

Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern

Stephanie Lutz & Markus Gebhardt

Stephanie Lutz

Akademische Rätin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver
Pädagogik an der Universität Regensburg

<https://orcid.org/0000-0003-3493-7013>

Markus Gebhardt

Professor für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg

<https://orcid.org/0000-0002-9122-0556>

Version 0.2

April 2023

Veröffentlicht unter der Lizenz:

CC-BY-NC-SA 4.0



Attribution-NonCommercial-ShareAlike

Regensburger Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik herausgegeben von
Wolfgang Dworschak, Markus Gebhardt und Bernhard Rauh
ISSN: 2747-9668

Zusammenfassung

Das Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen stellt exemplarisch Fallbeispiele von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten in verschiedenen schulischen Kontexten dar. Studierende der Sonderpädagogik können mittels der Fallbeschreibungen komplexe Problemlagen und die Entstehung von Lernschwierigkeiten nachvollziehen. Durch realistische, aber fiktive Beispiele aus der Praxis wird ein Einblick in die vielfältigen Bedingungs- und Einflussfaktoren auf den Lernprozess gegeben. Im ersten Teil des Buches wird in die verschiedenen Organisationsformen, Finanzierungsformen und die Unterstützungssysteme in Bayern eingeführt und die schulischen Übergänge sowie Abschlüsse werden beschrieben. Neben Aktualisierungen wurde für die Version 0.2 des Fallbuchs das Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik sowie ein sonderpädagogisches Fördergutachten hinzugefügt und eine Anleitung zur Arbeit mit dem Fallbuch nach dem Ansatz des problem-based learning (PBL) gegeben. Zusätzlich beinhaltet der zweite Teil eine geordnete Darstellung einzelner Fallbeispiele zu den Feldern häusliches Umfeld, Kindergarten & Primarbereich, Sekundarstufe & beruflichen Bereich sowie zu extremen Problemlagen inkl. Arbeitsaufträge.

Das Fallbuch ist als veränderbares Werk mit Open Access angelegt und dient als Grundlage für Kasuistik-Seminare an der Universität Regensburg. Es richtet sich an Studierende der Sonderpädagogik (vor allem des Studiengangs „Pädagogik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen“), aber auch an Dozierende oder Interessierte, die sich näher mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen auseinandersetzen wollen.

Schlagwörter

Inklusion, Förderschule, Lernbehinderung, Lernschwierigkeiten, Förderbedarf, Unterstützungsbedarf, sonderpädagogischer Schwerpunkt, Fallbeispiele, Bayern, Unterstützungssysteme, Lehrer:innenbildung, fallbezogenes Arbeiten, Hochschuldidaktik, problem-based learning (PBL)

Zitierung

Lutz, S. & Gebhardt, M. (2023). *Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern*. (Version 0.2). Universität Regensburg.

<https://doi.org/10.5283/epub.53980>

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Fachliche Grundlagen	1
1. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen und Lernschwierigkeiten	1
1.1 Kurzporträts in verschiedenen Altersgruppen/-bereichen	1
1.2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN aus Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019)	5
1.3 Der Begriff sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf im Schulsystem	6
1.4 Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten	8
1.5 Persönliche Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten und erschwerte Lernsituationen	10
1.5.1 Kognitive Schwierigkeiten bzw. der Begriff „Lernbehinderung“ oder Störung als medizinisches Konstrukt	10
1.5.2 Lernschwierigkeiten in Deutsch und Mathematik	12
1.5.3 Schwierigkeiten beim Lernen und bei der metakognitiven Handlungssteuerung	14
1.5.4 Motivationale und emotionale Lernschwierigkeiten	15
1.6 Umweltbezogene und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten sowie erschwerte Lebenssituationen	16
1.7 Zusammenfassung	22
2. Finanzierung und Organisation sonderpädagogischer Unterstützungssysteme	24
2.1 Modell der schulartengetrennten Finanzierung	24
2.2 Rucksack- oder Backpackmodell („Direct Input Funding“)	25
2.3 Output Modell („Supportive Funding“)	26
2.4 Throughput Modell oder Response to Intervention („Throughout Fundings“)	26
2.5 Zusammenfassung	28
3. Einführung in das sonderpädagogische Unterstützungssystem in Bayern	29
3.1 Förderschule und Sonderpädagogisches Förderzentrum (SFZ)	30
3.2 Inklusion in Bayern	40
3.2.1 Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)	46
3.2.2 Einzelinklusion	51
3.2.3 Schulen mit dem Profil „Inklusion“	53

3.2.4 Klassen mit festem Lehrertandem in Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“	54
3.2.5 Kooperationsklassen	56
3.2.6 Partnerklassen.....	57
3.2.7 Offene Klassen an der Förderschule.....	59
3.3 Struktur- und Ressourcenverteilungsprobleme im bayerischen Schulsystem.....	61
3.4 Zusammenfassung	65
4. Übergänge und Abschlüsse im bayerischen Schulsystem.....	66
4.1 Gliederung des bayerischen Schulsystems inkl. gültiger Lehrpläne.....	66
4.2 Einschulung und Übertritt an weiterführende Schulen	68
4.2.1 Einschulung.....	70
4.2.2 Übertritt und Schulwechsel.....	72
4.3 Abschlüsse	76
4.4 Übergang Schule – Beruf.....	81
4.4.1 Berufsvorbereitung am Förderzentrum	81
4.4.2 Berufsvorbereitende Maßnahmen.....	84
4.4.3 Berufsausbildung.....	88
4.4.4 Datenlage zur beruflichen Bildung	97
4.5 Zusammenfassung	101
Teil II: Fallbeispiele aus der Praxis	103
5. Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik und sonderpädagogisches Fördergutachten	104
5.1 Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik	104
5.2 Sonderpädagogische Fördergutachten	116
6. Die Bedeutung des familiären Umfelds	118
6.1 Michael, 2. Klasse Grundschule	118
6.2 Häusliches Umfeld 1: Gabi.....	120
6.3 Häusliches Umfeld 2: Herr L. und Moritz.....	121
6.4 Häusliches Umfeld 3: Elke und Robert	121
6.5 Häusliches Umfeld 4: Natascha und Vladimir	122
7. Fallbeispiele aus dem vorschulischen und Primarbereich.....	124
7.1 Fallbeispiel Dorian, integrative Kindertageseinrichtung	124
7.2 Fallbeispiel Lisa, 1. Klasse Grundschule	126
7.3 Fallbeispiel Lidija, 3. Klasse Grundschule.....	131
7.4 Fallbeispiel Derek, 4. Klasse Kooperationsklasse.....	134

7.5	Fallbeispiel Darja, 2. Klasse Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“	137
7.6	Fallbeispiel Norman, 3. Klasse Grundschule	143
7.7	Fallbeispiel Heidrun, 1./2. Klasse Flexible Grundschule	147
8.	Fallbeispiele aus dem Sekundar- und beruflichen Bereich	150
8.1	Fallbeispiel Medin, 5. Klasse Mittelschule mit dem Schulprofil „Inklusion“	150
8.2	Fallbeispiel Jennifer, 7. Klasse Mittelschule	152
8.3	Fallbeispiel Thomas, 9. Klasse Sonderpädagogisches Förderzentrum (SFZ).....	154
8.4	Fallbeispiel Nicole, 9. Klasse Mittelschule	156
8.5	Fallbeispiel David, Klasse für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA)	159
8.6	Fallbeispiel Chantal, Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	160
9.	Fallbeispiele zu extremen Problemlagen	162
9.1	Fallbeispiel Frederik	162
9.2	Fallbeispiel Lotta	166
9.3	Fallbeispiel Kilian	168
9.4	Zusammenfassung	173
	Literaturverzeichnis	174
	Abbildungsverzeichnis.....	192
	Tabellenverzeichnis	193
	Abkürzungsverzeichnis.....	194
	Anhang	196
	Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik.....	197
	Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik - Kurzversion.....	202
	Sonderpädagogisches Fördergutachten (Fallbeispiel Noah).....	204

Vorwort

Das Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen stellt exemplarisch **Fallbeispiele von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten in verschiedenen schulischen Kontexten** dar. Studierende der Sonderpädagogik können mittels der Fallbeschreibungen auch komplexe Problemlagen und die Entstehung von Lernschwierigkeiten nachvollziehen. Durch realistische Beispiele aus der Praxis wird ein Einblick in die vielfältigen Bedingungs- und Einflussfaktoren auf den Lernprozess gegeben. Um dies zu ermöglichen, möchten wir der Vielzahl an Praxis- und Forschungspartnerinnen und -partnern danken, welche Anregungen und konkrete Beispiele gegeben oder durch einen fachlichen Austausch die einzelnen Fallbeispiele konkretisiert und präzisiert haben.

Das Fallbuch baut auf dem Einführungswerk [Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen](#) (Gebhardt, 2023a) auf und bezieht sich auf die dort dargestellten Begriffe, Theorien und Ergebnisse der Forschung. Im Mittelpunkt des Fallbuches steht die **Ausbildung für Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik im Schwerpunkt Lernen** an der Universität Regensburg. Aus diesem Grund bezieht sich das Buch auf das Bundesland Bayern, dessen Gesetze und das dortige Schulsystem.

Das Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen ist mit einer **Open Access Lizenz** veröffentlicht, um für Studierende sowie für Dozentinnen und Dozenten frei zugänglich und adaptierbar zu sein und so einen freien Austausch zu ermöglichen. Das Buch darf von diesen auch für ihre Lehre weiterverarbeitet und adaptiert werden, solange dieses Buch als Quelle genannt wird. Zudem ermöglicht die Veröffentlichung mit einer Open Access Lizenz fortlaufende Aktualisierungen des Fallbuchs und das Aufnehmen weiterer Fallbeispiele.

Anwendung des Fallbuchs für Seminare nach dem Ansatz des problem-based learning (PBL)

Das Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen ist ein wesentlicher Teil der Konzeption der Seminare „L90-M01.2 Kasuistik I: Fallbeispiele und Unterstützungssysteme“ sowie „L90-M02.1 Kasuistik II: Fallbeispiele und Beratung“ an der Universität Regensburg. Im Bereich der Lehrkräftebildung haben sich in den letzten Jahren kasuistische Ansätze zunehmend etabliert (Hmelo-Silver, 2004; Levin, 1995; Savery, 2006), da sich die Verwendung von Fallbeispielen fiktiver Modellschülerinnen und -schüler in hochschuldidaktischen Seminaren als förderlich bei der Entwicklung von Handlungsmustern und Einstellungen von Lehramtsstudierenden erwiesen hat (Jungjohann et al., 2020).

Die Seminare sind nach dem Ansatz des **problem-based learning (PBL)** aufgebaut, einem Lehr-Lernansatz der im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff „Problemorientiertes Lernen“ bekannt ist und zunehmend in der Hochschullehre an Bedeutung gewinnt (Becker et al., 2010). Mit diesem auf die Lernenden zentrierten Ansatz kann der zunehmenden Forderung nach verstärkter Kombination der Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungskontexten Rechnung getragen und der Lernerfolg nachhaltig gesichert werden (Schmidt & Tippelt, 2005). PBL zielt darauf ab, die Lernenden zu befähigen, Forschung zu betreiben, Theorie und Praxis zu integrieren und Wissen und Fähigkeiten anzuwenden, um eine praktikable Lösung für ein definiertes Problem zu entwickeln (Savery, 2006). Während der eigenständigen Entwicklung von Lösungen und Strategien für reale Probleme nehmen sich die Studierenden als aktiv Lernende wahr und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen. Dies gelingt vor allem dann, wenn sie ein komplexes Problemszenario lösen, für das es nicht nur eine einzige richtige Antwort gibt (Hmelo-Silver, 2004).

Angelehnt an in der Literatur beschriebene Merkmale des PBL und empfohlene **Vorgehensweisen** (Barrows, 1996; Becker et al., 2010; Hmelo-Silver, 2004; McWilliam & Snyder, 1999; Savery, 2006; Schmidt, 1983) werden in den Kasuistik-Seminaren die Fallbeispiele in Kleingruppen **schrittweise** erarbeitet:

1. **Klärung:** Nach der ersten Begegnung der Studierenden mit dem realitätsbezogenen Fallbeispiel werden inhaltliche Unklarheiten im Seminarplenum oder in der Kleingruppe besprochen. Hierbei können die Studierenden ihr bereits vorhandenes Wissen einbringen und Verständnisfragen klären.
2. **Problemdefinition und -analyse:** Im nächsten Schritt steht die Identifizierung der wichtigsten Fragen oder Problemaspekte im Vordergrund. Die Studierenden versuchen in der Kleingruppen das Problem möglichst klar zu definieren und Schwerpunkte herauszuarbeiten. Sie führen eine Analyse verschiedener Faktoren durch, die das Problem begleiten oder beeinflussen. Es werden erste Ideen bspw. in einem Brainstorming gesammelt und das vorhandene Vorwissen der Teilnehmenden aktiviert.
3. **Strukturierung:** Von Schmidt als „systematic inventory“ (Schmidt, 1983, S. 14) bezeichnet wird im darauffolgenden Schritt eine Systematisierung bzw. Strukturierung vorgenommen. Dabei werden die aus dem vorangegangenen Schritt gesammelten Faktoren und Ideen geordnet. Um dies den Studierenden zu erleichtern, wurde das [Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik](#) (Lutz, 2023) entwickelt. Es ermöglicht

einen systematischen und übersichtlichen Überblick zu protektiven und Risikofaktoren, die sich in Bezug auf das im Fallbeispiel beschriebene Kind bzw. die/den Jugendliche/n und deren/dessen Umwelt ergeben (siehe 5.1).

4. **Entwicklung von Hypothesen und Zielformulierung:** Nach der Faktenermittlung und -strukturierung entwickeln die Studierenden in ihrer Kleingruppen Ideen und Hypothesen. Dazu gewichten sie die verschiedenen protektiven und Risikofaktoren, formulieren gemeinsam Hypothesen und setzen Schwerpunkte und Ziele.
5. **Informationsbeschaffung/Wissenserweiterung:** Eng damit verknüpft ist der Schritt der Informationsbeschaffung, bei dem die Studierenden weitere relevante Aspekte recherchieren. Hierfür ist der erste Teil des Fallbuchs zu den fachlichen Grundlagen von großer Bedeutung, da die Studierenden die darin enthaltenen Informationen nutzen, Wissenslücken im Zusammenhang mit dem Problem schließen und bereits vorhandenes Wissen erweitern und vertiefen. Sie übernehmen persönliche Verantwortung für das Lernen (selbstgesteuertes Lernen). Die Studierenden arbeiten zusammen, treten in einen produktiven Austausch von Informationen mit anderen und vernetzen ihr Wissen.
6. **Entwicklung von Lösungen und Handlungsalternativen:** In einem weiteren Schritt erarbeiten die Studierenden verschiedene Handlungsstrategien und Lösungen, diskutieren Vor- und Nachteile jeder vorgeschlagenen Lösungen und beziehen für die Umsetzung einer aufgestellten Lösung erforderliche Ressourcen und Unterstützung ein. Die Kleingruppe versucht, geeignete Handlungsstrategien auszuwählen und zu begründen. Neu erworbenes Wissen wenden die Studierenden an, indem sie die zuvor entwickelten Hypothesen bewerten.
7. **Präsentation und Reflexion:** In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, die Falllösungen der einzelnen Kleingruppen verglichen und gemeinsam diskutiert. Wesentlich für den Abschluss ist eine Analyse und Reflexion des Arbeits- bzw. Lernprozesses inkl. der Qualität der Ergebnisse, der Erfahrungen und der Kooperation in der Kleingruppe. Zu diesem Zweck wird eine Selbst- und Fremdeinschätzung am Ende jeder Lerneinheit vorgeschlagen.

Beim PBL nimmt die Lehrkraft eine **moderierende, anleitende Rolle** ein (Barrows, 1996; Savery, 2006). In den Kasuistik-Seminaren ist die Dozentin bzw. der Dozent als Beraterin bzw. Berater in Bezug auf die Problemlösung sowie als Begleiterin bzw. Begleiter des Lernprozesses der Studierenden tätig.

Die Reihenfolge bzw. die Auswahl der Fallbeispiele kann durch die Dozentin oder den Dozenten je nach Schwerpunktsetzung bzw. Fokus des Seminars (z. B. Prima- oder Sekundarbereich) erfolgen. Alternativ können auch die Studierenden interessengeleitet eine Auswahl vornehmen. Eine konsekutive Bearbeitung der Fallbeispiele ist nicht erforderlich.

Aufbau des Buches

Das Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen gliedert sich in zwei Teile: Teil I vermittelt grundlegende Kenntnisse zum Schwerpunkt Lernen und zum bayerischen Schulsystem, während Teil II Fallbeispiele vorstellt. Die/der Lesende kann **direkt in den Teil II einsteigen** und eine Fallbearbeitung durchführen. Auch wenn bei den Fallbeispielen verschiedene bayerische Unterstützungssysteme einbezogen werden, können die dargestellten Fälle zu den Kindern und Jugendlichen auch auf andere (Bundes-)Länder übertragen werden.

Teil I: Fachliche Grundlagen

Im ersten Kapitel wird der Fokus auf Lernschwierigkeiten gelegt. Dabei werden förderliche und erschwerende Bedingungen für das Lernen und das Entstehen von Lernschwierigkeiten beleuchtet. Daran schließen verschiedene Finanzierungsmodelle für Unterstützungssysteme an, bevor im dritten Kapitel der Blick direkt auf die Unterstützungssysteme selbst gerichtet wird, die es in Bayern gibt. Jeweils mit vereinfachenden Abbildungen werden die bayerischen Formen der Unterstützung dargestellt. Dabei wird u. a. der Schwerpunkt auf rechtliche Grundlagen gelegt. Aktuell geltende Gesetzestexte sind als Quellenstudium und zum vertiefenden Verständnis mit Hervorhebung wichtiger Passagen eingefügt. Sie sind in Kästen umrahmt und beziehen sich ausschließlich auf das bayerische Schulsystem.

Im vierten Kapitel werden verschiedene Übergänge und für den Schwerpunkt Lernen relevante Abschlüsse im bayerischen Schulsystem beleuchtet.

Jedes Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Elemente des Kapitels.

Teil II: Fallbeispiele aus der Praxis

Neben Aktualisierungen wurde für die Version 0.2 das Fallbuch im fünften Kapitel um das **Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik** (Lutz, 2023) sowie ein **sonderpädagogisches Fördergutachten** erweitert. Die im Rahmen von diagnostischen Prozessen gesammelten Informationen lassen sich in diesem Einzelfallraster strukturiert zusammengefasst

darstellen. Mit dieser Übersicht werden für alle Beteiligten die Ergebnisse des diagnostischen Prozesses nachvollziehbar. Das Einzelfallraster kann damit als Grundlage für Entscheidungen dienen.

Das sechste Kapitel stellt die Bedeutung des familiären Umfelds heraus und nimmt dessen Einflüsse auf das Kind und dessen Lernerfolg in den Blick. In den Kapiteln 7, 8 und 9 werden anschließend komplexere Fallbeispiele einzelner Kinder und Jugendlicher nach den Feldern Kindergarten & Primarbereich, Sekundarstufe & berufliche Schule sowie extreme Problemlagen dargestellt. Alle in diesem Buch aufgezeigten Fälle sind fiktiv und frei erfunden. Die Konstruktion erfolgte in enger Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern und entspricht den aktuellen Erkenntnissen der Forschung. Die Praxisbeispiele beziehen das gesamte Schulsystem in Inklusion und Förderschule sowie vernetzte Einrichtungen (z. B. Jugendamt, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfeeinrichtungen) ein und beleuchten vor allem den Schwerpunkt Lernen. Wenngleich der Fokus auf dem bayerischen Schulsystem liegt, können die Inhalte der Fallbeispiele auch auf andere Bundesländer übertragen werden. Ggf. sind kleinere Anpassungen notwendig.

In den Fallbeschreibungen stehen nachfolgende Fragen im Vordergrund:

- Wie entstehen schulische Lernschwierigkeiten und Probleme? Wo bzw. wie zeigt sich Förder- bzw. Unterstützungsbedarf?
- Wie kommt es zum ersten Kontakt zwischen Eltern, Kind, der allgemeinen Schule und der Sonderpädagogik?
- Welche Diagnostik, (Förder-)Maßnahmen oder andere Möglichkeiten gibt es und wie sind die Entscheidungswege?
- Wie wird diagnostiziert, wie lange dauert dies? Welche Tests und Instrumente werden eingesetzt?
- Welche unterschiedlichen Sichtweisen haben Eltern, allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulbegleiterinnen und -begleiter, Ärztinnen und Ärzte, Bezirke als Kostenträger etc.? Welche sind die Argumente der Beteiligten?
- Welche möglichen Förderorte stehen Kindern und Jugendlichen mit Förder- bzw. Unterstützungsbedarf offen?
- Wer fällt die Entscheidung für einen Förderort?
- Was passiert nach einer Entscheidung?
- Welche schulischen Verläufe ergeben sich in der Praxis?



4.2

Die Fallbeispiele werden mit einem Buchsymbol eingeleitet, um zu verdeutlichen, auf welche Organisationsformen bzw. fachlichen Grundlagen aus Teil I des Fallbuchs das Praxisbeispiel schwerpunktmäßig Bezug nimmt.

An verschiedenen Stellen sind farblich gekennzeichnete *Arbeitsaufträge* formuliert. Die Aufgabenstellungen ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten und liefern weitere Denkanstöße. Ziel ist es, erworbenes Wissen mit bestehendem Wissen zu vernetzen und den Transfer zu fördern. Wie bei der Anwendung des Fallbuchs beschrieben, ist das Fallbuch geeignet, um nach dem problem-based learning (PBL) Ansatz vorzugehen.

Teil I: Fachliche Grundlagen

1. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen und Lernschwierigkeiten

Es gibt viele verschiedene Begriffe, die im schulischen Kontext Verwendung finden: „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen“, „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“, „(gravierende) Lernschwierigkeiten“, „Lernbeeinträchtigungen“ etc. Eine Abgrenzung der Begriffe ist schwierig, da die Übergänge je nach Sichtweise und Interpretationsform fließend sind (siehe für mehr Informationen auch Gebhardt, 2023a). In dieser Arbeit werden die Begriffe „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN“ nach der Empfehlung der Kultusministerkonferenz [KMK] (2019) sowie „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ verwendet, da sich diese zum Zeitpunkt der Erstellung des Fallbuchs in den geltenden Gesetzen und Verordnungen verschiedener (Bundes-) Länder wiederfinden (siehe 1.2, 1.3).

Grundsätzlich können vielfältige Gründe und Ursachen unterschieden werden, die zu Lernschwierigkeiten führen. Ziel der nachfolgenden Kurzporträts ist es, die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen der Bedingungsfaktoren aufzuzeigen und ein kritisches Verständnis für die meist komplexe Lage in der Praxis zu entwickeln. Somit wird ein kritischer Blick trainiert, der Stereotype und Kategorisierung überwinden soll. Die Schublade oder atypische Situation (Capovilla et al., 2018), in welche Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der Praxis kommen können, soll hierbei aufgedeckt werden. Dafür werden zunächst vier Beispiele von Kindern und Jugendlichen in vier verschiedenen Altersbereichen und deren Schwierigkeiten im Lernen vorgestellt, bevor näher auf weitere, für die Entwicklung und das Lernen hinderliche und förderliche Faktoren eingegangen wird.

1.1 Kurzporträts in verschiedenen Altersgruppen/-bereichen

Aus vier Altersbereichen werden anschließend vier Kinder und Jugendliche in Form von Kurzporträts vorgestellt.

Arbeitsaufträge zu den Kurzporträts:

Arbeiten Sie jeweils die Charakteristika der einzelnen Kurzporträts heraus.

1. Was sind Stärken und Schwächen des dargestellten Kindes oder Jugendlichen?
2. Wodurch unterscheiden sich die einzelnen Porträts? Welche Gemeinsamkeiten können Sie feststellen?

3. Stellen Sie Hypothesen zu den Ursachen und Bedingungsfaktoren für Lernschwierigkeiten auf.

- **Vorschulischer Bereich: Fallbeispiel Jakob**

Der 5-jährige Jakob ist ein lebhafter Junge, der in der Kindertageseinrichtung auffällt, weil er sich nur für eine kurze Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen kann. Schnell verliert er das Interesse am Bauen mit Holzklötzen und sucht sich ein neues Spiel oder einen neuen Mitspielenden. Würfelspiele oder Memory spielt er nur ungern, da er selten gewinnt. Bei den vorschulischen Übungen, die die Kindertageseinrichtung anbietet, fällt es ihm schwer, den Anlaut bei Tieren zu finden oder silbenweise zu klatschen. An Reimspielen beteiligt er sich unwillig. Er kann die Farben von verschiedenen Gegenständen benennen. Die Beschreibung der Raumlage von Gegenständen gelingt ihm nur hin und wieder. Vielfach verwechselt er rechts und links. Er hat Schwierigkeiten, in ganzen, grammatikalisch richtigen Sätzen zu sprechen. Seinen Namen verschriftet er meist so:

Richtig zählt er bis 20 und kann mit einem Blick **JAKB** zwei Figuren erfassen. Ab drei Gegenständen beginnt er abzuzählen. Würfelpunktbilder hat er noch nicht verinnerlicht.

Seine Eltern geben an, oft mit ihm zu spielen und ihm vorzulesen, sie müssten sich jedoch auch um Jakobs kleinere 1,5 Jahre alte Schwester kümmern. Sie erklären, dass sie mit der Kindertageseinrichtung zufrieden gewesen seien.

Einen Ball wirft Jakob noch recht unkoordiniert und nicht zielgerichtet einer anderen Person zu. Das Fangen gelingt bei direkt zugeworfenen Bällen, indem er den Ball fest mit den Armen an den Körper presst. Der Ein-Bein-Stand und das Balancieren entlang eines Strichs wirken sehr unsicher.

- **Grundschulbereich: Fallbeispiel Kalo**

Der 9-Jährige Kalo ist in der dritten Klasse Grundschule und im vierten Schulbesuchsjahr. Er hat die 2. Klasse wiederholt. Das Schreiben von grammatikalisch richtigen Sätzen fällt ihm schwer. Gerade die Verwendung des richtigen Kasus gelingt ihm nicht. Die Konjugation von Verben beherrscht er nicht sicher. Die Synthese beim Lesen ist gut. Er kann Texte zumeist richtig vorlesen, entnimmt aber bei langen Textpassagen nur schwer den Sinn des Gelesenen. Wenn zusätzlich Bilder abgebildet sind, kann er inhaltlich passende Sätze dazu ankreuzen. Kalo hat eine gut lesbare Schrift und kann nahezu fehlerfrei von der Tafel oder Vorlagen abschreiben. Am Unterricht beteiligt er sich bei Interesse. Wenn er die richtige Antwort weiß, fällt es ihm schwer, die Melde- regel einzuhalten.

In Mathematik rechnet er mit der Unterstützung von Materialien nach langen Übungsphasen im Zahlenraum 100 zunehmend sicher und häufig fehlerfrei. Vielfach vertauscht er beim Sprechen oder Zahlenverschriften die Einer und Zehner, so dass er „fünfunddreißig“ als 53 schreibt.

Seine Hausaufgaben fertigt er zuhause nicht immer vollständig und richtig an. Seine Eltern unterstützen ihn bei der Hausaufgabensituation nicht. Sie geben an, dass sie ihm aufgrund zu geringer Deutschkenntnisse nicht helfen könnten. Die Eltern möchten nicht, dass Kalo einen Hort oder eine Nachmittagsbetreuung besucht.

Am Nachmittag spielt der Junge mit seinen Freunden häufig Fußball oder Computerspiele. Dabei unterhalten sich die Kinder in ihrer Erstsprache.

- **Sekundarstufenbereich: Fallbeispiel Indira**

Die 15-jährige Indira besucht eine Mittelschule mit dem Schulprofil „Inklusion“. Sie ist eine in ihrer 8. Klasse beliebte Schülerin, die gemeinsam mit ihren drei Freundinnen eine Art „Clique“ bildet, die von vielen jüngeren Kindern in der Schule bewundert wird. Selbstbewusst tritt sie auch im Unterricht auf und äußert sich frei im Unterrichtsgespräch, meist ohne sich zuvor zu melden. In einer Biologiestunde zum Thema Ernährung kann sie gesunde Lebensmittel benennen und die von der Lehrkraft mitgebrachten Nahrungsmittel nach vorgegebenen Kriterien ordnen. Anschließend fügt sie an der Tafel die Wort-Bild-Karten richtig in die Ernährungspyramide ein. Das verteilte Arbeitsblatt füllt sie inhaltlich und orthografisch richtig aus. Bei einer Lernstandsüberprüfung einige Zeit später trägt sie nur vereinzelt Begriffe in die Pyramide ein. Es fällt zudem auf, dass viele Rechtschreibfehler enthalten sind und sie das Gelernte nicht umfänglich abrufen kann. Als sie darauf angesprochen wird, erklärt sie, dass sie zwar gelernt, aber das Gelernte bei der Probe nicht mehr gewusst habe.

Im sprachlichen Bereich kann sie sich verbal passend ausdrücken und ihre Anliegen formulieren. Sie liest mit Unterstützung sinngehend und kann das Gelesene vor allem mündlich gut zusammenfassen. Das Verschriften gelingt bei einfachen Satzstrukturen und einem intensiv geübten Wortschatz korrekt. Hausaufgaben fertigt sie unregelmäßig an. Wenn sie Hilfe von ihrer großen Schwester erhält, sind diese vollständig. Zudem bringt sich Indira dann vermehrt im Unterricht ein, um ihre Ergebnisse vorzuzeigen.

In Mathematik beherrscht Indira die Einmaleinsreihen sicher. Sie wendet schriftliche Rechenverfahren in großen Teilen richtig an. Bei Sachaufgaben findet sie hingegen selten eine Lösung. Im Bereich Raum und Form entdeckt und benennt sie mit Fachbegriffen verschiedene Flächen und Körper in der Umwelt. Mit Modellen geht sie geschickt um und baut zusammengesetzte Körper auf der Grundlage eines Bauplans oder Schrägbildes. Hingegen gelingen das Zeichnen eines

Schrägbildes und die Berechnung des Flächeninhalts oder Umfangs von Flächen bzw. das Volumen oder die Oberfläche von Körpern nicht. Dies zeigt sich auch bei den Leistungsfeststellungsüberprüfungen. Hier erzielt sie vielfach keine guten Ergebnisse, obwohl sie zuvor im Unterricht gut mitgearbeitet hatte.

Schnell hat Indira einen Praktikumsplatz bei einem Friseur gefunden, wo sie auch meist pünktlich erscheint. Offen geht sie auf die Kundschaft zu und zeigt sich für das Berufsfeld aufgeschlossen. Bald äußert sie der Besitzerin gegenüber ihr Missfallen, dass sie keine Lust habe zu putzen. Die Arbeit sei ihr zu langweilig. Sie wolle Haare schneiden und färben. Die Lehrkraft kommt täglich vorbei, um Indira zu bestärken und zum Durchhalten zu motivieren. Gemeinsam führen sie offene Gespräche zu dritt. Trotzdem bricht Indira ihr Blockpraktikum nach vier Tagen ab.

- **Beruflicher Bereich: Fallbeispiel Gordan**

Gordan wechselte aufgrund von gravierenden Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in der 2. Klasse von der Grundschule an die Förderschule. In den darauffolgenden Jahren kam es nie zu einer Zurückführung in die allgemeine Schule, so dass er nach Beendigung seiner Schulzeit in das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Holz wechselte, um seine Berufsschulpflicht zu erfüllen. Nach drei Monaten zeigte sich sowohl im fachpraktischen wie fachtheoretischen Unterricht, dass er Schwierigkeiten hatte, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Bei Leistungsfeststellungen erzielte er selten ausreichende Ergebnisse. Bei praktischen Aufgaben führte er oft Gründe an, Arbeitsaufträge nicht erledigen zu können: mit Lacken und Lasuren könne er nicht arbeiten, weil er eine Allergie habe, bei Schleifarbeiten bekomme er Schnupfen vom Staub, beim Tragen von Holzstücken schmerze sein Rücken. Eine ärztliche Abklärung mit Vorlage eines Attests erfolgte nicht.

Schließlich stimmen seine Eltern dem von der Beratungslehrkraft empfohlenen Wechsel in die „BVJ-Neustart“-Klasse zu. Mit seinen acht Mitschülerinnen und -schülern kommt der 16-Jährige im Unterricht recht gut aus, wobei keine Kontakte über den Unterricht hinaus bestehen. Sie erklären, dass man ihm nicht alles glauben könne. So erzähle er ihnen, dass er in seiner Freizeit erfolgreich in einem Computerspiel sei und sich auf Platz 12 der Weltrangliste gespielt habe.

In Geometrie benennt er Längenmaße richtig, kann jedoch Längen nicht erfassen oder umrechnen. Das Angebot an zusätzlichen Lernhilfen lehnt Gordan mit der Begründung ab, dass er Längen im echten Leben nicht brauche und das auch nicht lernen wolle. Wenn er später Gamer sei, würde ihm das nichts nützen.

Schriftliche Aufgaben oder Hausaufgaben fertigt er selten vollständig und fehlerfrei an. Er erklärt, dass Rechtschreibung ihm nicht wichtig sei, da im Schreibprogramm alles verbessert werde. So

bricht er vielfach Aufgaben nach zehn Minuten ab und sitzt dann still bis zum Stundenende auf seinem Platz. Am Unterrichtsgespräch beteiligt sich der ruhige, introvertierte Schüler selten. Gordans Eltern sind in einer Reinigungsfirma und einem Kiosk beschäftigt. Aufgrund ihrer Arbeitszeiten sei es ihnen nicht möglich, zu Elterngesprächen in der Schule zu erscheinen. Wenn ein Kontakt zwischen Schule und Eltern hergestellt werden soll, besucht die Klassenlehrkraft den Vater im Kiosk. Weil die Eltern häufig spät am Tag nach Hause zurückkehren, ist Gordan nachmittags auf sich allein gestellt. Immer öfter kommt er verspätet in die Schule oder fehlt unentschuldigt. Wenn er im Unterricht erscheint, wirkt er müde. Darauf angesprochen äußert er, dass er schon wisse, wie er sich fit machen könne.

1.2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN aus Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019)

In diesem Fallbuch wird der Begriff sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen nach der [Empfehlung der Kultusministerkonferenz](#) (KMK, 2019) verwendet. Dieser ist mit dem Begriff Förderbedarf gleichzusetzen, der sich vielfach in Gesetzen und Verordnungen verschiedener (Bundes-)Länder wiederfindet. Mit dem Begriff Unterstützungsbedarf ist eine Einordnung oder Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern gegeben, die aufgrund der Zuweisung des sonderpädagogischen Unterstützungs-/Förderbedarfs im Rahmen der Durchführung einer „Feststellungsdiagnostik“ (KMK, 2019, S. 5) besondere Ressourcen, schulische Möglichkeiten und Maßnahmen und/oder Lehrkräfte bzw. Lehrkraftstunden erhalten (können).

Was zeichnet Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen aus?

In den Empfehlungen der KMK heißt es:

Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann. Schülerinnen und Schüler mit diesen umfassenden Schwierigkeiten im schulischen Lernen bedürfen in basalen Bereichen kompensierender Erfahrungen und der Begleitung durch ein intensives, individuell passgenaues, abgestimmtes System zwischen allgemeiner Pädagogik und sonderpädagogischen Bildungsangeboten, sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung. Dabei ist die Passung der Unterrichtsangebote mit den biografischen, sozialen und soziokulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar bedeutsam.

Das kann bedeuten, dass diese Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernentwicklung und in der Deutung ihrer persönlichen Weltsicht individuelle Zugangsvoraussetzungen benötigen, die es erfordern, aufbauend auf ihren vorhandenen Ressourcen in den Entwicklungsbereichen (Denken, Wahrnehmung, Motorik, Sprache, soziales Handeln, Emotion etc.) die Bewältigung von schulischen Bildungsprozessen verstärkt zu unterstützen.

Der individuelle Bildungsweg von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN kann unter anderem dadurch gefährdet sein, dass die Schülerinnen und Schüler häufig aus erschwerten Lebenssituationen in die Schule eintreten. Dabei spielen Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse ebenso eine mögliche Rolle wie das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld.

Schülerinnen und Schüler lassen häufig erst dann ihren Unterstützungsbedarf erkennen, wenn sie mit formellen, strukturierten und institutionalisierten Lernanforderungen in der vorschulischen bzw. schulischen Bildung und Erziehung einer Kindertageseinrichtung bzw. allgemeinen Schule konfrontiert werden. Sie zeigen in besonderer Weise Schwierigkeiten beim Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sowie beim Lernen des Lernens. Probleme beim Lernen-Lernen ergeben sich besonders in der Steuerung und Reflexion des Bildungsprozesses (Metakognition) sowie beim Einsatz bzw. Nutzen von Lernstrategien.

Bei Schülerinnen und Schülern, denen unter den gegebenen individuellen Voraussetzungen – auch bei Ausschöpfung aller Formen der pädagogischen und unterrichtsfachlichen Unterstützung – ein Erreichen der Mindeststandards und der Lernziele der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum nicht oder nur in Ansätzen möglich ist, kann sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN angenommen werden. Das zeigt sich vielfach bei Transferleistungen, etwa wenn es darum geht, unterrichtsfachliche Kompetenzen in der Bewältigung von Alltagserfahrungen zu nutzen bzw. Alltagskompetenzen aus den verschiedenen Lebensbereichen unterrichtsfachlich einzusetzen.

(KMK, 2019, S. 5–6)

Arbeitsaufträge zu den Empfehlungen der KMK:

1. In welchen Bereichen haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen laut KMK Schwierigkeiten?
2. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse aus den Kurzporträts mit den in den KMK-Empfehlungen beschriebenen Aspekten.

1.3 Der Begriff sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf im Schulsystem

Lernschwierigkeiten entstehen im Alltag und können als vielfältige Probleme auftreten. Im Bereich der Schule sind Lernschwierigkeiten vor allem für die Sonderpädagogik relevant. Sie lassen sich im Unterricht beobachten. In der Grundschule ist der Erwerb der Kompetenz in Deutsch und Mathematik ein zentrales Ziel und eine mangelnde Kompetenz in diesem Bereich geht vielfach mit späteren Problemen in der schulischen Karriere und im Arbeitsmarkt einher. Heimlich (2016) sieht die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten vorrangig beim Lesen-, Schreiben-, Rechnen- und Lernenlernen.

Um diese Kinder zu unterstützen, gibt es neben dem schulischen Bereich auch außerschulische Förderungsmöglichkeiten. Je nach Finanzierung haben diese Unterstützungssysteme verschiedene Begriffe und Definitionen. Während das Schulsystem nach Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und den Gesetzen und Verordnungen der einzelnen Kultusminister aufgestellt ist, wird der außerschulische Bereich entweder durch die Sozialgesetzgebung oder den therapeutischen Bereich abgedeckt. Je nach Kontext und fachlichem Hintergrund verwenden Autorinnen und Autoren zur Beschreibung der Begriffe Lernbehinderung, Lernbeeinträchtigung oder Lernschwierigkeiten unterschiedliche Konstrukte oder Klassifikationssysteme, welche vorwiegend im Gesundheitssystem benutzt werden und im Schulsystem zwar anerkannt, aber nicht an pädagogische Maßnahmen oder Ressourcen geknüpft sind. Sie werden in Anträgen und Gutachten nur als Begründung benutzt.

Der sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf ist eine systemische Kategorie im Schulsystem, mit der verschiedene Anforderungen, Diagnostiken und Interventionen verbunden sind (siehe 3.1). In Bayern ist im [Bayerischem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz \(BayEUG\)](#) Artikel 41 Abs. 5 der sonderpädagogische Förderbedarf geregelt. Die Definition besagt, dass ein Kind dann einer sonderpädagogischen Förderung an einer Förderschule bedarf, wenn die aktuelle Förderung der Schule oder auch der Schule mit dem Schulprofil Inklusion nicht ausreicht. Dieses „nicht ausreicht“ impliziert somit eine Diskrepanz zwischen der Erwartung der allgemeinen Schule an das Kind und den Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes. Für den Schwerpunkt Lernen bedeutet dies, dass der Bedarf an Unterstützung im Lernen so umfassend sein muss, damit zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung erfolgen kann. Damit ist der sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf systemisch bedingt und allein durch die Nicht-Aufnahme oder Nicht-Förderfähigkeit der allgemeinen Schule bzw. deren Grenze festgelegt. Diese Grenze bedingt sich aus der Ausstattung, der Struktur, dem Konzept und der Fähigkeit der allgemeinen Schule im entsprechenden Einzelfall vor Ort. Aus diesem Grund ist es für Außenstehende schwer nachvollziehbar, aus welchen Personengruppen die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen konkret besteht.

Art. 41 BayEUG

Schulpflicht bei sonderpädagogischem Förderbedarf oder längerfristiger Erkrankung

(1) ¹Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen ihre Schulpflicht durch den Besuch der allgemeinen Schule oder der Förderschule. ²Die Förderschule kann besucht werden, sofern die Schülerin oder der Schüler einer besonderen sonderpädagogischen Förderung bedarf, ansonsten nur im Rahmen der offenen Klassen nach Art. 30a Abs. 7 Nr. 3. ³Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall rechtlich

und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll; bei Volljährigkeit und Vorliegen der notwendigen Einsichtsfähigkeit entscheiden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbst.

(2) Schulpflichtige, die sich wegen einer Krankheit längere Zeit in Einrichtungen aufhalten, an denen Schulen oder Klassen für Kranke gebildet sind, haben die jeweilige Schule oder Klasse für Kranke zu besuchen, soweit dies nicht aus medizinischen Gründen ausgeschlossen ist.

(3) ¹Die Erziehungsberechtigten eines Kindes mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf sollen sich rechtzeitig über die möglichen schulischen Lernorte an einer schulischen Beratungsstelle informieren. ²Zu der Beratung können weitere Personen, z.B. der Schulen, der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste sowie der Sozial- oder Jugendhilfe, beigezogen werden.

(4) ¹Die Erziehungsberechtigten melden ihr Kind unter Beachtung der schulartspezifischen Regelungen für Aufnahme und Schulwechsel (Art. 30a Abs. 5 Satz 2, Art. 30b Abs. 2 Satz 3 und Abs. 3 Satz 2) an der Sprengelschule, einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ oder an der Förderschule an. ²Die Aufnahme an der Förderschule setzt die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens voraus. ³Sofern nach Einschätzung der Schule ein Ausnahmefall des Abs. 5 vorliegt oder die Voraussetzungen der Art. 30a Abs. 4, Art. 30b Abs. 2 Satz 3 und Abs. 3 Satz 2 oder Art. 43 Abs. 2 und 4 nicht erfüllt sind, unterrichtet die Schule die Erziehungsberechtigten darüber, das Kind nicht aufzunehmen.

(5) Kann der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch unter Berücksichtigung des Gedankens der sozialen Teilhabe nach Ausschöpfung der an der Schule vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten sowie der Möglichkeit des Besuchs einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ nicht hinreichend gedeckt werden und

1. ist die Schülerin oder der Schüler dadurch in der Entwicklung gefährdet oder

2. beeinträchtigt sie oder er die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich,

besucht die Schülerin oder der Schüler die geeignete Förderschule.

1.4 Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten

Im Gesetzestext des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) findet sich keine genaue Angabe, woran der sonderpädagogische Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen festgemacht wird oder welche Faktoren bei der Feststellung berücksichtigt werden müssen. Hingegen sind in den Kurzporträts und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz bereits einige Faktoren enthalten, die beschreiben, was den Lernprozess erschweren oder auch positiv beeinflussen kann. Sie stellen Wirkfaktoren für den Lernerfolg und die Schulleistung dar. Ausgewählte Faktoren sind vereinfacht in Abbildung 1 dargestellt.

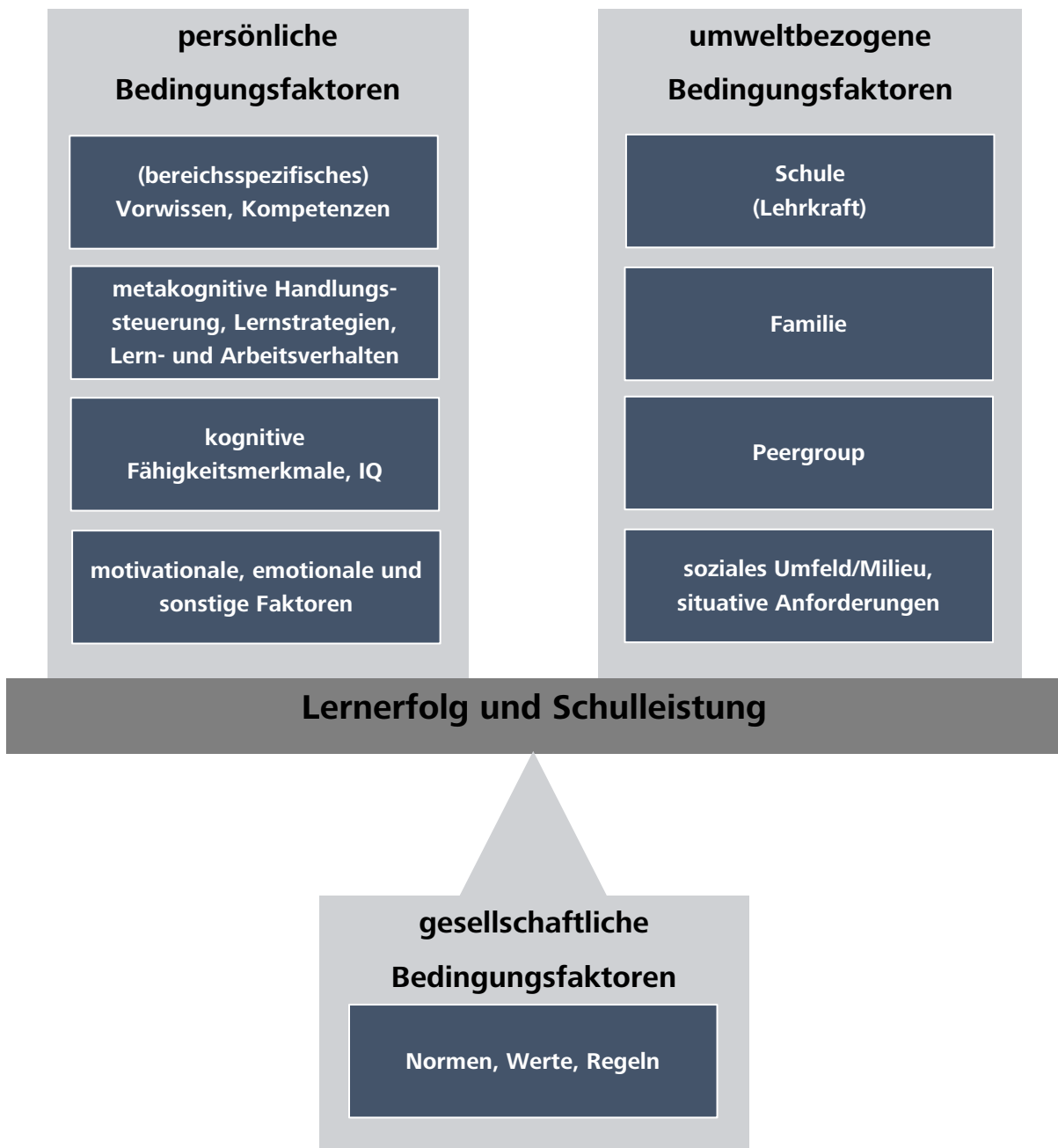


Abbildung 1: Hemmende und förderliche Bedingungs-faktoren in Bezug auf den Lernerfolg und die Schulleistungen

Diese Bedingungs-faktoren können einerseits im Kind oder Jugendlichen und dessen Verhalten begründet sein. Andererseits gibt es umweltbezogene Faktoren, die gleichermaßen förderlich oder hemmend auf die Lernentwicklung wirken können, da sich stets Wechselwirkungen und Vernetzungen zwischen dem Kind, der Schule und dem weiteren Umfeld ergeben (z. B. Ingenkamp & Lissmann, 2008; Lauth et al., 2014; Nickel, 1990). Diese auch als Ressourcen, protektive oder Stützfaktoren sowie als Risikofaktoren bezeichneten Bedingungs-faktoren sind nach der Resilienz-theorie von Werner begründet (Werner et al., 1982) und werden in den nachfolgenden Kapiteln erläutert. Diese wurden auch im Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik aufgegriffen, welches in Teil II ausführlich erläutert wird (siehe 5.1).

1.5 Persönliche Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten und erschwerte Lernsituationen

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, nehmen viele persönliche oder „im Kind liegende“ Faktoren Einfluss auf den Lernerfolg und die Schulleistungen des Kindes. Dabei standen über lange Zeit die kognitiven Kompetenzen eines Kindes oder Jugendlichen im Mittelpunkt.

1.5.1 Kognitive Schwierigkeiten bzw. der Begriff „Lernbehinderung“ oder Störung als medizinisches Konstrukt

Im Gegensatz zur Praxis im Schulsystem bestand im Bereich des Gesundheitssystems die Notwendigkeit, Diagnosen voneinander abgrenzbar und nachvollziehbar zu gestalten. Daher entstand nach dem individuell-medizinischen Modell von Behinderung (Gebhardt et al., 2022) das Arbeitskonzept der Lernbehinderung, bei welcher die Lernschwierigkeit oder Lernbeeinträchtigung in der Person verortet wird.

Die Bedeutung **kognitiver Aspekte** war in der Vergangenheit bei der Feststellung von Lernbehinderung sehr groß. Dabei stellte vor allem die Diagnose einer unterdurchschnittlichen kognitiven Leistungsfähigkeit ($IQ < 85$) ein Kriterium für die Überweisung an die Sonder- bzw. Förderschule dar. Kanter definierte in den 1970er Jahren Lernbehinderung als „die schwerwiegende, umfängliche und langdauernde Beeinträchtigung der Lernprozesse und des Lernaufbaus eines Menschen“ (Kanter, 1977, S. 34). Neben dem Schweregrad waren die Dauer von mehr als einem Schuljahr und der Umfang der Beeinträchtigungen, die sich auf mehr als ein Schulfach bezogen, entscheidend für die Abgrenzung von Lernbehinderung zu Lernstörung. Auch Grünke und Grosche (2014) beschreiben Lernbehinderung als psychologisches Konstrukt und sehen diese als „Einschränkungen [...] beim Erwerb kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte (v. a. Lesen, Rechtschreiben und Rechnen)“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 76). Diese Merkmale sehen sie beim Konstrukt Lernbehinderung als gegeben. Diese „liegt dann vor, wenn schwerwiegende, anhaltende und umfängliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 76).

Bis heute wird dem Faktor Intelligenz (noch) ein gewisser Stellenwert beigemessen, so dass die Durchführung eines Intelligenzdiagnostikums im Rahmen einer Feststellungsdiagnostik nach wie vor Anwendung findet. So wird vielfach der IQ-Wert in sonderpädagogischen Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs angegeben. In Bayern wird dies beispielsweise durch den § 28 Abs. 4 Satz 1 der [Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung \(VSO-F\)](#) begründet:

(4) ¹Nach der Anmeldung sind in einem sonderpädagogischen Gutachten der Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung unter Verwendung geeigneter Diagnoseverfahren der sonderpädagogische Förderbedarf des Kindes zu beschreiben, eine Aussage zu den Voraussetzungen des § 14 zu treffen und die erforderlichen Fördermaßnahmen aufzuzeigen; gegebenenfalls kann eine Zurückstellung von der Aufnahme empfohlen werden. ²Die Erziehungsberechtigten sind mindestens eine Woche vorher über Zeitpunkt, Art und Umfang der erforderlichen förderdiagnostischen Maßnahmen zu informieren; im Rahmen der förderdiagnostischen Maßnahmen wird mit den Erziehungsberechtigten der bisherige Entwicklungsverlauf des Kindes erörtert. ³Die förderdiagnostischen Ergebnisse sind den Erziehungsberechtigten zu erläutern; die Erziehungsberechtigten sollen zu den möglichen Förderorten beraten werden. (VSO-F/vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist)

An dieser Stelle wäre zu hinterfragen, was „geeignete Diagnoseverfahren“ sind, ob diese grundsätzlich ein Intelligenzdiagnostikum beinhalten. Dies wird jedoch nicht näher definiert. Aus wissenschaftlicher Sicht wäre ein geeignetes Verfahren ein Instrument, dass für einen Messzeitpunkt den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand misst, nach den pädagogisch-psychologischen Gütekriterien geprüft ist und über eine aktuelle Normierung verfügt (Gebhardt et al., 2021).

Der IQ-Wert wird darüber hinaus im medizinischen Bereich benutzt. Hier werden vor allem zwei internationale Klassifikationsmodelle für psychische Störungen verwendet. Dies ist zum einen das Diagnostische und Statistische Manual Psychiatrischer Störungen (DSM-5) (Falkai et al., 2018), zum anderen die [Internationale Klassifikation der Krankheiten 11. Revision \(ICD-11\)](#) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Unter „neuronalen Entwicklungsstörungen“ sind „6A00 Störungen der Intelligenzentwicklung“ beschrieben, bei der bspw. die leichtgradige Störung (6A00.0) „durch deutlich unterdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten und adaptives Verhalten gekennzeichnet ist, die etwa zwei bis drei Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen (etwa 0,1 bis 2,3 Perzentile), basierend auf angemessen normierten, individuell durchgeführten standardisierten Tests“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2023). Davon abgegrenzt ist eine „6A03 Lernentwicklungsstörung“ dargestellt:

Eine Lernentwicklungsstörung ist durch erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen akademischer Fertigkeiten gekennzeichnet, zu denen Lesen, Schreiben oder Rechnen gehören können. Die Leistung der betroffenen Person in der/den betroffenen akademischen Fertigkeit(en) liegt deutlich unter dem, was für das chronologische Alter und das allgemeine Niveau der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu erwarten wäre, und führt zu einer erheblichen Beeinträchtigung der akademischen oder beruflichen Leistungsfähigkeit der Person. Lernentwicklungsstörungen treten erstmals auf, wenn akademische Fähigkeiten in den ersten Schuljahren vermittelt werden. (DIMDI, 2023, Code: 6A03)

Im Weiteren sind diese noch unterteilt in „6A03.0 Lernentwicklungsstörung mit Lesebeeinträchtigung“, „6A03.1 Lernentwicklungsstörung mit Beeinträchtigung im schriftlichen Ausdruck“, „6A03.2 Lernentwicklungsstörung mit Beeinträchtigung in Mathematik“, „6A03.3 Lernentwicklungsstörung mit anderer spezifizierter Beeinträchtigung des Lernens“, „6A03.Z Lernentwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet“ (DIMDI, 2023).

Medizinische Kategorisierungen und Diagnosen finden in der schulischen Praxis vor allem dann Anwendung, wenn es bspw. um die Beantragung eines Nachteilsausgleichs oder Notenschutzes

nach Art. 52, Abs. 5 BayEUG (BayEUG/i. d. F. der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308) geändert worden ist) geht. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019) bietet ein [Handbuch mit Informationen zur individuellen Unterstützung, zum Nachteilsausgleich und Notenschutz](#) an.

1.5.2 Lernschwierigkeiten in Deutsch und Mathematik

Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten erhalten einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Daher findet man in Studien auch Unterschiede zwischen den Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit und ohne mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, welche entweder eine Standardabweichung oder anders ausgedrückt einen Umfang von Inhalten von mehreren Schuljahren umfassen (P. Kuhl & Kocaj, 2015; Wocken & Gröhlich, 2009). Schulleistungsvergleiche werden regelmäßig in groß angelegten Vergleichserhebungen („large scale assessments“) zwischen Ländern und Bundesländer erhoben. Auch in diesen Studien werden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf niedrigere Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen gemessen (K. Müller et al., 2017). Zwar werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig nicht separat dargestellt, bisweilen nehmen sie aber in international vergleichenden Schulleistungserhebungen (Hartig & Klieme, 2006) teil. Diese sind beispielsweise:

- PISA (Programme for International Student Assessment; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019)
- TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; Mullis et al., 2020)
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study; Mullis & Martin, 2019)
- IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; (Hußmann et al., 2017)

Betrachtet man den konkreten Unterstützungsbedarf als Intervention in Unterricht und Förderung, dann fällt auf, dass die Bereiche Lesen, Rechtschreiben und Mathematik in ähnlicher Form in Schule, Förderschule oder auch in der lerntherapeutischen Praxis gefördert werden. Wesentlich ist eine individuell passgenaue, strukturierte, aufeinander aufbauende und fachspezifische Förderung der jeweiligen Kompetenz.

Folgende Problembereiche wurden in der Schule identifiziert, welche durch direkte Intervention bei Risikokindern gefördert werden sollten:

Im Bereich **Lesen** können die verlangsamte Lesegeschwindigkeit sowie beim Vorlesen auch ein verzögerter Start oder Zeilenverlust, Schwierigkeiten bei der Lautsynthese, Vertauschungen von

Lauten, Buchstaben oder Wörtern, Auslassungen, Ersetzungen, Verdrehungen oder Hinzufügungen von Wörtern oder Wortbestandteilen sowie eine geringe Sinnentnahme beim Lesen symptomatisch sein. Dabei zeigen sich vielfach bereits im Vorschulalter Schwierigkeiten bei der phonologischen Bewusstheit und Informationsverarbeitung (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2014). Vorhandene Leseschwierigkeiten können sich im Laufe der Zeit manifestieren (Landerl & Wimmer, 2008).

Beim **Rechtschreiben** treten Buchstabenverwechslungen und -inversionen (z. B. p-q, d-b), Veränderungen der Buchstabenreihenfolge im Wort, Auslassungen oder Hinzufügungen von Buchstaben, Wortteilen oder Wörtern sowie Schwierigkeiten im regelgeleiteten Schreiben (z. B. Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung, Dehnungsfehler) auf. Konsonanten werden nicht korrekt wahrgenommen und vertauscht (z. B. bei stimmlosen und stimmhaften Plosivlauten k-g, t-d, p-b). Vielfach kommt es zu einer Schreibung nach dem Lautbild und somit zur (ausschließlichen) Anwendung des alphabetischen Regelprinzips. Dabei können die Fehler in einem Text variieren (Fehlerinkonstanz) (Steinhausen, 2019, S. 171).

Bei Kindern mit Lernschwierigkeiten ist es zudem wichtig, **sprachliche Kompetenzen** zu erfassen und zu fördern, da Sprachstörungen vielfach in Kombination mit Lernschwierigkeiten vor allem in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis auftreten (Reber & Schönauer-Schneider, 2022).

Im **mathematischen Lernbereich** werden Schwierigkeiten im Rechenoperations- oder Mengenverständnis (z. B. mehr/weniger), bei der Mengengrößenerfassung und -einschätzung und der Bedeutung der Zahlensemantik sichtbar. Auch die sprachliche Zahlenverarbeitung (Zahlwortsequenz, Zählen, Speichern und Abrufen von mathematischen Fakten) sowie das Verständnis des Stellenwertsystems und die regelgerechte Anwendung von Rechenoperationen bereiten Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten Probleme. Die Zahlenübertragung aus einer Kodierung in eine andere (z. B. Zahlenverdrehungen beim Verschriften von arabischen Zahlen) fällt vielen Schülerinnen und Schülern schwer. Der Einsatz von Rechenstrategien und die Vernetzung verschiedener Darstellungsformen, das mathematische Problemlösen und letztendlich das Automatisieren von Rechenschritten und -verfahren stellen ähnlich wie bei rechenschwachen Kindern und Jugendlichen eine Schwierigkeit dar (Lorenz, 2014; Scherer & Moser Opitz, 2010; Steinhausen, 2019).

Grundsätzlich können Form und Ausprägung der vorliegenden mathematischen Schwierigkeiten bei den Kindern oder Jugendlichen sehr heterogen sein.

Sie können bei einzelnen Schülerinnen und Schülern bei spezifischen Themen und nur temporär auftreten, sie können sich bei bestimmten Aufgaben zeigen oder aber sich in tiefgreifenden Problemen äußern, die zu großen

stofflichen Lücken und damit verbunden zu einem großen Leistungsrückstand führen. (Scherer & Moser Opitz, 2010, S. 13)

Schwach entwickelte Basiskompetenzen gelten als Prädiktor für die spätere mathematische Leistungsentwicklung (Ennemoser et al., 2011; Ennemoser et al., 2015; Scherer et al., 2016). Gebhardt et al. (2013) haben gezeigt, dass die Schwierigkeiten in Bezug auf die mathematischen Basiskompetenzen, also die Mengen-Zahlen-Kompetenzen und das Konventions- und Regelwissen, auch bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch in der Sekundarstufe bestehen. Nach der 9. Klasse verfügen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über nicht ausreichende mathematische Kompetenzen (Gebhardt et al., 2015).

1.5.3 Schwierigkeiten beim Lernen und bei der metakognitiven Handlungssteuerung

In Bezug auf das **Lernen** kann beobachtet werden, dass die Steuerung und Reflexion von Lernprozessen, die Handhabung von Lernmethoden und Lernstrategien sowie die eigenständige Strukturierung von Lernsituationen den Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten nicht oder nicht gut gelingen (Heimlich, 2016). Neben einer mangelnden metakognitiven Handlungssteuerung zeigen sich Probleme bei der Anwendung von Lernstrategien: „Es fällt ihnen schwer, ein geplantes Vorgehen auch zielstrebig umzusetzen. [...] Ihnen fehlen (Teil-)Fertigkeiten, um Lern-, Denk- und Gedächtnisstrategien erfolgreich anzuwenden“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 77). Hinzu kommen Mängel in der Motivations-, Konzentrationsleistung und Anstrengungsbereitschaft sowie im bereichsspezifischen Wissen, wodurch das geringe inhaltliche Vorwissen und die wenigen Vorerfahrungen sich zusätzlich hemmend auf den Lernprozess auswirken (Grünke & Grosche, 2014).

Lauth, Brunstein & Grünke beschreiben Unterschiede zwischen gut und effektiv Lernenden im Gegensatz zu schlecht und nicht erfolgreich Lernenden. Die Zuordnung zu einer Gruppe zeigt sich darin, ob die oder der Lernende eine strukturierte Lernplanung, -organisation und -kontrolle besitzt, eine effektive Lernzeitnutzung hat, Vorwissen und -erfahrungen in die (neue) Lernaufgabe einbindet, geeignete Lernstrategien, -regeln und -methoden einsetzt, (meta-)kognitiv und motivational aktiv ist sowie (intrinsisch) selbstmotivierend handeln kann (Lauth et al., 2014). Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lernenlernen zeigen eine unvollständige und wenig systematische Nutzung und Umsetzung dieser Aspekte, was zu fehlerhaften oder uneffektiven Lernaktivitäten führt. Sie sind geringer selbstgesteuerte und -reflektierte Lerner und haben nur geringe metakognitive Fähigkeiten.

1.5.4 Motivationale und emotionale Lernschwierigkeiten

Hinzu kommen noch weitere, das Lernen und den Lernerfolg beeinflussende, endogene Faktoren, die somatische, sensomotorische, emotionale, kognitive und soziale Bereiche betreffen. Hier sind u. a. beispielsweise motivationale oder Konzentrationsprobleme, Angst, Aggressionen zuzuordnen (Heimlich, 2016). Kinder mit Lernschwächen zeigen vielfach Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich (Börnert-Ringleb et al., 2019; Fischbach et al., 2010). Auf das Lernen wirken sich **emotionale** Aspekte insofern erschwerend aus, als durch sie Lernen oft nur schwer oder gar nicht mehr möglich ist. So wird ein angespanntes, ängstliches Kind im Lernen gehemmt und blockiert, weil es in seinen Ängsten (auch gedanklich) gefangen ist. Hinzukommende körperliche Symptome wie Bauchschmerzen oder Übelkeit vermindern ebenfalls die Konzentration auf den Lerngegenstand und somit den schulischen Lernerfolg. Negative Auswirkungen auf die Schulleistungen sind die Folge (Ellinger, 2017). „Starker Stress, möglicherweise sogar verbunden mit Versagensängsten oder dem Gefühl, bedroht zu sein, engt die Aufnahmefähigkeit ein, hemmt den Lernprozess und reduziert damit die Erfolgschancen“ (Breitenbach, 2014, S. 247).

Für die Erreichung eines Lernziels spielt zudem die Lern- und Anstrengungsbereitschaft eine wesentliche Rolle. Lernabläufe müssen geplant, begonnen und bis zum Wissenserwerb durchgeführt werden. Dabei bedarf es des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und einer positiven Selbstwirksamkeitswahrnehmung, um das Lernziel zu erreichen und sich für die Lernaufgabe zu motivieren. Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten weisen jedoch häufig geringe **Motivation** und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf (Lauth et al., 2014).

Um den vielfältigen Anforderungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen gerecht zu werden, beinhaltet der [LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt Lernen](#) entwicklungsbezogene Kompetenzen in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung, Denken und Lernstrategien, Kommunikation und Sprache sowie Emotionen und Soziales Handeln (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021). Im Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Förderschwerpunkt Lernen stehen dabei für den Bereich Motorik Körpererfahrung, Bewegungsfreude, grundlegende Bewegungsdimensionen wie Grob- und Feinmotorik, Bewegungskoordination, Kondition sowie die Bewegungsplanung und -steuerung im Vordergrund. Unter dem Aspekt der Wahrnehmung wird vor allem die visuelle, auditive und Körperwahrnehmung betont. Unter den Oberbegriff Denken fallen Aufmerksamkeit, Symbolverständnis, Begriffsbildung, Kategoriebildung, Strukturierungsfähigkeit, Erinnerungs- und Vorstellungsvermögen sowie problemlösend-abstrahierendes Lernen. Relevant ist auch die Ausbildung von kognitiven Lernstrategien, die von Stützfaktoren des

Lernens wie Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept, Lernstilen oder Zeitmanagement zusätzlich beeinflusst werden. Der Entwicklungsbereich Kommunikation und Sprache nimmt nonverbale Kommunikationselemente sowie verbale Kommunikationskompetenzen in den Fokus. Grundlegende Sprachdimensionen wie bspw. das Sprach-/Anweisungsverständnis, der Wortschatz oder der Wort-/Satzbau sind neben dem Ausbau der metasprachlichen Bewusstheit von Bedeutung. Der Entwicklungsbereich Emotionen und soziales Handeln gliedert sich in emotionales Erleben, das Selbstbild und -konzept, Empathie, die Team- und Gemeinschaftsfähigkeit, die Konfliktwahrnehmung und -lösung sowie in Umgangsformen und Tugenden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021). Große Bedeutung erlangt der vierte Entwicklungsbereich „Emotionen und Soziales Handeln“ aufgrund der Komorbidität von Lern- und Verhaltensstörungen (Rauh, 2014).

1.6 Umweltbezogene und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten sowie erschwerte Lebenssituationen

Neben diesen im Unterricht erkenn- und beobachtbaren, vielfach in den Fächern Mathematik und Deutsch auftretenden Schwierigkeiten ergeben sich Lernschwierigkeiten „in erschwerten Lern- und Lebenssituationen aus einer unzureichenden Passung zwischen den schulischen Leistungserwartungen und den aktuellen Lernvoraussetzungen eines/einer Lernenden“ (Wember & Heimlich, 2014, S. 57).

In dieser Definition wird deutlich, dass Lernschwierigkeiten zwar im schulischen Kontext sichtbar werden, jedoch die Lern- und Lebenssituation des Kindes oder Jugendlichen gleichermaßen wesentlich Einfluss auf das Lernen bzw. die Lernvoraussetzungen nimmt. Lernschwierigkeiten ergeben sich somit nicht nur aus erschwerten Lernsituationen, sondern auch aus erschwerten Lebenssituationen (Heimlich, 2016). Ein **sozioökonomisch oder soziokulturell benachteiligendes Umfeld** kann sich gleichermaßen negativ auf die Entwicklung auswirken (KMK, 2019). Schließlich „findet Unterricht nicht in einem gegen die Außenwelt abgeschotteten Schonraum statt, sondern im Kontext einer Institution (Schule) und Gesellschaft, so dass außerhalb des Unterrichts liegende Faktoren Einfluss auf diesen nehmen“ (Ditton, 2009, S. 178). Diesen Aspekt stellt auch Ellinger heraus:

Neben den personverankerten Lernbeeinträchtigungen, die einen Förderbedarf am Kind benennen, werden Umweltbedingungen und Einflüsse im Elternhaus, in der Wohngegend, in der Verwandtschaft beschrieben und erforscht, die ein Kind zum Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen machen. Die Lebenswelt der Kinder ist benachteiligend und verursacht Lernschwierigkeiten, Lernstörungen oder sogar generalisierte Lernstörungen. (Ellinger, 2017, S. 52–53)

Schlechte Umweltbedingungen führen jedoch nicht automatisch zu einem sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarf, wobei sich Zusammenhänge zwischen Lernschwierigkeiten und sozialer Benachteiligung mit Studien belegen lassen. Wenngleich sie nicht immer ursächlich für die Entstehung von Lernschwierigkeiten sind, so können ungünstige Sozialisationsfaktoren zur Aufrechterhaltung und Manifestation dieser beitragen. Negativ beeinflussende Bedingungen in Bezug auf Leistungsorientierung, Sprachverhalten, Arbeits- und Denkstile lassen sich dabei vielfach in Familien mit ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen finden (Grünke & Grosche, 2014). Zur sozialen Lage von Förderschülerinnen und -schülern schreibt Koch: „Hinsichtlich der beschriebenen Indikatoren ist sie wesentlich ungünstiger. Sie ist auch unter derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen als benachteiligend einzuschätzen“ (Koch, 2004b, S. 199).

Welche Faktoren in Bezug auf das Lebensumfeld sich benachteiligend auswirken können, wird nun näher in den Blick genommen.

Wocken erhob den **Sozialstatus** von Förderschülerinnen und -schülern in Hamburg, Niedersachsen und Brandenburg und zeigte u. a. Beziehungen der elterlichen Schulabschlüsse bzw. des Schulstatus mit dem besuchten Schultyp der Kinder auf: mit höherem Schultyp des Kindes ging auch eine höhere Qualifizierung der Eltern einher (Wocken, 2005). Zudem beschreibt er, dass es einen „regelhaften, gesetzesförmigen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Ausbildungsniveau und dem Status der besuchten Schulform ihrer Kinder“ (Wocken, 2005, S. 49) gibt. Dieser für den Ausbildungsstatus geltende Zusammenhang lässt sich auch für den Erwerbsstatus nachweisen: „Je geringer der Status eines Schultyps, desto geringer ist auch die Beschäftigungsquote“ (Wocken, 2005, S. 51).

Soziale Unterschiede belegt gleichermaßen der [Bildungsbericht 2014](#), der schwerpunktmäßig die Bildung von Menschen mit Behinderungen analysiert und einen Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb feststellt. Dabei spielen das elterliche Bildungsniveau, deren sozioökonomischer Status und die Erwerbsbeteiligung eine herausragende Rolle. Umgekehrt stellen negative Ausprägungen dieser drei Strukturmerkmale Risikolagen dar. Als Risikolagen werden ein bildungsfernes Elternhaus (wenn keine abgeschlossene Berufsausbildung oder Hochschulzugangsberechtigung vorliegt), ein finanzielles Risiko (bei Unterschreitung der Armutsgefährdungsgrenze) und ein soziales Risiko (bei fehlender Erwerbstätigkeit) angesehen. In den Altersgruppen von 12 bis unter 17 Jahren sowie von 17 bis unter 21 Jahren kommt es dabei zu einer Überrepräsentation von Hauptschulen oder sonstige allgemeine Schulen (inkl. Förderschulen) besuchenden Schülerinnen und Schülern, die mit mehreren Risikolagen aufwachsen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Nimmt man den sozioökonomischen Status in den Blick, zeigt sich:

Bereits in Jahrgangsstufe 5 besuchen Schülerinnen und Schüler mit hohem im Vergleich zu jenen mit niedrigem sozioökonomischen [sic!] Status seltener Hauptschulen (7 vs. 34%), jedoch dreimal so häufig ein Gymnasium (64 vs. 21%). In Jahrgangsstufe 9 beträgt der Unterschied sogar das Vierfache (62 vs. 15%). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 75–76)

Auch Gebhardt et al. (2015) stellen fest, dass der sozioökonomische Status der Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringer ist als der von Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schule.

Wie sich die soziale Herkunft auf schulische Leistungen und Erfolg auswirkt, beschreiben Becker und Lauterbach, die primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft unterscheiden:

Zum einen erlangen Kinder aus höheren Sozialschichten infolge der Sozialisation, Erziehung, Ausstattung und gezielter Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Schule vorteilhaft sind. Aufgrund dieser günstigen Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere Schulleistungen auf, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive und kommunikative Nachteile haben (primäre Effekte der sozialen Herkunft). Zum anderen sind elterliche Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder. Diese Entscheidungsprozesse variieren – bei gegebenen Schulleistungen – in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft). (R. Becker & Lauterbach, 2016, S. 11–12)

Die Weitergabe von Bildungschancen und die damit einhergehende Bedeutung der Herkunftsfamilie ist für Pupeter und Wolfert (2018) langfristig belegt:

Die vorgelegten Befunde sind nicht neu und zeigten sich auch schon in den Vorgängerstudien. Die soziale Herkunft ist immer noch ein guter Prädiktor für den Schulbesuch und in der Folge auch für den Schulabschluss der Kinder. Ungleiche Bildungschancen werden je nach Bildungshintergrund in der Herkunftsfamilie weitergegeben und bleiben bestehen. (Pupeter & Wolfert, 2018, S. 77)

Zusammengefasst mit dem Satz „Soziale Herkunft bestimmt über Bildungschancen“ (Pupeter & Wolfert, 2018, S. 76) sehen die World Vision Kinderstudie 2018 sowie die 18. Shell Jugendstudie (Leven et al., 2019) einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem gewählten Bildungsweg bzw. Bildungskarriere.

Die Verteilung der sozialen Schichten auf die verschiedenen Schulformen in Abbildung 2 zeigt, wie auch schon Kinderstudien in den vergangenen Jahren, als Ergebnis, dass nicht unerhebliche Teile der unteren Schicht und der unteren Mittelschicht der 6- bis 11-jährigen Kinder eine Förderschule besuchen.

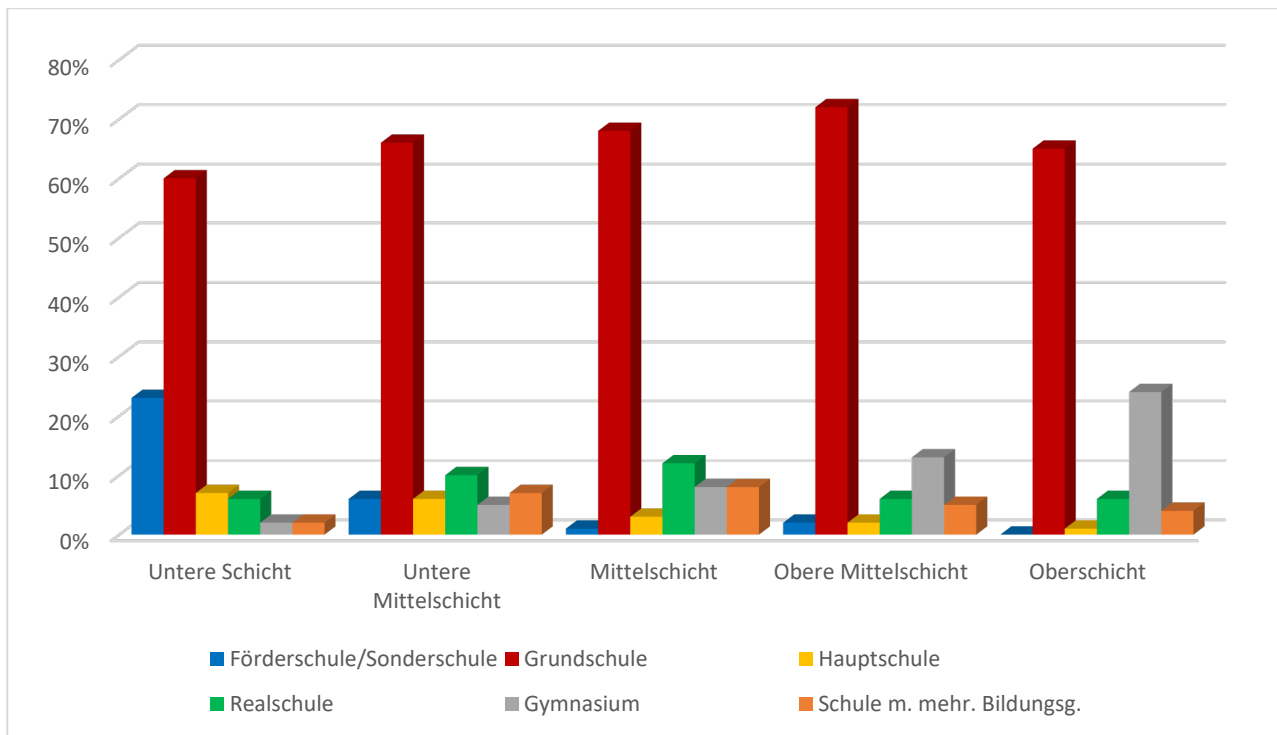


Abbildung 2: Besuchte Schulform nach sozialer Herkunftsschicht der 6-11-jährigen Kinder in Prozent (Elternauskunft) nach Angaben der World Vision Kinderstudie 2018 (Pupeter & Wolfert, 2018, S. 77)

Es kann damit festgehalten werden, dass der familiäre Hintergrund sich auf die Wahl der Schulart und den Schulabschluss des Kindes auswirkt. Dabei spielen nicht nur der elterliche Bildungsabschluss oder die Schichtzugehörigkeit eine Rolle. Weitere **herkunftsbedingte Aspekte** wie ein Migrationshintergrund nehmen ebenfalls Einfluss:

Im Jahr 2016 wiesen insgesamt 33 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund auf. Die größte Herkunftsgruppe (6,3 %) waren türkischstämmige Kinder und Jugendliche. Die deutlichsten Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft fanden sich erneut zwischen Hauptschulen und Gymnasien: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund war mit 55 % an Hauptschulen doppelt so hoch wie an Gymnasien (27 %). Die Zusammensetzung der Kinder mit Migrationshintergrund nach Herkunftsgruppen unterscheidet sich auch zwischen den Schularten deutlich. Schülerinnen und Schüler mit türkischen Wurzeln (11 %) bildeten an Hauptschulen mit Abstand die größte Herkunftsgruppe, an Gymnasien betrug ihr Anteil 4,4 %. (Statistisches Bundesamt [Destatis] & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung [WZB], 2018, S. 109)

Stanat und Edele fassen Studien zusammen, die belegen, „dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien im Durchschnitt geringere schulische Kompetenzen erwerben und weniger qualifizierte Schulabschlüsse erreichen als Gleichaltrige aus Familien ohne Migrationserfahrung“ (Stanat & Edele, 2015, S. 215). Zudem wird häufig die allgemeine Schulpflicht nur mit einem Hauptschulabschluss beendet oder gar kein Schulabschluss erreicht. Die Chancen für eine Realisierung des Berufswunsches sind ebenfalls geringer, da es seltener zu einer dualen Berufsausbildung kommt. Dies liegt u. a. an geringeren Sprachkenntnissen vor allem in der Unterrichtssprache Deutsch, was die Zugangschancen zu Lerngelegenheiten einschränken kann. Zudem kann ein zu

wenig ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zum Herkunftsland und/oder Aufnahmeland Einfluss auf die schulischen Leistungen nehmen (Stanat & Edele, 2015).

Nach einer Analyse der Bildungsbeteiligung, der schulischen Leistungen und des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien bzw. ausländischen Kindern und Jugendlichen kommt Diefenbach zu dem Schluss, dass sich für diese vielfältige Nachteile wie geringere vorschulische Betreuung, häufigere Rückstellung bei der Einschulung, häufigerer Besuch der Hauptschule oder Förderschule, weniger höher qualifizierte Schulabschlüsse sowie geringere Lese- und naturwissenschaftliche und teilweise mathematische Kompetenzen ergeben (Diefenbach, 2010).

Eine besondere Gruppe stellen auch Kinder und Jugendliche dar, die durch häufiges Reisen oder Flucht an einem regelmäßigen Schulbesuch gehindert werden. Die dadurch entstehenden Leistungsrückstände sowie sprachliche und kulturelle Unterschiede nehmen Einfluss auf das Lernen und den schulischen Erfolg. Kommt es zusätzlich bspw. aufgrund der Fluchterfahrungen zu Traumatisierungen, müssen diese zunächst verarbeitet werden, um ein (angstfreies) Lernen zu ermöglichen. Der Umgang mit Ängsten und Traumatisierungen kann dabei den Aufgabenbereich von Pädagoginnen und Pädagogen übersteigen und bedarf gezielter psychiatrischer und therapeutischer Unterstützung (Ellinger, 2017). Traumatisierungen infolge von Gewalterfahrungen, Suchtmittelabhängigkeiten der Eltern oder Vernachlässigungen stellen eine seelische Verletzung dar, die zu Daumenlutschen, Einnässen, der Entwicklung von Ängsten oder aggressiven Verhaltensweisen, zu sozialem Rückzug oder Konzentrationsmangel führen kann (Ellinger, 2013).

Eine weitere oben bereits erwähnte Risikolage ist das finanzielle Risiko. Hierzu muss zunächst festgehalten werden, dass die Begriffe Armut, Arbeitslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit nicht gleichbedeutend sind. In Deutschland sowie bei der europäischen Sozialberichterstattung wird von einer relativen Armutsdefinition ausgegangen. Armut wird nach dem Ratsbeschluss der Europäischen Union als Unterschreitung einer bestimmten Einkommensgrenze definiert:

Danach gelten Personen als »verarmt«, »wenn sie über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist«. Ausgehend von dieser Sichtweise gilt in EU-SILC eine Person als armutsgefährdet, wenn ihr Nettoäquivalenzeinkommen weniger als 60 % des nationalen Medianeinkommens beträgt. (Destatis & WZB, 2018, S. 232)

Für das Jahr 2016 lag in Deutschland diese Grenze bei einem Nettoäquivalenzeinkommen von unter 1064 € pro Person. Diesen Menschen stehen weniger (finanzielle) Ressourcen zur Verfügung, um bspw. Bildungs- und Kulturgüter anzuschaffen. Wenn man die Ausgaben von privaten Haushalten betrachtet, entfallen laut Datenreport 2018 durchschnittlich 0,7 Prozent der Konsumausgaben auf das Bildungswesen (Destatis & WZB, 2018, S. 199). Mit geringerem Nettoäquivalenzeinkommen sinken die Ausgaben in diesem Bereich auf 0,4 Prozent (Destatis & WZB, 2018,

S. 202). Damit beschränken sich die Bildungsausgaben berechnet auf die Nettoäquivalenzgrenze auf 4,26 € für Bildung. Zudem wirken sich finanzielle Einschränkungen auf soziale Kontakte aus, so dass mit geringeren finanziellen Ressourcen kleinere Kontakt- und Erfahrungsspielräume einhergehen (Ellinger, 2017).

Es wurde bereits beschrieben, dass der elterliche Bildungsabschluss von Förderschülerinnen und Förderschülern im Vergleich zu Kindern anderer Schultypen niedriger ist. Zusammenhänge bestehen auch in Bezug auf die Armutsquote und den Schulabschluss. Je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto höher ist die Armutsquote. Diese lag in den Jahren 2015-2016 für den Bildungsabschluss „Hauptschule ohne beruflichen Abschluss“ bei 31,7 Prozent. Mit höherem Schulabschluss sinkt die Armutsquote. Ähnliche Verbindungen lassen sich außerdem bezogen auf den Erwerbsstatus feststellen. Arbeitslose waren in den Jahren 2015-2016 zu 65,3 Prozent von Armut betroffen (Destatis & WZB, 2018, S. 250).

Ein bildungsfernes Elternhaus, bei dem beide Elternteile nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, das soziale Risiko bei Erwerbslosigkeit beider Eltern und die finanzielle Risikolage bei Unterschreitung der Armutsgefährdungsgrenze sind im Bildungsbericht benannte Risikolagen, bei denen es auch zu Überschneidungen oder Kumulation kommen kann. Dies ist in der Altersgruppe von 12 bis 17 Jahren vor allem bei den Schülerinnen und Schülern der Fall, die der Schulartkategorie „sonstige allgemeinbildende Schulen“ zugeordnet werden (37 Prozent). Dazu zählen u. a. auch Förderschulen. Bezogen auf drei Risikolagen nehmen Hauptschülerinnen und -schüler mit 30 Prozent den größten Anteil ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 76).

Zusätzlich können eine hohe Kinderzahl, der Gesundheitszustand bzw. (chronische) Krankheiten, wechselnde Partnerschaften, Ein-Eltern-Familien, sozial randständige Wohngegenden, Gewalt, Süchte und Substanzabhängigkeiten, elterliche Delinquenz, ablehnendes oder vernachlässigendes Elternverhalten weitere Merkmale von Risikofamilien sein. Eine Häufung widriger familiärer Lebensumstände und Problemlagen erlaubt jedoch keinen direkten Rückschluss auf die Entstehung von Lernschwierigkeiten und es muss nicht zwingend zu einem negativen Entwicklungsverlauf kommen. „Soziale Benachteiligungen und Lernbehinderungen treten vielfach gemeinsam auf, dennoch kann nicht von einem linear-kausalen Zusammenhang ausgegangen werden – es handelt sich vielmehr um ein kovariantes Verhältnis“ (Koch, 2004a, S. 411). Dass die Entwicklung von Risikokindern durchaus heterogen sein kann, belegt die Mannheimer Risikokinderstudie: „Längst nicht alle Kinder, die Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, leiden unter den nachteiligen Folgen, viele von ihnen entwickeln sich völlig normal“ (Laucht, 2012, S. 118).

Nicht zuletzt nehmen auch **gesellschaftliche Bedingungsfaktoren** Einfluss auf die Schulleistungen und den Lernerfolg eines Kindes oder Jugendlichen, indem durch Gesetze und Regelungen wie beispielsweise der Festlegung des Schuleintrittsalters oder schulartspezifischer Voraussetzungen die Wahl des Schulorts oder -zeitpunkts mit beeinflusst wird. Quasi als indirekt von der Basis einflussnehmendes Element sind die in Abbildung 3 dargestellten, gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren anzusehen, die u. a. auch in Werten und Normen deutlich werden.

Dies wird auch in den Ursachen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen deutlich, wie sie Gebhardt (2023a) darstellt (siehe auch Gebhardt et al., 2022). Die institutionell-systemisch verursachten Lernschwierigkeiten sind maßgeblich durch vorhandene Organisationsformen und Unterstützungsangebote beeinflusst.

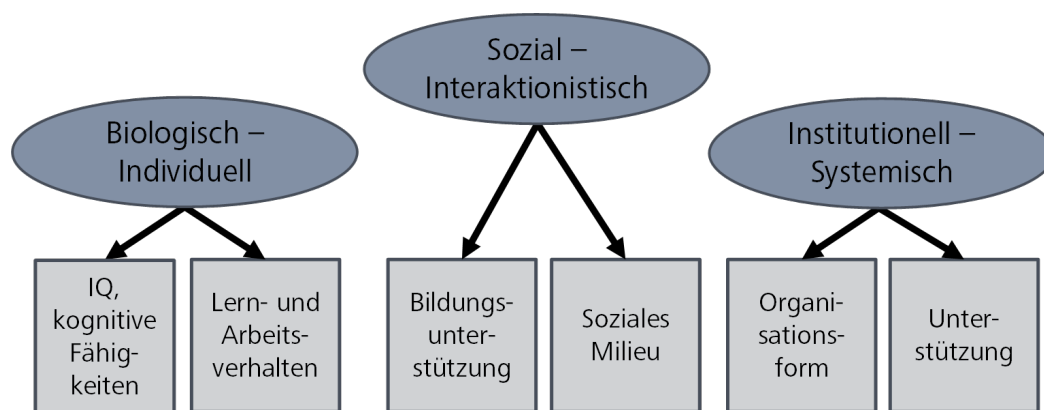


Abbildung 3: Ursachen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

Arbeitsaufträge zu den Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten:

1. Erstellen Sie eine Mindmap mit den verschiedenen hemmenden und förderlichen Faktoren, die Lernschwierigkeiten bedingen können.
2. Welche Aspekte sind Ihnen bereits aus schulischen Praktika bekannt? Beschreiben Sie ein Kind oder Jugendlichen näher und versuchen Sie, die Bedingungsfaktoren aus Aufgabe 1 anzuwenden.

1.7 Zusammenfassung

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die das Lernen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können. Dabei kommen personale Faktoren ebenso zum Tragen wie umweltbezogene oder gesellschaftliche Bedingungsfaktoren. Grundsätzlich, aber vor allem auch im sonderpädagogischen Bereich, ist es unerlässlich, das Bildungsgeflecht Familie, Kind und Schule (siehe Abbildung 4) genau in den Blick zu nehmen, um zusätzliche (sonderpädagogische) Hilfen, Ressourcen und Unterstützung zu ermöglichen.

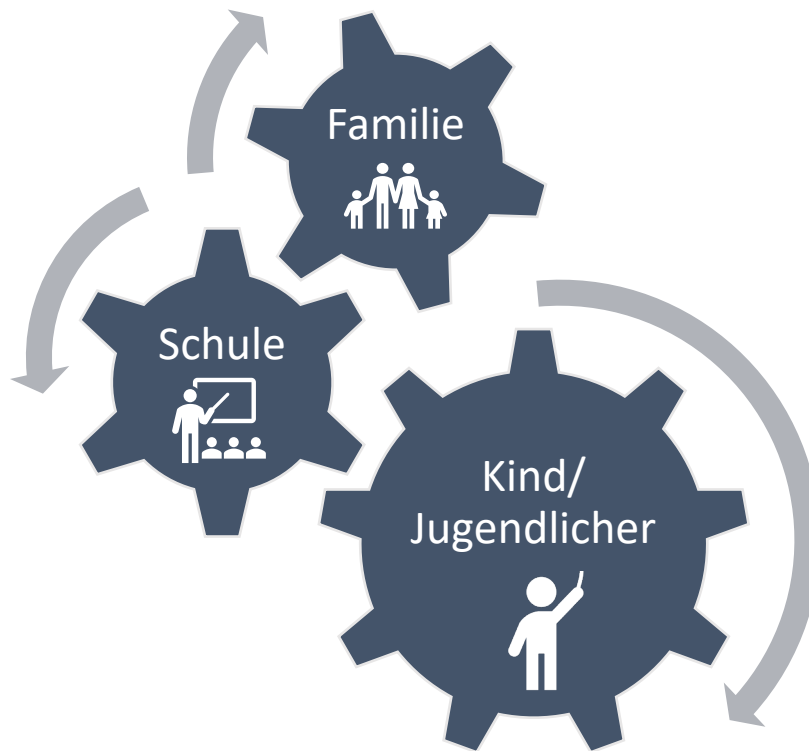


Abbildung 4: Bildungsgeflecht Familie – Schule – Kind

Dies gilt insbesondere dann, wenn Entscheidungen zur Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten getroffen werden sollen. Eine isolierte Betrachtung der einzelnen Faktoren ist nicht möglich und nicht zielführend.

2. Finanzierung und Organisation sonderpädagogischer Unterstützungssysteme

Deutschland ist ein föderaler Bundesstaat mit 16 Bundesländern, welche ihre Bildungspolitik unabhängig voneinander gestalten können. Gemeinsam koordinieren die Bundesländer ihre Bildungspolitik in der Kultusministerkonferenz (KMK). Dies hat zur Folge, dass viele Konzepte in der Schule ähnlich, aber meist Namen und konkrete Ausstattung sowie auch die Ausbildung der Lehrkräfte unterschiedlich sind (Sälzer et al., 2015). Als Deutschland 2009 die [Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen \(UN-BRK\)](#) ratifizierte, setzten die Bundesländer diese Forderungen nach ihrer eigenen Interpretation in ihren Schulgesetzen um. Die UN-BRK beinhaltet neben der Bekräftigung allgemeiner Menschenrechte auch für behinderte Menschen spezielle Regelungen und Forderungen.

Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. (Art. 1 UN-BRK; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2020)

Artikel 24 (2) e UN-BRK enthält die Forderung nach wirksamen, individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen, um die vollständige Teilhabe und bestmögliche schulische und soziale Entwicklung zu ermöglichen. Eine wichtige Grundfrage ist hierbei die Finanzierung und Organisation der jeweiligen Maßnahme. Man kann hier generell vier verschiedene Arbeitsweisen voneinander unterscheiden (siehe auch Gebhardt, 2023a).

2.1 Modell der schulartengetrennten Finanzierung

Das einfachste Modell ist, jede Schule nach ihrer Schulart getrennt für die Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler zu finanzieren. Jede Schule bekommt dabei Lehrkraftstunden nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler zugeteilt. Dies bedeutet, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden der Förderschule zugeordnet und die Finanzierung der Lehrkräfte erfolgt aus dem Topf der Förderschule.

Somit ist die Finanzierung der sonderpädagogischen Unterstützung dabei zu 100 Prozent der Förderschule zuzuordnen:



Dieses Modell ist das traditionelle Modell, da alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die Förderschule besuchen. Analog gilt dieses Modell auch in Bayern

auch in einer Partnerklasse, in der die Kinder und Jugendlichen Schülerinnen und Schüler des Förderzentrums sind, sind aber im Schulgebäude der allgemeinen Schule untergebracht (siehe 3.2.6).

2.2 Rucksack- oder Backpackmodell („Direct Input Funding“)

Das zweite Modell basiert darauf, dass die Schülerin oder der Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der allgemeinen Schule unterrichtet wird und zusätzlich alle Ressourcen der Förderschule bekommt („Backpack Model“ oder „Direct Input Funding“; Meijer, 1999). Hier werden alle Ressourcen der Förderschule pro Schülerin/Schüler berechnet und anteilig in den „Rucksack“ des diagnostizierten Kindes oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gelegt. Die Ressourcen sind bei der Schülerin bzw. dem Schüler.

Im klassischen Rucksackmodell gibt es einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Mit dieser Feststellung hat die Schülerin oder der Schüler auch ein Recht auf sonderpädagogische Unterstützung in der allgemeinen Schule.

Eine Finanzierung durch die allgemeine Schule für eine Schülerin oder einen Schüler, die/der zusätzlich sonderpädagogische Unterstützung erhält, welche im optimalen Fall dem Anteil der Kosten in der Förderschule entspricht, kann folgendermaßen dargestellt werden:



Ein Rucksackmodell mit hoher sonderpädagogischer Unterstützung sieht vereinfacht folgendermaßen aus:



Der Vorteil dieses Modells ist es, dass die Ressourcen für alle Beteiligten nachvollziehbar vergeben werden und eine rechtliche Sicherheit besteht, dass die benötigte behinderungsspezifische Unterstützung bei der jeweiligen Schülerin oder dem Schüler ankommt.

Am Rucksackmodell kann kritisiert werden, dass es einen erhöhten Aufwand an Diagnostik nach sich zieht und sich mit diesem Modell insgesamt in allen europäischen Ländern die Quote des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erhöht hat (Meijer, 1999). Bei einer gleichbleibenden Anzahl an Feststellungen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs könnten Ressourcen, die vormals der Förderschule zugeordnet wurden, in inklusive Schulen münden. Tatsächlich werden nun Kinder identifiziert, die im Grenzbereich der Diagnostik liegen. Da auch die sonderpädagogische Diagnostik keine klaren Indikatoren benutzt, sondern eine aus vielen Faktoren interaktive Unterstützungsform ist, werden die bisherigen Indikatoren gedehnt.

Ebenso erzeugt das Backpackmodell das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Wocken, 1996, S. 36). Erst durch eine klare Benennung werden die Ressourcen in diesem Modell gewährt. Eine solche Benennung kann auch in der inklusiven Schule zur Stigmatisierung der sogenannten „Integrationskinder“ (kurz „I-Kinder“) führen. In einer mehrstufigen Metaanalyse konnten Franz et al. (2023) die potenziell negativen Auswirkungen von diagnostischen Bezeichnungen und Etikettierungen eines Kindes auf dessen Leistungs-, Verhaltens-, Persönlichkeits- und allgemeine Beurteilung aufzeigen. Etikettierungen können Pädagoginnen und Pädagogen zu einer selektiven Form des Unterrichts anregen. Inwieweit hier das Finanzierungssystem Einfluss auf die pädagogische Praxis nimmt, liegt auch an der Umsetzung und dem pädagogischen Verständnis der Schule.

Des Weiteren wird am Backpackmodell kritisiert, dass der reine Feststellungsdiagnostikprozess einen Teil der Finanzen benötigt, ohne jedoch zur Förderung und Unterstützung des Lernenden beizutragen (Meijer, 1999). Dies ist besonders dann der Fall, wenn eigene Diagnostikgruppen gebildet werden, die kaum Austausch mit den Personen haben, die später die Förderung durchführen oder die ihre Daten und Informationen aus Gründen des Datenschutzes nicht weitergeben.

2.3 Output Modell („Supportive Funding“)

Im Output Modell bekommt die Schule aufgrund der Erfahrungen und meist nach einem zusätzlichen Sozialindikator die Ressourcen für zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung pauschal zugewiesen (Meijer, 1999). Es muss keine zusätzliche Feststellungsdiagnostik erfolgen, sondern die Förderstunden können präventiv eingesetzt werden. Eine pauschale Verteilung nach sozialen Indikatoren ist insbesondere für sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) sinnvoll, welche in größerer Zahl an einer inklusiven Schule vorkommen.

Kritisch anzumerken ist zudem, dass durch die Umstellung des Backpack Modells auf das dezentrale System die Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ausbleibt und eine Transparenz der Verteilung von Geld unter Umständen nicht mehr pro Schülerin/Schüler möglich ist, falls auf eine Diagnostik verzichtet wird. Wie die zugewiesenen Mittel verteilt und wofür diese eingesetzt werden, ist in diesem Modell nicht nachvollziehbar und wird daher auch kritisiert (Preuss-Lausitz, 2016).

2.4 Throughput Modell oder Response to Intervention („Throughout Fundings“)

Eine Erweiterung des dezentralen Systems bzw. ein weiteres Modell besteht in der Einrichtung von zentralen Servicestellen zur sonderpädagogischen Unterstützung anhand des sogenannten

„Throughout Fundings“ (Meijer, 1999, S. 13), welches Preuss-Lausitz (2016) auch als Throughput Modell bezeichnet. Diese bekommen alle Gelder der ursprünglichen Förderschule (Supportive Funding) und verteilen dieses über pädagogische Dienste an die Schulen.

Anstatt das Kind individuell mit einer längeren Feststellungsdiagnostik zu identifizieren, genügt es im Throughput Modell, präventiv die inklusive Schulklasse mit einem kurzen Lesescreening zu testen und die zusätzlichen Lehrkraftstunden zur Förderung der Kinder mit Leseschwierigkeiten zu nutzen. Ziel ist es, die Lehrkraftstunden möglichst präventiv und bedarfsgerecht zu nutzen, ohne erst die Zeit für eine Feststellungsdiagnostik zu verlieren.

Im Throughput Modell steht daher das pädagogische Handeln im Vordergrund. Die Maßnahmen müssen verzahnt und abgestimmt sein, um Rechenschaft über die Ausgaben geben und nachzuweisen zu können, dass wirklich die betroffenen Schülerinnen und Schüler die ihnen zustehenden Ressourcen erhalten haben. Dieses Modell kann auch als eine Förderschule ohne Schülerinnen oder Schüler verstanden werden, wobei die pädagogischen Maßnahmen und Angebote vorher definiert und evaluiert sein sollten. Nach Preuss-Lausitz (2016) wurde dieses Verfahren erfolgreich in mehreren Schulversuchen umgesetzt.

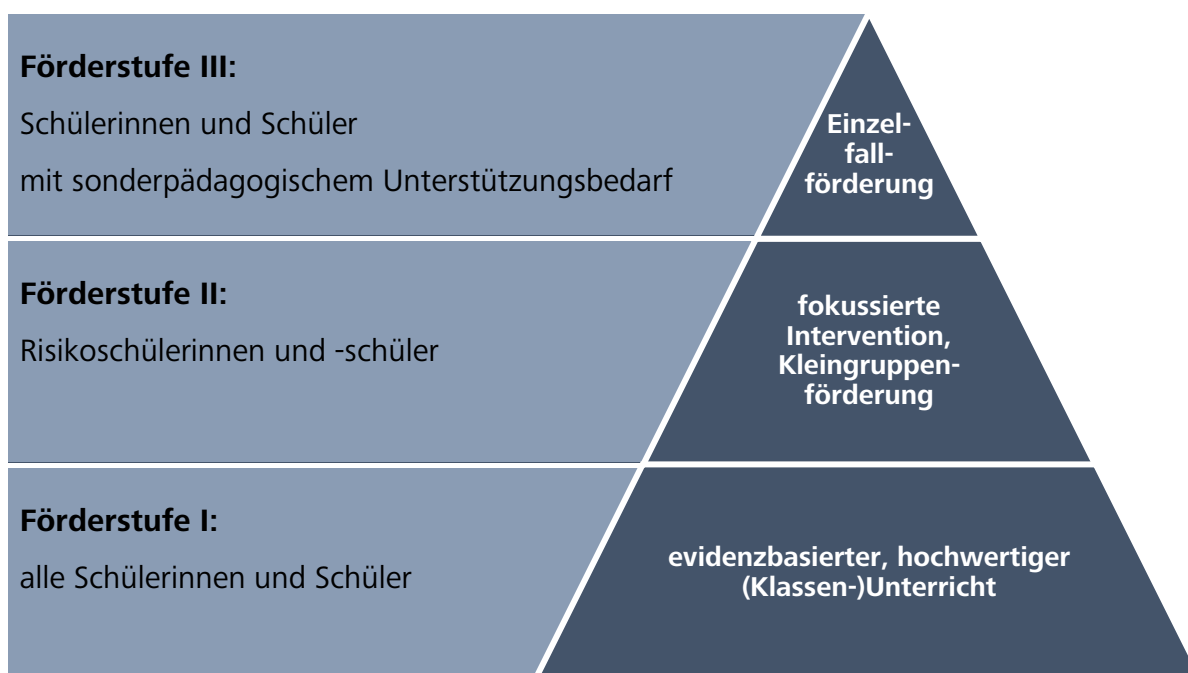


Abbildung 5: Mehrebenenprävention im Response to Intervention-Modell (RTI-Modell) (eigene Darstellung in Anlehnung an Hartke, 2017, S. 17)

Auch das Rügener Inklusionsmodell (RIM), das in Abbildung 5 dargestellt ist, betrachtet Preuss-Lausitz (2016) als Throughput Modell. So gibt es im RIM und beim Ansatz Response to Interven-

tion (RTI) meist generell drei formal definierte bereichsspezifische Förderstufen. Anhand von kurzen Screenings werden Risikoschülerinnen und -schüler mit der Förderstufe II und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf mit der Förderstufe III identifiziert. Sie erhalten nur für den spezifischen Bedarf mehr Lehrerbetreuung sowie eine individuellere Betreuung als die Schülerinnen und Schüler der Förderstufe I (Hartke, 2017). Ziel ist es, nur notwendige Diagnostik einzusetzen, um möglichst individuell angepasste und spezifische Förderung zu finanzieren. Eine umfangreiche Erläuterung des RTI-Modells ist bei Gebhardt (2023a) zu finden.

2.5 Zusammenfassung

Bei allen Modellen und Finanzierungsarten gilt, dass ein wissenschaftlicher Nachweis über die Effizienz, Transparenz und Nachhaltigkeit für die einzelnen Modelle bisher nur in Ansätzen vorliegt oder nur in kleinen Bereichen erbracht ist. Die bestehende einfache Finanzierungsstruktur meist über Lehrkraftstunden oder die Förderschulen reicht für die Ansprüche eines inklusiven Schulsystems nicht aus. Viele Probleme werden auch durch die Form der Ressourcenzuweisung mitverursacht (Preuss-Lausitz, 2016).

3. Einführung in das sonderpädagogische Unterstützungssystem in Bayern

Das Bundesland Bayern verfügt über ein ausgebautes differenziertes Schul- und Förderschulsystem. Ähnlich wie in Westdeutschland baute Bayern die Förderschulen bis in die 1970er Jahre stark aus und errichtete Förderschulen für die einzelnen Förderschwerpunkte. So stieg auch die Förderschulbesuchsquote in Bayern von wenigen Prozent in den 1950er Jahren auf bis zu 5 Prozent in den 1990er Jahren und beläuft sich aktuell auf 4,5 Prozent. Laut Angaben des Bayerischen Landesamts für Statistik waren 2019 von den insgesamt 1.234.852 Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen 55.499 Schülerinnen und Schüler an Förderzentren oder Schulen für Kranke (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020a, S. 5). Integration und Inklusion war ab den 1990er Jahren möglich. Schwerpunkt blieb aber das Förderschulsystem. Dies zeigt auch die nachfolgende Abbildung, die Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogische/r Förderung in Bayern zeigt. Nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung wird nicht an Förderschulen beschult.

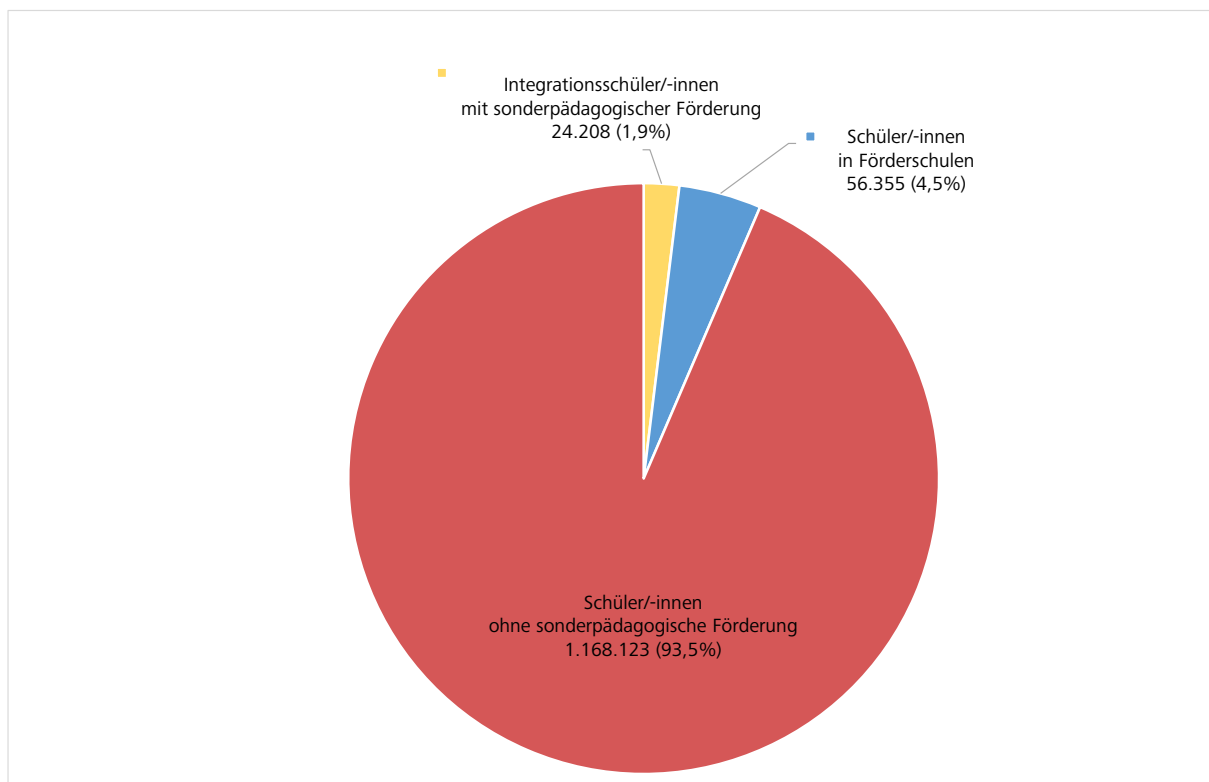


Abbildung 6: Schülerzahlen mit und ohne sonderpädagogische/r Förderung in Bayern im Schuljahr 2019/2020 nach Angaben des Statistischen Bundesamts (Destatis, 2021, Tab. 3.1, 3.9, 3.10)

Während in den nördlichen Bundesländern und in Österreich Inklusion eine größere Rolle spielte, blieb die Inklusion in Bayern eine akademische Diskussion. Erst durch das Inkrafttreten der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK), der englische Originaltitel lautet „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (United Nations, 2007), kam

es auch in Bayern zu einem gesamtgesellschaftlichen Umdenken, in dem Inklusion als zarte Blüte erwachte.

Während in anderen Ländern inklusive Konzepte weiter verbessert und hitzig diskutiert wurden, begab sich Bayern auf einen wesentlich langsameren, dafür aber stetigen Weg Richtung Inklusion. Hierbei liegt der Schwerpunkt darauf, dass das so ausgebaute Förderschulangebot weiterhin bestehen bleibt und Inklusion zusätzlich stattfindet. Dies bedeutet, dass mehr Kinder als zuvor mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert werden können und vom Angebot einer sonderpädagogischen Unterstützung profitieren (Gebhardt, 2023a). Während die Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschulsystem durch die Mittel der Förderschule finanziert sind, sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im inklusiven System Teil der allgemeinen Schule und bekommen in begrenztem Umfang zusätzliche Gelder. Das bedeutet, dass Kinder in einem inklusiven Modell nicht die vollen Ressourcen der Förderschule bekommen können.

Generell kann das Schulsystem oder die Bildungsregion nur entweder das inklusive System oder das Förderschulsystem priorisieren, damit Abläufe und Kommunikation gut funktionieren. Ein duales System mit einem ausgebauten Förderschulsystem und einem inklusiven System bedeutet, dass viele Strukturen doppelt existieren. Dies führt zu Reibungsverlusten und Unklarheiten im Hinblick auf Zuständigkeiten. Daher ergeben sich für ein duales System ohne klare Priorität Mehrkosten und geringere Effektivität. Bayern hat aktuell die Priorisierung für das ausgebaute Förderschulsystem gewählt. In den Jahren 2010 bis 2020 kam es zu keinen Veränderungen in Bezug auf die Anzahl von Förderschulen. Zudem gibt es regional sehr deutliche Unterschiede in der Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern (Ebenbeck et al., 2022).

Ein Wechsel im System ist erst erreicht, wenn über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Schulen sind, die Ressourcen der Förderschule in sonderpädagogische dezentrale inklusive Unterstützungsformen fließen und auch sonderpädagogische Lehrkräfte in der allgemeinen Schule attraktive Stellen und Führungspositionen besetzen können.

3.1 Förderschule und Sonderpädagogisches Förderzentrum (SFZ)

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf haben in Bayern die Möglichkeit, an einer Förderschule bzw. einem Förderzentrum oder an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum (SFZ) unterrichtet zu werden. Im Schuljahr 2019/2020 gab es in Bayern insgesamt 55.499 Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule oder eine Schule für Kranke besucht haben, wovon 63,0 Prozent männlich waren. Dem Förderschwerpunkt Lernen wurden

insgesamt 18.581 Schülerinnen und Schüler (33,5 Prozent) zugeordnet (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 7). Die Entwicklung der Anzahl der Förderschülerinnen und -schüler seit 1992 ist in Abbildung 7 veranschaulicht.

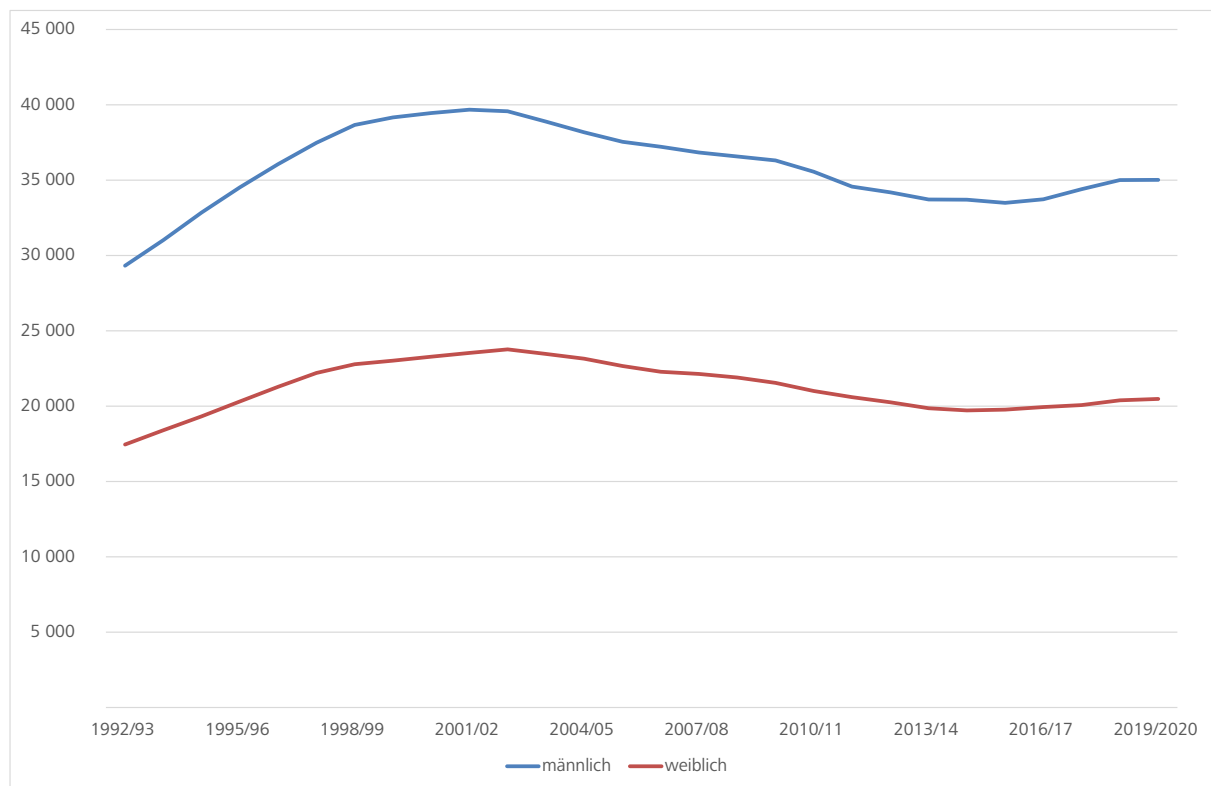


Abbildung 7: Schülerinnen und Schüler an Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern seit 1992/93 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020a, S. 11)

Man erkennt, dass die Anzahl der Kinder und Jugendlichen in Förderschulen mehr oder weniger konstant ist. Dies bedeutet, dass für den Schulort schulische Inklusion nur wenige Kinder die Förderschule in Bayern verlassen haben.

Auch die durchschnittliche Anzahl der Kinder pro Klasse ist in den letzten Schuljahren konstant geblieben. So gab das Bayerische Landesamt für Statistik im Schuljahr 2010/2011 für den Förderschwerpunkt Lernen eine durchschnittliche Klassenstärke von 12,8 und insgesamt über alle Förderschwerpunkte hinweg einen Wert von 11,0 an (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2011, S. 15). Im Schuljahr 2019/2020 lag der Durchschnittswert für den Schwerpunkt Lernen bei 12,5, während insgesamt eine Klassenstärke von 10,6 vom Bayerischen Landesamt für Statistik angegeben wird (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 17). Dies bedeutet, dass das Förderschulsystem mit Blick auf die Schülerzahl und Klassenstärke gleichgeblieben ist. Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings sind daher in den letzten Jahren zusätzlich diagnostiziert worden.

Im Laufe der Zeit hat sich die Namensgebung der Förderschule stetig gewandelt und wurde immer wieder umbenannt. Dabei wurde nach Förderschwerpunkten ausdifferenziert: von Hilfsschule über Sonderschule, Schule für Lernbehinderte, Schule zur (individuellen) Lernförderung bis hin zur Förderschule bzw. Förderzentrum für einen bestimmten Förderschwerpunkt. Während es bis heute für einzelne Schwerpunkte, z. B. geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung (KME) oder Hören, vielfach noch Förderzentren für den jeweiligen Schwerpunkt gibt, werden in Bayern die Schwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (ESE) sowie Sprache zumeist in sog. Sonderpädagogischen Förderzentren (SFZ) vereint. Die Bezeichnung „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ für die Förderzentren, die diese drei Förderschwerpunkte umfassen, ist im [Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz \(BayEUG\)](#) in Art. 20 Abs. 3 festgeschrieben (BayEUG/i. d. F. der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308) geändert worden ist). Grundlegend für die Zusammenfassung der drei Schwerpunkte Lernen, ESE und Sprache ist vor allem ihr großer Überschneidungsbereich. Sie sind in der Praxis meist schwer abzugrenzen und erfordern insbesondere im Schulkontext ähnliche Förderungen bzw. Bausteine.

Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ) können auch wie in anderen Bundesländern als Kompetenzzentren gesehen werden, welche selbst keine Klassen haben, sondern als Schule ohne Schülerinnen oder Schüler als dezentrale Organisationsform für die inklusive Praxis dienen. Im optimalen Fall wären in einem solchen Zentrum alle Förderschwerpunkte sowie alle benötigten sonderpädagogischen Handlungsweisen und Wissen vereint. Daher ist die Form des SFZ nach Heimlich und Lutz (2014) insbesondere in ländlichen Regionen mit geringer Besiedlung und einer niedrigen Dichte von Schulangeboten ein Weg, um die Qualität der sonderpädagogischen Förderung sicherzustellen.

Die Förderschule ist einerseits eine eigene Schulart, kann aber andererseits wie die allgemeinen Schulen im Sekundarstufenbereich den Bildungsweg Mittelschule, Realschule oder auch Fachoberschule anbieten. Die Förderzentren mit weiteren Bildungsabschlüssen sind in Bayern in den Schwerpunkten Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung vertreten.

Förderzentren für den Schwerpunkt Lernen bzw. Sonderpädagogische Förderzentren sind ähnlich wie Grund- und Mittelschulen aufgebaut und beinhalten eine Grundschul- sowie eine Mittelschulstufe. Seit der Einführung des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen 2011 und dem ab dem Schuljahr 2019/2020 gültigen [LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt Lernen](#) besteht eine starke Verknüpfung der Inhalte und Kompetenzen mit den im [LehrplanPLUS der Grundschule](#) bzw. [LehrplanPLUS der Mittelschule](#) enthaltenen Kompetenzen.

Die Jahrgangsstufen 1 und 2 sind dabei als sog. Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen (SDFK) organisiert, für die u. a. eine Ausdehnung auf drei Schuljahre möglich ist (Klasse 1 – 1A – 2). Die Betonung der Diagnostik soll auch in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 deutlich werden, indem diese als Sonderpädagogische Diagnose- und Werkstattklassen (SDW) bezeichnet werden. Hier steht vor allem die berufliche und lebensweltliche Vorbereitung der Jugendlichen im Vordergrund, welche durch das speziell an der Förderschule eingeführte Fach „Berufs- und Lebensorientierung“ (BLO) verwirklicht werden soll.

Der Aufbau des Sonderpädagogischen Förderzentrums ist in Abbildung 8 dargestellt.

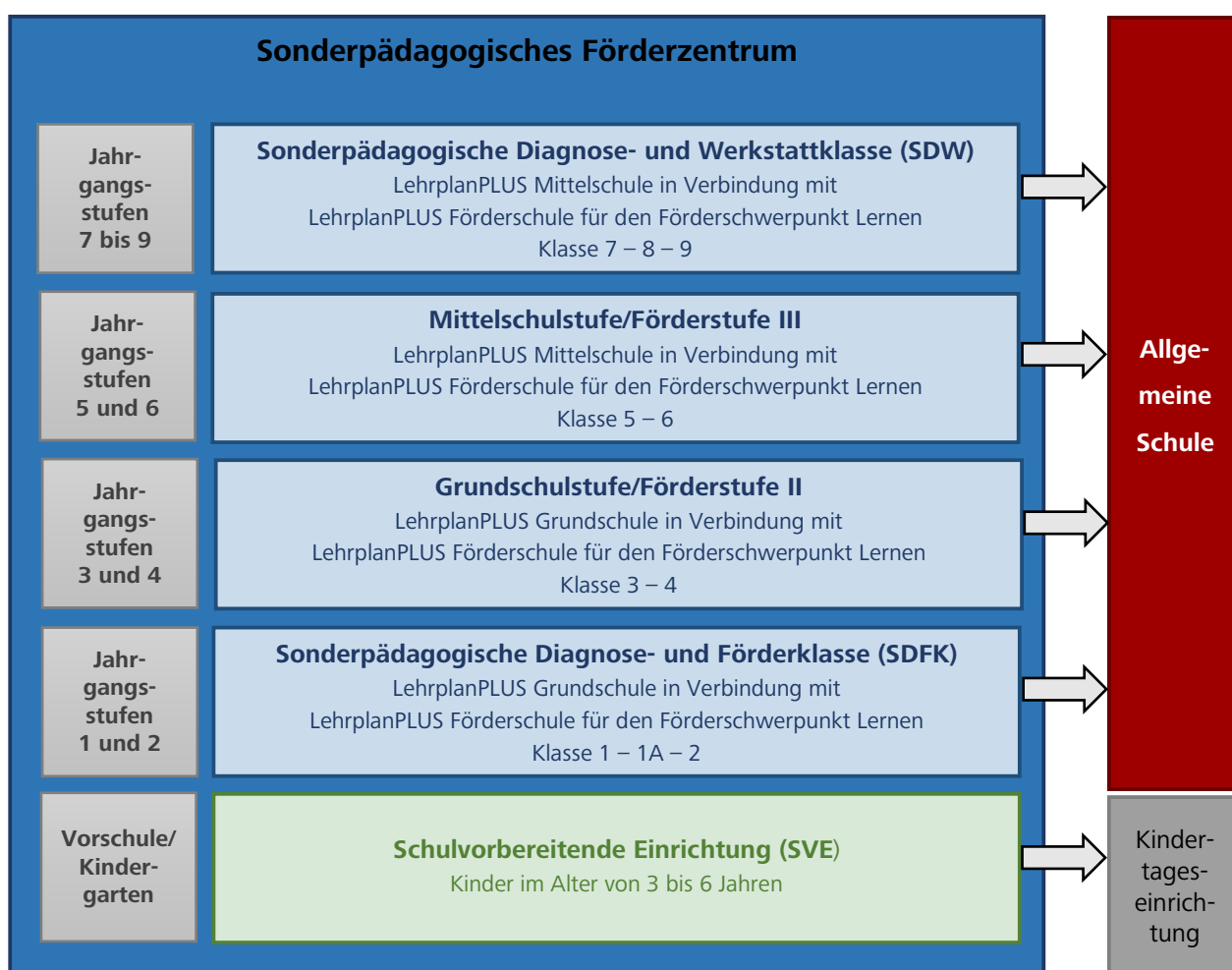


Abbildung 8: Aufbau des Sonderpädagogischen Förderzentrums

Zusätzlich gibt es im vorschulischen Bereich die Möglichkeit für noch nicht schulpflichtige Kinder mit Förderbedarf, eine Schulvorbereitende Einrichtung (SVE) zu besuchen. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung ihrer Fähigkeiten, ihrer Gesamtpersönlichkeit und auf selbständigem Lernen und Handeln insbesondere zur Förderung einer Schulreife. Kinder, die in diesen Bereichen

spezielle sonderpädagogische Anleitung und Hilfestellung benötigen, können Beratung und Unterstützung durch die Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH) in der Familie, in den Kindertageseinrichtungen und im Rahmen der interdisziplinären Frühförderung (z.B. Frühförderstellen) erhalten (Art. 22 BayEUG).

Laut Bericht des Bayerischen Landesamts für Statistik gab es 2019 in Bayern 841 Schulvorbereitende Einrichtungsgruppen, wovon 77 Prozent der Gruppen jeweils bis zu zehn Kinder betreuten. Gegenüber dem Vorjahr war ein Anstieg um 2,3 Prozent der in Schulvorbereitenden Einrichtungen betreuten Kinder festzustellen auf insgesamt 7.726 Kinder.

Dabei waren die Kinder folgenden Schwerpunkten zugeordnet:

55,57 %	„Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit“,
23,22 %	„Geistige Entwicklung (einschließlich Autismus)“,
11,23 %	„Sprache“,
4,66 %	„Körperliche und motorische Entwicklung“,
2,85 %	„Hören“,
1,49 %	„Emotionale und soziale Entwicklung“,
0,98 %	„Sehen“ (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 7).

Im vorschulischen Bereich kann die Kategorie „Lernen“ als Förderbedarf noch nicht vergeben werden. Kinder, bei denen später sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen festgestellt wird, sind vornehmlich mit „Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit“ diagnostiziert.

Sollten Schülerinnen und Schüler den Anforderungen der allgemeinen Schule, „insbesondere der (allzu) leistungsorientierten Grundschule, die unstrittig als Verteilerin von sozialen Chancen fungiert, nicht genügen können“ (Schor & Eckerlein, 2014, S. 382), haben diese die Möglichkeit, ein (Sonderpädagogisches) Förderzentrum als Förderort zu wählen. Um in einer Förderschule aufgenommen werden zu können (Ausnahme offene Klassen der Förderschule, 3.2.7), bedarf es der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dabei ist in einem **sonderpädagogischen Gutachten** laut § 28 der [Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung \(VSO-F\)](#) „unter Verwendung geeigneter Diagnoseverfahren der sonderpädagogische Förderbedarf des Kindes zu beschreiben“ (VSO-F/vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist). Das sonderpädagogische Gutachten gibt Auskunft darüber, ob die Aufnahme in die Förderschule mit ihren besonderen Förderbedingungen notwendig und gerechtfertigt ist. Die Entscheidung obliegt laut Bayerischem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG)

den Eltern bzw. der Personensorge, ob diese mit dem Kind das freiwillige Angebot eines Förderzentrums wahrnehmen wollen (Art. 41 Abs. 1 Satz 3 BayEUG). Wenngleich stets die Eltern die Entscheidung über den Lernort ihrer Tochter oder ihres Sohnes treffen, gibt es in Artikel 41 Abs. 5 BayEUG eine Ausnahme, die den Besuch einer Förderschule vorsieht, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf eines Kindes oder Jugendlichen an der allgemeinen Schule nicht hinreichend gedeckt werden kann und es dadurch zu einer erheblichen Entwicklungsgefährdung oder Beeinträchtigung der Rechte der Mitglieder der Schulgemeinschaft kommt. Allerdings wird von dieser Regelung nur in Ausnahmefällen Gebrauch gemacht, so dass man generell von einem gestärkten Elternwillen bei der Wahl des Förderorts spricht.

Grundsätzlich erfolgt nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für den Wechsel an das Förderzentrum auch weiterhin eine eingehende Diagnostik. Der individuelle Leistungsstand wird in jedem Schuljahr erhoben, so dass die Möglichkeit zu einer Rückführung in die allgemeine Schule unter Beachtung aller Ressourcen und Möglichkeiten gegeben ist. Somit kann die Entscheidung für einen Lernort zu einem späteren Zeitpunkt wieder verändert werden. Dass dies geschieht, wenn erfolgreich gefördert wurde, sich die Leistungen der Schülerin oder des Schülers verbessert haben oder Lernfortschritte erzielt wurden, beschreiben Singer et al. (2016).

Art. 19 BayEUG

Aufgaben der Förderschulen

(1) Die Förderschulen diagnostizieren, erziehen, unterrichten, beraten und fördern Kinder und Jugendliche, die der sonderpädagogischen Förderung bedürfen und deswegen an einer allgemeinen Schule (allgemein bildende oder berufliche Schule) nicht oder nicht ausreichend gefördert und unterrichtet werden können.

(2) Zu den Aufgaben der Förderschulen gehören:

1. die schulische Unterrichtung und Förderung in Klassen mit bestimmten Förderschwerpunkten,
2. die vorschulische Förderung durch die Schulvorbereitenden Einrichtungen,
3. im Rahmen der verfügbaren Stellen und Mittel
 - a) die vorschulische Förderung durch die Mobile Sonderpädagogische Hilfe und
 - b) die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste zur Unterstützung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen oder in Förderschulen.

(3) ¹Die Förderschulen erfüllen den sonderpädagogischen Förderbedarf, indem sie eine den Anlagen und der individuellen Eigenart der Kinder und Jugendlichen gemäße Bildung und Erziehung vermitteln. ²Sie tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei und unterstützen die soziale und berufliche Entwicklung. ³Bei Kindern und Jugendlichen, die ständig auf fremde Hilfe angewiesen sind, können Erziehung und Unterrichtung pflegerische Aufgaben beinhalten.

(4) ¹Auf die Förderschulen sind die Vorschriften für die allgemeinen Schulen unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Anforderungen entsprechend anzuwenden. ²Für die Förderzentren gelten Art. 7 Abs. 4 und Art.

7a Abs. 4 entsprechend. ³Soweit es mit den jeweiligen Förderschwerpunkten vereinbar ist, vermitteln die Förderschulen die gleichen Abschlüsse wie die vergleichbaren allgemeinen Schulen.

Art. 20 BayEUG

Förderschwerpunkte, Aufbau und Gliederung der Förderschulen

(1) Förderschulen können gebildet werden für

1. den Förderschwerpunkt Sehen,
2. den Förderschwerpunkt Hören,
3. den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung,
4. den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung,
5. den Förderschwerpunkt Sprache,
6. den Förderschwerpunkt Lernen,
7. den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

(2) ¹Die Schulen umfassen

1. Förderzentren mit Klassen

- a) der Grundschulstufe mit den Jahrgangsstufen 1 bis 4, wobei die Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 als Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen geführt und um eine Jahrgangsstufe 1 A erweitert werden können, wenn die Diagnose- und Fördermaßnahmen für die Jahrgangsstufen 1 und 2 ein drittes Schulbesuchsjahr erfordern; bei Schulen mit den Förderschwerpunkten Sehen und Hören ist die Jahrgangsstufe 1 A verpflichtend.
- b) der Mittelschulstufe mit den Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder Teilstufen davon und, sofern Mittlere-Reife-Klassen gebildet werden können, auch mit der Jahrgangsstufe 10, wobei zur Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung die Jahrgangsstufen 7 bis 9 als sonderpädagogische Diagnose- und Werkstattklassen ausgebildet werden können,
- c) der Berufsschulstufe mit den Jahrgangsstufen 10 bis 12 bei Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wobei die Berufsschulstufe auch die Aufgaben der Berufsschule für Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt erfüllt,
- d) – mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde – des Berufsvorbereitungsjahres bei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung,

2. sonstige allgemein bildende Schulen zur sonderpädagogischen Förderung,

3. berufliche Schulen zur sonderpädagogischen Förderung.

²Um gleiche Abschlüsse zu erreichen, kann der Unterricht außer bei den Förderzentren über eine Jahrgangsstufe mehr als bei den vergleichbaren allgemeinen Schulen vorgesehen verteilt werden. ³Klassen der Mittelschulstufen zur sonderpädagogischen Förderung, die auf der Grundlage der Lehrpläne der Mittelschule unterrichten und die Voraussetzungen des Art. 7a Abs. 1 Satz 3 erfüllen, können die Bezeichnung Mittelschule zur sonderpädagogischen Förderung führen. ⁴Förderzentren können auch ohne ein Ganztagsangebot im Sinn des Art. 6 Abs. 4 die Bezeichnung Mittelschule führen, wenn ein teilstationäres Betreuungsangebot der Jugendhilfe oder Sozialhilfe besteht.

(3) ¹Förderzentren, die die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung umfassen, sind Sonderpädagogische Förderzentren. ²Die Förderschulen im Sinn von Abs. 2 Satz 1 Nrn. 2 und 3 führen die Bezeichnung der entsprechenden allgemeinen Schulart mit dem Zusatz „zur sonderpädagogischen Förderung“ und der Angabe des Schwerpunkts nach Abs. 1. ³Förderschulen können Klassen für Kranke angegliedert werden.

Art. 22 BayEUG

Schulvorbereitende Einrichtungen und Mobile Sonderpädagogische Hilfe

(1) ¹Noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten auch im Hinblick auf die Schulfähigkeit sonderpädagogischer Anleitung und Unterstützung bedürfen, sollen in Schulvorbereitenden Einrichtungen gefördert werden, sofern sie die notwendige Förderung nicht in anderen, außerschulischen Einrichtungen (z.B. Kindergärten) erhalten. ²Schulvorbereitende Einrichtungen sind Bestandteile von Förderzentren; der Schulleiter leitet auch die Schulvorbereitende Einrichtung. ³Eine Schulvorbereitende Einrichtung hat keine anderen Förderschwerpunkte als die Förderschule, der sie angehört. ⁴Die Schulvorbereitenden Einrichtungen verfolgen die in Art. 19 Abs. 3 genannten Ziele in den letzten drei Jahren vor dem regelmäßigen Beginn der Schulpflicht. ⁵Sie leisten die Förderung in Gruppen, in denen die Kinder höchstens im zeitlichen Umfang wie in der Jahrgangsstufe 1 der entsprechenden Schule unterwiesen werden.

(2) ¹Für noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten, ihrer Gesamtpersönlichkeit und für ein selbständiges Lernen und Handeln auch im Hinblick auf die Schulreife spezielle sonderpädagogische Anleitung und Unterstützung benötigen, können die fachlich entsprechenden Förderschulen bei anderweitig nicht gedecktem Bedarf Mobile Sonderpädagogische Hilfe in der Familie, in den Kindertageseinrichtungen und im Rahmen der interdisziplinären Frühförderung (z.B. Frühförderstellen) leisten. ²Sie fördern die Entwicklung der Kinder, beraten die Eltern und Erzieher und verfolgen dabei die in Art. 19 Abs. 3 Satz 2 genannten Ziele in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit den medizinischen, psychologischen, sonstigen pädagogischen, sozialen und anderen im Rahmen der Frühförderung zusammenwirkenden Diensten, deren Aufgaben, Rechtsgrundlagen, Organisation und Finanzierung unberührt bleiben. ³Die Förderung setzt das Einverständnis der Eltern und bei der sonderpädagogischen Hilfe in den Kindertageseinrichtungen die Absprache mit der Leitung der Kindertageseinrichtungen voraus.

Art. 41 BayEUG

Schulpflicht bei sonderpädagogischem Förderbedarf oder längerfristiger Erkrankung

(1) ¹Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen ihre Schulpflicht durch den Besuch der allgemeinen Schule oder der Förderschule. ²Die Förderschule kann besucht werden, sofern die Schülerin oder der Schüler einer besonderen sonderpädagogischen Förderung bedarf, ansonsten nur im Rahmen der offenen Klassen nach Art. 30a Abs. 7 Nr. 3. ³Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall rechtlich und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll; bei Volljährigkeit und Vorliegen der notwendigen Einsichtsfähigkeit entscheiden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbst.

(2) Schulpflichtige, die sich wegen einer Krankheit längere Zeit in Einrichtungen aufhalten, an denen Schulen oder Klassen für Kranke gebildet sind, haben die jeweilige Schule oder Klasse für Kranke zu besuchen, soweit dies nicht aus medizinischen Gründen ausgeschlossen ist.

(3) ¹Die Erziehungsberechtigten eines Kindes mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf sollen sich rechtzeitig über die möglichen schulischen Lernorte an einer schulischen Beratungsstelle informieren. ²Zu der Beratung können weitere Personen, z.B. der Schulen, der **Mobilen Sonderpädagogischen Dienste** sowie der Sozial- oder Jugendhilfe, beigezogen werden.

(4) ¹Die Erziehungsberechtigten melden ihr Kind unter Beachtung der schulartspezifischen Regelungen für Aufnahme und Schulwechsel (Art. 30a Abs. 5 Satz 2, Art. 30b Abs. 2 Satz 3 und Abs. 3 Satz 2) an der Sprengelschule, einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ oder an der Förderschule an. ²Die Aufnahme an der Förderschule setzt die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens voraus. ³Sofern nach Einschätzung der Schule ein Ausnahmefall des Abs. 5 vorliegt oder die Voraussetzungen der Art. 30a Abs. 4, Art. 30b Abs. 2 Satz 3 und Abs. 3 Satz 2 oder Art. 43 Abs. 2 und 4 nicht erfüllt sind, unterrichtet die Schule die Erziehungsberechtigten darüber, das Kind nicht aufzunehmen.

(5) Kann der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch unter Berücksichtigung des Gedankens der sozialen Teilhabe nach Ausschöpfung der an der Schule vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten sowie der Möglichkeit des Besuchs einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ nicht hinreichend gedeckt werden und

1. ist die Schülerin oder der Schüler dadurch in der Entwicklung gefährdet oder

2. beeinträchtigt sie oder er die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich,

besucht die Schülerin oder der Schüler die geeignete Förderschule.

(6) ¹Kommt keine einvernehmliche Aufnahme zustande, entscheidet die zuständige Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung der Erziehungsberechtigten und der betroffenen Schulen über den schulischen Lernort. ²Sie kann ihre Lernortentscheidung auch zeitlich begrenzt aussprechen. ³Das Nähere einschließlich der Einholung eines sonderpädagogischen, ärztlichen oder schulpsychologischen Gutachtens sowie der Beauftragung einer Fachkommission regeln die Schulordnungen.

(7) ¹Über eine Zurückstellung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entscheidet die Grundschule oder die Förderschule, sofern das Kind dort angemeldet wurde. ²Die Grundschule kann sich von der Förderschule beraten lassen. ³Eine erste Zurückstellung nach Inanspruchnahme des Art. 37 Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 oder eine zweite Zurückstellung von der Aufnahme kann nur in besonderen Ausnahmefällen erfolgen; sie kann mit Empfehlungen zur Förderung verbunden werden. ⁴Die Förderschule ist zu beteiligen, sofern die Grundschule die von den Erziehungsberechtigten gewünschte Zurückstellung ablehnt oder die Erziehungsberechtigten eine zweite Zurückstellung beantragen. ⁵Das Nähere bestimmen die Schulordnungen.

(8) ¹Für Schülerinnen oder Schüler, die nach Art. 20 Abs. 2 Satz 1 Nr. 1 Buchst. a oder im Rahmen des Art. 30a Abs. 7 Nr. 3 die Jahrgangsstufe 1 A besuchen, endet die Vollzeitschulpflicht nach zehn Schuljahren. ²Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besuchen, endet die Vollzeitschulpflicht nach zwölf Schuljahren, sofern sie nicht bereits auf anderem Weg erfüllt wurde; Art. 39 Abs. 4 Satz 1 Nrn. 2 und 3 gelten entsprechend. ³Bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die die Berufsschulstufe nach Art. 20 Abs. 2 Satz 1 Buchst. c besuchen, kann die Schulleiterin oder der Schulleiter die Vollzeitschulpflicht ab Jahrgangsstufe 12 beenden, um die Teilnahme der Schülerin oder des Schülers an Maßnahmen der Arbeitsverwaltung zu ermöglichen; die Schülerin oder der Schüler wird durch diese Beendigung berufsschulpflichtig.

(9) ¹Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die den erfolgreichen Abschluss der Mittelschule, den qualifizierenden Abschluss der Mittelschule oder den erfolgreichen Abschluss ihrer Förderschulform nicht erreicht haben, dürfen über das Ende der Vollzeitschulpflicht hinaus auf Antrag der Erziehungsberechtigten die Schule bis zu zwei weitere Schuljahre, in besonderen Ausnahmefällen nach Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde auch ein drittes Jahr besuchen. ² Art. 38 Satz 2 und Art. 53 Abs. 7 Satz 3 gelten entsprechend.

(10) ¹Für die Berufsschulpflicht der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt Art. 39, für die Berufsschulberechtigung Art. 40 entsprechend. ²Zum Besuch der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung sind berechtigt,

1. nicht mehr Berufsschulpflichtige, wenn sie an einer berufsvorbereitenden Maßnahme der Arbeitsverwaltung teilnehmen oder ein Berufsvorbereitungsjahr besuchen wollen,
2. Umschülerinnen und Umschüler, sofern ein solcher Unterricht für Schulpflichtige eingerichtet ist.

³Die Berufsschulpflicht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist durch den mindestens zwölfjährigen Besuch des Förderzentrums, einschließlich Berufsschulstufe, erfüllt.

(11) ¹Schulpflichtige können nach Maßgabe der Abs. 1 und 5 auf Antrag der Schulleiterin oder des Schulleiters der besuchten Schule oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten, bei Volljährigkeit auf eigenen Antrag, an eine Förderschule oder an eine allgemeine Schule überwiesen werden. ²Vor der Entscheidung findet eine umfassende Beratung der Erziehungsberechtigten bzw. der volljährigen Schülerin oder des volljährigen Schülers statt. ³Abs. 6 gilt entsprechend; es entscheidet die Schulaufsichtsbehörde der bislang besuchten Schule. ⁴Sätze 2 und 3 gelten entsprechend für die Überweisung von einer Förderschulform in eine andere Förderschulform.

Arbeitsaufträge zum Förderzentrum:

1. Lesen Sie Artikel 19 BayEUG. Welche Aufgaben werden der Förderschule zugeschrieben? Wird sie diesen gerecht?
2. Welche Aufgabenbereiche hat eine sonderpädagogische Lehrkraft, die an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum arbeitet? Welche Kompetenzen benötigt sie hierfür?
3. Lesen Sie Artikel 22 BayEUG. Inwiefern unterscheiden sich Schulvorbereitende Einrichtungen von Kindertageseinrichtungen?
4. Wenn Lernschwierigkeiten erst im Zusammenhang mit dem Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen auftreten, wie kann man dann Kinder in den Schulvorbereitenden Einrichtungen als Risikokinder identifizieren?
5. Lesen Sie Artikel 41 BayEUG. Welche Voraussetzungen sind hier explizit benannt bzw. welche Bedingungen erfüllt sein, um eine Förderschule zu besuchen?

3.2 Inklusion in Bayern

Bayern hat Inklusion als zusätzliche Option in das Schulsystem mitaufgenommen, wodurch Eltern und Kinder neben dem ausgebauten Förderschulsystem auch die Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Angeboten haben. Bayern verankerte die Forderungen und Regelungen der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) im überarbeiteten [Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz](#) (BayEUG) vom 20. Juli 2011, indem es in Artikel 2 alle Schulen beauftragt, Inklusion umzusetzen: „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ (BayEUG Art. 2 Abs. 2). Damit wird Inklusion als Aufgabe aller Schulen verstanden und man ist verpflichtet, sich mit inklusiven Konzepten zu beschäftigen. Inwieweit die einzelne Schule sich als inklusiven Bildungsort versteht und ob Inklusion alle Menschen einschließt, ist eine offene Frage. So nehmen Gymnasien Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf, wenn diese die gymnasiale Eignung erfüllen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016). In Bayern gibt es keine lernzieldifferente Inklusion an den Schularten Gymnasien oder Realschulen, so dass, wenn überhaupt, nur Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet werden. Sie haben daher meist keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, sondern eher in den Schwerpunkten Sehen, Hören, der körperlichen und motorischen sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dies belegen auch die Zahlen des Bayerischen Landesamtes für Statistik. Von den Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2019/2020 von Mobilen Sonderpädagogischen Diensten betreut wurden oder sonderpädagogische Förderung an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ erhielten, waren 8,4 Prozent dem Förderschwerpunkt Sehen, 29,9 Prozent dem Förderschwerpunkt Hören, 18,4 Prozent dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und 32,5 Prozent dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Der Förderschwerpunkt Lernen ist hier lediglich mit 1,9 Prozent vertreten (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 24). In anderen Bundesländern oder Ländern ist ein lernzieldifferenter Unterricht im Gymnasium, wie beispielsweise in Österreich, möglich (Buchner & Gebhardt, 2011).

Wenn an der allgemeinen Schule eine Schülerin oder ein Schüler nach individuellen Lernzielen abweichend vom an der Schulart gültigen Lehrplan unterrichtet werden soll, bedarf es eines **förderdiagnostischen Berichts**, der auf eine diagnosegeleitete Förderung abzielt. Nach dem [Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst](#) (2015) beinhaltet dieser neben Angaben zur Schülerin bzw. zum Schüler den Untersuchungsanlass und Fragestellungen, eine ausführliche Darstellung der Lernausgangslage und letztendlich die Feststellung des

sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes oder Jugendlichen. Es werden stets auch Aussagen über Notwendigkeit und Art der sonderpädagogischen Unterstützung getroffen, so dass der Bericht die Grundlage für einen individuellen Förderplan darstellt und Zielerwartungen beschreibt. Angefertigt wird er von der sonderpädagogischen Lehrkraft (MSD), ggf. mit der Unterstützung weiterer Fachdienste. Eine wesentliche Rolle spielen neben der Klassenlehrkraft vor allem die Erziehungsberechtigten, die einer Anwendung begabungsdiagnostischer Verfahren zustimmen müssen. Sie sind zudem wichtig bei der Kind-Umfeld-Analyse, wenn es um die Ermittlung von Ressourcen und Hindernissen im familiären Umfeld geht. Mindestens einmal jährlich sollte der förderdiagnostische Bericht evaluiert werden. Bei erkennbaren Veränderungen kann dies natürlich häufiger geschehen.

Bei der Umsetzung der Inklusion hat sich Bayern entschieden, verschiedene, zum Teil gleichrangig nebeneinanderstehende Unterstützungsformen anzubieten. Neben der Möglichkeit des Besuchs einer Förderschule bzw. eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (SFZ) gibt es im bayerischen Schulsystem damit eine Vielzahl von Formen des gemeinsamen Lernens und der Kooperation, die in der folgenden Abbildung 9 zusammenfassend dargestellt sind und in den weiteren Unterkapiteln beschrieben werden. Gesetzlich sind diese in den Artikeln 30a und 30b BayEUG verankert. Nachzulesen sind die gesetzlichen Verankerungen ausschnittsweise am Ende des Unterkapitels in einem Kasten (entscheidende Passagen sind hervorgehoben).

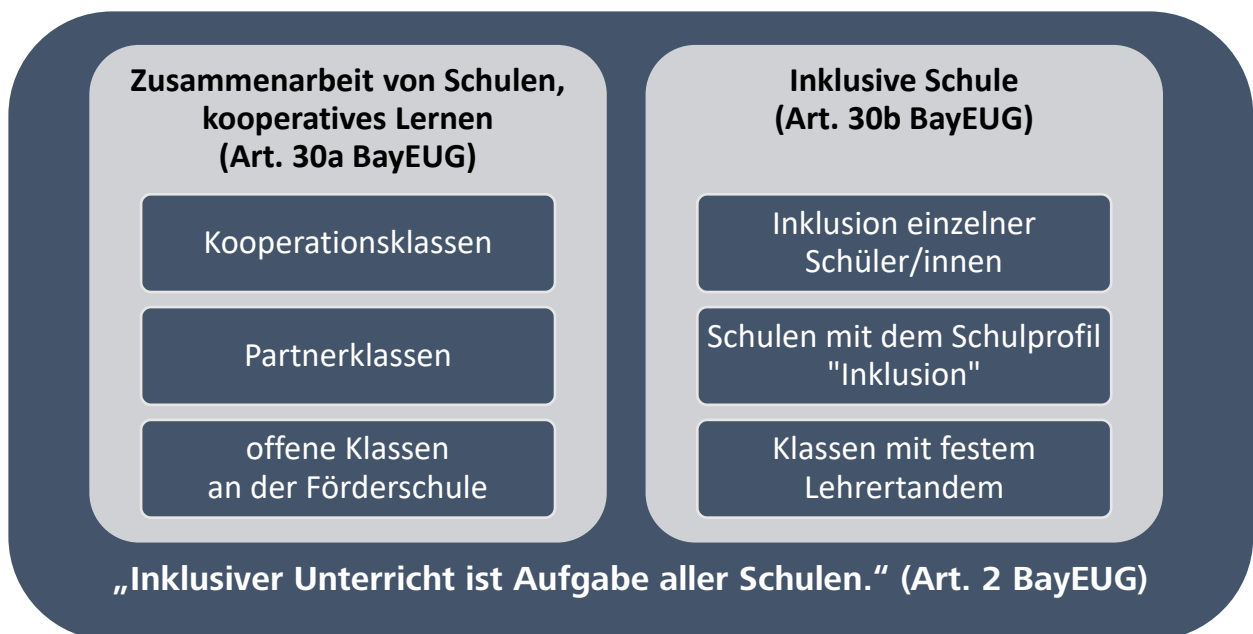


Abbildung 9: Übersicht über die Formen des gemeinsamen Lernens und der Kooperation nach dem Bayerischem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz

In Artikel 30a BayEUG werden drei verschiedene Formen der Kooperation von Schulen bzw. Klassen der Förder- und allgemeinen Schule bestehend aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf aufgeführt, die bereits im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz von 2003 verankert waren und nun in Artikel 30a BayEUG fortgeführt werden.

Dagegen beschreibt Artikel 30b BayEUG schwerpunktmäßig inklusive Formen, die an der allgemeinen Schule verortet sind und eine vertiefte Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Institutionen erfordern. Mit der Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes 2011 eröffnet die „inklusive Schule [...] neben der Inklusion einzelner Schüler neue Rahmenbedingungen zur flexibleren Ausgestaltung inklusiver Schullandschaften durch die Schule mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015, S. 142).

Ziel einer inklusiven Schule ist es, die Teilhabe aller zu ermöglichen. Dieses Recht auf Bildung ist im Artikel 30b Abs. 3 BayEUG im 4. Satz nicht besonders streng formuliert: „Den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in besonderem Maße Rechnung getragen“. Somit stellt sich die Frage, was als besondere Maßnahme gesehen wird und ob diese schon ausreicht. Diesen Satz könnte man auch ähnlich dem Artikel 24 e der UN-BRK formulieren, so dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Recht auf bestmögliche schulische und soziale Entwicklung durch wirksame Unterstützungsmaßnahmen haben.

Eine weitere offene Frage hinterlässt Artikel 30b Abs. 5 BayEUG, da inklusiver Unterricht nach den Konzepten der Forschung immer als Unterricht von Lehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften verstanden wird. Nach Absatz 5 Satz 1 wird dies aber nur für Kinder mit einem hohen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigt. Unbeantwortet bleibt die Frage, was ein sehr hoher Bedarf ist und inwiefern sonderpädagogisches Handeln auch für die anderen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sichergestellt wird. Hier ist die Argumentationslinie nicht nachvollziehbar, da aufgrund des sonderpädagogischen Gutachtens alle Kinder und Jugendlichen mit diagnostizierbarem sonderpädagogischen Förderbedarf einen sonderpädagogischen Bedarf haben. Dieser Bedarf müsste dann durch die inklusive Schule und ihre Maßnahmen und Struktur bereits abgedeckt worden sein.

Welche Inhalte eine inklusive Schule im Einzelnen anbietet und was sie leistet, ist zudem im Gesetzestext nicht definiert und ebenfalls eine offene Forschungsfrage. Grundsätzlich kann dies von der einfachen Finanzierung als Kind der allgemeinen Schule bis zu einer ähnlich hohen Finanzierung als Kind der Förderschule reichen. Die Unterstützung kann dabei in Form von Lehrkraftstunden, Schulbegleitung, assistiven Technologien bis hin zu spezifischen Baumaßnahmen erfolgen.

Je nach Unterstützungsform sind unterschiedliche Träger und Finanzierungstöpfе involviert. Daher kann der Überblick hier leicht verloren gehen.

In den in Abbildung 9 beschriebenen Unterstützungsformen kommt vielfach ein Mobiler Dienst bzw. in Bayern der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) zum Einsatz. Diese unterstützen unter anderem die Einzelinklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen. Die verschiedenen Aufgabenschwerpunkte des MSD werden im nachfolgenden Unterkapitel näher beleuchtet.

Die in Bayern geltenden Regelungen sind in einem Ringbuch [Inklusion verWIRKLICHen](#) des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015) zusammengefasst.

Art. 2 BayEUG

Aufgaben der Schulen

(1) Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe,

Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln,
zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen,
zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen,
Kenntnisse von Geschichte, Kultur, Tradition und Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung Bayerns zu vermitteln und die Liebe zur Heimat zu wecken,
zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen,
im Geist der Völkerverständigung zu erziehen und die Integrationsbemühungen von Migrantinnen und Migranten sowie die interkulturelle Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen,
die Bereitschaft zum Einsatz für den freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und außen zu fördern,
die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken,
die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in Familie, Staat und Gesellschaft zu befähigen, insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen,
auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten, in der Berufswahl zu unterstützen und dabei insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern,
Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt und Verständnis für die Zusammenhänge nachhaltiger Entwicklung, gesunder Ernährung und verantwortungsvoller landwirtschaftlicher Erzeugung zu wecken.

(2) **Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.**

(3) Die Schulen erschließen den Schülerinnen und Schülern das überlieferte und bewährte Bildungsgut und machen sie mit Neuem vertraut.

(4) ¹Die Schulleiterin oder der Schulleiter, die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten (Schulgemeinschaft) arbeiten vertrauensvoll zusammen und pflegen eine Kultur der offenen Kommunikation. ²Mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -entwicklung gestaltet die Schule den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben sowie die Leitung, Organisation und Verwaltung im Rahmen des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrags und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung (eigenverantwortliche Schule). ³Dabei ist die Schulgemeinschaft bestrebt, das Lernklima und das Schulleben positiv und transparent zu gestalten und Meinungsverschiedenheiten in der Zuständigkeit der in der Schulgemeinschaft Verantwortlichen zu lösen. ⁴In einem Schulentwicklungsprogramm bündelt die Schule die kurz- und mittelfristigen Entwicklungsziele und Maßnahmen der Schulgemeinschaft unter Berücksichtigung der Zielvereinbarungen gemäß Art. 111 Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 und Art. 113c Abs. 4; dieses überprüft sie regelmäßig und aktualisiert es, soweit erforderlich.

(5) ¹Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern. ²Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung.

Art. 30a BayEUG

Zusammenarbeit von Schulen, kooperatives Lernen

(1) ¹Die Schulen aller Schularten haben zusammenzuarbeiten. ²Dies gilt insbesondere für Schulen im gleichen Einzugsbereich zur Ergänzung des Unterrichtsangebots und zur Abstimmung der Unterrichtszeiten. ³Die Schulen stimmen sich beim Wechsel einer Schülerin oder eines Schülers an eine andere Schule ab. ⁴Schulübergreifende Schulveranstaltungen können durchgeführt werden.

(2) Die Zusammenfassung beruflicher Schulen innerhalb von beruflichen Schulzentren ist anzustreben; Berufliche Oberschulen können Außenstellen an Berufsschulen führen.

(3) ¹Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden. ²Die allgemeinen Schulen werden bei ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, von den Förderschulen unterstützt.

(4) Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung in die allgemeine Schule bedarf der Zustimmung des Schulaufwandsträgers; die Zustimmung kann nur bei erheblichen Mehraufwendungen verweigert werden.

(5) ¹Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart. ²Schulartspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt. ³Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen an der allgemeinen Schule die Lernziele der besuchten Jahrgangsstufe nicht erreichen, soweit keine schulartspezifischen Voraussetzungen bestehen. ⁴Die Festschreibung der Lernziele der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch einen individuellen Förderplan sowie den

Nachteilsausgleich regeln die Schulordnungen. ⁵Schülerinnen und Schüler, die auf Grund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs die Lernziele der Mittelschulen und Berufsschulen nicht erreichen, erhalten ein Abschlusszeugnis ihrer Schule mit einer Beschreibung der erreichten individuellen Lernziele sowie eine Empfehlung über Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung und zum weiteren Bildungsweg.

(6) ¹Die Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen soll im Unterricht und im Schulleben besonders gefördert werden. ²Sie wird unterstützt durch eine überörtliche Planung durch die Regierungen und Staatlichen Schulämter, soweit betroffen, im Einvernehmen mit den zuständigen Ministerialbeauftragten. ³Die Schulaufsichtsbehörden arbeiten dabei mit den allgemeinen Schulen, Förderschulen und den Schulträgern sowie mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, insbesondere mit der Jugendhilfe und der Sozialhilfe, zusammen.

(7) Formen des kooperativen Lernens sind:

1. Kooperationsklassen:

In Kooperationsklassen der Grundschulen, Mittelschulen und Berufsschulen wird eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Dabei erfolgt eine stundenweise Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste.

2. Partnerklassen:

Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperieren mit einer Partnerklasse der jeweils anderen Schulart. Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernzieldifferenten Unterrichts sind darin enthalten. Gleiches gilt für Partnerklassen verschiedener Förderschularten.

3. Offene Klassen der Förderschule:

In offenen Klassen der Förderschule, in denen auf der Grundlage der Lehrpläne der allgemeinen Schule unterrichtet wird, können Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden.

(8) ¹Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrem sozial- oder jugendhilferechtlichen Hilfebedarf durch Schulbegleiterinnen oder Schulbegleiter nach Maßgabe der hierfür geltenden Bestimmungen unterstützen lassen. ²Bei mehreren Kindern und Jugendlichen in Kooperationsklassen, die ständig auf fremde Hilfe angewiesen sind, können Erziehung und Unterricht pflegerische Aufgaben enthalten.

(9) ¹Kooperations- und Partnerklassen sowie offene Klassen sollen auf Anregung der Erziehungsberechtigten bei entsprechendem Bedarf mit Zustimmung der beteiligten Schulaufwandsträger und der beteiligten Schulen eingerichtet werden, wenn dies organisatorisch, personell und sachlich möglich ist. ²Die Einrichtung bedarf der Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. ³Elternbeiräte der beteiligten Schulen sind anzuhören. ⁴Sind unterschiedliche Förderschwerpunkte betroffen, bestimmt die zuständige Regierung in Abstimmung mit dem zuständigen Schulamt die für die sonderpädagogische Förderung zuständige Förderschule oder die zuständigen Förderschulen.

Art. 30b BayEUG

Inklusive Schule

(1) Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.

(2) ¹Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schule, insbesondere die Sprengelschule, besuchen, werden unter Beachtung ihres Förderbedarfs unterrichtet. ²Sie werden nach Maßgabe der Art. 19 und 21 durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützt. ³ Art. 30a Abs. 4, 5 und 8 Satz 1 gelten entsprechend.

(3) ¹Schulen können mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Schulaufwandsträger das Schulprofil „Inklusion“ entwickeln. ²Eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ setzt auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung im Rahmen des Art. 41 Abs. 1 und 5 für alle Schülerinnen und Schüler um; Art. 30a Abs. 4 bis 6 gelten entsprechend. ³Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung sind auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auszurichten. ⁴Den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in besonderem Maße Rechnung getragen. ⁵Das Staatsministerium wird ermächtigt, das Nähere durch Rechtsverordnung zu regeln.

(4) ¹In Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ werden Lehrkräfte der Förderschule in das Kollegium der allgemeinen Schule eingebunden und unterliegen den Weisungen der Schulleiterin oder des Schulleiters; Art. 59 Abs. 1 gilt entsprechend. ²Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule gestalten in Abstimmung mit den Lehrkräften für Sonderpädagogik und gegebenenfalls weiteren Fachkräften die Formen des gemeinsamen Lernens. ³Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik beraten die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten und diagnostizieren den sonderpädagogischen Förderbedarf. ⁴Sie fördern Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und unterrichten in Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf. ⁵Der fachliche Austausch zwischen allgemeiner Schule und Förderschule ist zu gewährleisten. ⁶Hinsichtlich der möglichen Unterstützung durch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter gilt Art. 30a Abs. 8 Satz 1 entsprechend; sind mehrere Schülerinnen und Schüler einer Klasse pflegebedürftig, gilt Art. 30a Abs. 8 Satz 2 entsprechend.

(5) ¹Für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf können in Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ Klassen gebildet werden, in denen sie im gemeinsamen Unterricht durch eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik unterrichtet werden. ²Die Lehrkraft für Sonderpädagogik kann durch sonstiges Personal unterstützt bzw. teilweise nach Maßgabe der Art. 60 Abs. 2 Sätze 1 und 2 ersetzt werden. ³Diese Klassen bedürfen der Zustimmung des Schulaufwandsträgers und der Regierung.

3.2.1 Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)

Sonderpädagogische Lehrkräfte, die individuelle Unterstützung bei der Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten an allgemeinen Schulen wie den wohnortnahen Grund- und Mittelschulen sowie gegebenenfalls an Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen sowie an anderen Förderschulen bieten, haben in Bayern die Bezeichnung „Mobile Sonderpädagogische Dienste“ (MSD). Die Lehrkräfte im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst sind zwar an einem Förderzentrum verortet, sie sind aber stunden- bzw. tageweise an verschiedenen Schulorten und

damit „mobil“ tätig. Die Förderschule erhält dabei die Zuweisung von sog. MSD-Stunden für ihren Schulsprengel pauschal. Der MSD wird auch in den nachfolgenden inklusiven Unterstützungsformen eingesetzt. Auch in anderen Ländern und Bundesländern gibt es mobile sonderpädagogische Lehrkräfte, welche aber andere Namen (abgeordnete Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Stützlehrerinnen oder Stützlehrer, Integrationslehrkräfte usw.) haben.

In Bayern gibt es die Unterscheidung zwischen „Mobilen Sonderpädagogischen Diensten“ allgemein und „Mobiler Sonderpädagogischer Dienst“, der den Zusatz und damit die Zuordnung zu einem Förderschwerpunkt erhält wie bspw. Mobiler Sonderpädagogischer Dienst für den Förderschwerpunkt Hören, vielfach abgekürzt durch „MSD Hören“. Dieser kann gezielt angesprochen und beantragt werden, wenn Schülerinnen und Schüler (unabhängig von der besuchten Schulart) Unterstützungsbedarf in diesem Schwerpunkt haben.

Einsatzgebiete und -orte des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes sind einerseits Kooperationsklassen an Grund-, Mittel- und Berufsschulen und in allen inklusiven Formen der Schule, also in der Einzelinklusion und der allgemeinen Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“. Andererseits ist er im Sonderpädagogischen Kompetenz- und Beratungszentrum (SKBZ) sowie zur Diagnostik und/oder zur Förderung von einzelnen Kindern und Jugendlichen bzw. in einer Kleingruppe an allgemeinen Schulen bzw. an anderen Förderschulen tätig. Er sollte bzw. kann somit als verbindendes Element zwischen den verschiedenen Unterstützungsformen angesehen werden.

Der Mobile Sonderpädagogische Dienst ist im Einsatz, ...

- ... wenn er von allgemeinen Schulen/anderen Förderschulen und/oder von Erziehungsberechtigten angefordert wird. Wenn mit Erziehungsberechtigten kein Einvernehmen über den Einsatz des MSD erreicht werden kann, kann die sonderpädagogische Unterstützung durch die Schulleitung der beteiligten Schulen angefragt werden, wenn dies als unerlässlich eingeschätzt wird.
- ... um in inklusiven Systemen eine angemessene Förderung und Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten zu gewährleisten, die von der Fachlichkeit der teilabgeordneten Lehrkraft nicht abgedeckt werden (in der Regel Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, ggf. geistige Entwicklung).
- ... um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Übergang zwischen schulischen Lernorten zu unterstützen und zu begleiten.

Die Aufgaben des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes sind vor allem in Artikel 21, Abs. 1, Satz 2 BayEUG definiert:

(1) ¹Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat und vom Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann. ²Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch. (BayEUG/i. d. F. der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308) geändert worden ist)

Die im Gesetzestext benannten fünf Kernaufgaben des MSD sind in der Abbildung 10 dargestellt.



Abbildung 10: Die Aufgaben der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nach Art. 21 BayEUG

Die Kernaufgaben des MSD können in der Praxis sehr unterschiedlich sein (Lutz, 2022), da er mobil und flexibel eingesetzt wird und die Lehrkraft ein bestimmtes Stundenkontingent für eine Vielzahl von Aufgaben hat:

- Die **sonderpädagogische Diagnostik** klärt Fragen zu Lernvoraussetzungen, vorhandenen Kompetenzen und zum Entwicklungsstand des Kindes bzw. Jugendlichen sowie zur Passung zur Schule meist in Form fachlicher Stellungnahmen wie bspw. sonderpädagogischer Gutachten bei Überweisungsvorgängen oder förderdiagnostischer Berichte. Im Rahmen der Diagnostik finden vielfach neben standardisierten Tests auch informelle Verfahren und Instrumente zur Erfassung der Lernausgangslage und des aktuellen Lernstands wie Gespräche, Beobachtungen, Fehleranalysen, Fragebogen Anwendung. Der Einsatz von Lernverlaufsdiagnostik (LVD) ist bislang eher selten etabliert. Nach § 25 Abs. 1 Satz 6 VSO-F sind die Erziehungsberechtigten über die Verwendung von standardisierten, diagnostischen Testverfahren vorab zu informieren. Grundsätzlich bedarf es der Zustimmung der Erziehungsberechtigten, wenn Intelligenztests eingesetzt werden. Diese haben nach (Joél, 2021) eine Bedeutung im pädagogischen Alltag.

Ein möglicher Ablauf eines sonderpädagogischen Diagnostikprozesses ist bei Lutz (2022) dargestellt.

- Eine **sonderpädagogische Förderung** kann als Intervention in Einzel- oder Gruppensituation auf Grundlage der diagnostischen Ergebnisse stattfinden. (Vielfach nimmt jedoch die Förderung von Kindern im Vergleich zu den Arbeitsschwerpunkten Beratung und Diagnostik nur einen geringeren zeitlichen Anteil im Alltag der oder des im MSD-Tätigen ein. Häufig werden eher andere Personen für eine zielgerichtete Förderung von Kindern und Jugendlichen angeleitet und dabei unterstützt.)
- Die **Beratung von Lehrkräften, Sorge- und Erziehungsberechtigten sowie Schülerinnen und Schülern** zu Fragen bei Unterstützungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten bei sonderpädagogischem Förderbedarf während der Schullaufbahn ist ebenfalls ein Schwerpunkt des MSD. Beratung kann auch als Teil der Förderplanung stattfinden. Gemeinsam mit Lehrkräften der allgemeinen Schule bzw. der anderen Förderschule sowie mit den Sorge- und Erziehungsberechtigten werden Förderziele und Planung besprochen und gemeinsam ein individueller Förderplan für das Kind oder die Jugendliche bzw. den Jugendlichen erstellt. Dass Beratung einen Schwerpunkt der Arbeit des MSD darstellt, betont auch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015).

Da vielfach insbesondere in Bezug auf die Schullaufbahn Fragen entstehen, ist ein wichtiges Aufgabenfeld die Beratung bei Zurückstellungen, bei individuellen Abschlüssen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Beruf ggf. in Zusammenarbeit mit der Reha-Beraterin bzw. dem Reha-Berater der Agentur für Arbeit. Hier sind eine intensive Zusammenarbeit und Verzahnung zur gemeinsamen Beratung über geeignete weiterführende Maßnahmen beispielsweise zur Erfüllung der Berufsschulpflicht oder der weiteren beruflichen Möglichkeiten wichtig.

- Darüber hinaus bedarf es vielfach einer **Koordination der Beratungs- und Förderangebote** der allgemeinen Schule, der Angebote einzelner Förderschwerpunkte und/oder pädagogischer und medizinischer Fachdienste außerhalb der Schule. Im schulischen Alltag kann eine Koordinierung der sonderpädagogischen Fördermaßnahmen mit schulischen und außerschulischen Stellen und Diensten erforderlich werden, wenn beispielsweise therapeutische Praxen mit in die Förderung einbezogen sind (Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie etc.). Nicht selten wird eine Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe notwendig, wenn gezielte Maßnahmen angestoßen werden sollen bzw. müssen. Darüber

hinaus besteht vielfach eine enge Verzahnung zur Schul- und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) sowie zur Schulpsychologin bzw. zum Schulpsychologen, da gerade im Bereich von Teilleistungsschwächen Überschneidungen auftreten können.

- Gewinnbringend sind **Fortbildungen für an der allgemeinen Schule Tätige, für andere Förderschullehrkräfte und für Sorge- und Erziehungsberechtigte.**

Im Schuljahr 2019/2020 wurden laut Bayerischem Landesamt für Statistik insgesamt 24.512 Schülerinnen und Schüler durch Mobile Sonderpädagogische Dienste in den Jahrgangsstufen 1 bis einschließlich 13 gefördert oder erhielten sonderpädagogische Förderung an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“. Es werden in dem statistischen Bericht explizit keine Zahlen angegeben, die die verschiedenen Arbeitsfelder des MSD ausweisen würden. Somit kann man auch nicht nachvollziehen, welche Kernaufgaben aktuell welchen zeitlichen Umfang einnehmen. Für diese rund 25.000 Schülerinnen und Schüler wurden insgesamt 19.792 Stunden der Lehrkräfte (einschließlich Beratungsstunden) aufgewendet. Damit erhält rechnerisch über alle Schwerpunkte hinweg jede Schülerin bzw. jeder Schüler 0,81 Lehrkraftstunden (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 24).

Somit ist der Wert in den letzten Jahren noch deutlich gesunken, da im Schuljahr 2011/2012 noch pro Schülerin oder Schüler 0,95 Lehrkraftstunden auf jede Schülerin bzw. jeden Schüler entfielen. Heimlich und Lutz merkten bereits an, dass es „unmittelbar einsichtig [ist], dass mit diesem Stundenanteil pro Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule weder der inklusive Unterricht noch die inklusive Schulentwicklung auf den Weg gebracht werden kann“ (Heimlich & Lutz, 2012, S. 370). Aufgrund verschiedener Problemlagen wäre eine Weiterentwicklung des MSD wünschenswert (Lutz, 2022).

Eine Beschreibung der Arbeitsfelder des MSD sowie Vorschläge für Antragsformulare bietet bspw. die Regierung von Oberbayern in einer [Infomappe](#) an (Regierung von Oberbayern - Abteilung Förderschulen, 2017). Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015) beschreibt die [Aufgaben des MSD](#).

Art. 21 BayEUG

Mobile Sonderpädagogische Dienste

(1) ¹Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat und vom Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann. ²Mobile Sonderpädagogische Dienste diag-

nostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch. ³Mobile Sonderpädagogische Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit entsprechendem Förderschwerpunkt geleistet, soweit nicht nach Art. 30a Abs. 9 Satz 4 etwas anderes durch die Regierung bestimmt wurde.

(2) Für die Fördermaßnahmen können einschließlich des anteiligen Lehrerstelleneinsatzes je Schülerin bzw. Schüler in der besuchten allgemeinen Schule im längerfristigen Durchschnitt nicht mehr Lehrerstunden aufgewendet werden, als in der entsprechenden Förderschule je Schülerin bzw. Schüler eingesetzt werden.

Arbeitsaufträge zum MSD:

1. Erstellen Sie eine Mindmap zu den Aufgabenbereichen und Einsatzgebieten des MSD.
2. Welche Kompetenzen muss Ihrer Meinung eine Lehrkraft mitbringen, die im MSD tätig ist?
3. Wo sehen Sie Herausforderungen, vor die eine im MSD tätige Lehrkraft im Alltag gestellt ist?

3.2.2 Einzelinklusion

Ein in der Praxis gängiges Modell ist die Einzelinklusion nach Art. 30b Abs. 2 BayEUG. Ein Schüler oder eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht die allgemeine Schule, insbesondere die Sprengelschule bzw. die zuständige weiterführende Schule im Einzugsbereich des Wohnorts, oder die berufliche Schule. Bei Bedarf kann der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) in die Unterstützung und Förderung mit einbezogen werden.

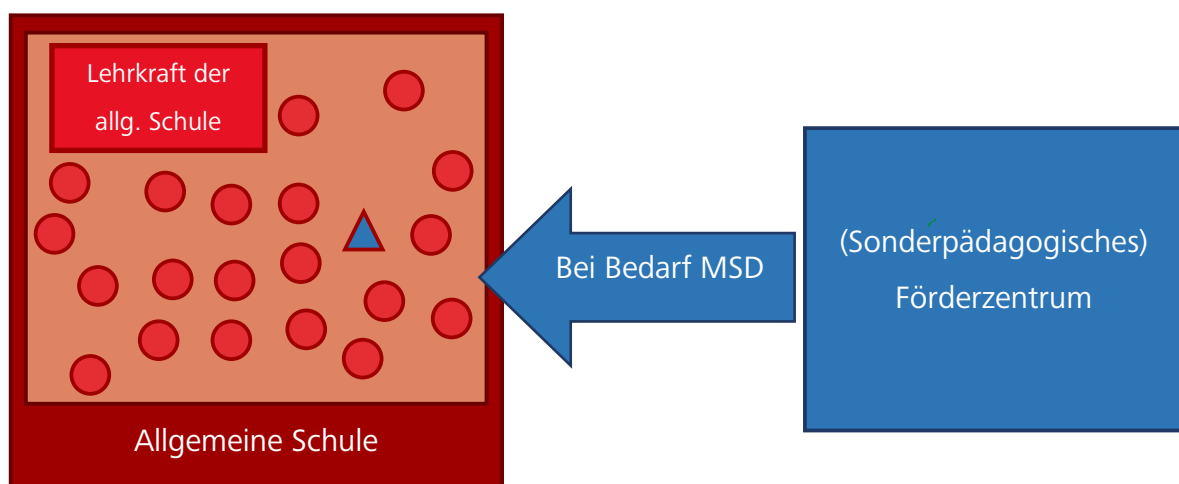


Abbildung 11: Das Modell der Einzelinklusion

Eine lernzieldifferente Unterrichtung kann für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund-, Mittel- und Berufsschulen sowie an Förderzentren erfolgen, wenn eine Lernzielerreichung der besuchten Jahrgangsstufe nicht möglich ist. Noten können zugunsten einer allgemeinen Bewertung bei festgestelltem und im förderdiagnostischen Bericht festgehaltenem sonderpädagogischen Förderbedarf ersetzt werden, wenn dies aufgrund des Förderbedarfs sinnvoll ist. Hierzu stellen die Erziehungsberechtigten einen Antrag (Art. 52 BayEUG).

Bei sozial- oder jugendhilferechtlichem Hilfebedarf kann des Weiteren eine Schulbegleiterin oder ein Schulbegleiter nach Maßgabe der hierfür geltenden Bestimmungen unterstützend tätig werden.

Laut Bayerischem Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst stellt die Einzelinklusion die eigentliche Form der Inklusion dar und bietet trotz des Vorteils der häuslichen Nähe jedoch vielfach nicht die Unterstützungsmöglichkeiten wie bspw. an der Förderschule oder in anderen kooperativen Formen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015, S. 152).

Art. 52 BayEUG

Nachweise des Leistungsstands, Bewertung der Leistungen, Zeugnisse

(1) ¹Zum Nachweis des Leistungsstands erbringen die Schülerinnen und Schüler in angemessenen Zeitabständen entsprechend der Art des Fachs schriftliche, mündliche und praktische Leistungen. ²Art, Zahl, Umfang, Schwierigkeit und Gewichtung der Leistungsnachweise richten sich nach den Erfordernissen der jeweiligen Schulart und Jahrgangsstufe sowie der einzelnen Fächer. ³Die Art und Weise der Erhebung der Nachweise des Leistungsstands ist den Schülerinnen und Schülern vorher bekannt zu geben; die Bewertung der Leistungen ist den Schülerinnen und Schülern mit Notenstufe und der Begründung für die Benotung zu eröffnen. ⁴Leistungsnachweise dienen der Leistungsbewertung und als Beratungsgrundlage.

(2) ¹Die einzelnen schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungsnachweise sowie die gesamte während eines Schuljahres oder sonstigen Ausbildungsabschnitts in den einzelnen Fächern erbrachte Leistung werden nach folgenden Notenstufen bewertet:

sehr gut	=	(Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße)
1		
gut	=	(Leistung entspricht voll den Anforderungen)
2		
befriedigend	=	(Leistung entspricht im Allgemeinen den Anforderungen)
3		
ausreichend	=	(Leistung weist zwar Mängel auf, entspricht aber im Ganzen noch den Anforderungen)
4		
mangelhaft	=	(Leistung entspricht nicht den Anforderungen, lässt jedoch erkennen, dass trotz deutlicher Verständnislücken die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind)
5		
ungenügend	=	(Leistung entspricht nicht den Anforderungen und lässt selbst die notwendigen Grundkenntnisse nicht erkennen).
6		

² Art. 9 Abs. 4 Satz 2 Nr. 3, Art. 16 Abs. 2 Satz 4 bleiben unberührt. ³Die Schulordnungen können vorsehen, dass in bestimmten Jahrgangsstufen der Grundschule und der Förderzentren, in Wahlfächern sowie bei ausländischen Schülerinnen und Schülern in Pflichtschulen und bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Pflichtschulen die Noten durch eine allgemeine Bewertung ersetzt werden. ⁴Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten oder Schülerinnen und Schüler hat die Lehrkraft die erzielten Noten zu nennen.

3.2.3 Schulen mit dem Profil „Inklusion“

Schulen mit Schulprofil „Inklusion“ können auf der Grundlage des Art. 30b Abs.3 bis 5 BayEUG gebildet werden. Diese erstellen ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept und bieten individuelle Förderung für alle Schülerinnen und Schüler in Unterricht und Schulleben. Dafür stellen die Schulen einen Antrag und entwickeln ein Konzept für den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, welches sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf orientiert. Dieses Konzept bedarf der Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Sachaufwandsträger.

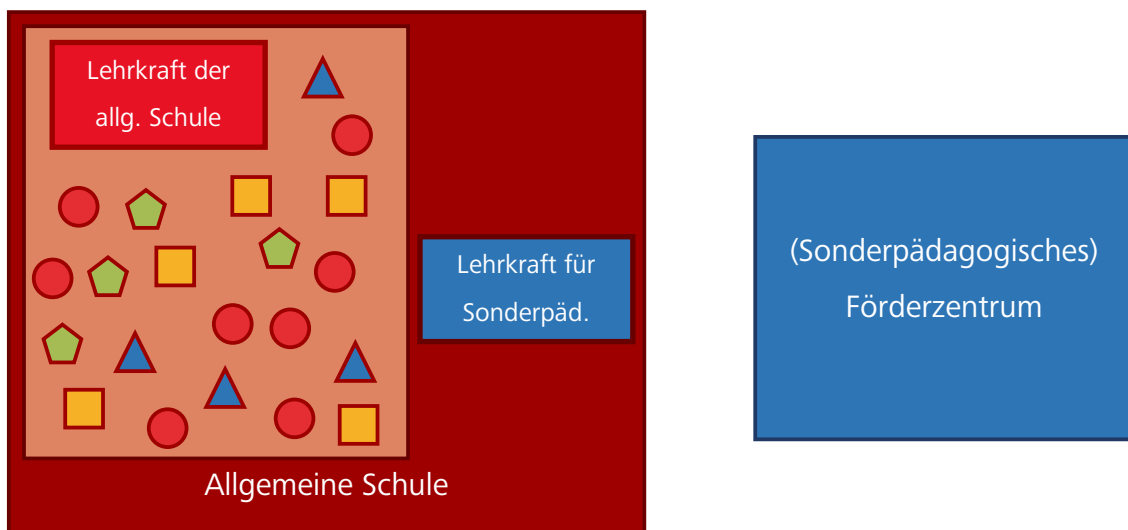


Abbildung 12: Das Modell der Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“

In das Kollegium der allgemeinen Schule werden dann bei Genehmigung sonderpädagogische Lehrkräfte unter Weisung der Schulleitung der allgemeinen Schule eingebunden. Lehrkräfte der allgemeinen Schule sowie sonderpädagogische Lehrkräfte arbeiten in einer [Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“](#) zusammen und gestalten gemeinsam vielfältige Formen des kooperativen Lernens. Durch den kontinuierlichen fachlichen Austausch zwischen den Lehrkräften der Förderschule und der allgemeinen Schule findet ein Kompetenztransfer statt (ISB, o. J.e).

Laut Auszug aus dem Kultusministeriellen Schreiben (KMS) III.3-BS7306.7/16/1 erhalten Schulen, denen von der Schulaufsicht (jeweilige Regierung) das Schulprofil „Inklusion“ zuerkannt wird, als

Grundausstattung eine Lehrkraft für Sonderpädagogik im Umfang von mindestens 13 Lehrkraftstunden und bis zu zehn zusätzlichen Lehrkraftstunden (Lehramt Grundschule, Haupt-/Mittelschule oder Volksschule bzw. Förderlehrer/-in) als ganzjährige personelle Unterstützung. Dafür müssen mindestens zehn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule unterrichtet werden. Der Betreuungsschlüssel ist für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler daher nicht besonders hoch. Deshalb sollte man die Schulen mit dem Profil Inklusion eher als reguläre Schulen betrachten, welche den Weg zu einer inklusiven Schule wählen, als dass man diese Schulen mit inklusiven Schulen im Ausland (beispielsweise Finnland) vergleicht, in welche ein großer Teil der Ressourcen der Förderschule fließen.

An Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ bedarf es gleichermaßen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einzelner Kinder und Jugendlicher, der im Rahmen des förderdiagnostischen Berichts festgehalten wird. Mittelzuweisungen erfolgen auch hier erst bei ausreichender Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkraft beschränkt sich nicht auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern erstreckt sich auf alle Schülerinnen und Schüler, um den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf im Unterricht und Schulleben Rechnung zu tragen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015, S. 153).

Die Suchmaschine des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (<https://km.bayern.de/schueler/schulsuche.html>) weist für Bayern 527 Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ aus (Stand: 16.03.2023).

Seit dem Schuljahr 2014/15 erhalten in Bayern auch Förderschulen das Schulprofil „Inklusion“, um den inklusiven Gedanken als Kompetenzzentrum an ihrer Schule und in ihre Region zu tragen, wie es in einer Pressemitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus heißt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2015). Das Label „Schulprofil ‚Inklusion‘“ ist daher ein positives Signal in Richtung Inklusion, aber keine Systemänderung.

3.2.4 Klassen mit festem Lehrertandem in Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“

Klassen mit festem Lehrertandem können mit Zustimmung des Schulaufwandsträgers und der Regierung nur an einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ für Schülerinnen und Schüler laut Art. 30b BayEUG mit sehr hohem Förderbedarf eingerichtet werden. Dabei werden im Unterricht zwei Lehrkräfte vielfach in Form von Team-Teaching eingesetzt: eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik. Zusätzlich kann noch weiteres Personal, z. B.

Heilpädagogische Förderlehrerinnen bzw. Förderlehrer oder Werkmeisterinnen bzw. Werkmeister, hinzugezogen werden. Dies ist in Artikel 30b Abs. 5 Satz 2 BayEUG geregelt. Zudem kann die Lehrkraft für Sonderpädagogik teilweise nach Maßgabe des Art. 60 Abs. 2 Sätze 1 und 2 BayEUG ersetzt werden. Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst sieht hier auch den Einsatz von Pflegekräften mit einem Beschäftigungsumfang einer halben Arbeitszeit als möglich (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015, S. 169–170).

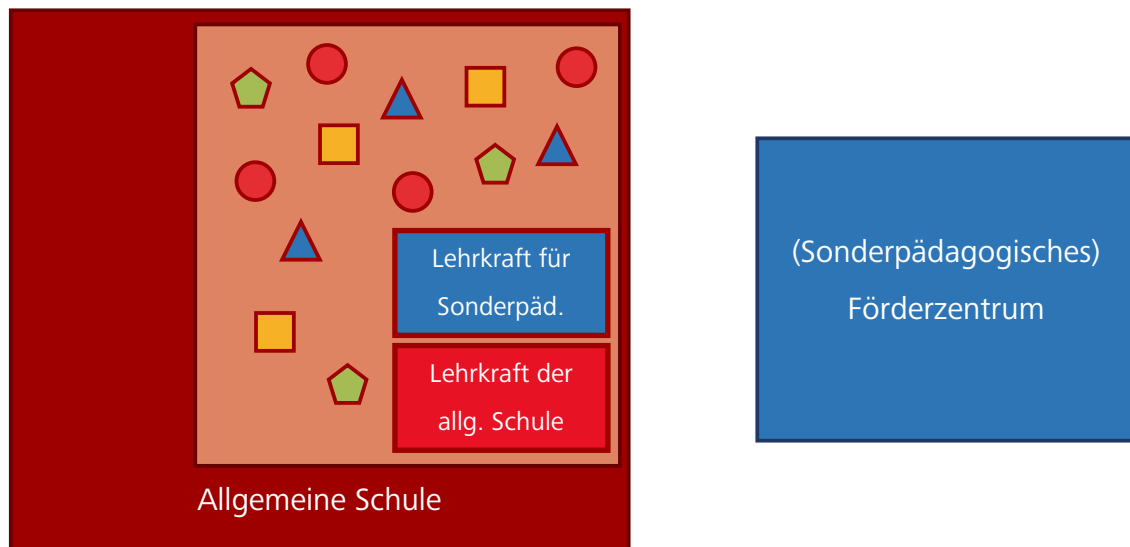


Abbildung 13: Das Modell der Klassen mit festem Lehrertandem

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) schlägt die Einrichtung von [Klassen mit festem Lehrertandem](#) vornehmlich für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. mit sehr hohem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oder in einem anderen Förderschwerpunkt vor. Es betont die Notwendigkeit der zusätzlichen Kompetenz einer sonderpädagogischen Fachkraft zur Umsetzung der im förderdiagnostischen Bericht festgelegten Maßnahmen (ISB, o. J.a).

Art. 60 BayEUG

Weiteres pädagogisches Personal

(1) ¹ Die Förderlehrerin bzw. der Förderlehrer unterstützt den Unterricht und trägt durch die Arbeit mit Schülergruppen zur Sicherung des Unterrichtserfolges bei. ² Sie bzw. er nimmt besondere Aufgaben der Betreuung von Schülerinnen und Schülern selbstständig und eigenverantwortlich wahr und wirkt bei sonstigen Schulveranstaltungen und Verwaltungstätigkeiten mit.

- (2) ¹ Heilpädagogische Förderlehrerinnen bzw. Förderlehrer, Werkmeisterinnen bzw. Werkmeister und sonstiges Personal für heilpädagogische Unterrichtshilfe an Förderschulen unterstützen die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit der Lehrkraft an Schulen mit dem Profil „Inklusion“ und an Förderschulen; im Rahmen eines mit den Lehrkräften für Sonderpädagogik gemeinsam erstellten Gesamtplans wirken sie bei Erziehung, Unterrichtung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit. ² Sie nehmen diese Aufgaben selbständig und eigenverantwortlich wahr und wirken bei sonstigen Schulveranstaltungen und bei Verwaltungstätigkeiten mit. ³ Heilpädagogische Förderlehrerinnen bzw. Förderlehrer und das sonstige Personal für heilpädagogische Unterrichtshilfe leiten die Gruppen der Schulvorbereitenden Einrichtungen im Einvernehmen mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik und erfüllen in Absprache mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung und Beratung im Rahmen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste und Hilfen.
- (3) Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen unterstützen die Erziehungsarbeit der Schule durch gruppenbezogene Prävention und wirken in gruppenbezogener Arbeit an der Werteerziehung und der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit.
- (4) Art. 59 Abs. 2 gilt entsprechend.

3.2.5 Kooperationsklassen

Kooperationsklassen nach Art. 30a Abs. 7 BayEUG sind Klassen der Grund-, Mittel- und/ oder Berufsschule. Sie kooperieren mit Sonderpädagogischen Förderzentren, Förderzentren für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache sowie Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Dabei werden in der Regel drei bis fünf Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in eine Klasse der allgemeinen Schule integriert und durch eine sonderpädagogische Lehrkraft (Mobiler Sonderpädagogischer Dienst) stundenweise unterstützt. Zudem sollen vorhandene Ressourcen der allgemeinen Schule (z. B. Förderlehrkräfte, Klassengröße oder Differenzierungsstunden) sinnvoll miteinbezogen werden.

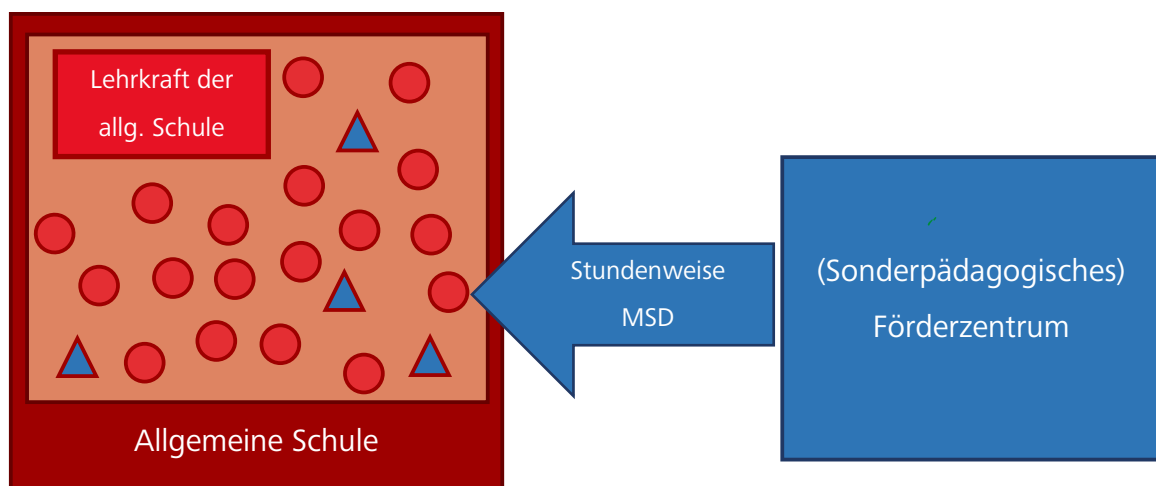


Abbildung 14: Das Modell der Kooperationsklasse

Der sonderpädagogische Förderbedarf eines Kindes oder Jugendlichen wird im sog. förderdiagnostischen Bericht festgehalten. Dieses Dokument ist zudem Grundlage für den individuellen Förderplan der Schülerin oder des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Alle Schülerinnen und Schüler, ob mit oder ohne festgestelltem/n Förderbedarf, gehören zur allgemeinen Schule. Die sonderpädagogische Unterstützung (**blau** markiert) erhalten die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich zum Unterricht der allgemeinen Schule (**rot** markiert) (siehe 2.2):



Mit dem Besuch der Kooperationsklasse besteht laut Art 30a Abs. 8 BayEUG ähnlich wie bei anderen Schulformen die Möglichkeit, sich zusätzlich bei sozial- oder jugendhilferechtlichem Hilfebedarf durch Schulbegleiterinnen oder Schulbegleiter nach Maßgabe der hierfür geltenden Bestimmungen unterstützen zu lassen. Sollten mehrere Kinder und Jugendliche in Kooperationsklassen auf ständige, fremde Hilfe angewiesen sein, können in Erziehung und Unterricht pflegerische Aufgaben hinzukommen.

Nach Art 30a Abs. 9 BayEUG bedarf es für die Einrichtung von Kooperationsklassen der Zustimmung der jeweiligen Schulaufwandsträger und der beteiligten Schulen, ob dies organisatorisch, personell und sachlich möglich ist, sowie der Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde, da ansonsten eine Förderschule als passender Schulort bereitstehen würde. Die Beantragung kann dabei durch Erziehungsberechtigte initiiert sein.

Gemäß Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) ist ein Merkmal der Kooperationsklasse der durchgängig gemeinsame Unterricht in allen Fächern, was eine qualitative und quantitative Anpassung der Unterrichts- und Förderangebote an die individuellen Bildungs- und Erziehungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen erfordert (ISB, o. J.b). Dies betont auch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015).

3.2.6 Partnerklassen

Die vormalig als „Außenklassen“ bezeichneten Partnerklassen sollen das partnerschaftliche Miteinander betonen. Eine Einrichtung ist an allen Schulen möglich. Es handelt sich nach Art. 30a Abs. 7 BayEUG um Klassen der allgemeinen Schule und Klassen aus dem Förderzentrum oder der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, die an einem gemeinsamen Schulstandort bezogen auf den Unterricht, im Schulleben sowie den außerunterrichtlichen Aktivitäten kooperieren. Die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse bleiben weiterhin als Klasse ihrer jeweiligen Schule bestehen. Somit gehen alle Ressourcen der Förderschule und alle Ressourcen bspw. der

Grundschule zusammen in dieses Projekt mit ein und es kommt daher zu einer ausreichend abgedeckten Anzahl von Lehrkraftstunden.

Die beiden Klassen arbeiten im Unterricht und im Schulleben wie „Partner“ miteinander. Ziel ist laut Bayerischem Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015) ein gemeinsamer, regelmäßiger lernzieldifferenter Unterricht sowie die Nutzung vielfältiger Kontaktmöglichkeiten beispielsweise durch Etablierung von Patenschaften.

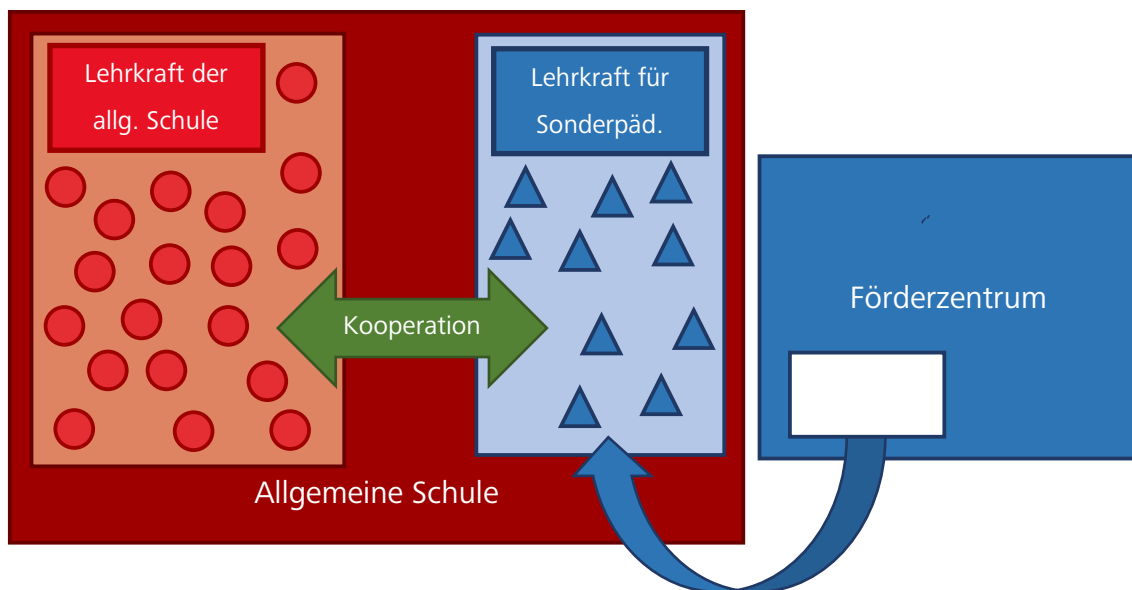


Abbildung 15: Das Modell der Partnerklasse

Es besteht auch die Möglichkeit, dass Partnerklassen an einem Förderzentrum eingerichtet werden und dann verschiedene Förderschwerpunkte zusammenarbeiten. In der Praxis lässt sich dieses Modell am häufigsten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (und Mehrfachbehinderung) finden, die bspw. an einer Grund- oder Mittelschule angesiedelt sind. Während im Schuljahr 2019/2020 laut Bayerischem Landesamt für Statistik 73,1 Prozent der Partnerklassenschülerinnen und -schüler dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (einschließlich Autismus) zugeordnet wurden, waren es für den Förderschwerpunkt Lernen lediglich 5,2 Prozent (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 19).

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) sieht in weiterführenden Schulen wie Gymnasien und Realschulen sowie in Berufsschulen die Konzeption der [Partnerklasse](#) als Chance, sich der Herausforderung kooperativen Lernens in heterogenen Lerngruppen zu stellen (ISB, o. J.d).

3.2.7 Offene Klassen an der Förderschule

In Artikel 30a Abs. 7 BayEUG ist eine weitere Form des kooperativen Lernens beschrieben: offene Klassen an der Förderschule. Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können so in Klassen am Förderzentrum aufgenommen werden. Laut Bayerischem Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst wird vorausgesetzt, dass dabei kein personeller, materieller oder finanzieller Mehrbedarf bzw. Aufwand entsteht (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015)

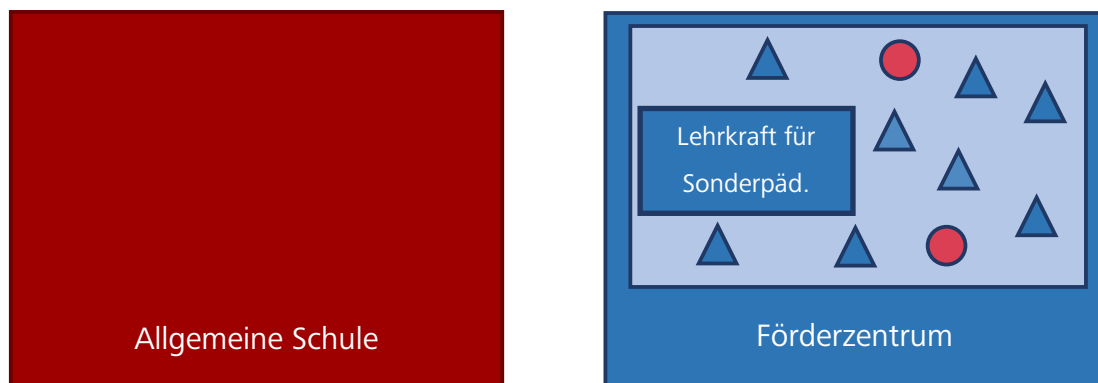


Abbildung 16: Das Modell der offenen Klasse an der Förderschule

Offene Klassen werden vornehmlich für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung eingerichtet, da die Lehrpläne der allgemeinen Schule Grundlage des Unterrichts sind. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) merkt an, dass bis zu 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler einer [offenen Klasse](#) ohne Förderbedarf berücksichtigt werden können (ISB, o. J.c).

Im Schuljahr 2019/2020 wurden laut Bayerischem Landesamt für Statistik in Bayern nur 340 Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einer offenen Klasse unterrichtet. Das sind 0,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an Förderzentren und Schulen für Kranke. Fast ebenso viele (337) waren den Förderschwerpunkten Sehen, Hören oder körperlich und motorische Entwicklung zugeordnet (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 19). Damit ist das Modell der offenen Klassen eine eher selten genutzte Form des kooperativen Lernens.

Arbeitsaufträge zu den Unterstützungssystemen:

1. Nach Heimlich bedeutet Inklusion „eine neue Form des Miteinanders zu kreieren, in der Prozesse des Voneinander-Lernens – und zwar aller Beteiligten – möglich werden“ (Heimlich, 2014, S. 4). Wo sehen Sie dies umgesetzt?

2. Welche Unterstützungssysteme kommen vornehmlich für den Förderschwerpunkt Lernen zum Tragen?
3. Ergänzen Sie nachfolgende Tabelle.

Unterstützungssystem	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse	Schulort	Möglichkeiten der Unterstützung
Kooperationsklasse			
Partnerklasse			
Offene Klasse an der Förderschule			
Einzelinklusion			
Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“			
Klassen mit festem Lehrertandem			

4. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie beim Besuch eines Förderzentrums im Vergleich zu den anderen Unterstützungssystemen in Bayern?
5. Vergleichen Sie die verschiedenen Unterstützungssysteme mit den Finanzierungsmodellen aus Kapitel 2. Welche Modelle finden hier Anwendung?
6. Inwiefern unterscheiden sich ein sonderpädagogisches Gutachten und ein förderdiagnostischer Bericht? Wann wird welches Dokument erstellt?

3.3 Struktur- und Ressourcenverteilungsprobleme im bayerischen Schulsystem

Es gibt verschiedene Ausbildungsformen für Grund- und Mittelschullehrkräfte, unterschiedliche Besoldungsstufen und unterschiedliche Schulämter, Regierungen und Abteilungen im Kultusministerium, wobei keine eigenständige Förderschul-Abteilung am Kultusministerium verortet ist. Diese ist der Mittelschule zugeordnet. Nach der Logik der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1972 sollte jede Schulart eine eigene Struktur und auch eine eigene Finanzierungsform erhalten. Dies findet sich auch aktuell wieder, da die Förderschulen aus einem eigenen Budget finanziert werden, ebenso die Grundschulen.

[Sander](#) und andere Kollegen forderten bereits früh Karrieremöglichkeiten in der inklusiven Schule auch für Sonderpädagoginnen und -pädagogen zu schaffen, wie es in anderen Ländern der Fall ist, wo die unterschiedlichen Professionen der Lehrkräfte nicht durch solche Strukturen getrennt wurden (F. J. Müller, 2018). In Österreich beispielsweise kann auch eine Sonderpädagogin Rektorin bzw. ein Sonderpädagoge Rektor einer inklusiven Schule sein (Buchner & Gebhardt, 2011). Bayern hält bislang an der Förderschulstruktur fest (siehe 3.1). Dies verdeutlicht auch die Anzahl der Kinder in Förderschulen, die sich laut KMK-Statistik in den letzten Jahren nicht verringert hat. Laut Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder ist die Förderschulbesuchsquote von 2009 mit 4,82 bis 2018 mit 4,20 relativ konstant geblieben (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2020, S. XVII). Die Inklusion erfolgt daher in Bayern zusätzlich zu der bestehenden Förderschulstruktur. Die im inklusiven Setting beschulten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommen additiv zu denen an Förderschulen hinzu. Somit hat sich insgesamt die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht.

Die KMK unterscheidet zwei Begriffe: die Förderquote und die Förderschulbesuchsquote.

Als Förderquoten werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen und der in allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich Förderschulen) bezeichnet. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2020, S. XIV)

In Deutschland beträgt die **Förderquote** insgesamt 7,39, für den Förderschwerpunkt Lernen 2,61 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2020, S. XVI).

Als Förderschulbesuchsquoten werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an der Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich der Förderschulen) bezeichnet. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2020, S. XVI)

In Deutschland liegt die **Förderschulbesuchsquote** insgesamt bei 4,20, für den Förderschwerpunkt Lernen bei 1,16 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der

Bundesrepublik Deutschland, 2020, S. XVIII). Somit bleibt für eine „Inklusionsquote“ deutschlandweit 3,19 und für den Förderschwerpunkt Lernen 1,45. Laut diesen Angaben werden bezogen auf den Förderschwerpunkt Lernen mehr Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen beschult: Förderschule 44,23, allgemeine Schule 55,77 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2020, S. XXI).

Für Bayern kann für 2019 nach Angaben des Bayerischen Landesamts für Statistik eine Förderschulbesuchsquote von 4,49 berechnet werden (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020a, S. 5). Die Zahlen der Integrationsschülerinnen und -schüler sowie der Förderschülerinnen und -schüler im Schuljahr 2019/2020 sind in Abbildung 17 dargestellt.

Auf den ersten Blick erscheint die Anzahl der inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wesentlich größer als die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen. Aufgrund der nicht eindeutig den einzelnen Förderschwerpunkten zugeordneten Schülerinnen und Schüler vor allem in der Kategorie „Förderschwerpunkt übergreifend“ ist ein direkter Vergleich erschwert. Dies ist vor allem im Schwerpunkt Lernen feststellbar.

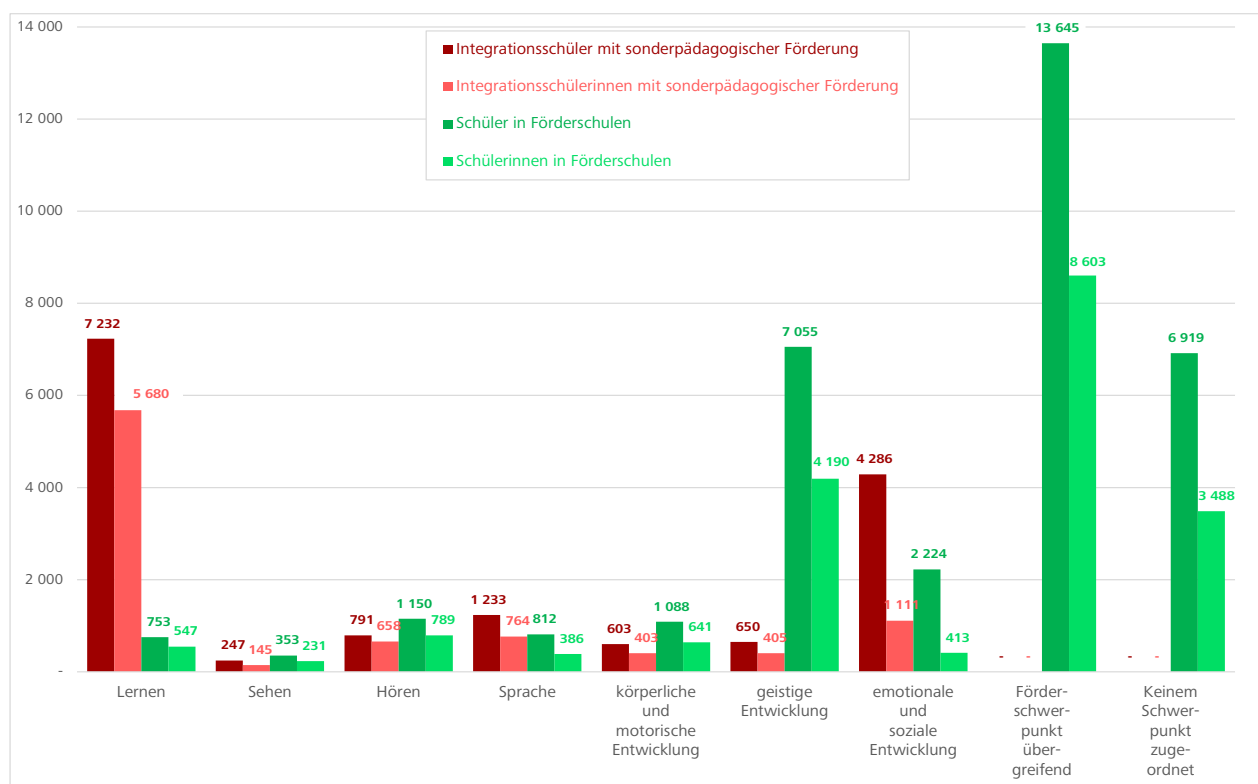


Abbildung 17: Schülerzahlen förderschulischer und integrativer Förderung eingeteilt nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2019/2020 in Bayern in absoluten Zahlen nach Angaben des Statistischen Bundesamts (Destatis, 2021, Tab. 3.9, 3.10)

Weitere Daten liefert das Bayerische Landesamt für Statistik zu Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD) an allgemein bildenden Schularten und/oder sonderpädagogischer Förderung an

Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“. Von den insgesamt 24.512 durch MSD und/oder an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion geförderten Schülerinnen und Schülern waren mehr als die Hälfte dem Förderschwerpunkt Lernen (12.920 Schülerinnen und Schüler) zugeordnet. Davon waren fast alle (12.031 Schülerinnen und Schüler) an Grund- bzw. Mittelschulen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 24). Die Verteilung auf die einzelnen Schwerpunkte zeigt Abbildung 18.

Für diese 12.920 Schülerinnen und Schüler wurden insgesamt 11.415 Lehrkräftestunden (einschließlich Beratungsstunden) aufgewendet. Damit entfallen rechnerisch auf jede Schülerin bzw. jeden Schüler 0,88 Lehrkraftstunden bezogen auf den Schwerpunkt Lernen. Im Vergleich dazu stehen wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben 0,81 Lehrkraftstunden für alle Förderschwerpunkte (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 24).

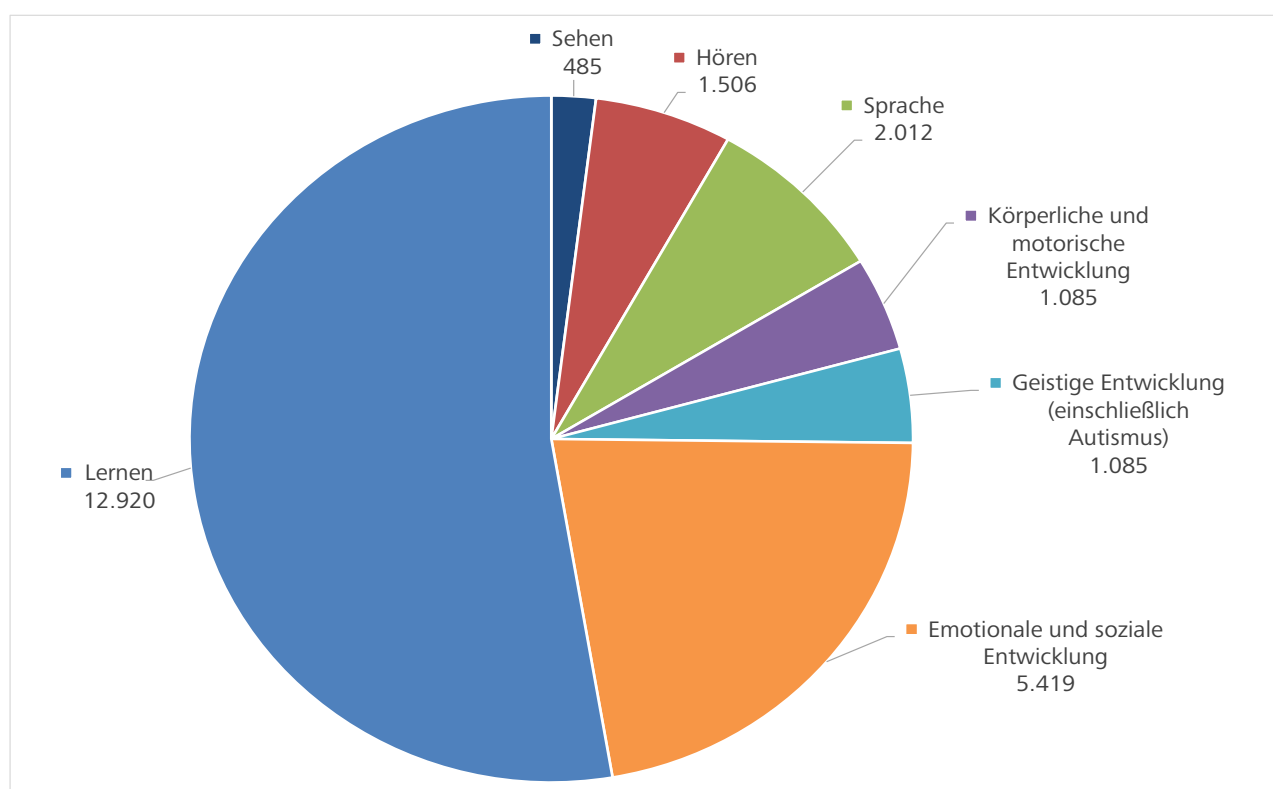


Abbildung 18: Durch Mobile Sonderpädagogische Dienste geförderte Schülerinnen und Schüler und/oder Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion eingeteilt nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2019/2020 in Bayern in absoluten Zahlen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 24)

Vergleicht man die Angaben des Statistischen Bundesamts zu allen Unterrichtsstunden von voll-, teilzeit- und stundenweise beschäftigten Lehrkräften (193.856) pro Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (56.355) in Bayern, kann man einen Unterrichtsstundenwert von 3,44 errechnen (Destatis, 2021, Tab. 1.2). Der Wert von 3,44 lässt sich auch mit den Daten des Bayerischen

Landesamts für Statistik (191.188 Unterrichtsstunden sämtlicher Lehrkräfte ohne Unterrichtsstunden für den MSD in der Woche pro 55.499 Schülerinnen und Schüler in Förderzentren) berechnen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020a, S. 5).

Hier gibt es jedoch Folgendes zu beachten: die für die Förderzentren ausgewiesenen Daten zu den Unterrichtsstunden beinhalten die Kategorie „Lehrkräfte“, die vom Statistischen Bundesamt mit einer zusätzlichen Anmerkung versehen ist. Demnach sind Lehrkräfte „auch sonderpädagogische Lehrkräfte, Bademeister/-innen etc., sofern sie eigenverantwortlich unterrichten“ (Destatis, 2021, Tab. 1.2). Beim Bayerischen Landesamt für Statistik wird unter voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften ebenfalls eine große Bandbreite an Lehrkräftegruppen subsumiert:

Bis 1990/91 hauptamtl. u. hauptberufl. Lehrkräfte. Nur Lehrkräfte, die ausschl. oder überwiegend an einem Förderzentrum oder einer Schule für Kranke tätig waren, einschl. teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte mit mindestens der Hälfte der vollen Unterrichtspflichtzeit (ab 1990/91 mindestens 18/38,5). Bis 1979/80 einschl. Lehramtsanwärter und Fachlehreranwärter, ab 1982/83 einschl. Lehrkräfte im Aushilfsdienst. Ab 1987/88 einschl. heilpädagogischer Unterrichtshilfen und heilpädagogischer Förderlehrer, die eigenverantwortlich Unterricht erteilen, sowie der mit Dienstbezügen abwesenden Lehrkräfte (z. B. wegen längerer Krankheit, Kur oder Mutterschutzfrist). Ab 2003/04 einschl. kirchlicher Religionslehrkräfte (Laien Katecheten und Geistliche). (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 11)

Quotenberechnungen in Bezug auf die voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte (bspw. voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte pro Klasse: 1,8; Schüler/-innen pro voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrkraft: 5,9 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 11)) sind daher wenig aussagekräftig. Auch die Entwicklungen über die letzten Jahrzehnte können unter verschiedenen Gesichtspunkten interpretiert werden.

Wesentlich ist, dass keine gezielten Aussagen speziell zu sonderpädagogischen Lehrkräften möglich sind und sich bspw. keine Unterrichtsstundenquoten in Bezug auf Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung berechnen lassen, auch wenn in Tabelle 21 des statistischen Berichts eine Aufschlüsselung der Lehrkräfte und der Unterrichtsstunden erfolgt. Hier werden manche Lehrkräfte, die an mehreren Förderzentren oder Schulen für Kranke tätig waren, mehrfach gezählt, die erteilten Unterrichtswochenstunden jedoch nur einfach (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 25). Eine Unterscheidung in die verschiedenen Schwerpunkte ist ebenfalls nicht möglich.

Grundsätzlich wird deutlich, dass sich Bayern erst auf dem Weg befindet, ein inklusives Schulsystem zu verwirklichen. Die von Gold (2018) als Gelingensbedingungen der Inklusion benannte kleinere Klassengröße sowie die intensive Lernunterstützung durch die Bereitstellung von zwei Lehrkräften für ein ziel-, methoden- und lernzeitadaptives Unterrichten sind in Bayern je nach inklusiver Form bislang oft nur zeit- bzw. teilweise gegeben.

Nicht zuletzt trägt laut Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung auch der seit dem Schuljahr 2019/2020 gültige [LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt Lernen](#) zum

Gelingen von inklusiven Angeboten und Momenten bei (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021). Eine Kopplung an einen bestimmten Schultyp ist nicht gegeben, da alle Schulen den Auftrag zur Entwicklung eines persönlichkeits- und selbstständigkeitsfördernden Lernumfelds für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben. Dabei steht die einzelne Schülerin bzw. der Schüler mit Förderbedarf im Fokus, da der LehrplanPLUS gleichermaßen von Lehrkräften an Förderzentren wie in Grund- und Mittelschulen verwendet wird. Dies wird durch die enge Verzahnung mit dem [LehrplanPLUS der Grundschule](#) bzw. [LehrplanPLUS der Mittelschule](#) noch verdeutlicht.

3.4 Zusammenfassung

Weltweit wird das Angebot an inklusiven Bildungsangeboten vergrößert. In den Bundesländern Bremen und Hamburg werden separierende Bildungsangebote in Förderzentren abgebaut und in inklusive Bildungsangebote umgewandelt. Bayern dagegen baute seit der Umsetzung der UN-Konvention die inklusiven Angebote langsam und zusätzlich zur bestehenden Förderschulstruktur auf, um ein Wahlangebot zwischen inklusiver und separierter Förderung zu ermöglichen. Damit wurde zusätzlich zur Förderschule eine Vielzahl an Unterstützungssystemen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen geschaffen. Jedoch wurde an den bestehenden Strukturen festgehalten. Damit ist das Wahlangebot nur eingeschränkt vergleichbar, da dem ausgebauten Förderschulsystem eine Vielzahl an nicht abgestimmten inklusiven Maßnahmen mit wenig Ressourcen gegenübersteht (siehe für Hintergründe Gebhardt, 2023a). Wichtig wäre es, dass in Bayern nicht mehr die Notwendigkeit von Inklusion, sondern die Art der bestmöglichen Umsetzung diskutiert wird.

4. Übergänge und Abschlüsse im bayerischen Schulsystem

Der Erfolg von pädagogischen Maßnahmen zeigt sich für Außenstehende auch in Form der Bildungsübergänge, in Form von Bildungsabschlüssen der jeweiligen Institution und darin, ob die Absolventinnen und Absolventen auch im späteren Erwerbsleben erfolgreich sind. Daher ist es, neben den verschiedenen Unterstützungsformen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in der Schule gerade auch unter dem Aspekt der Beratung (siehe 3.2.1) wichtig, Regelungen zu den Übergängen von Kindertageseinrichtung zur Schule und von Schule in den Beruf zu kennen und über mögliche Schwierigkeiten informiert zu sein. Wenngleich dies aufgrund der unterschiedlichen Akteure und Institutionen ein sehr komplexes Feld darstellt, wird versucht, die wichtigsten Regelungen und Gesetze zu benennen, die für Übergänge im bayerischen Schulsystem notwendig sind. Zudem sollen die verschiedenen Abschlüsse aufgezeigt werden, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern möglich sind.

4.1 Gliederung des bayerischen Schulsystems inkl. gültiger Lehrpläne

Das bayerische Schulsystem gliedert sich in verschiedene Schularten, die im [Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz \(BayEUG\)](#) in Artikel 6 BayEUG definiert sind. Zu den allgemein bildenden Schulen zählen die Grundschule, die Mittelschule, die Realschule, das Gymnasium sowie die Schulen des Zweiten Bildungswegs. Dem gegenüber stehen berufliche Schulen wie die Berufsschule, die Berufsfachschule, die Wirtschaftsschule, die Fachschule, die Fachoberschule und die Berufsoberschule (Berufliche Oberschule) sowie die Fachakademie. Eine weitere Schulart sind die Förderschulen (Schulen zur sonderpädagogischen Förderung), die sich in allgemein bildende und berufliche Förderschulen unterteilen. Die vierte Schulart bilden Schulen für Kranke.

Art. 6 BayEUG

Gliederung des Schulwesens

(1) ¹Das Schulwesen gliedert sich in allgemein bildende und berufliche Schularten. ²Diese haben im Rahmen des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrags ihre eigenständige, gleichwertige Aufgabe.

(2) Es bestehen folgende Schularten:

1. Allgemein bildende Schulen:

- a) die Grundschule,
- b) die Mittelschule,
- c) die Realschule,

- d) das Gymnasium,
- e) die Schulen des Zweiten Bildungswegs:
 - aa) die Abendrealschule,
 - bb) das Abendgymnasium,
 - cc) das Kolleg;

2. Berufliche Schulen:

- a) die Berufsschule,
- b) die Berufsfachschule,
- c) die Wirtschaftsschule,
- d) die Fachschule,
- e) die Fachoberschule und die Berufsoberschule (Berufliche Oberschule),
- f) die Fachakademie;

3. Förderschulen (Schulen zur sonderpädagogischen Förderung):

- a) allgemein bildende Förderschulen,
- b) berufliche Förderschulen;

4. Schulen für Kranke.

(3) Innerhalb einer Schulart können Ausbildungsrichtungen, die einen gemeinsamen besonderen Schwerpunkt des Lehrplans bezeichnen (z.B. Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium) und Fachrichtungen für gleichartige fachliche Zielsetzungen (z.B. Technikerschule für Elektrotechnik) eingerichtet werden.

(4) ¹Auf Antrag des Schulaufwandsträgers können an Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien sowie an den entsprechenden Förderschulen schulische Ganztagsangebote in eigenen Ganztagsklassen in rhythmisierter Form (gebundenes Ganztagsangebot) oder bzw. und in klassen- und jahrgangsübergreifender Form (offenes Ganztagsangebot) eingerichtet werden. ²Um dem Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler mit bzw. mit drohender Behinderung Rechnung zu tragen, können schulische Ganztagsangebote entsprechend Satz 1 mit Leistungen der Jugend- bzw. Eingliederungshilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch oder der Eingliederungshilfe nach dem Neunten Buch Sozialgesetzbuch ergänzt bzw. zu einem gemeinsamen Bildungs- und Betreuungsangebot verbunden werden. ³Die Planungen zu Ganztagsangeboten erfolgen im Benehmen mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. ⁴Die Einrichtung der Ganztagsangebote erfolgt nach Maßgabe der hierfür im Haushalt bereit gestellten Stellen und Mittel. ⁵Die Wahlfreiheit zwischen Halbtagschule und Ganztagsangeboten im Bereich der staatlichen Schulen wird gewährleistet; es besteht kein Rechtsanspruch auf den Besuch eines Ganztagsangebots. ⁶Schülerinnen und Schüler, die von ihren Erziehungsberechtigten für ein Ganztagsangebot angemeldet wurden, sind verpflichtet, an diesem teilzunehmen.

Eine [Übersicht zu allen Schularten](#) bietet das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) an. Dieses stellt auch digital alle [Lehrpläne](#) (Grundschule, Mittelschule, Förderschule, Realschule, Gymnasium, Wirtschaftsschule, Fachoberschule, Berufsoberschule) in Bayern inklusive einem Serviceteil mit illustrierenden Ausgaben, Erläuterungen Materialien und Querverweisen zur

Verfügung. Für den Förderschwerpunkt Lernen sind dabei vornehmlich folgende Lehrpläne relevant (siehe auch nachfolgende Kapitel):

- [LehrplanPLUS Grundschule](#)
- [LehrplanPLUS Mittelschule](#)
- [LehrplanPLUS Förderschule – Förderschwerpunkt Lernen](#)
- [LehrplanPLUS Förderschule – Förderschwerpunkt geistige Entwicklung](#)
- [LehrplanPLUS Förderschule – Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung](#)
- Lehrpläne für die [Berufsschule](#) bzw. die [Berufsvorbereitung](#)
- Lehrpläne für [Berufliche Förderschulen](#) (eingeteilt nach den verschiedenen Fachklassen) sowie zur [beruflichen Vorbereitung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf](#)

Aktuell hat jede Schulart in Bayern eigene Lehrpläne. Auch für jeden Förderschwerpunkt (z. B. Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, etc.) ist jeweils ein Lehrplan entwickelt worden. Für den LehrplanPLUS Förderschule – Förderschwerpunkt Lernen gilt, dass dieser ein sog. Rahmenlehrplan ist, der nicht an einen Schultyp gebunden ist. Er wird zusätzlich zu dem jeweiligen Lehrplan der allgemeinen Schule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen eingesetzt und zielt neben dem Erwerb von fachbezogenen Kompetenzen auch auf entwicklungsbezogene Kompetenzen in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung, Denken und Lernstrategien, Kommunikation und Sprache und Emotionen und soziales Handeln (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021).

Die Lehrkraft in der inklusiven Schule hat somit die Aufgabe, neben der Förderung der grundlegenden Kompetenzen laut dem an der jeweiligen Schule gültigen Lehrplan auch die fachbezogenen und entwicklungsbezogenen Kompetenzen des LehrplanPLUS Förderschule – Förderschwerpunkt Lernen zu für jede Schülerin und jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt zu berücksichtigen.

4.2 Einschulung und Übertritt an weiterführende Schulen

Einschulung und Übertritte stellen schwierige Phasen bzw. Zeitpunkte für Kinder und ihre Erziehungsberechtigten dar (Eckerlein & Schreyer, 2021). Eine intensive Beratung und Begleitung wäre pädagogisch oft sinnvoll, ist aber in der schulischen Praxis meist nicht vorgesehen oder kann nicht immer umfänglich geleistet werden. Für die Sorgeberechtigten ist es daher bisweilen schwierig,

eine Entscheidung bspw. über den Einschulungszeitpunkt oder die Wahl des geeigneten Förderorts zu treffen. Während der Schulzeit sind dabei vorrangig zwei Zeitpunkte von Bedeutung: die Einschulung und der Wechsel nach der 4. Jahrgangsstufe an eine weiterführende Schule.

Die verschiedenen Wege sind in einem Überblick in Abbildung 19 dargestellt, wobei Schulen des zweiten Bildungswegs, berufliche Schulen und Schulen für Kranke nicht in die Grafik mit aufgenommen wurden.

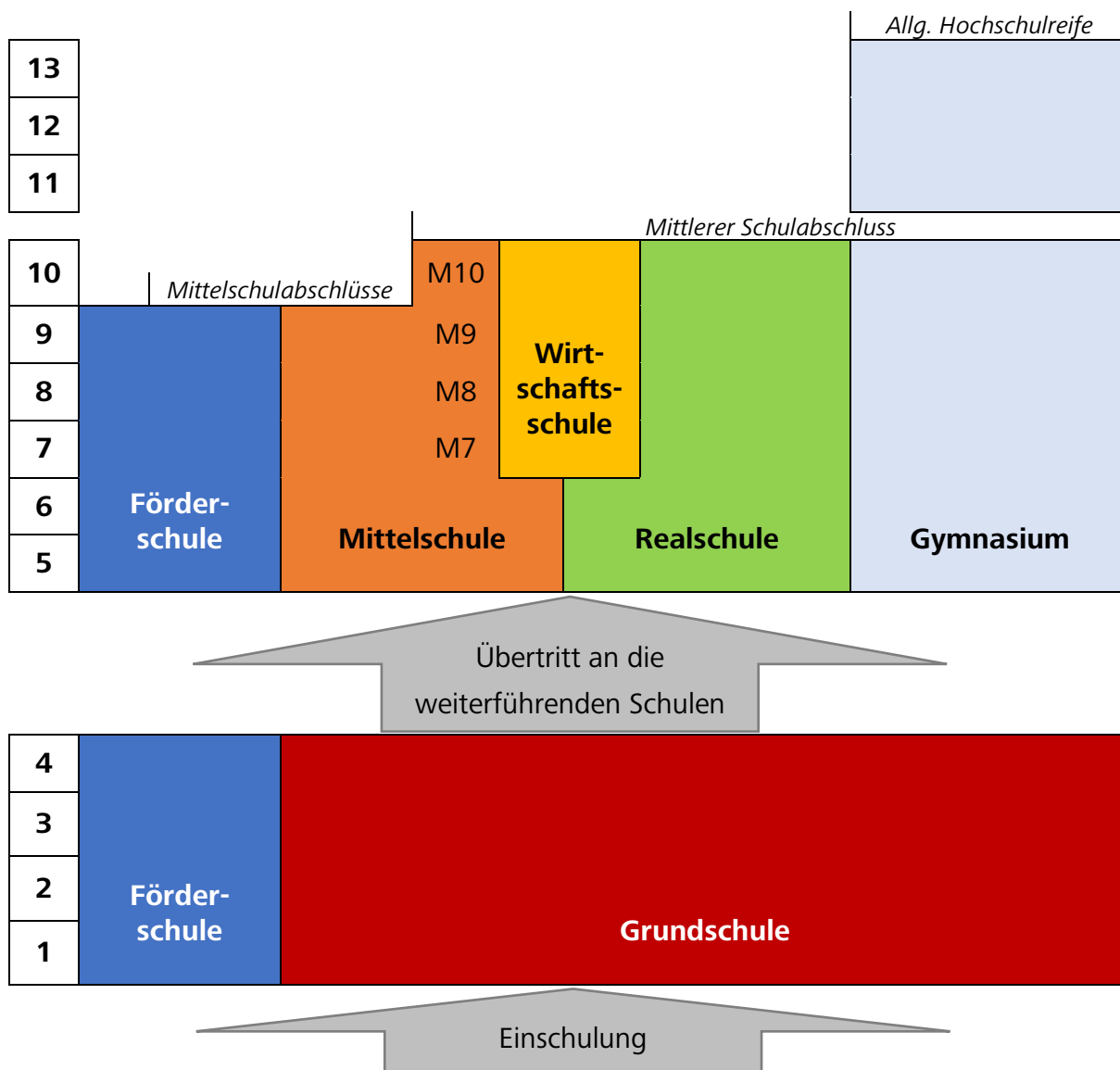


Abbildung 19: Einschulung und Übertritt

4.2.1 Einschulung

Der Zeitpunkt der Einschulung (Stichtag) ist in Artikel 37 BayEUG geregelt. Schulpflichtig sind in Bayern alle Kinder, die bis zum 30. Juni sechs Jahre alt werden. Früher wurde hierfür eine sogenannte Schulreife bzw. Schulunreife festgestellt. Dieses Konzept ist aber veraltet und wurde durch das Konzept Schulfähigkeit ersetzt. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus betont die Bedeutung der Einschätzung der Schulfähigkeit als „wertvollen Beitrag im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020a, S. 5). Generell gibt es in Deutschland eine Schulpflicht und eine Festlegung, dass alle Menschen Bildung verdienen.

Bei Kindern, die bis zum 30. September sechs Jahre alt werden (sog. Einschulungskorridor), entscheiden deren Erziehungsberechtigte über das Einschulungsjahr. Diese „Korridorkinder“ durchlaufen ebenso wie alle anderen Kinder das Anmelde- und Einschulungsverfahren, dessen Ergebnisse mit den Erziehungsberechtigten besprochen werden. Auf der Grundlage einer Empfehlung entscheiden die Erziehungsberechtigten anschließend, zu welchem Zeitpunkt ihre Tochter oder ihr Sohn eingeschult wird: zum kommenden Schuljahr oder erst zum darauffolgenden Schuljahr. Artikel 27 Abs. 4 BayEUG gibt vor, dass grundsätzlich alle Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache einen Vorkurs oder eine Kindertageseinrichtung besucht haben und bei der Schulanmeldung über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen sollen. Kinder, die die notwendigen Deutschkenntnisse nicht besitzen, werden von der Aufnahme zurückgestellt und dazu verpflichtet, ein Jahr lang eine Kindertageseinrichtung mit integriertem Vorkurs zu besuchen. Inwieweit diese Regelungen in der Praxis umgesetzt werden (können), kann mit Daten nicht belegt werden.

Darüber hinaus ist für alle bis zum 30. September Sechsjährigen bei wichtigen Gründen eine einmalige Zurückstellung möglich, wenn zu erwarten ist, dass das Kind voraussichtlich erst ein Schuljahr später mit Erfolg oder nach Maßgabe von Art. 41 Abs. 5 BayEUG am Unterricht der Grundschule teilnehmen kann. Bei einer von den Erziehungsberechtigten gewünschten Zurückstellung prüft die Schulleitung den Antrag ggf. unter Einbeziehung von weiteren Personen (Beratungslehrkraft, Schulpsychologin oder -psychologen, Schulärztin oder -arzt, Erzieherin oder Erzieher im Kindergarten). Kinder, die im Vorjahr zurückgestellt wurden, sind stets im darauffolgenden Schuljahr schulpflichtig.

Vorzeitige Einschulungen sind auch noch bei weiteren Kindern durchführbar. Auf Antrag der Eltern sind Kinder schulpflichtig, die zwischen dem 01. Oktober und 31. Dezember sechs Jahre alt werden, wobei ggf. die Schulfähigkeit überprüft werden kann. Kinder, die nach dem 01. Januar sechs Jahre alt werden, brauchen zusätzlich zum Antrag der Eltern noch ein schulpsychologisches

Gutachten, das die Schulfähigkeit feststellt. Wenn Erziehungsberechtigte einen Antrag auf vorzeitige Einschulung stellen wollen, müssen sie dies spätestens bei der Schulanmeldung an der jeweiligen Sprengelschule tun.

Die verschiedenen Angaben zum schulpflichtigen Alter sind noch einmal in Abbildung 20 veranschaulicht und werden in einer [Broschüre zur bayerischen Grundschule](#) vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020a) beschrieben. Aktuell ist der gültige Lehrplan der [LehrplanPLUS Grundschule](#).

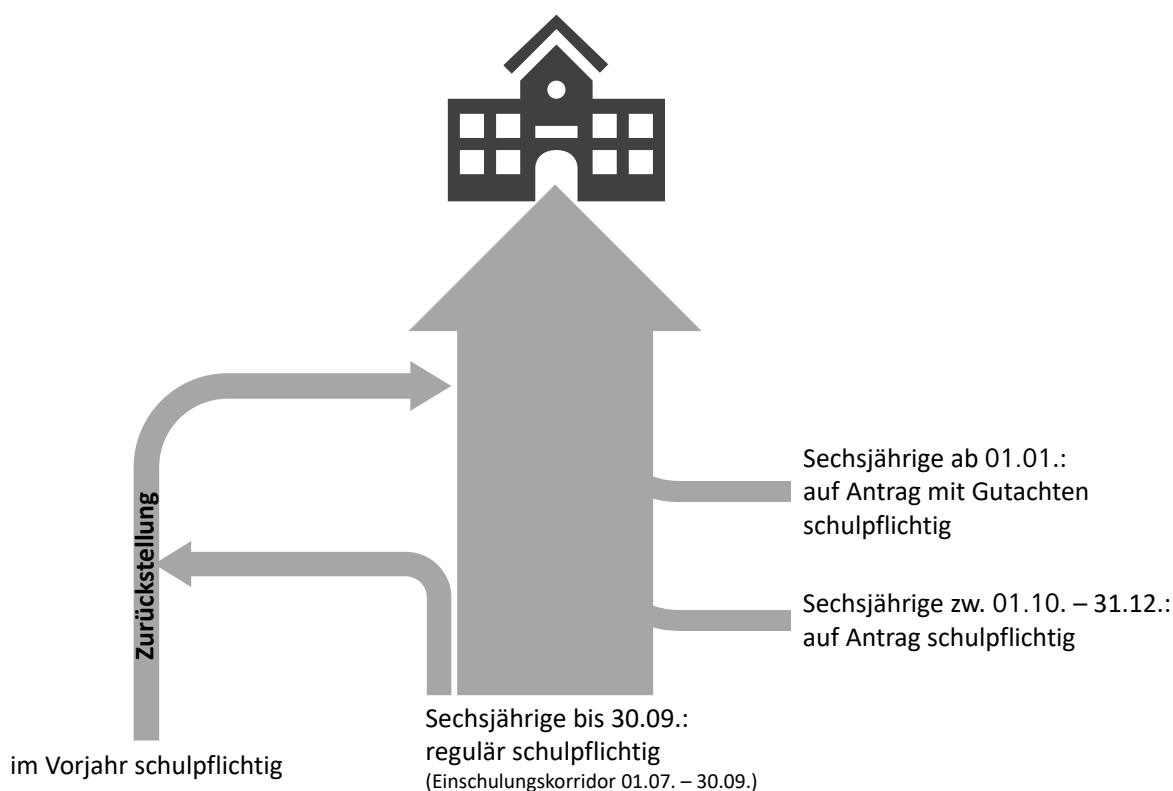


Abbildung 20: Stichtage und Regelungen zur Einschulung

Die Datenlage zur Einschulung in Bayern stellte sich im Oktober 2019 laut Bayerischem Landesamt für Statistik folgendermaßen dar (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020d, S. 22): Es gab insgesamt 107.773 Schulanfängerinnen und -anfänger. Darunter waren 12,9 Prozent Rückstellungen aus dem Vorjahr einschließlich Schülerinnen und Schüler nach Wahrnehmung der Rücktrittsmöglichkeit und nach Art. 37 Abs. 2 BayEUG (13.926 Kinder). 1,5 Prozent der Kinder wurden vorzeitig aufgenommen (1.569 Kinder). Im Frühjahr wurden zudem 17.238 Kinder zurückgestellt. Zu dieser Gruppe zählen auch die Kinder aus dem Einschulungskorridor. Es handelt sich also durchaus um eine recht große Gruppe an Kindern, die nicht altersgerecht eingeschult werden

und bei denen es Gründe gibt, den Einschulungstermin um ein Jahr zu verschieben, die im Bericht aber nicht angegeben werden.

Grundsätzlich besteht für Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit, in der Förderschule oder in der Grundschule (ggf. in bzw. mit einer unter 3.2 beschriebenen Unterstützungsform) eingeschult zu werden. Die geltenden Regelungen zu den Stichtagen treffen somit auch auf diese Kinder zu. Allerdings ist es im Schulalltag oft so, dass bspw. von Seiten der Kindertageseinrichtung, der aufnehmenden Grundschule oder sonstiger am Einschulungsprozess beteiligter Personen über eine Zurückstellung nachgedacht wird, damit das Kind Entwicklungsverzögerungen oder Schwierigkeiten „aufholen“ kann, so dass es ein Jahr später am Unterricht mit Erfolg teilnehmen kann. Es wäre wünschenswert, wenn in einem multiprofessionellen Team darüber beraten würde, welche Maßnahmen und Unterstützungsangebote ergriffen werden können und sollten, um das Kind entsprechend anregen und fördern zu können. Dabei sollte das einzelne Kind mit seinen Kompetenzen im Vordergrund stehen und die Ressourcen und Hemmnisse seines Umfeldes beachtet werden, um eine Entscheidung für oder gegen eine Zurückstellung zu treffen. Bisweilen wird jedoch der zunächst einfach erscheinende Weg der Zurückstellung gewählt, vielfach ohne eine passgenaue Unterstützung anzubieten, was später nur zu einer Verlagerung oder Verschiebung der Problematik führt. Hier wird der Bedarf bzw. die Notwendigkeit an präventiven Maßnahmen und Unterstützungsangeboten für Risikokinder besonders deutlich.

4.2.2 Übertritt und Schulwechsel

Da sich Leistungen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Laufe ihrer Schulzeit ändern, bietet das gegliederte Schulsystem in Bayern verschiedene Schularten an, um den schulischen Bildungsweg neuen Gegebenheiten, Zielen und Voraussetzungen anzupassen. Dabei liegt die Entscheidung über die Wahl des Förderortes auch nach der Einschulung bei den Erziehungsberechtigten, wobei die jeweils geltenden schulartspezifischen Zugangsvoraussetzungen erfüllt sein müssen, wie bspw. ein bestimmter Notendurchschnitt im Übertrittszeugnis oder eine erfolgreiche Teilnahme am Probeunterricht für den Wechsel an das Gymnasium (Notendurchschnitt der Fächer Mathematik/Deutsch/Sachunterricht 2,33 oder besser bzw. mindestens die Noten 3/4 oder 4/3 bei den mündlichen und schriftlichen Leistungsfeststellungen während des Probeunterrichts in Deutsch/Mathematik; ein Übertritt mit den Noten 4/4 in Deutsch/Mathematik ist bei Elternwille möglich (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020b)). Diese Zugangsvoraussetzungen muss gleichermaßen ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen. Da es

in Bayern keine lernzieldifferente Inklusion an den Schularten Gymnasien, Realschulen oder Wirtschaftsschulen gibt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020c), bedeutet das, dass alle Schülerinnen und Schüler nach dem an der jeweiligen Schulart gültigen [Lehrplan-PLUS](#) unterrichtet werden und die dort gestellten Anforderungen und Ziele bewältigen müssen. Demnach besuchen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen nur vereinzelt diese Schularten. Dies zeigen auch die Daten des Statistischen Bundesamts zu den inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern, wie Abbildung 21 verdeutlicht.

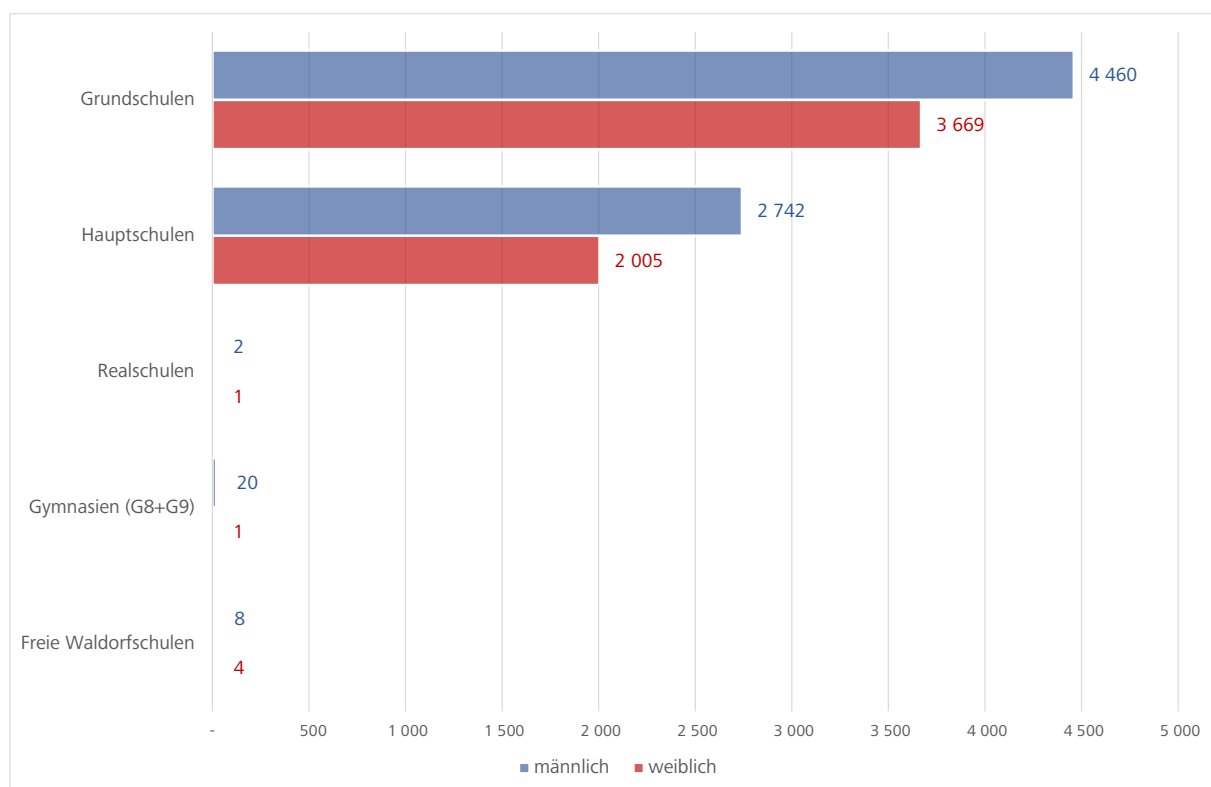


Abbildung 21: Integrationsschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Schularten in Bayern bezogen auf den Schwerpunkt Lernen (Destatis, 2021, Tab. 3.9)

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020b) stellt die [Informationen zum Übertritt von der Grundschule an weiterführende Schulen](#) vor.

Grundsätzlich gilt, dass eine Entscheidung für einen Förderort nicht endgültig ist und Veränderungen einen erneuten Schulwechsel herbeiführen können. Bei der Wahl des geeigneten Förderorts sind vorrangig die Interessen und Kompetenzen des Kindes oder Jugendlichen zu beachten, so dass die gewählte Schulart erfolgreich vom Kind oder Jugendlichen durchlaufen und abgeschlossen werden kann. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Leistungen trägt dabei

zum Lernfortschritt und der Erreichung von Lernzielen und Abschlüssen bei. Darüber hinaus sollten soziale Aspekte wie die Peergroup und vorhandene Freundschaften, sachliche Gegebenheiten wie räumliche Ausstattung bzw. die Berücksichtigung der Barrierefreiheit oder organisatorische und lokale Bedingungen wie Wohnortnähe, Möglichkeit zur Betreuung am Nachmittag bzw. vorhandenes Ganztagsangebot mit in die Entscheidung einbezogen werden. Die personellen Voraussetzungen einer Schule wie Förderlehrkräfte, ggf. zusätzliche Lehrkraftstunden (z. B. Budgetstunden), (Mobile) Sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulpsychologinnen und -psychologen, Beratungslehrkräfte, sozialpädagogisches Personal, z. B. Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) können und sollten gleichermaßen maßgeblich zur Förderortwahl beitragen. Zusätzliche unterstützende Maßnahmen wie eine Schulbegleitung/persönliche Assistenz, Nachteilsausgleich/Notenschutz oder Ersetzung der Noten zugunsten einer Beschreibung müssen ebenfalls überlegt und bei Bedarf initiiert werden. Einige Maßnahmen bedürfen auch der Zustimmung bzw. Finanzierung durch sozialrechtliche Leistungsträger (z. B. Krankenkasse oder Pflegekasse) oder der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Behörden (z. B. Jugendamt).

Informationen und Entscheidungshilfen erhalten Erziehungsberechtigte vornehmlich bei Gesprächen mit der (Klassen-)Lehrkraft und/oder dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Zudem können die bereits oben benannten Beratungsangebote der Schulen wie Beratungslehrkräfte bzw. Schulpsychologinnen und -psychologen genutzt werden. Die Inklusionsberatung am Schulamt, die Beratungsstellen der Förderschulen bspw. bei Fragen zu bestimmten Sachausstattungen oder die zentrale Beratungseinrichtung der „Staatlichen Schulberatungsstellen“, die in allen Regierungsbezirken verortet sind, können ebenfalls hinzugezogen werden und Hilfestellungen bei Fragen zum Thema Inklusion geben (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020b, 2020c).

An vielen Schulen wird eine sozialpädagogische Unterstützung in Form der **Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)** angeboten. Das ist eine Leistung der Jugendhilfe nach § 13 Abs. 1 SGB VIII. Auch wenn eine enge Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe besteht, ist die Maßnahme eigenständig in Bezug auf Zielsetzung und methodisches Vorgehen. In den [Richtlinien zur Förderung der JaS](#) sind der Gegenstand, Zweck sowie Bedingungen zur Förderung genau geregelt (Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen – JaS, 2021, Az. IV4/0113/404). Laut Bayerischem Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales unterstützt eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft die Persönlichkeitsentwicklung von sozial benachteiligten jungen Menschen, die unter sozio-ökonomisch schwierigen Bedingungen aufwachsen, geringe elterliche Unterstützung erhalten und individuelle oder soziale Schwierigkeiten haben. Neben der Festigung sozialer Kom-

petenzen, wie bspw. Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, zielt die JaS durch Beratungsangebote auch auf die Unterstützung der Erziehungsberechtigten bei innerfamiliären, erzieherischen und/oder schulischen Problemen ab. Kooperationen mit dem Jugendamt (Soziale Dienste), mit Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Horten, Jugendzentren), anderen sozialen Einrichtungen insbesondere mit Angeboten der schulischen Ganztagsbetreuung (offene und gebundene Ganztagschule), dem Gesundheitswesen (z. B. Drogenberatungsstellen), der Agentur für Arbeit sowie mit Polizei und Justiz sind dabei vielfach unerlässlich (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, o. J.). Ein Beispiel für ein [Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit](#) bietet die Landeshauptstadt München an (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2014).

Art. 37 BayEUG

Vollzeitschulpflicht

(1) ¹Mit Beginn des Schuljahres werden alle Kinder **schulpflichtig**,

1. die **bis zum 30. Juni sechs Jahre alt** werden,
2. die im Zeitraum vom 1. Juli bis zum 30. September sechs Jahre alt werden und deren Erziehungsberechtigte den Beginn der Schulpflicht nicht auf das kommende Schuljahr verschieben,
3. deren Erziehungsberechtigte bereits einmal den Beginn der Schulpflicht nach Nr. 2 verschoben haben oder
4. die bereits einmal nach Abs. 2 oder Abs. 4 von der Aufnahme in die Grundschule zurückgestellt wurden.

²Ferner wird auf Antrag der Erziehungsberechtigten ein Kind schulpflichtig, wenn zu erwarten ist, dass das Kind voraussichtlich mit Erfolg am Unterricht teilnehmen kann. ³Bei Kindern, die nach dem 31. Dezember sechs Jahre alt werden, ist zusätzliche Voraussetzung für die Aufnahme in die Grundschule, dass in einem schulpsychologischen Gutachten die Schulfähigkeit bestätigt wird.

(2) ¹Ein Kind, das **am 30. September mindestens sechs Jahre alt** ist, kann für ein Schuljahr **von der Aufnahme in die Grundschule zurückgestellt** werden, wenn zu erwarten ist, dass das Kind voraussichtlich erst ein Schuljahr später mit Erfolg oder nach Maßgabe von Art. 41 Abs. 5 am Unterricht der Grundschule teilnehmen kann. ²Die Zurückstellung soll vor Aufnahme des Unterrichts verfügt werden; sie ist noch bis zum 30. November zulässig, wenn sich erst innerhalb dieser Frist herausstellt, dass die Voraussetzungen für eine Zurückstellung gegeben sind. ³Die Zurückstellung ist nur einmal zulässig; Art. 41 Abs. 7 bleibt unberührt.

(3) ¹Die Vollzeitschulpflicht endet nach neun Schuljahren. ²Sie kann durch Überspringen von Jahrgangsstufen verkürzt werden; durch Streckung von Jahrgangsstufen wird sie nicht verlängert. ³Das Staatsministerium wird ermächtigt, das Überspringen von Jahrgangsstufen sowie deren Streckung in den Schulordnungen zu regeln.

(4) Die zuständige Grundschule kann ein Kind, das weder eine Kindertageseinrichtung noch einen Vorkurs nach Art. 5 Abs. 3 des Bayerischen Integrationsgesetzes besucht hat und bei dem im Rahmen der Schulanmeldung

festgestellt wird, dass es nicht über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügt, von der Aufnahme zurückstellen und das Kind verpflichten, im nächsten Schuljahr eine Kindertageseinrichtung mit integriertem Vorkurs zu besuchen.

(5) Die zuständige Grundschule führt einen Vorkurs Deutsch gemeinsam mit den Kindertageseinrichtungen in ihrem Sprengel durch.

Arbeitsaufträge zum Thema Einschulung und Übertritt:

1. Was bedeutet lernzieldifferente Unterrichtung? Welche Konsequenzen sind damit verbunden?
2. Welche Einflussfaktoren wirken bei der Entscheidung für den Einschulungszeitpunkt bzw. den Förderort mit?

4.3 Abschlüsse

Je nach besuchter Schulart sind unterschiedliche Abschlüsse denkbar. Der jeweils an der Schule angebotene Abschluss kann bei erfolgreicher Erfüllung der an dieser Schule geltenden Voraussetzungen und Prüfungen erworben werden (Mittelschulabschluss, qualifizierender Mittelschulabschluss, mittlerer Schulabschluss (Realschulabschluss), Fachabitur, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife (Abitur)). Grundlage ist eine lernzielgleiche Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler.

Generell gilt, dass Förderzentren dieselben Abschlüsse wie allgemeine Schulen anbieten, wenn nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule unterrichtet wird. Demnach können sich bspw. Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe eines Förderzentrums auf der Grundlage des [LehrplanPLUS Mittelschule](#) unterrichtet werden, nach der [Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung](#) § 60 VSO-F zum Erwerb des qualifizierenden Mittelschulabschlusses einer besonderen Leistungsfeststellung unterziehen.

Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, die auf der Grundlage des [LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt Lernen](#) unterrichtet werden, können den Abschluss der Mittelschule erhalten, wenn sie die (theorieentlastete) Abschlussprüfung bestehen (§ 57a Abs. 1, 2 VSO-F). Alternativ erhalten die Jugendlichen ein Abschlusszeugnis, welches eine Beschreibung der erreichten Lernziele und Fähigkeiten enthält (§ 57 Abs. 1 VSO-F). Zusätzlich zum individuellen Abschluss können die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen an einer Abschlussprüfung teilnehmen und bei erfolgreicher Absolvierung so den „Abschluss im Bildungsgang Lernen“ erwerben (§ 57a Abs. 3, 4 VSO-F).

Einen Überblick zu den Abschlüssen am (Sonderpädagogischen) Förderzentrum bietet Abbildung 22, wobei sich das Angebot meist über die drei erstgenannten Abschlüsse erstreckt. Eine Übersicht über [Abschlüsse und Anschlüsse für Schülerinnen und Schüler am Sonderpädagogischen Förderzentrum](#) sowie zu Musterprüfungsaufgaben für die Abschlussprüfungen bietet das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) an.



Abbildung 22: Abschlüsse für Schülerinnen und Schüler am (Sonderpädagogischen) Förderzentrum

Die Daten zu den erzielten Abschlüssen von Abgängerinnen und Abgängern der Förderschule mit erfüllter Vollzeitschulpflicht (Abbildung 23) zeigen, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler die Förderschule ohne erfolgreichen Mittelschulabschluss (2989 Schülerinnen und Schüler, blau dargestellt) verlassen. Während nahezu gleich viele Schülerinnen und Schüler einen individuellen

Abschluss (1298 Schülerinnen und Schüler) und den Abschluss im Bildungsgang Lernen (1368 Schülerinnen und Schüler) erwerben, beendet lediglich ein kleiner Teil, der nicht explizit in der Grafik eingebunden ist, die Schule ohne jeglichen Abschluss (323 Schülerinnen und Schüler). Mit erfolgreichem Abschluss der Mittelschule beenden insgesamt 1505 Schülerinnen und Schüler die Förderschule (rot dargestellt), davon 20,1 Prozent mit einem qualifizierten Mittelschulabschluss (302 Schülerinnen und Schüler). Eine kleine Gruppe von insgesamt 77 Schülerinnen und Schülern schließt mit mittlerem Schulabschluss ab (grün dargestellt).

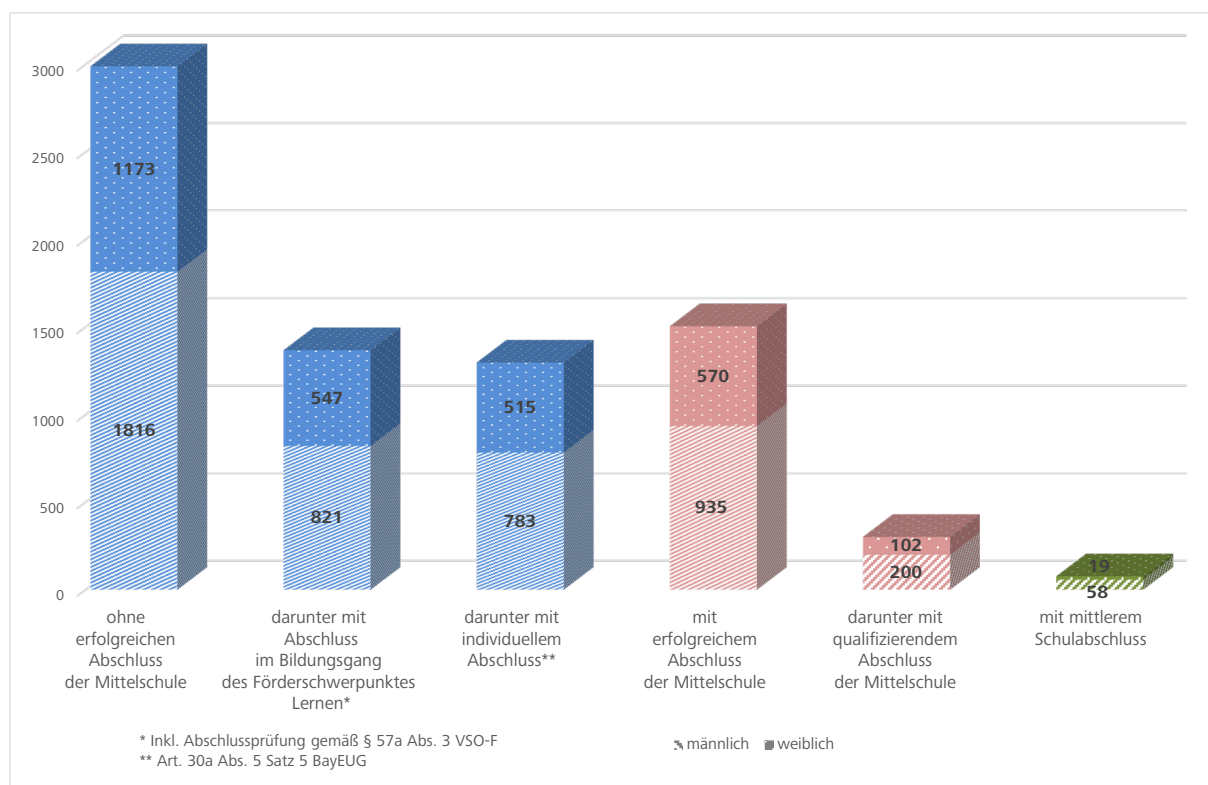


Abbildung 23: Absolventinnen und Absolventen sowie Abgängerinnen und Abgänger aus Förderzentren mit erfüllter Vollzeitschulpflicht nach Abschlussarten in Bayern im Schuljahr 2018/19 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 12)

In den verschiedenen staatlichen Statistiken tauchen Jugendliche mit erfolgreich erworbenem Abschluss der Mittelschule nicht mehr in der Kategorie „ohne Abschluss“ auf, so wie es vor der Einführung der Abschlussprüfungen der Fall war. Dies war u. a. wohl ein Grund für die Etablierung der Abschlussprüfungen. Ob sich durch die Durchführung der Abschlussprüfungen und den Erwerb eines Mittelschulabschlusses nachweisbar die Chancen auf einen Ausbildungsplatzes erhöhen, ist seit der Einführung der Abschlussprüfungen im Schuljahr 2012/2013 eine offene Frage (Lutz & Wimmer, 2015). Vielfach müssen Schülerinnen und Schüler von Förderzentren während

Betriebspraktika mögliche spätere Ausbilderinnen und Ausbilder bzw. Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber von sich überzeugen. Neben Praktika sollen noch weitere Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und einer späteren erfolgreichen beruflichen Eingliederung beitragen (siehe 4.4).

§ 57 VSO-F

Abschluss der Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung

(1) Schülerinnen und Schüler, die nach dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet wurden und keinen Abschluss nach § 57a Abs. 1 oder Abs. 3 erreichen, erhalten ein Abschlusszeugnis mit einer Beschreibung der erreichten individuellen Lernziele und Kompetenzen.

(2) Für Schülerinnen und Schüler, die in der Jahrgangsstufe 9 nach einem Lehrplan unterrichtet werden, der dem Anforderungsniveau des Lehrplans der Hauptschule entspricht, gilt § 51 VSO entsprechend; für Prüfung und Bestätigung des erfolgreichen Hauptschulabschlusses bei staatlich genehmigten Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung ist das Staatliche Schulamt zuständig.

(3) Schülerinnen und Schüler, die auf der Grundlage des Lehrplans für die Berufsschulstufe geistige Entwicklung unterrichtet wurden, erhalten ein Abschlusszeugnis mit einer Beschreibung der erreichten individuellen Lernziele und Kompetenzen.

(4) ¹Für die Voraussetzungen, unter denen eine dem erfolgreichen Hauptschulabschluss entsprechende Schulbildung erworben ist, gilt § 52 Abs. 1 VSO. ²Dies gilt auch dann, wenn es sich bei den in § 52 Abs. 1 Nr. 1 bis 3 VSO genannten Schulen um solche zur sonderpädagogischen Förderung handelt; zusätzliche Anforderungen aufgrund der für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung geltenden Schulordnung bleiben unberührt. ³Eine dem erfolgreichen Hauptschulabschluss entsprechende Schulbildung erwirbt ferner, wer ein einjähriges Vollzeitschuljahr an der Berufsschule oder Berufsfachschule, ausgenommen Ergänzungsschule, jeweils erfolgreich abgeschlossen hat; Leistungen im fachpraktischen Bereich bleiben insoweit unberücksichtigt. ⁴Eine dem erfolgreichen Hauptschulabschluss entsprechende Schulbildung erwirbt ferner, wer eine wöchentlich mindestens zweitägige Unterrichtung an der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung in Verbindung mit einer berufsvorbereitenden Maßnahme der Arbeitsverwaltung erfolgreich abgeschlossen hat. ⁵Das einjährige Vollzeitschuljahr nach Satz 3 kann auch an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung abgeleistet worden sein; Satz 2 2. Halbsatz gilt entsprechend.

§ 57a VSO-F

Erfolgreicher Hauptschulabschluss nach Abschlussprüfung, erfolgreicher Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen nach Abschlussprüfung

(1) ¹Schülerinnen und Schüler, die mindestens im 9. Schulbesuchsjahr sind und nach dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, haben die Möglichkeit, den erfolgreichen Hauptschulabschluss mit dem Bestehen einer Abschlussprüfung zu erlangen. ²Für die Prüfung ist eine Prüfungskommission zu bilden; § 53a Abs. 2 Satz 2 VSO gilt entsprechend. ³Die Prüfungsinhalte richten sich nach den Lernzielen der Hauptschule.

(2) ¹Die Prüfung umfasst

1. im Fach Deutsch einen schriftlichen und einen mündlichen Teil,

2. im Fach Mathematik einen schriftlichen Teil,
3. im Fach Berufs- und Lebensorientierung-Theorie mit dem Fächerverbund Geschichte/ Sozialkunde/Erkunde und Physik/Chemie/Biologie insgesamt einen schriftlichen Teil,
4. eine Projektprüfung aus dem Fach Berufs- und Lebensorientierung.

²Die Arbeitszeit beträgt

1. im Fach Deutsch 90 Minuten: 75 Minuten für den schriftlichen Teil, 15 Minuten für den mündlichen Teil,
2. im Fach Mathematik 60 Minuten,
3. in dem Prüfungsteil nach Abs. 2 Nr. 3 45 Minuten und
4. für die Projektprüfung im Fach Berufs- und Lebensorientierung eine angemessene Prüfungszeit.

³ § 53a Abs. 2 Sätze 4 bis 6 gelten entsprechend.

(3) ¹Schülerinnen und Schüler gemäß Abs. 1 Satz 1 haben die Möglichkeit, den erfolgreichen Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen mit dem Bestehen einer Abschlussprüfung zu erlangen. ²Abs. 1 Satz 2 und Abs. 2 gelten entsprechend. ³Die Prüfungsinhalte richten sich nach den Lernzielen des Bildungsgangs des Förderschwerpunkts Lernen.

(4) ¹An der Prüfung nach Abs. 1 können im Rahmen der personellen Möglichkeiten auch Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet werden. ²An der Prüfung nach Abs. 3 können im Rahmen der personellen Möglichkeiten auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen teilnehmen, die an der Hauptschule mit abweichenden Lernzielen unterrichtet werden.

§ 60 VSO-F

Besondere Leistungsfeststellung

Schülerinnen und Schüler, die in der Jahrgangsstufe 9 einer Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung auf der Grundlage eines Lehrplans unterrichtet werden, der dem Anforderungsniveau des Lehrplans der Hauptschule entspricht, können sich zum Erwerb des qualifizierenden Hauptschulabschlusses einer besonderen Leistungsfeststellung unterziehen.

Arbeitsaufträge zum Thema Abschlüsse:

1. Welche verschiedenen Abschlüsse können Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen erwerben?
2. Welche Vor- und Nachteile sind mit dem jeweiligen Abschluss bzw. der Durchführung einer Abschlussprüfung verbunden?
3. Betrachten Sie Abbildung 23. Es gibt 323 Abgängerinnen und Abgänger von der Förderschule, die diese ohne jeglichen Abschluss verlassen. Überlegen Sie mögliche Gründe und Ursachen.

4.4 Übergang Schule – Beruf

Nur ein kleiner Teil der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beginnt nach seiner Schulzeit unmittelbar mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Berufsvorbereitende Maßnahmen und Angebote (z. B. der Bundesagentur für Arbeit) nehmen einen hohen Stellenwert ein. Dieser „Übergangsbereich“ hat verschiedene Zielsetzungen:

Nicht allen Schulabgängerinnen und Schulabgängern gelingt der Übergang in Ausbildung unmittelbar im Anschluss an die allgemeinbildende Schule. Neben dem Erwerb der Ausbildungsreife und der Überbrückung von Ausbildungslosigkeit bieten Maßnahmen im Übergangsbereich jungen Menschen die Möglichkeit, einen Schulabschluss nachzuholen oder ihren vorhandenen zu verbessern. (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2022, S. 28)

Die schulischen Behinderungsbegriffe und der Begriff Lernen gelten im beruflichen Bereich nicht mehr. Hier treten nun Behinderungsbegriffe des [Sozialgesetzbuches](#) (SGB IX) in den Vordergrund, die die Art oder Schwere der Behinderung der/des Jugendlichen definieren. Wesentlich werden die Definitionen vor allem beim Übertritt in die Berufswelt, der vielfach eine Hürde darstellt. In diesem Zusammenhang wird häufig von der 1. Schwelle in die Ausbildung und der 2. Schwelle in den Beruf gesprochen. Ein Verlaufsschema zur [Organisation des Übergangs von der Schule in den Beruf](#) bietet das Staatsministerium für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) an.

4.4.1 Berufsvorbereitung am Förderzentrum

Bereits während der Schulzeit am Förderzentrum stehen den Jugendlichen verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung, die das Überwinden dieser 1. Schwelle erleichtern sollen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020c). Viele beginnen schulbegleitend in den Abschlussklassen:

- Im Unterricht werden verschiedene **Betriebserkundungen und Berufsorientierungs- sowie individuell ausgewählte Praktika** durchgeführt, um Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt zu gewinnen (§27 Abs. 1 VSO-F). Sie sind verpflichtend an Mittelschulen, Förderzentren und Fachoberschulen. Welche Bedeutung die Durchführung von Praktika für die spätere berufliche Eingliederung hat, zeigen Tretter et al. (2011) auf. Am Förderzentrum finden sie im Rahmen des Faches „**Berufs- und Lebensorientierung (BLO)**“ ab der 7. Klasse in den sog. **Sonderpädagogischen Diagnose- und Werkstattklassen (SDW)** statt (siehe 3.1). Die Berufs- und Lebensorientierung gliedert sich dabei in drei Phasen: Vorbereitungsphase, um erste Eindrücke in die Berufswelt und deren Anforderungen mittels Betriebserkundungen zu gewinnen, Orientierungsphase, um berufsfeldspezifische Aufgabengebiete kennenzulernen und darin geforderte Kompetenzen mit den eigenen

Neigungen und Eignungen im Rahme von Berufsorientierungstagen und -wochen abzugleichen, Individualisierungsphase, um Erfahrungen in Praktika zu sammeln, zu vertiefen und zu einer Berufswahlentscheidung zu gelangen (siehe Fachprofil Berufs- und Lebensorientierung; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021)

- Neben der Erarbeitung von theoretischen Inhalten (BLO-Theorie) stellt auch die **praktische Erprobung** in den Fächern „Berufs- und Lebensorientierung – **Praxis Ernährung und Soziales**“ sowie „Berufs- und Lebensorientierung – **Praxis Technik**“ wichtige Bausteine für die Vorbereitung auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen dar. Im Rahmen einer Projektprüfung als Teil der Abschlussprüfung für den Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen oder der Mittelschule (siehe 4.3) werden die in diesen Fächern erworbenen Kompetenzen gefordert.
- Während der drei Jahre in den Sonderpädagogischen Diagnose- und Werkstattklassen wird fortlaufend die Entwicklung der Schülerin und des Schülers in einem Entwicklungs- und Leistungsbericht dokumentiert. Dieser dient als Grundlage für das **sonderpädagogische Gutachten nach § 27 Abs. 2 VSO-F**. Spätestens mit dem Zwischenzeugnis der 9. Jahrgangsstufe erhalten Schülerinnen und Schüler am Förderzentrum dieses sonderpädagogische Gutachten, in dem Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung und zum weiteren Bildungsweg meist unter Beteiligung der Agentur für Arbeit festgehalten werden. Es beinhaltet Feststellungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf, Aussagen über eventuell notwendige berufsvorbereitende Maßnahmen sowie Empfehlungen zur weiteren Beschulung an einer allgemeinen Berufsschule oder Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung. Es dient vielfach als Beratungs- und Informationsgrundlage für die Agentur für Arbeit.
- Zusätzlich zu den allgemeinen Berufsberaterinnen und -beratern gibt es bei der Agentur für Arbeit **Berufsberaterinnen und -berater für Rehabilitanden und Schwerbehinderte** (kurz: Reha-Berater/-in). Diese bieten spezifische Unterstützungs- und Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder anerkannter Schwerbehinderung hinsichtlich Berufsvorbereitung, Ausbildung, Beruf sowie Arbeit an. Voraussetzung, um Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (umgangssprachlich auch "Reha-Maßnahmen") zu erhalten, ist die Feststellung eines entsprechenden Förderbedarfs meist in der 8./9. Jahrgangsstufe durch die Agentur für Arbeit mit Hilfe eines Fachgutachtens. Dieses ist notwendig, um festzustellen, ob die/der Jugendliche Bedin-

gungen des Sozialgesetzbuches § 19 SGB III bzw. § 109 ff. SGB IX erfüllt, so dass **Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben Menschen mit einer Behinderung oder drohenden Behinderung** nach § 49 SGB IX gewährt werden können. Eine Feststellung erfolgt im Rahmen einer speziellen **psychologischen Untersuchung (PSU)** durch die Agentur für Arbeit. Die wegen Art oder Schwere der Behinderung erforderlichen Hilfen unterstützen bei der Berufsvorbereitung oder Ausbildung.

- Um die Schülerinnen und Schüler auf den Beruf vorzubereiten, bietet die Agentur für Arbeit unter Mitfinanzierung der (Bezirks-)Regierungen zudem an Mittelschulen und Förderzentren **Berufsorientierungsmaßnahmen (BOM)** an. Die Schulen können aus verschiedenen beruflichen Modulen wählen, die von den Jugendlichen absolviert werden. Dabei erproben sie beispielsweise ihre beruflichen Fähigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern.
- Die **Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter (BerEb)** beginnen ab der 8. Klasse, Jugendliche zu unterstützen, bei denen Schwierigkeiten beim Erreichen des Abschlusses oder an der 1. Schwelle zu erwarten sind. Sie bieten Hilfe bei der Bewerbung sowie bei der Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses an.
- Bei **Jugendberufsagenturen (JBA)** kooperieren die Agentur für Arbeit, die Jobcenter, die Jugendämter und die Schulen miteinander, um gemeinsam die schulischen Maßnahmen sowie die Leistungen der Kooperationspartner abzusprechen, zu verbinden und zu koordinieren.
- Für schwerbehinderte Jugendliche im Sinne des § 2 Abs. 2 SGB IX oder Jugendliche, die gesundheitlich beeinträchtigt und erkrankt sind und möglicherweise eine Anerkennung für eine Schwerbehinderung erhalten, gibt es eine ergänzende Unterstützung durch die Maßnahme „**Berufsorientierte Einstiegsqualifizierung inklusiv**“ (BOEi) (ehemals Berufsorientierung inklusiv (BOi)). Dabei werden Jugendliche in Vorabgangsklassen, bei denen die Eingliederung in den Arbeitsmarkt besonders erschwert ist, von Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern bis zu 24 Monate unterstützt. Dabei sollen Stärken und Schwächen erkannt, eine realistische berufliche Perspektive erarbeitet und bei Bewerbungen geholfen werden.
- Der **Integrationsfachdienst (IFD)** unterstützt Menschen mit (Schwer-)Behinderung bei der Berufsorientierung.
- Beratung und sozialpädagogische Hilfe zu Problemen im Alltag, in der Familie, in der Schule oder auch beim Übergang in die Ausbildung wird Jugendlichen auch durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der **Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)** angeboten.

§ 27 VSO-F

Vorbereitung auf das Berufs- und Arbeitsleben

(1) ¹Zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, insbesondere innerhalb der **sonderpädagogischen Diagnose- und Werkstattklasse**, werden die praxisbezogenen Anteile nach Maßgabe der jeweiligen Lehrpläne angeboten. ²Dabei handelt es sich in der 7. Jahrgangsstufe insbesondere um **Betriebserkundungen**, in der 8. Jahrgangsstufe um **Berufsorientierung durch Praktika** an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Berufsbildungswerken, überbetrieblichen Werkstätten und Betrieben sowie in der 9. Jahrgangsstufe um **individuell ausgewählte Praktika zur Berufsfindung**. ³Dabei kann zur Vorbereitung einer möglichen Tätigkeit im regulären Arbeitsmarkt mit integrativen Fachdiensten zusammengearbeitet werden. ⁴Die Schulen arbeiten mit der Berufs- bzw. Rehabilitations-Beratung zusammen; § 33 Abs. 11 VSO gilt entsprechend. ⁵Die Schule führt über die Leistungen und Fähigkeiten der Schüler in den Erkundungen und Praktika während der Jahrgangsstufen 7 bis 9 Aufzeichnungen und erstellt auf dieser Grundlage einen zusammenfassenden Entwicklungs- und Leistungsbericht; dieser ist spätestens mit dem Abschlusszeugnis der 9. Jahrgangsstufe, auf Verlangen der Erziehungsberechtigten oder der volljährigen Schülerin oder des volljährigen Schülers schon früher, der Schülerin oder dem Schüler auszuhändigen. ⁶Für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfolgt die Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Rahmen der Berufsschulstufe; dabei kann zur Prüfung einer möglichen Tätigkeit im regulären Arbeitsmarkt mit integrativen Fachdiensten zusammengearbeitet werden.

(2) ¹Spätestens mit dem Zwischenzeugnis der 9. Jahrgangsstufe ist ein **sonderpädagogisches Gutachten** in doppelter Ausfertigung beizufügen; soweit für eine Bewerbung erforderlich, kann es bereits dem Jahreszeugnis am Ende der 8. Jahrgangsstufe beigefügt werden. ²Dieses Gutachten beinhaltet **Feststellungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf, Aussagen über Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung bzw. eventuell notwendige berufsvorbereitende Maßnahmen sowie Empfehlungen zur weiteren Beschulung nach der Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung einschließlich Aussagen zur möglichen Beschulung an der allgemeinen Berufsschule**. ³Das Gutachten wird unter Beteiligung der Berufsberatung erstellt und dient dort zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs und zur Steuerung von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung. ⁴Es wird den Erziehungsberechtigten und den Jugendlichen insbesondere zur Vorlage für Maßnahmen der beruflichen Ausbildung und Förderung gegeben. ⁵Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird das sonderpädagogische Gutachten nach den Sätzen 1 und 2 spätestens zum Zwischenzeugnis der 12. Jahrgangsstufe (Berufsschulstufe) erstellt; im Förderplan ist zum Ende der 9. Jahrgangsstufe auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur beruflichen Eingliederung unter Einbeziehung der Arbeitsverwaltung einzugehen.

4.4.2 Berufsvorbereitende Maßnahmen

Nach der Erfüllung der neun-jährigen, allgemeinen Schulpflicht, wobei der Besuch einer Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklasse (SDFK) mit nur zwei Jahren gewertet wird, sind Jugendliche berufsschulpflichtig, d. h. sie müssen die Berufsschule an einem, max. zwei Tagen pro Woche oder im sog. Blockunterricht (in zusammenhängenden Zeitabschnitten, i. d. R. mehrere Wochen am Stück) besuchen. Die Berufsschulpflicht endet mit Ablauf des Schuljahres, in dem das

21. Lebensjahr vollendet wird oder wenn eine staatlich anerkannte Berufsausbildung abgeschlossen wird (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2020c). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen können ihre Berufsschulpflicht an der Berufsschule (BS) wahlweise in der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung (BS-F, Förderberufsschule) oder durch das erfolgreiche Absolvieren einer berufsvorbereitenden Maßnahme erfüllen. Hier stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten offen (Abbildung 24, Tabelle 1).

Für die Berufsvorbereitung gelten eigene Lehrpläne: hierzu gibt es sowohl einen [Lehrplan für die Berufsvorbereitung](#) der an Berufsschulen gültig ist, als auch einen [Lehrplan zur beruflichen Vorbereitung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf](#) der an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung Anwendung findet.

Analog zur Förderschule (siehe 3.1) muss für den Besuch einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung laut § 6 Abs. 1 der Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung ([Förderberufsschulordnung, BSO-F](#)) sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt sein.

¹Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung sind von Berufsschulpflichtigen zu besuchen, die am Unterricht der Berufsschule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der Berufsschule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann. ²Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung können Berufsschulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen, wenn sie zwar aktiv, aber nicht mit Erfolg am Unterricht der Berufsschule teilnehmen können oder wenn ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf an der Berufsschule mit den dort verfügbaren Möglichkeiten nicht soweit entsprochen werden kann, dass sie dem Unterricht ohne wesentliche Einschränkungen folgen können (Wahlrecht zwischen den Förderorten Berufsschule und Berufsschule [*sic*] zur sonderpädagogischen Förderung). ³Sind die Voraussetzungen der Sätze 1 oder 2 nicht gegeben, besteht keine Berechtigung, die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung zu besuchen. (BSO-F/i. d. F. vom 26. Oktober 2009 (GVBl. S. 580, BayRS 2233-2-2-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 221 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist)

Ziel des Übergangsbereichs ist eine Chancenverbesserung für eine Ausbildung. Der größte Teil der Jugendlichen im Übergangsbereich besitzt keinen (26,4 Prozent) oder einen niedrigen Schulabschluss (45,3 Prozent Hauptschulabschluss) (BMBF, 2022). Auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schaffen es nur selten, direkt in eine Ausbildung einzumünden, da sie einerseits über ein geringes Bewerbungsverhalten verfügen und diesen Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite häusliche Unterstützung fehlt (Gebhardt, 2009). Daher gibt es Projekte wie [Jobcoaching](#) oder andere Unterstützungsformen, welche bei einem aufnehmenden Arbeitsmarkt erfolgreich sein können. Viele Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bekommen keinen Ausbildungsplatz und werden daher in eine oder mehrere vorbereitende Maßnahmen vermittelt. Dies kann zu einer sogenannten Maßnahmenkarriere führen. Insgesamt ist die Arbeitsmarktlage nach bestandem Berufsabschluss für ehemalige Förderschülerinnen und -schüler als prekär zu bezeichnen (Gebhardt et al., 2011). Aus diesem Grund empfiehlt

die Forschung eine Abkehr von Sonderausbildungsinstitutionen hin zu einem inklusiv-dezentralen unterstützenden Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ([Supported Employment](#)).

In Bayern wird ähnlich zum schulischen Bereich auch für den Bereich der beruflichen Bildung eine Vielzahl an Maßnahmen angeboten, welche vielfach über die Berufsschulen (zur sonderpädagogischen Förderung) in Klassen organisiert sind. Dezentrale inklusive Strukturen sind dabei eher die Ausnahme. Oft sind diese Maßnahmen durch die Agentur für Arbeit finanziert, die hierzu auch Beratungsangebote vorhält. Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben setzen eine entsprechende Behinderung (einschließlich Lernbehinderung) voraus, die im Rahmen einer speziellen psychologischen Untersuchung (PSU) durch die Agentur für Arbeit festgestellt wird. Nur nach der Feststellung eines sog. „Reha-Bedarfs“ (Bedingungen nach Sozialgesetzbuch § 19 SGB III bzw. § 109 ff. SGB IX) können Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben Menschen mit einer Behinderung oder drohenden Behinderung nach § 49 SGB IX gewährt werden. Neben diesen rehaspezifischen Maßnahmen der Agentur für Arbeit oder einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung gibt es auch allgemeine Maßnahmen der Agentur für Arbeit oder einer Berufsschule, die zur Berufsvorbereitung und/oder zur Erfüllung der Berufsschulpflicht beitragen. Daher kann man die meisten Maßnahmen als remediale Maßnahmen bewerten, welche eine diagnostizierte Risikogruppe unterstützen sollen. Präventive Angebote sind die Ausnahme. Meist werden beratende und präventive Angebote zusätzlich angeboten.

Einen Überblick über die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen für Jugendliche ohne und mit festgestellter Behinderung bietet Abbildung 24.

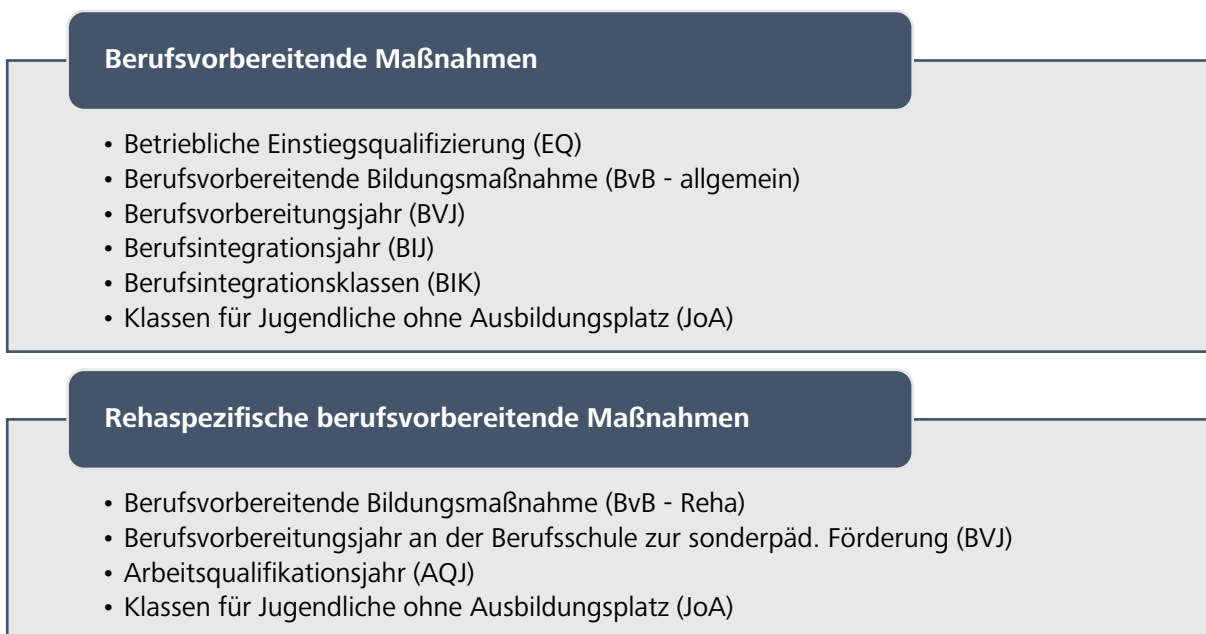


Abbildung 24: Übersicht über die Maßnahmen der Berufsvorbereitung bzw. Berufsschulpflichterfüllung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Bayern

Abbildung 24 verdeutlicht noch einmal, dass Maßnahmen wie die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowohl allgemein als auch rehaspezifisch angeboten werden. Auch die Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA) sind sowohl an Berufsschulen als auch an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung verortet.

Um die einzelnen Angebote vergleichen zu können, werden in Tabelle 1 die häufigsten Maßnahmen stichpunktartig erläutert. Dies ermöglicht auch eine Gegenüberstellung der verschiedenen Schwerpunkte in Bezug auf die Zielgruppe und -setzung sowie die Durchführungsweise der einzelnen Maßnahmen.

Tabelle 1: Vergleich der verschiedenen berufsvorbereitenden und berufsschulpflichterfüllenden Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Bayern

Abkürzung	Zielgruppenmerkmale	Zielsetzungen	Dauer und Gestaltung der Maßnahme
EQ	✓ berufsschulpflichtig ✓ ausbildungsreif ✗ Ausbildungsvertrag	• Kennenlernen eines Berufs • Erwerb von Grundkenntnissen • Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis • Steigerung der Chancen bei einer Bewerbung in einem anderen Ausbildungsbetrieb	• Praktikum in einem Betrieb über max. 12 Monate, • Besuch einer Fachklasse der Berufsschule oder Berufsschule zur sonderpäd. Förderung
BvB	✓ berufsschulpflichtig ✗ ausbildungsreif ✗ Kenntnisse, in welchem Beruf oder Berufsfeld man arbeiten möchte ✗ Ausbildungsvertrag	• Klarheit über den Berufswunsch durch Ausprobieren verschiedener Berufsfelder im Rahmen von Praktika und fachspezifischem Unterricht beim Bildungsträger • Erwerb der Ausbildungsreife • Ggf. Erwerb des Abschlusses der Mittelschule • Erfüllung der Berufsschulpflicht	• BvB – allgemein: 4 Tage bei Maßnahmeträger + 1 Tag Berufsschule (ggf. Sonderregelungen möglich) • BvB – Reha: 3 Tage bei Maßnahmeträger + 2 Tage Berufsschule zur sonderpäd. Förderung • Dauer: 10 Monate, mit Verlängerung auf 18 Monate möglich
BVJ	✓ berufsschulpflichtig ✗ ausbildungsreif ✓ einzelne Kenntnisse, in welchem Beruf oder Berufsfeld man arbeiten möchte ✗ Ausbildungsvertrag	• Klarheit über den Berufswunsch/Bestätigung des Berufswunsches • Erwerb der Ausbildungsreife • Ggf. Erwerb des Abschlusses der Mittelschule • Erfüllung der Berufsschulpflicht	• BVJ, schulisch (BVJ/s): 1 Schuljahr an der Berufsschule oder Berufsschule zur sonderpäd. Förderung (5 Tage/Woche) • BVJ, kooperativ (BVJ/k): insgesamt 1 Jahr z. B. 2,5 Tage Maßnahmeträger + 2,5 Tage Berufsschule oder Berufsschule zur sonderpäd. Förderung
BIJ	✓ berufsschulpflichtig ✗ ausbildungsreif ✗ ausreichende Sprachkenntnisse	• Erwerb der Ausbildungsreife • Berufsvorbereitung • Verbesserung der Sprachkenntnisse, gezielte Sprachförderung • Ggf. Erwerb des Abschlusses der Mittelschule	• 1 Jahr an der Berufsschule mit Beteiligung eines Kooperationspartners

BIK	✓ berufsschulpflichtig ✓ neuzugewandert ✗ ausbildungsreif ✗ ausreichende Sprachkenntnisse	• Ermöglichung des Einstiegs in das berufliche Bildungssystem • Möglichkeit zum Erwerb verschiedener Bildungsabschlüsse • BIK/V: Spracherwerb (ggf. Alphabetisierung), Wertebildung, erste berufliche Orientierung • BIK: Ausbildungsvorbereitung, Berufsorientierung	• Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V – 1. Jahr) • Berufsintegrationsklasse (BIK – 2. Jahr) • Klassen in kooperativer Form unter Beteiligung eines Maßnahmeträgers
JoA	✓ berufsschulpflichtig ✗ ausbildungsreif ✗ Ausbildungsvertrag ✗ Teilnahmen an einer anderen Vorbereitungsmaßnahme ✓ ggf. einer Erwerbsarbeit nachgehend	• Wechsel in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme oder in eine Ausbildung jederzeit möglich und gewollt • Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses • Erfüllung der Berufsschulpflicht	• 1 Tag/Woche bzw. im Block 9 Wochen/Jahr, bis die Berufsschulpflicht erfüllt ist (u. U. 3 Jahre lang) • Berufsschule oder Berufsschule zur sonderpäd. Förderung
AQJ	✓ berufsschulpflichtig ✗ ausbildungsreif (auch nicht nach einem BVJ oder BIJ) ✗ Ausbildungsvertrag ✓ Verrichten einfacher beruflicher Tätigkeiten	• Vorbereitung auf die Arbeitstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt	• 1 Schuljahr an der Berufsschule zur sonderpäd. Förderung (5 Tage/Woche)

In vielen Berufsschulen, vor allem in Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, werden die einzelnen Angebote durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der **Jugendsozialarbeit an Schulen** (JaS) unterstützt und begleitet. Bisweilen gibt es auch einzelne Projekte wie die durch die Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten „Neustart-Klassen“, die neben einer vollzeitschulischen sonderpädagogischen Betreuung auch eine intensive sozialpädagogische Begleitung erhalten. Dies ist notwendig, da hier Jugendliche mit besonderen sozialen oder emotionalen Problemlagen wie beispielsweise Delinquenz, aggressive Verhaltensweisen, Drogen- oder Mobbingverfährung, Ängsten oder Phobien, Schulabsentismus, Migrationshintergrund aufgenommen werden.

In einem **Berufsgrundbildungsjahr** (BGJ), teilweise auch „**Berufsgrundschuljahr**“ genannt, werden Schulabgängerinnen und -abgängern mit Mittelschulabschluss, die noch keine Lehrstelle gefunden haben, innerhalb eines Jahres grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Theorie und Praxis in einem bestimmten Berufsfeld vermittelt. Nach diesem Jahr gelten sie als nicht mehr berufsschulpflichtig, wenn keine weitere berufliche Ausbildung aufgenommen wird.

4.4.3 Berufsausbildung

Ähnlich wie bei den berufsvorbereitenden Maßnahmen gibt es in Bayern Angebote für die Berufsausbildung (Abbildung 25), die vielfach von der [Agentur für Arbeit](#) unterstützt werden. Dabei

ist u. a. § 49 des [Sozialgesetzbuchs](#) (SGB) IX maßgeblich, in dem die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben geregelt sind. Auch für die Berufsausbildung gilt, dass diese Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben Menschen mit einer Behinderung oder drohenden Behinderung nur gewährt werden können, wenn diese die Bedingungen des Sozialgesetzbuches § 19 SGB III bzw. § 109 ff. SGB IX erfüllen. Die Feststellung erfolgt im Rahmen einer speziellen psychologischen Untersuchung (PSU) durch die Agentur für Arbeit.

Die Angebote der Berufsausbildung werden einerseits in anerkannte Ausbildungsberufe und andererseits in Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung eingeteilt. Sie differieren in Bezug auf die Anforderungen, die an die Auszubildenden gestellt werden. Zusätzlich unterscheiden sich die einzelnen Maßnahmen dadurch, ob sie in oder mit einem Ausbildungsbetrieb durchgeführt werden oder in Form von schulischen Maßnahmen stattfinden.

**duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung
in einem anerkannten oder als anerkannt geltenden
Ausbildungsberuf**

• **Berufe nach §4 BBiG bzw. §25 HwO (Anerkannte Ausbildungsberufe)**

- duale betriebliche Ausbildung
- duale überbetriebliche Ausbildung in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation (Ausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung, BaE)
- Besuch der Berufsschule oder der Berufsschule zur sonderpäd. Förderung

• **Vollzeitschulische Ausbildung**

- an einer Berufsfachschule oder Berufsfachschule zur sonderpäd. Förderung

• **Zusätzliche Unterstützung der Berufsausbildung**
durch Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex)

**duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung
in einem Ausbildungsberuf für Menschen mit Behinderung**

• **Berufe nach §66 BBiG bzw. §42r HwO (Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung)**

- duale überbetriebliche Ausbildung in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation oder von Bildungsträgern (Ausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung, BaE)
- Besuch der Berufsschule zur sonderpäd. Förderung

Abbildung 25: Duale und vollzeitschulische Berufsausbildungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Bayern

Gesetzlich geregelt sind die Berufsausbildungen im [Berufsbildungsgesetz \(BBiG\)](#) und im [Gesetz zur Ordnung des Handwerks \(HwO\)](#).

Wenn im Rahmen der Ausbildung eine Berufsschule besucht werden muss, gelten dort folgende Lehrpläne:

- An [Berufsschulen](#) wird nach Fachlehrplänen und Lehrplanrichtlinien für jede Fachklasse unterschieden.
- An [beruflichen Förderschulen](#) gibt es ebenfalls für jede Fachklasse einen eigenständigen Lehrplan.

Eine **Ausbildung in einem anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberuf** ist folgendermaßen möglich (nach §4 BBiG bzw. §25 HwO):

- Eine **duale Ausbildung** in einem anerkannten Ausbildungsberuf findet in einem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule oder alternativ (bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf) in der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung statt. Grundsätzlich wird ein Berufsausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb geschlossen, der schwerpunktmäßig die praktischen Inhalte der Ausbildung vermittelt. Theoretische Inhalte werden im Teilzeitunterricht, Einzeltagesunterricht oder Blockunterricht erlernt. Berufsschulen haben die Möglichkeit, einen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) zur Unterstützung anzufordern. Beispiele für anerkannte Ausbildungsberufe sind Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Gärtner/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in, Koch/Köchin, Maler und Lackierer/-in, Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Friseur/-in, Fachkraft im Gastgewerbe, Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk. Im Jahr 2021 gab es [324 anerkannte oder als anerkannt geltende Ausbildungsberufe](#) (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2021). In Deutschland entscheiden sich rund 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs für eine zwei-, drei- oder dreieinhalbjährige Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany [KMK], 2021). 28,1 Prozent der gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber für eine duale Berufsausbildung verfügten 2021 über einen Hauptschulabschluss und 1,6 Prozent über keinen Hauptschulabschluss (BMBF, 2022).
- In einzelnen Ausbildungsberufen bspw. Holzmechaniker/-in, Florist/-in, Zimmerer/-in findet das 1. Ausbildungsjahr verbindlich als **Berufsgrundschuljahr (BGJ)** statt. Nach dem BGJ treten die Jugendlichen in das 2. Ausbildungsjahr in einem Betrieb ein. Im Gegensatz zu anderen dualen Ausbildungen ist beim BGJ noch kein Ausbildungsvertragsabschluss notwendig.
- Wenn kein Ausbildungsvertrag direkt zwischen einer bzw. einem Auszubildenden und dem Betrieb geschlossen werden kann, ist es auch möglich, eine **Berufsausbildung in**

außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) durchzuführen (Bundesagentur für Arbeit, 2020b). Zielgruppe dieser Form der Berufsausbildung sind Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Ausbildung (nach der allgemeinen Schulpflicht), aber auch Jugendliche nach einem Ausbildungsabbruch, die ihre Ausbildung weiterführen möchten.

- Bei dem Modell **BaE-kooperativ** (BaE koop) wird eine Ausbildung in Werkstätten eines Bildungsträgers und in Zusammenarbeit mit einem anerkannten Ausbildungsbetrieb absolviert. Diese Ausbildungsbetriebe übernehmen die Vermittlung der Fachpraxis. Die Fachtheorie findet in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation statt, wo Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie sozialpädagogische Kräfte die Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung unterstützen. Hinzu können Kommunikations- und Bewerbungstrainings, Förderunterricht etc. kommen. Eine BaE zielt auf die Aufnahme, Durchführung einer Berufsausbildung mit einem erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss ab. Da der Ausbildungsvertrag zwischen der/dem Auszubildenden und einem Bildungsträger geschlossen und nicht direkt mit einem Betrieb geschlossen wird, bietet das den Vorteil, dass bei Bedarf für die Zusammenarbeit der Ausbildungsbetrieb gewechselt werden kann und es nicht zu einem Ausbildungsabbruch wie bei der dualen Ausbildung kommt.
- Beim **integrativen Modell** (BaE int) wird direkt beim Bildungsträger die fachtheoretische und fachpraktische Unterrichtung der Jugendlichen durchgeführt nicht fest mit einem Ausbildungsbetrieb zusammengearbeitet.
- Zudem gibt es Berufe, die **in vollzeitschulischer Ausbildung** innerhalb von ein bis drei Jahren erlernt werden können. In Bayern stehen dafür z. B. Berufsfachschulen für technische, gewerbliche und gestalterische Berufe zur Verfügung. Vollzeitschulische Ausbildungsberufe sind u. a. Kinderpfleger/-in, Altenpfleger/-in, Pflegefachhelfer/-in, Ergotherapeut/-in, Sozialpfleger/-in, Sozialpflegehelfer/-in. Zugangsvoraussetzungen können von der beendeten Vollzeitschulpflicht, dem Abschluss der Mittelschule, dem mittleren Schulabschluss oder in wenigen Fällen bis zum Abitur reichen. Ggf. muss eine gesundheitliche Eignung für den Beruf vorliegen.

Folgende Maßnahme kann **bei der Ausbildung unterstützend** genutzt werden:

- Eine **Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex)** zielt auf förderungsberechtigte Jugendliche ab, die vor der Berufsausbildung (Vorphase), in einer Einstiegsqualifizierung (begleitenden Phase) oder während einer betrieblichen Berufsausbildung (begleitende Phase) Unterstützung durch die Agentur für Arbeit benötigen. Es wird beispielsweise zusätzliche

Unterstützung zum Erreichen des Berufsabschlusses in Form von Verwaltungs-, Organisations- und Durchführungshilfen für den Betrieb angeboten. Ggf. kann eine Begleitung im Betriebsalltag initiiert werden. Auch Hilfen direkt für die Auszubildende oder den Auszubildenden durch sozialpädagogische Begleitung, Förder- und Stützunterricht zur Bildungs- und sprachlichen Förderung oder zum Erwerb fachtheoretischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind denkbar. Je nach Phase kann ein Bewerbungstraining oder berufsorientierten Erprobungen sinnvoll sein (Bundesagentur für Arbeit, 2020a).

Bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf können die Jugendlichen eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung besuchen und nach Feststellung einer Behinderung durch die Agentur für Arbeit eine **Ausbildung für Menschen mit Behinderung** absolvieren (nach §66 BBiG bzw. §42r HwO):

- **Ausbildungen für Menschen mit Behinderung** finden in Form einer Ausbildung zum/zur Fachpraktiker/-in statt. Häufig gewählte Ausbildungsberufe sind u. a. Fachpraktiker/-in im Verkauf, Fachpraktiker/-in in der Hauswirtschaft, Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung, Fachpraktiker/-in Metallbau, Fachpraktiker/-in Küche (Beikoch), Fachpraktiker/-in für Fahrzeugpflege, Fachpraktiker/-in für Gartenbau. Abgeschlossen werden die Ausbildungen mit einer Kammerprüfung.
- Anstelle der praktischen Ausbildung in einem Betrieb können Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenfalls eine Ausbildung überbetrieblich in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation oder von Bildungsträgern durchführen. Auch im Reha-Bereich ist daher eine **Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen** (BaE) möglich. Beispielsweise bieten **Berufsbildungswerke** (BBW) Ausbildungswerkstätten, Berufsschule, differenzierte Wohnmöglichkeiten wie Internate sowie Freizeiteinrichtungen „unter einem Dach“ an. Teilweise kommt es zu einer Kooperation der Berufsbildungswerke mit Betrieben, um Einblicke in den Berufsalltag zu vermitteln. Berufsbildungswerke sind überregional organisiert und zielen auf die berufliche Erstausbildung von jungen Menschen mit Behinderung, die wegen der Art oder Schwere ihrer Behinderung auf besondere Unterstützung in der Berufsausbildung angewiesen sind.

Für Schülerinnen und Schüler, die eine Schwerbehinderung haben, gibt es noch weitere Maßnahmen und Angebote, die jedoch nur in seltenen Fällen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Anspruch genommen werden können. Jedoch wäre überlegenswert, ob eine Etablierung dieser Modelle in Teilen nicht auch für diese Schülergruppe sinnvoll wäre.

Unterstützende Maßnahmen und Institutionen bei Schwerbehinderung sind:

- Das **Inklusionsamt** (Integrationsamt) hilft Arbeitgeber/-innen und Auszubildenden, indem es Maßnahmen zur Unterstützung der Teilhabe von Menschen mit Schwerbehinderung am Arbeitsleben sowie Beratung und Betreuung zum Arbeitsleben anbietet. Hier können persönliche Schwierigkeiten, Arbeitsplatzprobleme, Fragen im Zusammenhang mit Schwerbehinderung oder bei Gefährdung des Arbeitsplatzes besprochen werden. Auch finanzielle Leistungen zu technischen Arbeitshilfen, Hilfen zum Erreichen des Arbeitsplatzes, zur wirtschaftlichen Selbstständigkeit, Wohnungshilfen, Leistungen zur Erhaltung der Arbeitskraft können inbegriffen sein. Zudem werden Beratungs- und finanzielle Angebote für die Arbeitgeberin oder den Arbeitgeber gemacht, wie ein geeigneter Arbeitsplatz für schwerbehinderte Menschen ausgewählt und ausgestattet werden kann. Auch Prämien und Zuschüsse zu den Kosten der Berufsausbildung behinderter Jugendlicher und junger Erwachsener können gewährt werden.
- Zudem gibt es eine **unterstützte Beschäftigung**, bei der behinderte Menschen betrieblich qualifiziert, eingearbeitet und beruflich in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes begleitet werden. Damit soll ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis geschaffen werden.
- Der **Integrationsfachdienst** (IFD) unterstützt Menschen mit Behinderung bei der Inklusion in das Erwerbsleben sowie bei der Berufsorientierung. Schwerpunkt ist die Einzelfallhilfe zur Inklusion von Menschen mit einer Schwerbehinderung, indem Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber zur gezielten Unterstützung von Menschen mit Behinderung beraten werden. Auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erhalten Bewerbungs- und Kontakt-hilfen oder Ausbildungszuschüsse, um einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden. Die Integrationsfachdienste arbeiten im Auftrag der Inklusionsämter und der Agenturen für Arbeit.

Weitere Informationen zur [Ausbildung](#) bietet die Agentur für Arbeit an. Zu [Bildungswegen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf](#) und zu [beruflichen Schulen in Bayern](#) informiert das Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

§ 49 SGB IX

Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, Verordnungsermächtigung

(1) Zur Teilhabe am Arbeitsleben werden die erforderlichen Leistungen erbracht, um die Erwerbsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern.

(2) Frauen mit Behinderungen werden gleiche Chancen im Erwerbsleben zugesichert, insbesondere durch in der beruflichen Zielsetzung geeignete, wohnortnahe und auch in Teilzeit nutzbare Angebote.

(3) Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben umfassen insbesondere

1. Hilfen zur Erhaltung oder Erlangung eines Arbeitsplatzes einschließlich Leistungen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung,
2. eine Berufsvorbereitung einschließlich einer wegen der Behinderung erforderlichen Grundausbildung,
3. die individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen Unterstützter Beschäftigung,
4. die berufliche Anpassung und Weiterbildung, auch soweit die Leistungen einen zur Teilnahme erforderlichen schulischen Abschluss einschließen,
5. die berufliche Ausbildung, auch soweit die Leistungen in einem zeitlich nicht überwiegenden Abschnitt schulisch durchgeführt werden,
6. die Förderung der Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit durch die Rehabilitationsträger nach § 6 Absatz 1 Nummer 2 bis 5 und
7. sonstige Hilfen zur Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben, um Menschen mit Behinderungen eine angemessene und geeignete Beschäftigung oder eine selbständige Tätigkeit zu ermöglichen und zu erhalten.

(4) Bei der Auswahl der Leistungen werden Eignung, Neigung, bisherige Tätigkeit sowie Lage und Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt angemessen berücksichtigt. Soweit erforderlich, wird dabei die berufliche Eignung abgeklärt oder eine Arbeitserprobung durchgeführt; in diesem Fall werden die Kosten nach Absatz 7, Reisekosten nach § 73 sowie Haushaltshilfe und Kinderbetreuungskosten nach § 74 übernommen.

(5) Die Leistungen werden auch für Zeiten notwendiger Praktika erbracht.

(6) Die Leistungen umfassen auch medizinische, psychologische und pädagogische Hilfen, soweit diese Leistungen im Einzelfall erforderlich sind, um die in Absatz 1 genannten Ziele zu erreichen oder zu sichern und Krankheitsfolgen zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder ihre Verschlimmerung zu verhüten. Leistungen sind insbesondere

1. Hilfen zur Unterstützung bei der Krankheits- und Behinderungsverarbeitung,
2. Hilfen zur Aktivierung von Selbsthilfepotentialen,
3. die Information und Beratung von Partnern und Angehörigen sowie von Vorgesetzten und Kollegen, wenn die Leistungsberechtigten dem zustimmen,
4. die Vermittlung von Kontakten zu örtlichen Selbsthilfe- und Beratungsmöglichkeiten,
5. Hilfen zur seelischen Stabilisierung und zur Förderung der sozialen Kompetenz, unter anderem durch Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten und im Umgang mit Krisensituationen,
6. das Training lebenspraktischer Fähigkeiten,
7. das Training motorischer Fähigkeiten,
8. die Anleitung und Motivation zur Inanspruchnahme von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben und
9. die Beteiligung von Integrationsfachdiensten im Rahmen ihrer Aufgabenstellung (§ 193).

(7) Zu den Leistungen gehört auch die Übernahme

1. der erforderlichen Kosten für Unterkunft und Verpflegung, wenn für die Ausführung einer Leistung eine Unterbringung außerhalb des eigenen oder des elterlichen Haushalts wegen Art oder Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Erfolges der Teilhabe am Arbeitsleben notwendig ist sowie
2. der erforderlichen Kosten, die mit der Ausführung einer Leistung in unmittelbarem Zusammenhang stehen, insbesondere für Lehrgangskosten, Prüfungsgebühren, Lernmittel, Leistungen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung.

(8) Leistungen nach Absatz 3 Nummer 1 und 7 umfassen auch

1. die Kraftfahrzeughilfe nach der Kraftfahrzeughilfe-Verordnung,
2. den Ausgleich für unvermeidbare Verdienstaufschläge des Leistungsberechtigten oder einer erforderlichen Begleitperson wegen Fahrten der An- und Abreise zu einer Bildungsmaßnahme und zur Vorstellung bei einem Arbeitgeber, bei einem Träger oder einer Einrichtung für Menschen mit Behinderungen, durch die Rehabilitationsträger nach § 6 Absatz 1 Nummer 2 bis 5,
3. die Kosten einer notwendigen Arbeitsassistenten für schwerbehinderte Menschen als Hilfe zur Erlangung eines Arbeitsplatzes,
4. die Kosten für Hilfsmittel, die wegen Art oder Schwere der Behinderung erforderlich sind
 - a) zur Berufsausübung,
 - b) zur Teilhabe an einer Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben oder zur Erhöhung der Sicherheit auf dem Weg vom und zum Arbeitsplatz und am Arbeitsplatz selbst, es sei denn, dass eine Verpflichtung des Arbeitgebers besteht oder solche Leistungen als medizinische Leistung erbracht werden können,
5. die Kosten technischer Arbeitshilfen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung zur Berufsausübung erforderlich sind und
6. die Kosten der Beschaffung, der Ausstattung und der Erhaltung einer behinderungsgerechten Wohnung in angemessenem Umfang.

Die Leistung nach Satz 1 Nummer 3 wird für die Dauer von bis zu drei Jahren bewilligt und in Abstimmung mit dem Rehabilitationsträger nach § 6 Absatz 1 Nummer 1 bis 5 durch das Integrationsamt nach § 185 Absatz 5 ausgeführt. Der Rehabilitationsträger erstattet dem Integrationsamt seine Aufwendungen. Der Anspruch nach § 185 Absatz 5 bleibt unberührt.

(9) Die Bundesregierung kann durch Rechtsverordnung mit Zustimmung des Bundesrates Näheres über Voraussetzungen, Gegenstand und Umfang der Leistungen der Kraftfahrzeughilfe zur Teilhabe am Arbeitsleben regeln.

§ 25 HwO

(1) Als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung kann das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf, für Gewerbe der Anlage A und der Anlage B **Ausbildungsberufe staatlich anerkennen** und hierfür Ausbildungsordnungen nach § 26 erlassen. Dabei können in einem Gewerbe mehrere Ausbildungsberufe staatlich anerkannt werden, soweit dies wegen der Breite des Gewerbes erforderlich ist; die in diesen Berufen abgelegten Gesellenprüfungen sind Prüfungen im Sinne des § 49 Abs. 1 oder § 51a Abs. 5 Satz 1.

2) Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden.

(3) In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet.

(4) Wird die Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufs aufgehoben oder geändert oder werden Gewerbe in der Anlage A oder in der Anlage B gestrichen, zusammengefasst oder getrennt, so sind für bestehende Berufsausbildungsverhältnisse weiterhin die bis zu dem Zeitpunkt der Aufhebung oder Änderung geltenden Vorschriften anzuwenden, es sei denn, die ändernde Verordnung sieht eine abweichende Regelung vor.

(5) Das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie informiert die Länder frühzeitig über Neuordnungskonzepte und bezieht sie in die Abstimmung ein.

§ 42p HwO

Behinderte Menschen (§ 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch) sollen in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden.

§ 42q HwO

(1) Regelungen nach den §§ 38 und 41 sollen die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter, wie Gebärdendolmetscher für hörbehinderte Menschen.

(2) Der Berufsausbildungsvertrag mit einem behinderten Menschen ist in die Lehrlingsrolle (§ 28) einzutragen. Der behinderte Mensch ist zur Gesellenprüfung auch zuzulassen, wenn die Voraussetzungen des § 36 Abs. 1 Nr. 2 und 3 nicht vorliegen.

§ 42r HwO

(1) Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, trifft die Handwerkskammer auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Antrag nach Satz 1 ist eine Ausbildungsmöglichkeit in dem angestrebten Ausbildungsgang nachzuweisen.

(2) § 42q Absatz 2 Satz 1 ist entsprechend anzuwenden.

§ 4 BBiG

Anerkennung von Ausbildungsberufen

(1) Als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung kann das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie oder das sonst zuständige Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf, Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und hierfür Ausbildungsordnungen nach § 5 erlassen.

(2) Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden.

(3) In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet.

(4) Wird die Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufs aufgehoben oder geändert, so sind für bestehende Berufsausbildungsverhältnisse weiterhin die Vorschriften, die bis zum Zeitpunkt der Aufhebung oder der Änderung gelten, anzuwenden, es sei denn, die ändernde Verordnung sieht eine abweichende Regelung vor.

(5) Das zuständige Fachministerium informiert die Länder frühzeitig über Neuordnungskonzepte und bezieht sie in die Abstimmung ein.

§ 66 BBiG

Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen

(1) Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Antrag nach Satz 1 ist eine Ausbildungsmöglichkeit in dem angestrebten Ausbildungsgang nachzuweisen.

(2) § 65 Absatz 2 Satz 1 gilt entsprechend.

4.4.4 Datenlage zur beruflichen Bildung

Abschließend soll noch ein Blick auf die Datenlage im beruflichen Bereich geworfen werden. Wie beschrieben (siehe 4.4.2) besaßen in Deutschland 71,7 Prozent der Jugendlichen im Übergangsbereich keinen oder nur einen niedrigen Schulabschluss. Besonders häufig besuchten Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ein „Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjähriger Berufseinstiegsklassen“ (63,5 Prozent) oder waren in „Bildungsgängen an Berufsschulen für erwerbstätige/erwerbslose Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag“ (30,9 Prozent) (BMBF, 2022).

Für Bayern werden Daten für das Schuljahr 2019/2020 vom Bayerischen Landesamt für Statistik zu Verfügung gestellt: insgesamt gab es 415.295 Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen (inklusive Berufsschulen, Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Wirtschaftsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Fachakademien). 257.204 Schülerinnen und Schüler besuchten eine Berufsschule (61,9 Prozent) und 12.756 Schülerinnen und Schüler eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung (3,1 Prozent) (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020b, S. 13–14). Diese Quote ist verglichen mit der Förderschulbesuchsquote geringer (siehe 3.3). 88,7 Prozent der Jugendlichen an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung wurden dem Schwerpunkt Lernen zugeordnet (11.309 Schülerinnen und Schüler) (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2021, S. 14).

Von allen Berufsschülerinnen und -schülern an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung machten 62,6 Prozent der Jugendliche eine Ausbildung mit abgeschlossenem Ausbildungsvertrag (7.984 Schülerinnen und Schüler), 18,5 Prozent besuchten eine Klasse in einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ: 2.361 Schülerinnen und Schüler), 0,9 Prozent ein Berufsgrundschuljahr (BGJ: 121 Schülerinnen und Schüler), 17,3 Prozent eine Klasse für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JoA: 2.211 Schülerinnen und Schüler) und 0,2 Prozent eine Einstiegsqualifizierungsmaßnahme (EQJ: Schülerinnen und Schüler) (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2021, S. 52). Das bedeutet, dass rund ein Drittel der Jugendlichen sich in einer berufsvorbereitenden Maßnahme an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung befand, die größte Gruppe jedoch eine Ausbildung absolvierte (Abbildung 26). Daten zum Ausbildungsqualifizierungsjahr (AQJ) werden nicht ausgewiesen.

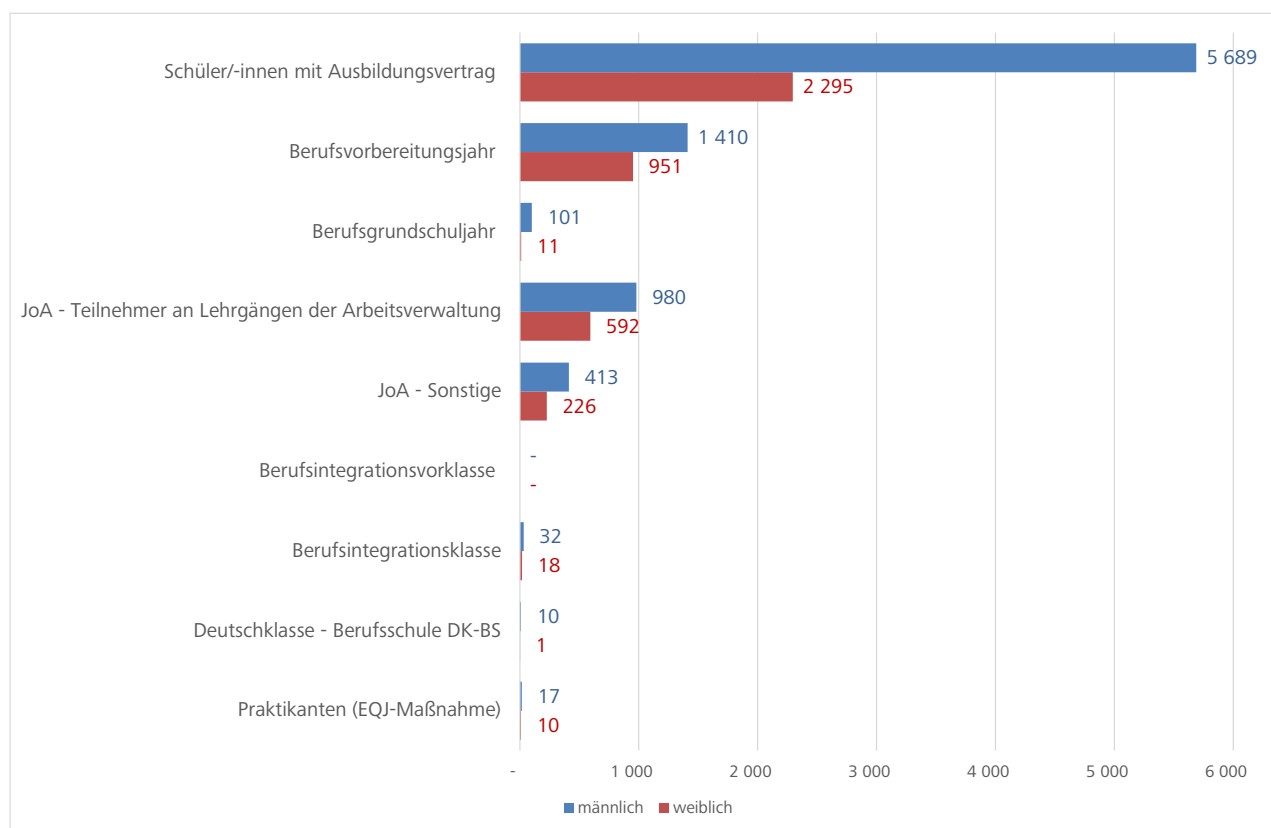


Abbildung 26: Berufsfelder von Schülerinnen und Schülern an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern im Schuljahr 2019/2020 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2021, S. 52)

Für das Schuljahr 2021/2022 stellt das Landesamt für Statistik nur noch eine weniger spezifische Aufschlüsselung zu den einzelnen Maßnahmen zur Verfügung (siehe Abbildung 27).

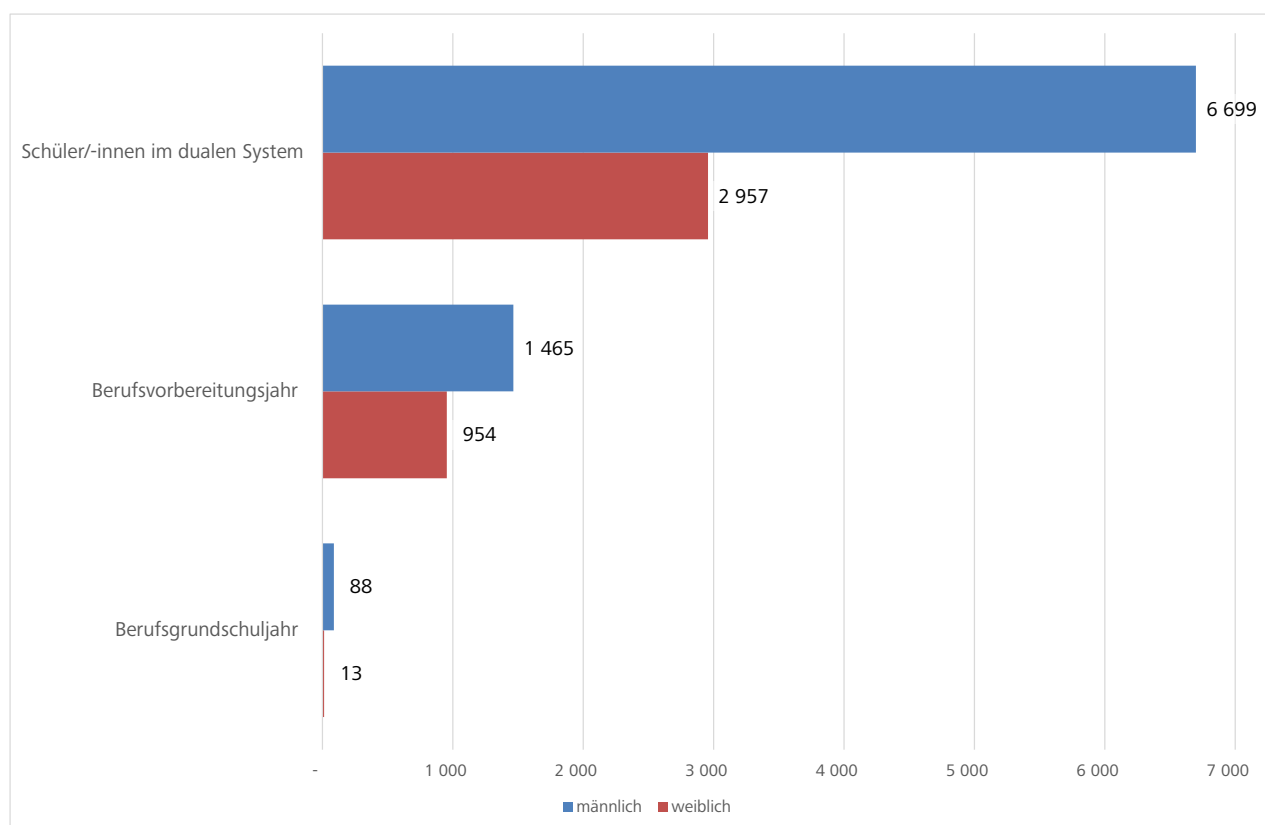


Abbildung 27: Statistik der beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung 2021/2022 in Bayern (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, Datenbankabruf unter <https://www.statistikdaten.bayern.de> am 16.03.2023, Tabelle 21121-108s)

Im Schuljahr 2021/2022 wurden von den 12.176 Schülerinnen und Schülern an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung 79,3 Prozent (9.656 Schülerinnen und Schüler) dem dualen System, 19,9 Prozent (2.419 Schülerinnen und Schüler) einem Berufsvorbereitungsjahr und 0,8 Prozent (101 Schülerinnen und Schüler) einem Berufsgrundschuljahr zugeordnet. Die Verteilung der Jugendlichen auf die verschiedenen Fachbereiche der Berufsvorbereitungsjahre ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Eigene Darstellung der Fachbereiche der Berufsvorbereitungsjahre nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern im Schuljahr 2020/2021 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022, S. 56)

Nr.	Berufsvorbereitungsjahr-Fachbereiche	insgesamt	männlich	weiblich
1	Berufsvorbereitungsjahr Wirtschaft und Verwaltung	352	203	149
2	Berufsvorbereitungsjahr Gastronomie und Hauswirtschaft	310	129	181
3	Berufsvorbereitungsjahr Metalltechnik	279	238	41
4	Berufsvorbereitungsjahr Betreuung und Pflege	178	45	133
5	Berufsvorbereitungsjahr Holztechnik	162	129	33
6	Berufsvorbereitungsjahr Farbtechnik und Raumgestaltung	158	117	41
7	Berufsvorbereitungsjahr Körperpflege und Gesundheit	109	32	77

8	Berufsvorbereitungsjahr Gartenbau und Landwirtschaft	83	61	22
9	Berufsvorbereitungsjahr Bautechnik	79	77	2
10	Berufsvorbereitungsjahr Kraftfahrzeugtechnik	73	68	5
11	Berufsvorbereitungsjahr Back- und Süßwarenherstellung	57	33	24
12	Berufsvorbereitungsjahr Lebensmittelhandwerk	51	15	36
13	Berufsvorbereitungsjahr Agrarwirtschaft	41	29	12
14	Berufsvorbereitungsjahr Fleischverarbeitung	8	7	1
15	Berufsvorbereitungsjahr Elektrotechnik	6	6	-
16	Berufsvorbereitungsjahr Textiltechnik und Bekleidung	6	1	5

In Bezug auf die gewählten Berufsfelder in der Ausbildung waren die vier meist besuchten Berufsfelder von Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderungen Monoberufe (38,1 Prozent), Wirtschaft (15,0 Prozent), Ernährung/Hauswirtschaft (12,9 Prozent) und Metalltechnik (8,5 Prozent). Dies spiegelt sich auch bei den Ausbildungsberufen wider, wobei es hier große Unterschiede nach Geschlecht gibt. Die fünfzehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe im Schuljahr 2020/2021 sind in Tabelle 3 aufgeführt.

Tabelle 3: Eigene Darstellung der fünfzehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern im Schuljahr 2020/2021 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022, S. 54–57)

Nr.	Berufe	insgesamt	männlich	weiblich
1	Verkäufer/-in	790	440	350
2	Fachlagerist/-in	472	422	50
3	Fachpraktiker/-in für Hauswirtschaft (BSF)	435	48	387
4	Fachpraktiker/-in Küche (BSF)	305	184	121
5	Friseur/-in	296	85	211
6	Metallbauer/-in - Konstruktionstechnik	280	276	4
7	Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung (BSF)	254	225	29
8	Kfz-Mechatroniker/-in - PKW-Technik	251	243	8
9	Maler/-in und Lackierer/-in - Gestaltung-Instandhaltung (BSF)	239	207	32
10	Maurer/-in	203	202	1
11	Fachpraktiker/-in für Metallbau (BSF)	202	197	5
12	Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk - Bäckerei/Konditorei	196	40	156
13	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	187	111	76
14	Bäcker/-in	184	141	43
15	Kaufmann/-frau für Büromanagement	169	65	104

Arbeitsaufträge zum Thema Übergang Schule – Beruf:

1. Inwiefern kann die Agentur für Arbeit einen Beitrag zur Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf leisten?
2. Welche Vor- und Nachteile bergen die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen? Ist durch sie berufliche Inklusion möglich?
3. Vergleichen Sie Tabelle 2 und Tabelle 3. Welche Besonderheiten fallen Ihnen auf?
4. Welche Unterschiede gibt bei den gewählten Berufen in Tabelle 3 in Bezug auf das Geschlecht der Jugendlichen?

4.5 Zusammenfassung

Die Übergänge in die verschiedenen Schularten bzw. die Fülle an schulischen und beruflichen Maßnahmen stellen in vielerlei Hinsicht immer wieder Kinder und Jugendliche, aber auch ihre Sorgeberechtigten vor große Herausforderungen. In wie weit die Maßnahmen passend gewählt werden, ausreichend zur Verfügung stehen oder effektiv sind, wurde bisher nicht ausreichend untersucht.

Für alle Altersgruppen gibt es in Bayern eine Vielzahl von vor allem an nicht mobilen und remedialen Angeboten und Maßnahmen. Es besteht häufig ein Bedarf an Beratungsangeboten beispielsweise durch Mobile Sonderpädagogische Dienste und/oder Beratungslehrkräften zu Schul- bzw. Förderortwechseln. Bei den Übergängen in den Beruf berät vornehmlich die Agentur für Arbeit. Wichtig wäre, dass nicht nur Erziehungsberechtigte mit ihren Kindern ganzheitlich beraten werden, sondern gleichermaßen auch Lehrkräfte aller Schularten umfassend über alle Angebote informiert sind und regelmäßig weitergebildet werden.

Ein präventiver Ansatz wird vom Bildungssystem nur in wenigen Maßnahmen zusätzlich bereitgestellt. Meist werden diese von einzelnen Bildungsakteuren, Trägern und Initiativen erfolgreich zusätzlich betrieben. Neben einer Reform der bisherigen Anzahl an Maßnahmen wäre es auch nötig, ein strukturiertes Netzwerk an Fachkräften bestehend aus (sonderpädagogischen) Lehrkräften, Betrieben und (beruflichen) Organisationen (z.B. Kammern, Innungen) (weiter) auszubauen, das Kindern und Jugendlichen sowie ihren Familien gezielt zur Seite steht. Eine Passung zwischen dem Kind, seinem Umfeld und den Herausforderungen des Bildungssystems sowie dem späteren beruflichen Umfeld ist im Schwerpunkt Lernen eine Herausforderung. Oft treten neben dem benötigten Unterstützungsbedarf des Kindes bzw. Jugendlichen und seines Umfeldes noch weitere Erschwernisse hinzu. Insbesondere durch unterschiedliche Milieus, verschiedene kulturelle und sprachliche Unterschiede mit anderen Normen und Werten entstehen viele Missver-

ständnisse und Probleme zwischen den betroffenen Familien und den Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen. Oftmals weichen die Vorstellungen, Werte, Verhaltens- und Arbeitsweisen des familiären Umfelds und Milieus von den gesellschaftlich vorherrschenden Konventionen ab. So beschreibt Hiller (1988) die Schülerin bzw. den Schüler der Schule für Lernbehinderte als Grenzgängerin bzw. Grenzgänger zwischen den Welten. Die sonderpädagogische Lehrkraft vertritt zwar die Bildungsorganisation, hat aber den Auftrag, eine vermittelnde und unterstützende Funktion auszuüben, um auch Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lagen zur bestmöglichen Bildung zu verhelfen. Aus diesem Grund werden nachfolgend verschiedene Fälle aus dem sonderpädagogischen Arbeitsfeld dargestellt und auch ein Einblick in das häusliche Umfeld gegeben.

Teil II: Fallbeispiele aus der Praxis

Wie in Teil I aufgezeigt wurde, werden Lernschwierigkeiten auf verschiedene Arten verursacht oder kumulieren meist mit mehreren Risikofaktoren. Bereits in Abbildung 4 wurde das Bildungsgeflecht Familie – Schule – Kind betont. In dem nun folgenden Teil II des Fallbuchs werden verschiedene Problemlagen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Praxisbeispielen aufgegriffen. Zu den ausführlichen Fallbeispielen von Kindern und Jugendlichen sind in den Kapiteln 6 bis einschließlich 9 weiterführende und vertiefende *Arbeitsaufträge* formuliert. Nach dem Lesen eines Abschnitts empfiehlt es sich, sich Gedanken zu diesem zu machen und ihn zu bearbeiten, bevor weitergelesen wird. Die Fragestellungen sind bewusst unbeantwortet und offen formuliert, um aufzuzeigen, dass diverse Aspekte bei der Beantwortung beachtet werden müssen und es eine „Musterlösung“ zu jedem Kind bzw. Jugendlichen nicht gibt.

Um die Fallbeispiele zu strukturieren und protektive, aber auch Risikofaktoren aufzuzeigen, empfiehlt es sich mit dem **Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik** (siehe 5.1) zu arbeiten. Hiermit lassen sich Schwerpunkte bestimmen und protektive sowie Risikofaktoren festmachen. Das Einzelfallraster ist nicht nur zur Bearbeitung der Fallbeispiele dieses Buches geeignet. Es kann gleichermaßen in schulischen und außerschulischen Kontexten eingesetzt werden. Dabei muss es sich nicht um spezielle sonderpädagogische Settings handeln. Es besitzt auch in inklusiven und sozialpädagogischen Kontexten eine hohe Relevanz.

Bei der Erstellung der Fallbeispiele war es uns wichtig, eine Auswahl von **authentischen Problemen** bereitzustellen, die einen Transfer des Wissens auf einen realen Kontext ermöglichen und ein komplexes Problemszenario beinhalten, auf das es nicht nur eine einzige richtige Antwort gibt. Ein Problem ist erfolgreich bearbeitet, wenn alle relevanten Informationen extrahiert und zur Lösung des Problems verwendet werden. Dafür sollen Alternativen gesucht, bewertet und mögliche Lösungen mit den dazugehörigen Aktionen entwickelt werden (Tawfik & Kolodner, 2016).

Reale Lebenssituationen oder Fallbeispiele stellen ein ideales Medium für die Lehrerbildung dar, weshalb Fallstudien zunehmend an Interesse gewinnen und in der Hochschulbildung eingesetzt werden (Arndt et al., 2023; Kim et al., 2005; Kunze, 2020). Im Bereich der Lehrkräftebildung haben sich in den letzten Jahren kasuistische Ansätze zunehmend etabliert (Hmelo-Silver, 2004; Levin, 1995; Savery, 2006), da diese Methode „zum einen eine anschauliche Vermittlung der pädagogischen Theorie- und Modellbildung mit konkreten pädagogischen Situationen und Sachverhalten erlaubt und zum anderen eine reflexive, gegenüber Vorstellungen einer quasi-technologischen Plan- und Machbarkeit von Unterricht sensibilisierende Perspektive auf pädagogische Situationen eröffnen soll“ (Kunze, 2020, S. 681).

5. Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik und sonderpädagogisches Fördergutachten

Im Rahmen von diagnostischen Prozessen müssen Informationen gesammelt, geordnet und übersichtlich beschrieben werden. Eine solche Übersicht ermöglicht es für alle Beteiligten die Ergebnisse schnell nachzuvollziehen und diese als Grundlage für Entscheidungen heranzuziehen. Dabei ist ein gut strukturiertes Instrument wie das Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik (Lutz, 2023) hilfreich (siehe 5.1). Es nimmt besonders die Bedingungen für erschwerte Lernsituationen in den Blick (siehe 1.5, 1.6). Für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs werden die gesammelten Ergebnisse vielfach in sonderpädagogischen Gutachten dokumentiert und um die Planung und Durchführung pädagogischer Maßnahmen ergänzt (siehe 5.2).

5.1 Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik

Basierend auf förderdiagnostischen Modellen (z. B. Prozessmodell der pädagogischen Förderung (Heimlich, 2012); Thüringer Diagnostikkonzept zur Qualitätssicherung (Vernooij, 2013)) und unter Berücksichtigung von Entwicklungen der Unterrichtsforschung (z. B. Helmke, 2021) wurde das [Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik](#) (Lutz, 2023) entwickelt. In Abstimmung mit praktizierenden sonderpädagogischen Expertinnen und Experten wurden bei dem entwicklungsbezogenen Raster Anforderungen des Schulsystems mit einbezogen und die Passung zu verschiedenen Lehrplänen beachtet (bspw. für Bayern LehrplanPLUS Grundschule (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014) oder LehrplanPLUS Förderschule – Förderschwerpunkt Lernen in Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2021), für Nordrhein-Westfalen Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021), für Berlin Rahmenlehrplan 1-10 kompakt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2017)).

Das Einzelfallraster ist nicht auf Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beschränkt. Es kann in vielfältigen Kontexten mit unterschiedlicher Zielsetzung eingesetzt werden:

- Erstellung eines Kompetenzprofils eines Kindes bzw. einer/einem Jugendlichen
- pädagogische Analyse der Unterrichtssituation
- Analyse des sozialen Umfelds eines Kindes bzw. einer/einem Jugendlichen
- Strukturierung von Beobachtungen in (sonder-)pädagogischen und inklusiven Settings, in vor- und außerschulischen Lernorten
- Informationsgrundlage bei der Erstellung eines (sonderpädagogischen) Gutachtens
- mögliche Unterstützung für spätere Förderentscheidungen

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Kind – Jugendliche/r	Schulleistung, Kompetenzen, Vorwissen Lesefertigkeit, Sinnentnahme, (recht-) schriftliche und mathematische Kompetenzen, Vorläuferfähigkeiten, fachliches Wissen, Allgemeinwissen etc.		
	Lern- und Arbeitsverhalten, (Lern-)Motivation Arbeitsstil, Arbeitstempo, Selbstständigkeit, Mitarbeit, Ordnung/Sorgfalt, Frustrationstoleranz, Konzentration, Ausdauer, Interesse, etc.		
	Soziale und emotionale Kompetenzen Kontaktverhalten, soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, emotionale Grundhaltung/Befindlichkeit, Selbstwert, Selbstkonzept, Empathie, Verhaltensauffälligkeiten etc.		
	Sprachliche Kompetenzen, Kommunikation Artikulation, Wortschatz, Wort-/Satzbau, verbaler Ausdruck, Aussprache, Redefluss, Sprachverständnis, Anweisungsverständnis, verbale und nonverbale Kommunikation etc.		
	Wahrnehmung und Motorik visuelle, auditive, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Bewegungsfreude, Grob-/ Feinmotorik, Körperkoordination, Kondition, Gleichgewicht, Kraft, handwerkliches Geschick etc.		
	Kognitive Fähigkeiten, Metakognition und Lernstrategien Aufnahme, Verarbeitung des Lernstoffes, Gedächtnis, Erfassen von Sachzusammenhängen, Wiedergabe von Sachinhalten, Transferleistungen etc.		
Schule – Unterricht	Lernumgebung, Classroom Management Unterrichtsmethoden, -medien, Klassenraumgestaltung, Förderung im Unterricht, etc.		
	Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, Engagement der Lehrkraft, Vorbild etc.		
	Kooperatives Lernen, Schüler:innen-Schüler:innen-Interaktion Zusammenarbeit mit (Lern-)Partner:innen, in Gruppen, Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung, Position in der Klasse, Freundschaften, Interaktion in außerunterrichtlichen Phasen (z. B. Pausenhof) etc.		
	Individuelle (Förder-) Maßnahmen gezielt eingesetzte Materialien und Unterstützungsangebote, Nachteilsausgleich, Notenschutz/-befreiung, Förder- und Trainingsprogramme, assistive Technologien etc.		
	Unterstützende Partner:innen/ Institutionen Sachaufwandsträger, Schulbegleitung, Schulberatung, sonderpädagogische Begleitung (MSD), Schulpsycholog:innen, Schulsozialarbeit, Pflegekräfte, Bildungsträger, Betrieb, Arbeitsagentur etc.		

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Erziehungsberechtigte – Familie	Familiärer Hintergrund Familien-/Geschwisterkonstellation, Wohnsituation, Milieu, Sprache/n, etc.		
	Beruflicher Hintergrund elterliche Schulbildung, (ausgeübter) Beruf, Beschäftigungsverhältnis, finanzielle Ausstattung, etc.		
	Unterstützende Maßnahmen und Institutionen verordnete Maßnahmen, Jugendamt, Erziehungshilfe, Jugendgerichtshilfe, Heimbetreuung, sonstige Betreuung, etc.		
	Lernorganisation Lernunterstützung, Lernanregung, materielle Ausstattung, Hausaufgaben, etc.		
	Freizeitverhalten Hobbys, besondere Interessen, Neigungen, Mediennutzung, sportliche Betätigung, Mitgliedschaft in Vereinen, etc.		
	Aufgeschlossenheit in Bezug auf Schule – Bildung Kooperationsbereitschaft mit der Schule, Qualität der Zusammenarbeit, Bildungsnähe, etc.		
Weiteres soziales Umfeld	Peers Freundschaften, Kontakte zu Gleichaltrigen, etc.		
	Soziale Kontakte/Netzwerk außerfamiliäre Kontakte, Bezugspersonen, Freundschaften, Bekanntschaften, etc.		
Externe Partner:innen	Außerschulische Förderung Hort, Nachhilfe-, Förderkurse, ausbildungsbegleitende Hilfen etc.		
	Therapien und Behandlungen Fachdienste, Ärzt:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen, Jugendpsychiater:innen etc.		

Abbildung 28: Ausführlich beschriebenes Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik

Die Resilienzforschung befasst sich mit der Fragestellung, welche positiven Einflüsse, Stärken und Kompetenzen Kinder bei der Bewältigung von Risikolagen, Belastungen und widrigen Bedingungen in ihrer Entwicklung helfen. Resilienz wird als Widerstandsfähigkeit einer Person verstanden (Masten & Powell, 2012; Petermann & Resch, 2013). In Anlehnung an dieses Modell werden im Einzelfallraster hemmende Faktoren und Schwierigkeiten den **Risikofaktoren** und förderliche Aspekte, Stärken und Ressourcen den **protektiven, unterstützenden Faktoren** zugeordnet: „Der Begriff ‚protektiv‘ oder ‚schützend‘ beschreibt in diesem Zusammenhang Faktoren oder Prozesse, die dem Kind oder Jugendlichen helfen, sich trotz hohem Risiko normal zu entwickeln“ (Werner, 2020a, S. 10).

Entwicklungswissenschaftliche Ansätze betonen den Einfluss von biologischen, psychosozialen, kind- und umgebungsbezogenen Schutzfaktoren bzw. Risiken auf die Entwicklung des Kindes (Linderkamp, 2018). Doblinger und Becker-Stoll (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von kindbezogenen und familiären Schutzfaktoren sowie des Kindergartens und der Schulumwelt. Das Einzelfallraster greift diese Dimensionen auf und zielt darauf ab, einen Überblick über alle sich möglicherweise auf das Lernen und die schulische Leistung auswirkenden Risiko- oder Schutzfaktoren zu erhalten.

Dabei wird zuerst auf die **Ebene des Kindes bzw. der/des Jugendlichen** geachtet. Anschließend wird die **Ebene des schulischen, familiären und außerschulischen Umfelds** mit einbezogen, da sich Wechselwirkungen und Vernetzungen zwischen dem Kind, der Schule und dem weiteren Umfeld ergeben (z. B. Ingenkamp & Lissmann, 2008; Lauth et al., 2014; Nickel, 1990). Eine Begrenzung auf in Studien belegte Resilienzfaktoren (Werner, 2020b) ist nicht vorgesehen.

Ebene des Kindes bzw. der/des Jugendlichen:

- **Schulleistung, Kompetenzen, Vorwissen**

Schulleistungen sind nicht mit Noten gleichzusetzen. Die meisten Schulleistungstests werden nach Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe konstruiert, sind multidimensional und beinhalten mehrere Subtests. Die Messung von Schulleistungen erfolgt curriculumsnah (Gebhardt, 2023b). Ingenkamp und Lissmann (2008) fassen Schulleistungen als curricular geplante Lernvorgänge und ihre Ergebnisse zusammen.

Im Rahmen von groß angelegten Schulleistungserhebungen („large scale assessments“) wie PISA „Programme for International Student Assessment; OECD, 2019), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; Mullis et al., 2020) oder PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study; Mullis & Martin, 2019) bzw. IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; (Hußmann et al., 2017) werden Schulleistungen erhoben

und international verglichen, um Aussagen über bspw. mathematische oder naturwissenschaftliche Schulleistungen treffen zu können (Hartig & Klieme, 2006).

Anstelle die schulischen Leistungen anhand von Lehrplaninhalten festzustellen, können auch unterrichtsnah Fertigkeiten (Skills) oder Kompetenzen (Fähigkeiten) gemessen werden. Kompetenzen werden übergreifend anhand eines Literacykonzepts gemessen. In konstruktbasierten Tests wird die individuelle Kompetenz (z. B. Lesekompetenz) der Schülerin oder des Schülers erfasst und kann anschließend gefördert werden. Hierbei steht der individuelle, anstelle eines auf eine Personengruppe, Altersgruppe oder Jahrgangsstufe bezogenen Bezugsrahmen im Vordergrund (Gebhardt, 2023b).

Das Vorwissen, also das bereits verfügbare Wissen (Hasselhorn & Gold, 2022), einer Schülerin oder eines Schülers hat eine große Bedeutung für den Lernerfolg und ist ein Prädiktor für das Wissen oder die Leistung nach dem Lernen (Dotzel, 2021; Gröhlich et al., 2009; Hasselhorn & Gold, 2022; Helmke, 2021; J. Kuhl et al., 2021; Simonsmeier et al., 2022). Schwierigkeiten bei den Vorläuferfähigkeiten zu den schulischen Grundkompetenzen des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens stellen ein Risiko für die Entwicklung von Problemen in Mathematik, Lesen oder Schreiben in höheren Jahrgangsstufen dar (Fritz & Ricken, 2008; Poltz et al., 2021). Schwach entwickelte Basiskompetenzen gelten als Prädiktor für die spätere mathematische Leistungsentwicklung (Ennemoser et al., 2011; Ennemoser et al., 2015; Scherer et al., 2016). Analog gilt dies auch für das Fach Deutsch: Vorhandene Probleme wie bspw. Leseschwierigkeiten manifestieren sich im Laufe der Zeit (Landerl & Wimmer, 2008).

- **Lern- und Arbeitsverhalten, (Lern-)Motivation**

Die Lern- und Anstrengungsbereitschaft beeinflusst maßgeblich die Lernhandlung der Schülerin bzw. des Schülers (Lauth et al., 2014). Die Leistungs- und Lernmotivation kann sich positiv oder negativ auf die Lerntätigkeit und den Erfolg in der Schule auswirken (Ingenkamp & Lissmann, 2008) und ist als Bereitschaft für eine intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu verstehen (Hasselhorn & Gold, 2022).

„Leistungsmotivation wird im Allgemeinen als zielgerichteter Prozess charakterisiert, in dem Motive situationsbezogen eingesetzt werden, um unser Handeln zu steuern und seine Erfolge an einem Gütemaßstab zu messen“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 305). Eine interessen geleitete Auswahl des Unterrichtsgegenstands kann zu einer erhöhten Mitarbeit führen, die bspw. von einem zur Aufgabenstellung passenden Tempo und einem sorgfältigen Arbeitsstil geprägt ist. Wesentlich für das Lernen ist auch die Fähigkeit, bestimmte

Reize oder Ereignisse unter mehreren willentlich oder nicht willentlich wirksam zu beachten, was Schmidt-Atzert et al. als Aufmerksamkeit definieren (Schmidt-Atzert et al., 2021). Sie grenzen davon Konzentration ab.

Wir verstehen unter Konzentration die Fähigkeit, sich über mehr oder weniger lange Zeit einer Tätigkeit effizient zuwenden zu können. Die Effizienz zeigt sich an der Quantität (bewältigte Aufgabenmenge oder benötigte Zeit) und der Qualität (Güte bzw. niedrige Fehlerquote) der dabei erbrachten Leistung. Die Leistung ist dabei in Bezug auf die spezifischen (für die Tätigkeit benötigten) Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen zu relativieren. (Schmidt-Atzert et al., 2021, S. 232)

- **Soziale und emotionale Kompetenzen**

Schulische Schwierigkeiten haben Auswirkungen auf die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts, also der eigenen Einschätzung zu schulischen Fähigkeiten und Kompetenzen (Schuchardt et al., 2015). Dabei haben positive Emotionen wie Lernfreude einen motivationsfördernden Effekt und negative wie Angst oder Ärger eher einen hinderlichen Effekt auf die Lernleistung (Hasselhorn & Gold, 2022).

Unter Emotionen versteht man komplexe Muster körperlicher und mentaler Veränderungen. Sie umfassen physiologische Erregungen, Gefühle, kognitive Prozesse und Reaktionen im Verhalten als Antworten auf eine Situation, die als persönlich bedeutsam wahrgenommen wurde. Diese Muster können relativ überdauernd, dispositioneller Art sein oder aber auch intraindividuell sehr variabel ausfallen. Im letzteren Fall spricht man häufig auch von Stimmungen und ihren Schwankungen. (Hasselhorn & Gold, 2022, S. 123)

Soziale und emotionale Lernziele müssen nach Ingenkamp und Lissmann (2008) ebenso wie kognitive Lernziele beachtet werden. Dazu zählen beispielsweise Solidarität, Kooperation, Konfliktfähigkeit und Toleranz (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Darüber hinaus kann das Kontaktverhalten der Schülerinnen und Schüler oder die Bereitschaft zur Übernahme von sozialer Verantwortung bspw. durch die Erledigung von Aufgaben für die Klassengemeinschaft von pädagogisch Tätigen eingeschätzt werden. Durch gezielte Beobachtung der Schülerinnen und Schüler in kooperativen Arbeitsphasen oder in Konfliktsituationen können Aussagen zur Kooperationsbereitschaft und Empathiefähigkeit der Schülerin oder des Schülers getroffen werden. Auch die emotionale Grundhaltung oder Befindlichkeit beeinflusst das Lernen.

Frey und Balzer fassen in ihrem Einschätzungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen sechs Fähigkeitskonzepte zusammen, durch die Sozialkompetenz abgebildet wird: Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten (Frey & Balzer, 2017).

Welche Bedeutung bspw. das subjektive Wohlbefinden hat, wird im „Perceptions of Inclusion Questionnaire“ (PIQ) deutlich, der drei zentrale Merkmale (emotionales Wohlbefinden, soziale Inklusion, akademisches Selbstkonzept) erfasst (Venetz et al., 2015).

- **Sprachliche Kompetenzen, Kommunikation**

Im Bereich Sprache kann laut Reber und Schönauer-Schneider (2022) das sprachliche Verhalten im Unterricht in Bezug auf folgende Kriterien beobachtet werden: Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Sprachverständnis, Pragmatik/Erzählverhalten, Redefluss und Störungsbewusstsein. Zusätzlich zum verbalen Ausdruck der Schülerinnen und Schüler sollten Lehrkräfte das Anweisungsverständnis, aber auch die nonverbale Kommunikation beachten.

- **Wahrnehmung und Motorik**

Prozesse zur Erfassung von einfachen bis hin zu komplexen Reizen von Sinnesorganen, deren Weiterleitung an und Verarbeitung im Gehirn werden als Wahrnehmung bezeichnet. Sie sind eng mit Vigilanz, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Kognition und Emotion verknüpft. Die Einordnung, Bewertung, das Speichern oder Löschen des Wahrgenommenen wird als Lernen bezeichnet (Rosenkötter, 2013). Grundsätzlich kann in visuelle, auditive und taktil-kinästhetische Wahrnehmung unterschieden werden.

Zur Motorik gehören verschiedene Aspekte:

Die vom Zentralnervensystem (ZNS) kontrollierte, bewusste Bewegung ist die *Willkürmotorik*. Als *Grobmotorik* bezeichnet man die Koordination der Haltung und Bewegung von Rumpf und Extremitäten. Unter *Feinmotorik* versteht man die Handgeschicklichkeit und die Koordination der Fingerbewegungen. *Statomotorik* meint die Regulierung von Gleichgewicht, Aufrichtung und Gang. (Rosenkötter, 2013, S. 21)

Zusätzlich können von der Lehrkraft die Bewegungsfreude, die Kondition, die Kraft der Schülerinnen und Schüler sowie deren handwerkliches Geschick beobachtet und eingeschätzt werden.

- **Kognitive Fähigkeiten, Metakognition und Lernstrategien**

Dem Lernpotenzial ordnet (Helmke, 2021) u.a. Intelligenz, Lern- und Gedächtnisstrategien zu, die als individuelle Eingangsbedingungen die Lernaktivitäten beeinflussen.

Metakognitive Fähigkeiten. Hierunter fallen gedankliche Aktivitäten, die das eigene Vorgehen beim Lernen widerspiegeln und der Planung, Überwachung und Steuerung von Lernhandlungen dienen. Metakognitive Aktivitäten umfassen sowohl die Reflexion als auch die bewusste Steuerung („exekutive Kontrolle“) des eigenen Lernens. (Lauth et al., 2014, S. 21)

Hasselhorn und Gold (2022) betonen in Bezug auf Lernstrategien noch deren Eigenschaften, die sich in absichtlich/intentional, bewusst oder spontan unterscheiden, selektiv ausgewählt und kontrolliert werden und/oder kapazitätsbelastend für das Arbeitsgedächtnis sein können (Hasselhorn & Gold, 2022, S. 89).

Unter den verschiedenen Kategorien „Schule – Unterricht“, „Erziehungsberechtigte – Familie“, „weiteres soziales Umfeld“ sowie „externe Partner:innen“ können in das Einzelfallraster weitere hemmende und förderliche Aspekte den Risiko- sowie den protektiven, unterstützenden Faktoren

zugeordnet werden, da sich diese unmittelbaren und in weiterem sozialen Umfeld befindlichen Faktoren in hohem Maße auf das Kind oder die Jugendliche bzw. den Jugendlichen auswirken (Linderkamp, 2018).

Ebene des schulischen Umfelds:

- **Lernumgebung, Classroom Management**

Die Prozessqualität des Unterrichts wird neben der Qualität des Lehr-Lernmaterials als Angebot von Helmke (2021) verstanden, dass von der Schülerin oder dem Schüler genutzt wird. Dabei kommen verschiedene Unterrichtsmethoden und -medien zum Einsatz, die den Lernprozess unterstützen sollen.

Ziel ist eine adaptive Unterrichtsgestaltung, die den Unterricht an die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anpasst. Dies zeigt sich u. a. auch in der Klassenraumgestaltung und Bereitstellung einer Lernumgebung. Darüber hinaus beinhaltet Classroom Management eine Störungsreduktion, um die Lernzeit für alle Schülerinnen und Schüler zu maximieren (Lutz et al., 2022a). Die „Skala zur inklusiven Klassenführung“ eignet sich für eine gezielte Fremdeinschätzung ([InKlass-F](#)) oder Selbsteinschätzung ([InKlass-S](#)) der adaptiven Unterrichtsgestaltung sowie zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Classroom Management wird als Merkmal eines guten Unterrichts gesehen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022).

- **Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion**

Ein weiterer Bereich der „Skala zur inklusiven Klassenführung“ (Lutz et al., 2022b) zielt auf die Beziehungsförderung ab, die gleichermaßen den Ausbau und die Festigung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und der Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung in den Blick nimmt.

Das Engagement bzw. der Enthusiasmus der Lehrkraft, aber auch das Vorbild beispielsweise als Sprachmodell beeinflussen zudem die Qualität des Unterrichts und damit das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus bringt die Lehrperson Professionalitätswissen, fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungs Kompetenzen in den Unterricht ein und wirkt damit auf die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Helmke, 2021). Eine positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion kann als Schutzfaktor angesehen werden (Linderkamp, 2018).

- **Kooperatives Lernen, Schüler:innen-Schüler:innen-Interaktion**

Hasselhorn und Gold (2022) definieren kooperatives Lernen so:

Beim kooperativen (kollaborativen) Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler gemeinsam in kleinen Gruppen, um sich beim Aufbau von Kenntnissen und beim Erwerb von Fertigkeiten gegenseitig zu unterstützen.

Das kooperative ist ein aktives, selbständiges und soziales Lernen. Kooperative Lehrformen sind lernerzentriert, denn während des Lernprozesses tritt die Lehrperson im Allgemeinen in den Hintergrund. Mindestens zwei, meist aber drei bis fünf Lernende konstituieren eine Lerngruppe. Einige Methoden sind speziell für das dyadische, tutorielle Lernen entwickelt worden. Gelegentlich werden auch die Begriffe des Peer-Assisted Learning (PAL), des Peer Learning (PL) oder des Peer Tutoring (PT) verwendet, um das dyadische und das Lernen in Kleingruppen thematisch zusammenzufassen. (Hasselhorn & Gold, 2022, S. 295–296)

Wichtig ist, wie die Zusammenarbeit der Kinder und Jugendlichen im Unterricht beim Arbeiten mit (Lern-)Partnerinnen und Partnern oder in (Klein-)Gruppen gelingt. Kooperatives Lernen meint dabei kein Lernen nebeneinander, sondern miteinander mit gezielter Aufgabenverteilung.

- **Individuelle (Förder-) Maßnahmen**

Gezielt für das Kind oder die Jugendliche bzw. den Jugendlichen ausgewählte (Anschauungs-)Materialien oder Unterstützungsangebote sowie weitere Maßnahmen wie bspw. Nachteilsausgleich, Notenschutz/-befreiung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019), Förder- und Trainingsprogramme oder auch der Einsatz von assistiven Technologien, also technischen Hilfsmitteln zur Erleichterung des Alltags für Menschen mit Behinderung (Gebhardt, 2023a), können den Lernprozess individuell unterstützen.

- **Unterstützende Partner:innen/Institutionen**

Im schulischen Alltag finden viele Kooperationen mit verschiedenen Partnerinnen und Partnern bzw. Institutionen statt. Beispiele hierfür sind Sachaufwandsträger, Schulbegleitung, Mitarbeitende der Schulberatungsstellen, sonderpädagogische Begleitung (MSD), Schulpsychologinnen und -psychologen, Mitarbeitende der Schulsozialarbeit, Pflegekräfte, Bildungsträger, (Ausbildungs-)Betriebe, die Agentur für Arbeit in Form von Reha- oder Berufsberatenden. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz sieht Kooperation als Schlüsselvariable für eine erfolgreiche Förderung von Kompetenzen (SWK, 2022).

Ebene des familiären Umfelds:

- **Familiärer und beruflicher Hintergrund**

„Das Mikrosystem Familie stellt einen unmittelbaren Lebens- und Erfahrungskontext dar, welcher die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden nachhaltig beeinflusst“ (König et al., 2011, S. 25).

Helmke (2021) benennt strukturelle Merkmale der Familie, die sich auf die Lernaktivität in seinem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts auswirken können: Schicht, Sprache, Kultur und Bildungsnähe. Weitere beeinflussende Faktoren sind möglicherweise die Familien-/Geschwisterkonstellation, die Wohnsituation, das Milieu, die

elterliche Schulbildung, der von den Erziehungsberechtigten (ausgeübte) Beruf, deren Beschäftigungsverhältnis und die daraus resultierende finanzielle Ausstattung. Wenngleich bildungssoziologische Kategorien wie Sozialschicht keinen direkten Erklärungswert besitzen, beeinflussen sie indirekt das Lernen und die Entwicklung des Kindes durch den kognitiven Anregungsgehalt, das Sprachvorbild, die Erwartungen und das Engagement (Helmke, 2021).

So führt die soziale Herkunft bspw. zu großen Unterschieden in der Sprachentwicklung und dem Wortschatz von Kindern (Wellenreuther, 2013). Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft, der Schichtzugehörigkeit oder Migrationshintergrund zeigen sich in verschiedenen Studien, so auch in der IGLU-Untersuchung (Solga & Dombrowski, 2009) oder der 18. Shell Jugendstudie (Leven et al., 2019). Dabei nimmt der Einfluss psychosozialer Faktoren im Vergleich zu biologischen Faktoren auf die Entwicklung des Kindes stetig zu, wodurch der familiäre Hintergrund mit zunehmendem Alter des Kindes an Bedeutung gewinnt (Linderkamp, 2018).

- **Unterstützende Maßnahmen und Institutionen**

Nicht nur im Unterricht, sondern auch im familiären Kontext kommen unterstützende Maßnahmen zum Tragen. Dies können verordnete Maßnahmen oder Unterstützungsangebote von Institutionen wie bspw. das Jugendamt, die Erziehungshilfe oder die Jugendgerichtshilfe sein oder bis hin zu Heimbetreuung oder sonstiger Betreuung der Kinder und Jugendlichen reichen.

- **Lernorganisation**

Eine Lernunterstützung durch die Erziehungsberechtigten, die die Grundbedürfnisse des Kindes sichert und so ein Lernen ermöglicht, aber auch die elterliche Anregung und Förderung, die materielle Ausstattung oder die direkte Unterstützung bei Hausaufgaben wirken lernförderlich. Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung und den schulischen Leistungen (Dettmers et al., 2019). Paseka spricht von einem „Gefühl, massiv Zuliefererfunktion gegenüber der Schule einnehmen zu müssen, um die Lernerfolge des eigenen Kindes sicherzustellen“ (Paseka, 2017, S. 119). Die PISA-Ergebnisse zeigen einen positiven Einfluss des elterlichen Vorlesens auf spätere Lesefähigkeiten und den schulischen Erfolg ihrer Kinder (Ehmig, 2014; OECD, 2012). Verschiedene lernunterstützende Aspekte können strukturiert mit dem „Einschätzungsbogen zum häuslichen und sozialen Umfeld“ (SHU-P) bewertet werden (Lutz & Gebhardt, 2021).

- **Freizeitverhalten**

Auch außerhalb der Schule werden direkt oder indirekt für das schulische Lernen relevante Kompetenzen und Fähigkeiten erlernt. Dies geschieht in einer selbstorganisierten oder institutionalisierten Freizeitgestaltung (Solga & Dombrowski, 2009).

Interessen, Neigungen, die Mediennutzung, Arten der sportlichen Betätigung, Mitgliedschaft in Vereinen etc. können dabei differieren, vor allem auch je nach sozialer Herkunft. Zudem haben sich die Freizeitaktivitäten in den letzten Jahren etwas verändert. Unternehmungen mit der Familie haben aber für Jugendliche nach wie vor einen hohen Stellenwert (Wolfert & Leven, 2019)

- **Aufgeschlossenheit in Bezug auf Schule – Bildung**

Ein guter Kontakt zwischen Eltern und Schule hat ebenfalls Auswirkungen auf den Schulerfolg des Kindes (Fürstenau & Hawighorst, 2008; Gomolla, 2009; Pollmeier, 2019; SWK, 2022). Wichtig ist hierbei die Bereitschaft zur Kooperation und die Qualität der Zusammenarbeit, wobei sich Eltern von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder Lernschwierigkeiten von der Schule und den Lehrkräften weniger willkommen und unterstützt fühlen (Rogers et al., 2009).

Zudem nehmen die Bildungsnähe und die Bildungskarriere der Eltern maßgeblich Einfluss auf den Bildungsweg des Kindes. Bei dem Vergleich des Schulabschlusses von Jugendlichen mit dem des Vaters erzielen 81 Prozent der Jugendlichen ebenfalls das Abitur, wenn der Vater einen höheren Schulabschluss besitzt, wohingegen es lediglich 39 Prozent sind, wenn der Vater einen einfachen oder keinen Schulabschluss aufzuweisen hat (Leven et al., 2019).

Ebene des außerschulischen Umfelds – externe Partner:innen:

- **Peers, soziale Kontakte/Netzwerk**

Neben der Familie sind soziale Beziehungen laut der 8. Shell Jugendstudie wesentlich für die Wertorientierungen von Jugendlichen, was sich auch in ihren Lebenszielen zeigt. Die Qualität von Freundschaften ist für Jugendliche von zentraler Bedeutung (Schneekloth, 2019). Freundschaften beeinflussen zusätzlich zur Familie, die den wichtigste Sozialisationskontext darstellt, die kognitive, soziale und moralische Entwicklung von Kindern (Valtin, 2020). Dabei gewinnen Kontakte mit Gleichaltrigen mit zunehmendem Alter an Bedeutung (Wolfert & Leven, 2019). Bestehende und feste Kontakte zu Gleichaltrigen bzw. zu Mitschülerinnen und Mitschülern über den Unterricht hinaus, Freundschaften und Interaktionen in außerunterrichtlichen Phasen (z. B. Pausenhof) festigen die Peer-Beziehun-

gen und wirken gleichsam auf den Lernprozess. Eine gut entwickelte Freundschaftsfähigkeit stellt einen Resilienzfaktor dar (Salisch, 2020), so dass Freundschaft eine Schutzwirkung für Kinder und Jugendliche hat. Ein tragfähiges soziales Netzwerk und Bezugspersonen mit positivem Bewältigungsverhalten wirken positiv auf die Stabilität emotionaler Beziehungen (Linderkamp, 2018). Neben der Entwicklung sozialer Motivation und sozialer Kompetenzen sind soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen vor allem wichtig bei der Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Selbstbehauptung (Petillon, 2018).

- **Außerschulische Förderung**

Zusätzlich werden nachmittags eine Vielzahl an außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen angeboten bzw. von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Hort, Nachhilfe- und/oder Förderkurse, ausbildungsbegleitende Hilfen etc.). Laut JAKO-O Bildungsstudie 2016 erhalten 26 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßig Nachhilfe (Paseka, 2017).

- **Therapien und Behandlungen**

Fachdienste, Ärztinnen und Ärzte, Psychologinnen und Psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten, Jugendpsychiaterinnen und -psychiater etc. sind als externe Partnerinnen und Partner oft in Form von Therapien und Behandlungen eingebunden und als Kooperationspartnerinnen und -partner sehr wertvoll (SWK, 2022).

Da in der Praxis häufig noch weitere (bspw. demografische oder schullaufbahnbetreffende) Daten erfasst werden (müssen), sind im Anhang Praxisversionen (ausführlich und als Kurzversion, siehe Anhang, Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik) zu finden, die diese zusätzlichen Aspekte berücksichtigen:

- **Vorschulische Fördermaßnahmen** haben sich als wirksam erwiesen (Hasselhorn & Kuger, 2014; Rein, 2022). Der Besuch des Kindergartens oder einer Kindertageseinrichtung, der für 95 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen obligatorisch ist, wirkt sich positiv auf die Entwicklung, den Schulerfolg und langfristig im Jugendlichenalter auf den Berufseinstieg aus (Fried & Kluczniok, 2018). Vor allem Kinder aus bildungsfernen Haushalten, aus sozial schwachen Familien oder mit Migrationshintergrund profitieren von einem Kindergartenbesuch und von vorschulischen Fördermaßnahmen (Kratzmann & Schneider, 2009). Zusätzlich zur vorschulischen Förderung entweder in Kindertageseinrichtungen, speziellen schulvorbereitenden Maßnahmen oder Frühfördermaßnahmen ist der **Einschulungszeitpunkt** und eine ggf. Zurückstellung (siehe 4.2.1) inkl. der Gründe wichtig.

- Im Rahmen des Mikrozensus wird u. a. die Sprachfrage zur Erfassung des Sprachrepertoires gestellt (Adler, 2019). Angaben zu der (in der Familie) **gesprochenen Sprache** der Schülerin oder des Schülers oder zu Mehrsprachigkeit können im Raster vermerkt werden.
- Der **Migrationshintergrund** wird wie in den AID:A-Studien des Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) nach Generation operationalisiert, ob das Kind selbst im Ausland geboren ist (1. (Zuwanderungs-) Generation), die Eltern der Schülerin/des Schülers zugewandert sind (2. Generation) oder die Großeltern der Schülerin/des Schülers zugewandert sind (3. Generation) (Kuger & Prein, 2021). Ein Migrationshintergrund kann eine Rolle im Lernprozess spielen (Helmke, 2021). Vielfach erzielen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in (inter)nationalen Bildungsstudien (siehe „Schulleistung, Kompetenzen, Vorwissen“) schlechtere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (z. B. Destatis und WZB (2018), Stanat und Edele (2015)).
- Vor allem im schulischen Bereich sind Informationen über eine **Feststellung des sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfs** (siehe 1.3) sowie ein Überblick über die Schullaufbahn (**Schulbesuchsjahre, Klasse bzw. Jahrgangsstufe, bisher besuchten Schule/n**) relevant.

Arbeitsaufträge Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik:

1. Füllen Sie das Einzelfallraster für eine Schülerin oder einen Schüler aus, die/den Sie bspw. aus Ihrem Praktikum kennen.
2. Überlegen Sie, wie Sie noch fehlende Informationen erhalten können. Welche Methoden oder Informationsquellen bieten sich an?
3. Leiten Sie nun mögliche Förderziele ab und überlegen Sie sich gezielte Fördermaßnahmen.

5.2 Sonderpädagogische Fördergutachten

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs muss im schulischen Kontext in den rechtlichen Vorgaben entsprechenden Gutachten dokumentiert werden. So setzt bspw. in Bayern die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Förderschule die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens voraus. Bei einer inklusiven Beschulung bedarf es eines förderdiagnostischen Berichts (siehe 3.1). Diese Gutachten oder Berichte können sinnvoll mit dem Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik kombiniert werden, da sie sich gegenseitig ergänzen. Die im Einzelfallraster gesammelten Informationen und diagnostischen Ergebnisse bieten einen zusammenfassenden Überblick zu den ausführlichen Erläuterungen im Gutachten.

In schulischen Beratungssituationen wird ausgehend von einer pädagogischen Fragestellung ein [diagnostischer Prozess](#) begonnen (umfassend siehe Gebhardt, 2023b). Grundsätzlich spiegelt sich im Gutachten oftmals der diagnostische Prozess wider und es werden darin wesentliche Ergebnisse und Schritte des Prozesses dokumentiert. Am Ende des Gutachtens sollten auch Empfehlungen zur Förderung und pädagogische Handlungsempfehlungen herausgearbeitet werden. In der Praxis wird vielfach auf gezielte Förderempfehlungen verzichtet und auf einen zusätzlichen Förderplan verwiesen. Sinnvoll ist eine Verknüpfung, wie sie im sonderpädagogischen Fördergutachten im Anhang zu finden ist.

Wesentliche Punkte eines solchen sonderpädagogischen Fördergutachtens sind:

1. Untersuchungsanlass und Fragestellung
2. Vorgeschichte und Klärung der pädagogischen Situation
 - a. Außerschulisches Umfeld
 - b. Vorschulisches und schulisches Umfeld
3. Hypothesen inkl. Untersuchungsplanung und Auswahl der diagnostischen Verfahren
4. Erhebung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse
5. Interpretation der Ergebnisse
6. Stellungnahme – Zusammenfassende Beschreibung des individuellen sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs
7. Fördermaßnahmen und Ressourcen – Empfehlungen für pädagogisches Handeln und Vorhersage
8. Entscheidung aus den pädagogischen Gesprächen und weitere pädagogische Empfehlungen

Arbeitsaufträge Sonderpädagogisches Fördergutachten:

1. Lesen Sie das Gutachten zu Noah im Anhang. Ergänzen Sie unter 4. anhand der Beschreibungen den Überblick zu Noahs Risiko- und protektiven Faktoren.
2. Fügen Sie unter 7. weitere Fördermaßnahmen und Ressourcen hinzu.
3. Das Gutachten benennt am Ende keinen Förderort. Was vermuten Sie, welche Entscheidung die Erziehungsberechtigten getroffen haben? Begründen Sie Ihre Vermutung.

6. Die Bedeutung des familiären Umfelds

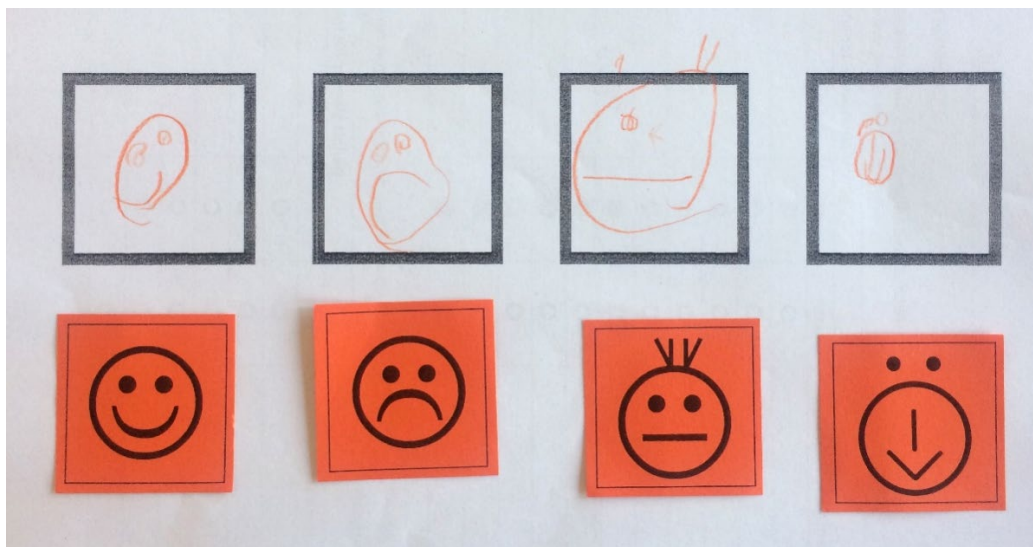
Um die Komplexität und die Vernetzung der verschiedenen Faktoren hervorzuheben, wird in diesem Kapitel der Fall Michael eine zentrale Rolle spielen. Dieser Junge steht exemplarisch für viele Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lernen. Welchen Einfluss dabei das Umfeld nimmt, soll dadurch verdeutlicht werden, dass bei den nachfolgenden Unterkapiteln die persönlichen Bedingungsfaktoren von Michael gleichbleiben, während das häusliche Umfeld variiert. Neben der Familie können gleichermaßen, wie in Kapitel 1.6 beschrieben, auch schulische Bedingungsfaktoren Einfluss nehmen. In diesem Kapitel soll jedoch der Schwerpunkt auf familiären Bedingungsfaktoren liegen.

6.1 Michael, 2. Klasse Grundschule

Michael besucht die zweite Klasse einer Grundschule. Er ist sieben Jahre alt und wurde nach zwei Kindergartenjahren altersgerecht eingeschult.

Während des Einschulungsscreenings wurden einige Problemlagen erkannt. So hatte Michael Schwierigkeiten, rhythmisch zu klatschen oder ein Kinderlied vorzusingen. Das Schriftbild seines Namens erkannte er und konnte auch den Anlaut benennen. Weitere Lautzuordnungen gelangen ihm zu diesem Zeitpunkt nicht. Seinen Namen verschriftete er so: **MIAEL**

Smileys von einer Vorlage malte er folgendermaßen ab:



Einzelne, oft geübte Reimwörter wie *Maus – Haus* oder *Rose – Hose* erkannte er. Selbstständig konnte er zu *Wal* oder *Schuh* kein Reimwort finden. Ähnlich klingende Wörter (*Nadel – Nagel*) unterschied er nicht alle richtig. Auch bildete er zum Testzeitpunkt nicht alle Laute korrekt. Die Unterscheidung von Wörtern in Bezug auf ihre Wortlänge traf er nicht richtig, so

dass er bspw. das längere Fahrzeug statt des längeren Worts nannte (*Zug – Leiterwagen*). Zu einer Logotherapie wurde geraten.

Bei der Einschulungsuntersuchung zählte Michael sicher und laut bis 20. Mengen konnte er nicht simultan, sondern nur zählend unterscheiden, wobei es ihm zudem schwerfiel, sich die Anzahl der bereits gezählten Menge zu merken oder gleichmächtige Mengen zu erkennen. Im Rahmen einer Feststellungsdiagnostik wurde ein IQ-Wert von 85 bei Michael ermittelt.

In der ersten Klasse bereitete ihm der Schriftspracherwerb Schwierigkeiten. Folgende Auffälligkeiten zeigen sich nun noch in der 2. Klasse: das Einhalten und Verinnerlichen von Schreibabläufen gelingt bei häufig vorkommenden Graphemen nach langen Übungsphasen. Beispielsweise zieht er beim „P“ den Strich von unten nach oben und setzt die Rundung ebenfalls von unten an. Zudem fällt es ihm schwer, innerhalb der Lineatur zu bleiben.

Die Lautsynthese führt Michael bei Buchstaben richtig aus, die häufig vorkommen oder in den letzten Übungsstunden intensiv besprochen worden sind. Er liest mit langsamem Tempo und stockend. Zu einzelnen kurzen Sätzen kann er passend Bilder zeichnen, wenn er Unterstützung oder Auswahlmöglichkeiten erhält. Häufig äußert er, dass er keine Lust habe zu lesen. Auch das Angebot eines computergestützten Leseprogramms nimmt er nur im Beisein eines Erwachsenen an. Seit der Einschulung hat er Fortschritte beim Zählen gemacht. Im Zahlenraum 10 addiert er sicher, wobei die Überschreitung des Zehners in den Zahlenraum 20 nur mit Anschauungsmaterial in Form von Plättchen gelingt. Dieses wird auch bei der Subtraktion benötigt. Sobald ein anderes Material oder eine alternative Übungsform eingesetzt werden, wird Michael unsicher und bittet um Unterstützung.

Bei Proben im Sachunterricht bearbeitet er vielfach nur die erste Seite oder Aufgaben, bei denen er verbinden oder malen muss. Diese sind oft richtig. Insgesamt erzielt er ausreichende Ergebnisse.

Vier Mal pro Woche erhält Michael eine Deutsch- und Mathematikförderung in einer Kleingruppe durch eine Förderlehrkraft. Von der Klassenlehrerin erhält er differenzierte, seinem Lernniveau angepasste Arbeitsblätter, die sich mit Fortschreiten des Schuljahres zunehmend von den Anforderungen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler unterscheiden, da diese bspw. bereits im Zahlenraum 100 rechnen und komplexere Texte lesen. Bisweilen benutzt er noch die Anlauttabelle und schaut zu den Buchstabenbildern hoch, die im Klassenzimmer aufgehängt sind. Immer öfter erklärt er, dass ihm Lernen keinen Spaß mache und er sich das nicht merken könne. Daher benötigt er zunehmend Ermutigung, um mit Aufgaben zu beginnen oder diese fertigzustellen.

Von seinen Mitschülerinnen und -schülern wird er akzeptiert und von einzelnen als Partner gewählt. Im Sitzkreis kommt es manchmal zu kleineren Rangeleien um die Sitzplätze. Wenn Michael

nicht den von ihm präferierten Platz bekommt, schubst er manchmal andere Kinder oder schiebt sie weg.

Michael sitzt im Unterricht neben Tim in der ersten Reihe von vier Reihen außen vor dem Lehrkraftpult. Mit Tim arbeitet er gut zusammen und nimmt auch bereitwillig Hilfe von ihm an. Häufig sieht er auf dessen Arbeitsblatt, wenn er nicht weiterweiß oder eine Aufgabenstellung nicht versteht.

Die Lehrkraft bittet die Erziehungsberechtigten um ein Gespräch.

Arbeitsaufträge Michael:

1. Welche Stärken bringt Michael mit? Welche Kompetenzen hat er bereits erworben?
2. In welchen Bereichen sehen Sie bei ihm Förder- bzw. Unterstützungsbedarf?

6.2 Häusliches Umfeld 1: Gabi

Michael wohnt mit seiner Mutter Gabi in einer 2-Zimmer-Wohnung. Sie arbeitet als Verkäuferin, hat einen qualifizierenden Mittelschulabschluss und erfolgreich die Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau abgeschlossen. Sie besitzt das alleinige Sorgerecht für Michael. Der Kontakt zu Michaels Vater brach ab, als der Junge drei Jahre alt war. Um den Verlust auszugleichen, bemüht sie sich im Rahmen ihrer finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten, viel mit Michael zu unternehmen. So gehen sie gerne zusammen ins Kino oder ins Schwimmbad, wobei Gabi aus Kostengründen lieber mit den Fahrrädern an den nahegelegenen Badensee fährt. Viele Luxusartikel (Spielzeug und Kleidung), die andere Mitschülerinnen und -schüler besitzen, kann Gabi Michael nicht kaufen. Wenn ihre Arbeitszeit es erlaubt, überprüft sie gemeinsam mit ihm die im Hort gemachten Hausaufgaben und übt für Lernzielkontrollen. Dafür hat sie zum Schulbuch passende Arbeitsblätter besorgt, die sie gemeinsam mit Michael am Küchentisch vor allem am Wochenende bearbeitet.

Häufig verbringt der Junge Zeit bei seiner Oma, die ihn vom Hort abholt, wenn seine Mutter arbeiten muss. Oft liest sie ihm aus einem Märchenbuch vor oder spielt mit ihm „Mensch-ärgere-dich-nicht“. Sie bringt ihn auch zu der seit dem Kindergarten begonnenen Logotherapie.

Seit einigen Wochen besucht der Junge donnerstags einen Judokurs, an dem auch Felix teilnimmt, der ein Mitschüler von Michael ist. Felix' Mutter übernimmt vielfach den Fahrdienst zu und von der Sportstätte, wenn Gabi arbeitet. Im Judo zeigt sich Michael leistungsbereit, aber verweigert sich, wenn er bestimmte Judogriffe nicht umsetzen kann.

An Gesprächen mit der Lehrkraft nimmt die Mutter regelmäßig teil und steht in engem Kontakt zur Lehrkraft über das Mitteilungsheft. Wenn Schwierigkeiten auftreten, tauschen sich die Frauen schriftlich aus. Daher nimmt die Mutter den vorgeschlagenen Gesprächstermin an.

6.3 Häusliches Umfeld 2: Herr L. und Moritz

Herr L. ist Michaels Heimleiter. Er kennt den Jungen sehr gut, da er ihn seit seinem vierten Lebensjahr immer wieder im Heim aufnimmt, wenn es aufgrund der massiven Drogenprobleme der Eltern zu einer Inobhutnahme kommt. Daher wechselte die Gruppe, der Michael zugeordnet ist, sowie deren Erzieherinnen und Erzieher mehrfach. Der aktuelle Erzieher Moritz setzt sich oft neben Michael, wenn dieser Hausaufgaben machen muss oder nimmt ihn in der Lerngruppe in Schutz, wenn es mit den anderen Gruppenmitgliedern zu kleineren Streitereien gekommen ist. Bei den täglichen Lernstunden am Nachmittag hat Michael einen festen Arbeitsplatz. Mit zusätzlichen Lernspielen und Lernkarten versucht Moritz, Michael zum Lernen zu animieren. Sobald sich Moritz anderen Kindern zuwendet, versucht der Junge durch Rufen oder Werfen von kleinen Gegenständen wie z. B. Papierkügelchen die Aufmerksamkeit zu erhalten. Wird er auf sein Verhalten angesprochen, verschränkt er die Arme, dreht sich weg und erwidert nichts. Zu den anderen Kindern in der Gruppe baut Michael zögerlich Kontakt auf. Spielangebote nimmt er teilweise an, bricht aber das Spiel ab, wenn er nicht gewinnt. Nur ungern teilt er seine Spielsachen mit anderen Kindern und spielt bevorzugt allein oder mit einem Erwachsenen. Nachts weint Michael gelegentlich im Schlaf. Einmal erzählt er Moritz, dass er Angst habe, nie mehr nach Hause zu dürfen und für immer seinen Eltern weggenommen zu werden. Termine zur Logopädie werden in den Zeiten des Heimaufenthalts wieder begonnen, finden jedoch nur vereinzelt statt. Zwischen Schule und Heim- bzw. Gruppenleitung werden Informationen regelmäßig ausgetauscht. Gesprächstermine werden zuverlässig wahrgenommen, wenn gleich sie langfristig geplant werden müssen.

6.4 Häusliches Umfeld 3: Elke und Robert

Elke und Robert wohnen mit Michael, seinem 5-jährigen Bruder Steve und der 2-jährigen Schwester Cynthia in einer 4-Zimmer-Wohnung. Beide Eltern sind arbeitssuchend. Der Vater besitzt einen Mittelschulabschluss, die Mutter hat keinen Schulabschluss. Beide Elternteile haben keine abgeschlossene Ausbildung. Sie stehen der Schule abneigend gegenüber und betonen, dass Schule nicht wichtig sei. Daher haben sie bislang noch keinen Elternsprechtag oder Beratungstermin wahrgenommen.

An manchen Tagen kommt Michael mit unsauberer Kleidung in die Schule. Dem Sportlehrer ist beim Umkleiden aufgefallen, dass der Junge immer wieder blaue Flecken am Körper hat. Wenn er darauf angesprochen wird, erzählt Michael, dass er gestürzt sei oder mit seinem Bruder gerauft habe.

Seine Hausaufgaben fertigt er unregelmäßig an. Einen festen Arbeitsplatz besitzt der Junge nicht. Mit seinem Bruder teilt sich Michael ein Zimmer, in dem eine Spielkonsole und ein Fernseher stehen. Nach eigenen Angaben verbringt er zwei Stunden am Tag mit Spielen.

Eine Logopädietherapie wurde nach wenigen Malen abgebrochen, da sie laut Aussagen der Eltern nichts gebracht habe.

6.5 Häusliches Umfeld 4: Natascha und Vladimir

In einem kleinen Haus lebt Michael zusammen mit seinen Eltern Natascha und Vladimir und seiner 10-jährigen Schwester Rosa. Als Michael drei Jahre alt war, kamen beide Eltern nach Deutschland. Michael hatte im zweiten Kindergartenjahr in die integrative Gruppe gewechselt, in der ein Deutschförderkurs angeboten wurde. Seine Eltern zeigen sich sehr aufgeschlossen gegenüber der Schule und erscheinen regelmäßig zu allen schulischen Terminen. Während der Vater gut Deutsch spricht, angibt, vor dem Umzug nach Deutschland als Ingenieur gearbeitet zu haben und nun als Maschinenführer tätig zu sein, spricht die Mutter gebrochenes Deutsch und arbeitet als Reinigungskraft. Nach eigenen Aussagen habe sie in Russland Medizin studiert. Um den Kontakt zu ihrem Heimatland und ihrer Kultur nicht zu verlieren, sprechen die Eltern mit ihren Kindern russisch.

Rosa besucht die 5. Klasse Realschule und die Eltern möchten, dass auch Michael später einen mittleren Schulabschluss erwirbt und eine Berufsausbildung macht. Daher nehmen sie alle schulischen Vorschläge an und kaufen zusätzliche Arbeitsmaterialien zum Üben. Da die Eltern beruflich viel eingebunden sind, unterstützt Rosa ihren Bruder häufig bei den Hausaufgaben. Gemeinsam lernen sie am Esstisch.

In der Schule spielte Rosa mit ihrem Bruder in den Pausen, als Michael in der 1. Klasse war. Nun verbringt Michael die Pausen vielfach mit Boris als Spielpartner, der ebenfalls russisch spricht und mit ihm in die gleiche Klasse geht. Am Nachmittag spielen sie häufig zusammen Fußball und planen, gemeinsam in den örtlichen Fußballverein einzutreten.

In der Nachbarschaft wohnt Frau S., die Michael gelegentlich besucht und angeboten hat, die Aufgabe einer Sprachpatin an Michaels Schule zu übernehmen.

Arbeitsaufträge Michael:

3. Tragen Sie in die untenstehende Tabelle förderliche (protektive Faktoren) und hemmende Faktoren (Risikofaktoren) des jeweiligen Umfelds ein.
4. Ergänzen Sie anschließend Ihre persönliche Empfehlung für Fördermaßnahmen und ggf. einen geeigneten Förderort. Notieren Sie kurze Stichpunkte für die Begründung.

Umfeld	förderliche, protektive Faktoren	hemmende bzw. Risiko- faktoren	Möglichkeiten der Unterstützung/ Fördermaßnahmen	Förderort – Empfehlung mit Begründung
Gabi				
Herr L. und Moritz				
Elke und Robert				
Natascha und Vladimir				

7. Fallbeispiele aus dem vorschulischen und Primarbereich

Im folgenden Kapitel stehen Kinder und deren Schwierigkeiten im Fokus. Es wird versucht, die vielfältigen Aspekte aufzuzeigen, die das Lernen eines Kindes hemmen oder fördern können. Dabei wird vor allem die Perspektive einer (sonderpädagogischen) Lehrkraft eingenommen bzw. beschrieben, welche Informationen bspw. aus unterrichtlichen Beobachtungen oder von Erzählungen der Klassenlehrkraft vorliegen. Eine umfängliche Darstellung aller Einzelheiten kann nicht erfolgen, da dies vielfach den Rahmen für eine Einzelfallbeschreibung sprengen würde. Jedoch lassen sich für das jeweilige Praxisbeispiel Schwerpunkte herausarbeiten und können nach diesen Kategorisierungen vorgenommen werden. Dies ist nachfolgend stets ein *Arbeitsauftrag*. Es empfiehlt sich, zunächst den Abschnitt bis zum Arbeitsauftrag zu lesen, sich dazu Gedanken zu machen und ihn zu bearbeiten, bevor weitergelesen wird.

7.1 Fallbeispiel Dorian, integrative Kindertageseinrichtung



4.2.1

Dorian ist schlank und wird im August sechs Jahre alt. Er lebt mit seinen Eltern sowie seinem 4 Jahre alten Bruder in einem Haus. Sie haben einen Hund, mit dem Dorian gerne im Freien spielt. Am liebsten geht er mit seinen Eltern und seinem kleinen Bruder auf den Spielplatz, wo er beim Klettergerüst bis nach oben klettert. Flink balanciert er über Holzbalken und schaukelt an Seilen. Auch alle anderen Spielgeräte probiert er nacheinander aus. Mit einem Spielzeug befasst er sich meist nur einige Minuten, bevor er zum nächsten wechselt. Aus diesem Grund findet er auch schwer einen Spielpartner, so dass er häufig nach seinem Vater ruft, um mit ihm zu spielen.

Dorian puzzelt nur ungern. Oft verliert er beim Memoryspielen gegen seinen Bruder, was in Spielverweigerung endet. Dann zieht er sich zurück und ist nicht zum Weiterspielen zu ermutigen. Das Ausmalen von Bildern bricht er nach kurzer Zeit ab. Dabei umfasst er die Stifte mit allen Fingern, drückt fest auf und malt über den Figurenrand hinaus. Manchmal fällt es ihm schwer, die richtige Farbe auszuwählen. So kann es beispielsweise passieren, dass er Gras rot ausmalt.

Bei Computerspielen zeigt er sich geschickt und möchte viel Zeit damit verbringen. Seine Eltern haben die digitale Spielzeit auf eine Stunde täglich begrenzt, aber es kommt vor, dass Dorian zur Belohnung Extra-Spielminuten erhält.

Dorians Eltern sind beide berufstätig. Der Vater arbeitet im Schichtdienst bei einem Autohersteller, seine Mutter in der Altenpflege. Wann immer Dorians Vater zuhause ist und nicht schläft, nimmt er sich viel Zeit für seine Söhne. Die Mutter achtet auf regelmäßige Einschlafrituale und liest abends eine Gute-Nacht-Geschichte vor.

Zu wahrgenommenen Gesprächsterminen in der Kindertageseinrichtung erschien die Mutter meist pünktlich. Zwei Termine sagte sie kurzfristig ab. Zwei weiteren vereinbarten Termine kam sie ohne Angabe von Gründen nicht nach.

Weil sich der Junge laut Aussagen der Gruppenleiterin im Kindergarten mit der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern schwertue und sich nicht ausreichend in die Gruppe integriere, wurde den Eltern nach dem ersten Kindergartenbesuchsjahr geraten, dass ihr Sohn in die integrative Kindertageseinrichtung wechselt.

In dieser Gruppe fühlt sich Dorian zunehmend wohl. Immer öfter erzählt er im Erzählkreis leise in kurzen Sätzen von seinem Wochenende. Er übernimmt kleinere Dienste mit Unterstützung eines Betreuers im Kindergarten. Am liebsten übernimmt er die Rolle des Aufpasskindes am Anfang oder am Ende der Gruppe, wenn diese einen Ausflug macht. Stolz zeigt er zuhause seine gesammelten Glückspunkte. Durch die Einführung des Belohnungssystems ist er auch immer öfter zu motivieren, Dinge zu machen, die ihm wenig Spaß bereiten.

Der Betreuer erzählt den Eltern, dass es Dorian bei der Reise in das Buchstabenland schwerfalle, für die gesamte Dauer der Übungen ruhig auf seinem Platz zu sitzen. Er zeige Interesse an Buchstaben und würde auch mit Hilfe Wörter zu einem bestimmten Anlaut finden. Bei Sing- und Klatschspielen beteilige er sich mit wechselnder Begeisterung. Zu den Übungen passende Malaufgaben führe der Junge zielstrebig, aber bisweilen schlampig aus. Beim Zählen mache Dorian Fortschritte und zähle schon sicher bis 10. Das Tischdecken in der Gruppe gelinge ihm auch immer besser und es fehlten nur noch wenige Teile.

Da demnächst die Schuleinschreibung ansteht, überlegen die Eltern, welcher Zeitpunkt für den Schulbeginn für Dorian passend ist.

Arbeitsaufträge Dorian:

1. Welche Faktoren haben zur positiven Entwicklung beigetragen?
2. In welchen Bereichen sehen Sie Förder-/Unterstützungsbedarf?
3. Welche möglichen Entwicklungen sehen Sie in der Zukunft für Dorian?
4. Welche Empfehlung würden Sie in Bezug auf den Einschulungszeitpunkt von Dorian aussprechen?
5. Nehmen Sie abschließend eine Fallkategorisierung vor. Welche Schwerpunkte kennzeichnen das Fallbeispiel Dorian?

7.2 Fallbeispiel Lisa, 1. Klasse Grundschule



3.1, 3.2.1, 3.2.3, 3.2.5

Die sechsjährige Lisa besucht die 1. Klasse der Grundschule mit einer Klassengröße von 22 Kindern.

Die Klassenlehrkraft berichtet Folgendes:

Lisa ist ein aufgeschlossenes Mädchen mit einer positiven Grundstimmung.

Sie kommt vielfach fröhlich, aber auch oft müde in den Unterricht. Sie legt nur ungern ihre Hausaufgaben vor. Der Klassenvereinbarung folgend, die Hausaufgaben in der Vorviertelstunde in die Hausaufgabenkiste zu legen, kommt das Mädchen nur nach mehrmaliger Aufforderung nach. Unvollständige Aufgaben werden selten nachgearbeitet und nur vereinzelt fehlerhaft verbessert. Lisa beteiligt sich öfters am Unterrichtsgespräch, bringt aber nur bedingt passende Beiträge ein. Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zeigt sie ein geringeres Leistungsvermögen in Mathematik und Deutsch und benötigt Unterstützung, um komplexe Arbeitsaufträge richtig auszuführen. Einfache Aufgaben bewältigt sie, wenn sie die Aufgabenstellung verstanden hat. Ohne zusätzliche Hinwendung und Erläuterung gelingt es ihr kaum, eine Arbeit bis zum Ende auszuführen. Ihr Arbeitstempo ist verglichen mit den Gleichaltrigen langsam.

Lisa kennt alle Zahlen im Zahlenraum 20, benennt und zählt sicher. Zahlzerlegungen oder Aufgaben zur Addition mit Zehnerübergang gelingen auch mit Anschauungsmaterial wie Legeplättchen oder Rechenschiffchen nicht. Bisweilen nutzt Lisa ihre Finger beim Rechnen, wobei ihr Ergebnis um 1 vom richtigen Ergebnis abweicht.

Im sprachlichen Bereich sind Lisa alle bisher gelernten Buchstaben geläufig und sie hat Fortschritte bei der Lautsynthese gemacht. Schriftliche Arbeiten fertigt Lisa häufig unvollständig und nicht sehr ordentlich an, wobei sie gut die Zeilenhöhe einhalten kann. Das Gliedern der Worte in Sinneinheiten oder Sprechsilben gelingt ihr nur in Teilen und mit visuellen Hilfen. Das lautgetreue Verschriften bereitet ihr Schwierigkeiten. Einschätzungen zum eigenen Lernfortschritt gelingen ihr nur bedingt. Häufig überschätzt sie sich und wählt Aufgaben auf einem zu schwierigen Niveau aus.

Eigenständig holt sie sich keine Hilfe bei der Lehrkraft, wenn sie etwas nicht versteht. Sie nimmt diese aber an, wenn ihr die Lehrerin Hilfe anbietet. Dann fordert sie sich die Aufmerksamkeit der Lehrkraft stetig ein, indem sie nach jedem Teilschritt fragt, ob dies so richtig sei, oder „Schau mal“ ruft. In einer Eins-zu-Eins-Situation oder in Kleingruppen kann Lisa zielgerichteter arbeiten. Meist ist sie sehr leicht ablenkbar und kann ihre Konzentration nur für eine geringe Zeitspanne aufrechterhalten. Dies gelingt insbesondere dann, wenn es sich um Tätigkeiten handelt, an de-

nen Lisa interessiert ist. Wenn dies nicht der Fall ist, reagiert sie mit aggressiven Verhaltensweisen. Sie stiehlt Geld von anderen Kindern oder nimmt sich eigenständig in unbeobachteten Momenten Belohnungspunkte von der Lehrerin.

In der Klasse ist das Mädchen integriert, fokussiert sich aber vornehmlich auf zwei Mädchen. Lisa will gezielt ihre Mitspielerinnen oder Mitspieler für Partner-/Gruppenarbeiten auswählen und nicht mit jedem Kind in der Klasse zusammenarbeiten. Gegenüber ihren Klassenkameraden verhält sie sich häufig ungestüm. Die anderen Kinder lehnen es mittlerweile in verschiedenen Spielsituationen ab, dass sich Lisa an ihrem Spiel beteiligt. Das Mädchen provoziert immer wieder die Lehrkraft und andere Kinder, um zu sehen, wann eine Reaktion erfolgt. Sollte nicht ihren Bedürfnissen oder Wünschen entsprochen werden, wirft sich das Mädchen auf den Boden oder Gegenstände wie ihr Federmäppchen nach anderen Personen. Wenn sie überreizt ist, kann es vorkommen, dass sie absichtlich Gegenstände kaputt macht oder sich die Lippen blutig beißt. Sie ist sehr ich-bezogen und hat eine geringe Frustrationstoleranz.

Aufgrund der Schwierigkeiten hatte die Klassenlehrkraft Kontakt zu den Erziehungsberechtigten aufgenommen und diese über die Vorkommnisse informiert. Die Eltern wandten sich daraufhin an eine Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, weil Lisa das in der Schule gezeigte impulsive, unbeherrschte Verhalten immer öfter auch zuhause zeigte.

Sie schilderten die zunehmend schwierig werdende Hausaufgabensituation: Lisa weigerte sich, Hausaufgaben selbstständig anzufertigen. Wenn sich die Eltern dazusetzen wollten, stoße ihre Tochter sie weg und sage, sie wolle keine Hausaufgaben machen. Die anschließenden Überredungsgespräche zögen sich über mehrere Stunden und führten teilweise auch dazu, dass Lisa am nächsten Tag mit unvollständigen Hausaufgaben in die Schule gehe.

Neben einer Untersuchung des für sie als belastend empfundenen Verhaltens baten die Eltern um eine Feststellung der allgemeinen Leistungsfähigkeit sowie der Konzentrationsleistung.

Die Überprüfung der allgemeinen Intelligenz mit den Wechsler Intelligence Scales for Children – Fifth Edition (WISC-V) ergab eine unterdurchschnittliche Intelligenz mit folgenden Werten:

- Sprachverständnis: 98 (94-102), PR 45
- Visuell-räumliche Verarbeitung: 82 (78-86), PR 12
- Fluides Schlussfolgern: 81 (77-85), PR 10
- Arbeitsgedächtnis: 82 (78-86), PR 12
- Verarbeitungsgeschwindigkeit: 77 (73-81), PR 6
- **Gesamt-IQ: 78 (76-80), PR 7**

Nach einer viermonatigen Behandlung in der Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, die eine Anpassungsstörung mit emotionaler Symptomatik (F43.2 G), Hinweise auf eine Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) (F90.0 V) sowie eine Begabung im unterdurchschnittlichen Bereich der Lernbehinderung mit inhomogenem Profil diagnostizierte, kommen die Eltern im März zur Klassenlehrkraft und bitten um eine Schullaufbahnberatung, da das Erreichen des Klassenziels zum Schuljahresende gefährdet ist. Die Lehrerin zieht den Sonderpädagogen hinzu.

Arbeitsaufträge Lisa:

1. Beschreiben Sie Lisas schulischen und kognitiven Kompetenzen.
2. Wie beurteilen Sie das Sozial- und Regelverhalten?
3. Tragen Sie alle protektiven und Risikofaktoren in das Einzelfallraster ein (siehe Anhang, →Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik).
4. Welche Aufgabe(n) hat der Sonderpädagoge im Fall von Lisa?
5. Inwieweit halten Sie eine Schulbegleitung für eine sinnvolle Maßnahme?
6. Welche möglichen Förderorte gibt es für Lisa? Benennen Sie Vor- und Nachteile des jeweiligen Förderorts.
7. Welchen Förderort sehen Sie als geeignet an? Begründen Sie Ihre Empfehlung.

Mit allen Beteiligten wird ein Gespräch am runden Tisch durchgeführt:

Eltern:

Die Eltern sind mit der Hausaufgabensituation überfordert. Die tägliche Weigerung, die Hausaufgaben anzufertigen, belastet die familiäre Situation. Lisas geringe Konzentrationsspanne erschwert das Lernen zusätzlich, weil nicht alle Aufgaben ohne Pause bewältigt werden können. Die Eltern erwägen einen Schulwechsel an die Förderschule oder eine Wiederholung der 1. Klasse, um Lisa die Möglichkeit zu geben, ihre schulischen Rückstände aufzuholen. Weitere Möglichkeiten der Beschulung sind ihnen bislang nicht bekannt.

Klassenlehrerin:

Die Klassenlehrerin sieht verschiedene Möglichkeiten zur Unterstützung und Förderung von Lisa: Strukturierung mit Hilfe eines Arbeitsplans, Vorlesen der Arbeitsaufträge, gezieltes Anleiten bei Arbeitsaufträgen, ein eigenständiger Verhaltens- und Verstärkerplan, differenzierte Aufgabenstellungen nach Leistungsvermögen inkl. didaktischer Passung der Arbeitsblätter, individuelle und Kleingruppenförderung durch die Förderlehrerin und den Mobilen Sonderpädagogischen

Dienst (MSD) sowie ggf. die Anforderung einer Schulbegleitung. Das Vorrücken in die 2. Jahrgangsstufe ist aufgrund nicht ausreichender mathematischer und (schrift-)sprachlicher Kompetenzen gefährdet. Allerdings könnte ein Antrag auf Erstellung einer allgemeinen Bewertung anstelle von Noten bei sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf (in Bayern: BayEUG Art. 52, Abs. 2, Satz 3) gestellt werden, damit Lisa in der Klassengemeinschaft verbleiben kann.

Sonderpädagoge:

Der Sonderpädagoge berät ergebnisoffen zu allen Förderorten: Wiederholung der 1. Klasse, Aufstieg in die 2. Klasse mit gezielter Unterstützung, wie es die Klassenlehrerin beschreibt, und ggf. lernziendifferenzierter Unterrichtung, Wechsel in eine Kooperationsklasse oder an eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“, Wechsel in eine Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse am Sonderpädagogischen Förderzentrum.

Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie (Bericht):

Aufgrund der Überforderung resultierend aus einer unterdurchschnittlichen allgemeinen Leistungsfähigkeit und intellektueller Begabung wird eine Umschulung an die Förderschule als sinnvoll erachtet. Zudem hat Lisa eine Anpassungsstörung mit emotionaler Symptomatik entwickelt, was sich in einem Leidensdruck bei Misserfolgserlebnissen, ich-bezogenem Verhaltensmuster und aggressivem Verhalten zeigt. Zudem sind Hinweise auf ADHS gegeben. Lisa benötigt ein enges, aber wohlwollendes Führen, ein altersgemäß forderndes Erziehungsverhalten mit viel Lob und Bestätigung bei Erfolgen zur Steigerung des Selbstvertrauens. Notwendig wären eine enge Kooperation mit den Lehrkräften, Verstärkerprogramme, Reizdezimierung sowie die Strukturierung im Alltag, bei den Hausaufgaben sowie in der Schule.

Nach einer ausführlichen Beratung sowie einem Informationsgespräch an der Förderschule wählen die Eltern den schulischen Lernort, an dem ihr Kind unterrichtet werden soll (in Bayern: BayEUG Art. 41, Abs. 1, Satz 3). In Absprache mit dem Sonderpädagogen und der Zustimmung der Schulleitung der Förderschule entscheiden sie, dass Lisa in ihrem 2. Schulbesuchsjahr in die Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse 1A an das Sonderpädagogische Förderzentrum wechselt.

Der Sonderpädagoge erstellt nach einer umfangreichen Testung und Feststellung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs ein sonderpädagogisches Gutachten zur Überweisung.

Als Gründe für einen Wechsel an die Förderschule in die Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse 1A führen die Eltern an:

- *Wiederholung der 1. Klasse:*
Im ersten Halbjahr käme es zu häufigen Wiederholungen von bereits erworbenem schulischem Wissen und vorhandener Fertigkeiten. Eine gezielte Förderung auf dem Lernstand ihrer Tochter ist notwendig, aber aufgrund der Rahmenbedingungen schwierig. Zudem müsste sich Lisa in eine neue Klassengemeinschaft einfügen.
- *Aufstieg in die 2. Klasse:*
Wie die Äußerungen der Klassenlehrkraft am runden Tisch gezeigt haben, erfordere ein Aufrücken in die 2. Klasse eine passende Unterstützung durch die Lehrkraft, die diese nicht vollumfänglich leisten kann. Weitere im Unterricht unterstützende Personen stehen nicht immer zur Verfügung. Die entstandenen schulischen Lücken müssen geschlossen werden, wobei neuer Lernstoff stetig hinzukommt.
- *Wechsel in eine Kooperationsklasse oder an eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“:*
In der Schulregion gibt es wohnortnah keine Kooperationsklasse oder Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“.
Weite Schulwege wollen sie ihrer Tochter nicht zumuten.
- *Wechsel in eine Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse (SDFK) am Sonderpädagogischen Förderzentrum:*
In kleinen Gruppen kann Lisa individuell gefördert werden. Bei der Besichtigung im Rahmen der Informationsgespräche an der Förderschule haben sie gesehen, dass die am SFZ tätigen Personen gut auf Kinder mit Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen vorbereitet sind. So können sie Lisas Bedürfnissen und Anforderungen gut entsprechen. Zudem besteht die Möglichkeit der Rückführung in die Grund- oder Mittelschule zu einem späteren Zeitpunkt.

Arbeitsaufträge Lisa:

8. Wie bewerten Sie die Entscheidung der Eltern? Widerspricht diese Ihren Empfehlungen von Aufgabe 7?
9. Welche möglichen Entwicklungen sehen Sie in der Zukunft für Lisa?
10. Nehmen Sie abschließend eine Fallkategorisierung vor. Welche Schwerpunkte kennzeichnen das Fallbeispiel Lisa?

7.3 Fallbeispiel Lidija, 3. Klasse Grundschule



3.1, 3.2.1, 3.2.3

Lidija kommt im Alter von 8 Jahren mit ihren Eltern aus Kroatien nach Deutschland. In Dubrovnik besuchte sie eine 1. Klasse. In Deutschland wird sie erneut in der 1. Klasse eingeschult, damit neue Unterrichtsinhalte sie nicht, zusätzlich zum Erlernen der deutschen Sprache, überfordern. Zusätzlich zum Unterricht nimmt sie an Deutschförderkursen teil und erhält individuelle Förderung durch eine Sprachpatin. Lidijas Lernfortschritte sind gemischt, daher rückt sie aufgrund ihres Alters und pädagogischer Gründe jedes Jahr in die nächste Jahrgangsstufe vor.

Als in der 3. Klasse Lidijas schulische Schwierigkeiten zunehmen, wendet sich die Schulleitung der Grundschule an die Sonderpädagogin, um abklären zu lassen, ob es lediglich aufgrund von Sprachbarrieren zu Lernschwierigkeiten kommt. Nach einem ausführlichen Gespräch, bei dem ein Dolmetscher anwesend ist, geben die Eltern die Zustimmung zu einer Feststellungsdiagnostik.

Die Sonderpädagogin beobachtet zunächst Lidija im Unterricht:

Unterrichtsbeobachtung am 16.10., Kunst Thema „Wir gestalten ein Waldmobile“	
Beobachtung	Interpretation
Lidija kommt 5 Minuten vor Stundenbeginn in das Klassenzimmer, stellt ihren Schulranzen ab und setzt sich auf ihren Platz.	
[Gong] Lidija schaut nach vorne zur Lehrkraft.	
[Die Lehrkraft heftet das Kunstsymbol an die Tafel.] Lidija richtet ihren Arbeitsplatz mit Kunstmaterialien her, die sie aus einer Kiste im Klassenzimmer holt.	
[Die Lehrkraft schlägt an Klangschaale.] Lidija steht mit ihren Klassenkameraden auf, macht Lippenbewegungen während des Betens und setzt sich anschließend wieder hin.	
[Die Lehrkraft zeigt Einzelteile (Faden, Nadel, Blätter, Zweige etc.) für ein Waldmobile. Gemeinsam erarbeitet die Klasse die wichtigen Begriffe. Die Kinder melden sich und hängen Wortkarten zu den Einzelteilen an die Tafel. Gemeinsam erarbeiten sie die Zielangabe: „Wir gestalten ein Waldmobile.“ Viele Kinder melden sich, um die Zielangabe zu wiederholen.] Lidija sieht zu der Klassenlehrerin und meldet sich nicht.	

<i>[Die Lehrkraft heftet das Sitzkreispiktogramm an die Tafel.]</i> Lidija nimmt ihren Stuhl und einen Korb mit Zweigen und Blättern. Sie setzt sich an den vereinbarten Platz im Sitzkreis.	
<i>[Die Lehrkraft gibt ein fertiges, selbstgebautes Mobile im Sitzkreis herum und fordert die Kinder auf, ihre mitgebrachten Materialien vorzustellen.]</i> Lidija gibt stumm das zu ihr gereichte Mobile weiter und sieht dann jeweils zu dem sprechenden Kind, das die mitgebrachten Materialien zum Thema „Wald“ vorstellt.	
<i>[Die Lehrkraft gibt als Satzstarter „In meinem Korb ist ...“, als Lidija an der Reihe ist.]</i> Lidija sagt leise: „Weiter“. Sie schaut zu ihrem Nachbarn.	
<i>[Die Lehrkraft erklärt den Arbeitsauftrag zum Basteln eines Mobiles. Ein Schüler macht die Arbeitsschritte im Plenum vor und spricht dazu.]</i> Lidija schaut dem Jungen zu.	
<i>[Die Lehrkraft heftet das Partnerarbeitssymbol an die Tafel und schlägt an Klangschale.]</i> Lidija steht mit ihren Klassenkameraden auf und kehrt an ihren Platz zurück. Lidija tut nichts, schaut auf ihre Zweige.	
<i>[Die Lehrkraft fordert Lidija auf, mit der Arbeit zu beginnen.]</i> Lidija rutscht zur Nachbarin und sieht diese an.	
<i>[Lidijas Partnerin zeigt ihr, wie man Blätter an einer Schnur auffädelt.]</i> Lidija fädelt einzelne Blätter auf, die herunterrutschen, weil sie keine Knoten als „Stopper“ hineingeknotet hat.	
<i>[Die Lehrkraft unterstützt Lidija beim Auffädeln.]</i> Lidija arbeitet, wie die Lehrkraft es ihr gezeigt hat, bis an einem Faden 5 Blätter hängen.	
<i>[Die Lehrkraft lobt Lidija für ihr Arbeitsergebnis.]</i> Lidija lächelt.	
<i>[Die Lehrkraft schaltet die Aufräummusik an.]</i> Lidija räumt ihren Arbeitsplatz auf.	
<i>[Die Lehrkraft fragt nach der Stunde: „Warum hast du im Kreis nichts gesagt?“]</i> Lidija sagt nichts und sieht die Lehrkraft an. <i>[Die Lehrkraft fragt: „Was hättest du erzählen können?“]</i> Lidija sagt: „Weiß nicht, wie das auf Deutsch heißt.“	

Arbeitsaufträge Lidija:

1. Interpretieren Sie Lidijas Verhalten und ergänzen Sie die rechte Spalte.
2. Welche möglichen Ziele verfolgt die Sonderpädagogin mit einer Unterrichtsbeobachtung zu Beginn der Anamnese?
3. Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie aus den Unterrichtsbeobachtungen in Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten von Lidija? Stellen Sie Hypothesen auf.
4. Welche weiteren Informationen benötigen Sie, um Lidijas aktuellen Lernstand festzustellen?
5. Wie können Sie diese Informationen gewinnen?
6. Welche nächsten Schritte erachten Sie als sinnvoll?

Der nachfolgende Plan der Sonderpädagogin zeigt den zeitlichen Verlauf des Schulwechsels Lidijas an die Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“.

Datum	Notiz/Bemerkung
02.10.	Information durch die Schulleitung
09.10.	Elterngespräch mit Herrn und Frau N. sowie Herrn J. (Dolmetscher)
16.10.	Unterrichtsbeobachtung
23.10.	Gespräch mit Lidija, Schulleistungsdiagnostik Deutsch (Jahrgangsstufe 2)
06.11.	Schulleistungsdiagnostik Mathematik (Jahrgangsstufe 2)
13.11.	Testung mit einem nonverbalen Intelligenzdiagnostikum
14.11.	Feststellung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs
20.11.	Gespräch mit Herrn und Frau N., der Klassenlehrkraft, Herrn J. (Dolmetscher): Ergebnisse der Diagnostik und Planung weiterer Schritte inkl. Terminvereinbarung für Informationstage an verschiedenen Schulen, ergebnisoffene Beratung zu möglichen Förderorten
28.11.	Schnupper- und Informationstag an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum, Gespräch Herr N., Herrn J. (Dolmetscher) mit der Schulleitung am SFZ
30.11.	Schnupper- und Informationstag an der Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“, Gespräch Frau N., Herrn J. (Dolmetscher) mit der Schulleitung der Grundschule
04.12.	Gespräch mit Herrn und Frau N., Herrn J. (Dolmetscher): Entscheidung der Eltern für einen Schulwechsel in die Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“ ab Januar
05.12.	Erstellung eines förderdiagnostischen Berichts für den Wechsel an die Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“
07.12.	Anmeldung Lidijas an der Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“ durch Herrn N.
07.01.	Wechsel Lidijas an die Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“, Klasse 3

Arbeitsaufträge Lidija:

7. Welche Gründe können dazu beigetragen haben, dass sich Lidijas Eltern für einen Wechsel an die Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“ entschieden haben?
8. Welche möglichen Förderorte wurden in der ergebnisoffenen Beratung am 20.11. vorgestellt? Führen Sie Vor- und Nachteile der verschiedenen Förderorte aus.
9. Nehmen Sie Stellung zur Dauer des Prozesses der Feststellungsdiagnostik.
10. Wie ordnen Sie das Fallbeispiel Lidija ein? Welche Schwerpunkte sind kennzeichnend für das Fallbeispiel Lidija?

7.4 Fallbeispiel Derek, 4. Klasse Kooperationsklasse



3.2.1, 3.2.5, 4.2.2

Nach dreijährigem Besuch einer flexiblen Schuleingangsklasse ist Derek nun in der 4. Jahrgangsstufe einer Kooperationsklasse 3/4, bislang als Kind ohne festgestellten Förder-/Unterstützungsbedarf. Die Klassenlehrkraft und der in der Klasse eingesetzte Sonderpädagoge erstellen gemeinsam einen Förderplan für Derek auf Basis seiner bislang erworbenen Schulleistungen und Kompetenzen. Die Grundkenntnisse des 10-Jährigen zum Dezimalsystem sind nicht ausreichend gefestigt. So versteht er grundsätzlich das Bündelungsprinzip, erfasst die Bedeutung der Stellenwerte sowie der Null im Stellenwertsystem und wendet die Begriffe fachgerecht an (Einer, Zehner, Hunderter), kann aber sein Vorwissen aus dem Zahlenraum 100 nur mit Hilfe analog auf neue Zahlenräume übertragen. Ohne geeignetes Anschauungsmaterial wie dem Abakus oder Zahlenketten gelingen ihm bspw. das Finden von Nachbarzahlen oder Größenvergleiche nicht. Auch das richtige Lesen und Schreiben mehrstelliger Zahlen beherrscht er nicht immer sicher. Mit Hilfe der Stellenwerttafel schreibt und liest er Zahlen richtig vor.

Derek bearbeitet schriftliche Verfahren nach Schema mechanisch und kommt auch im Zahlenraum 10.000 zu richtigen Ergebnissen, wenn eine Vorgehensweise längere Zeit eingeübt wurde. Ein generelles Verständnis zum mathematischen Modellieren hat er nicht entwickelt. Daher hat er z. B. bei der schriftlichen Subtraktion Schwierigkeiten. Das Prinzip des Entbündelns ist noch nicht verinnerlicht, so dass er dies mit Hilfsmaterial handelnd nachvollzieht.

Den Rundungsregeln entsprechend kann Derek auf- und abrunden. Schätzen und Überschlagen, um so Lösungen von Rechenaufgaben und Sachaufgaben zu kontrollieren und zu interpretieren, gelingen ihm nicht. Er akzeptiert bei Rechnungen auch unrealistische Ergebnisse. Hingegen benennt und ordnet er Repräsentanten aus der Lebens- und Berufswelt für Längen, Geldwerte, Zeitspannen, Gewichte, Temperaturen sowie für Raum- und Flächeninhalte richtig zu. Auch kann er die verschiedenen dazu passenden Messinstrumente anwenden. Bei ausgewählten Längeneinheiten (cm – m) und Geldwerten vollzieht er Umrechnungen zumeist sicher. In Aufgaben mit

Alltagssituationen legt er handelnd korrekt Geldbeträge, bestimmt das Restgeld und stellt Sachsituationen nach.

Auch im sprachlichen Bereich zeigen sich Schwierigkeiten. So liest er vor allem bei unbekannten, längeren Texten langsam und stockend mit wenig Sinnentnahme. Auf Wort- und Satzebene gelingt diese zunehmend, seit er an Deutschförderstunden teilnimmt. Durch den Einsatz eines Lesefächers mit gezielten Lesestrategien und eines Lesepartners macht er kleinere Fortschritte. Er verfügt über einen altersgemäßen Wortschatz. Während er von Vorlagen mit nur einer geringen Fehlerzahl abschreiben kann, gelingen frei formulierte Texte nicht fehlerfrei. Mit zunehmender Textlänge steigt die Fehleranzahl an. Es fällt ihm schwer, ein Gedicht auswendig vor der Klasse vorzutragen. Daher hat er mit der Lehrkraft besprochen, dies in einer Eins-zu-Eins-Situation zu tun, was er dann nach wiederholter Ermutigung mit leiser Stimme stockend tut.

Dereks Pflegeeltern sind seine Schwierigkeiten bekannt und sie bemühen sich, ihn beim Lernen zu unterstützen. Daher hatten sie dem Besuch einer Kooperationsklasse zugestimmt, auch wenn bislang keine Diagnostik für die Feststellung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs durchgeführt wurde. Da nun zum kommenden Schuljahr über die Einrichtung einer Kooperationsklasse für die Jahrgangsstufe 5 entschieden werden soll, steht eine erneute Überprüfung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf an. Zudem sollen auch Kinder an der Diagnostik teilnehmen, die wie Derek Lernschwierigkeiten aufweisen.

Die Pflegeeltern nehmen alle angebotenen Beratungs- und Gesprächstermine wahr und pflegen einen guten und engen Kontakt zur Schule. Jedoch sind die Gründe für die Unterbringung in der Pflegefamilie der Schule nicht bekannt. Regelmäßig stehen Informationen bspw. zu Psychotherapieterminen im Mitteilungsheft. Seine Hausaufgaben fertigt Derek zuverlässig und vollständig an. Hierauf legen die Pflegeeltern großen Wert. Sie bereiten auch intensiv angekündigte Lernstandserhebungen vor und üben mit ihm die behandelten Inhalte. Nicht immer gelingt es Derek, diese dann in der Prüfungssituation abzurufen oder zu verschriftlichen, so dass er vielfach, vor allem auch in Sachfächern, nur ausreichende Leistungen erbringt.

In der Klassengemeinschaft wird er von den anderen Kindern angenommen und bei Gruppenarbeitsphasen häufig, vor allem von den Drittklässlerinnen, als Partner ausgewählt oder von der Lehrkraft zum Lernpartner bestimmt. Auch bei Wechseln der Sitzordnung wird Derek immer wieder verschiedenen Kindern als Banknachbar zugeordnet.

Seit der Etablierung eines wöchentlich abgehaltenen Klassenrats zu Schuljahresbeginn haben die häufiger vorkommenden Streitigkeiten in der Klasse abgenommen. Dies hat sich positiv auf

Dereks Verhalten ausgewirkt, der zwar nicht an den Konflikten beteiligt war, sich aber bei lauten Streitsituationen unter einen Tisch gesetzt oder in eine Ecke geduckt hatte. Hier verharrte er mit zugehaltenen Ohren, bis der Konflikt geklärt war. Mittlerweile zeigt er dieses Verhalten nur noch selten.

Im Klassenrat übernimmt Derek manchmal die Aufgabe des Vermittlers, da die Mitschülerinnen und Mitschüler sich offen gegenüber seiner Beraterrolle zeigen und ihn zum Vermittler wählen. Wenig bereitwillig meldet sich Derek, um bspw. die Leitung des Klassenrats zu übernehmen. Andere ihm übertragene Dienste innerhalb der Klasse führt er pflichtbewusst aus. Dabei wählt er vor allem Aufgaben, die er eigenständig ausführen kann, ohne mit anderen Personen (vor allem auch über die Klasse hinaus) in Kontakt zu kommen. Am Unterrichtsgespräch beteiligt er sich selten eigeninitiativ, bringt aber des Öfteren passende Beiträge mit leiser Stimme ein, wenn er aufgerufen wird. Meist sitzt er ruhig am Platz und verfolgt still das Unterrichtsgeschehen.

In den Pausen hat er einen Stammplatz in einer Ecke gewählt und nimmt nur selten an Pausenspielen mit anderen teil. Von sich aus geht er nicht auf andere Kinder zu, nimmt aber deren Spielangebote an, wenn diese keinen Wettbewerbscharakter haben. Ist das jedoch der Fall, lehnt er ab und sieht ihnen mit Abstand zu. Auf das Pausenverhalten angesprochen, erzählen die Pflegeeltern: *„Auch daheim ist Derek eher ruhig. Er spielt lieber alleine als mit seinen drei Geschwistern. Nur wenn seine kleine Schwester Melissa kommt – sie ist vier Jahre alt –, spielt er sofort mit. Mit seinem zwei Jahre älteren Bruder Damian befasst er sich kaum. Am liebsten sitzt Derek am Computer oder fährt draußen mit dem Fahrrad herum. Manchmal puzzelt er auch.“*

Bei den Hausaufgaben ist es ähnlich. Da zieht er sich in sein Zimmer zurück und arbeitet lieber alleine. Wenn man ihm Hilfe anbietet, sagt er, dass er sie nicht brauche, auch wenn er sich, wie in Mathematik, schwertut.

Es hat lange Zeit gedauert, bis Derek von sich aus auf uns zukam, und auch heute ist das eher selten. In der ersten Zeit, seitdem er bei uns in der Familie war, hat er kaum gesprochen und sich ausschließlich alleine beschäftigt. Wie gesagt, das tut er auch heute noch am liebsten.“

Arbeitsaufträge Derek:

1. Beschreiben Sie Dereks mathematische, sprachliche und soziale Kompetenzen. Nutzen Sie auch das Einzelfallraster (siehe Anhang, → Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik).
2. Welche Förderziele sehen Sie als geeignet an, um sie in den Förderplan aufzunehmen?
3. Welche Vermutungen haben Sie in Bezug auf Dereks Verhalten und worauf stützen Sie diese?

4. Bislang wurde bei Derek keine Überprüfung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs vorgenommen. Erachten Sie eine Feststellungsdiagnostik für sinnvoll? Begründen Sie Ihre Aussage.
5. Könnte es sich bei Derek auch um eine Dyskalkulie handeln? Welche Maßnahmen müssten in diesem Fall unternommen werden?
6. Welche Aufgabe(n) hat eine sonderpädagogische Lehrkraft im Fall von Derek?
7. Im Laufe der 4. Klasse steht eine Beratung zur Schullaufbahn an. Welche Möglichkeiten neben dem Besuch einer Kooperationsklasse 5 sehen Sie als geeignet an? Wägen Sie die verschiedenen Möglichkeiten gegeneinander ab.
8. Welche Gründe können dazu beigetragen haben, dass sich Dereks Pflegeeltern bereits vor einer Durchführung einer Feststellungsdiagnostik für eine Beschulung in einer Kooperationsklasse 3/4 entschieden haben?
9. Inwieweit wäre es sinnvoll, die Schulsozialarbeit miteinzubeziehen? Welche Aufgabenbereiche könnte sie ggf. übernehmen?
10. Welcher Fallkategorie ordnen Sie das Fallbeispiel Derek zu? Welche Schwerpunkte sehen Sie?

7.5 Fallbeispiel Darja, 2. Klasse Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“



3.2.3

Darja ist eine 8-jährige Schülerin mit slowenischem Migrationshintergrund. Sie besucht die 2. Klasse einer Grundschule mit dem Schulprofil „Inklusion“ als Kind mit festgestelltem sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarf.

Beim Lernentwicklungsgespräch zum Halbjahr erhalten das Mädchen und seine Eltern folgenden von der Lehrkraft konstruierten informellen Lernstandsbogen.

1. Arbeitsverhalten

Das gelingt dir ...

... zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
--------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Interesse und Lernfreude im Unterricht

Du arbeitest im Unterricht aufmerksam.		X			
Du meldest dich im Unterricht.	X				
Du interessierst dich für neue Lerninhalte.			X		
Du fragst im Unterricht nach.		X			
Du merkst dir die gelernten Inhalte gut.			X		

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Konzentration und Ausdauer

Du hörst bei Arbeitsaufträgen genau zu.			X		
Du arbeitest konzentriert und bleibst bei der Sache.				X	
Du gehst überlegt an Aufgaben heran.				X	
Du verstehst und setzt die Aufgabenstellung eigenständig um.	X				
Du bearbeitest Aufgaben vollständig.			X		
Du arbeitest in angemessenem Tempo.				X	

2. Lernverhalten (fächerübergreifend)

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Vorbereitung und Sorgfalt

Du fertigst deine Hausaufgaben zuverlässig an.				X	
Du erledigst deine Hausaufgaben selbstständig.			X		
Du hast eine gut vorbereitete Schultasche.					X
Du ordnest deinen Arbeitsplatz gut.					X
Du lernst regelmäßig für Lernzielkontrollen.			X		

3. Soziale Kompetenzen

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Verantwortung für die Gemeinschaft

Du erledigst übertragene Dienste pflichtbewusst.				X	
Du hörst im Morgen- und Erzählkreis gut zu.				X	
Du hältst unsere Klassenregeln ein.					X
Du löst Streitigkeiten friedlich.					X
Du hilfst anderen, wenn sie streiten.			X		

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Zusammenarbeit

Du arbeitest mit anderen Kindern gut zusammen.			X		
Du bietest selbstständig anderen Kindern Hilfe an.		X			
Du nimmst Unterstützung an.				X	
Du übernimmst selbstständig deine Aufgabe bei Gruppenarbeiten (Leser, Schreiber, Zeitwächter, Präsentator).		X			
Du beachtest die Gesprächsregeln.				X	

4. Deutsch

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Sprechen und Gespräche führen

Du verwendest ganze Sätze.	X				
Du erzählst nachvollziehbar von deinen Erlebnissen.	X				
Du erzählst zum Thema.		X			
Du sprichst laut und deutlich im Unterricht.			X		
Du gibst passende Antworten auf Fragen.		X			

Texte verfassen

Du baust Sätze richtig auf.		X			
Du erzählst in der richtigen Reihenfolge.			X		
Du benutzt passende Wörter.		X			
Du verwendest unterschiedliche Satzanfänge.	X				
Du verwendest Hauptsätze und Nebensätze.	X				

Schreiben

Du schreibst Lernwörter richtig auf.			X		
Du schreibst ohne Fehler von einer Vorlage ab.					X
Du schreibst mit einer ordentlichen Schrift.					X
Du bleibst beim Schreiben in den Zeilen.					X
Du beachtest alle Regeln für einen Hefteintrag.					X

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Sprache untersuchen

Du ordnest Wörter alphabetisch.			X		
Du kennst Vokale und Konsonanten.				X	
Du bestimmst Nomen und schreibst sie groß.			X		
Du findest den richtigen Artikel (Begleiter).		X			
Du schreibst am Satzanfang groß.				X	
Du erkennst Verben und beugst sie richtig.	X				
Du trennst Wörter richtig.		X			

Lesen und mit Literatur umgehen

Du liest bekannte Texte flüssig und richtig vor.				X	
Du liest neue Texte fließend und genau vor.			X		
Du beachtest Satzgrenzen und machst Pausen beim Lesen.		X			
Du verstehst den Inhalt des Gelesenen.	X				
Du beantwortest Fragen zum Text korrekt.		X			

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

5. Heimat- und Sachunterricht

Du kennst Lebensmittel für eine gesunde Pause.			X		
Du bestimmst Tier- und Pflanzenarten sicher.		X			
Du erzählst im Unterricht, was du zu den Themen weißt.	X				
Du stellst deine Arbeitsergebnisse verständlich vor.	X				
Du beschreibst die Bedeutung von Aufgaben und Regeln für das Zusammenleben in der Gemeinschaft.		X			

6. Mathematik

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Zahlen und Rechnen

Du schreibst und liest Zahlen bis 100 richtig.				X	
Du kannst Zahlen richtig in die Stellenwerttafel eintragen.					X
Du vergleichst Zahlen bis 100 und ordnest richtig <, =, > zu.				X	
Du löst Rechenaufgaben (+, -, •) fehlerfrei.			X		
Du rechnest selbstständig ohne Zusatzmaterial.		X			

Raum und Form

Du verwendest Richtungs- und Ortsangaben korrekt (oben, unten, rechts, links, hinten, vorne, neben, ...)	X				
Du zeichnest Muster richtig weiter.				X	
Du benennst Flächen und Körper richtig.		X			
Du kannst Faltbilder symmetrisch ausmalen.				X	
Du gehst mit einem Lineal gut um.					X

Sachbezogene Mathematik

Du erzählst zu einem Bild richtig.	X				
Du findest passende Fragen zu einer Aufgabe.		X			
Du findest zu Sachaufgaben selbstständig die Rechnung.			X		
Du schreibst einen passenden Antwortsatz.	X				
Du spielst Geschichten mit Material richtig nach.				X	

7. Religion

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Du sagst Gebete auswendig auf.			X		
Du erzählst von deinen Gedanken über Gott.		X			
Du erzählst über Bräuche und Symbole zu Weihnachten.		X			
Du kennst Gleichnisse und Jesusgeschichten.			X		
Du fühlst dich in andere Menschen ein.				X	

8. Musik

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Du singst gerne.				X	
Du kennst die Liedtexte und Melodien der Lieder.			X		
Du klatschst im Rhythmus.				X	
Du unterscheidest verschiedene Instrumente und ihre Eigenschaften.		X			
Du beschreibst die Wirkung von Musikstücken passend (traurig, fröhlich, anregend, beruhigend).					X

9. Kunst

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Du malst und zeichnest ordentlich.					X
Du beachtest in Kunst, was im Unterricht besprochen wurde.				X	
Du beschreibst Elemente eines Kunstwerks passend.		X			
Du formst aus Ton oder Knete schöne Figuren.				X	
Du schneidest mit einer Schere sauber Formen aus.				X	

10.Sport

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Du bewegst dich geschickt.					X
Du beweist Ausdauer.				X	
Du beachtest die Regeln im Sport.					X
Du bist anstrengungsbereit.				X	
Du gehst geschickt mit einem Ball um (Fangen, Werfen).			X		

11. Werken und Gestalten

Das gelingt dir ...

...zu wenig	... teilweise	... manchmal.	... oft.	... fast immer.
-------------	---------------	---------------	----------	-----------------

Du setzt Arbeitsaufträge richtig um.			X		
Du zeigst Freude am Gestalten.				X	
Du fertigst ansprechende Werkstücke an.				X	
Du gehst sorgsam und fachgerecht mit den Werkzeugen um.				X	
Du hältst deinen Arbeitsplatz ordentlich.				X	

Arbeitsaufträge Darja:

1. Beschreiben Sie Darjas Kompetenzen. Wo sehen Sie Förder- bzw. Unterstützungsbedarf?
2. Welche Ziele würden Sie mit Darja gemeinsam am Ende des Lernentwicklungsgesprächs fassen?
3. Wie könnten eine gezielte Förderung und Unterstützung bei Darja aussehen?
4. Erachten Sie den Förderort „Schule mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘“ als geeignet für Darja?
Wo sehen Sie Vor- und Nachteile dieser Unterstützungsform?
5. Welche Schwerpunktsetzung sehen Sie im Fallbeispiel von Darja?

7.6 Fallbeispiel Norman, 3. Klasse Grundschule
 3.2.1, 3.2.2

Als die Lehrkraft zu Schuljahresbeginn eine dritte Klasse übernimmt, werden ihr von der Lehrkraft der vorangegangenen Jahrgangsstufe folgende Informationen zum 8-jährigen Norman gegeben:

- Schullaufbahn:

☒ Kindergarten Zeitraum: 3 Jahre (4-6 Jahre)			☐ SVE Zeitraum:			☐ Frühförderung Zeitraum:					
Beginn der Schulpflicht: 6 Jahre						Zurückstellung: ☐ ja ☒ nein					
Schulbesuchsjahr	1	2	3								
Klasse	1a	2a	3a								
Schule	GS	GS	GS								

- Schulleistungen:

Deutsch: 4, Mathematik: 5, Heimat- und Sachunterricht: 3

Norman zeigt im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und -schülern schlechtere Leistungen. Das Lesetempo ist geringer, er liest geübte Lesestücke angemessen. Fragen zu bekannten Texten beantwortet er mit Hilfestellung richtig. Inhalte unbekannter Texte werden nicht sicher erfasst. Kurze Texte schreibt er fehlerfrei ab, zeigt jedoch schwankende Rechtschreibleistungen. Der Schüler verfasst Texte nicht immer nach den Vorgaben und nimmt Anregungen zur Textverbesserung selten auf.

Norman verfügt nur bedingt über einen Zahlenbegriff und rechnet selten sicher im Kopf. Die Grundrechenarten beherrscht er im Zahlenraum 100 nur mit Zusatzmaterialien sicher. Vielfach kommt es zu Zahlenverdrehungen (34 – 43). Eine Einordnung am Zahlenstrahl gelingt nach intensiven Übungsphasen. Das Ein-mal-Eins ist nicht automatisiert. Geometrische Grundformen erkennt er. Mit einem Lineal arbeitet er nicht immer sauber und exakt.

Mathematische Sachverhalte kann er nicht immer in Worte fassen. Lerninhalte werden durch zu wenig häusliche Übung nicht sicher gefestigt und teils fehlerhaft wiedergegeben.

- Sprachverhalten:

Norman erzählt freudig und meist verständlich mit einem altersgemäßen Wortschatz im Erzählkreis. Einfache Satzstrukturen gelingen ihm. Die Verbendstellung im Nebensatz wendet er nicht immer richtig an.

- Lern- und Leistungsverhalten:

Im Allgemeinen interessiert sich Norman für den Unterricht, arbeitet aber nicht regelmäßig mit und lässt sich ablenken. Sein Arbeitstempo ist langsamer als das seiner Mitschülerinnen und -schüler. Gut geübte Inhalte kann er sich merken, benötigt aber vielfach individuelle Hilfestellung oder die Aufforderung, mit dem Arbeiten zu beginnen oder Aufgaben fertigzustellen. Arbeitsaufträge kann er nicht immer erfassen, so dass er bei der Lehrkraft oder seinem Banknachbarn nachfragt. Für eine kurze Zeitspanne kann er die Aufmerksamkeit aufrechterhalten. Das Einhalten der Melderegel fällt ihm noch schwer. Seine Hausaufgaben fertigt er nicht immer vollständig an.

- Sozialverhalten:

Norman ist in die Klasse integriert und hat eine solide Stellung in der Klasse. Er bemüht sich um ein gutes Verhältnis zu seinen Mitschülerinnen und -schülern, die ihn größtenteils akzeptieren. Im Klassenunterricht lenkt hin und wieder andere Kinder ab. Mit einzelnen arbeitet er gut in Partnerarbeit zusammen. Mit zwei Mitschülerinnen (Sophie, Annalena) erledigt Norman Arbeitsaufträge erst, wenn die Aufgabenverteilung abgesprochen ist. Dafür wird oftmals die Unterstützung der

Lehrkraft benötigt. Bei Gruppenarbeiten übernimmt er vielfach die Aufgabe des Zeitwächters oder Schreibers, wenn er Wortkarten als Zusatzmaterial erhält. Plakate gestaltet er übersichtlich mit einer gut lesbaren Schrift. Selten zeigt er Zutrauen in seine Fähigkeiten (nur in Musik). Im Sportunterricht zeigt er sich geschickt bei Ballsportarten und wird als einer der ersten in die Mannschaften gewählt.

- Schulinterne Maßnahmen:

Norman nimmt am Mathematikförderkurs teil.

- Familiensituation:

Norman hat einen 9-jährigen Bruder in der 4. Klasse und eine 6-jährige Schwester in der 1. Klasse. Seine jüngste Schwester ist 3 Jahre alt und besucht eine Kindertageseinrichtung. Die Eltern sind beide berufstätig (als Gartenbauer und medizinisch-technische Assistentin). Sie wohnen in einem Haus und haben eine Katze als Haustier. Die Oma ist kürzlich verstorben, zu der Norman engen Kontakt hatte, da sie mit im Haus gewohnt hat.

- Gesundheitliche Daten:

Es liegen keine Informationen zu besonderen Erkrankungen etc. vor.

- Kontakt Elternhaus-Schule:

Die Eltern nehmen vereinbarte Termine wahr, wenn der Schichtdienst es zulässt, und zeigen Interesse an Normans Schulleistungen. Elternbriefe werden manchmal verspätet zurückgegeben.

- Kooperation mit externen Partnern:

Über Therapien etc. liegen keine Informationen vor. Erste Beratungsgespräche mit den Eltern und dem MSD haben stattgefunden, ob bei Norman eine Feststellungsdiagnostik durchgeführt werden soll.

Arbeitsaufträge Norman:

1. Welche Stärken können Sie der Beschreibung entnehmen?
2. In welchen Bereichen zeigen sich Schwierigkeiten? Arbeiten Sie Schwerpunkte heraus.
3. Füllen Sie das Einzelfallraster für Norman aus (siehe Anhang, →Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik).
4. Welche Maßnahmen und Möglichkeiten zur gezielten Förderung und Unterstützung würden Sie der Klassenlehrkraft empfehlen?
5. Welche Aufgaben sehen Sie für den MSD im Fall Norman? Ist die Durchführung einer Feststellungsdiagnostik angebracht?

Die Klassenlehrkraft der 3. Klasse meldet Norman für das Projekt des Lesepatens an, wo er zwei Mal wöchentlich für eine halbe Stunde mit einer älteren Dame übt, zu der er schnell Zutrauen findet. Er erzählt ihr, dass sie ihn an seine Oma erinnere. Freudig geht er in die Lesestunden.

Zusätzlich legt die Lehrkraft für Norman ein Profil bei Levumi.de an, bei dem er einmal wöchentlich Leseflüssigkeitsübungen mit der Lesepatin macht. Regelmäßig bearbeitet Norman die Übungen zum Leseverständnis. Im Unterricht erhält er einen Mitschüler als Lesetrainer, der ihn beim Lesen unterstützt. Im Laufe des Schuljahres steigert sich das Lesetempo stetig und die Zusammenarbeit gelingt gut.

Die Lehrkraft führt zudem einen Verstärkerplan ein. Für erledigte Hausaufgaben, das Einhalten der gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln und Ausführen der Klassendienste erhalten die Kinder in der Klasse Punkte, die sie auf einen Marienkäferrücken kleben können. Ist eine Familienkäferfamilie, bestehend aus 5 Käfern mit jeweils 10 Punkten, mit allen Punkten versehen, darf die Schülerin oder der Schüler sich eine Belohnung aus der Schatzkiste holen. Bis zu den Weihnachtsferien hat sich Norman bereits die dritte Überraschung ausgesucht.

Regelmäßig schreibt die Lehrkraft in das ebenfalls neu eingeführte Mitteilungsheft, wenn Norman Fortschritte zeigt oder Unterstützung benötigt. Die Eltern nehmen das Angebot gut an und schreiben ebenfalls Nachrichten an die Lehrkraft, bspw. wenn ihr Sohn die Hausaufgaben nicht verstanden hat.

Im Klassenzimmer gibt es Gruppentische und verschiedene Lerneckeln mit Lernplakaten und Übungen, die mit dem Wochenplan verknüpft werden. Dieser enthält differenzierte Aufgaben je nach Leistungsstand des Kindes. In den täglichen Wochenarbeitsplanstunden beobachtet die Lehrkraft gezielt einzelne Kinder und bietet ihnen Hilfestellung an. Zudem erhält jedes Kind einen Zielezettel auf dem Tisch mit den individuell vereinbarten Wochenzielen. Neben der Tafel hängt ein Tagesplan mit den jeweils benötigten Materialien für die Unterrichtsstunde.

Mit dem Mitarbeiter der Schulsozialarbeit finden zunehmend regelmäßig Treffen mit Norman statt.

Im Laufe des Schuljahres verbessern sich Normans Noten und er zeigt zunehmend mehr Interesse am Unterricht. Nach Aufforderung der Lehrkraft meldet er sich und bringt passende Beiträge ein. Um Aufgaben zu beginnen oder zu beenden, benötigt er immer noch Hinweise von der Lehrkraft.

Arbeitsaufträge Norman:

6. Welche Aspekte haben zur positiven Entwicklung von Norman beigetragen?
7. Betrachten Sie die Schwierigkeiten aus Aufgabe 2 mit den Maßnahmen, die die Lehrkraft ergriffen hat. Inwiefern haben die einzelnen Maßnahmen Wirkung gezeigt?
8. Inwiefern erachten Sie es als notwendig, den MSD einzubeziehen?

7.7 Fallbeispiel Heidrun, 1./2. Klasse Flexible Grundschule



3.2.1

Heidrun ist 63 Jahre alt und seit 40 Jahren Grundschullehrkraft vornehmlich in den Jahrgangstufen 1 und 2. Zum ersten Mal in ihrer Schulzeit als Lehrerin erhält sie die Klassenleitung einer flexiblen Schuleingangsklasse, die eine erste und zweite Jahrgangsstufe kombiniert. Die Lehrerin, die dafür von der Schulleitung vorgesehen war, hat zu Schuljahresbeginn ihre Schwangerschaft angezeigt, so dass sich Heidrun kurzfristig auf die neue Aufgabe einstellen musste. Da sie ihre Klasse als sehr unruhig empfindet und vor allem zwei Schüler dafür verantwortlich macht, wendet sie sich an den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) und berichtet: *„Die heutige Welt und das aktuelle Arbeitsleben finde ich sehr hektisch. Ich vermisse die Schule von früher. Und vor allem Sebastian und Florian machen mir das Leben schwer. Dauernd stören sie, rufen in meinen Unterricht rein und können nicht auf ihrem Platz sitzen bleiben. Sie werden immer frecher und lauter! Deswegen muss ich sie auf der Verhaltensampel auf Rot setzen und ihnen oft eine Extraaufgabe geben. Außerdem strengen sie sich nicht an und schaffen es nicht, sauber auf ihre Arbeitsblätter zu schreiben. Sie sind viel langsamer als ihre Klassenkameraden und schaffen die Aufgaben nicht, obwohl sie das gleiche Arbeitsblatt wie alle anderen haben. Ich habe im Unterricht keine Zeit, mich nur um die zwei Jungen zu kümmern. Ich habe schließlich noch andere Schülerinnen und Schüler. Ich weiß auch gar nicht, was ich ihnen zum Lernen geben soll. Bestimmt sind die Brüder eher ein Fall für die Förderschule!“*

Es wird ein Termin mit den Eltern vereinbart, bei dem sich alle Beteiligten zu einem Gespräch treffen wollen. Die Eltern erzählen: *„Sebastian und sein Zwillingbruder Florian sind fit. Das waren sie immer schon. Allerdings war Sebastian noch sehr verspielt, bevor er in die Schule kam, und noch nicht so begeistert, dass er bald ein Schulkind ist. Bei der Schuleingangsuntersuchung ist uns eine Rückstellung empfohlen worden. Also haben wir mit dem Kindergarten gesprochen. Die Erzieherinnen meinten, dass beide sprachlich und kognitiv weit entwickelt sind. Auch im Sozialverhalten gab es nichts zu beanstanden. Manchmal geben sie den Ton an und ärgern andere Kinder. Oder sie spielen den Kasper oder werden schnell mal wütend. Aber das ist doch normal in dem Alter!“*

Wir waren sehr verunsichert, was wir tun sollen. Die Erzieher sagten, sie wüssten nicht, was sie Sebastian und Florian im nächsten Jahr noch bieten sollten. Darum war der Kindergarten strikt gegen eine Rückstellung. Als einzige Auffälligkeit sehen sie – wir übrigens auch – das Konzentrationsvermögen unserer Jungen. Ihre Konzentrationsspanne ist sehr kurz und sie können nicht lange bei einem Spiel bleiben.

Wir waren dann im Sozialpädiatrischen Zentrum und haben alles abklären lassen. Die Ergebnisse haben wir dabei. Der Kindergarten hatte uns noch eine Montessorischule vorgeschlagen, aber

wir denken, dass den Kindern eine feste Struktur besser bekommt. Deshalb haben wir uns für die Grundschule entschieden.“

Zur Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit wurde vom Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) bei der Einschulung der Grundintelligenztest WPPSI-IV (Wechsler Preschool and Primary Scale – Fourth Edition – Deutsche Version) durchgeführt. Die Auswertung ergab für beide Schüler ein Gesamtergebnis im gut durchschnittlichen Bereich mit folgenden Testwerten (Standardwerten):

	Sebastian	Florian
Verbalteil (VT)	116 (112-120)	110 (106-114)
Handlungsteil (HT)	103 (99-107)	103 (99-107)
Verarbeitungsgeschwindigkeit (VG)	85 (81-89)	102 (98-106)
Allgemeine Sprachskala (AS)	103 (99-107)	103 (99-107)
Gesamtskala (GS)	109 (107-111)	109 (107-111)

Untersuchungsergebnisse weiterer vom SPZ durchgeführter Tests sowie diagnostische und therapeutische Empfehlungen wurden im Bericht gleichermaßen für beide Jungen gegeben:

V. a. umschriebene Entwicklungsstörung der Fein- und Grobmotorik V. a. einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung
Trotz der guten kognitiven Voraussetzungen sind Sebastian und Florian nur eingeschränkt schulfähig, da sich u. a. die Konzentration und das Arbeitsverhalten nicht altersentsprechend entwickelt sind. Es gibt tendenzielle Auffälligkeiten im Verhalten bzw. im sozio-emotionalen Bereich.
Es werden Ergotherapieeinheiten mit Elternanleitung zur Verbesserung der Konzentration, der visuellen Wahrnehmung (Auge-Hand-Koordination, Nachzeichnen, visuomotorische Geschwindigkeit) und der Graphomotorik unter Einbezug einer Förderung der bilateralen Integration (u. a. Körpermittellinienkreuzung, Raum-Lage-Wahrnehmung) empfohlen.
Es wird zudem eine heilpädagogische Unterstützung (z. B. Spieltherapie oder Übungsbehandlung) wegen der Auffälligkeiten im Sozialverhalten empfohlen.
Zudem wäre eine Teilnahme an einem verhaltenstherapeutisch orientierten Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstraining sinnvoll.

Heidrun sieht sich durch die vorgelegten Ergebnisse in ihrer Einschätzung der Schüler bestätigt und bringt in das Elterngespräch ein, ob ein anderer Schulort nicht geeigneter für Sebastian und Florian wäre.

Arbeitsaufträge Heidrun:

Versetzen Sie sich in die Position einer (mobilen) sonderpädagogischen Lehrkraft (in Bayern: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst, MSD).

Versuchen Sie eine mögliche Vorgehensstrategie zu erarbeiten. Ihre Kontaktquellen sind dabei die Schulleitung, die Lehrkraft Heidrun, die Eltern, Sebastian und Florian, die Mitschülerinnen und -schüler sowie Kolleginnen und Kollegen an der Schule.

1. Welche Schwerpunktsetzungen beinhaltet das Fallbeispiel Heidrun?
2. Welche Aufgabenbereiche sehen Sie für die sonderpädagogische Lehrkraft?
3. Welche Informationen benötigen Sie noch zusätzlich und wie erhalten Sie diese?
4. Welche Schritte sollten als nächste erfolgen? Ordnen Sie diese chronologisch.
5. Wie beurteilen Sie den Vorschlag der Klassenlehrkraft hinsichtlich eines Schulortwechsels?
Welchen Förderort halten Sie für geeignet? Begründen Sie.

8. Fallbeispiele aus dem Sekundar- und beruflichen Bereich

Der sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf wird meistens in den ersten Jahren der Grundschule diagnostiziert. Dies liegt daran, dass Probleme im schulischen Lernen erst in der Schule festgestellt werden können und das aktuelle Schulsystem remedial und nicht präventiv arbeitet (siehe auch Gebhardt, 2023a). In vielen Büchern werden als Beispiele für Lernschwierigkeiten meist Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache oder der mathematischen Basiskompetenzen beschrieben. Lernschwierigkeiten treten aber in jedem Lebensbereich auf. Häufig haben sich im Jugendalter bestehende Lernschwierigkeiten aus dem Kindesalter manifestiert. Hierbei besteht die Gefahr eines Teufelskreises, der in der Praxis auch zu geringer Motivation zum Lernen, Schulunlust, Vermeidung, Ängsten oder anderen Problemen führen kann. Hinzu kommen im Jugendalter weitere Herausforderungen im Leben und die emotionale und soziale Entwicklung, die sich wiederum auf das Lernen auswirken. Um diesen wichtigen Aufgabenbereich gleichermaßen zu beleuchten, ist ihm nachfolgendes Kapitel gewidmet.

8.1 Fallbeispiel Medin, 5. Klasse Mittelschule mit dem Schulprofil „Inklusion“



3.1, 3.2.3

Der 11-jährige Medin hat nach fünf Schulbesuchsjahren an der Förderschule in die 5. Klasse einer Mittelschule mit dem Schulprofil „Inklusion“ als Kind mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf gewechselt. In der neuen Klassengemeinschaft fühlt er sich wohl, da er bereits einige Kinder aus der Nachbarschaft kennt. Motiviert arbeitet er im Unterricht mit. Seine Beiträge sowie die Ergebnisse seiner Aufgaben sind häufig unstrukturiert und beinhalten Fehler. An Gelerntes kann sich der Junge nur kurzfristig erinnern. Das Abrufen von bereits erarbeiteten Inhalten ist nicht sicher und wenig zielgerichtet. Deshalb erhält er von seinem Klassenlehrer differenzierte und wiederholende Aufgabenformate, um die neuen Inhalte einzuüben und zu festigen. Es widerstrebt Medin sehr, wenn er andere Aufgabenstellungen als seine Mitschülerinnen und Mitschüler erhält, so dass er ablehnend mit „*Ich will keine Förderschulaufgaben machen!*“ reagiert.

Der Lehrer führt daraufhin ein Farbsystem im Wochenplan ein, so dass die verschiedenen Niveaustufen nicht erkennbar sind. Der Erfolg hält jedoch nur kurzfristig an. Schnell bemerken die Kinder, dass die blauen Aufgaben stets schwieriger als die grünen und weißen Aufgaben sind. Medin zeigt von da an wieder ähnliche, ablehnende Verhaltensweisen.

Medins Eltern stammen aus Albanien. Sie arbeiten bei einem Friseur und in einer Baufirma. Medin ist in Deutschland geboren und wird zweisprachig aufgezogen. Er hat zwei Jahre lang eine Kindertageseinrichtung besucht. Während des zweiten Kindergartenjahres hat er zusätzlich an einem Sprachkurs für Kinder teilgenommen. Bereits zu dieser Zeit begann er mit dem Kinderturnen und

ist bis heute Mitglied im Turnverein. Dort hat er auch seine besten Freunde Alexander, dessen Eltern aus der Ukraine kommen, und den aus Italien stammenden Gianni kennengelernt. Zusammen unternehmen die drei Jungen viel auf dem nahegelegenen Bolzplatz. Seit diesem Schuljahr besuchen sie gemeinsam die 5. Klasse der Mittelschule mit dem Schulprofil „Inklusion“, die neu eingerichtet wurde. Im Unterricht sitzen die Jungen getrennt voneinander, da es immer wieder zu Unterrichtstörungen und Ablenkungen kam, wenn sie Banknachbarn waren oder an einem Gruppentisch gemeinsam arbeiteten.

Mehrmals in der Woche gehen sie nach der Schule zu Alexander nach Hause, wo dessen Mutter Tanja sich Zeit nimmt, mit den Jungen die Hausaufgaben zu machen. Während Alexander und Gianni diese recht zügig anfertigen und ohne Schwierigkeiten bewältigen, benötigt Medin mehr Zeit. Daher bricht er diese oft ab, wenn die anderen ihre Aufgaben beendet haben, bringt diese aber nicht immer zuhause zu Ende. Aufgrund seiner unvollständigen Hausaufgaben erhält er immer wieder Minuspunkte im Belohnungssystem und Zusatzaufgaben.

Seit Medin von Tanja Unterstützung erhält, haben sich seine Schulleistungen insgesamt etwas verbessert. In Deutsch hat er Fortschritte im Bereich Grammatik gemacht. Auch sein Wortschatz hat sich erweitert und es fällt ihm zunehmend leichter, korrekte deutsche Sätze zu bilden. Daher begleitet Medin immer öfter auch seine Mutter, um sie mit Übersetzungen in alltäglichen Situationen zu unterstützen. Auch an dem Gespräch des Lehrers mit der Mutter nimmt er teil, wo er freudig reagiert, als er für seine Hilfe und die kleinen schulischen Erfolge positive Rückmeldung erhält. Gemeinsam vereinbaren sie das nächste Wochenziel, das Medin auf seinem Tisch gut sichtbar anbringt.

Arbeitsaufträge Medin:

1. Über welche Kompetenzen verfügt Medin? Was wirkt positiv auf sein Lernverhalten?
2. Wo sehen Sie Förder- bzw. Unterstützungsbedarf?
3. Welche Ziele würden Sie mit Medin vereinbaren?
4. Welche Formen und Maßnahmen zur gezielten Unterstützung könnte der Lehrer einsetzen?
5. Inwieweit erachten Sie den Förderort als geeignet für Medin? Wo sehen Sie Vor- und Nachteile dieser Unterstützungsform?

8.2 Fallbeispiel Jennifer, 7. Klasse Mittelschule



3.2.1, 4.2.2

„Ich kann das nicht!“ – „Ich bin dumm!“ – „Ich versteh' eh nicht, was die in der Aufgabe von mir wollen!“ – „Warum soll ich das denn lernen?!“ – „Ich weiß gar nicht, wie beim Lernen anfangen soll!“

Diese Sätze hört die Mittelschullehrkraft der 12-jährigen Jennifer häufig. Gerade bei unbekannten Arbeitsaufträgen äußert das Mädchen diese unmittelbar, ohne die Aufgabenstellung näher zu betrachten oder angebotene Erklärungen anzunehmen. Meist verweigert sie anschließend die Bearbeitung der Aufgaben. Wirkt die Lehrkraft intervenierend ein, beispielsweise indem sie Jennifer anspricht oder ihr eine veränderte Aufgabenstellung oder Anschauungs- und Hilfsmaterialien anbietet, reagiert das Mädchen ablehnend und wendet sich ab.

Die geringe Vorbereitung auf Proben zeigten sich auch im Jahreszeugnis der 6. Klasse, da Jennifers Schulleistungen im Laufe des Schuljahres abgesunken waren. So schloss sie in den meisten Fächern mit der Note 4 ab. In „Informatik“ und „Ernährung und Soziales“ erzielte sie gute Noten und entschied sich, in der 7. Klasse zusätzlich das Wahlfach „Informatik und digitales Gestalten“ zu belegen. Hier zeigt sie Interesse und wendet sich für längere Zeit einer Aufgabe zu. Im Unterrichtsgespräch gelingt ihr dies eher selten, so dass sie oft nur für wenige Minuten aufmerksam anderen Schülerinnen und Schülern zuhört. In die Klassengemeinschaft ist sie gut integriert und wird gerne als Arbeitspartnerin gewählt.

Seit einigen Wochen hat zudem Jennifers Freude am Sportunterricht abgenommen. Während sie sich früher leistungsbereit und interessiert an verschiedenen Sportarten gezeigt hat, verhält sie sich zunehmend zurückhaltend, auch in Bezug auf ihre beste Freundin Laura. Versteckt zieht sie sich in einer Ecke oder der Toilette um. Für den Schwimmunterricht legt sie Atteste von einem Arzt oder Entschuldigungen von ihren Eltern vor, so dass sie nicht teilnehmen muss. Auch ihre Kleidung hat sich verändert. Sie trägt nur noch langärmlige Pullover und weite Hosen.

Die Eltern von Jennifer berichten der Lehrkraft, dass sie ihre Tochter nicht beim Lernen unterstützen könnten, da sie die Aufgaben nicht verstünden. Jennifers Vater ist bei einer Zeitarbeitsfirma beschäftigt und arbeitet unregelmäßig. Ihre Mutter ist Hausfrau und kümmert sich um Jennifers zweijährigen Bruder Daniel, mit dem Jennifer gerne spielt. Sie überlegen noch, ob sie den Vorschlag der Lehrkraft annehmen, dass Jennifer nachmittags das offene Ganztagsangebot mit Hausaufgabenbetreuung besuchen kann. Bislang lehnten die Eltern das Angebot ab, da sie das Geld für das Mittagessen nicht bezahlen konnten.

Die Lehrkraft findet in den Schülerakten Testergebnisse einer Diagnostik, die zu Beginn der 5. Klasse stattgefunden hatte. Hier wurde eine Rechtschreibstörung attestiert.

In den Akten steht:

Attest zur Bescheinigung einer Rechtschreibstörung

zur Beantragung von Nachteilsausgleich/Notenschutz

Die Auswertung der Wechsler Intelligence Scales for Children – Fourth Edition (WISC-IV) ergab folgende Testwerte (Standardwerte):

- *Sprachverständnis: 115 (111-119), durchschnittlich bis überdurchschnittlich*
- *Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken: 106 (102-110), durchschnittlich*
- *Arbeitsgedächtnis: 105 (101-109), durchschnittlich*
- *Verarbeitungsgeschwindigkeit: 86 (82-90), unterdurchschnittlich bis durchschnittlich*
- **Gesamt-IQ: 105 (102-108), T-Wert: 53, durchschnittlich**

Die Einschätzung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten mittels des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT-II) und des Leseverständnistests für Erst- bis Siebtklässler – Version II (ELFE II) brachte folgende Ergebnisse:

	PR	T-Wert	Interpretation
<i>Lesen</i>	38	47	<i>durchschnittlich</i>
<i>Rechtschreiben</i>	11-20	38-42	<i>unterdurchschnittlich bis durchschnittlich</i>

Die T-Wert-Differenz zwischen dem Ergebnis im Intelligenztest und der Leseleistung bzw. Rechtschreibleistung beträgt 6 bzw. 11-15 Punkte. Eine Lesestörung liegt nach ICD-10 nicht vor. Eine Rechtschreibstörung liegt nach ICD-10 knapp vor.

Aufgrund der Testergebnisse können Maßnahmen zum Nachteilsausgleich (Bayerische Schulordnung (BayScho) § 33 Abs. 3) und des Notenschutzes (BayScho § 34 Abs. 7) beantragt werden.

Da sich Jennifers Schulleistungen seit der 6. Klasse stetig verschlechtert haben, überlegt die Lehrkraft, ob ihre Lernschwierigkeiten bereits so umfassend sind, dass sie den Eltern zur Durchführung einer Feststellungsdiagnostik raten soll.

Arbeitsaufträge Jennifer:

Versetzen Sie sich in Jennifers Lehrkraft.

1. Welche Risikofaktoren und protektiven Faktoren sehen Sie im Fallbeispiel von Jennifer?
2. Füllen Sie das Einzelfallraster für Jennifer aus (siehe Anhang, →Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik).

3. Welche weiteren Informationen benötigen Sie? Welche Informationsquellen können Sie dafür nutzen?
4. Wie beurteilen Sie die Veränderungen in Jennifers Verhalten? Überlegen Sie mögliche Ursachen.
5. Welche Maßnahmen würden Sie wählen bzw. ergreifen? Welche Schritte sollten als nächstes erfolgen?
6. Inwiefern unterscheidet sich Jennifers Förderbedarf von sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf? Liegt bei ihr sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf vor?

8.3 Fallbeispiel Thomas, 9. Klasse Sonderpädagogisches Förderzentrum (SFZ)



3.1, 4.3, 4.4.1

Der 17-jährige Thomas besucht nach zehn Schulbesuchsjahren (SDFK 1, 1A, 2) nach Zurückstellung seit dem 7. Lebensjahr ein Sonderpädagogisches Förderzentrum in der 9. Jahrgangsstufe. Thomas hat eine ältere (verheiratete) Schwester und einen zwei Jahre jüngeren Bruder, der eine Realschule besucht. Zum Vater besteht kein Kontakt, so dass Thomas bei seiner Mutter aufwächst, die längerfristig arbeitssuchend ist und Hartz IV bezieht. Seine Schwester sieht sich in der Pflicht, eine gewisse Fürsorge für ihn zu tragen und fehlende materielle Güter auszugleichen. Allerdings gab es im Verhältnis vom Lebenspartner der Schwester und Thomas Probleme insofern, als dieser keinen guten Einfluss auf Thomas hatte.

Bis einschließlich zur 6. Jahrgangsstufe erbrachte Thomas schulische Leistungen, die die damalige Klassenleitung veranlassten, ihn für eine Rückführung an die Mittelschule vorzuschlagen und ihn entsprechend vorzubereiten. Er absolvierte dort einen Probeunterricht, der für vier Wochen geplant war. Völlig überraschend brach er diesen nach dem dritten Tag ab und kam am Folgetag wieder in die Klasse am SFZ. Ohne Gründe anzugeben, weigerte er sich hartnäckig und war nicht dazu zu bewegen, den Probeunterricht wieder anzutreten.

Mit Beginn der 7. Jahrgangsstufe – die Klassenleitung hatte gewechselt – wirkte Thomas im Unterricht verändert. Seine Mitarbeit schwand zunächst fast vollständig, zum Ende des Schuljahres war sie umgeschlagen in (totale) Verweigerung.

Hausaufgaben wurden nicht mehr angefertigt. Ab dem 8. Schuljahr kamen zunehmend schuldhaftes Versäumnisse hinzu. Dabei wurde von den Mitschülerinnen und Mitschülern beobachtet, dass er sich zwar in der Nähe der Schule aufhielt, diese aber nicht mehr besuchte. Oder er kam zwar in das Klassenzimmer und verließ dieses dann nach Unterrichtsbeginn demonstrativ. Für seinen „Mut“, sich den Anordnungen der Lehrkräfte zu widersetzen bzw. diese vollständig zu

ignorieren, erhielt er durch andere Schülerinnen und Schüler in der Klasse Applaus und wurde in seiner Haltung bestärkt. Er genoss sichtlich diese „Auftritte“.

Zum Schuljahresbeginn der 9. Klasse wurde der MSD für emotionale und soziale Erziehung eingeschaltet. Da aber die Mitwirkung des Elternhauses nicht gegeben war, wurde durch den MSD keine weitere Veranlassung getroffen. Die mehrmaligen Gesprächsangebote der Jugendsozialarbeit (JaS) nahm Thomas nicht an.

Mehrfach wurde die alleinerziehende Mutter nach jeweils erfolgter gemeinsamer Terminabsprache zu einem Gespräch eingeladen. Mehrere Termine wurden durch sie nicht wahrgenommen. Zu einem weiteren Termin erschien die Mutter morgens um 08:00 Uhr im betrunkenen Zustand bei der Schulleitung. Sie war erkennbar nicht in der Lage, den Nachhauseweg alleine zu bewältigen. Thomas war an diesem Tag nicht in der Schule. Es wurde daher veranlasst, dass die Mutter durch ihre Tochter abgeholt wurde.

Das Jugendamt wurde von den Veränderungen im Verhalten des Jugendlichen durch den Sozialpädagogen des SFZ verständigt. Es erfolgte ein Hausbesuch durch eine Mitarbeiterin des Jugendamtes. Jedoch sah sie keinen Grund für weitere Veranlassungen.

Zum Halbjahreswechsel kommt eine männliche Lehrkraft mit in die Klasse, der für die Berufsvorbereitung zuständig ist. Zu diesem Unterricht erscheint Thomas zwar nicht regelmäßig, nimmt aber meist die gesamte Zeit daran teil. Dem Lehrer gelingt es, den Jungen in ein Betriebspraktikum zu vermitteln. Dort erscheint dieser regelmäßig zur Öffnung des Geschäfts und bleibt die vereinbarte Zeit im Laden, selbst wenn der Inhaber des Fachgeschäfts zeitweise nicht anwesend ist.

Zur Hälfte der vereinbarten Praktikumszeit verständigt der Inhaber die Schulleitung, dass Geld (z. T. größere Beträge) aus der Kasse fehlen. Zunächst will dieser Anzeige erstatten. Nach entsprechender Intervention und unter Mitwirkung der Jugendbeamten der Polizei verzichtet der Geschädigte auf eine Anzeige.

Arbeitsaufträge Thomas:

1. Welche Erschwernisse und Ressourcen sehen Sie im Umfeld von Thomas?
2. Welchem Milieu würden Sie Thomas' Familie zuordnen?
3. Stellen Sie Hypothesen auf, was zu den verschiedenen Veränderungen in Thomas' Verhalten geführt haben könnte.
4. Wie könnten eine gezielte Förderung und Unterstützung bei Thomas aussehen?
5. Welchen Abschluss halten Sie für Thomas als gut erreichbar?
6. Welche Wege und Möglichkeiten sehen Sie nach Abschluss der 9. Klasse am SFZ?
7. Wie ordnen Sie das Fallbeispiel Thomas ein? Welche Schwerpunkte kennzeichnet das Fallbeispiel Thomas?

8.4 Fallbeispiel Nicole, 9. Klasse Mittelschule



4.2, 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3

Nicole ist eine 16-jährige Schülerin. Aufgrund der beruflichen Tätigkeit ihres Vaters (Vertreter im Außenhandel) zog die Familie mehrfach um, so dass Nicole bereits sieben verschiedene Schulen besuchte. Nicoles Mutter übte wechselnden Jobs aus, je nachdem wie sie am jeweiligen Wohnort eine Arbeitsstelle fand. Momentan arbeitet sie an der Kasse eines Supermarktes. Sofern ihre beruflichen Tätigkeiten es zuließen, unterstützte sie ihre Tochter bei den Hausaufgaben. Jedoch war Nicole auch häufig auf sich allein gestellt.

Wegen der vielen Wohnortwechsel entstanden bei Nicole Lernschwierigkeiten. Im Unterricht nahmen die Lernrückstände durch verpasste Inhalte und das sich wiederholende Einfinden in neue Situationen stetig zu, so dass Nicole diese nicht mehr selbstständig schließen konnte. Immer schwerer gelang es ihr, in neuen Klassengemeinschaften Freundschaften zu anderen Kindern oder Beziehungen zu Lehrkräften anzubahnen und langfristig aufzubauen. Leicht ließ sie sich ablenken und zeigte schwankendes Interesse an den Lerninhalten. Ihre schulischen Leistungen waren zunächst noch ausreichend, bis die Leistungsrückstände so gravierend waren, dass den Eltern in der 5. Klasse zur Wiederholung geraten wurde. Zu diesem Zeitpunkt wurde auch über einen Schulwechsel in ein inklusives Setting oder die Förderschule nachgedacht, um Nicoles Lernschwierigkeiten zu begegnen.

Durch die vielen Umzüge sind diagnostische Unterlagen und Förderpläne nicht vollständig vorhanden. Die Testergebnisse der im Schuljahr 2015/2016 durchgeführten Diagnostik sind in den Schülerunterlagen vermerkt.

Kaufman Assessment Battery for Children – II (KABC-II)

Skala	Standardwerte	95% Konfidenzintervall	PR
<i>Sequentiell/Gsm</i>	103	95-111	57,93
<i>Simultan/Gv</i>	92	86-99	29,69
<i>Lernen/Glr</i>	94	89-99	34,46
<i>Planung/Gf</i>	97	89-106	42,07
<i>Wissen/Ge</i>	110	104-115	74,75
FKI	98	94-102	44,70

Nicole weist ein durchschnittliches Begabungspotential auf; ihr kognitives Leistungsprofil liegt in allen Skalen im durchschnittlichen Bereich.

Sie verfügt über eine gute Sprachentwicklung mit angemessener Ausdrucksweise und ein gutes Allgemeinwissen. Ihre mangelhaften schulischen Leistungen sind nicht kognitiv begründet. Individuelle Schwächen zeigt Nicole beim Wahrnehmen, Speichern und Handhaben visueller Muster und im Langzeitgedächtnis (schlechtester Skalenwert (80) bei Abruf nach Intervall).

Verhaltensbeobachtungen während der Testsituation, Unterrichtsbeobachtungen und die Schulleistungen stützen folgende Hypothesen: kurze Aufmerksamkeitsspanne, leicht ablenkbar, wenig Explorationsverhalten, Probleme beim Umsetzen mehrgliedriger Arbeitsanweisungen und Beachten von Regeln.

Zusammenfassung:

Die mangelnden schulischen Leistungen sind in Zusammenhang mit geringem Konzentrationsvermögen und einem schlecht ausgeprägten Langzeitgedächtnis zu sehen. Sie stellen ein Aufrücken in die nächsthöhere Jahrgangsstufe der Mittelschule mit den üblichen Sozial- und Unterrichtsformen sowie der Klassenstärke sehr in Frage. Sobald sich eine Leistungssteigerung abzeichnet, sprechen die kognitiven Fähigkeiten für eine Beschulung an der Mittelschule.

Zu einer Beratung über die verschiedenen schulischen Lernorte wird geraten.

Die Eltern entschieden sich nach einer umfassenden Schullaufbahnberatung mit der Schulpsychologin, dass Nicole die 5. Klasse wiederholte.

In den Schülerunterlagen ist die Schullaufbahn von Nicole dargestellt:

Klasse	Schuljahr	Schulbesuchsjahr	Schule (um die verschiedenen Schulorte zu verdeutlichen, wurden die Schulorte alphabetisch mit Buchstaben versehen)
1a	2011/2012	1	Grundschule, A.
1b	2011/2012	1	Wechsel 02/2013, Grundschule, B.
2b	2012/2013	2	Grundschule, B.
3a	2013/2014	3	Grundschule, C.
4c	2014/2015	4	Grundschule, D.
5b	2015/2016	5	Mittelschule, D.
5d	2016/2017	6	Wiederholung der 5. Klasse, Mittelschule, D.
6d	2017/2018	7	Mittelschule, D.
6b	2017/2018	7	Wechsel 01/2019, Mittelschule, E.
7b	2018/2019	8	Mittelschule, E.
8b	2019/2020	9	Mittelschule, E.
8c	2019/2020	9	Wechsel 05/2020, Mittelschule, F.
P9	2020/2021	10	Praxisklasse in der Mittelschule, F.

Mittlerweile ist Nicole im zehnten Schulbesuchsjahr in der Praxisklasse P9 der Mittelschule. Da hier Schülerinnen und Schülern mit großen Lern- und Leistungsrückständen gefördert werden, haben die Eltern für ihre Tochter einen Antrag zu Aufnahme in diese Klasse gestellt. Aufgrund von Nicoles Entwicklung in den letzten Jahren wurde diesem zugestimmt. Wichtig waren den Eltern die kleinere Klassengröße und der Bezug zur Praxis, der u. a. durch Praktika hergestellt wird. Unter Mithilfe ihrer Klassenlehrerin hat Nicole bereits eine Praktikumsstelle in einer Bäckerei gefunden. Diese hatte ihr mögliche Praktikumsplätze empfohlen und das Bewerbungsschreiben mit ihr verfasst. Mit dem Berater der Agentur für Arbeit hatte sie Nicole auch schon an ihrem Praktikumsplatz besucht, um zusammen mit dem Meister über eine mögliche Ausbildung zu sprechen. Seit diesem Zeitpunkt arbeitet Nicole am Praxistag engagierter, vor allem dann, wenn sie eigenverantwortlich kleinere Aufgaben in der Backstube übernehmen darf. Auch ihr Interesse an Inhalten zum Beruf der Bäckerin im Unterricht steigt an und so bringt sie sich zunehmend mit Nachfragen in diesem Bereich in den Unterricht ein.

Ihre Lehrerin möchte sie zudem dabei unterstützen, den Mittelschulabschluss zu erwerben und die theorieentlastete Abschlussprüfung erfolgreich abzuschließen. Daher ruft die Lehrerin regelmäßig bei Nicoles Mutter an, um Übungsaufgaben zu besprechen und ihr von kleinen Fortschritten der Tochter zu berichten. Zudem hat sie zu einer ärztlichen Überprüfung der Konzentrationsleistung geraten, um abzuklären, ob eine Konzentrationsdefizitstörung vorliegen könnte. Darüber hinaus hat sie zu Konzentrationsübungen bspw. im Rahmen einer Ergotherapie geraten. Sie haben miteinander darüber geredet, ob Nicole nachmittags am Vorbereitungskurs für den Mittelschulabschluss teilnehmen soll, den die Schule anbietet.

Die sozialpädagogische Betreuung, die Nicole erhält, führt zu kleinen Fortschritten ebenso wie der Förderunterricht und die verschiedenen Maßnahmen zur Strukturierung und Visualisierung, die die Lehrerin im Unterricht ergriffen hat. So wird Nicole gezielt beim aufmerksamen Lernen unterstützen.

Arbeitsaufträge Nicole:

1. Welche Schwerpunkte sehen Sie im Fallbeispiel von Nicole?
2. Welche förderlichen und hemmenden Faktoren beeinflussen den Lernerfolg von Nicole?
3. Welche (weiteren) konkreten Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung kann die Lehrerin ergreifen?
4. Welche beruflichen Möglichkeiten stehen Nicole offen?
5. Wie sinnvoll erachten Sie eine Durchführung von berufsvorbereitenden Maßnahmen?

8.5 Fallbeispiel David, Klasse für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA)



3.1, 4.3, 4.4.2, 4.4.3

Der 18-jährige David wuchs bei seinem Vater auf und besuchte zehn Jahre das Sonderpädagogische Förderzentrum. Dieses verließ er mit einem Abschlusszeugnis im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen nach Abschlussprüfung. Seine Mutter hatte schon in der Kindheit den Kontakt zu ihrem Sohn und ihrem Ex-Mann bewusst abgebrochen. Als David volljährig wurde, lehnte auch der Vater jedwede weitere Unterstützung seines Sohnes ab, so dass David zunächst bei einer Gastfamilie unterkam. Für 250 Euro erhielt er ein Zimmer, Essen und etwas Unterstützung, war aber grundsätzlich auf sich alleine gestellt. Seit die Gastmutter aufgrund ihrer Alkoholprobleme David das Mietverhältnis kündigte, wohnt er bei seiner aktuellen Freundin.

Am Ende seiner Schulzeit im Rahmen der Berufsvorbereitung am SFZ wurde vom Psychologischen Dienst der Agentur für Arbeit eine psychologische Untersuchung (PSU) durchgeführt, um herauszufinden, ob Voraussetzungen für Leistungen nach § 19 SGB III und § 109 ff SGB IX gegeben sind. Hierbei wurde festgestellt, dass dies nicht der Fall war, so dass David keine Arbeits- oder Ausbildungsförderung für behinderte Menschen erhielt. Somit war nicht die Reha-Berufsberatung, sondern die Berufsberatung der Agentur für Arbeit für ihn zuständig. Sie half ihm, einen Ausbildungsplatz als Maler und Lackierer zu finden. Diesen gab er nach einigen Monaten auf, weil ihm die körperlichen Anforderungen zu anstrengend waren.

Nach Abbruch der Ausbildung besucht er eine Klasse für „Jugendliche ohne Ausbildungsplatz“ (JoA). Zum Unterricht erschien er zunächst nur unwillig und vereinzelt. Nach den ersten Wochen zeigte er ein gewisses Interesse an den Unterrichtsinhalten, erschien regelmäßiger in der Schule und nahm freiwillig an einer Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag teil, die von seinem Klassenlehrer geleitet wurde. Mehr als die von David preisgegebenen Informationen zu seiner Schullaufbahn lagen dem Lehrer nicht vor. Nach erfolgreichem Abschluss der JoA-Klasse 12 erhielt der Schüler den Mittelschulabschluss und fand unterstützt durch seinen Lehrer und die Mitarbeiterin der Schulsozialarbeit schließlich einen Ausbildungsplatz als Fachlagerist.

Seine Klassenkameraden in der Fachklasse versucht David mit seiner Kleidung, seinen Sprüchen und seiner sexualisierten Sprache zu beeindrucken. Bisweilen fällt er durch altersunangemessene Verhaltensweisen und mangelnde Körperhygiene auf. Eine feste Freundschaft hat sich bislang nicht entwickelt. In Unterrichtsstunden mit seinem Klassenlehrer arbeitet er zumeist mit, kommt aber bisweilen zu spät und mit geröteten Augen in die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung. Immer wieder erklärt David bei Fachlehrkräften, Schnupfen zu haben und wegen seiner Allergie nach Hause gehen zu müssen. Diesen Grund führt er auch öfter bei seinem Betrieb

an, wenn er morgens nicht erscheint oder vorzeitig den Ausbildungsplatz verlässt. Der Betriebsleiter hat Kontakt zur Schule aufgenommen, da er einen Aufhebungsvertrag in Betracht zieht.

Arbeitsaufträge David:

1. Welche Erschwernisse und Ressourcen sehen Sie für David?
2. Welche Möglichkeiten der beruflichen Inklusion sehen Sie für David?
3. Wie könnten eine gezielte Förderung und Unterstützung bei David aussehen?
4. Welche Maßnahmen sollten ergriffen und welche Kooperationsmöglichkeiten genutzt werden?
5. Welche Schwerpunkte klassifizieren das Fallbeispiel David?

8.6 Fallbeispiel Chantal, Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

 3.2.5, 4.4.2, 4.4.3

Chantal wurde mit sechs Jahren bei der Einschulung zurückgestellt. Nach der 1. und 2. Klasse Grundschule wechselte sie in eine Kooperationsklasse 3/4, wobei bei ihr kein sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf festgestellt wurde. Bei der Testung mit der Kaufman Assessment Battery for Children – II (KABC-II) ergab der Sprachfrei Index (SFI) einen Wert von 90. In der Mittelschule besuchte sie weiterhin eine Kooperationsklasse 5/6, später die 7. und 8. Klasse, bevor sich im 9. Schulbesuchsjahr ihre Mutter für die Praxisklasse entschied, wo das Mädchen erfolgreich an der theorieentlasteten Abschlussprüfung teilnahm, um den einfachen Abschluss der Mittelschule zu erreichen. Nun besucht die 16-jährige Chantal das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Körperpflege.

Die zuvor starke Bindung zu Chantals Vater, der viel Zeit mit seinem Kind verbrachte, ging im Alter von 14 Jahren verloren, als dieser die Familie verließ. Seitdem besteht kein Kontakt mehr zu ihm, was durch die Mutter unterstützt wird. Seit dem Fortgang des Vaters bringt Chantals Mutter öfter Männer, die sie kennengelernt hat, mit in die Wohnung, wenn Chantal zu Hause ist. Sie lebt in kurzzeitigen Beziehungen und bindet ihre Tochter stark an sich. Sie erzählt der Lehrkraft im Elterngespräch, dass sie die Mutterrolle aufgegeben habe und sich nun mehr als Freundin ihrer Tochter sehe. Man könne über alles reden und gemeinsam abends weggehen.

Häufig entschuldigt sie das Fernbleiben ihrer Tochter von der Schule und bestätigt deren Angaben gegenüber den Lehrkräften, wie beispielsweise wiederkehrende Arztbesuche, vorhandene Allergien oder die Konfirmation des Bruders. Wenngleich die Mutter aktiv keinen Kontakt zur Schule sucht, begegnet sie Lehrkräften freundlich und nimmt vorgeschlagene Gesprächstermine zeitnah wahr. Bis zu den Weihnachtsferien hat Chantal bereits an 39 von 71 Schultagen gefehlt.

Wenn Chantal am Unterricht teilnimmt, erzielt sie durchschnittliche schulische Leistungen. Im Fach Deutsch artikuliert sie Anliegen und Gelerntes gut. So gelingt es ihr häufig, mögliche inhaltliche Unzulänglichkeiten zu verbergen. Im mathematischen Bereich kann sie auf gesichertes Grundwissen und -fertigkeiten im Zahlenraum 100 zurückgreifen. Jedoch ist die Zahlenauffassung in größeren Zahlenräumen oder von abstrakten Mengen nicht gegeben. Schwierigkeiten bereitet ihr der Umgang mit Formeln bei der Berechnung von Formen oder Körpern. Die Teilung in Hundertstel bei der Dreisatzanwendung hat Chantal nicht verinnerlicht.

Wissbegierig zeigt sich die Jugendliche in Sachfächern und erzielt in Sozialkunde oder praktischen Fächern gute Ergebnisse. Hier bringt sie sich mit gewinnbringenden mündlichen Beiträgen in das Unterrichtsgespräch ein.

Gegenüber ihren Klassenkameraden zeigt sie sich verbal gewandt und versucht häufig, sich zu behaupten oder sogar eine Führungsposition einzunehmen. Dabei tritt sie auch selbstbewusst vor Lehrkräfte und formuliert Forderungen wie z. B., dass sich die Jugendlichen benehmen würden, wenn sie am Schuljahresende eine Klassenfahrt machten. Insgesamt fällt ihr das Einhalten von Regeln schwer. Weiblichen Lehrkräften begegnet sie meist misstrauisch und versucht, deren Autorität zu untergraben. Wenn Arbeitsaufträge an sie herangetragen werden, die sie nicht erledigen möchte, verweigert sie die Mitarbeit oder findet Gründe, warum sie diese nicht bearbeiten könne.

Arbeitsaufträge Chantal:

1. Inwieweit wirkt sich das häusliche Umfeld hemmend oder förderlich auf Chantals schulisches Vorankommen aus?
2. Welche Faktoren wirken sich verstärkend auf den Schulabsentismus aus?
3. Welche Möglichkeiten der beruflichen Inklusion sehen Sie für Chantal?
4. Welche Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung sollten bei Chantal ergriffen werden?
5. Was zeichnet das Fallbeispiel Chantal aus? Wo sehen Sie hier den Schwerpunkt des Falls?

9. Fallbeispiele zu extremen Problemlagen

Im folgenden Kapitel werden drei Fallbeispiele gesondert dargestellt. Sie beinhalten extreme Problemlagen, die über die täglichen und schulischen Schwierigkeiten hinausgehen. Die Fallbeispiele wurden gewählt, um die Komplexität externer Einflüsse wie bspw. Suchtmittel auf schulische Verläufe zu verdeutlichen.

9.1 Fallbeispiel Frederik

Fiktives Fallbeispiel entwickelt von Carsten John, therapeutischer Leiter der Jugendhilfeeinrichtung „freedom“

Die Jugendhilfeeinrichtung „freedom“

In die Jugendhilfeeinrichtung „freedom“ kommen Jugendliche in der Regel mit einem Lebensalter zwischen 14 und 18 Jahren, in Ausnahmefällen auch jünger (ca. 11 Jahre) bzw. älter (bis 21 Jahre), zur stationären Langzeittherapie. Hintergründe für die Aufnahme der Therapie sind sowohl Suchtmittelmissbrauch als auch delinquentes Verhalten, hier insbesondere Störungen des Sozialverhaltens und Aggressionen, meistens in Kombination miteinander. Während die Mehrzahl der Jugendlichen bedingt durch deren Minderjährigkeit durch ihre Eltern bzw. das Jugendamt zur stationären Langzeittherapie in der Jugendhilfeeinrichtung „freedom“ untergebracht werden, absolvieren einige Jugendliche auch eine „Therapie statt Strafe“, da die Jugendhilfeeinrichtung „freedom“ eine der wenigen Jugendhilfeeinrichtungen in Deutschland ist, die nach §35 und §36 des Betäubungsmittelgesetzes (BtMG) staatlich anerkannt ist. Dies bedeutet, dass Jugendliche statt der Verbüßung einer Freiheitsstrafe eine Therapie absolvieren können. Diese Möglichkeit ist allgemein unter dem Begriff „Therapie statt Strafe“ bekannt, auch im Bereich der Therapie von Erwachsenen. Die Voraussetzung dafür, eine Therapie statt einer Strafe zu absolvieren, besteht darin, dass es sich um Straftaten handelt, die aufgrund einer Betäubungsmittelabhängigkeit begangen und mit nicht mehr als zwei Jahren Freiheitsstrafe geahndet worden sind. Sofern sich die oder der rechtskräftig verurteilte Betroffene in eine staatlich anerkannte Einrichtung begibt bzw. einen gesicherten Beginn der Therapie in solch einer anerkannten Einrichtung nachweisen kann, die sowohl der Rehabilitation als auch dazu dient, die Abhängigkeit zu beheben oder einer erneuten Abhängigkeit entgegenzuwirken, kann die Vollstreckung der verhängten Strafe in einer Vollzugsanstalt alternativ durch eine Therapie ersetzt werden.

In nahezu allen Fällen der in die Jugendhilfeeinrichtung „freedom“ aufgenommenen Jugendlichen war ein Zusammenleben in der bisherigen Form durch das massiv grenzüberschreitende und regellose Verhalten nicht mehr gewünscht bzw. durch Gefährdung anderer Personen gar nicht

mehr möglich, wobei diese Thematik gleichermaßen ein familiäres Zusammenleben und fremduntergebrachte Jugendliche in Wohngruppen betrifft. In mehr als 90% aller Fälle kamen die Jugendlichen bereits mit dem Gesetz in Konflikt. Typische Konflikte sind dabei Verstöße gegen das BtmG durch den Besitz illegaler Suchtmittel, Schulverweigerung und leichtere Beschaffungskriminalität wie Diebstahl. In einigen Fällen war der bisherige Suchtmittelkonsum derart ausgeartet, dass neben massiven Gewaltdelikten und schweren Fällen von Beschaffungskriminalität wie Raub und dem Handeln mit illegalen Suchtmitteln auch massivste Schulverweigerungen auftraten, so dass diese Jugendlichen zu Sozialstunden, Wochenend- und Dauerarresten bis hin zu längeren Haftstrafen verurteilt wurden.

Psychotrope Substanzen

Psychotropen Substanzen, z.B. legale Substanzen wie Koffein, Tabak, Alkohol und Benzodiazepine, aber auch illegale Substanzen wie z.B. THC, Heroin oder das unter Jugendlichen aufgrund des geringen Preises immer beliebter werdende Crystal Meth, ist gemein, dass sie bei den Konsumierenden sowohl angenehme Gefühle hervorrufen, als auch gefährdende und/oder schädigende Wirkung auf sie haben. Sobald Psychotrope Substanzen das Gehirn erreicht haben, besitzen sie die Fähigkeit, angenehme Gefühle von einer Qualität hervorzurufen, die auf natürlichem Wege wie z.B. durch Sport und selbst durch Extremsituationen wie Bungeejumping und Fallschirmspringen etc. unerreichbar bleiben. Diese durch Psychotrope Substanzen intensiven Gefühle, die auf natürlichem Wege nicht zu erreichen sind, stellen im weiteren Verlauf den Hauptfaktor bei der Entstehung von Sucht dar, wobei der Übergang zwischen Suchtgefährdung und Suchterkrankung nahezu fließend ist.

Ein Verlangen nach Psychotropen Substanzen besteht in der Folge dann höherwertig gegenüber anderen, früher höher bewerteten Verhaltensweisen, z.B. einem angestrebten Schulabschluss, weshalb dem Substanzgebrauch Vorrang vor nahezu allen anderen Aktivitäten und Verpflichtungen eingeräumt wird. Durch diese Überbewertung des Substanzgebrauchs kommt es neben dem Verlust der Tagesstruktur zu Schulverweigerung bis hin zu Beschaffungskriminalität. Hinzu kommt in den meisten Fällen eine Toleranzerhöhung gegenüber den Wirkungen einer spezifischen Substanz, was bedeutet, dass größere Mengen dieser Substanz konsumiert werden müssen, um den gewünschten Effekt abermals zu erreichen. Als weiteres Merkmal kommt das Auftreten von Entzugserscheinungen hinzu, die sich psychisch und/oder körperlich äußern können.

Dies bedeutet in der Folge, dass nahezu alle Jugendlichen aufgrund der Fähigkeit Psychotroper Substanzen, angenehme Gefühle von einer Qualität hervorzurufen, die auf natürlichem Wege unerreichbar bleiben, durch ihr Konsumverhalten gravierende Problematiken im Zusammenhang

mit der Schule aufweisen. Typische Problematiken betreffen dabei neben einer Verschlechterung der Noten und häufigen Fehlzeiten auch verbale und körperliche Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und -schülern, Diebstähle gegenüber Mitschülerinnen und -schülern sowie Fehlverhalten gegenüber Lehrkräften, in Einzelfällen bis hin zu massiver Bedrohung und körperlichen Übergriffen.

Diese Schulproblematiken betreffen alle Schulformen (von der Förderschule über die Mittelschule bis hin zum Gymnasium), wobei in erster Linie stets Probleme der Motivation durch die Höherbewertung des Suchtmittelkonsums bestehen. Ein typisches Beispiel für die Entwicklung der Schulproblematik einer/s Jugendlichen vor der Aufnahme in der Jugendhilfeeinrichtung „freedom“ sei an Frederik dargestellt.

Frederik

Nach Angaben der alleinerziehenden Kindsmutter besuchte Frederik von seinem 4. bis zu seinem 6. Lebensjahr den Kindergarten in Z. Hier kam es zu keinerlei Auffälligkeiten. Mit 6 Jahren wurde Frederik in die Grundschule X eingeschult. In der 3. Klasse schrieb Frederik schlechte Noten, weshalb er auf Rat der Lehrerin die 2. Klasse hätte wiederholen sollen. Frederiks Mutter ging dann mit ihrem Sohn zu einem Psychologen, der feststellte, dass der Junge keinerlei kognitive Defizite aufwies. Aufgrund dessen wurde beschlossen, dass Frederik in die Grundschule Y wechselte und dort die 3. Klasse wiederholte. Laut Frederiks Angaben habe er sich dort mit älteren Schülern angefreundet, weshalb er mit 10 Jahren zu rauchen begann. Seit dem Schulwechsel im Januar 2017 nahm Frederiks Schulverweigerung massiv zu.

Auf Wunsch der Mutter wurde beschlossen, Frederik bei dem Projekt der „2. Chance“ anzumelden. Allerdings war der Junge auch hier nur sehr unregelmäßig anwesend. Zudem bestand das Problem, dass die Großeltern gegenüber dem Projekt eine sehr ambivalente Haltung vertraten und die Grenzen dieses Projekts nicht einhielten. Der Jugendliche flüchtete sehr oft zu seinen Großeltern.

Nach mehreren Beratungen zum weiteren Vorgehen wurde entschieden, dass Frederik im August 2017 in die Wohngruppe W fremduntergebracht wurde. Hier sollte eine intensive Schulbetreuung stattfinden, allerdings wies Frederik auch hier viele Fehltage auf. Es wurde zusätzlich ein Erziehungsbeistand installiert. Dieser bemühte sich sehr, gemeinsam mit dem Heranwachsenden eine für ihn passende Schule zu finden. Die Entscheidung fiel auf die Mittelschule V.

Frederik wechselte dort in die 5. Klasse, wo er bereits am ersten Tag nicht in die Schule ging. Er verstrickte sich in ein Lügenkonstrukt, da er dem Erziehungsbeistand und seiner Mutter immer wieder erzählte, dass er regelmäßig die Schule besuche. Sowohl die Mutter, die Großeltern als

auch der Erziehungsbeistand sahen sich nicht mehr in der Lage, Frederik klare Grenzen zu setzen. Nachdem sich die Fehlzeiten in der Schule häuften und auch die Noten immer gravierenderen Schwankungen unterworfen waren, wurde nach mehreren Gesprächen mit der Schule vereinbart, Frederik von den Angehörigen zur Schule begleiten zu lassen. Obwohl die Angehörigen Frederik zur Schule brachten, kam er trotzdem nicht im Unterricht an, da er die Schule durch den Hinterausgang wieder verließ.

Im März 2018 wurde unter Hinzuziehung des Jugendamtes festgestellt, dass eine (mögliche) Gefährdung im Hinblick auf die schulische Entwicklung von Frederik zu befürchten ist. Im April 2018 wurde er vorwiegend mit dem Ziel eines regelmäßigen Schulbesuches in der Jugendhilfeeinrichtung „freedom“ aufgenommen. Jedoch kristallisierten sich während des Aufenthaltes in der Einrichtung schnell anhand der Entzugssymptomatik des Jugendlichen die tatsächlichen Hintergründe für das Fernbleiben vom Unterricht heraus. Nach eigenen Angaben raucht Frederik seit dem 10. Lebensjahr regelmäßig Zigaretten. Die Zigaretten beschaffte er sich von älteren Freunden. Mit 12 Jahren begann er dann regelmäßig Marihuana zu rauchen. Bei Gesprächen gibt Frederik an, nur dieses Suchtmittel konsumiert zu haben. Seit seiner Aufnahme im April 2018 sind keine Rückfälle bekannt geworden.

In der intern durchgeführten Leistungsdiagnostik wurde festgestellt, dass bei Frederik keinerlei kognitive Defizite bestanden, so dass die Schulproblematik auf Motivationsdefizite aufgrund der Höherbewertung des Suchtmittelkonsums zurückzuführen war. In der Jugendhilfeeinrichtung nahm Frederik durch die unausweichlichen Strukturen regelmäßig bis zu seinem Auszug im Juli 2019 an der internen Beschulung teil. Dadurch konnte Frederik die 8. Klasse Mittelschule erfolgreich abschließen, so dass Frederik nach der Rückkehr in den mütterlichen Haushalt ab September 2019 wieder die hiesige Mittelschule an seinem Heimatort besuchen darf.

Arbeitsaufträge Frederik:

1. Zeichnen Sie den schulischen Verlauf von Frederik nach. An welchen Stellen hätte es Ihrer Meinung nach rückblickend Möglichkeiten gegeben, diesen ggf. zu verändern?
2. Welche Maßnahmen hätten Sie ergriffen, welche Personen/Institutionen einbezogen?
3. Welche Möglichkeiten der beruflichen Inklusion sehen Sie für Frederik?
4. Inwiefern ist Frederik ein Beispiel für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen? Hat er sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?

9.2 Fallbeispiel Lotta

Die Klassenlehrerin einer großen Mittelschule bat um die Einschaltung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) des Förderzentrums für eine Schülerin der 6. Jahrgangsstufe, die sich innerhalb eines Halbjahres dramatisch verändert hatte.

Die Lehrerin berichtete:

Lotta ist in den letzten Wochen mehrfach im Unterricht entweder eingeschlafen oder in zwei Fällen sogar vom Stuhl gefallen. Sie kann in diesen Situationen nicht geweckt werden. Sie reagiert nicht auf Ansprache oder sonstige Reize. Zweimal ist bereits der Notarzt verständigt worden, der die Schülerin jeweils mitnahm. Spätestens zwei Tage danach erschien Lotta aber wieder im Unterricht.

Der Kontakt zu den Eltern erweist sich als erschwert. Die Eltern sind geschieden, beide haben das Sorgerecht. Das Kind wächst bei einer Tante (Schwester des Vaters) auf. Diese berichtet, der Vater sei ein vielbeschäftigter Geschäftsmann, der viel unterwegs sei und sich z. T. auch längere Zeit im Ausland aufhalte. Die Mutter habe sich als Maklerin selbstständig gemacht.

Die Mutter ist außer über ihre Geschäftsnummer so gut wie nie für ein längeres Gespräch erreichbar. Der Bitte um Rückrufe wird nur selten entsprochen. Gespräche mit der Tante verlaufen im Sand, weil sie nur diejenige ist, die das Kind versorgt, aber keine weiteren Befugnisse hat.

Lotta beschreibt den Kontakt zu ihrer Mutter so, dass sie zweimal im Jahr mit ihr in Urlaub fahre, meist weit weg, im Sommer ans Meer und im Winter zum Skifahren. Da wohne sie in „vornehmen“ Hotels. Der Vater kümmere sich hauptsächlich am Wochenende um sie, wenn er zu Hause sei.

Lotta hat innerhalb der letzten Wochen schwer abgebaut. Schulische Inhalte, die sie bereits erfolgreich verarbeitet hat, sind Wochen später nicht mehr abrufbar. Es fällt ihr zunehmend schwer, Texte zu lesen und den Inhalt zu erfassen bzw. diesen wiederzugeben. Es gelingt ihr nur mit Anstrengung und Hilfestellung, Anweisungen der Reihe nach auszuführen.

Lotta fällt dadurch auf, dass sie extrem schlank ist. Sie wirkt immer sehr blass und in sich gekehrt. In mehrstündigen und an unterschiedlichen Tagen durchgeführten Unterrichtsmitschauen beteiligt sich die Schülerin so gut wie nicht am Unterricht und wirkt abwesend.

Arbeitsaufträge Lotta:

1. Versetzen Sie sich in die Lage der sonderpädagogischen Lehrkraft im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Ordnen Sie die vorliegenden Informationen in das Einzelfallraster ein (siehe Anhang, →Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik).

2. Welche Untersuchungshypothesen stehen aus Ihrer Sicht im Mittelpunkt?
3. In welchen Bereichen besteht ggf. (sonderpädagogischer) Förder- bzw. Unterstützungsbedarf?

Bis zum Schuljahresende fielen Lottas Schulleistungen so weit ab, dass die Versetzung in die nächste Klassenstufe stark gefährdet war. Nach mehreren erfolglosen Versuchen gelang es dem MSD, den Vater und die Tante zu einem Gesprächstermin einzuladen, der auch wahrgenommen wurde.

In einem Gespräch am runden Tisch mit der Klassenlehrerin wurde nach einer Darstellung der Lernausgangslage und der aktuellen Vorkommnisse im Unterricht die Durchführung einer umfangreichen Diagnostik angeraten. Schwerpunkt des Gesprächs war die Entscheidung zur weiteren Schullaufbahn. Für die beteiligten Lehrkräfte überraschend erklärte der Vater, dass er einen Wechsel seiner Tochter an ein Förderzentrum bevorzugen würde, wenn die Mutter ebenfalls zustimmen würde. Er sehe sich aber nicht in der Lage, mit der Mutter Kontakt aufzunehmen. Die von ihm angegebenen Kontaktdaten erwiesen sich als veraltet. Trotzdem gelang es der MSD-Lehrkraft, die Mutter zu kontaktieren, die telefonisch zusagte, einer Überprüfung zuzustimmen. Die Unterlagen zur Unterschrift wurden ihr per Post zugestellt, wurden von ihr aber nicht zurückgereicht. Das Angebot, die Schulsozialarbeit hinzuzuziehen, lehnte der Vater zu diesem Zeitpunkt ab.

Probeweise wurde Lotta in das Sonderpädagogische Förderzentrum (SFZ) aufgenommen und dort mit Beginn des neuen Schuljahres in einer 6. Jahrgangsstufe unterrichtet. Die Schülerin zeigte sich aufgeschlossen und knüpfte schnell neue Freundschaften. Sie wirkte insgesamt sehr gelöst und befreit. Auffällig war, dass sie das Vorwissen aus der Mittelschule nicht abrufen konnte, auch das am SFZ Gelernte war nicht gefestigt. Die Sozialpädagogin aus der Nachmittagsbetreuung berichtete, dass Lotta oftmals völlig erschöpft wirke und nicht dazu motiviert werden könne, auch mit Hilfe und Eins-Zu-Eins-Unterstützung die Hausaufgaben zu bearbeiten.

Arbeitsaufträge Lotta:

4. Wie beurteilen Sie Lottas Entwicklung vor allem in Bezug auf den Probeunterricht am SFZ?
5. Welche Fördermaßnahmen würden Sie anregen oder einführen?

Nach drei Monaten am SFZ fiel Lotta in der ersten Unterrichtsstunde vom Stuhl und blieb bewusstlos liegen. Der herbeigerufene Notarzt zeigte sich erkennbar besorgt, weil inzwischen fast

zwanzig Minuten vergangen waren und Lotta trotz entsprechender Interventionen seitens des Arztes nicht zu Bewusstsein kam. Er ordnete eine Einweisung in eine Kinderklinik an.

Von da an fehlte die Schülerin im Unterricht, bis die Klassenleitung etwa sechs Wochen später von der Tante davon in Kenntnis gesetzt wurde, dass bei Lotta ein inoperabler Hirntumor festgestellt worden sei und sie jetzt Bestrahlungen erhalte.

Nach etwa einem halben Jahr besuchte Lotta stundenweise wieder den Unterricht, sie war von den Therapien sichtlich gezeichnet. Die Klasse nahm aber großen Anteil und die Schülerinnen und Schüler sorgten sich sehr um sie. In der Klasse herrschten große Betroffenheit und Mitgefühl. Schulische Leistungen erbrachte Lotta keine. Es fiel ihr schwer, sich zu artikulieren.

Die Tage mit Schulbesuch wurden indes immer weniger und die Zeit in der Schule verkürzte sich letztlich bis auf maximal eine Unterrichtsstunde. Nach den Osterferien erschien die Schülerin nicht mehr. Mehrere Versuche, mit den Eltern bzw. der Tante Kontakt aufzunehmen, blieben erfolglos. Durch das Einschalten der Schulsozialarbeit wurde Wochen später (eher zufällig) bekannt, dass Lotta an den Folgen des Tumors verstorben war.

9.3 Fallbeispiel Kilian

Kilian ist ein aufgeweckter, 12-jähriger Junge, der während des Schuljahres in eine Klasse 5/6 an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum kommt. Die Klassenlehrkraft erhält kaum Vorinformationen zu dem Schüler, der zuvor schon an einem Förderzentrum beschult worden war und aufgrund eines Wohnortwechsels nun dieser Schule zugeordnet wurde.

Der Junge wird in einer Einrichtung betreut, die eine „Intensiv Sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE/INSPE)“ anbietet. Hier sind Kinder und Jugendliche untergebracht, die im Laufe ihrer Biografie bzw. in ihrem familiären Umfeld einer starken Gefährdung ausgesetzt waren. Vielfach erlebten sie krisenhafte Lebenssituationen sowie psychische und physische Verletzungen, was sie in ihrer Entwicklung stark gefährdet und in Verzögerungen resultiert.

Die wenigen vorhandenen Schulakten weisen darauf hin, dass Kilian bereits mehrfach die Schulen gewechselt und viele Hilfemaßnahmen „durchlaufen“ hat. Gründe für die zahlreichen Brüche mit den Hilfesystemen sind aus den vorliegenden Informationen für die Lehrkraft nicht ersichtlich.

Die Klassenlehrkraft dokumentiert Unterrichtsbeobachtungen in der ersten Woche:

Datum	Verhaltensbeobachtung
Montag	• Kilian wird von seinem Betreuer in die Klasse gebracht und vorgestellt. Zunächst sagt der Junge nichts und setzt sich stumm auf den vorbereiteten Platz. • In der ersten Stunde findet ein Morgenkreis statt. Hier erzählt er seinen neuen Mitschülerinnen und Mitschülern, dass sein Vater ihn geschlagen habe und er deshalb im Heim sei. Er habe eine Eins im Zeugnis in Mathematik und könne gut rechnen. Davon berichtet er im Laufe des Schulvormittags mehrfach. • Die nachfolgenden Unterrichtsstunden verfolgt Kilian eher ruhig und beteiligt sich nicht am Unterrichtsgeschehen. • In der zweiten Pause sagt Kilian zu einer Mitschülerin, dass sie nicht Fußball spielen könne. Das Mädchen äußert nach der Pause ihre Verwunderung, warum er ihr das als neuer Schüler sage. • In der 5. Stunde beginnt Kilian während des Unterrichts, schnalzende Geräusche zu machen. Es bedarf mehrfacher Aufforderung und eines Einzelgesprächs im Nebenraum, dass er damit aufhört. • Nach der Rückkehr ins Klassenzimmer setzt er seine Arbeit nicht fort und beschäftigt sich mit unterrichtsfremden Dingen und lacht über Bilder in seinem Block. Er versucht, seine Mitschüler durch Rufen zu animieren, sich auch den Block anzuschauen. • Nach Unterrichtsende erfolgen Einzelgespräche mit Kilian und seinem Betreuer, der ihn abholt.
Dienstag	• Im Fach „Ernährung und Soziales“ wird ein Vanillepudding gekocht. Kilian verbessert seine Mitschüler beim Puddingkochen, indem er für sie im Topf rührt und ihnen Material aus den Händen nimmt. Er sagt zu ihnen, er wisse, wie man Pudding zu kochen habe, weil er dies schon ganz oft gemacht habe. Eine Mitschülerin nennt ihn daraufhin „Besserwisser“, woraufhin er sie mit Fäusten schlägt. Auf dieses Verhalten angesprochen meint er, dass er sich nicht beleidigen lasse und sie deshalb Schläge verdient habe. Er habe sich schließlich nur gewehrt.
	• Die nächsten Unterrichtsstunden verlaufen ohne Vorfälle. Kilian arbeitet an seinen Aufgaben in Mathematik fehlerfrei und zügig. In Deutsch liest er flüssig und bearbeitet Fragen zum Text richtig. Bei der Besprechung der Ergebnisse meldet er sich nicht, kann aber bei Aufruf passende Antworten geben. Stets wandert dabei sein Blick weg von der Lehrkraft zu den Mitschülerinnen und Mitschülern. Wenn er von der Lehrkraft ein positives Feedback erhält, setzt er sich gerade im Stuhl auf und schaut dabei direkt zu den anderen Kindern. • In der zweiten Pause schubst Kilian auf dem Weg nach draußen zwei Mitschülerinnen. Er geht dann zu den Gefallenen hin, bietet ihnen eine Hand zum Aufstehen und biegt dann einem Mädchen den Finger um. Später erklärt er, dass diese ihm im Weg gestanden habe. Zudem berichtet ein anderer Mitschüler, dass auch er in der Pause getreten worden sei. Kilian gibt nach Aufforderung an, dass dies stimme und es ihm leidtäte, diesen Jungen getroffen zu haben. Er habe eigentlich nicht ihn, sondern die beiden Mitschülerinnen treffen wollen. Er müsse sich dafür nicht entschuldigen. • Um sich zu beruhigen, wird Kilian in den Nebenraum geschickt. Dort schlägt er gegen die Wände und droht im Hinausgehen, dass seine Mitschüler von ihm Schläge bekommen werden. • Während mit der Klasse geredet wird, dass sie Kilian noch eine Chance geben sollten, weil er es als „neuer Schüler“ nicht leicht habe, läuft Kilian ins Klassenzimmer und schreit, dass nicht über ihn geredet werden solle. • Kilian ist so aufgebracht, dass er sich nicht beruhigen kann. Er willigt aber ein, eine Auszeit im Time-Out-Raum zu nehmen. Nach der Rückkehr aus diesem entschuldigt sich Kilian vor allen Kindern, die dies annehmen. • In der sechsten Stunde helfen sie Kilian im Computerraum, der das Programm nicht kennt und die angebotene Unterstützung annimmt. Nach einiger Zeit, als er die Aufgabenstellung verstanden hat, macht er wieder Geräusche im Unterricht, bildet mit den Fingern eine Pistole und imitiert ein Schießen auf seine Mitschülerinnen und -schüler. • Nach dem Unterricht werden die Situationen mit Kilian und seinem Betreuer nachbesprochen.

Mittwoch	• In der Vorviertelstunde versucht Kilian, Kinder zum Armdrücken herauszufordern. Dieses Spiel scheint er gerne zu spielen, denn immer wieder fragt er seine Mitschüler danach. • Bereitwillig legt er seine Hausaufgaben auf den Tisch. Sie sind vollständig und korrekt. • Kilian wird gefragt, ob er seinen Mitschülerinnen und -schülern bei den Aufgaben zum schriftlichen Addieren als Tutor helfen möchte. Er lächelt und geht mit drei Mitschülern in den Nebenraum. Die Lehrkraft folgt und sieht, dass er einen Mitschüler würgt. Als er die Lehrkraft bemerkt, hört er sofort auf. Zunächst sagt er, dass er nicht gewürgt habe. Nach einiger Zeit gibt er zu, dass er einen gepackt habe, da dieser einer von zwei Kindern gewesen sei, die auf rollenden Stühlen saßen. Diese seien wohl Lehrerstühle, auf denen Kinder seiner Meinung nach nicht sitzen dürften. • Der Unterricht wird im Klassenzimmer fortgesetzt. Während der Arbeitsphase in Mathematik will Kilian mehrfach wissen, wie weit die anderen gearbeitet hätten, und ruft immer wieder in den Unterricht hinein oder läuft umher, um ihnen in die Hefte zu schauen. • Während des Religionsunterrichts gibt es verbale Auseinandersetzungen mit einem Mitschüler, der laut Kilians Meinung nichts wisse und die Klappe halten solle. • Kilian meldet sich in Deutsch mehrfach und ist bemüht mitzuarbeiten. Er trägt das auswendig gelernte Gedicht nahezu fehlerfrei und mit guter Betonung vor. Er hört auch den anderen Kindern beim Vortrag zu und stört sie nicht. Manchmal tut er so, als sei sein Heft eine Pistole und machte dabei Schussgeräusche. • Nach Pausenende berichtet eine Schülerin der Lehrkraft, dass sie sich in der zweiten Pause von Kilian beleidigt gefühlt habe. Dieser habe gesagt, dass wenn ihre Mutter auf eine Waage steige, diese gleich riesig ausschlage. Nach der Klärung des Sachverhalts hält Kilian dem Mädchen die Hand hin. Eine verbale Entschuldigung spricht er nicht aus. • Im Sportunterricht erzählt ein Mitschüler der Sportlehrkraft, dass alle Kinder der Klasse 5/6 Kilian hassten. Der Unterricht verläuft ohne Vorfälle, auch das gemeinsame Fußballspiel. • Nach Unterrichtsende wird der Tag mit Kilian und dem Betreuer reflektiert. • Um 21.10 Uhr erfolgt bei der Klassenlehrkraft ein Anruf der Einrichtungsleiterin, in der Kilian untergebracht ist, weil Kilian laut ihren Aussagen „schlecht drauf“ sei. Er habe Angst, dass er in Mathematik eine schlechte Note bekomme. Dies läge daran, dass Kilian die Hausaufgabe falsch gemacht habe.
Donnerstag	• Auf dem Weg zum Klassenzimmer hört Kilian ein Gespräch eines Schülers aus der 1. Klasse mit seiner Lehrerin. Er stellt sich daneben und hört zu. Zwischendurch kommentiert er das Gehörte. Als der Junge ihn bittet, sich nicht einzumischen und ihn in Ruhe zu lassen, erwidert Kilian, dass er sich einmische, wo er wolle. Wenn dies dem Jungen nicht passe, schlage er ihn zusammen. Daraufhin dreht er sich um und geht in sein Klassenzimmer. • Die Hausaufgaben legt er nach Aufforderung vor. Bis auf eine Aufgabe sind alle Aufgaben korrekt angefertigt. • Zu Unterrichtsbeginn trommelt Kilian auf seinen Stuhl und zeigt sich motorisch sehr unruhig. Er geht aber mit den anderen Kindern und Frau „Fuckenmeier“, wie er die Musiklehrkraft nennt, in den Musikraum. Nach einem Streit mit einem Mitschüler, den die Musiklehrkraft schlichten kann, singt Kilian das neu erarbeitete Lied mit und zeigt Freude am Musizieren. • Der Unterricht der zweiten und dritten Schulstunde verläuft ohne Vorkommnisse. Kilian arbeitet gut und ruhig in Mathematik und Englisch. Als ein Familienstammbaum besprochen wird, ruft er mehrfach dazwischen, dass er dies nicht verstehe. Er wird zur Einhaltung der Klassenregeln aufgefordert, was ihm erst gelingt, als er bei der Klassenampel auf der vorletzten Stufe steht. Im Laufe der Stunde nähert er sich wieder der grünen Ampelstufe an. • Im Erzählkreis in der 4. Stunde zeigt er Interesse an dem KFZ-Verbandskasten, kann aber seine Zwischenrufe nicht zügeln, wodurch er wieder durch das in der Klasse eingeführte Ampelsystem Rückmeldung erhält. • Das Arbeiten mit dem Arbeitsplan lässt sich Kilian in der 5. Stunde bereitwillig erklären. Auf die Aufforderung der Lehrkraft, etwas in Englisch zu erarbeiten, reagiert er bereitwillig. Er lässt sich Einzelheiten erklären und nimmt die Unterstützung und Verbesserungsvorschläge an. • Als in der sechsten Stunde eine ihm noch unbekannte Lehrkraft das Klassenzimmer betritt und sich vorstellen sowie ihm die Hand reichen will, schaut Kilian weg und erwidert den freundlichen Gruß nicht.

	• Stattdessen beginnt er auf einem Blatt zu schreiben („Ich trinke kein Wasser, denn da ficken Fische drin.“). Mit diesem Blatt versucht er, seine Mitschüler vom bereits begonnenen Unterricht abzulenken. Als er das Blatt weglegen soll, reißt Kilian seinen Verhaltensplan vom Tisch und wirft der Lehrkraft das zerknüllte Blatt ins Gesicht. Anschließend läuft Kilian zur Klassenzimmertür hinaus. Der mehrfachen Aufforderung, stehen zu bleiben und die Sache zu besprechen, kommt er nicht nach, sondern läuft lachend weiter. • Während die Schulleitung über Kilians Weglaufen informiert wird, kehrt Kilian in den Klassennebenraum zurück. Dort setzt er sich mit dem Gesicht Richtung Wand und spricht nicht. • Während die Lehrkraft zum Telefon geht, um den Schüler von der Jugendsozialarbeit in den Time-Out-Raum abholen zu lassen, folgt Kilian der Lehrkraft, packt sie und schubst sie dann kräftig von sich weg. Die anderen Schülerinnen und Schüler reagieren entsetzt und bestürzt. Sie rufen ihm zu, er solle das lassen. Daraufhin setzt sich Kilian auf seinen Platz und sagt mit Blick zur Lehrkraft: „Setz dich doch auf mich. Das magst du doch!“ • Plötzlich springt er auf und läuft erneut zum Klassenzimmer hinaus. Dort trifft er auf den Mitarbeiter der Jugendsozialarbeit, der ihn überreden kann, in den Time-Out-Raum zu gehen. • Die Klasse arbeitet in der Zwischenzeit nach einem klärenden Gespräch mit den Lehrkräften weiter. • Nach Unterrichtsende kommt Kilian mit dem Mitarbeiter der Jugendsozialarbeit und seinem Betreuer aus der Einrichtung zu einem Gespräch. Kilian zeigt sich uneinsichtig und gibt an, dass die Lehrkräfte lügen würden. Keines der Vorkommnisse sei so gewesen. Er dreht sich mit dem Gesicht zur Wand und sagt monoton „nein, nein, nein“. Weder sein Betreuer noch der Mitarbeiter der Jugendsozialarbeit können beruhigend auf ihn einwirken. • Wegen seines Verhaltens wird in gemeinsamer Absprache beschlossen, dass Kilian am nächsten Tag nicht den Unterricht besuchen solle. Kilian kommentiert dies mit den Worten, dass er dann morgen frei habe und nichts arbeiten müsse. Ihm werden Materialien zur Heimarbeit mitgegeben. • Um 20.00 Uhr ruft die Einrichtungsleiterin bei der Klassenlehrkraft an. Sie teilt mit, dass Kilian erst mal beruhigt werden musste. Am Wochenende müsse er zusätzliche Schreib- sowie Gartenarbeiten übernehmen.
Freitag	• Kilian ist vom Unterricht ausgeschlossen. • Mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse 5/6 findet ein Klassengespräch statt. Die Schüler erklären, dass sie es nicht verstehen könnten, warum Kilian sich so benehme. Sie werden aufgefordert, Kilian erneut eine Chance zu geben. Manche Kinder sagen, dass es ihnen schwerfalle, sich darauf einzulassen.

Arbeitsaufträge Kilian:

1. Wie bewerten Sie die Beobachtungen der Klassenlehrkraft in Kilians erster Woche an dieser Schule?
2. Welche Gründe und Ursachen können Sie sich für Kilians Verhalten vorstellen?
3. Welche Maßnahmen würden Sie anregen oder einführen?
4. Welche Kooperationspartnerinnen und -partner würden Sie mit einbeziehen?

In den nachfolgenden Wochen kommt es immer wieder zu verschiedenen Vorfällen im, aber vor allem auch vor dem Unterricht bzw. in freieren Phasen wie bspw. den Pausen. Hier gerät der Junge häufig in Konflikte mit anderen Kindern, die er mit Beleidigungen oder Handgreiflichkeiten löst.

Es wird aber auch deutlich, dass Kilian ein solides Grundwissen in sachkundlichen Fächern besitzt. Seine umfangreichen Vorkenntnisse über alle Fächer hinweg bringt er eifrig ein. Er beweist eine rasche Auffassungsgabe und die Fähigkeit, korrekte Schlussfolgerungen zu ziehen. Sicher gelingt ihm die Anwendung von Rechenverfahren im Zahlenraum 100.000 und von Rechtschreibstrategien. Er drückt sich sprachlich geschickt aus und entnimmt sicher Informationen aus Texten. Bei Lernstanderhebungen löst er viele Aufgaben fehlerfrei und steht grundsätzlich neuen Lerninhalten sowie Fußball interessiert gegenüber. Durch differenzierte Aufgabenangebote wird Kilians Leistungsstand entsprochen, der regelmäßig mit einer Lernverlaufsdiagnostik überprüft wird. Die Fortschritte spornen den Jungen an, so dass er bisweilen eifrig dem Unterricht folgt. Fordernde Aufgabenstellungen mit hohem Anspruchsniveau löst er konzentriert und ausdauernd, zeigt sich aber im Unterricht immer wieder leicht ablenkbar oder trägt zur Ablenkung seiner Mitschülerinnen und Mitschüler bei.

Die Sorgfalt bei seinem Arbeitsstil und seine Konzentration sind stark schwankend. Während in den ersten Unterrichtsstunden zumeist ein zielgerichtetes Arbeiten möglich ist, verringert sich im Laufe des Schulvormittags die Aufmerksamkeitsspanne deutlich. Dann kommt es oft zu aggressivem und impulsivem Verhalten gegenüber Gegenständen, Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften. Das Einhalten der Klassenregeln fällt ihm schwer. Vor allem die Impulskontrolle gelingt nicht immer, wenn er eine Antwort weiß und sich zurückhalten soll. Im Laufe der Wochen wird auf Anraten des Arztes die Dosierung des Sympathomimetikums erhöht.

Aufgrund der guten Schulleistungen wird zeitweise ein Probeunterricht an der Mittelschule durchgeführt, der jedoch wegen Kilians gewaltbereitem Verhalten abgebrochen wird.

Zusätzlich wird erneut ein Antrag auf Schulbegleitung in Form einer Eingliederungshilfe aufgrund von Kilians Impulsivität und seines unkontrollierbaren Agierens in emotional belasteten Situationen gestellt. Die zusätzliche Maßnahme der Eingliederungshilfe wird als dringend erforderlich erachtet, um wesentlich zu Kilians innerer Ruhe beizutragen.

Im Laufe der nächsten Monate gelingt es langsam, Kilian in die Klassengemeinschaft der Klasse 5/6 zu integrieren. Durch sein immer wieder aufbrausendes und nicht immer freundliches Auftreten ist es für ihn nicht leicht, Freundschaften zu knüpfen und diese aufrecht zu halten. Kilian lernt durch individuelle Wochenziele allmählich, sein Verhalten und dessen Konsequenzen einzuschätzen. Die lobende Anerkennung angemessenen Verhaltens erfüllt den Jungen mit Stolz.

In der Freizeit kommt es immer wieder zu Vorfällen, u. a. auch mit anderen Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung, in der Kilian untergebracht ist. Dies führt zu Schuljahresende erneut zu einem Wechsel in eine therapeutische Heimgruppe.

Arbeitsaufträge Kilian:

5. Fassen Sie die positiven Entwicklungen zusammen.
6. In welchen Bereichen sehen Sie (nach wie vor) Schwierigkeiten?
7. Stellen Sie Vermutungen zu Kilians weiterer Entwicklung an.

9.4 Zusammenfassung

Die drei Fallbeispiele in diesem Kapitel stellen sicherlich extreme Situationen und Schulverläufe dar, sind aber auf der Grundlage von realen Schülerinnen und Schülern entwickelt worden. Sie wurden ausgewählt, um aufzuzeigen, dass es häufig eines großen Engagements und Einfühlungsvermögens von Lehrkräften im schulischen Alltag bedarf. Bisweilen sind dem Handlungsspielraum von Lehrkräften auch Grenzen gesetzt. Umso wichtiger ist es, dass die pädagogische Arbeit in ein gut funktionierendes, tragfähiges Netzwerk eingebettet ist. So können die verschiedenen Professionen zusammenarbeiten und alle Beteiligten den Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes oder der/des Jugendlichen positiv beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (2019). Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache*, 47(3), 197–219. https://ids-pub.bsz-bw.de/files/9168/Adler_Sprachstatistik_in_Deutschland_2019.pdf
- Arndt, A.-K., Köhler, S.-M., Petre, E. & Werning, R. (2023). Fallbasierte Arbeit zu Fragen inklusiver Bildung: Eine universitätsübergreifende digitale Kooperation von Studierenden des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtes. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 206–215). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5990-15>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*(68), 3–12.
- Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Förderberufsschulordnung) i. d. F. vom 26. Oktober 2009 (GVBl. S. 580, BayRS 2233-2-2-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 221 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBSOF/true>
- Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen – JaS, Bayerisches Ministerialblatt, BayMBL. 2021 Nr. 265 (2021, Az. IV4/0113/404). <https://www.verkuendung-bayern.de/files/baymb/2021/265/baymb/2021-265.pdf>
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2011). *Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern: Stand: 01. Oktober 2010*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b1200c_201000_6643.pdf
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2020a). *Statistische Berichte: Bayerische Schulen. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen: Stand: Oktober 2019*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b0100c_201900.pdf
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2020b). *Statistische Berichte: Berufliche Schulen in Bayern: Stand: Oktober 2019*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b2100c_201900.pdf

- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2020c). *Statistische Berichte: Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern: Stand: Oktober 2019*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b1200c_201900.pdf
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2020d). *Statistische Berichte: Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen in Bayern: Stand: Oktober 2019*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b0100c_201900.pdf
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2021). *Statistische Berichte: Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern: Stand: Oktober 2019*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b2700c_201900.pdf
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2022). *Statistische Berichte: Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern: Stand: Oktober 2020*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b2700c_202000.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayrische Grundschule*. <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.6040058.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2015). *Inklusion verWIRKLICHen zusammen - verantwortlich - vielfältig. Inklusion zum Nachschlagen*. https://www.km.bayern.de/epaper/Inklusion_zum_Nachschlagen/files/assets/common/downloads/Inklusion_verWIRKLICHen.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2016). *Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*. <http://www.isb.bayern.de/download/19037/inklusion.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2021). *LehrplanPLUS Förderschule: Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rder-schule%20FS%20Lernen%20-%20Layoutet_2021_11_04.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. (o. J.). *Jugendsozialarbeit an Schulen*. <https://www.stmas.bayern.de/jugendsozialarbeit/jas/>
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen i. d. F. der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308) geändert worden ist). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true>

- Volksschulordnung-F vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSOF>true>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2015). *16 Förderschulen erhalten Schulprofil Inklusion*. <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3411/16-foerderschulen-erhalten-schulprofil-inklusion.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2019). *Individuelle Unterstützung Nachteilsausgleich Notenschutz*. <http://www.isb.bayern.de/download/21795/individuelle-unterstuetzung-2019-internet.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020a). *Die bayerische Grundschule*. https://www.km.bayern.de/download/11862_STMUK-Die-bayerische-Grundschule-2020-Web-BF.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020b). *Der beste Bildungsweg für mein Kind: Informationen zum Übertritt von der Grundschule an weiterführende Schulen*. https://www.km.bayern.de/download/21543_STMUK-Der-beste-Bildungsweg-2020-Web-BF.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020c). *Der beste Bildungsweg für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Informationen zum Besuch weiterführender Schulen sowie zum Übergang von der Schule in den Beruf*. <https://www.km.bayern.de/epaper//Bester-Bildungsweg-sonderpaedagogischer-Foerderbedarf-Maerz-2020/index.html>
- Becker, F. G., Friske, V., Meurer, C., Ostrowski, Y., Piezonka, S. & Werning, E. (2010). Einsatz des Problemorientierten Lernens in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre. *WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 39(8), 366–371. <https://doi.org/10.15358/0340-1650-2010-8-366>
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 3–53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Börnert-Ringleb, M., Kuhr, L. & Pavic, A. (2019). Zum Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen in der Schule: Wirkmodelle und Ansätze für pädagogisches Handeln. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*(2). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/B%C3%B6rnert_Kuhr_Pavic_2019_Lernschwierigkeiten_Verhaltensprobleme.pdf

- Breitenbach, E. (2014). Neuropsychologie des Lernens. In E. Breitenbach (Hrsg.), *Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik: Bd. 1. Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 163–256). Kohlhammer.
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2011). Zur schulischen Integration in Österreich - historische Entwicklung, Forschung und Status Quo. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(8), 298-304.
- Bundesagentur für Arbeit. (2020a). *Fachliche Weisungen. Assistierte Ausbildung flexibel (Asa flex) Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§ 74 – 75a SGB III: Stand: September 2020*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/57-74-75-75a-sgiii_ba146639.pdf
- Bundesagentur für Arbeit. (2020b). *Fachliche Weisungen. Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III § 76 SGB III: Stand: Februar 2020*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/FW-P-76-BaE_ba017772.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2021*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/17368>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2020). *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Teilhabe/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Capovilla, D., Gebhardt, M. & Hastall, M. R. (2018). Fachbeitrag: „Mach mal Platz, hier kommt ein Behinderter“. Schulische Inklusion und problematische atypische Situationen am Beispiel von Lernenden mit einer Beeinträchtigung des Sehens – inklusive Fettnäpfchen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 112–125. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art13d>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in psychology*, 10, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2023). *Internationale Klassifikation der Krankheiten 11. Revision - ICD-11 für Mortalitäts- und Morbiditätsstatistiken (MMS): Version: 2023-01*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html;jsessionid=1FEEE0ED6C01C5644F444EC35D2CDD4B.intranet672

- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem* (3. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92186-0>
- Ditton, H. (2009). Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *UTB: Bd. 8423. Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 177–183). Klinkhardt.
- Doblinger, S. & Becker-Stoll, F. (2020). Resilienz im Übergang vom Kindergarten in die Schule. In G. Opp, M. Fingerle & G. J. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Aufl., S. 108–127). Ernst Reinhardt Verlag.
- Dotzel, S. (2021). *Leistungsbezogene und sprachliche Heterogenität in der Schule und deren erwartete Effekte auf die Leistung von Schüler*innen*. Universitätsbibliothek Mannheim. <https://d-nb.info/1237221781/34>
- Ebenbeck, N., Rieser, J. & Gebhardt, M. (2022). *Das sonderpädagogische Fördersystem und die schulische Inklusion: Eine räumlich-strukturelle Analyse auf Basis statistischer Daten*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14803.25120>
- Eckerlein, T. & Schreyer, E.-M. (2021). Wissenswertes über den Übergang vom Elementarbereich in die Schule. *Spuren*, 64(4), 41–45.
- Ehmig, S. (2014). Lesefreude wecken - nachhaltig Kompetenzen stärken Simone Ehmig. In R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 86–106). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Ellinger, S. (2013). *Förderung bei sozialer Benachteiligung. Fördern lernen Intervention: Bd. 1*. Kohlhammer.
- Ellinger, S. (2017). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler & A. U. Köhler (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 29. Studienbuch Lernbeeinträchtigungen* (S. 17–99). Athena.
- Ennemoser, M., Krajewski, K. & Schmidt, S. (2011). Entwicklung und Bedeutung von Mengenzahlen-Kompetenzen und eines basalen Konventions- und Regelwissens in den Klassen 5 bis 9. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(4), 228–242. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000055>
- Ennemoser, M., Sinner, D. & Krajewski, K. (2015). Kurz- und langfristige Effekte einer entwicklungsorientierten Mathematikförderung bei Erstklässlern mit drohender Rechenschwäche. *Lernen und Lernstörungen*, 4(1), 43–59. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000091>

- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5* (2., korrigierte Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R. & Ratz, C. (2023). The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: a Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09716-6>
- Frey, A. & Balzer, L. (2017). Einschätzungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk⁷². In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl., S. 149–160). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Fried, L. & Kluczniok, K. (2018). Vorschulerziehung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 894–903). Beltz.
- Fritz, A. & Ricken, G. (2008). *Rechenschwäche. UTB-Profil: Bd. 3017*. Reinhardt.
- Fürstenau, S. & Hawighorst, B. (2008). Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 40. Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (1. Aufl., S. 170–185). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2014). Lese-Rechtschreibschwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl., S. 56–65). Hogrefe.
- Gebhardt, M. (2009). Der Zusammenhang von Resilienz und protektiven Faktoren bei der Berufswahl von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen: Eine empirische Untersuchung in München und Umgebung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(3), 227–235.
- Gebhardt, M. (2023a). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen: Eine Einführung* (Version 0.4). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/e-pub.53878>

- Gebhardt, M. (2023b). *Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und interpretieren für individuelle Förderung* (Version 0.1). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.54073>
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdiagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Gebhardt, M., Oelkrug, K. & Tretter, T. (2013). Das mathematische Leistungsspektrum bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe: Ein explorativer Querschnitt der fünften bis neuen Klassenstufe in Münchner Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 130–143. <https://doi.org/10.5283/epub.43746>
- Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K. & Prenzel, M. (2015). Performance of students with special educational needs in Germany: Findings from Programme for International Student Assessment 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 343–356. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.343>
- Gebhardt, M., Schurig, M., Suggate, S., Scheer, D. & Capovilla, D. (2022). Social, Systemic, Individual-Medical or Cultural? Questionnaire on the Concepts of Disability Among Teacher Education Students. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 701987. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.701987>
- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 443–459. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597181>
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2. Aufl.). Kohlhammer Standards Psychologie. Kohlhammer.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 1, 86-105. <https://doi.org/10.25656/01:4557>
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl., S. 76–89). Hogrefe.

- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9
- Hartke, B. (2017). Gelingende Inklusion - das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion: Das Rügener Modell kompakt* (S. 11–19). Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (5. Aufl.). *Standards Psychologie*. Verlag W. Kohlhammer. http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-039782-8
- Hasselhorn, M. & Kuger, S [Susanne] (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 299–314.
<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0473-2>
- Heimlich, U. (2012). *Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung - eine lebenslaufbegleitende Perspektive*. <https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-heimlich1112.pdf?msclid=d521b061c7a811ec90a719afa16deb99>
- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 1–5.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik: Bd. 3192. Klinkhardt. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547183>
- Heimlich, U. & Lutz, S. (2012). Sonderpädagogische Förderung und schulische Inklusion in Bayern im Schuljahr 2011/2012. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(9), 369–374.
- Heimlich, U. & Lutz, S. (2014). Sonderpädagogisches Förderzentrum (SFZ). In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 212–214). Kohlhammer.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband*. Klett/Kallmeyer.
- Hiller, G. G. (1988). Perspektiven der Schule für Lernbehinderte. Umriss eines Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(2), 227–245. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14477/pdf/Hiller_1988_Perspektiven_der_Schule_fuer_Lernbehinderte.pdf

- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag.
<https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=3700>
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz Verlag.
- Joél, T. (2021). *Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität*. Beltz Juventa.
- Jungjohann, J., Fühner, L. & Pusch, A. (2020). Hochschuldidaktische Seminarkonzeption für eine inklusionsvorbereitende Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 68(1+2), 40–44.
- Kanter, G. O. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik: Bd. 4. Pädagogik der Lernbehinderten* (2. Aufl., S. 34–64). Marhold.
- Kim, O., Utke, B. J. & Hupp, S. C. (2005). Comparing the Use of Case Studies and Application Questions in Preparing Special Education Professionals. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 104-113. <http://www.tese.org>; <https://eric.ed.gov/?id=EJ694046>
- Koch, K. (2004a). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern - Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil 2: Sozialisierungsbedingungen in Familien von Förderschülern. *Sonderpädagogische Förderung*, 49(4), 411–428.
- Koch, K. (2004b). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern - Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil 1: sozioökonomische Bedingungen. *Sonderpädagogische Förderung*, 49(2), 181–200.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:20900>
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 211–234. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0051-z>

- Kuger, S. & Prein, G. (2021). Bildungsmobilität und Migrationshintergrund. In S. Kuger, S. Walper & T. Rauchenbach (Hrsg.), *AID. Aufwachsen in Deutschland 2019: Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien* (S. 34–40). wbv.
- Kuhl, J., Prediger, S., Schulze, S., Wittich, C. & Pulz, I. (2021). Inklusiver Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – Eine Pilotstudie zur Prozentrechnung. *Unterrichtswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00125-8>
- Kuhl, P. & Kocaj, A. (2015). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? – Ein Vergleich der schulischen Leistungen von Kindern an Förder- und Grundschulen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(2), 30–33.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN: Beschluss vom 14.03.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *utb Professionsforschung: Bd. 5473. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Julius Klinkhardt.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150–161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Landeshauptstadt München Sozialreferat. (2014). *Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS): An Grund-, Mittel- und Förderschulen*. https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/514_schulsozialarbeit_rahmenkonzept.pdf
- Laucht, M. (2012). Resilienz im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter - Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie. *Frühförderung interdisziplinär*, 31(3), 111–119. https://doi.org/10.2378/fi_2012.art08d
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl., S. 17–31). Hogrefe.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, M. Albert, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019: 18. Shell Jugendstudie* (S. 162–185). Beltz Verlagsgesellschaft.

- Levin, B. B. (1995). Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking about Cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63–79.
- Linderkamp, F. (2018). Sonderpädagogische Psychologie. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 771–781). Beltz.
- Lorenz, J. H. (2014). Rechenschwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl., S. 43–55). Hogrefe.
- Lutz, S. (2022). Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) in Bayern. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik: Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 765–772). Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53389>
- Lutz, S. (2023). *Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik*. (Version 0.1) Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53961>
- Lutz, S., Frey, A., Rank, A. & Gebhardt, M. (2022a). *Skala zur inklusiven Klassenführung – Fremdbeobachtung (InKlass-F)*. <https://doi.org/10.5283/epub.52277>
- Lutz, S., Frey, A., Rank, A. & Gebhardt, M. (2022b). *Skala zur inklusiven Klassenführung – Selbsteinschätzung (InKlass-S)*. <https://doi.org/10.5283/epub.52269>
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2021). *Soziales und häusliches Umfeld von Schulkindern: Eine Einschätzung für PädagogInnen (SHU-P)*. <https://doi.org/10.5283/epub.47813>
- Lutz, S. & Wimmer, S. (2015). Hauptschulabschluss im Förderzentrum. Im Fokus: Die Mathematikprüfung. *Spuren*, 58(1), 7–11.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2012). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In S. S. Luthar (Hrsg.), *Resilience and Vulnerability* (S. 1–26). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- McWilliam, P. J. & Snyder, P. (1999). Evaluating the Efficacy of Case Method Instruction: Findings from Preservice Training in Family-Centered Care. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 114–125.
- Meijer, C. J. W. (1999). *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung: Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-DE.pdf

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/300/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Müller, F. J. (2018). Interview mit Alfred Sander. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 9–22). Psychosozial-Verlag. https://www.pe-docs.de/volltexte/2018/15804/pdf/Mueller_2018_Interview_mit_Alfred_Sander.pdf
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J.-H. & Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Unterrichtswissenschaft*, 45(2), 194–211.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *Timss 2019: International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus oekologisch- systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37(3), 217–227.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education. PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Paseka, A. (2017). Stand der Inklusion aus Elternsicht. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *JAKO-O Bildungsstudie: Bd. 4. Eltern beurteilen Schule - Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland : die 4. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 99–122). Waxmann.
- Petermann, F. & Resch, F. (2013). Entwicklungspsychopathologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch. Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 57–76). Hogrefe.

- Petillon, H. (2018). Soziales Lernen und Peerbeziehungen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 782–788). Beltz.
- Pollmeier, T. (2019). *Die Förderung von Kindern mit Entwicklungserschwernissen durch Grundschulen und Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung – eine Fallstudie zum Beitrag präventiver Maßnahmen auf die Bewältigung von ausgewählten altersspezifischen Entwicklungsaufgaben*. <https://doi.org/10.4119/unibi/2937085>
- Poltz, N., Aster, M. von & Esser, G. (2021). Wie viel Risiko steckt im Risiko? Die Prädiktivität von vorschulischen Risiken für die schulische Leistungsentwicklung. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*(1). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Poltz_2022_Risiko.pdf
- Preuss-Lausitz, U. (2016). Throughput instead of input: Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 204–214.
- Pupeter, M. & Wolfert, S. (2018). Schule: Frühe Weichenstellungen. In S. Andresen & S. Neumann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 76–94). Beltz.
- Rauh, B. (2014). Komorbidität von Lern- und Verhaltensstörungen. Was nutzt dieses medizinisch-psychiatrische Konzept für eine inklusive (sonder-)pädagogische Förderung? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59(3), 245–259.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (5. Aufl.). *Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik: Bd. 2*. Ernst Reinhardt Verlag. https://www.reinhardt-verlag.de/55234_Reber_Bausteine_sprachheilpaedagogischen_Unterrichts/
- Regierung von Oberbayern - Abteilung Förderschulen. (2017). *Infomappe: Unterlagen zur Zusammenarbeit mit den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten erstellt von: den MSD-Koordinatorinnen und Koordinatoren Oberbayern*. <https://s590583e8cc7de54c.jimcontent.com/download/version/1491196801/module/9069587085/name/infomappe20160313.pdf>
- Rein, H. (2022). *Die Rolle vorschulischer Lernumwelten für die Kompetenzentwicklung. Stand der Theorie und Forschung zu häuslichen Einflüssen und kompensatorischen Effekten des Kindergartens*. <https://doi.org/10.5157/LifBi:WP106:1.0>
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I. & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity

Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167–185.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>

Rosenkötter, H. (2013). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter: Eine neuropädagogische Einführung. Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit*. Kohlhammer.

Salisch, M. von. (2020). Freundschaft als Resilienzfaktor. In G. Opp, M. Fingerle & G. J. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Aufl., S. 194–201). Ernst Reinhardt Verlag.

Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Springer.

Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Scherer, P., Beswick, K., DeBlois, L., Healy, L. & Opitz, E. M. (2016). Assistance of Students with Mathematical Learning Difficulties: How Can Research Support Practice? *ZDM*, 48(5), 633–649. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0800-1>

Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Mathematik Primar- und Sekundarstufe*. Spektrum Akademischer Verlag.

Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik? *Hochschul-landschaft im Wandel, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:7392>

Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical education*, 17(1), 11–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x>

Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. & Amelang, M. (2021). Diagnostische Verfahren. In L. Schmidt-Atzert, S. Krumm & M. Amelang (Hrsg.), *Lehrbuch. Psychologische Diagnostik* (6. Aufl., S. 209–476). Springer.

Schneekloth, U. (2019). Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, M. Albert, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019: 18. Shell Jugendstudie* (S. 103–131). Beltz Verlagsgruppe.

Schor, B. J. & Eckerlein, T. (2014). Das Sonderpädagogische Förderzentrum (SFZ) – auf dem Weg zum Kompetenzzentrum. In M. Grohnfeldt & B. Achhammer (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 379–384). Kohlhammer.

- Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2015). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), 513–526.
<https://doi.org/10.1007/s11618-015-0649-z>
- Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (Hrsg.). (2021). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2017). *Rahmenlehrplan 1-10 kompakt: Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rkp-kompakt-1-10.pdf>
- Simonsmeier, B. A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L. & Schneider, M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 57(1), 31–54.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1939700>
- Singer, P., Walter-Klose, C. & Lelgemann, R. (2016). Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern – Darstellung der fünf Einzelstudien. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Klinkhardt forschung. Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 13–36). Klinkhardt.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier / Hans-Böckler-Stiftung Bildung und Qualifizierung: Bd. 171*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (o. J.a). *Klassen mit festem Lehrertandem*. http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/schulprofil_inklusion/klasse-lehrertandem/
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (o. J.b). *Kooperationsklassen*.
http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/koopklassen/

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (o. J.c). *Offene Klassen*. http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/offene-klasse/
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (o. J.d). *Partnerklassen*. http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/partnerklasse/
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (o. J.e). *Schulen mit Schulprofil Inklusion*. http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/schulprofil_inklusion/
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2015). *Aufgaben des MSD*. https://www.isb.bayern.de/download/18207/hinweis_s.11_isb_msd_konkret_1.pdf
- Stanat, P. & Edele, A. (2015). Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 215–228). Springer.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Allgemeinbildende Schulen - Fachserie 11 Reihe 1 - Schuljahr 2019/2020*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.xlsx;jsessionid=4F739E450CA436099230C6904FF49B05.live711?_blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.). (2018). *Datenreport 2018: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. https://www.wzb.eu/system/files/docs/sv/iuk/dr2018_bf_pdf_ganzes_buch.pdf
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen* (9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-05768-9>
- Tawfik, A. A. & Kolodner, J. L. (2016). Systematizing Scaffolding for Problem-Based Learning: A View from Case-Based Reasoning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1608>
- Tretter, T., Spindler, K. & Gebhardt, M. (2011). Berufsvorbereitung in Vollzeit (BVV) - Evaluation eines Modellversuchs zur beruflichen Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80(2), 137–150. <https://doi.org/10.2378/vhn2011.art09d>

- United Nations. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*. https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf
- Valtin, R. (2020). *Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte II. Was Kinder und Jugendliche über Freundschaft und Streit denken*. <https://doi.org/10.25656/01:20441>
- Venet, M., Zurbriggen, C., Eckhart, M. & Hessels, M. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. www.piqinfo.ch
- Vernooij, M. A. (2013). *Sonderpädagogische Begutachtung: Thüringer Diagnostikkonzept zur Qualitätssicherung*. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. https://www.ngu.jena.de/wp-content/uploads/2015/09/Sonderpdagogische_Begutachtung_Vernooij.pdf
- Wellenreuther, M. (2013). *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (6. Aufl.). *Grundlagen der Schulpädagogik: Bd. 50*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wember, F. B. & Heimlich, U. (2014). Lernen. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 54–58). Kohlhammer.
- Werner, E. E. (2020a). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & G. J. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Aufl., S. 10–21). Ernst Reinhardt Verlag.
- Werner, E. E. (2020b). Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp, M. Fingerle & G. J. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Aufl., S. 82–96). Ernst Reinhardt Verlag.
- Werner, E. E., Smith, R. S. & Garmezy, N. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26(1), 34–38. <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk14.pdf>
- Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht) Mai 2005*. <https://web.archive.org/web/20220716143317/http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>
- Wocken, H. & Gröhlich, C. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In W. Bos, M. Bonsen & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (S. 133–142). Waxmann Verlag.

Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, M. Albert, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019: 18. Shell Jugendstudie* (S. 213–246). Beltz Verlagsgruppe.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hemmende und förderliche Bedingungsfaktoren in Bezug auf den Lernerfolg und die Schulleistungen	9
Abbildung 2: Besuchte Schulform nach sozialer Herkunftsschicht der 6-11-jährigen Kinder in Prozent (Elternauskunft) nach Angaben der World Vision Kinderstudie 2018 (Pupeter & Wolfert, 2018, S. 77)	19
Abbildung 3: Ursachen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen	22
Abbildung 4: Bildungsgeflecht Familie – Schule – Kind	23
Abbildung 5: Mehrebenenprävention im Response to Intervention-Modell (RTI-Modell) (eigene Darstellung in Anlehnung an Hartke, 2017, S. 17)	27
Abbildung 6: Schülerzahlen mit und ohne sonderpädagogische/r Förderung in Bayern im Schuljahr 2019/2020 nach Angaben des Statistischen Bundesamts (Destatis, 2021, Tab. 3.1, 3.9, 3.10)	29
Abbildung 7: Schülerinnen und Schüler an Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern seit 1992/93 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020a, S. 11)	31
Abbildung 8: Aufbau des Sonderpädagogischen Förderzentrums	33
Abbildung 9: Übersicht über die Formen des gemeinsamen Lernens und der Kooperation nach dem Bayerischem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz	41
Abbildung 10: Die Aufgaben der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nach Art. 21 BayEUG	48
Abbildung 11: Das Modell der Einzelinklusion	51
Abbildung 12: Das Modell der Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“	53
Abbildung 13: Das Modell der Klassen mit festem Lehrertandem	55
Abbildung 14: Das Modell der Kooperationsklasse	56
Abbildung 15: Das Modell der Partnerklasse	58
Abbildung 16: Das Modell der offenen Klasse an der Förderschule	59
Abbildung 17: Schülerzahlen förderschulischer und integrativer Förderung eingeteilt nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2019/2020 in Bayern in absoluten Zahlen nach Angaben des Statistischen Bundesamts (Destatis, 2021, Tab. 3.9, 3.10)	62
Abbildung 18: Durch Mobile Sonderpädagogische Dienste geförderte Schülerinnen und Schüler und/oder Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion eingeteilt nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2019/2020 in Bayern in absoluten Zahlen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 24)	63
Abbildung 19: Einschulung und Übertritt	69
Abbildung 20: Stichtage und Regelungen zur Einschulung	71

Abbildung 21: Integrationsschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Schularten in Bayern bezogen auf den Schwerpunkt Lernen (Destatis, 2021, Tab. 3.9)	73
Abbildung 22: Abschlüsse für Schülerinnen und Schüler am (Sonderpädagogischen) Förderzentrum.....	77
Abbildung 23: Absolventinnen und Absolventen sowie Abgängerinnen und Abgänger aus Förderzentren mit erfüllter Vollzeitschulpflicht nach Abschlussarten in Bayern im Schuljahr 2018/19 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020c, S. 12)	78
Abbildung 24: Übersicht über die Maßnahmen der Berufsvorbereitung bzw. Berufsschulpflichterfüllung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Bayern	86
Abbildung 25: Duale und vollzeitschulische Berufsausbildungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Bayern.....	89
Abbildung 26: Berufsfelder von Schülerinnen und Schülern an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern im Schuljahr 2019/2020 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2021, S. 52)....	98
Abbildung 27: Statistik der beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung 2021/2022 in Bayern (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, Datenbankabruf unter https://www.statistikdaten.bayern.de am 16.03.2023, Tabelle 21121-108s)	99
Abbildung 28: Ausführlich beschriebenes Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik	106

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der verschiedenen berufsvorbereitenden und berufsschulpflichterfüllenden Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in Bayern	87
Tabelle 2: Eigene Darstellung der Fachbereiche der Berufsvorbereitungsjahre nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern im Schuljahr 2020/2021 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022, S. 56)	99
Tabelle 3: Eigene Darstellung der fünfzehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern im Schuljahr 2020/2021 (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022, S. 54–57).....	100

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erläuterung
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung
AfA	Agentur für Arbeit
AQJ	Arbeitsqualifikationsjahr
AS	Allgemeine Sprachskala
AsA flex	Assistierte Ausbildung
BaE	Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
BaE int	Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung, integratives Modell
BaE koop	Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung, kooperatives Modell
BayEUG	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz
BayScho	Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung)
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBW	Berufsbildungswerk
BerEb	Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr, Berufsgrundschuljahr
BI	Berufsorientierung Individuell
BIJ	Berufsintegrationsjahr
BIK	Berufsintegrationsklasse
BIK/V	Berufsintegrationsvorklasse
BLO	Berufs- und Lebensorientierung
BOEi	Berufsorientierte Einstiegsqualifizierung inklusiv
BOM	Berufsorientierungsmaßnahmen
BS	Berufsschule
BS-F	Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung („Förderberufsschule“)
BSO-F	Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Förderberufsschulordnung)
BtMG	Betäubungsmittelgesetz
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVJ/k	Berufsvorbereitungsjahr kooperativ
BVJ/s	Berufsvorbereitungsjahr schulisch
Destatis	Statistisches Bundesamt
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DSM-5	Diagnostisches und Statistisches Manual Psychiatrischer Störungen, 5. Auflage
EQ/EQJ	Betriebliche Einstiegsqualifizierung
ESE	emotionale und soziale Entwicklung
ESF	Europäischer Sozialfonds

GS	Gesamtskala
GVBl.	Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt
HT	Handlungsteil
HwO	Gesetz zur Ordnung des Handwerks
ICD-10/ICD-11	Internationale Klassifikation psychischer Störungen, 10. Revision/11. Revision
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IFD	Integrationsfachdienst
IQ	Intelligenzquotient
ISE/INSPE	Intensiv Sozialpädagogische Einzelbetreuung
JaS	Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen
JBA	Jugendberufsagenturen
JoA	Jugendliche ohne Ausbildungsplatz
KABC-II	Kaufman Assessment Battery for Children – II
KME	körperliche und motorische Entwicklung
KMK	Kultusministerkonferenz
KMS	Kultusministerielles Schreiben
LTA	Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben
LVD	Lernverlaufsdiagnostik
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
MSH	Mobile Sonderpädagogische Hilfe
PR	Prozentrang
PSU	psychologische Untersuchung
RIM	Rügener Inklusionsmodell
RTI	Response to Intervention
SDFK	Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen
SDW	Sonderpädagogische Diagnose- und Werkstattklassen
SFI	Sprachfrei Index
SFZ	Sonderpädagogische Förderzentren
SGB	Sozialgesetzbuch
SKBZ	Sonderpädagogisches Kompetenz- und Beratungszentrum
SPZ	Sozialpädiatrisches Zentrum
SVE	Schulvorbereitende Einrichtung
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
VG	Verarbeitungsgeschwindigkeit
VSO-F	Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung
VT	Verbalteil
WHO	Weltgesundheitsorganisation
WISC-V	Wechsler Intelligence Scales for Children – Fifth Edition
WPPSI-IV	Wechsler Preschool and Primary Scale – Fourth Edition
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Anhang

Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik

Name:														
☐ Kindertageseinrichtung/Kindergarten: Zeitraum: _____							☐ Spezielle schulvorbereitende Maßnahmen: (SVE, inklusiver KiTa, ...) Zeitraum: _____							
☐ Maßnahmen der Frühförderung: (Sozialpädiatrische Zentren, Frühförderstellen, ...) Zeitraum: _____							☐ Sonstige schulrelevante Förderung: (Trainingsprogramme, ...) Zeitraum: _____							
Beginn der Schulpflicht: _____				Zurückstellung um _____ Jahr/e		☐ nein		☐ ja, weil: _____						
Gesprochene Sprache(n): ☐ deutsch ☐ andere: _____			Migrations- hintergrund		☐ nein		☐ ja, in 1. Generation			☐ ja, in 2. Generation			☐ ja, in 3. Generation	
Diagnostizierter sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf					☐ nein		☐ ja, nämlich: _____							
Schulbesuchsjahr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Klasse														
Schule														
Sonstige Informationen:														

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Kind – Jugendliche/r	Schulleistung, Kompetenzen, Vorwissen Lesefertigkeit, Sinnentnahme, (recht-) schriftliche und mathematische Kompetenzen, Vorläuferfähigkeiten, fachliches Wissen, Allgemeinwissen etc.		
	Lern- und Arbeitsverhalten, (Lern-)Motivation Arbeitsstil, Arbeitstempo, Selbständigkeit, Mitarbeit, Ordnung/Sorgfalt, Frustrationstoleranz, Konzentration, Ausdauer, Interesse, etc.		
	Soziale und emotionale Kompetenzen Kontaktverhalten, soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, emotionale Grundhaltung/Befindlichkeit, Selbstwert, Selbstkonzept, Empathie, Verhaltensauffälligkeiten etc.		
	Sprachliche Kompetenzen, Kommunikation Artikulation, Wortschatz, Wort-/Satzbau, verbaler Ausdruck, Aussprache, Redefluss, Sprachverständnis, Anweisungsverständnis, verbale und nonverbale Kommunikation etc.		
	Wahrnehmung und Motorik visuelle, auditive, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Bewegungsfreude, Grob-/Feinmotorik, Körperkoordination, Kondition, Gleichgewicht, Kraft, handwerkliches Geschick etc.		
	Kognitive Fähigkeiten, Metakognition und Lernstrategien Aufnahme, Verarbeitung des Lernstoffes, Gedächtnis, Erfassen von Sachzusammenhängen, Wiedergabe von Sachinhalten, Transferleistungen etc.		

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Schule – Unterricht	Lernumgebung, Classroom Management Unterrichtsmethoden, -medien, Klassenraumgestaltung, Förderung im Unterricht, etc.		
	Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, Engagement der Lehrkraft, Vorbild etc.		
	Kooperatives Lernen, Schüler:innen-Schüler:innen-Interaktion Zusammenarbeit mit (Lern-)Partner:innen, in Gruppen, Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehung, Position in der Klasse, Freundschaften, Interaktion in außerunterrichtlichen Phasen (z. B. Pausenhof) etc.		
	Individuelle (Förder-) Maßnahmen gezielt eingesetzte Materialien und Unterstützungsangebote, Nachteilsausgleich, Notenschutz/-befreiung, Förder- und Trainingsprogramme, assistive Technologien etc.		
	Unterstützende Partner:innen/Institutionen Sachaufwandsträger, Schulbegleitung, Schulberatung, sonderpädagogische Begleitung (MSD), Schulpsycholog:innen, Schulsozialarbeit, Pflegekräfte, Bildungsträger, Betrieb, Arbeitsagentur etc.		

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Erziehungsberechtigte – Familie	Familiärer Hintergrund Familien-/Geschwisterkonstellation, Wohnsituation, Milieu, Sprache/n, etc.		
	Beruflicher Hintergrund elterliche Schulbildung, (ausgeübter) Beruf, Beschäftigungsverhältnis, finanzielle Ausstattung, etc.		
	Unterstützende Maßnahmen und Institutionen verordnete Maßnahmen, Jugendamt, Erziehungshilfe, Jugendgerichtshilfe, Heimbetreuung, sonstige Betreuung, etc.		
	Lernorganisation Lernunterstützung, Lernanregung, materielle Ausstattung, Hausaufgaben, etc.		
	Freizeitverhalten Hobbys, besondere Interessen, Neigungen, Mediennutzung, sportliche Betätigung, Mitgliedschaft in Vereinen, etc.		
	Aufgeschlossenheit in Bezug auf Schule/Bildung Kooperationsbereitschaft mit der Schule, Qualität der Zusammenarbeit, Bildungsnähe, etc.		

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Weiteres soziales Umfeld	Peers Freundschaften, Kontakte zu Gleichaltrigen, etc.		
	Soziale Kontakte/Netzwerk außerfamiliäre Kontakte, Bezugspersonen, Freundschaften, Bekanntschaften, etc.		
Externe Partner:innen	Außerschulische Förderung Hort, Nachhilfe-, Förderkurse, ausbildungsbegleitende Hilfen etc.		
	Therapien und Behandlungen Fachdienste, Ärzt:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen, Jugendpsychiater:innen etc.		

Einzelfallraster für pädagogische Diagnostik - Kurzversion

Name:															
☐ Kindertageseinrichtung/Kindergarten: _____ _____ Zeitraum: _____							☐ Spezielle schulvorbereitende Maßnahmen: _____ _____ Zeitraum: _____								
☐ Maßnahmen der Frühförderung: _____ _____ Zeitraum: _____							☐ Sonstige schulrelevante Förderung: _____ _____ Zeitraum: _____								
Beginn der Schulpflicht: _____				Zurückstellung um _____ Jahr/e				☐ nein		☐ ja, weil: _____					
Gesprochene Sprache(n): ☐ deutsch ☐ andere: _____				Migrations-hintergrund				☐ nein		☐ ja, in 1. Generation		☐ ja, in 2. Generation		☐ ja, in 3. Generation	
				Diagn. sonderp. Förder-/Unterstützungsbedarf				☐ nein		☐ ja, nämlich: _____					
Schulbesuchsjahr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Klasse															
Schule															
						Risikofaktoren				Protektive, unterstützende Faktoren					
Kind – Jugendliche/r	Schulleistung, Kompetenzen, Vorwissen														
	Lern- und Arbeitsverhalten, (Lern-)Motivation														
	Soziale und emotionale Kompetenzen														
	Sprachliche Kompetenzen, Kommunikation														
	Wahrnehmung und Motorik														
	Kognitive Fähigkeiten, Metakognition und Lernstrategien														

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Schule – Unterricht	Lernumgebung, Classroom Management		
	Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion		
	Kooperatives Lernen, Schüler:innen-Schüler:innen-Interaktion		
	Individuelle (Förder-) Maßnahmen		
	Unterstützende Partner:innen/Institutionen		
Erziehungsberechtigte – Familie	Familiärer Hintergrund		
	Beruflicher Hintergrund		
	Unterstützende Maßnahmen und Institutionen		
	Lernorganisation		
	Freizeitverhalten		
	Aufgeschlossenheit in Bezug auf Schule – Bildung		
Weiteres soziales Umfeld	Peers		
	Soziale Kontakte/Netzwerk		
Externe Partner:innen	Außerschulische Förderung		
	Therapien und Behandlungen		

Sonderpädagogisches Fördergutachten (Fallbeispiel Noah)

Sonderpädagogisches Fördergutachten

Name des Kindes:	Noah
Geburtsdatum:	xx.xx.20xx
Erziehungsberechtigte:	
Anschrift:	
Anlass der Überprüfung:	Klärung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs und Aufzeigen der rechtlich möglichen Förderorte
Untersuchungsverfahren:	WNV (Wechsler Nonverbal Scale of Ability) Einschulungsscreening
Untersuchungstermine:	xx.xx.20xx, durchgeführt von XXX

1. Untersuchungsanlass und Fragestellung

Leon ist 6;5 Jahre alt und besucht derzeit einen inklusiven Kindergarten. Bezüglich der zum kommenden Schuljahr anstehenden Einschulung wendeten sich die Eltern in Absprache der Leitung des inklusiven Kindergartens an die Sonderpädagogin. Nach Aussage der Leitung im inklusiven Kindergarten zeige sich Leon stets leistungswillig, könne aber die an ihn gestellten Anforderungen nicht bewältigen. Diese Situationen führten vielfach zu Wein- oder Wutanfällen. Schnell sei er bei Überforderung frustriert, verweigere dann ein Weiterspielen oder -arbeiten. Es brauche viel Ermutigung und Hilfestellung, um Aufgaben richtig und in angemessenem Tempo zu Ende zu bearbeiten. Leon habe Probleme bei vorschulischen Übungen und arbeite langsamer als die anderen Kindergartenkinder.

Die Fragestellungen lauten:

- Wie kann Noah seinem Leistungsvermögen entsprechend gefördert werden?
- Besteht ein sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf?
- Welcher Förderort ist für Noah geeignet, um Noah optimal zu fördern?

Die Erziehungsberechtigten beantragen nach Rücksprache mit der Gruppenleitung sowie der Kindergartenleitung eine Untersuchung.

2. Vorgeschichte und Klärung der pädagogischen Situation

a. Außerschulisches Umfeld

Zum familiären Umfeld geben die Erziehungsberechtigten an, dass Noah mit ihnen und einem vier Jahre alten Bruder in einer Wohnung lebe. Noah teile sich mit seinem Bruder ein Zimmer, welches über einen eigenen Schreibtisch verfüge. Es gebe ein Haustier. Darüber hinaus führen sie an, dass die Mutter Verkäuferin in einem Teilzeitverhältnis ausübe. Zum Beruf des Vaters geben sie an, dass er Logistiker gelernt habe und momentan im Transportwesen tätig sei. Während der Vater einen Haupt- bzw. Mittelschulabschluss besitzt, verfügt die Mutter über keinen schulischen Abschluss. Die Familiensprache ist Deutsch.

Nach den Aussagen der Eltern habe es in der Schwangerschaft mit Noah Besonderheiten in Form von Blutungen gegeben. Vorausgehend habe eine Fehlgeburt stattgefunden. Während der Schwangerschaft habe sie geraucht, jedoch weder Alkohol getrunken noch Medikamente eingenommen. Die Geburt sei komplikationslos mit Kaiserschnitt verlaufen und hätte 10 Wochen vor dem errechneten Termin stattgefunden.

Noah habe mit dreizehn Monaten zu laufen begonnen und erste Wörter mit fünfzehn Monaten verwendet. Zur Sauberkeitserziehung machten die Erziehungsberechtigten keine Angaben. Das Ess- und Schlafverhalten wurde von den Erziehungsberechtigten als normal beschrieben. Alle Vorsorgeuntersuchungen (U1-U9) seien regelmäßig durchgeführt worden. Medikamente müsse Noah nicht regelmäßig einnehmen.

Die Spielsituationen zuhause beschreiben die Erziehungsberechtigten als anstrengend und zeitintensiv. Noah benötige viel Unterstützung und Ermutigung, um spielerisch gestellte Aufgaben zu beenden oder sich längere Zeit (5 Minuten) mit einem Spiel zu beschäftigen.

Noah spiele gerne Fußball, führe Fahrrad und klettere gern auf Bäume. Er benötige aber viel Hilfestellung, da er sich nicht lange am Klettergerüst halten könne. Er bleibe nur kurz bei der Sache und spiele am liebsten mit anderen Kindern. Er verbringe täglich 60 Minuten vor dem Fernseher und 15 bis 30 Minuten vor dem Computer. Die Stimmungslage von Noah beschreiben die Erziehungsberechtigten als schwankend, fröhlich und zornig und ergänzen, dass er frustriert sei, wenn er ein Ziel nicht erreiche oder beim Spiel nicht gewinne.

Bislang sei der Junge in einer logopädischen Praxis untersucht bzw. gefördert worden. Es liegen keine gegenseitigen Schweigepflichtentbindungen der Erziehungsberechtigten für die jeweiligen PraxismitarbeiterInnen gegenüber der Untersuchungsleitung vor.

Überblick über das außerschulische Umfeld

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Erziehungsberechtigte – Familie	Familiärer Hintergrund Familien-/Geschwisterkonstellation, Wohnsituation, Milieu, Sprache/n, etc.	kein eigenes Zimmer (geteiltes Zimmer mit Bruder)	- Bei Eltern lebend - Bruder, 4 Jahre - Wohnung
	Beruflicher Hintergrund elterliche Schulbildung, (ausgeübter) Beruf, Beschäftigungsverhältnis, finanzielle Ausstattung, etc.	- Mutter: kein Schulabschluss - Vater: Haupt-/Mittelschulabschluss	- Mutter: Verkäuferin in einem Teilzeitverhältnis - Vater: Logistiker, im Transportwesen tätig
	Unterstützende Maßnahmen und Institutionen verordnete Maßnahmen, Jugendamt, Erziehungshilfe, Jugendgerichtshilfe, Heimbetreuung, sonstige Betreuung, etc.		
	Lernorganisation Lernunterstützung, Lernanregung, materielle Ausstattung, Hausaufgaben, etc.		eigener Schreibtisch
	Freizeitverhalten Hobbys, besondere Interessen, Neigungen, Mediennutzung, sportliche Betätigung, Mitgliedschaft in Vereinen, etc.	- Spielsituationen zuhause anstrengend und zeitintensiv - Hilfestellung beim Klettern - Konzentration auf gestellte Aufgaben - Geringe Frustrationstoleranz - Fernseher: täglich 60 Minuten	- Fußball, Fahrrad, Klettern - Computer: 15 bis 30 Minuten
	Aufgeschlossenheit in Bezug auf Schule – Bildung Kooperationsbereitschaft mit der Schule, Qualität der Zusammenarbeit, Bildungsnähe, etc.	---	- Kooperationsbereit - Pünktlich zum Gesprächstermin erschienen
Weiteres soziales Umfeld	Peers Freundschaften, Kontakte zu Gleichaltrigen, etc.		Spielt mit anderen Kindern
	Soziale Kontakte/Netzwerk außerfamiliäre Kontakte, Bezugspersonen, Freundschaften, Bekanntschaften, etc.		
Externe Partner:innen	Außerschulische Förderung Hort, Nachhilfe-, Förderkurse, ausbildungsbegleitende Hilfen etc.		
	Therapien und Behandlungen Fachdienste, Ärzt:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen, Jugendpsychiater:innen etc.	keine Schweigepflichtentbindungen	Untersuchung und Förderung in logopädischer Praxis

b. Vorschulisches bzw. schulisches Umfeld

Mit vier Jahren besuchte Noah den Kindergarten. In den ersten Wochen fielen Entwicklungsverzögerungen in der Motorik, Sprache und vorschulischen Fähigkeiten auf und es wurde durch den Kinderarzt eine drohende Behinderung festgestellt. Noah wurde als Integrationskind in eine inklusive Gruppe des Kindergartens aufgenommen (nach Art. XXX). Nähere Informationen bspw. in Form von ärztlichen Befunden liegen der Untersuchungsleitung nicht vor, da keine Schweigepflichtenbindung gegeben wurde.

Noah soll zum kommenden Schuljahr schulpflichtgemäß in die erste Klasse eingeschult werden.

Überblick über das vorschulische bzw. schulische Umfeld

☒ Kindertageseinrichtung/Kindergarten: <u>Kindergarten Sonnenschein</u> Zeitraum: <u>1 Jahr</u>					☐ Spezielle schulvorbereitende Maßnahmen: <u>Inklusiver Kindergarten</u> Zeitraum: <u>1 Jahr</u>								
☐ Maßnahmen der Frühförderung: Zeitraum: _____					☐ Sonstige schulrelevante Förderung: Zeitraum: _____								
Beginn der Schulpflicht: <u>09.20xx</u>			Zurückstellung um _____ Jahr/e		☐ nein		☐ ja, weil: _____						
Gesprochene Sprache(n): ☒ deutsch ☐ andere: _____		Migrationshintergrund		☒ nein		☐ ja, in 1. Generation		☐ ja, in 2. Generation		☐ ja, in 3. Generation			
Diagnostizierter sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf				☐ nein		☐ ja, nämlich: _____							
Schulbesuchsjahr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Klasse	1												
Schule													

3. Hypothesen inkl. Untersuchungsplanung und Auswahl der diagnostischen Verfahren

Auf der Grundlage der bisher vorliegenden Informationen ergeben sich folgende Hypothesen:

- Noah weist kognitive, sprachliche und motorische Schwierigkeiten auf.
- Schulische Vorläuferfähigkeiten werden nicht sicher angewendet.

Für eine ausführliche Darstellung des Lernstandes von Noah und zur Beantwortung der eingangs gestellten Fragen (Wie kann Noah seinem Leistungsvermögen entsprechend gefördert werden? Besteht ein sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf? Welcher Förderort ist für Noah geeignet, um ihn optimal zu fördern?) werden folgende diagnostische Verfahren ausgewählt:

Die Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit soll mit der *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*, einem sprachfreien Intelligenztest erfolgen. Dieser berücksichtigt möglicherweise bestehende sprachliche Schwierigkeiten von Noah.

Mit einem Einschulungsscreening wird der Lern- und Entwicklungsstand von Kindern zum Schuleintritt in den Bereichen überprüft, die für das spätere schulische Lernen von Bedeutung sind. Bei Noah wird entsprechend der Hypothesen vor allem auf kognitive, sprachliche und motorische Bereiche geachtet. Dieses Verfahren bietet sich an, da spielerisch und kindgerecht die verschiedenen Vorläuferfähigkeiten ermittelt werden.

4. Erhebung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse

a. Verhaltensbeobachtung im Spiel- bzw. in Einzelsituationen

Im inklusiven Kindergarten sowie in Einzelsituationen mit der sonderpädagogischen Lehrkraft wurde beobachtet, dass sich Noah wenig von sich aus an Spielen oder vorschulischen Übungen beteiligt. Er orientierte sich viel an seinem Sitznachbarn oder benötigte gezielte Unterstützung durch anwesende Erwachsene. Angebotene Hilfe nahm er an, war aber auch leicht von anderen Kindern oder Dingen abgelenkt, da er während der Bearbeitung von Aufgaben viel im Raum umherschaute.

In Einzelsituationen mit der sonderpädagogischen Lehrkraft arbeitete er nach Ermunterung recht aufgeschlossen und freudig mit.

b. Beobachtungen in der Testsituation

Motivation/Konzentration/Aufmerksamkeit/Ausdauer

Noah ging ohne zu zögern mit der Untersuchungsleitung in den Testraum mit. Er bearbeitete alle gestellten Aufgaben stets sehr ruhig. In den Testsituationen zeigt er sich der Untersuchungsleitung gegenüber aufgeschlossen und arbeitswillig, wirkte aber teilweise unsicher, wenn er eine Aufgabe nicht gleich verstand.

Noah konnte seine Aufmerksamkeit etwa fünf Minuten auf eine Aufgabe richten. Seine Arbeitsbereitschaft war aufgrund der spielerischen Aufgabenstellungen zwar gegeben, jedoch deutlich erschwert, weil er bereits nach wenigen Minuten den Blick auf andere Gegenstände im Raum richtete. Es fiel ihm schwer, den Augenkontakt zur Untersuchungsleitung zu halten, wenn ihm eine Aufgabe erklärt wurde. Manchmal erzählte er, was ihm während des Arbeitens in den Sinn kam oder entdeckte etwas Interessantes im Raum, über das er sprechen wollte („Meine Flip-Flops sind so cool.“). Immer wieder fragte er nach einzelnen Aufgaben „Sind wir fertig?“ bzw. „Geschafft?“, ließ sich aber durch die Untersuchungsleitung zur Weiterarbeit animieren.

Arbeitsverhalten (Aufgabenverständnis, Sorgfalt, Tempo)

Mit schnellen Zeichnungen und in einem hohen Tempo versuchte Noah viele Aufgaben zu lösen. Dabei ließ er manchmal Aufgaben aus oder musste auf Unterschritte aufmerksam gemacht werden.

Sprache

Noah sprach sehr schnell und in kurzen Sätzen. Diese waren nicht immer verständlich und bisweilen verwaschen.

c. Ergebnisse der Intelligenzdiagnostik Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)

Kognitive Fähigkeiten

Die Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit erfolgte mit der *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*, einem sprachfreien Intelligenztest. Noah erreichte einen **Gesamtwert (IQ) von 81** (4-Untertest-Auswertung). Dieser Wert entspricht einem Prozentrang von 10. Er hat damit ein Ergebnis erreicht, das besser oder gleich gut ausgefallen ist wie die Leistung von 10% der Normstichprobe (Altersgruppe 6;4 – 6;7). Mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% liegt der Gesamt-IQ im Bereich zwischen 75 und 91. Der Gesamtwert von 81 bildet deutlich eine leicht unterdurchschnittliche Begabung (70-84) ab.

Die einzelnen T-Werte verteilen sich wie folgt.

Untertest	T-Wert	Abweichung vom Mittelwert
Matrizen-Test - simultane Prozesse - wahrnehmungsbezogenes Schlussfolgern	34	unterdurchschnittlich (31-40)
Zahlen-Symbol-Test - Verarbeitungsgeschwindigkeit - graphomotorische Geschwindigkeit	51	im Durchschnittsbereich (41-59)
Visuell-Räumliche Merkspanne - Arbeitsgedächtnis für visuell-räumliche Stimuli	39	unterdurchschnittlich (31-40)
Bilder ordnen - Fähigkeit zur Wahrnehmungsorganisation	42	im Durchschnittsbereich (41-59)

Die Untertestwerte (T-Werte) zeigen ein heterogenes Profil, da zwei Untertestergebnisse im Durchschnittsbereich und zwei Untertestergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich liegen.

d. Ergebnisse des Einschulungsscreenings

Phonologische Bewusstheit, Sprache, Merkfähigkeit

Im Bereich der phonologischen Bewusstheit zeigten sich sowohl Schwächen als auch Stärken. Noah konnte seinen Namen in Großbuchstaben schreiben, wobei die Raumlage des „N“ nicht korrekt war und er es gespiegelt schrieb. Er erkannte Anlaute von Wörtern und teilweise Reimpaare. Bei Wortpaaren zu entscheiden, welches Wort länger ist, sowie die korrekte Lautunterscheidung bei ähnlich klingenden Wörtern bereiteten ihm teilweise noch Schwierigkeiten ebenso wie das exakte Nachtrommeln von Rhythmen. Die Lautsynthese ist noch nicht in allen Bereichen sicher. Das Klatschen von Tiernamen in Silben gelang ihm recht sicher bei kürzeren Wörtern, wobei die Silbensegmentierung bei mehrsilbigen Wörtern noch schwierig war. Vereinzelt zeigten sich Schwierigkeiten beim Nachsprechen von längeren Wörtern. Die Lautsynthese, bei der vorge-sprochene Laute zu einem Wort synthetisiert werden mussten, gelang ihm nicht. Seine Merkfähigkeit in Bezug auf einen zweizeiligen Reim war gering. Trotz mehrmaligem Vorsprechen konnte er den Satz nicht direkt wiederholen. Er benannte mehrere Farben und Körperteile richtig. Die Pluralbildung von Wörtern gelang nicht sicher bei allen Gegenständen.

Pränumerische Einsichten

Auch im Bereich der pränumerischen Einsichten zeigte Noah einzelne Stärken und Schwächen. Er zählte richtig bis 13 und erfasste Mengen bis vier ganzheitlich auf einen Blick. Nicht sicher urteilte er über Mengenverhältnisse und ließ sich bisweilen durch Auseinanderlegen bzw. Verschieben von gleichbleibenden Mengen verunsichern. In Teilen hat er bereits ein Verständnis von mehr und

weniger entwickelt. Die Eins-zu-Eins-Zuordnung von Gegenständen bereitete ihm keine Schwierigkeiten, im Gegensatz zur Zuordnung von geordneten und ungeordneten Mengenbildern und zu Punktwürfelbildern.

Graphomotorik/Feinmotorik

Beim Zeichnen und Schreiben hielt er den Stift teilweise mit überlappenden Fingern. Die Stifthaltung war nicht korrekt im Zangengriff. Insgesamt übte er noch nicht den angemessenen Druck auf den Stift aus. Einen vorgegebenen Weg spürte er nicht sicher nach und überschritt dabei einige Male über die Begrenzung. Die Buchstaben seines Namens (Großbuchstaben) schrieb er bis auf das „N“ korrekt, aber verkrampft. 3 der 6 fehlenden Elemente von einer Bildvorlage ergänzte er an den richtigen Stellen. Runde Schwungübungen waren abgehackt. Nach wenigen Sekunden hört er auf fehlende Elemente zu ergänzen oder zu zeichnen. Sein Selbstbildnis gestaltete sich minimalistisch, wenngleich er ein Gesicht mit den wesentlichen Merkmalen, einen Körper, Beine und Arme sowie Hände mit vier bzw. drei Fingern zeichnete.

Optische Differenzierungsfähigkeit, visuelle Aufmerksamkeitsspanne, visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung

Bei der Hälfte der vorgegebenen Wörter konnte er feine Unterschiede bei den vorgegebenen Schriftbildern erkennen. Er neigte zu überschnellem Zeigen und verglich die Vorlagen für wenige Sekunden miteinander. Dies war vor allem bei Schriftvorlagen und weniger bei Bildvorlagen der Fall. Aufgaben zur visuellen Figur-Grund-Erfassung löste er korrekt und benannte alle enthaltenen, in einander verschobenen Figuren richtig.

Körperkoordination

Über Aufgaben mit Bewegungscharakter schien Noah sich zu freuen. Recht sicher konnte er auf einem Bein stehen (10 Sek.). Springen über eine Linie konnte er nur vorwärts und benötigte eine Pause nach vier Sprüngen. Beim Hampelmann bewegte er die Arme und Beine unsymmetrisch und meinte, er könne das nicht. Beidarmiges zielgerichtetes Werfen und Fangen gelang ihm bedingt kontrolliert.

Überblick über weitere Risiko- und protektive Faktoren

		Risikofaktoren	Protektive, unterstützende Faktoren
Kind – Jugendliche/r	Schulleistung, Kompetenzen, Vorwissen Lesefertigkeit, Sinnentnahme, (recht-) schriftliche und mathematische Kompetenzen, Vorläuferfähigkeiten, fachliches Wissen, Allgemeinwissen etc.		
	Lern- und Arbeitsverhalten, (Lern-)Motivation Arbeitsstil, Arbeitstempo, Selbständigkeit, Mitarbeit, Ordnung/Sorgfalt, Frustrationstoleranz, Konzentration, Ausdauer, Interesse, etc.		
	Soziale und emotionale Kompetenzen Kontaktverhalten, soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, emotionale Grundhaltung/Befindlichkeit, Selbstwert, Selbstkonzept, Empathie, Verhaltensauffälligkeiten etc.		

	Sprachliche Kompetenzen, Kommunikation Artikulation, Wortschatz, Wort-/Satzbau, verbaler Ausdruck, Aussprache, Redefluss, Sprachverständnis, Anweisungsverständnis, verbale und nonverbale Kommunikation etc.		
	Wahrnehmung und Motorik visuelle, auditive, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Bewegungsfreude, Grob-/Feinmotorik, Körperkoordination, Kondition, Gleichgewicht, Kraft, handwerkliches Geschick etc.		
	Kognitive Fähigkeiten, Metakognition und Lernstrategien Aufnahme, Verarbeitung des Lernstoffes, Gedächtnis, Erfassen von Sachzusammenhängen, Wiedergabe von Sachinhalten, Transferleistungen etc.		

5. Interpretation der Ergebnisse

Mit Hilfe der Beobachtungen, der Test- und Screeningergebnisse lassen sich unter anderem folgende Förderbereiche ableiten:

- unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten
- verkürzte Aufmerksamkeitsspanne und Merkfähigkeit
- feinmotorische und koordinative Schwierigkeiten
- pränumerische und phonologische Schwierigkeiten
- sprachliche Schwierigkeiten

6. Stellungnahme – Zusammenfassende Beschreibung des individuellen sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs

Bei Noah ist ein spezifischer sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen vorhanden. Der beschriebene sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf berechtigt zum Besuch einer Förderschule bzw. spezieller sonderpädagogischer Unterstützung. Folgende Möglichkeiten des staatlichen Schulsystems sind in der Nähe von Noahs Wohnort vorhanden:

- Aufnahme und Möglichkeiten in die Sprengelgrundschule (Abstand zum Wohnort 300m)
- Aufnahme in eine nahe inklusive Grundschule mit dem Modell mobile sonderpädagogische Unterstützung (MSD) (Abstand zum Wohnort 1,5 km)
- Aufnahme in eine weitere inklusive Grundschule mit gebundenem Ganztagsmodell und dem Modell Kooperationsklasse (Abstand zum Wohnort 3 km)
- Aufnahme in ein sonderpädagogisches Förderzentrum mit offenem Ganztagsmodell oder heilpädagogischen Hort (Abstand zum Wohnort 18 km)

7. Fördermaßnahmen und Ressourcen – Empfehlungen für pädagogisches Handeln und Vorhersage

Im nächsten Schuljahr sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Gesicherte Zahl- und Mengenvorstellung im Zahlenraum 20:
Arbeit mit Anschauungsmaterialien wie Perlenkette und Rechenschiffchen, Überprüfung der Lernfortschritte mit ausgewählten Tests auf Levumi.de
- Sichere Anwendung von Übungen zur phonologischen Bewusstheit und zur Lautsynthese:
Tandemlesen mit Lesetutor, 5-Minuten-Leseübungen für zuhause, Klatsch- und Reimspiele, Überprüfung der Lernfortschritte mit ausgewählten Tests auf Levumi.de
- Steigerung der Konzentration auf einen Zeitraum von zehn Minuten:
Denkspiele und Konzentrationsübungen im Unterricht, Strukturierungshilfen (Tagespläne, Lernkarten), Tokensystem, Einsatz von Sanduhren zur Visualisierung der Zeitspanne, Überprüfung der Lernfortschritte durch gezielte Beobachtungen

Noah bringt nicht nur ungünstige Voraussetzungen für das schulische Lernen mit. Folgende Faktoren könnten sich günstig auf seinen Entwicklungsprozess auswirken:

- grundsätzlich arbeits-/lernwillig und motivierbar
- vielseitig interessiert
- Bereitschaft der Erziehungsberechtigten zur Mitarbeit und Kooperation
- Fortschritte und Fördererfolge im inklusiven Kindergarten

Wenn die Ziele erreicht werden, kann die sonderpädagogische Unterstützung stetig verringert werden und ggf. ein Wechsel in ein inklusives Setting vorgenommen werden.

8. Entscheidung aus den pädagogischen Gesprächen und weitere pädagogische Empfehlungen

Es findet ein Gespräch der Untersuchungsleitung mit den Erziehungsberechtigten mit einer umfassenden Darstellung und Diskussion der Ergebnisse statt. Die Erziehungsberechtigten werden über mögliche pädagogische Entscheidungen beraten. Verschiedene inklusive und segregative Modelle werden vorgestellt und anhand von Noahs Bedarfen und Bedürfnissen ergebnisoffen diskutiert.

Es wird folgende Entscheidung getroffen: Noah besucht ab dem kommenden Schuljahr XXX.

Hinweise und Formulierungen, die häufig in sonderpädagogischen Gutachten zu finden sind:

Zu 1. und 2.

Häufig sind Passagen in Gutachten im Konjunktiv formuliert, um deutlich zu machen, dass die Informationen aus Gesprächen mit anderen Personen stammen und es sich um deren Aussagen zu bestimmten Aspekten handelt. Das bedeutet nicht, dass deren Aussagen angezweifelt werden, sondern lediglich, dass man das Erzählte so wiedergibt, wie es gegenüber bspw. der Untersuchungsleitung formuliert wurde.

Zu 2.

Wichtig sind Aussagen über Schweigepflichtentbindungen, die gegenüber anderen Personen (namentlich) vorliegen müssen, um bspw. Kontakt zu einer Therapeutin oder einem Therapeuten aufnehmen zu können. Diese muss beidseitig vorliegen, da sonst nur eine Partei der anderen Auskunft geben darf.

Bsp.: Es liegen (keine) gegenseitigen Schweigepflichtentbindungen der Erziehungsberechtigten für XXX gegenüber der Untersuchungsleitung vor.

Zu 5.

Neben einer zusammenfassenden Beschreibung wird der festgestellte sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf benannt. Wesentlich für die Wahl des Förderorts ist die Entscheidung der Erziehungsberechtigten.

Bsp.: Es zeigt sich ein insgesamt unterdurchschnittliches kognitives Leistungsprofil. Der festgestellte sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf erstreckt sich vor allem auf die Bereiche XXX. Der Schüler besucht ab dem xx.xx.20xx im Einverständnis der Erziehungsberechtigten die XXX Schule.

Zu 6.

Es gibt schulrechtliche Vorgaben, nach denen ein Kind oder ein Jugendlicher eine Förderschule besuchen darf. In einem Gutachten, das dem Schülerakt beigelegt wird, ist stets zu benennen, auf welcher gesetzlichen Grundlage (z. B. Verordnung oder Gesetz) die Entscheidung beruht.

Bsp.: Der beschriebene sonderpädagogische Förder-/Unterstützungsbedarf berechtigt zum Besuch der Förderschule (Art. 41 (1) BayEUG).

Zu 8.

In vielen Bundesländern in Deutschland ist der sog. Elternwille entscheidend für die Wahl des Förderorts. Dabei haben sonderpädagogische Lehrkräfte nur eine beratende Funktion, die keine Empfehlungen enthalten sollte. Es empfiehlt sich, dies auch im Gutachten kenntlich zu machen. Dabei ist auch festzuhalten, welche Entscheidung am Ende des diagnostischen Prozesses getroffen wird.

Bsp.: Die Erziehungsberechtigten wurden ergebnisoffen und umfassend über die rechtlich möglichen Förderorte beraten. Sie machten von ihrem Wahlrecht Gebrauch und entscheiden sich für XXX.