



**Handreichung  
zur Verwaltungsvorschrift:**

**„Kinder und Jugendliche  
mit Behinderungen  
und besonderem Förderbedarf“  
vom 8. März 1999**

# Impressum

**Herausgeber** Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg  
beim Oberschulamamt Stuttgart  
im Auftrag des Kultusministeriums für Kultus, Jugend und Sport  
Breitscheidstraße 42, 70176 Stuttgart  
Tel: (0711) 6670 – 142 / 145  
Fax: (0711) 6670 –102

**Redaktion** Marianne Franz  
Brunhild Henning  
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport  
Iris Rhein  
Petra Schmalenbach  
Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg  
beim Oberschulamamt Stuttgart

**Layout** Iris Rhein  
Petra Schmalenbach  
Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg  
beim Oberschulamamt Stuttgart

**Mai 2003**

<p style="text-align: center;"><b>Handreichung zur Verwaltungsvorschrift</b> <b>„Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem</b> <b>Förderbedarf“</b></p>
---

## **Vorwort**

### **I. Vorschulischer Bereich und Übergang in die Schule**

- 1. Gemeinsame pädagogische Grundlagen von Kindertageseinrichtungen und Schulen (Grundschulen, Sonderschulen)**
- 2. Sonderpädagogische Beratungsstellen, Frühförderung und der Übergang in die Schule**

### **II. Förderung in der allgemeinen Schule**

- 1. Pädagogische Grundlegung**
- 2. Flexibilisierung als ein Aspekt von Schul- und Unterrichtsorganisation**
  - 2.1 Flexibilisierung der Organisation von Unterrichtsprozessen
  - 2.2 Aspekte zur Flexibilisierung und Öffnung der Stundentafel
  - 2.3 Beispiele für Flexibilisierung
- 3. Zusammenarbeit mit Eltern**
  - 3.1 Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule – der rechtliche Rahmen
  - 3.2 Elternberatung
  - 3.3 Ablauf eines kooperativen Elterngesprächs
- 4. Förderangebote der allgemeinen Schule**
  - 4.1 Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern ohne

**ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache**

- 4.2 Förderung bei Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben**
  - 4.2.1 Lese- Rechtschreibschwäche (LRS) – was ist das?**
  - 4.2.2 Die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9) von Dr. Peter May**
  - 4.2.3 Lesediagnose nach Annegret von Wedel – Wolff**
  - 4.2.4 Die Anwendung des LRS – Erlasses:  
Pädagogische Freiräume, Notengewichtung**
  - 4.2.5 LRS-Kooperation zwischen Sprachheilzentrum Ravensburg und Grundschule Weststadt, Ravensburg**
  
- 4.3 Förderung bei Schwierigkeiten in Mathematik**
  - 4.3.1 Förderangebote bei Schwierigkeiten von Grundschulkindern in Mathematik**
  - 4.3.2 Analyse und Behebungsmöglichkeiten von Fehlern bei schriftlichen Rechenverfahren und im Sachrechnen in den Klassen 3 und 4**
  
- 4.4 Hoch begabte Schülerinnen und Schüler**
  - 4.4.1 Vermeiden von Unterforderung hoch begabter Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch Kenntnis ihrer Persönlichkeitsmerkmale**
  - 4.4.2 Förderangebote der allgemeinen Schule unter Berücksichtigung hoch begabter Schülerinnen und Schüler**
  
- 4.5 Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Verhalten**

4.5.1 Probleme von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S

4.5.2 Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit- /  
Hyperaktivitätsstörung – eine Herausforderung für  
Eltern, Lehrerinnen und Lehrer

4.5.3 Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten im  
Verhalten

### **III. Maßnahmen bei besonderem Förderbedarf**

1. **Erstellen eines individuellen Förderkonzeptes**

2. **Einbeziehung schulischer und außerschulischer  
Kooperationspartner**

3. **Unterstützung durch sonderpädagogische Dienste (Kooperation)**

3.1 **Beispiel der Umsetzung im Bereich des Staatlichen Schulamts  
Freiburg**

4. **Pädagogischer Bericht**

5. **Besuch der Sonderschule**

5.1 **Grafik: Förderung von Kindern mit Lern- und  
Verhaltensproblemen im Aufgabenfeld der allgemeinen Schule  
und der Sonderschule**

6. **Formen der integrativen Bildung**

6.1 **Übersicht über kooperative und integrative Arbeitsfelder**

6.2 **Begegnungsmaßnahmen**

6.3 **Außenklassen**

6.4 **Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP)**

6.4.1 **Beispiel eines Integrativen Schulentwicklungsprojekts  
an der Gottfried-von-Spitzenberg-Schule (Grund- und**

Hauptschule mit Werkrealschule) Kuchen (Beginn des  
Projekts: Schuljahr 1999/2000)

6.5 Einzelintegration

6.6 Formen der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

#### **IV. Das Kooperationsnetz im Bereich des Staatlichen Schulamts**

- 1. Die Entwicklung der Kooperation in Baden – Württemberg**
  
- 2. Landesarbeitsstelle Kooperation**
  - 2.1 Zusammenarbeit mit den Regionalen Arbeitsstellen  
Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern
  - 2.2 Zusammenarbeit mit den Landesbehörden und den landesweit  
arbeitenden Organisationen der Jugendarbeit
  - 2.3 Die Landesarbeitsstelle als landesweite Dienstleistungs  
einrichtung
  
- 3. Regionale Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen  
Schulämtern**
  
- 4. Pädagogische Beraterinnen und Berater**
- 5. Fachberaterinnen / Fachberater**
- 6. Beratungslehrerinnen / Beratungslehrer**
- 7. Ansprechpartnerinnen / Ansprechpartner**
- 8. Schulrätinnen / Schulräte**

#### **V. Anhang**

- 1. Gesetze**
  - 1.1 Schulgesetz
    - 1.1.1 § 5a Grundschulförderklassen
    - 1.1.2 § 15 Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen  
und allgemeinen Schulen
    - 1.1.3 § 20 Schulkindergarten

1.1.4 § 55 Eltern und Schule

1.1.5 § 74 Vorzeitige Aufnahme und Zurückstellung

1.1.6 §§ 82 – 84 Pflicht zum Besuch der Sonderschule

## 1.2 Bundessozialhilfegesetz

1.2.1 Abschnitt 3, Hilfe in besonderen Lebenslagen (§ 27 Arten der Hilfe, § 28 Personenkreis, § 29 Erweiterte Hilfe, Anwendungersatz)

1.2.2 Unterabschnitt 7, Eingliederungshilfe für behinderte Menschen (§ 39 Personenkreis und Aufgabe, § 40 Leistungen der Eingliederungshilfe, § 40a Sonderregelung für behinderte Menschen in Einrichtungen, § 41 Hilfe in einer sonstigen Beschäftigungsstätte, § 43 Erweiterte Hilfe, § 44 Vorläufige Hilfeleistung, § 46 Gesamtplan, § 47 Bestimmungen über die Durchführung der Hilfe)

1.2.3 Verordnung nach § 47 des Bundessozialhilfegesetzes (Eingliederungshilfe-Verordnung)

## 2. Verwaltungsvorschriften und Verordnungen

2.1 „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 8. März 1999

2.2 „Sonderpädagogische Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder“ vom 2. Februar 1987

2.3 „Öffentliche Grundschulförderklassen“ vom 6. Juli 1998

2.4 „Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen“ vom 14. Februar 2002

2.5 „Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2002 / 03“ vom 13. Februar 2002

- 2.6 „Flexibilisierung des Unterrichts, Stundenplanung“ vom 7. Juli 1998
- 2.7 „Verordnung des Kultusministeriums über Öffnungsklauseln zu den Stundentafeln der allgemein bildenden Schulen und der beruflichen Schulen vom 27. Juni 1998
- 2.8 „Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und / oder Rechtschreiben“ vom 10. Dezember 1997
- 2.9 „Unterricht für ausländische Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg“ vom 7. Juli 1994
- 2.10 „Unterricht für ausgesiedelte Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ vom 28. August 1997

### **3. Richtlinien**

- 3.1 Vorläufige Richtlinien des LWV Württemberg – Hohenzollern für die Gewährung von Eingliederungshilfe nach § 40 Abs. 1 BSHG in Kindergärten und allgemeinen Schulen von 16. Mai 2000, Anhang A 25 (befristet bis Dezember 2002)

### **4. Orientierungshilfen**

- 4.1 Orientierungshilfen zur schulischen Förderung von Jugendlichen mit Behinderungen - Finanzierung technischer Hilfen – vom Oktober 1998 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Sozialministerium Baden-Württemberg

### **5. Informationsblätter**

- 5.1 „Außenklassen der Sonderschulen an allgemeinen Schulen“ vom Januar 2001, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- 5.2 „Einrichtung von integrativen Schulentwicklungsprojekten“ vom 14. Februar 2001, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

- 5.3 „Notengebung für behinderte Schüler – Nachteilsausgleich“  
vom September 2001, Ministerium für Kultus, Jugend und  
Sport Baden-Württemberg**

**6. Adressen**

- 6.1 Oberschulämter und Staatliche Schulämter in Baden-  
Württemberg**
- 6.2 Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg beim  
Oberschulamt Stuttgart und Regionale Arbeitsstellen  
Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern**
- 6.3 Schulpsychologische Beratungsstellen Baden-Württemberg**
- 6.4 Medien- und Beratungszentren Baden-Württemberg**

## **Vorwort**

Die Novellierung des Schulgesetzes in Baden-Württemberg im Jahr 1997 war Ausdruck für eine Intensivierung des gemeinsamen Bemühens aller Schularten um die Weiterentwicklung von Formen integrativer Bildung und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" vom 8. März 1999 geht von der gemeinsamen Verantwortung aller Schularten für diesen Personenkreis aus. Von besonderer Bedeutung ist die Stärkung der Integrationskraft der allgemeinen Schule, insbesondere der Grundschule, im Zusammenwirken mit sonderpädagogischen Diensten.

Die Arbeit der Lehrkräfte ist geprägt durch die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten benötigen in allen Schularten besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung.

Ausgangspunkte für die Entwicklung von Förderkonzepten und erfolgreichen Fördermaßnahmen sind die intensive Beobachtung und Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und gezielte Lernstandsdiagnosen. Im Vordergrund muss dabei stehen, die vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse als Anknüpfungspunkte für weitere unterrichtliche Maßnahmen herauszufinden, auch bei auftretenden Schwierigkeiten.

Zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern gehören neben der fachwissenschaftlichen Kompetenz die Beobachtung von Lernprozessen, die Fähigkeit zur Diagnostik, die Kooperation mit schulischen und außerschulischen Fachdiensten, um individualisierende Förderangebote entwickeln und Schülerinnen und Schülern und Eltern kompetent beraten zu können.

Die Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern sowie die Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart leisten bei

diesen Aufgaben einen wichtigen Beitrag durch Beratung, Begleitung und Information für Lehrkräfte aller Schularten, Eltern und außerschulische Partner.

Mit den vorliegenden Handreichungen werden die im Dezember 1999 vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Orientierungshilfen zur pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf ergänzt und um Praxisberichte sowie fachliche Ausführungen zu thematischen Schwerpunkten in der schulischen Förderung erweitert.

Das Kultusministerium dankt den Autorinnen und Autoren dieser Handreichung sowie allen vor Ort Beteiligten, die sich im Sinne der Weiterentwicklung integrativer Formen von Bildung und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung und besonderem Förderbedarf engagieren.

# I. Vorschulischer Bereich und Übergang in die Schule

## I.1 Gemeinsame pädagogische Grundlagen von Kindertageseinrichtungen und Schulen (Grundschulen, Sonderschulen)

Tageseinrichtungen und Schulen tragen zusammen mit den Eltern gemeinsame Verantwortung in der Förderung der Kinder. Gleiche pädagogische Grundlagen erleichtern dabei die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen und sind Basis für die Gewährleistung der Entwicklungs- und Lernprozesse bei den Kindern.

*Gemeinsame Verantwortung für die Förderung der Kinder bei Tageseinrichtungen, Schulen und Eltern*

*Gleiche pädagogische Grundlagen*

Die gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen vom 14. Februar 2002 regelt die konzeptionelle Abstimmung in der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen und den Grundschulen.<sup>1</sup>

*Verwaltungsvorschrift regelt konzeptionelle Abstimmung in der Zusammenarbeit zwischen Tageseinrichtungen und Schulen*

*Materialband zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift*

In der Entwicklung und im Lernen durchläuft jedes Kind einen Prozess, der in der Familie seinen Anfang nimmt, durch die Tageseinrichtung für Kinder und die Schule ergänzt und fortgesetzt wird. Er ist damit jedoch nicht abgeschlossen, sondern dauert lebenslang.

Die Kinder haben schon vieles gelernt, wenn sie in die Tageseinrichtung oder Schule eintreten. Tageseinrichtung und Schule holen die Kinder da ab, wo sie in ihrer Entwicklung stehen, geben jeweils einen neuen, eigenen Rahmen und fügen weiter reichende Ziele, Inhalte und Methoden hinzu.

In gemeinsamer Verantwortung und Verpflichtung gewährleisten Tageseinrichtungen und Schule durch ihre Zusammenarbeit eine

---

<sup>1</sup> Materialband zur Umsetzung der gemeinsamen Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen vom 14. Februar 2002, erarbeitet von einer Projektgruppe am Kultusministerium unter Einbeziehung der Träger der Tageseinrichtungen.

Dieser Materialband wurde allen Tageseinrichtungen sowie Grund- und Sonderschulen zur Verfügung gestellt.

weitgehende Kontinuität der Entwicklungs- und Lernprozesse für die Kinder. Dabei unterscheiden sich die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen dadurch, dass sie die Kinder in verschiedenen Entwicklungsphasen begleiten und unterstützen.

Diese gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind:

– Förderung der Gesamtpersönlichkeit

Tageseinrichtung und Schule haben neben ihrem Bildungsauftrag den Schwerpunkt, die Kinder zu erziehen und zu betreuen. Voraussetzung dafür ist für beide Institutionen, das einzelne Kind in seiner aktuellen Lebens-, Entwicklungs- und Lernwirklichkeit wahrzunehmen und daran die Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit zu orientieren.

– Das Kind als Akteur seiner Entwicklung

Kinder agieren mit dem Körper und allen ihren Sinnen. Wahrnehmen mit allen Sinnen ist die grundlegende Voraussetzung für die Kinder, sich ihr Bild von der Welt aufzubauen. Sie lernen dabei, ihre Erfahrungen zu verarbeiten, Zusammenhänge herzustellen und das Bewusstsein ihrer selbst und ihres Wertes auszubilden. Entwicklung und Lernen sind ständige eigenaktive Leistungen der Kinder.

Kinder entwickeln ihre Identität in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern und Erwachsenen.

Um die Entwicklungs- und Lernbereitschaft der Kinder zu unterstützen und positiv zu beeinflussen, haben Tageseinrichtungen und Schule anregungsreiche, jeweils altersentsprechende Erfahrungs- und Lernräume zur Verfügung zu stellen. Die pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen begleiten die Kinder dabei aktiv.

– Notwendigkeit tragfähiger Beziehungen

Persönliche Kontakte, Anteilnahme und Freundschaften sind die Basis für alle Entwicklungs- und Lernfortschritte. Tageseinrichtung und Schule bieten dem Kind die Chance, Erfahrungen verlässlicher Beziehungen mit anderen Kindern und Erwachsenen zu ma-

*Gemeinsame Pädagogische Grundlagen:*

- *Förderung der Gesamtpersönlichkeit*

- *Kind als Akteur seiner Entwicklung*

- *Notwendigkeit tragfähiger Beziehungen*

chen.

Um die Entwicklungs- und Bildungskontinuität für die Kinder zu sichern, ist die konzeptionelle Abstimmung zwischen den pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtung und Schule unverzichtbar.

*Konzeptionelle Abstimmung zwischen den Fachkräften*

Der Wechsel von der Tageseinrichtung für Kinder zur Schule ist der Übergang von einer Institution in die andere. In dieser Phase lösen sich die Kinder vom Bisherigen und richten sich auf das Zukünftige aus. Damit dieser Übergang nicht zum Bruch sondern zur Brücke wird, kooperieren sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern. Sie tragen gemeinsam und gleichberechtigt die Verantwortung dafür,

*Kooperation zwischen sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern*

- dass ein guter Schulanfang kein punktuell Ereignis, sondern eine zu gestaltende Übergangsphase ist.
- dass die persönliche Eigenart des einzelnen Kindes und seine Lerngeschichte berücksichtigt werden und in der Schule zur Geltung kommen.
- dass wechselseitig und kontinuierlich Informationen ausgetauscht, Fragen aufgenommen und Ideen entwickelt werden.

- *Schulanfang als zu gestaltende Übergangsphase*
- *Berücksichtigung der Individualität und der Lerngeschichte eines jeden Kindes*
- *Kontinuierlicher Austausch*

Das gemeinsame Anliegen von Tageseinrichtung und Schule ist es, mit einer guten kind- und sachbezogenen Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern / Sorgeberechtigten sich für das Wohl der Kinder in der Übergangsphase besonders verantwortlich zu fühlen. Einschulungsentscheidungen finden so eine sichere Grundlage.

*Zusammenarbeit bietet sichere Grundlage für Einschulungsentscheidungen.*

Gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen in Elementar- und Primarbereich (vergleiche „Schulanfang auf neuen Wegen“) erfordern, dass sie Eingang in die Kooperation finden.

*Berücksichtigung neuer Entwicklungen im Elementar- und Primarbereich*

Rektorinnen und Direktoren von Grundschulen und (Gruppen-)Leiterinnen und (Gruppen-)Leiter von Tageseinrichtungen - in Absprache mit ihren jeweiligen Trägern vor Ort - tragen Verantwortung für

*Aufgaben von Rektorinnen / Direktoren und Leiterinnen / Leitern von Tageseinrichtungen*

die Gestaltung und Durchführung der Kooperation.

Sie wirken auf die Einbindung der Kooperationstätigkeit als Bestandteil der pädagogischen Arbeit der Grundschullehrkräfte bzw. sozialpädagogischen Fachkräfte hin und verdeutlichen in der Zuteilung der Aufträge an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den gehobenen Stellenwert der Kooperation.

Mitbestimmungsgremien wie Elternbeiräte in Schulen und Kindertageseinrichtungen etc. sollen bei dafür geeigneten Kooperationsvorhaben allgemeiner Art einbezogen werden.

*Einbezug von Mitbestimmungsgremien*

An den Grundschulen mit Grundschulförderklasse hat die Kooperation zwischen den Fachlehrkräften der Grundschulförderklasse und den sozialpädagogischen Fachkräften der Tageseinrichtung vergleichbaren Stellenwert.

*Zusammenarbeit von Fachlehrkräften der Grundschulförderklassen mit sozialpädagogischen Fachkräften der Tageseinrichtungen*

Fachkräfte der Grundschulförderklassen können als Kooperationspartner zur Diagnostik und Förderung von Kindern mit besonderen Erziehungs- und Förderbedürfnissen einen wichtigen Beitrag leisten. Sie arbeiten zunehmend mehr in enger Verzahnung mit der Eingangsstufe, wodurch zusätzliche zeitliche und personelle Hilfen für die Kinder zur Verfügung gestellt werden können, um die schulischen Angebote zu nutzen.

Die Gestaltung eines kindgerechten Schulanfangs erfordert Teamarbeit zwischen Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schule. Diese setzt gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung der jeweils anderen Ausbildung und der damit erworbenen Kompetenzen bei Erzieherinnen / Erziehern und Grundschullehrerinnen/ Grundschullehrern voraus.

*Teamarbeit*

Basis für das gegenseitige Verstehen sind:

- die Abklärung der jeweiligen Erwartungen an die Kooperation
- die Abstimmung über pädagogische Grundlagen, Erziehungsstile und Ziele der verschiedenen Institutionen
- die Möglichkeit, Einsicht zu nehmen in die jeweils an-

*Basis für Akzeptanz in der Zusammenarbeit:*

- *Abklärung von Erwartungen*
- *Abstimmung über pädagogische Grundlagen,...*
- *Offenheit*

dere Arbeitsweise.

Für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Kooperation ist in gemeinsamer Absprache ein Jahresplan zu erstellen. Vor Ort können ausgehend von den jeweiligen Bedingungen eigene und geeignete Lösungen gefunden werden.

*Erstellen eines Jahresplans*

Eltern / Sorgeberechtigte und Erzieherinnen / Erzieher kennen das Kind mit seinen individuellen Stärken und Schwierigkeiten in unterschiedlichen Situationen. Sie ergänzen und vergleichen ihre Beobachtungen zur Entwicklung des Kindes - einerseits aus dem häuslichen Umfeld, andererseits aus der Tageseinrichtung.

*Austausch der Beobachtungen*

Lehrerinnen und Lehrer verschaffen sich einen eigenen Eindruck im persönlichen Umgang mit dem Kind. Es genügt nicht, sich lediglich Auskünfte über ein Kind einzuholen.

Eltern, Erzieherinnen / Erzieher und Lehrkräfte tauschen sich fortlaufend während des Kooperationsjahres über die weitere Entwicklung des Kindes aus. Gegebenenfalls werden diese Beobachtungen ergänzt durch diagnostische Ergebnisse von behandelnden Ärztinnen / Ärzten und Beratungsstellen.

*Einbezug weiterer Fachdienste*

Eine Zusammenarbeit mit Vertretern der Fachschulen für Sozialpädagogik und der Pädagogischen Hochschulen schafft bereits während der Ausbildung Grundlagen für die Kooperation vor Ort, weist in der Ausbildung befindliche Lehrkräfte und Erzieherinnen / Erzieher auf die Notwendigkeit der Kooperation hin und ermöglicht einen fachlichen Austausch unter Ausbildern beider Berufsgruppen.

*Grundlagen der Kooperation als Teil der Ausbildung*

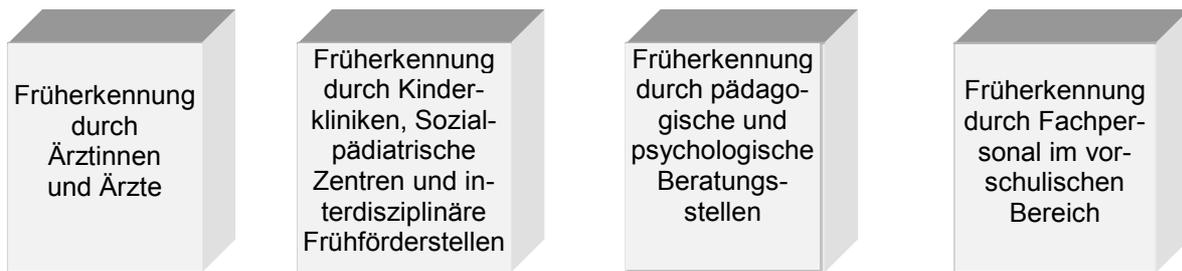
Kooperation lebt von der Initiative und dem Engagement aller Beteiligten. Sie ist personengebunden. Nur wer sie als wesentlichen Baustein eines harmonischen Schulanfangs begreift, wird sich mit seiner ganzen Persönlichkeit in die Arbeit einbringen.

## I. 2 Sonderpädagogische Beratungsstellen, Frühförderung und der Übergang in die Schule

Die Früherkennung von Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen ist ein wichtiger Baustein im Diagnose-, Förder- und Therapiesystem baden-württembergischer Einrichtungen. Dieses System besteht aus einer großen Vielfalt beteiligter Personen und Institutionen. Es ist daher besonders notwendig, regionale und überregionale Angebote zu kennen, um im Einzelfall Vernetzungen herstellen zu können.

*Vernetzung aller Beteiligten*

Die wesentlichen Säulen im Bereich der Früherkennung sind im Folgenden dargestellt.



Besondere Bedeutung im vorschulischen Bereich haben die Sonderpädagogischen Beratungsstellen und die Interdisziplinären Frühförderstellen.

Sonderpädagogische Beratungsstellen existieren flächendeckend in ganz Baden-Württemberg an bestehenden Sonderschulen aller Disziplinen. Die Dienste sind für die Ratsuchenden kostenlos. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Frühförderung immer das Einverständnis der Eltern voraussetzt.

*Sonderpädagogische Beratungsstellen*

Die Interdisziplinären Frühförderstellen werden in der Regel von den unterschiedlichsten Kostenträgern finanziert und bieten regional vielfältige und zum Teil sehr unterschiedliche Leistungen an. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stammen sowohl aus dem pädago-

*Interdisziplinäre Frühförderstellen*

gisch – psychologischen als auch aus dem medizinisch – therapeutischen Bereich.

Ein Wegweiser einiger wichtiger Einrichtungen für Frühförderung in Baden-Württemberg ist mit folgender Internetadresse abrufbar:

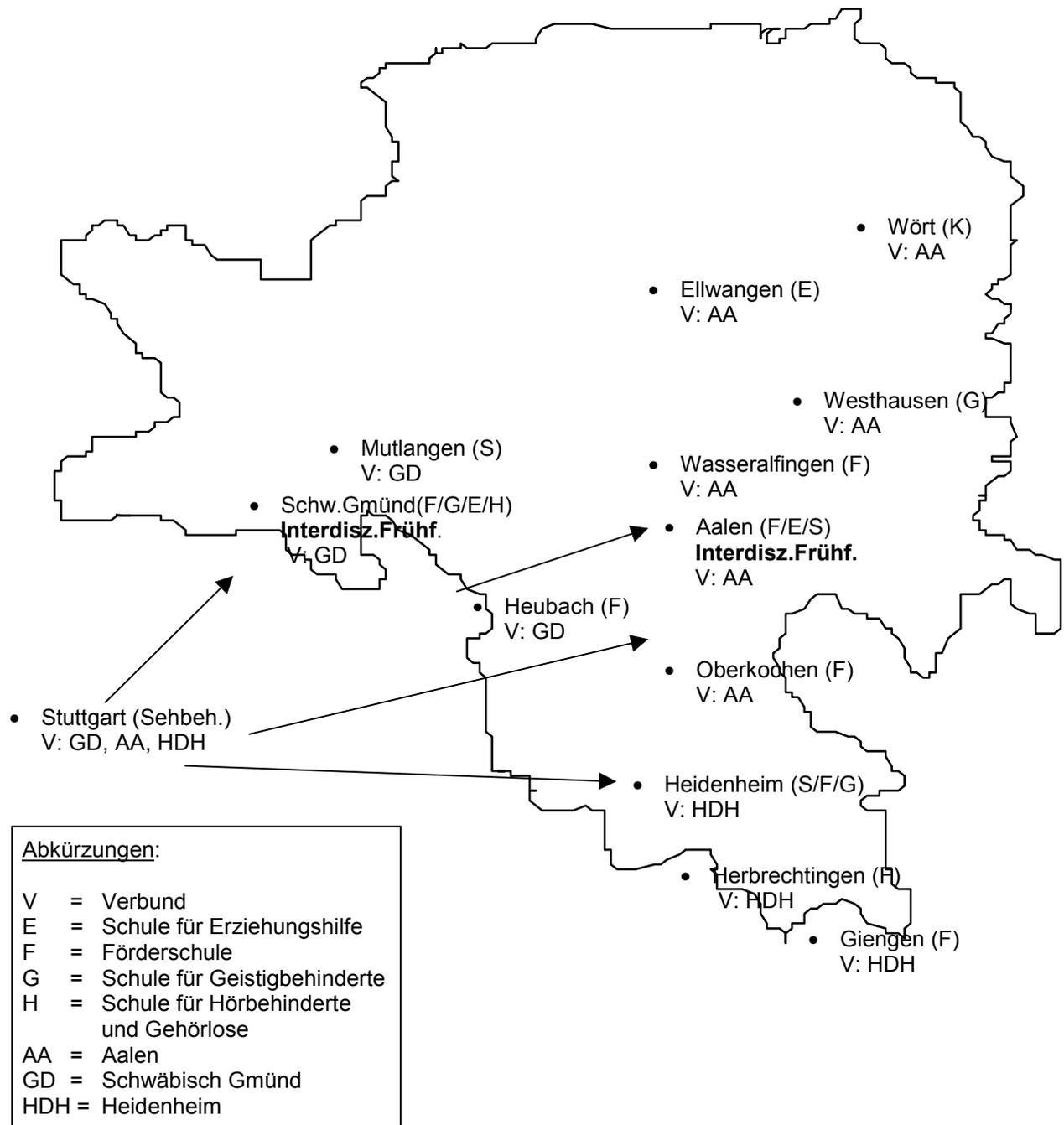
*Wegweiser Frühförderung*

<http://www.landesgesundheitsamt.de/download/fruehfoerd.doc>

Formen der Frühförderung in sonderpädagogischen Beratungsstellen:

- Diagnostik zu Hause, in der Beratungsstelle und in Kindertageseinrichtungen
- Beratung und Begleitung für die Eltern und andere Bezugspersonen des Kindes (z.B. Erzieherinnen/ Erzieher)
- Förderung des Kindes im Elternhaus
- Förderung in der Beratungsstelle: Einzelförderung, Fördergruppen, Spielgruppen, Psychomotorik,....
- Eltern-Kind-Gruppen
- Förderangebote in Kindertageseinrichtungen
- Kontaktveranstaltungen für Erziehende, pädagogisches und sozialpädagogisches Personal, Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, Seminare, Freizeiten,....
- Vermittlung weiterer Hilfen
- Hilfe bei der Überleitung in andere Einrichtungen
- Mitwirkung beim Übergang in schulische Einrichtungen

## Das Verbundsystem sonderpädagogischen Beratungsstellen am Beispiel des Staatlichen Schulamts Schwäbisch Gmünd



Am Beispiel des Staatlichen Schulamts Schwäbisch Gmünd wird deutlich, wie dicht allein das Angebot sonderpädagogischer Beratungsstellen ist. Da die Probleme der Kinder im Vorschulbereich nur selten einzelnen Disziplinen zuzuordnen sind, müssen die Beratungsstellen im ständigen Austausch und in enger Zusammenarbeit im Sinne eines für die Ratsuchenden transparenten Unterstützungs-Managements zusammenwirken. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen ist im allgemeinen wie in besonderen Fällen unerlässlich und bedarf einer genauen Systemkenntnis aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen.

*Kooperation der sonderpädagogischen Beratungsstellen untereinander*

### Der Übergang in die Schule

In der Praxis bewährt sich eine enge Zusammenarbeit aller an der Kooperation Beteiligten, wenn es um die Einschulung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf geht. Zu diesem Personenkreis gehören die jeweiligen Beauftragten für die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen, die sonderpädagogischen Beratungsstellen, die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer der allgemeinen Schule, die Erzieherinnen und Erzieher der Kindergärten und die Eltern.

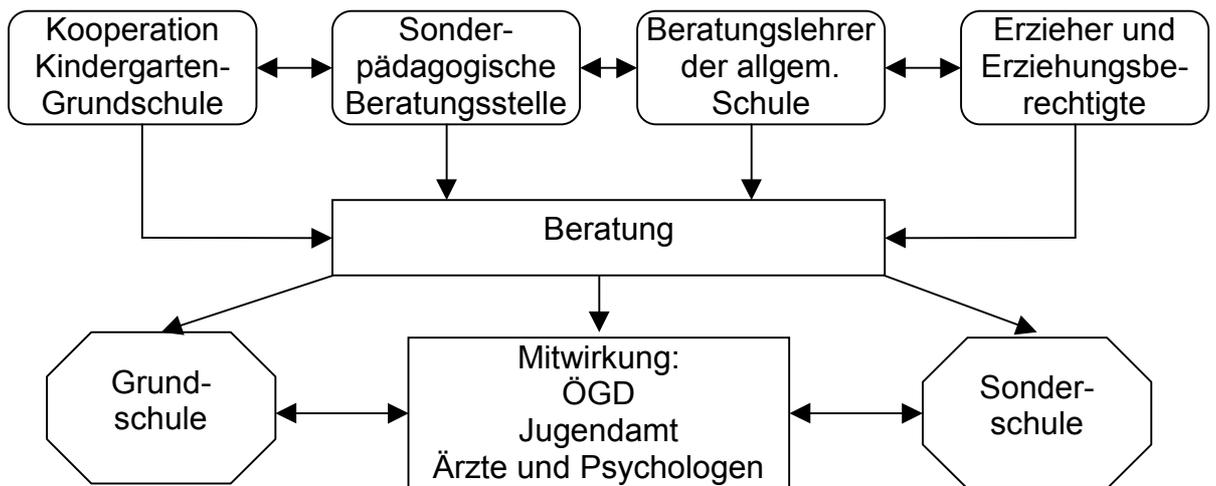
*Kooperation aller Beteiligten*

Besondere Verantwortung im Abklärungsprozess bezüglich des richtigen Lernortes haben die für die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen beauftragten Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer.

„Die Kooperation wird inhaltlich und organisatorisch in einem auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmten Jahresplan ausgestaltet, der gemeinsam von Lehrkräften und Erzieherinnen / Erzieher erstellt wird. Die Schulleitung trägt Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung der Kooperation auf schulischer Seite. Die Mitwirkung der Leitung der Tageseinrichtung obliegt dem Träger.

*Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschulen)*

Das Staatliche Schulamt klärt mit den Beteiligten Lernortfragen, die innerhalb der Kooperation Tageseinrichtung – Grundschule nicht erfolgen können, und trägt Verantwortung für deren Umsetzung.“



Der Austausch von Daten und Informationen ist nur möglich, wenn die Erziehungsberechtigten ihre Einwilligung dazu gegeben haben. Eine transparente Diagnostik sowie die Einbindung der Eltern in alle Informations- und Beratungsprozesse sind im Interesse des Kindes unbedingt erforderlich.

### Übergang Frühförderung - Schule

Nur selten ist der Prozess der Beratung und Förderung bei Schuleintritt abgeschlossen. Kinder, die von sonderpädagogischen Frühfördereinrichtungen betreut wurden und anschließend die entsprechende Sonderschule besuchen, profitieren von der Kontinuität der eingeleiteten pädagogischen Maßnahmen. Bei Kindern, die der Frühfördereinrichtung bekannt sind, können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Einverständnis der Eltern an der Lernortklärung mitwirken. Die Verwendung von Daten aus der Frühförderung ist nur mit Einverständnis der Eltern für die Lernortklärung möglich. Sinnvoll ist es daher, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Frühförderung möglichst bald mit den Eltern ins Gespräch kommen, um die Lernortklärung in einem vertrauensvollen Austausch begleiten zu können.

*Kontinuität eingeleiteter pädagogischer Maßnahmen*

*Daten aus der Frühförderung*

Wird ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf in eine Grundschule ein-

*Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in der*

geschult, sollte nach Möglichkeit bereits beim Einschulungsverfahren eine zeitlich befristete und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten vorausgesetzte Kooperationsvereinbarung mit der betreuenden Sonderschule vereinbart werden.

*Grundschule*

## II. Förderung in der allgemeinen Schule

### II. 1 Pädagogische Grundlegung

Entsprechend dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und Artikel 11 der Landesverfassung hat Schule die Aufgabe, jedem Kind bestmögliche und entwicklungsgerechte Bildungsangebote zu bieten.

Dies bedeutet: Jeder Unterricht, jede Schulstufe, jede Schule ist „Förder-Unterricht“, „Förder-Stufe“, „Förder-Schule“ bzw. hat den Auftrag, es zu werden.

*Fördern als zentrale Aufgabe der Schule*

Die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" vom 8. März 1999 hat diesen Auftrag umgesetzt und definiert ausdrücklich den Anspruch der Förderung als Aufgabe der allgemeinen Schule:

Veränderte Kindheit und die große Verschiedenheit der Kinder voneinander verlangen von der allgemeinen Schule Offenheit und Flexibilität.

*Heterogene Lerngruppen*

Kinder in Grundschulen unterscheiden sich in ihren sozialen Voraussetzungen und Verhaltensweisen, in Alter, Geschlecht, in der Nationalität, in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung, in ihren sprachlichen Fähigkeiten, kognitiven Möglichkeiten und sprachlichen Fertigkeiten, in ihren Erwartungshaltungen, Interessen und Bedürfnissen, in ihrer Lerngeschwindigkeit und Lernart.

Grundschulunterricht wird demnach vermehrt durch die Elemente Individualisierung und Differenzierung, die Weiterentwicklung von Unterrichtsformen bis hin zur Schulentwicklung bestimmt, um der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden.

Die zunehmende Verschiedenartigkeit der Lerngruppen in der allgemeinen Schule bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer die

Chance, Schule und Unterricht unter Nutzung der vorgegebenen Möglichkeiten neu zu denken und zu gestalten, wobei integrative Formen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht-behinderten Kindern einbezogen werden können. Die Wertschätzung der Vielfalt in ihren Formen der gegenseitigen Ergänzung sollte jeden Bereich der Schule „durchwirken“.

Durch einen Perspektivenwechsel - weg von der defizitären Blickrichtung hin zu den Stärken - wandelt sich auch die Einstellung gegenüber Fehlern: Sie sind nicht mehr in erster Linie Dokumentationen von Versagen, sondern geben Aufschluss über Lernwege und Lernstrategien der Kinder.

*Von den Stärken ausgehen*

Entsprechend dieser Sichtweise formuliert die Verwaltungsvorschrift:

"Für Kinder, die Anhaltspunkte für einen besonderen Förderbedarf aufweisen, ist ein gestuftes pädagogisches Verfahren notwendig: Nach einer differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes, verbunden mit einer kontinuierlichen Beobachtung des Lernprozesses, klären die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in Zusammenarbeit mit den Eltern die Ergebnisse und erstellen mit den Eltern ein Profil des individuellen Förderbedarfs. Mit Zustimmung der Eltern können in diesen Klärungsprozess Erkenntnisse aus Diagnose und Fördermaßnahmen im Vorfeld und im Umfeld der schulischen Förderung, einschließlich der Jugendhilfe, einbezogen werden. Danach wird geprüft, welche Fördermaßnahmen die einzelne Schule aus eigener Kraft einrichten und verfolgen kann. Die Fördermaßnahmen werden mit den Eltern abgestimmt. Die Förderung und Entwicklung ist nachvollziehbar zu dokumentieren."

Für Eltern und Kinder ist es grundlegend wichtig, dass sie ernsthaft und von Anfang an in die Förderplanung einbezogen werden.

*Einbezug der Eltern von Anfang an*

Voraussetzung für jede richtige und sinnvolle Entscheidung sind Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Diese gilt es bei Eltern

und Kindern zu stärken.

Eltern, die ein echtes Anliegen der Schule zur bestmöglichen Förderung ihres Kindes spüren, werden konstruktiv die angedachten Wege mitgehen.

Und Kinder, die sich in der Schule angenommen und ernst genommen fühlen, werden entsprechend ihren Möglichkeiten alle Anstrengungen zu einem für sie bestmöglichen Lernerfolg aufbringen.

Die Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen fordert das „Wohl des Kindes“, verbietet seine Diskriminierung und verlangt das Recht auf Bildung. Durch Schulpflicht soll Chancengleichheit ermöglicht werden, und „die Disziplin in der Schule soll der Menschenwürde des Kindes entsprechen“. Das Recht auf Bildung beinhaltet, dass erziehende Erwachsene Kindern Anforderungen zuzumuten und sinnvoll Grenzen ziehen. Dies kann auch konstruktive Strafe erfordern. Überforderung aber auch Unterforderung hemmen die Eigenleistung, die das Kind „von Natur aus“ erbringen möchte. „In einem für die Vielfalt der Kinder offenen Unterricht sollen Wohlbefinden und Anstrengung nicht getrennte Maximen sein, sondern möglichst oft zusammenfallen.“

(s. A. Prenzel: Vielfalt durch gute Ordnungen im Anfangsunterricht, Opladen 1999)

Das Kind sucht Anforderungen, d.h. Aufgaben, die es gut und sicher bewältigen kann; und es braucht Herausforderungen, um sein Bestes geben und bisweilen über sich hinauswachsen zu können. Leistungsförderung im Unterricht heterogener Lerngruppen kann nicht durch Orientierung an einem Jahrgangscurriculum erfolgreich geschehen. Innere Differenzierung ermöglicht dagegen eine individuelle Lernentwicklung. Dabei kommt der Leistungsmessung neue Bedeutung zu: Kinder und deren Eltern erfahren individuell, wie erbrachte Leistungen gewertet werden, welche Leistungen die Schule

*Fördern bedeutet auch Fordern.*

*Leistungsförderung  
Leistungsmessung*

von ihnen fordert und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Wertschätzung für die Individualität und vorgegebene Leistungsnormen bedürfen einer Verknüpfung, die Kindern und Eltern transparent sein muss. Ohne ein Messen an Normen besteht die Gefahr, Lernwege und Bedürfnisse des einzelnen Kindes aus dem Blick zu verlieren.

Um möglichst allen Kindern eine bestmögliche Förderung zukommen zu lassen, bedarf es eines „Hinschauens“, eines „Zur-Kennntnis-Nehmens“, einer „Be-Achtung“ des Kindes durch die Lehrerin oder den Lehrer. Durch einen ganzheitlichen Unterricht, der auf vielfältige Weise alle Kinder erreicht, erkennt der beobachtende Pädagoge die Kinder, die besonderer Förderung bedürfen. Eine entsprechende prozessorientierte Leistungsbeobachtung und ein individueller Förderplan, immer unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten, dienen der Optimierung der Förderung.

*Feststellung von Förderbedarf*

Dieser Förderplan kann im Einzelfall bedeuten:

*Förderplan*

- Abwarten und weitere prozessorientierte Beobachtung
- Intensive Förderung nach erstelltem Förderplan unter Einbezug der Möglichkeiten der allgemeinen Schule
- Hilfen suchen (z.B. Sonderpädagogischen Dienst hinzuziehen, außerschulische Institutionen einschalten,...)

Bei der Erstellung eines Förderplanes sollten die angestrebten Hilfsangebote zeitlich und inhaltlich aufeinander abgestimmt werden, um einer Überforderung von Kind und Eltern vorzubeugen. Förderung geschieht bereits präventiv und primär durch das Üben basaler Lernprozesse, durch das Schärfen der Sinne, das Trainieren von Bewegungsabläufen und Gleichgewicht, von Stimme, von Konzentration etc..

*Präventive Förderung*

Lernfördernde Faktoren bedürfen der Beachtung im Schulalltag.

Dies betrifft schulorganisatorische Gegebenheiten wie Tagesabläufe, Pausenplanungen, Fachlehrerstunden, offene Anfänge, Klassenzusammensetzungen, Räume.

Es betrifft die Förderung sozio - emotionaler Bezüge sowohl durch Unterrichtsgestaltung als auch durch Formen der Leistungsmessung und durch eine Öffnung der Schule zum Gemeinwesen.

Wichtig ist letztendlich die Förderung der Lernmotivation, was aus den vorher genannten Überlegungen resultiert. Dabei sollte hemmenden Faktoren wie Angst oder Denkblockaden entgegengewirkt werden.

*Förderung der Lernmotivation*

(vgl. Englbrecht/ Weigert: „Lernbehinderungen verhindern“, Diesterweg 1994)

Teamarbeit und eine offene, vertrauensvolle Schulsituation können die Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer zum Teil auffangen. Die Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen im gemeinsamen Unterricht, bei gemeinsamer Unterrichtsplanung, Lernbeobachtung und bei Gesprächen kann hilfreich sein.

*Teamarbeit*

---

**Sibylle Ermel**, Konrektorin

Grundschule Zell, 73730 Esslingen

Ehemalige Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Förderung von Kindern mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten an der allgemeinen Schule

## Literatur

- Arenhövel / Ringbeck      Fördern macht Spaß  
(Hrsg.)                      Auer, 1995.
- Englbrecht / Weigert      Lernbehinderungen verhindern  
                                    Diesterweg, 1994.
- Prenzel                      Vielfalt durch Ordnungen im Anfangsunterricht  
                                    Opladen, 1999.
-

## II. 2. Flexibilisierung

### II. 2.1 Flexibilisierung der Organisation von Unterrichtsprozessen

Im Rahmen größer werdender pädagogischer Handlungsfelder und damit in Zusammenhang stehender notwendiger Gestaltungsfreiräume für neue Unterrichtsformen, Teamarbeit, innere Schulentwicklung im Sinne einer Entwicklung eines Schulprofils oder eines Schulprogramms etc. sind Freiräume für flexible Handhabungen des Stundenplans unter eigenverantwortlichen pädagogischen Gesichtspunkten erforderlich.

*Freiräume für flexible Handhabung des Stundenplans*

Dem kommt insbesondere vor dem Hintergrund der für die in den Bildungsplänen der unterschiedlichen Schularten vorgesehene Betreuung beeinträchtigter bzw. von Beeinträchtigung bedrohter Schülerinnen und Schüler sowie die Umsetzung der diesbezüglichen Verwaltungsvorschrift vom 08.03.1999 (Az.: IV/1-6500.333/61) große Bedeutung zu.

*Behinderung und besonderer Förderbedarf*

Die seit längerer Zeit bereits bestehende - häufig jedoch in Vergessenheit geratene - Verwaltungsvorschrift zur Flexibilisierung bietet mannigfaltige Möglichkeiten auf Zeittakte und Stundenpläne so einzugehen, wie sie die regionalen Gegebenheiten zulassen (vgl. hierzu die VV vom 1.08.96 in K.u.U. S. 671/96; zuletzt geändert 07.07.98; K.u.U. S. 143/1998 ; Studentafel-Öffnungsverordnung vom 27.06.98; K.u.U. S. 143/98 sowie den Organisationserlass zur Unterrichtsorganisation).

*Verwaltungsvorschrift zur Flexibilisierung*

Neben binnendifferenzierenden, den einzelnen Unterricht betreffenden Maßnahmen sind somit Voraussetzungen gegeben, Zeittakte und Stundenpläne so flexibel zu gestalten, dass sie dem Tages- und Lernrhythmus besser angepasst werden können.

*flexible Gestaltung der Stundenpläne*

In der folgenden Übersicht werden stichwortartig Aspekte zur Flexibilisierung sowie Beispiele aus der Grundschule, Hauptschule so-

wie Realschule aufgezeigt. Es handelt sich hierbei um Möglichkeiten, wie man den Unterricht flexibel gestalten kann.

Jede Schule entwickelt dabei jedoch ihr eigenes Konzept, das zu den vor Ort gegebenen Rahmenbedingungen passt.

Die aufgeführten Maßnahmen sind möglich, wenn hierdurch der Bildungsplan insgesamt oder einzelne Lehrpläne besser erfüllt werden können, d.h. besondere pädagogische oder fachliche Gründe für eine Flexibilisierung sprechen.

*Grundlage der Flexibilisierung*

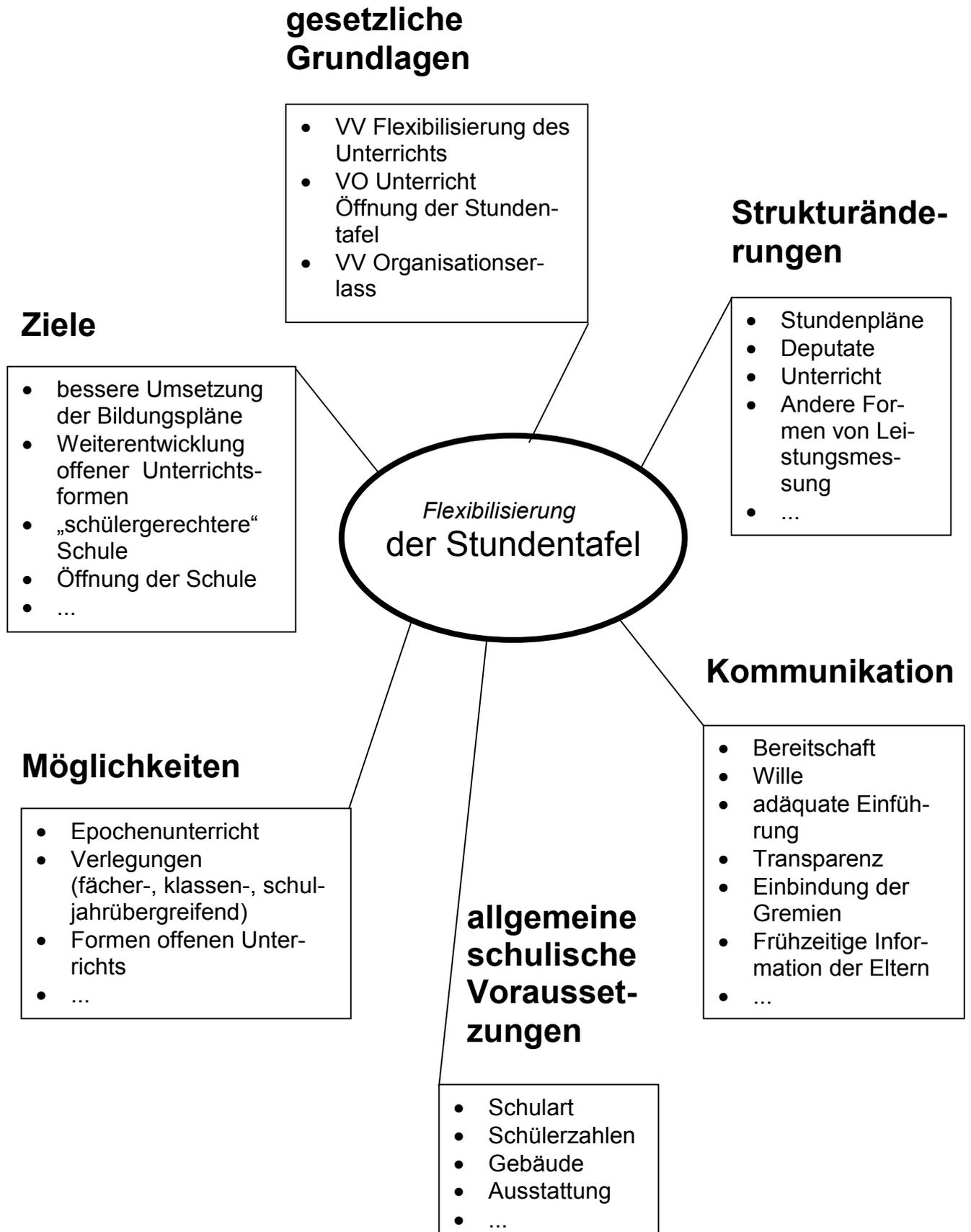
Eine Einschränkung in der Handhabung ist dann gegeben, wenn in der entsprechenden Klassenstufe ein Bildungsabschluss vorgesehen ist.

*Grenzen*

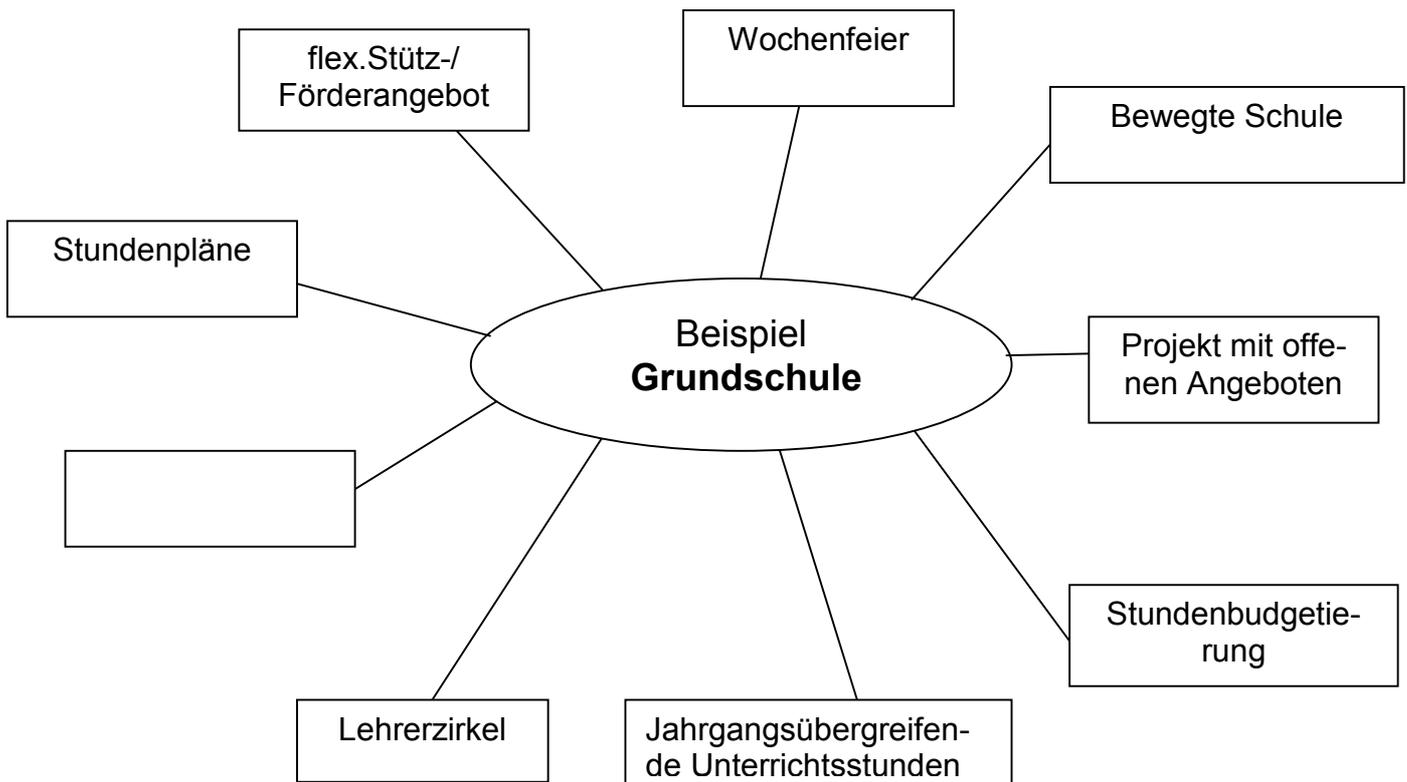
Für weitere Informationen stehen die bei den Schularten aufgeführten Ansprechpartnerinnen / Ansprechpartner zur Verfügung.

*Ansprechpartnerinnen  
Ansprechpartner*

## II. 2.2 Aspekte zur Flexibilisierung und Öffnung der Stundentafel



## II. 2.3 Beispiele für Flexibilisierung



Erläuterungen hierzu sind in den folgenden Beispielen für konkrete Umsetzung zu finden

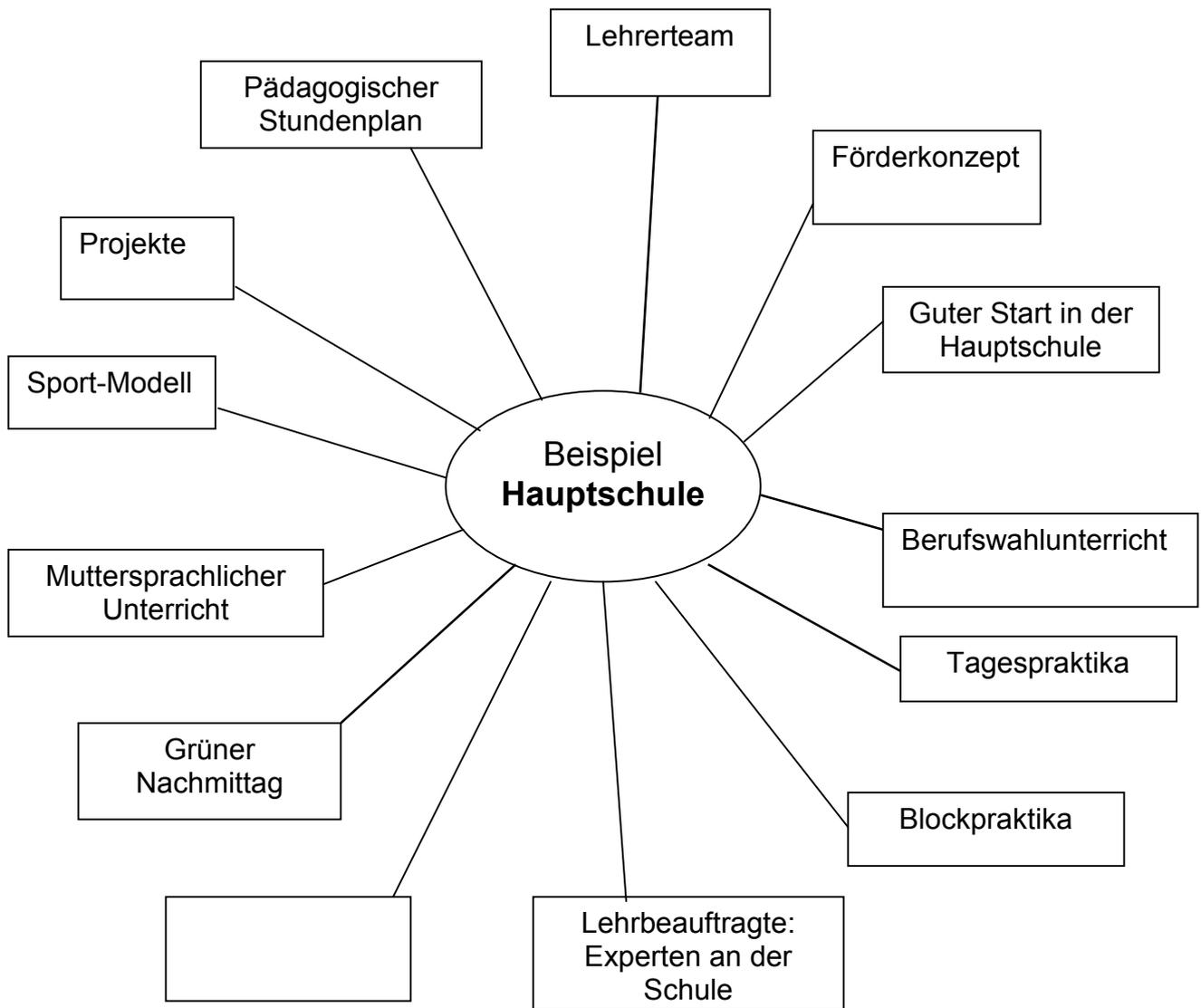
Ansprechpartner : Anne Hartung, Päd. Beraterin für bes. Aufgaben der Grundschule

Markus Kreilinger, Päd. Berater Grundschule

E-Mail : [Grundschule.lrndorf@t-online.de](mailto:Grundschule.lrndorf@t-online.de)



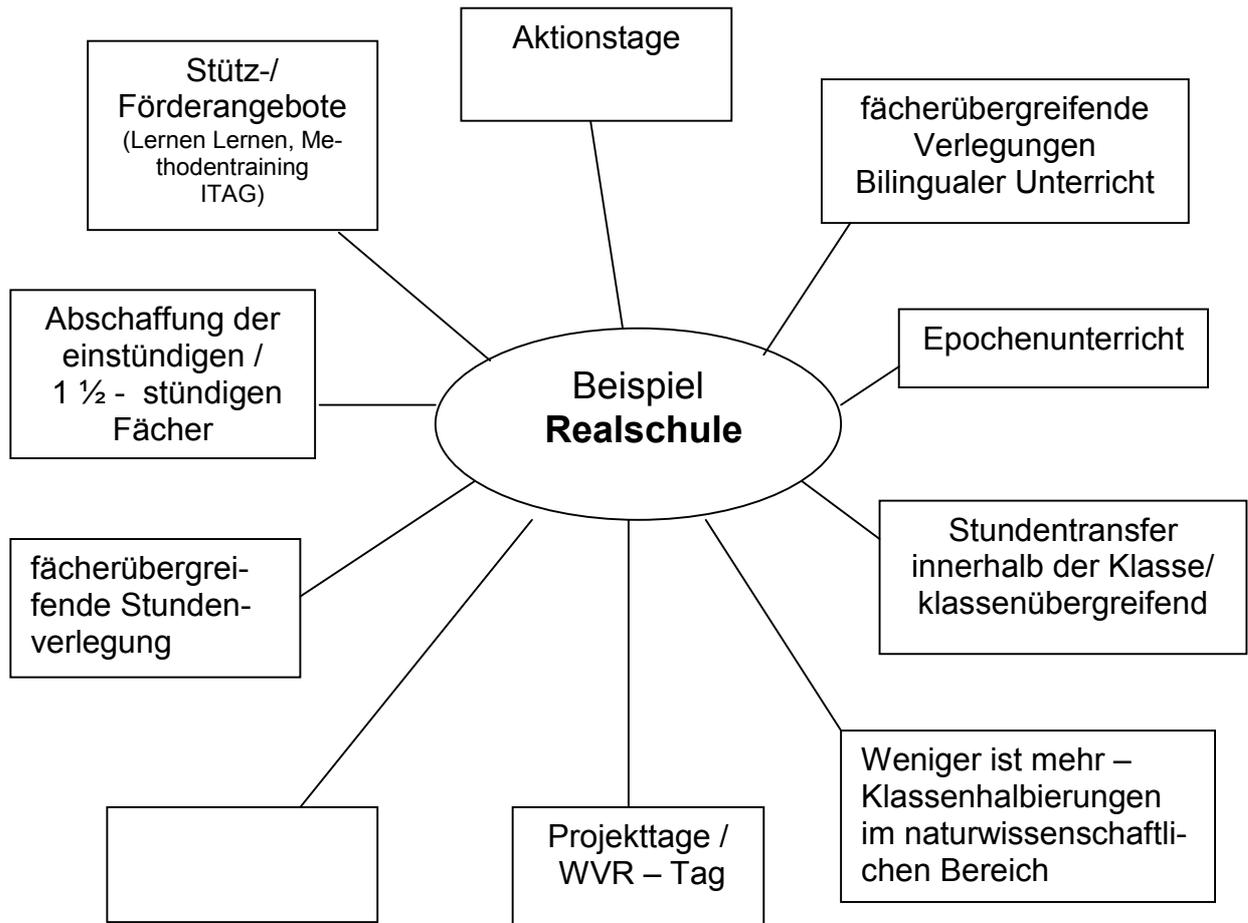
- Literatur :
- Zeit und Lernen, Hrsg.: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Juni 1998
  - Impulse 4, Hrsg.: Staatl. Schulamt Rottweil, Juni 2001



Ansprechpartner: Albert Grimm  
 Grund- und Hauptschule Aldingen, 78554 Aldingen,  
 Telefon: 07424 / 870250



- Literatur :
- Zeit und Lernen, Hrsg.: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Juni 1998
  - Verwaltungsvorschriften v. 15.8.1996 / 07.7.1998
  - Impulse 4, Hrsg.: Staatl. Schulamt Rottweil, Juni 2001



Ansprechpartner: Thomas Stingl, Pädagogischer Berater Realschule  
 Hermann Hesse RS Tuttlingen, Jahnstraße 5, 78532 Tuttlingen,  
 Telefon: 07461 / 9491-0



- Literatur :
- Zeit und Lernen, Hrsg.: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Juni 1998
  - Verwaltungsvorschriften v. 15.8.1996 / 07.7. 1998
  - Impulse 4 , Hrsg.: Staatl. Schulamt Rottweil, Juni 2001

## Beispiele für konkrete Umsetzungen

Im Folgenden werden in Anlehnung an die vorangegangenen Schaubilder beispielhaft einige dort angeführte Flexibilisierungsmaßnahmen vorgestellt.

### Wochenfeier

Am Ende der Schulwoche treffen sich alle Klassen der Schule und stellen einige Arbeitsergebnisse der Woche vor: Gedichte, Lieder, Tänze, kleine Bücher, Bastelarbeiten etc. . *Beschreibung*

- Je haltloser die außerschulische Umgebung der Kinder wird, desto mehr muss die Schule versuchen, Rituale aufzubauen. Die Wochenfeier ist ein kleiner Beitrag dazu. *Begründung*
- Die Anerkennung ihrer Arbeit und die Herausforderung vor dem Plenum etwas vorzustellen, ist für die Kinder von Bedeutung.

Die Wochenfeier eignet sich prinzipiell für jede (Grund)schule. An einer großen Schule ist es vielleicht sinnvoll, die Idee zu variieren:

*Wochenfeiern an großen Schulen*

- Können die Begegnungseinheiten verkleinert werden?  
Beispiel: Die Parallelklassen treffen sich zu einer gemeinsamen Feier.
- Kann die Gruppe der für die jeweilige Präsentation Zuständigen eingeschränkt werden?  
Beispiel: Woche eins: Alle a-Klassen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse. Woche zwei: Alle b-Klassen sind an der Reihe.

## Lehrerzirkel

Jeweils eine Lehrerin oder ein Lehrer bietet ein Lernangebot im Wechsel über vier Tage für vier Gruppen an. Die Gruppen setzen sich klassenübergreifend zusammen.

*Beschreibung*

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Zumindest in der ersten Stunde findet Unterricht nach Stundenplan statt. Damit verschieben sich die Anfangszeiten für die Erstklässler nicht.			
	Jeden Tag werden mindestens zwei bis drei Stunden angeboten. Die Gruppeneinteilung muss anschaulich erfolgen, z.B. nach Farben, Tieren etc.			
	Nach dem Unterricht findet täglich ein kurzes Feedback und Planungsgespräch zwischen den Lehrern statt.			

- Die Vorbereitung der Lehrkraft lohnt sich. Sie kann ein aufwändiges Angebot vierfach nutzen.
- Den Schülerinnen und Schülern werden attraktive Angebote gemacht.
- Sie sind in einer neuen und anregenden Gruppenkonstellation.
- Die wechselnden Lehrerpersönlichkeiten sind für die Schülerinnen und Schüler interessant.

*Vorteile*

## Projekt mit offenen Angeboten

Mehrere Lehrkräfte bieten gemeinsam ein jahrgangsübergreifendes Projekt an. *Beschreibung*

Das Projekt ist täglich zweigeteilt. Im ersten Teil wird ein offenes Arbeitsangebot für alle am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gemacht.

Im zweiten Teil gibt es ein lehrerbezogenes Projektangebot. Auch in diesem Beispiel sind die Schülerinnen und Schüler aus Klasse eins bis vier.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 - 9 Uhr	Einstündiges offenes Angebot für alle Schüler (1h)				
9 –12 Uhr	Arbeit in Projektgruppen (3h)				
12 -12.30 Uhr	Besprechung der Lehrkräfte				

### Projekt Wald

Beispiel

In der ersten Stunde (volle Stunde) bearbeiten die Kinder offene Angebote zum Projekt Wald. Sie setzen Baumstammpuzzle zusammen, sägen Äste, arbeiten mit einer Wald CD-ROM, malen mit Erdfarben, weben mit Naturmaterial usw. ... .

In den folgenden drei Zeitstunden arbeiten die Kinder in ihrer Projektgruppe. Eine Gruppe baut aus Holz einen Baumlehrpfad, eine zweite Gruppe studiert ein kleines Waldtheaterstück ein, eine dritte Gruppe befasst sich mit Kleinlebewesen des Waldes ... .

## **Stundenpläne**

Je größer die Variationsmöglichkeiten für die Erstellung von Stundenplänen ist, desto unterschiedlicher können die Erwartungen aller Beteiligten ausfallen. Beim Entwerfen der Stundenpläne ist daher Folgendes zu beachten:

*Probleme*

- Transparenz gegenüber allen Betroffenen: Was mache ich und warum mache ich es? Durch rechtzeitige Informationen können noch Veränderungen vorgenommen werden.
- In welchen Bereichen des Stundenplans ist eine Mitsprache der Kolleginnen und Kollegen möglich?
- Können die Kolleginnen und Kollegen den Stundenplan selbst machen? Das hängt nicht nur von der Schulart und der Größe ab, sondern auch von der Zusammensetzung des Kollegiums. Wie wird dabei z.B. eine schwächere Kollegin oder ein schwächerer Kollege geschützt?

*Tipps*

Je kleiner die Einheit, desto einfacher lässt sich dies realisieren.

## Stundenbudgetierung

Beim Stundenbudget handelt es sich um eine „fächerübergreifende Verlegung“, wie sie in der „Studentafel-Öffnungsverordnung“ erwähnt ist. Eine Lehrkraft „erhält“ sozusagen zu Beginn des Schuljahres pro unterrichtendes Fach ein Budget an Unterrichtsstunden, die bis zum Ende des Schuljahres unterrichtet sein müssen. Wann welches Fach unterrichtet wird und in welcher fächerverbindenden Kombination dies geschehen soll, entscheidet die Lehrerin/ der Lehrer selbst.

*Erklärung*

Vorteile:

*Vorteile*

- Es ist die passende Organisationsstruktur für das fächerverbindende Arbeiten.
- Die Stundenbudgetierung ist eine Grundlage für die Möglichkeit, den Unterricht aus der jeweiligen Situation im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern flexibel zu gestalten. Ein Entscheidungsbereich wird von der Schulleitung (Stundenplan) auf die Lehrerin oder den Lehrer übertragen.

Jede Lehrkraft übernimmt eine Budgetverwaltung ihrer Stunden. Sie hält fest, wie viele Stunden sie nach der Studentafel zwischen zwei Ferienabschnitten in einem Fach unterrichten sollte und wie viele sie tatsächlich unterrichtet hat. Gerade beim fächerverbindenden Arbeiten ist eine präzise Trennung der Fächer nicht möglich. Die Budgetverwaltung kann nur der groben Orientierung der Lehrerin/ des Lehrers dienen.

Es entsteht eine Selbstkontrolle und eine transparente Begründungsstruktur gegenüber den Eltern. Der Abbau von Verantwortungshierarchien ist Teil dieser Idee.

Die Budgetstunden werden für die Zeit zwischen zwei Ferienabschnitten in der Tabelle festgehalten. In der Spalte gehaltene Stunden werden Woche für Woche die Stunden summiert, die in dem jeweiligen Fach näherungsweise unterrichtet wurden. Übertragungen auf das nächste Arbeitsintervall nach den folgenden Ferien ist natürlich möglich.

Fach	Budget	gehaltene Stunden
Heimat- und Sachunterricht	18	16
Bk/TW	12	8
Musik	6	11
Mathematik	30	35
Deutsch	36	32

Voraussetzung für eine Stundenbudgetierung ist, dass möglichst viele Fächer von einer Lehrerin oder einem Lehrer unterrichtet werden.

---

**Dr. Jürgen Gössel**, Dipl. Päd.

Schulamtsdirektor und stellv. Amtsleiter am Staatlichen Schulamt Rottweil

Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Betreuung von Grund- und Sonderschulen, Lehrerfortbildung

**Markus Kreiling**, Schulrat am Staatlichen Schulamt Rottweil

Arbeitsschwerpunkte: Regionale Lehrerfortbildung u.a. zum Thema: offene Unterrichtsformen

## Bewegte Schule - Grundschule an der Bottwar in Steinheim-Kleinbottwar

Aus dem Wissen um eine Diskrepanz zwischen dem Umstand, dass die kindliche Entwicklung der Bewegung bedarf und der Tatsache, dass der kindliche Alltag früher eher körperfeindlich und bewegungsarm war, entwickelte sich an unserer Schule nach und nach ein Profil, auf das die Bezeichnung „Bewegte Schule“ zutrifft. *Definition*

Unsere Kritik an der bewegungsarmen Schule

*Kritik*

- Zum einen schränken die Lebensbedingungen der hochtechnisierten Gesellschaft die kindlichen Bewegungs- und Spielbedürfnisse ein. Dies ist insofern brisant, da die Bewegung grundsätzlich Ausdruck der Lebensfreude von Kindern ist - zugleich aber auch ein wichtiges Mittel zur Förderung ihrer Entwicklung darstellt.
- Zum anderen stimmen Theorie und Praxis kindlicher Entwicklung und Erziehung häufig nicht mit der Tatsache überein, dass eine gesunde kindliche Entwicklung nur über die Beachtung des Körpers und seines Bewegungsbedürfnisses geschehen kann.

Im Bildungsplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg heißt es: *„Bewegung, Spiel und Sport sind unverzichtbare Bestandteile einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Kinder.“* Und weiter: *„Der Schulsport umfasst mehr als Sportunterricht. Er bildet ein wesentliches Element bei der Gestaltung des Schullebens. Spiel und Sport umfassen auch Bewegungszeiten im Klassenzimmer, Pausensport...“* (K.u.U. 1995, S.27-28). *Bildungsplan*

**Unsere Ziele:**

- Bewegungserleben und Bewegungserfahrungen zulassen, um mangelnde Bewegung zu kompensieren und dadurch für die Entwicklung entscheidende Reize anzubieten. Dabei wird die Bewegung vor allem als Ausgangspunkt von Lernprozessen be-

*Bewegungserleben und  
Bewegungserfahrungen*

griffen.

- Eigentätigkeit und Sinnestätigkeit ermöglichen, um der Konsumhaltung entgegenzuwirken und Verstehen zu ermöglichen.
- Soziale Kontakte fördern, um entstandene Defizite durch familiäre, räumliche und gesellschaftliche Veränderungen abzubauen.

*Eigentätigkeit und Sinnestätigkeit*

*Soziale Kontakte*

Um diese Ziele zu verwirklichen, haben wir uns auf den Weg gemacht, eine Schule nach unseren Vorstellungen zu entwickeln.

### **Wie alles begann...**

Unsere Schule wurde zu Beginn des Schuljahres 1992/93 eröffnet. In unmittelbarer Nähe zu bestehenden Sport- und Freizeitanlagen wurde ein freundliches, kindgerechtes Grundschulgebäude erstellt. Insgesamt 6 Klassen werden heute von 9 Lehrkräften unterrichtet.

Der bewegungsfreundliche Schulhof ist das sichtbarste Zeichen unserer Offenheit für Bewegung. In den letzten Jahren konnten die Ideen und Wünsche der Kinder Stück für Stück realisiert werden. So entstanden eine Streetballanlage, Tischtennisplatten und eine Kletterwand, die über Seilbrücken mit einem Spiel- und Gerätehaus (für Spiel- und Sportgeräte) verbunden ist.

*Bewegungsfreundlicher Schulhof*

Planung, Finanzierung und Bau lagen in der Hand von Förderverein, Eltern und Kollegium, so dass für den Schulträger kaum Kosten entstanden. Das Schulgelände als Lebensraum und ideale Lernumgebung war und ist hilfreich für die Entwicklung unseres Schulprofils einer sport- und bewegungsfreundlichen Schule, an dessen Realisierung Schüler und Schülerinnen, Eltern, Hausmeister, Vereine, Interessierte und natürlich Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind. Unterstützt wurden und werden wir durch Programme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport: „Bewegungsfreundlicher Schulhof“ und „Stiftung Sport in der Schule“. Darüber hinaus findet im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ein reger Ideen- und Gedankenaustausch statt.

*Planung, Finanzierung und Bau*

## Die Bausteine unserer „Bewegten Schule“

In einem rhythmisierten Schulvormittag setzen wir unsere Forderung nach mehr Bewegung, innerhalb von 3 Bereichen um:

### Unterricht

### *Unterricht*

- Auflösung des 45-Minuten-Takts
- "bewegtes" Lernen,
- fächerverbindendes Lernen, teilweise auch klassenübergreifend,
- „dynamisches Sitzen“ auf ergonomischen Schulmöbeln, Bällen, Hockern. Konzentriertes Arbeiten ist aber auch an Stehpulten oder auf einem Teppich liegend möglich



### Bewegungspausen

### *Bewegungspausen*

- „bewegtes Ankommen“, Spiel- und Sportgeräte können schon 20 Minuten vor Schulbeginn genutzt werden,
- individuelle kleine Pausen im Klassenzimmer oder auf dem Schulhof,
- die große Pause wird zur reinen Spielpause, denn wir frühstücken zuvor im Klassenzimmer,
- teilweise auch angeleitete Bewegungsformen auf dem Schulhof für alle, wie Aerobic, Tanz, Spiele, Entspannung, ...



### Ergänzungsangebote

- In Arbeitsgemeinschaften (von Lehrerinnen/ Lehrern, Eltern, Studentinnen/ Studenten und Lehrbeauftragten angeboten) haben die Kinder die Möglichkeit Sport zu treiben (z.B. Hockey, Rope-Skipping, Fußball..), aber auch zu singen, zu trommeln und sich im darstellenden Spiel zu versuchen.
- Am Ende eines jeden Schuljahres wird der Unterricht für eine Woche in den Wald verlagert. Die Kinder können dort unmittelbare - auch sinnliche - Eindrücke sammeln, indem sie Walderkundungen machen, Tiere beobachten, mit Naturmaterialien basteln, spielen, bauen, klettern...
- Jährliche Teilnahme am Skifestival der Schulen in Oberjoch.
- Teilnahme an der Aktion des Ministeriums „Sport macht Freunde“
- Projekte wie beispielsweise die Inszenierung eines Kinderbuches („Das Drachenbuch“ von Detlef Schmögner). Dabei arbeitete die gesamte Schule in klassenübergreifenden Projektgruppen. Höhepunkt der Woche war eine Aufführung von allen 124 die Schule besuchenden Kinder.
- Paddeln auf der Altmühl (Schullandheim der Klassen 3 und 4)
- Radtouren in der näheren Umgebung (Klasse 4)
- Teilnahme an Schulturnieren (Hockey, Handball) und Schul-

### *Ergänzungsangebote*

sportwettbewerben wie Bundesjugendspiele, Jugend trainiert für Olympia.

Pflichtunterricht, Ergänzungsangebote und Betreuungszeiten gewährleisten eine tägliche Verweildauer in der Schule von 7.30 Uhr bis 13.15 Uhr.

### **Bewegung als Mittel zur Gewaltprävention**

Seit 1998 besteht mit der Schule 282 aus Centenario/ Argentinien eine Schulpartnerschaft. Beim gegenseitigen Kennenlernen kamen wir selbstverständlich auch auf unser Anliegen, dem Gedanken der Bewegung als unverzichtbarem Teil einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung, zu sprechen. Bei ersten eigenen „Bewegungsversuchen“ stellte sich für unsere argentinischen Kollegen heraus, dass ihr vorrangiges Problem, nämlich die an der Schule herrschende Gewalt, auffällig zurückging. Hier rückt ein weiterer Aspekt der Bedeutung der Bewegung für das kindliche Leben bzw. Schulleben in den Vordergrund: Bewegung ist ein Mittel zur Gewaltprävention.

*Gewaltprävention*

### **200 Minuten Sport**

Unsere Grundschule mit sport-und bewegungserzieherischem Schwerpunkt ist eine von 5 Modellschulen, die seit September 2000 an einem Pilotversuch des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport teilnehmen. Dieser Versuch wird durch das Sportinstitut der Uni Karlsruhe wissenschaftlich betreut.

*200 Minuten Sport*

Die Vorgabe „200 Minuten Sport“ pro Kind und Woche haben wir wie folgt umgesetzt:

- 4 Stunden Sportunterricht, davon 1 Stunde Schwimmen (Flexibilisierung der Stundentafel).
- Angeleitete Aktivpausen am „sportfreien Tag“.
- Klassenübergreifender Stoffverteilungsplan für das Fach Sport,

verbindlich für alle.

- Z.T. zwei Klassen parallel in der Sporthalle; eine der beiden Lehrkräfte ist eine ausgebildete Sportlehrerin
- Teamteaching: Sport- und Schwimmstunden einer Klasse z.T. bei verschiedenen Lehrern.
- Alle Lehrkräfte erteilen in der eigenen Klasse mindestens eine Stunde Sport; bei Planung und Durchführung werden „fachfremd Unterrichtende“ von „Fachleuten“ unterstützt.

Dieser Modellversuch wird zu Beginn des Schuljahres 2002/03 auf 100 Grundschulen in Baden-Württemberg ausgeweitet .

**Guter Start in die Hauptschule**  
**„Stuttgarter Modell“ (B2-Modell)**

**Lernplan HS 5 / 6 Plus**

eine offene Konzeption des Staatlichen Schulamts Stuttgart für eine neugestaltete  
Eingangsstufe Klassen 5 / 6 der Hauptschule

Das Staatliche Schulamt Stuttgart hat mit seinem pädagogischen Programm für eine neu gestaltbare Eingangsstufe 5/6, das nachfolgend dargestellt werden soll, den Stuttgarter Hauptschulen im Zuge der Schulentwicklung allgemein und der Weiterentwicklung der Hauptschule im Besonderen eine Möglichkeit der individuellen inhaltlichen Ausgestaltung des Eingangsbereichs (offene Konzeption) gegeben, die, unabhängig von der örtlichen personellen Ressourcenlage (also ressourcenneutral), flächendeckend umgesetzt werden kann.

### **Ausgangslage und pädagogischer Ansatz**

Im Zuge der globalen Umbrüche und Veränderungen mit ihren Auswirkungen auf und Herausforderungen an Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu Beginn der Neunzigerjahre mussten auch im Bildungswesen Antworten und neue Wege gesucht werden, um den Entwicklungen der Zeit begegnen zu können.

In großstädtischen Bereichen und in Ballungsräumen zeigten sich die Auswirkungen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auf Kinder und Jugendliche besonders deutlich in den Schulen.

In der Landeshauptstadt Stuttgart wuchs und wächst, besonders an den Hauptschulen, noch ständig die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die mit herkömmlichen Schulangeboten und klassischen Unterrichts- und Erziehungsmethoden nicht mehr erreicht und in ihren Bedürfnissen nicht mehr ausreichend aufgefangen werden können. Zu groß sind ihre Belastungen und teilweise auch Defizite, die sie von „außen“ mitbringen.

Mit zusätzlichen pädagogischen Konzepten der Schulbehörden auf allen Ebenen und daraus umgesetzten Maßnahmen „vor Ort“ im Rahmen der inneren Schulentwicklung sind im Land pädagogische Programme an die einzelne Schule gelangt oder auch dort (weiter-)entwickelt worden, die allesamt zum Ziel haben, die pädagogische Arbeit, im Hinblick auf das Erreichen gesetzter Bildungs- und Erziehungsziele, für die Schülerinnen und Schüler effizienter zu gestalten.

Ansatzpunkt für eine effizientere pädagogische Arbeit in den Hauptschulen der Landeshauptstadt war die Situation der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in den Eingangsklassen 5/6. Im Rahmen der Umsetzungsmaßnahmen der Konzeption des Kultusministeriums für Hauptschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung an fünf Stuttgarter Hauptschulen ergab eine breit angelegte Situationsanalyse der schulischen und außerschulischen Sozialisation der Stuttgarter Hauptschülerinnen und Hauptschüler, dass besonders in den Klassenstufen fünf und sechs ein großer Teil der Schülerschaft mit dem System Schule mit

- fächergebundenen Unterricht im 45-Minuten-Takt nach Fachlehrerprinzip,
- festgelegten Unterrichtsinhalten nach den Vorgaben des Bildungsplanes,
- unflexibler Festlegung der Unterrichtsstunden in einem starren Stundenplan, erstellt nach überwiegend schulorganisatorischen Gesichtspunkten

zunächst überfordert und nur unzureichend in ihrer individuellen Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung gefördert wird. Die Misserfolgserlebnisse mit den Lerndefiziten aus der Grundschule können nur teilweise abgebaut und ein neues Zutrauen in eigenes Leistungsvermögen nur ansatzweise entwickelt werden.

In verschiedenen Arbeitsgruppen des Staatlichen Schulamts wurden pädagogische Möglichkeiten überlegt und erarbeitet, um die geschilderte Situation zu verbessern. Hilfreich dabei waren die Erfahrungen aus dem Realschulbereich des Schulamtes, die Konzepte für eine neu gestaltete Eingangsstufe der Realschule bereits an einzelnen Schulen erproben.

So hat sich mit Beginn des Schuljahres 1996/1997 eine fertige Gesamtkonzeption des Staatlichen Schulamts für eine neu gestaltete Eingangsstufe 5/6 der Hauptschule ergeben, die allen Hauptschulen zur teilweisen oder vollständigen Umsetzung empfohlen wurde.

### **Zielanliegen - Inhalte**

Mit dem nachfolgend dargestellten pädagogischen Konzept soll eine Optimierung gesetzter Bildungs- und Erziehungsziele ermöglicht werden und eine pädagogische Antwort auf die eingangs dargestellten veränderten Bedingungsfelder gegeben werden. Die Elemente des Konzepts sind einzelne Bausteine für eine neue Gestaltung des Eingangsbereichs der Hauptschule.

Zentrales Anliegen der Gesamtkonzeption ist die:

**Stärkung der Schülerpersönlichkeit durch Förderung des Lern- und Sozialverhaltens im Hinblick auf eine positive Zuordnung zur neu gebildeten Klasse in einer fremden Schule und Schulart (Identifikation mit der Schule).**

Damit erfolgt eine Schwerpunktsetzung der pädagogischen Arbeit in den Bereichen der

**Erziehung zur Selbstständigkeit und Ausbilden der Fähigkeit zur Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler.**

Elemente dieses Konzepts sind im Einzelnen:

**1. Gestalteter Schulanfang (Hauptschule neu starten):**

Entscheidend für einen erfolgreichen Start in die Hauptschule ist für die Schülerinnen und Schüler die Gestaltung des ersten Schultages und der ersten 2 – 3 Schulwochen. Hier darf Schule nicht schon und nicht nur eine Abfolge der in der Stundentafel fest gelegten Lernfächer sein, eingepresst in ein starres Stundenplanschema im 45 - Minutentakt.

Vorrangig muss es in diesem Zeitraum darum gehen, den Schülerinnen und Schülern die neue Schulart erlebbar zu machen, ihr Selbstwertgefühl und ihre Sozialkompetenz zu stärken und an ihre Lernleistungsmöglichkeiten heran zu führen und behutsam zu entwickeln:

- Die Schülerinnen und Schüler aus der 4. Klasse mit Hauptschulempfehlung werden zu einem festgelegten Termin von den Eltern im Rektorat angemeldet.
- Erstes Schreiben an die Schülerinnen und Schüler sowie an die Eltern vor Schulbeginn zur vertrauensvollen Kontaktaufnahme.
- Aufnahmefeier für die neuen Fünftklässler.
- Projektartige Gestaltung der ersten Schulwoche zum Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Schule.
- Allmähliche Überleitung zum normalen Schulalltag.

Beispiel aus der Uhlandschule Stuttgart:

Das im Bildungsplan vorgeschlagene fächerverbindende Thema „*Miteinander leben und lernen*“ eignet sich gut für projektartigen Unterricht in der ersten Schulwoche.

*Bausteine waren:*

- Kennenlernspiele
- Steckbrief
- Geburtstagskalender
- Schulhausralley
- Klassenfoto/Fotos der einzelnen Schülerinnen und Schüler
- Klassenregeln
- Hausordnung
- Bewegungsspiele
- Entspannungsgeschichten, Fantasiereisen, Entspannungsmusik
- Schülerbücher einbinden
- Spiele spielen
- Klassenzimmergestaltung
- Erstes Kennenlernen der Fächer Englisch, Technik...
- .....

## **1. Explorativer Unterricht**

Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen in der Regel aus verschiedenen 4. Klassen und häufig von mehreren Grundschulen kommen, macht es erforderlich, dass zunächst der Kenntnis- und der Leistungsstand sowie die individuellen Lernvoraussetzungen in Bezug auf

- Lebenswelt,
- Lernstand,
- Persönlichkeitsentwicklung,
- Arbeit- und Sozialverhalten

erkundet (exploriert) werden.

Erst dann kann eine Stoffverteilung sinnvoll vorgenommen werden und können Förderpläne aufgestellt werden.

Diese Exploration geschieht mit der Zielsetzung des Hinführens der Schülerinnen und Schüler zu Themen und Lerninhalten, Bekanntmachen mit adäquaten Lern- und Arbeitsformen und Entwickeln eines Regel- und Gemeinschaftsbewusstseins durch

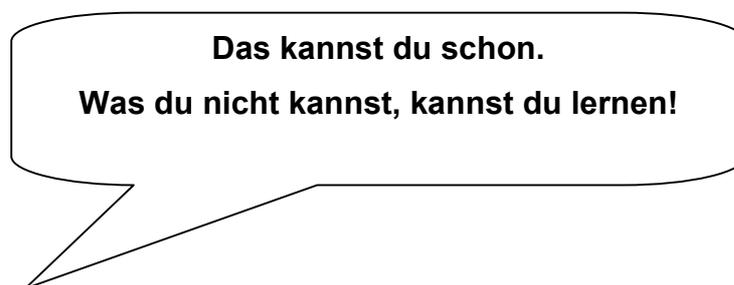
- Nutzung der Eigeninteressen und Selbstmotivation,
- Einbeziehung der Stärken und Akzeptanz der Schwächen,

- Individuelle Lern- und Arbeitsformen,
- Förderung des Gemeinschaftssinns.

Für die Umsetzung dieser Ziele wurde folgende Organisationsform entwickelt: Bildung eines kooperationsfähigen Lehrerteams, bestehend aus allen in der Klasse (oder Stufe) unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern, das sich zu festen Terminen regelmäßig austauscht und in enger Absprache gemeinsam plant.

## **2. Selbstorganisierte Lernphasen (SOL)**

Ein wesentliches Element der Konzeption ist die Berücksichtigung der Schwierigkeit der Schülerinnen und Schüler, Lern- und Arbeitsaufgaben, ob zu Hause oder in den Übungsphasen einer Unterrichtsstunde, selbstständig zu erledigen. Aufgabe der Schule ist es nun, diese Lernphasen in die Schularbeit zu integrieren und, losgelöst von einzelnen Unterrichtsstunden in einen eigenständigen Zeitraum zu passen. In diesen Lernphasen können die Schülerinnen und Schüler ihre Lernarbeit selbst organisieren und frei entscheiden, mit welchen Aufgaben aus welchen Unterrichtsfächern sie sich beschäftigen wollen. Hilfen und Anregungen erhalten sie von der jeweils anwesenden Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, zugewiesene Aufgaben (auch Hausaufgaben) zeitlich und arbeitstechnisch selbst verantwortlich zu erledigen. Die Grundhaltung der Lehrkräfte gegenüber den Kindern lässt sich folgendermaßen ausdrücken:



Eine große Rolle spielt der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken, die der Schülerin und dem Schüler eigenständiges und selbst organisiertes Arbeiten erst ermöglichen. Selbstständigkeit und Selbstorganisation verschaffen den Kindern Handlungskompetenz. Damit wächst Ichstärke, Selbstvertrauen und Erfolgszuversicht:



Die SOL-Stunden werden im Stundenplan als verpflichtender Bestandteil des Unterrichtstages ausgebracht. Eine ressourcenneutrale Gewinnung von SOL-Stunden erfolgt aus der Stundentafel der Hauptschule Klasse 5 innerhalb der 29 Wochenstunden, indem die Kernfächer Deutsch und Englisch um je 45 Minuten und Mathematik um 30 Minuten gekürzt werden. Dadurch erfolgt keine inhaltliche Kürzung dieser Fächer, sondern lediglich ein Herausnehmen eines Anteils der Übungsphasen aus den Unterrichtsstunden in diesen Fächern und Konzentrierung in den neu gebildeten Zeitrahmen SOL.

### **3. Klassengemeinschaftsstunde (KLAG/Schülerversammlung)**

Zur Stärkung des Gemeinschaftssinns, Entwicklung der Sozialkompetenz, Behebung von Störungen des Klassenklimas und in Konfliktfällen dient eine Wochenstunde, die es ermöglicht, sozial integrativ zu arbeiten, ohne dass Inhalte der Unterrichtsfächer zu kurz kommen. Mit dieser zusätzlichen, vom Staatlichen Schulamt aus dem Ergänzungsbereich zugewiesenen „AG-Stunde“ wird ein zeitlicher Rahmen geschaffen, um mit der Klasse, Schülergruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern Probleme zu besprechen und Lösungen zu finden.

Die KLAG zeigt besonders deutlich, dass die pädagogische Konzeption neben dem fachorientierten Lernen immer auch das emotionale Lernen und das Beziehungslernen im Blick hat. Die Schülerversammlung setzt eine flexible Organisation voraus, die selbst gewählte Sozialformen ermöglicht und bei der Schülerinnen und Schüler mit selbstständigen Arbeitsformen zunehmend vertrauter werden.

Organisation der KLAG:

1. Die KLAG ist eine einer Klasse zugewiesene Zeiteinheit von einer Unterrichtsstunde.
2. Sie ist in der Regel vom Lehrauftrag her an den Klassenlehrer/die Klassenlehrerin gebunden.

3. Sie ist ein Pflichtangebot für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse.
4. Je nach Anliegen nehmen an der KLAG alle Schülerinnen und Schüler der Klasse oder Teilgruppen teil.
5. Die KLAG soll stundenplantechnisch eine Randstunde sein.

Inhaltliche Aspekte der KLAG sind:

1. Spiele nach Regeln spielen.
2. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.
3. Arbeit mit Jungen- und Mädchengruppen.
4. Klärende Gespräche.
5. Körpererfahrung.

Spiele spielen (Beispiel aus der Uhlandschule, Stuttgart)

Im Rahmen der Klassenarbeitsgemeinschaft ist ein wesentlicher Inhalt, Spiele nach Regeln zu spielen. Das können auch Gesellschaftsspiele sein.

Die Problemlage

In die fünften Klassen der Uhlandschule kommen Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten haben, sich an Regeln in der Gemeinschaft zu halten. Statt über Regeln und deren Einhaltung zu reden, hat es sich als wirksam erwiesen, sich über das Spielen von Spielen dem Problem zu nähern. Das gemeinsame Erarbeiten von Regeln und Regelwerken in Gruppen hatte hohen erzieherischen Wert.

In drei Projekttagen teilten sich zwei Lehrkräfte zwei Klassen in vier Gruppen. Außerdem kannten sich drei der Kinder in den angebotenen Spielen so gut aus, dass sie als Fachleute gelten konnten und kleine Schülergruppen in die jeweilige Spielidee einführen konnten. Zur Auswahl standen verschiedene Brett-, Karten- und Würfelspiele, die zuvor in entsprechender Anzahl von der Schule angeschafft worden waren.

Innerhalb dieser drei Tage lernte jede Schülerin und jeder Schüler mindestens zwei dieser Spiele nach Regeln zu spielen.

An einem darauffolgenden Sommerfest der Schule konnten diese Fünftklässler im Klassenzimmer ein „Spielcasino“ anbieten.

#### 4. Vom Stundenplan zum Lernplan

In der konsequenten Anwendung der genannten Elemente der Konzeption ergibt sich die Notwendigkeit einer flexibleren Unterrichtsorganisation, die sowohl zeitlich als auch in der Aufteilung der Unterrichtsfächer vom althergebrachten Stundenplan abweicht (Möglichkeiten hierfür gibt die VwV „Flexibilisierung des Unterrichts, Stundenplanung“, vom 15. August 1996).

Umgesetzt kann das heißen:

- Flexibilisierung der Stundentafel
- Epochenunterricht
- Projektunterricht, projektartiger Unterricht
- SOL und KLAG
- Wochenanfang und -ausklang
- Rhythmisierung und Ritualisierung
- .....

Bei der dargestellten Gesamtkonzeption hat der Stundenplan als bloße administrative Umsetzung der Stundentafel zur Vermittlung der Lehrplaninhalte nach klassischer Fächeraufteilung ausgedient.

An seine Stelle tritt der Lernplan mit der Didaktisierung von Inhalten, bezogen auf die Bedürfnisse der Klasse oder einer spezifischen Lerngruppe aus der Klasse zur optimalen Erreichung der gesetzten Erziehungs- und Bildungsziele, wobei die äußere Struktur durch einen fest gelegten Zeitrahmen gegeben ist. Besondere bedarfs-, erlebnis- oder interventionsbedingte Veränderungen müssen, je nach pädagogischen Erfordernissen, flexibel handhabbar sein.

---

**Klaus Kuhnle**, Schulamtsdirektor  
Staatliches Schulamt Stuttgart  
**Barbara Hohkamp**, Konrektorin  
Mitarbeiterin der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation  
beim Staatlichen Schulamt Stuttgart

## II. 3 Zusammenarbeit mit Eltern

### II. 3.1 Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule – der rechtliche Rahmen

Bildung und Erziehung der Jugend beruht insbesondere auf zwei Säulen, der Verantwortung der Eltern und der Verantwortung des Staates.

*Zwei Säulen der Erziehung*

Die Eltern haben ihre Kinder erzogen, lange bevor sich die Menschen zu staatlichen Organisationen zusammenschlossen und lange bevor die Staaten anfangen, Schulen zu unterhalten. Dem Staat ist das Erziehungsrecht der Eltern also gleichsam von Natur aus vorgegeben, er "gewährt" nicht, er "gewährleistet", d. h. er respektiert und schützt dieses Recht. So heißt es in Artikel 6 GG: "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht."

*Eltern*

Auf der anderen Seite kann aber unsere heutige komplexe Industrie- und Informationsgesellschaft keinen Bestand haben, wenn die Erziehung und Bildung der Jugend ganz dem Individualismus der Elternhäuser überlassen bleibt. Unsere Gesellschaft braucht einen gemeinsamen Bildungs- und Wertefundus, der es verhindert, dass ihre verschiedenen Gruppen für ein gedeihliches Zusammenleben zu weit auseinander driften. Daher heißt es in Artikel 7 GG ganz lapidar: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates."

*Aufsicht des Staates*

Elterliches Erziehungsrecht und der davon nicht abgeleitete, sondern eigenständige staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag können in der schulischen Praxis zu eklatanten Widersprüchen führen, deren Ausgleich den in Schule und Schulverwaltung Verantwortlichen obliegt. Das Bundesverfassungsgericht spricht von der "prakti-

*praktische Übereinstimmung von elterlichem Erziehungsrecht und staatlichem Erziehungs- und Bildungsauftrag*

schen Konkordanz", in die beide Positionen gebracht werden müssen.

Bei behinderten Kindern und Jugendlichen kommt es in besonderer Weise darauf an, dass Eltern und Schule aufeinander zugehen: Den Eltern ist aufgegeben, die Sicht der Fachleute einzubeziehen, Schule und Schulverwaltung obliegt, wie es das Bundesverfassungsgericht formuliert hat, "eine Auseinandersetzung mit dem elterlichen Erziehungsplan".

*Zusammenarbeit Eltern-Schule*

Die Eltern müssen der Versuchung widerstehen, ihre eigenen Lebensentwürfe und Ziele auf das Kind zu projizieren, vielleicht auch eine nicht ausgesprochene, aber latent vorhandene, psychisch verständliche, aber gleichwohl unerfüllbare Sehnsucht nach Normalität zum Maßstab der Entscheidungen zu machen. Schule und Schulverwaltung müssen andererseits die elterlichen Wünsche aufnehmen und im Rahmen der fachlichen, personellen, organisatorischen und finanziellen Vorgaben die Realisierungsmöglichkeiten prüfen.

Dabei stehen die pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkte im Vordergrund. Die rechtlichen Rahmenregeln dienen letztlich einer gegebenenfalls notwendigen - nur im Notfall mit staatlicher Autorität herbeizuführenden - Konfliktlösung, zu früh ins Gespräch gebracht, können sie die Positionen aber eher verhärten.

*Pädagogische und didaktische Gesichtspunkte*

Gleichwohl ist es wichtig, die rechtlichen Rahmenbedingungen genau zu kennen. Grundlage hierfür sind insbesondere §§ 15, 73, 82 SchG und die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45).

*Rechtliche Rahmenbedingungen*

### **Verfahrensregeln**

Jedes Kind, das bis zum 30. Juni des laufenden Kalenderjahres sechs Jahre alt geworden ist, wird Kraft Gesetzes Schülerin oder

*Beginn der Schulpflicht*

Schüler der Grundschule, in deren Bezirk es wohnt (§§ 73, 25, 76 Abs. 2 SchG). Dasselbe gilt für Kinder, die bis zum 30. September des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben und von den Erziehungsberechtigten in der Grundschule angemeldet wurden.

Wenn von dieser allgemeinen Regel im Einzelfall abgewichen werden soll, ist ein gesonderter Verwaltungsakt nötig. Die Schule kann das Kind auf Antrag oder von Amts wegen zurückstellen oder sie kann das Kind auch vorzeitig einschulen - letzteres allerdings nur auf Antrag.

*Zurückstellung oder vorzeitige Einschulung*

Ebenso kann das Staatliche Schulamt die Pflicht zum Besuch eines bestimmten Typs (vgl. § 15 SchG) der Sonderschule feststellen. Ein hiergegen eingelegter Widerspruch der Erziehungsberechtigten hat allerdings aufschiebende Wirkung, so dass das Kind Schülerin/ Schüler der Grundschule wird oder Schülerin/ Schüler der allgemeinen Schule bleibt. Das Staatliche Schulamt kann wiederum die sofortige Vollziehung der Feststellung der Sonderschulpflicht anordnen, wenn sie im überwiegenden Interesse eines Beteiligten liegt, und damit die aufschiebende Wirkung des Widerspruchs beseitigen. Die sofortige Vollziehung muss schriftlich begründet werden. Sie kann im überwiegenden Interesse des behinderten Kindes selbst oder seiner Mitschülerinnen und Mitschüler liegen. Die damit rechtswirksame Feststellung der Sonderschulpflicht hat zur Folge, dass das Kind nicht Schülerin oder Schüler der allgemeinen Schule ist. Ob und inwieweit danach der Besuch der Sonderschule zwangsweise durchgesetzt wird, ist eine hiervon zu trennende Frage.

*Widerspruch der Erziehungsberechtigten bei festgestellter Sonderschulpflicht*

Die Initiative zur Feststellung der Sonderschulpflicht kann von den Erziehungsberechtigten oder der Schule ausgehen (vgl. Ziff. 4 der o. g. VwV). Sind alle Beteiligten mit der Feststellung der Sonder-

*Feststellung der Sonderschulpflicht*

schulpflicht einverstanden, so kann das Staatliche Schulamt in einem vereinfachten Verfahren entscheiden.

Geht die Initiative allerdings von der Schule gegen den Willen der Erziehungsberechtigten aus, ist dem Staatlichen Schulamt aufgegeben, das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten anzustreben (§ 82 Abs. 2 Satz 1 zweiter Halbsatz SchG). Im Rahmen des pädagogisch Vertretbaren wird hierfür eine zeitliche Verzögerung der Entscheidung in Kauf genommen (vgl. Ziff. 4.6 der o. g. VwV).

*Feststellung der Sonderschulpflicht gegen den Willen der Eltern*

### **Sachliche Kriterien**

Die wesentlichen Kriterien zur Entscheidung sind den Staatlichen Schulämtern gesetzlich vorgegeben. Behinderte Kinder und Jugendliche werden in den allgemeinen Schulen unterrichtet, wenn sie "aufgrund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang folgen können. Die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt." (§ 15 Abs. 4 Satz 2 und 3 SchG).

*Behinderte Kinder und Jugendliche an allgemeinen Schulen*

Dabei hat der Begriff "gemeinsamer Bildungsgang" eine kognitive und eine soziale Komponente. Die allgemeinen Schulen bleiben dem in den gesetzlichen Profilen (vgl. §§ 5 ff. SchG) beschriebenen und in den Lehrplänen konkretisierten kognitiven Bildungszielen verpflichtet. Die Schülerinnen und Schüler müssen den daraus resultierenden Anforderungen gewachsen sein. Zugleich bezieht sich der Begriff des "jeweiligen gemeinsamen Bildungsganges" auf die Möglichkeit der sozialen Integration in die Klassengemeinschaft. Um diese Ziele zu erreichen, sind auch an den allgemeinen Schulen sonderpädagogische Hilfen gesetzlich vorgesehen.

*„gemeinsamer Bildungsgang“*

Der Hinweis auf die „gegebenen Verhältnisse“ enthält allerdings einen Ressourcenvorbehalt. Schulverwaltung und Schulträger müssen mit den ihnen zur Verfügung stehenden personellen oder finanziellen Mitteln auskommen und dabei auch die Sonderschulen ausreichend ausstatten. Sie können daher in jedem Einzelfall nur im ver-

*„gegebene Verhältnisse“*

tretbaren Rahmen Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung an der allgemeinen Schule bereitstellen.

Auf diesen Gesichtspunkt hat auch das Bundesverfassungsgericht hingewiesen (Entscheidung vom 8. 10. 1997, Az BVR 9/97): "Zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass staatliche Maßnahmen zum Ausgleich einer Behinderung nur nach Maßgabe des finanziell, personell, sachlich und organisatorisch Möglichen verlangt und gewährt werden können. Der insoweit mit der integrativen Beschulung an allgemeinen Schulen verbundene Aufwand darf nicht zu Lasten solcher Kinder gehen, deren Teilnahme an einem gemeinsamen Unterricht aufgrund der Art oder des Grades ihrer Behinderung ausgeschlossen ist oder pädagogisch nicht wünschenswert ist und die deshalb auf eine der besonderen pädagogischen Aufgabe personell und sachlich angemessene Ausstattung der Sonderschulen angewiesen sind."

*Grenzen der integrativen Beschulung*

Der Begriff „gegebene Verhältnisse“ verweist auch auf die pädagogischen Möglichkeiten. Der junge Mensch muss von seinen Voraussetzungen her in der Lage sein oder jedenfalls in die Lage versetzt werden können, dem Unterricht der allgemeinen Schule zu folgen.

Wenn diese Voraussetzungen bejaht werden können, d. h. wenn der behinderte junge Mensch mit Hilfe von finanziell vertretbaren und organisatorisch realisierbaren sonderpädagogischen Maßnahmen dem Unterricht der allgemeinen Schule folgen kann, hat er einen Anspruch auf Aufnahme.

*Voraussetzungen für den Anspruch auf Aufnahme eines behinderten Kindes in die allgemeine Schule*

Die sonderpädagogischen Maßnahmen werden dabei mit den Eltern besprochen und von ihnen mitgetragen. Allerdings gehören sie zur Schulpflicht, sind daher von Rechts wegen auch unabhängig vom elterlichen Willen möglich.

*Sonderpädagogische Maßnahmen*

Sind die o. g. Voraussetzungen zu verneinen, so ist die Schulverwaltung allerdings letztendlich verpflichtet, die Sonderschulpflicht

*Feststellung der Sonderschulpflicht*

festzustellen - notfalls auch gegen den Willen der Eltern. In der Praxis sind dies meist Fälle einer Fremdgefährdung, d. h. Fälle, in denen die Rechte der anderen Kinder die Feststellung der Sonderschulpflicht unausweichlich machen.

Der Staat hat aber einen eigenständigen, von den Eltern nicht abgeleiteten Erziehungs- und Bildungsauftrag und damit auch eine eigenständige, fürsorgliche, pädagogische Verantwortung gegenüber dem einzelnen Kind. Es liegt im Interesse einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, wenn die in Schule und Schulverwaltung Verantwortlichen es auf Dauer nicht hinnehmen, dass ein behindertes Kind in der allgemeinen Schule überfordert ist.

*Orientierung an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes*

Sicherlich bleibt es immer das Ziel, das Einvernehmen der Eltern zu erreichen, zumal die Arbeit der Sonderschule in der Regel nur erfolgreich ist, wenn sie von den Eltern bejaht und mitgetragen wird.

*Bestreben: Kooperation mit den Eltern*

Der rechtliche Rahmen sieht daher auch verschiedene Kompromissmöglichkeiten vor:

- Zurückstellung der Entscheidung für eine überschaubare Zeit,
- probeweiser Besuch der Sonderschule,
- zeitliche Begrenzung der Feststellung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule,
- Begegnungs- und Kooperationsprojekte von Sonderschulen und allgemeinen Schulen,
- Außenklassen von Sonderschulen in allgemeinen Schulen.

*Kompromissmöglichkeiten*

Auf dieser Basis finden Schule und Schulverwaltung in aller Regel einen Ausgleich mit den Eltern. In den sehr selten gewordenen Fällen, in denen dies trotz eindeutiger Sonderschulbedürftigkeit nicht gelingt, darf aber den betroffenen Kindern der schützende Arm des Rechts nicht vorenthalten werden. In der Praxis dürfen keine Fälle vorkommen, in denen behinderte Kinder, die nicht weiter stören, in der Grundschule jahrelang "mitgeschleppt" werden, obwohl sie dort

*„Mitschleppen“ von Kindern*

nicht gefördert werden können. Auch wenn solche Fälle sehr selten sind, so geht es für das betroffene Kind doch jedes Mal um seine einzige, einmalige, nicht wiederholbare Biographie.

Eine Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule wird dann, aber auch nur dann gelingen, wenn beide, Elternhaus und Schule, die jeweils eigenständige Verantwortung wahrnehmen und respektieren. Vor einigen Jahren bestand eine Rechtsunsicherheit über die Grenzen der jeweiligen Verantwortungsbereiche. Nachdem aber der Landtag im Jahre 1997 durch die Neufassung von §§ 15 und 82 SchG die vormals offenen Fragen rechtlich entschieden hat und dabei nach der Grundsatzentscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 8. Oktober 1997 auf verfassungsrechtlich sicherer Grundlage blieb, ist der neu gefasste rechtliche Rahmen für alle Beteiligten eine verbindliche Grundlage.

Dieser rechtliche Rahmen gibt den Eltern eine starke Stellung, er berücksichtigt aber auch die eigenständige Verantwortung von Schule und Schulverwaltung.

*Grenzen der jeweiligen  
Verantwortungsbereiche  
von Elternhaus und  
Schule*

## II. 3.2 Elternberatung

Für Kinder, bei denen Anzeichen für einen besonderen Förderbedarf ersichtlich werden, ist die frühzeitige und kontinuierliche Einbeziehung der Eltern unabdingbar. Mit Zustimmung der Eltern können dann diagnostische Verfahren durchgeführt werden. Alle weiteren Fördermaßnahmen schulischer und außerschulischer Art werden in Zusammenarbeit mit den Eltern abgestimmt. Deshalb kann in diesem Zusammenhang von einer Erziehungspartnerschaft gesprochen werden. Alle Elterngespräche werden dokumentiert, dabei sind die Fördermaßnahmen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Beratungsgespräche und die Vereinbarungen mit den Eltern festzuhalten. Im nächsten Gespräch werden die Ergebnisse der Vereinbarungen gemeinsam überprüft.

*Frühzeitige und kontinuierliche Elternarbeit*

*Dokumentation*

### **Bei Elterngesprächen sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:**

#### Organisatorische Aspekte:

- Vorbereitung des Elterngesprächs  
(Überlegen Sie sich, wie Sie das Gespräch strukturieren wollen.)
- Klare Zeitabsprachen (Termin, Dauer)  
(Keine Gespräche zwischen „Tür und Angel“, vermeiden Sie Zeitdruck)
- Störungsfreier Raum
- Keine Sitzprivilegien, Sitzpositionen beachten
- Sprache an die anderen Teilnehmer angleichen, Distanz vermeiden

#### Inhaltliche Aspekte:

- Benennen Sie Thema und Ziel des Gespräches (Ziel, keine Lösungsideen).
- Lassen Sie die Eltern sprechen und hören Sie mit Geduld und

Interesse zu. Versuchen Sie die Gefühle der Eltern zu verstehen.

- Gemeinsames Entwickeln von pädagogischen Handlungsalternativen
- Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse, Treffen von Vereinbarungen gemeinsam mit den Eltern, klare Absprachen
- Weitere Terminvereinbarungen

---

**Elke Rosenberg**, Konrektorin

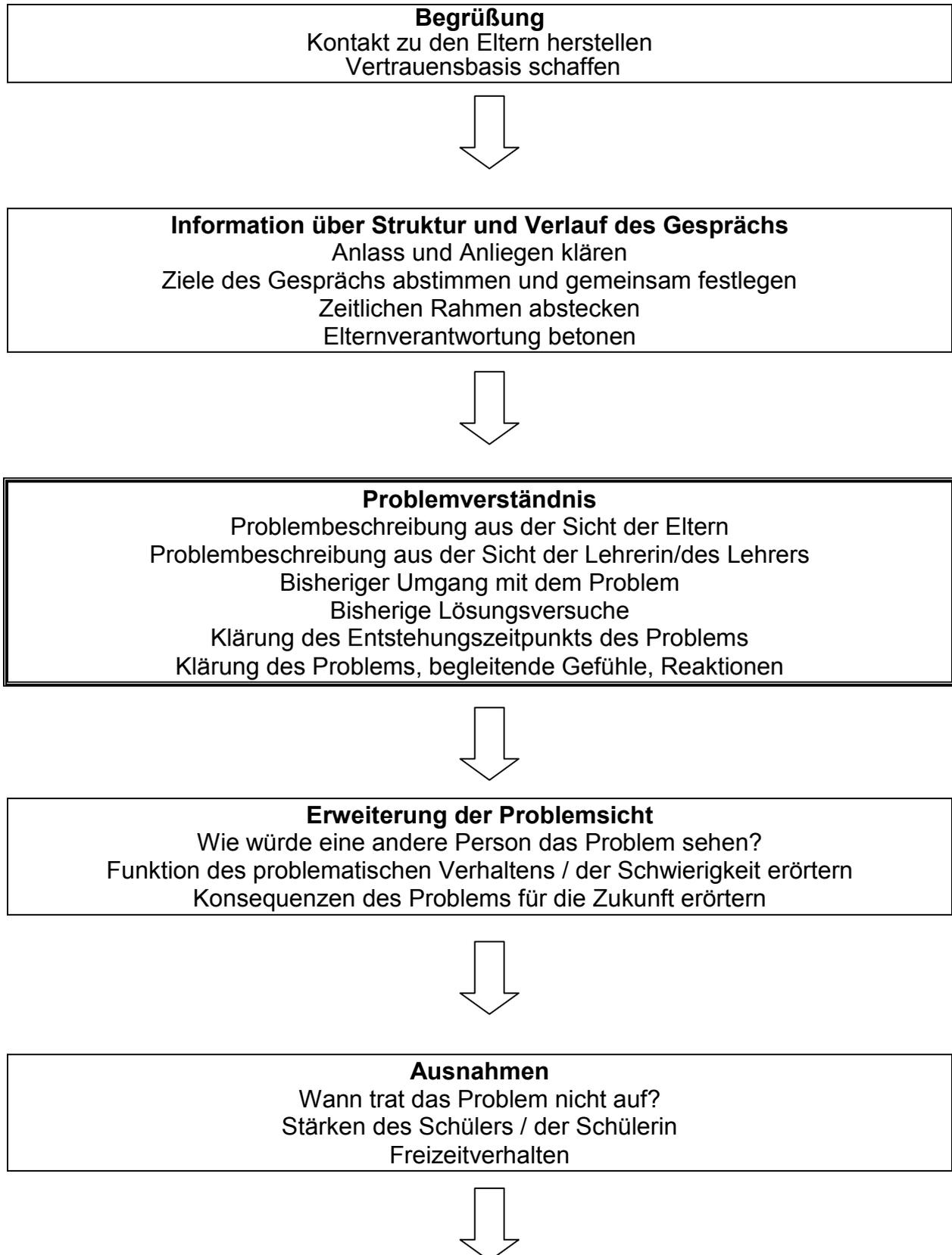
Albert-Schweitzer-Schule (Grund- und Hauptschule, Werkrealschule), 76287 Rheinstetten  
Mitarbeiterin der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation beim Staatlichen Schulamt Karlsruhe

**Roswitha Neubauer**, Konrektorin

Augusta-Sibylla-Schule ( Förderschule), 76437 Rastatt

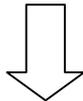
Aufgabengebiete: Hilfen bei der Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“, Lernschwierigkeiten in der 1. Klasse, Begegnungsprojekte behinderter und nichtbehinderter Kinder

## II. 3.3 Ablauf eines kooperativen Elterngesprächs nach C. Hennig und W. Ehinger



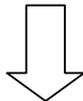
### **Ziele**

Reale Ziele definieren  
Positive Formulierung  
Klare und präzise Zielbeschreibungen  
Zeitpunkt der Erreichung festlegen  
Erwartungen von Eltern, Lehrerin / Lehrer und Schülerin / Schüler



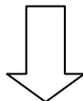
### **Lösungen**

Gemeinsames Sammeln und Erarbeiten von Lösungswegen unter Berücksichtigung der Realisierbarkeit und der Ressourcen der Betroffenen



### **Vereinbarungen**

Zusammenfassung der Ergebnisse  
Möglichst klare und konkrete Vereinbarungen formulieren:  
Inhaltlich: Aufgabenverteilung zwischen Eltern und Lehrerin / Lehrer  
Formal: Zeitpunkt und Beteiligte für das nächste Gespräch festlegen



### **Verabschiedung**

Positiver Schlusskommentar

---

**Iris Rhein**, Lehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart  
Pädagogische Schwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Unterricht für heterogene Lerngruppen,  
Kooperation allgemeine Schule - Sonderschule

## Literatur

- Palmowski, Winfried  
Der Anstoß des Steines;  
Systemische Beratungsstrategien im schulischen  
Kontext,  
borgmann, Dortmund, 2002.
- Ledl, Viktor  
Kinder beobachten und fördern  
Verlag Jugend und Volk, Wien, 1994.
- Breuer, Helmut  
Weuffen, Maria  
Lernschwierigkeiten am Schulanfang  
Beltz, Weinheim, 2002.
- Barth, Karlheinz  
Lernschwächen früh erkennen  
Ernst Reinhardt Verlag, München, 2000.
- Engelbrecht, Arthur  
Weigert, Hans  
Lernbehinderungen verhindern  
Diesterweg Verlag, Frankfurt  
ISBN 3 425 01484 6
- Hennig, C. / Ehinger, W.  
Das Elterngespräch in der Schule  
Auer-Verlag, Donauwörth  
ISBN 03198-5

## **II. 4 Förderangebote der allgemeinen Schule**

### **II. 4.1 Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern ohne ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache**

Kenntnisse der deutschen Sprache sind eine unabdingbare Voraussetzung für schulischen Erfolg und auch ein entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Integration. Den schulischen Einrichtungen kommt beim Spracherwerb eine Schlüsselrolle zu. In allen Schularten reagiert der Unterricht mit differenzierenden Inhalten und Verfahren. Für Schülerinnen und Schüler sowie Jugendliche ohne ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Förderung.

*Kenntnisse der deutschen Sprache als Voraussetzung für schulischen Erfolg und erfolgreiche Integration*

#### **Grund- und Hauptschulen**

Eine umfangreiche Förderung ausgesiedelter und ausländischer Schülerinnen und Schüler findet an den Grund- und Hauptschulen statt. Dabei wird mit Blick auf den Erwerb der deutschen Sprache nicht zwischen ausgesiedelten, ausländischen Schülerinnen und Schülern bzw. Schülerinnen und Schülern aus Flüchtlingsfamilien unterschieden. Die Grund- und Hauptschulen haben als Schularten mit Pflichtcharakter die Aufgabe, nicht Deutsch sprechende Kinder und Jugendliche möglichst rasch in die Lage zu versetzen, dass sie in einer dem jeweiligen Alter und Leistungsstand entsprechenden Regelklasse teilnehmen können.

Ziel der interkulturellen Erziehung in den Schulen ist es, die jeweils unterschiedlichen Kulturen der Herkunftsländer kennen zu lernen und das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft weiter zu entwickeln.

*Interkulturelle Erziehung*

Grundsätzlich gibt es drei Bereiche schulischer Förderung für ausländische und spät ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler:

- Vorbereitungsklassen (für ausländische Schülerinnen und Schüler) und Förderklassen (für ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler) oder, wenn die vorgeschriebene Mindestgröße für eine Vorbereitungsklasse (10 Schüler) nicht erreicht wird, Vorbereitungskurse zur Vorbereitung auf den Übergang in die Regelklassen
- Förderkurse als begleitendes Angebot für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen
- Zusätzliche Maßnahmen an Schulen mit hohem Anteil ausländischer und spät ausgesiedelter Schülerinnen und Schüler

*Bereiche schulischer Förderung für ausländische und spät ausgesiedelte Kinder:*

Lediglich formal unterscheiden sich die Vorbereitungs- und Förderklassen bzw. -kurse in Bezug auf ihre Zielgruppe. Von den Lerninhalten her besteht keine Differenzierung. In der Praxis werden Spätaussiedlerkinder und Kinder von Ausländern gemeinsam unterrichtet.

- *Vorbereitungs- und Förderklassen*

Der Unterricht in den Vorbereitungs- und Förderklassen dient vorwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache und umfasst in der Grundschule bis zu 18, in der Hauptschule bis zu 25 Wochenstunden. Die Besuchsdauer beträgt in der Regel 1 Jahr, sie kann verkürzt oder in begründeten Einzelfällen auf höchstens zwei Jahre ausgedehnt werden. Sobald die Schülerinnen und Schüler über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, können sie, in der Regel zu Beginn eines Schulhalbjahres, in Regelklassen übernommen werden.

Ziel der Vorbereitungskurse ist ebenfalls das Erlernen von Deutsch als Zielsprache. Der Unterricht umfasst bis zu acht Wochenstunden und dauert maximal ein Jahr.

- *Vorbereitungskurse*

Förderkurse können eingerichtet werden, wenn mindestens vier Schülerinnen / Schüler Schwierigkeiten mit Deutsch als Umgangssprache oder Kenntnislücken in Mathematik oder anderen Fächern

- *Förderkurse*

haben. Ziel ist das Erreichen des jeweiligen Klassen- oder Schulziels. In Abstimmung mit den Lehrkräften aus dem Regelunterricht werden bis zu vier Wochenstunden Unterricht gegeben. Die Dauer der Maßnahme richtet sich nach dem jeweiligen Einzelfall.

An Schulen mit hohem Anteil ausländischer und spätausgesiedelter Schülerinnen und Schüler können zur Vermeidung möglicher Benachteiligungen zusätzliche Maßnahmen unterhalb der Vorbereitungsklassen und der Vorbereitungs- und Förderklassen getroffen werden. Die Entscheidung wird im Einzelfall je nach schulischer Situation getroffen.

*Zusätzliche Maßnahmen*

Kontingentflüchtlinge, anerkannte Asylbewerber sowie Spätaussiedler, deren Ehegatten und Abkömmlinge sowie deren nichtdeutsche Familienangehörige, die gemeinsam mit dem Spätaussiedler eingetroffen und in deren Registrierschein eingetragen und nicht älter als 27 Jahre sind, können an Sprachkursmaßnahmen im Rahmen des Garantiefonds Schul- und Bildungsbereich teilnehmen. Der Garantiefonds ermöglicht eine differenzierte Sprachförderung, die bis zu maximal 30 Monaten gewährt werden kann. Dabei handelt es sich um 10-monatige Intensivsprachkurse, 12-monatige Integrations Sprachkurse mit berufsorientierenden Bestandteilen oder dem Ziel eines qualifizierten Schulabschlusses sowie außerschulische Nachhilfe.

*Garantiefonds Schul- und Bildungsbereich*

Ausgesiedelte und ausländische Schülerinnen und Schüler können auch die vom Sozialministerium geförderten Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen (HSL) in Anspruch nehmen. Den Kindern soll damit über die Vermittlung der deutschen Sprache und in Ergänzung sonstiger Bemühungen in der Schule das Einüben sozialen Verhaltens, das Zurechtfinden in ihrer Umgebung, der Übergang in das deutsche Schul- und Bildungssystem sowie die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erleichtert werden.

*Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen*

## Realschulen

Auch in den Realschulen gibt es Förderklassen sowie Stütz- und Fördermaßnahmen. Dabei erfolgen Stütz- und Fördermaßnahmen in der Regel über Maßnahmen aus dem Ergänzungsbereich.

*Förderklassen*

*Stütz- und Fördermaßnahmen*

Für Schülerinnen und Schüler, die in Klasse 7 und 8 aufgenommen werden, kann die Wahlpflichtfremdsprache an die Stelle der ersten Fremdsprache treten. Für Schülerinnen und Schüler, die erst in den Klassen 9 und 10 in die Realschule eintreten, kann die Pflichtfremdsprache durch die Sprache des Herkunftslandes ersetzt werden, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand am Ende des Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen. Das Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen.

*Ersetzen der Pflichtfremdsprache durch die Sprache des Herkunftslandes*

## Gymnasien

Für die Aufnahme in das Gymnasium gelten die allgemeinen Bestimmungen. Für Schülerinnen und Schüler, die erst in den Klassen 8 bis 11 in das Gymnasium eintreten, kann eine der vorgeschriebenen Pflichtfremdsprachen durch die Sprache des Herkunftslandes ersetzt werden, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand des Schülers / der Schülerin am Ende eines jeden Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen.

*Ersetzen einer Pflichtfremdsprache durch die Sprache des Herkunftslandes*

## Berufsvorbereitungsjahr, Berufsschule

Auch im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und in der Berufsschule werden Fördermaßnahmen für ausgesiedelte bzw. ausländische Jugendliche angeboten. Die Berufsschulpflicht dauert grundsätzlich bis zum 18. Lebensjahr. Sie greift bei Jugendlichen, die nach Been-

*Berufsschulpflicht*

digung der allgemeinen Schule keinen Ausbildungsplatz haben und noch nicht volljährig sind. Die Berufsschulpflicht endet nach dem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres, spätestens aber mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres.

Die Maßnahmen im Einzelnen:

- BVJ zum Erwerb von Deutschkenntnissen („O-Klasse“):  
Dieser Bildungsgang vermittelt die Grundlagen der deutschen Sprache und einfache praktische Grundfertigkeiten. Das Fach Deutsch nimmt mit bis zu 18 Wochenstunden eine zentrale Stellung ein, in allen anderen Fächern ist die Vermittlung von Deutsch durchgehendes Unterrichtsprinzip. Nach dem Besuch der O-Klasse ist noch ein einjähriger Besuch der A-Klasse mit dem Ziel des Erwerbs des Hauptschulabschlusses möglich.
- BVJ für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen („A-Klasse“):  
In diesem Bildungsgang wird berufliches Grundwissen in bis zu drei Berufsfeldern vermittelt und damit die berufliche Orientierung und Berufsfindung unterstützt. Durch zusätzliche Unterrichtsinhalte und eine Zusatzprüfung wird ermöglicht, einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand zu erreichen. Die flexible Stundentafel ermöglicht, den Deutschunterricht im Pflichtbereich auf bis zu sieben Wochenstunden auszuweiten.
- Zusätzliche Fördermaßnahmen in der Berufsschule und in beruflichen Vollzeitschulen:  
Zusätzlich zum Pflichtunterricht bieten die Schulen und beruflichen Vollzeitschulen spezielle Förderkurse für ausländische und ausgesiedelte Jugendliche an, deren Deutschkenntnisse noch Lücken aufweisen. Dieses Angebot umfasst bis zu zwei Wochenstunden und wird je nach Bedarf, mit unbestimmter zeitlicher Befristung, angeboten.

*Maßnahmen:*

- *BVJ zum Erwerb von Deutschkenntnissen*
- *BVJ für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen*
- *Zusätzliche Fördermaßnahmen in der Berufsschule und in beruflichen Vollzeitschulen*

- Senkung des Klassenteilers in der Berufsschule:  
In Berufsschulklassen mit überwiegendem Ausländeranteil ist bei Sprachdefiziten eine Schülerhöchstzahl von 24 Schülerinnen und Schülern möglich. Diese ist deutlich geringer als bei regulären Berufsschulklassen, die einen Teiler von 32 Schülerinnen und Schüler haben.
- *Senkung des Klassenteilers in der Berufsschule*

Eine Spitzenförderung stellen die Sonderlehrgänge zum Erwerb der Hochschulreife dar. Für Berechtigte nach dem Bundesvertriebenengesetz sowie deren Angehörige sind zum Erwerb der Fachhochschulreife sowie der allgemeinen Hochschulreife an 4 Gymnasien Baden-Württembergs Sonderlehrgänge eingerichtet. Diese sind Teil eines Eingliederungsprogramms für Aussiedlerinnen und Aussiedler zur schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Integration. Die Kurse werden durch Förderungs-, Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen der Otto-Benecke-Stiftung begleitet.

*Sonderlehrgänge zum Erwerb der Hochschulreife*

Je nach der im Herkunftsland bereits erworbenen Vorbildung (in der Regel ein Sekundarabschlusszeugnis, das den Bedingungen für die Zuerkennung eines mittleren Bildungsabschlusses entspricht) besuchen Aussiedlerinnen und Aussiedler zweijährige Sonderlehrgänge zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Die Finanzierung erfolgt aus Mitteln des Garantiefonds - Hochschulbereich durch die Otto-Benecke-Stiftung.

## II. 4.2 Förderung bei Schwierigkeiten im Lesen und / oder Rechtschreiben

### II. 4.2.1 Lese-(Recht)schreibschwäche (LRS) – was ist das?

Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt in den 1978 verabschiedeten „Grundsätzen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ fest, dass es zu den Hauptaufgaben der Grundschule gehört, Lesen und Schreiben zu lehren, „und es ist ihre pädagogische Aufgabe, dass möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen (§ 1)“. Da die Schule der Ort für die Vermittlung von Lesen und Schreiben ist und die auftretenden Schwierigkeiten zum Teil auch selbst durch unterrichtsorganisatorische und didaktische Mängel zu verantworten hat, muss die Schule auch primär der Ort der Förderung für Schülerinnen und Schüler mit LRS sein.

*Die Grundschule ist der Ort für die Vermittlung von Lesen und Schreiben*

*LRS-Förderung in der Grundschule*

Mit dieser Feststellung wurde von der KMK der Begriff der isolierten Legasthenie „abgeschafft“, was in vielen Bundesländern die bildungspolitische Konsequenz zur Folge hatte, dass nicht weiter nur „normal intelligente“ Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten schulische Erleichterungen (z.B. Befreiung von Diktatnoten) und zusätzliche Förderung erhielten. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass es nicht *die typischen Fehler* von Kindern mit Legasthenie gibt, sondern dass diese Fehler auch bei anderen Kindern auftreten. Fehler sind nicht angeboren und bleibend, sondern sie geben einen Einblick in den momentanen Entwicklungsstand des Kindes in der Auseinandersetzung mit Schrift, deshalb ist es erforderlich, zwischen „Fehlern“ zu unterscheiden, die entwicklungsbedingte Notwendigkeiten sind und solchen, die Indizien für gravierende Lernschwierigkeiten anzeigen. Mit der Abschaffung des Begriffs der isolierten Legasthenie wurden nicht die Probleme betroffener Kinder - wie manche Berufsverbände behaupten - ad acta gelegt (Füssenich 2001). Die verabschiedeten Grundsätze der KMK drücken die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die

*isolierte Legasthenie*

*Fehler als Einblick in den Entwicklungsstand*

*Fehler als Indizien für gravierende Lernschwierigkeiten*

Persönlichkeit des Menschen aus sowie die Zuständigkeit und die Verpflichtung der Schule für die Vermittlung dieser Grundanforderungen.

Ein sorgfältig durchgeführter Lese- und Schreibunterricht, in dem die einzelnen Stufen und Phasen des Lese- und Schreiblehrgangs gründlich abgesichert sind, wird als entscheidende Grundlage angesehen, ein Versagen im Lesen und Schreiben zu verhindern. Dabei muss sich der Unterricht an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, dem individuellen Lernverhalten und -tempo orientieren. Um Fähigkeiten und Schwierigkeiten einzelner Kinder einschätzen zu können, ist eine fundierte Diagnose erforderlich. Welche Möglichkeiten es für die Einschätzung der Leseleistung gibt, zeigt Annegret von Wedel-Wolff auf. Petra Schmalenbach weist auf die Bedeutung der Hamburger Schreibprobe (HSP) für die Feststellung von Rechtschreibfähigkeiten und -schwierigkeiten hin.

*Unterricht als Grundlage, Versagen im Lesen und Schreiben zu verhindern*

*Fundierte Diagnose*

---

**Iris Füssenich, Dr.**

Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik und Prorektorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Arbeitsschwerpunkte: gestörte Kindersprache und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

## II. 4.2.2 Die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9) von

**Dr. Peter May**

### *Theoretische Grundlagen und Konzept*

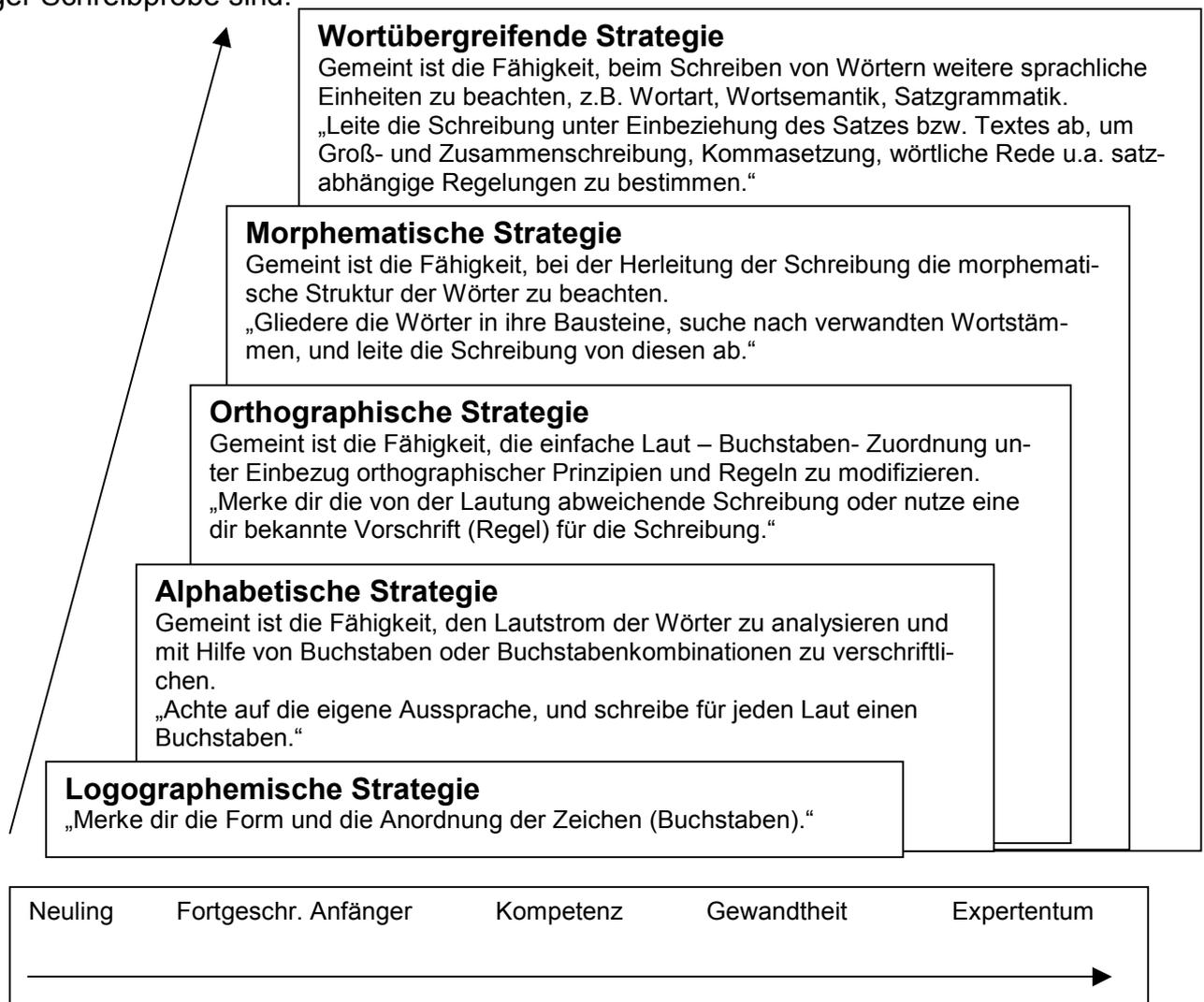
Die Hamburger Schreibprobe basiert auf neuen Erkenntnissen der Lern- und Entwicklungspsychologie und betrachtet die orthographische Kompetenz als eine hoch differenzierte Fähigkeit, die in einzelnen Entwicklungsschritten meist in selbstgesteuertem Lernen erworben wird. Die Diagnostik, die diesem Paradigmenwechsel folgt, beachtet die einzelnen Phasen der Kinder in der Annäherung an die normierte Rechtschreibung und wertet die Schreibweisen nach verschiedenen Strategien.

*Theoretische Grundlagen*

*Neue Erkenntnisse der Lern- und Entwicklungspsychologie*

Die folgende Grafik (nach Dr. Peter May) veranschaulicht diese Rechtschreibstrategien, die konzeptionelle Grundlage der Hamburger Schreibprobe sind:

*Rechtschreibstrategien*



## Beschreibung der Hamburger Schreibprobe

Die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9) ist ein standardisierter Rechtschreibtest mit bundesweiten Vergleichsnormen, mit dem die individuelle Rechtschreibkompetenz und die grundlegenden Rechtschreibstrategien von Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen 1-9 erfasst werden können. Die einheitliche Form der Aufgabenstellungen und der Auswertung ermöglichen eine Dokumentation des Lernstandes und der Lernfortschritte der Rechtschreibfähigkeit von Mitte der ersten Klasse bis Ende der neunten Klasse. Die Hamburger Schreibprobe wurde vorrangig zur Feststellung von Lernständen mit dem Ziel der Förderung entwickelt. Sie bildet somit die Grundlage für eine Differenzierung im Unterricht und einer gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Rechtschreibkompetenz. Von großem Vorteil ist dabei, dass die HSP besonders gut im unteren Teil der Leistungsverteilung differenziert.

Den Gütekriterien der Testkonstruktion (Vergleichbarkeit der Ergebnisse, Zuverlässigkeit bei Testwiederholung, Gültigkeit) genügt der Test in hohem Maße.

Mit der HSP kann mit geringem zeitlichen Aufwand die quantitative Rechtschreibleistung nach den Graphemtreffern (Anzahl der richtig geschriebenen Grapheme) und die qualitative Rechtschreibleistung mit den lernpsychologisch bedeutsamen teilweisen Richtigschreibungen einzelner Wörter nach den in der Grafik beschriebenen Rechtschreibstrategien ermittelt werden.

*Versionen der Hamburger Schreibprobe:*

<b>Erhebungszeitpunkt</b>	<b>HSP - Version</b>
Mitte Klasse 1 bis Ende Klasse 1	HSP 1+
Mitte Klasse 2 bis Ende Klasse 2	HSP 2
Ende Klasse 3	HSP 3
Mitte Kl. 4 bis Anfang Klasse 5	HSP 4 / 5
Jeweils Ende Klasse 5 bis Ende Klasse 9	HSP 5 - 9

## Beschreibung

*Ermittlung individueller Rechtschreibfähigkeiten und Rechtsschreibstrategien*

*Einsetzbar von Klasse 1 - 9*

*Feststellung von Lernständen mit dem Ziel der Förderung*

*Erfüllung aller Gütekriterien*

*Quantitative und qualitative Ermittlung von Rechtschreibleistungen*

*Versionen der HSP*

Die Hamburger Schreibprobe besteht aus Einzelwörtern und Sätzen, deren Bedeutung durch Illustrationen veranschaulicht wird. Bei der Auswahl der Wörter wurde auf die Repräsentierung der wichtigsten Aspekte der deutschen Orthographie geachtet. Auch sollten die Begriffe der Erfahrungswelt der Kinder entstammen und für sie inhaltlich bedeutsam sein. Ebenso wurde bei der Wortauswahl auf geschlechtstypische Ausgewogenheit geachtet. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten bei der Durchführung der HSP ein kleines Testheft in ihrem individuellen Tempo. Da ein Teil der Wörter in mehreren Versionen erneut angeboten wird, können Lernentwicklungen in der Rechtschreibung eines Kindes gut erfasst und dokumentiert werden.

*Illustrierte Einzelwörter und Sätze*

*Wichtigste Aspekte der deutschen Orthographie berücksichtigt*

*Erfahrungswelt der Kinder und geschlechtstypische Ausgewogenheit*

*Dokumentation von Lernentwicklungen*

Die Hamburger Schreibprobe besteht aus folgenden Materialien:

*Materialien*

- Das Handbuch der HSP („Diagnose orthographischer Kompetenz“) mit Einführung und Darstellung des Gesamtkonzepts. Ausführlich theoretische und praktische Hinweise zur Durchführung und Interpretation der HSP sowie Angaben zur Testkonstruktion, Fallbeispiele und Förderhinweise sind enthalten.
- Anleitungshefte für jede der einzelnen Versionen der HSP mit Hinweisen zur Durchführung und Auswertung sowie Vergleichstabellen.
- Testhefte für die Schülerinnen und Schüler mit Auswertungsschemata.

### *Durchführung*

Die HSP kann als Einzel- oder auch als Gruppentest mit der ganzen Klasse in weniger als 45 Minuten durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden mit den zu schreibenden Wörtern vertraut gemacht, die sie dann in ihrem eigenen Tempo im Testheft notieren. Auf der hintersten Seite der Hefte befindet sich jeweils ein Kreuzworträtsel, das diejenigen Kinder bearbeiten können, die die

### *Durchführung*

*Einzel- oder Gruppentest mit geringem Zeitaufwand*

Wörter schon geschrieben haben.

### *Auswertung*

Um die HSP auswerten zu können, benötigt man neben den Testheften für die Schülerinnen und Schüler das Handbuch und das für die jeweilige Version passende Anleitungsheft, in dem Durchführungs- und Auswertungshinweise und die Vergleichstabellen zu finden sind. Die Auswertung ist relativ rasch und ökonomisch zu bewältigen, wobei eine Analyse der individuellen Rechtschreibleistung durch Eintrag in Auswertungsschemata, die beim Öffnen der perforierten Umschlagseiten des Testheftes sichtbar werden, erfolgt.

Folgende Kategorien werden dabei erfasst:

1. Zahl der richtig geschriebenen Wörter zur Erfassung von groben Vergleichsergebnissen innerhalb der Klasse.
2. Zahl der richtig geschriebenen Grapheme („Graphemtreffer“) zur Erfassung des erreichten Rechtschreibniveaus mit allgemeiner Vergleichsmöglichkeit (Bundesstichprobe).
3. Analyse der basalen Zugriffsweisen auf Schrift zur Ermittlung der individuellen Rechtschreibkompetenz anhand der oben beschriebenen Rechtschreibstrategien (siehe Grafik oben) mittels sog. Lupenstellen. Wie stark die jeweiligen Strategien ausgeprägt sind und wie hoch der Grad ihrer Integration ist, kann in einem Strategieprofil dargestellt werden. Eine mangelhafte Integration ist z.B. bei dominanter Anwendung nur einer Rechtschreibstrategie zu erkennen. Die Strategieprofile dienen als Grundlage gezielter Förderung und Differenzierung im Unterricht. Das Handbuch bietet dazu detaillierte Hilfen an.
4. Überflüssige orthographische Elemente. In der Anfangsphase des Rechtschreibprozesses können falsch gesetzte orthographische Elemente als „Übergeneralisierungen“ interpretiert werden, die darauf hinweisen, dass das Kind über die alphabetische Strategie bereits hinaus denkt, aber noch über keine

### *Auswertung*

#### *Kategorien*

*Zahl richtig geschriebener Wörter*

*Zahl der Graphemtreffer*

*Analyse von Rechtschreibstrategien*

*Überflüssige orthographische Elemente*

weitere Entscheidungsgrundlage verfügt.

5. Oberzeichenfehler geben Hinweise auf Sorgfalt und Überprüfungen des eigenen Schreibens.

*Oberzeichenfehler*

Glossar:

*Glossar*

Graphem, das: (gr. graphein = schreiben) Buchstabe; Klasse aller Schriftzeichen mit gleicher distinktiver Funktion

Morphem, das: (gr. morphe = Gestalt) kleinste bedeutungstragende Einheit einer Sprache und damit kleinstes sprachliches Zeichen

Orthographie, die: (gr. orthos = richtig; graphein = schreiben)  
Rechtschreibung

Semantik, die: (gr. semantikos = zum Zeichen gehörig) Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen und Zeichenfolgen

Bezug der Materialien zur Hamburger Schreibprobe:

*Bezugsadresse*

Verlag für pädagogische Medien (vpm)

Unnastraße 19

20253 Hamburg

Tel. 040 / 4 90 37 37

Fax 040 / 4 01 47 11

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart

Arbeitsschwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule,

Förderung sprachbehinderter Kinder, Wahrnehmungsförderung

### **II. 4.2.3 Lesediagnose nach Annegret von Wedel – Wolff**

Haben Kinder in der Schule den Erstleseprozess durchlaufen, wird häufig der Leseförderung kaum mehr große Beachtung geschenkt. Meist rücken statt dessen Fördermaßnahmen zum Rechtschreiben in den Focus. Die Erfahrung zeigt aber, dass schlechtes Rechtschreiben fast immer mit ungenügender Lesefähigkeit einhergeht. Förderung der Lesefähigkeit muss daher immer mit der Förderung des Rechtschreibens parallel geschehen. Um Leseförderung zu praktizieren bedarf es zuvor jedoch einer entsprechenden Lesediagnose, die sich gegenüber der Rechtschreibdiagnose oft als schwierig erweist, da Lesen nur akustisch wahrnehmbar ist.

Das an dieser Stelle dargestellte Verfahren der Lesediagnose nach Annegret von Wedel-Wolff ist ein relativ einfach und ohne großen Zeitaufwand durchzuführendes Transkribierungsverfahren mit dem Ziel der Einbettung in ein Förderkonzept. Es dient nicht dazu, eine Klassifizierung in gute oder schlechte Leserinnen und Leser vorzunehmen, sondern ermittelt bereits vorhandene Lesestrategien der Kinder.

#### **Diagnose- und Förderkonzept:**

- ◆ Differenzierte Leseanalyse:  
Medium: Tonband, Transkribierung
- ◆ Sprachunterricht:  
um Sinnstützen und syntaktische Begrenzungen nützen zu können.
- ◆ Individueller Bezug:  
Motivation, Leseinteresse
- ◆ Ganzheitliches Konzept:  
weg vom Blick der Teilleistungsschwächen
- ◆ Handlungsorientiertheit und spielerisches Vorgehen

## **Verschriften von Leseproben = Transkription:**

### **1. Schrittweise Erstleseversuche**

- ◆ Welche Grapheme sind noch nicht gesichert?
- ◆ Welche Grapheme werden verwechselt?
- ◆ Werden Buchstabennamen verwendet?
- ◆ Werden Grapheme einzeln lautiert?
- ◆ Wie wird das Wort synthetisiert?  
(schrittweise, mit Wiederholung des Anfangs?)
- ◆ Verschiedenes Vorgehen bei Schwierigkeiten?
- ◆ Sinnvolle Strukturierung:  
nach Silben, nach Flexionsendungen (-er, -en,...),  
nach Vorsilben und Endungen (be-, ge-, -ung,...),  
nach Signalgruppen, nach Morphemen

### **2. Korrekturen und Wiederholungen**

Klärung, inwieweit Sinnerwartungen vorkommen, Hypothesen überprüft werden.

- ◆ Wird überhaupt korrigiert?
- ◆ Werden Pseudowörter stehen gelassen?
- ◆ Erfolgreiche/ erfolglose Korrekturen?
- ◆ Sind erfolglose Korrekturen semantisch und/oder syntaktisch sinnvoll?
- ◆ Wird das Verrutschen um eine Zeile bemerkt?
- ◆ Welche Teile des Wortes / des Satzes werden wiederholt?

### **3. Wortersetzungen und Auslassungen**

Erfassen von Einsatz und Zustandekommen von Hypothesen

- ◆ Sind die Wortersetzungen semantisch/syntaktisch akzeptabel?
- ◆ Hat die Wortersetzung Ähnlichkeit mit dem Graphembestand des Wortes?
- ◆ Sind die Wortersetzungen vom Dialekt her bestimmt?
- ◆ Werden Satzzeichen genutzt?

#### **4. Lesepausen**

- ◆ Fallen die Pausen mit Sinnschritten zusammen?
- ◆ Treten Pausen vor kurzen Wörtern auf, die dann als Ganzes gelesen werden?
- ◆ Treten Pausen vor langen oder schwierigen Wörtern auf?
- ◆ Werden längere Pausen nach falsch gelesenen Wörtern oder Satzteilen gemacht?

#### **6. Das Lesetempo**

Feststellung der Anzahl von Wörtern pro Minute.

- ◆ Liegt das Lesetempo weit unter dem Durchschnitt für diese Klassenstufe?
- ◆ Ist schnelles Lesen bzw. langsames Lesen mit richtigem Lesen oder mit vielen Verlesungen verbunden?
- ◆ Ist das langsame Lesetempo auf viele Korrekturen zurückzuführen?
- ◆ Ist das schnelle Lesen mit überhastetem Lesen verbunden?

#### **7. Äußerungen und Reaktionen der Lehrkraft und des Kindes**

- ◆ Fragt das Kind um Hilfe?
- ◆ Kann das Kind Hinweise konstruktiv umsetzen?

#### **8. Fragen zum Inhalt**

- ◆ Wurde der Inhalt im Groben erfasst?
- ◆ Wurden auch Details erfasst und verstanden?

## **Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Leseprobe:**

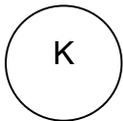
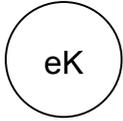
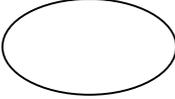
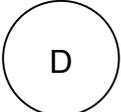
### **1. Textauswahl**

- ◆ Der Text sollte etwas über dem Leseniveau des Kindes liegen, da so die Zugriffsweisen deutlicher sich abzeichnen.
- ◆ Es sollten keine Einzelwörter sein, da so kaum sinnerfassendes Lesen bewertet werden kann.
- ◆ Der Text sollte vom Inhalt her einen persönlichen Bezug zum Kind haben.
- ◆ Die verwendeten Wörter sollten dem Kind bekannt sein.
- ◆ Es sollten auch sog. „schwierige“ Wörter enthalten sein.

### **2. Durchführung**

- ◆ Bereitstellung eines Kassettenrekorders.
- ◆ Zur Transkription wurde der Text mit großem Zeilenabstand, aber mit gleicher Zeilenanordnung wie für das Kind abgeschrieben (Computer).

### 3. Die Transkription

- ♦ erfolgreiche Korrektur: 
- ♦ erfolglose Korrektur: 
- ♦ Pseudowort: 
- ♦ Auslassung: 
- ♦ gedehnter Laut: a: m:
- ♦ kurze Pause: 
- ♦ lange Pause: 
- ♦ Wiederholung: 
- ♦ kurze Unterbrechung im Artikulationsstrom: 
- ♦ geflüstert: ( )
- ♦ Segmentierung im Wort: ihr - er
- ♦ Dialektale Aussprache: 

*saß*

- ♦ Wortersetzungen werden über das Wort geschrieben: Da hat der Affe...
- ♦ Lesehilfen werden unter dem Text angegeben.
- ♦ Lesezeit (Wörter pro Minute) =  
Anzahl aller Wörter im Text : Sekunden: 60

Beispiel eines transkribierten Lesetextes: Kai, Ende 2. Schuljahr

*Tan:-te*

- 1 Tante Mia und der Hund
- 2 Tante Mia | sollte | *währ:rend* | während der Ferien das Haus ihrer Verwandten *hir:e:r Ver-wan:den* | hü | *hü* | hüten. Zu | dem | Haus |  
PW PW
- 3 gehörte auch | ein | Hund |, der | es | sich | gern | in | demselben | Lehn:sen:sel be-pu:n mach:-te |  
*gehör:-te*
- 4 dem | auch | die | Tante | *m Vor-lie-be* | mit Vorliebe | saß.
- 5 Als | der Hund | wieder einmal | den | Stuhl | *ein:mal* | beschlag-na:hm | hatte |, ging | *be-schlag-na:hm* | die Tante | zum |  
*Fens-ter* *sind* *Kat-zen*  
Fenster und rief: | „Da | sind | ja | die Katzen!“
- 6 Sofort sprang der Hund | mit | *So-fo-r:t strank* | lautem | *lau-tem* | Gebell | zum Fenster, und | die | Tante | konnte | sich | in |  
*konn-te*
- 7 den | Stuhl | setzen.

## Kurzinterpretation:

Kai beherrscht die erste Zugriffsweise beim Lesen, die Grafem-Morfem-Zuordnung weitgehend, er zeigt viele Lesepausen.

Er dehnt viele Laute, auch noch bei Strukturwörtern. (Mögliche Interpretation: Er liest oft noch Wortvorformen.)

Oft gelingt ihm eine sinnvolle Strukturierung eher bei längeren Wörtern. (Mögliche Interpretation: Längere Wörter sind oft semantisch bedeutungsvoller.)

## Kleine Auswahl möglicher Hilfen für Kai:

1. Texte vereinfachen, dabei beachten:

- Linksbündig schreiben
- Flattersatz, kein Blocksatz, keine Worttrennungen
- Großer Zeilenabstand (2 – zeilig), Schriftgröße 16 P)
- Das Ende einer Zeile sollte mit einem Sinnschritt enden.
- Bei wörtliche Rede immer den Begleitsatz voranstellen (Evi sprach: „....“)
- Kürzere Wörter verwenden
- Wenig Konsonantenhäufungen in den Wörtern
- Strukturierungshilfen anbieten (z.B. Signalgruppe)
- Hauptsätze verwenden
- Den Text in Absätze gliedern
- Illustrationen als Gedankenstützen eignen sich besonders gut

2. Erfahrbar machen von syntaktischen Einheiten:

- Klappkarten

Wer?	läuft	mit wem?	wohin?
(bleibt gleich)			

- Bücher am laufenden Band (einzelne Streifen ausschneiden, falten, zusammenkleben, die fertigen Teile zusammenheften)

Vorderseite	Rückseite
Neue Schulgeschichten von Mike	
Der Mike ist sieben Jahre	alt
Er geht in die zweite	Klasse
Am liebsten malt er bunte	Bilder

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule,

Förderung sprachbehinderter Kinder, Wahrnehmungsförderung

## II. 4.2.4 Die Anwendung des LRS-Erlasses:

### Pädagogische Freiräume, Notengewichtung

Die Notengebung nach der Notenbildungsverordnung wird der besonderen Problematik von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben teilweise nicht gerecht. Die Verwaltungsvorschrift "Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben" (VwV-LRS) sieht daher für diese Fälle besondere Regelungen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung vor, die im Folgenden erläutert werden.

*Notengebung nach der Notenbildungsverordnung*

#### Problem

Die Notengebung steht im Dienst der Chancengleichheit. Nach Artikel 11 der Landesverfassung hat jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechenden Erziehung und Ausbildung. Um dieses Recht einzulösen, ist eine Leistungsmessung erforderlich, die sich nach einheitlichen Kriterien und einem einheitlichen Anforderungsprofil richtet und die nachvollziehbar dokumentiert wird.

*Leistungsmessung nach einheitlichen Kriterien*

Es ist in Deutschland Tradition, dass den Schulen diese Aufgabe zukommt. Die Leistungsmessung erwächst damit aus der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerin / des Schülers im Unterricht, die (außer in den Grundschulen) am Ende des jeweiligen Bildungsganges durch eine Abschlussprüfung ergänzt wird. Punktuelle Eingangsprüfungen zu bestimmten Bildungsgängen - etwa nach dem französischen Vorbild der "concours" - haben in Deutschland eine geringere Bedeutung.

*Leistungsmessung durch kontinuierliche Beobachtung*

Die Leistungsmessung durch Noten hat sich beginnend im 18. Jahrhundert in allen Industriestaaten herausgebildet, um die Chancengleichheit zu realisieren. Sie wurde seinerzeit nicht aus pädago-

*Leistungsmessung durch Noten*

gisch-didaktischen Gründen eingeführt. Sie soll zwar auch motivierend wirken, kann aber aus der Sicht der Pädagogik in bestimmten Fällen eher hinderlich sein.

Letzterem wird von den Regeln zur Leistungsmessung auch Rechnung getragen:

- Im Anfangsunterricht (im Unterricht der Klassen 1 und 2 der Grundschule) wird zugunsten einer Darstellung der individuellen Lernentwicklung im Schulbericht auf eine Notengebung verzichtet.
- Die Leistungsmessung kann störende Auswirkungen auf den Unterricht haben. Daher achtet die Notenbildungsverordnung darauf, dass sich die Notengebung organisch in das nach fachlichen und didaktischen Gesichtspunkten bestimmte Unterrichtsgeschehen einfügt und nicht umgekehrt den Unterricht determiniert.
- Die Leistungsmessung kann den Egoismus von Schülern verstärken. Daher erproben zur Zeit einige Schulen im Auftrag des Kultusministeriums, wie Gruppenarbeiten und eine verstärkte Erziehung zu Teamfähigkeit mit der - aus Gründen der Chancengleichheit auf den individuellen Schüler bezogenen - Leistungsmessung besser verbunden werden können.

*Anfangsunterricht*

*Notengebung soll sich ins Unterrichtsgeschehen einfügen*

*Leistungsmessung und Teamarbeit*

In diesem Kontext sind auch die Sonderregelungen der VwV-LRS zu sehen. Sie dienen dem Ausgleich pädagogischer Nachteile der Notengebung - ohne allerdings das Prinzip der Leistungsmessung aufzugeben. Bei Überforderungen können die Noten nämlich demotivierend wirken und damit die Entfaltung der Leistungspotentiale eher hemmen.

*VwV-LRS*

Dabei kann im Wesentlichen zwischen drei Schülergruppen unterschieden werden - bei aller Problematik solch pauschaler Einteilungen, da die Lebenswirklichkeit fließende Übergänge kennt und es

viele Grenzfälle gibt.

- Schülerinnen und Schüler, die in allen oder in den meisten Fächern besondere Schwierigkeiten haben, werden nach Maßgabe der Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" gefördert. Wenn sich zeigt, dass sie dem Bildungsgang nicht folgen können, müssen sie, um eine Überforderung zu vermeiden, die Schulart wechseln.

*Schülerinnen und Schüler, die in den meisten Fächern besondere Schwierigkeiten haben*

Auf dem Gebiet des Lesens und/oder Rechtschreibens stellt sich aber das besondere Problem der Teilleistungsstörung. Viele normal oder auch überdurchschnittlich begabte Schüler, die in anderen Gebieten eine Stütze des Unterrichts sein können, haben gerade im Lesen und/oder Rechtschreiben Schwächen. Hier sind die Probleme nicht oder jedenfalls nicht allein durch eine Wiederholung der Klasse oder durch einen Wechsel der Schulart lösbar.

- Zu einem Teil fehlt diesen Schülern einfach die Übung. Viele Schüler schreiben im Gegensatz zu früher keine Briefe und lesen keine Bücher mehr, weil ihnen Telefon, Handy, Computerspiele und Fernseher einen kommunikativen Ersatz bieten. Da sie dadurch Lesen und Schreiben in ihrer existentiellen Wirklichkeit weniger gebrauchen, reagieren sie auf die entsprechenden schulischen Anforderungen mit einer gewissen Nachlässigkeit.

*LRS auf Grund fehlender Übung*

- Es gibt aber unter den Lese- und/oder Rechtschreibschwachen auch eine Schülergruppe, deren Schwäche auf einer Lernstörung oder Entwicklungsverzögerung beruht. Nach Aussage der Wissenschaft kann diese Schwäche eine auf medizinischen Gründen beruhende Teilleistungsstörung von sonst normal begabten Schülern sein oder es kann ein sehr komplexes Feld an Ursachen für einen gestörten oder verzögerten Schriftspracher-

*LRS auf Grund einer Lernstörung oder Entwicklungsverzögerung*

werb vorliegen (Legasthenie, eine Lernstörung, die sich in einem Teilbereich auswirkt).

Die besondere Problematik besteht allerdings darin, dass es für die Schule nur sehr schwer möglich ist, die Ursachen zu diagnostizieren.

*Problem:  
Diagnose der Ursachen*

### **Konzeption zur Problemlösung**

Um diese komplexe Problemlage zu lösen, geht die VwV-LRS sehr pragmatisch vor.

*VwV-LRS:*

#### **- Die betroffenen Schüler**

In den unteren Klassen wird nur nach dem eindeutig feststellbaren Leistungsstand der Schüler gefragt. Sind die Leistungen in Lese- und/oder Rechtschreiben in den Klassen 3 - 6 dauerhaft unter "ausreichend", stellt die Klassenkonferenz die Förderbedürftigkeit fest. Für diese Schüler gelten dann die besonderen Regelungen zur Notengebung. Die Verwaltungsvorschrift geht davon aus, dass die meisten lese- und/oder rechtschreibschwachen Schüler bis zum Ende der Klasse 6 hinreichend gefördert sind.

*Förderbedürftigkeit in  
Klasse 3 - 6*

Ab Klasse 7 kann die Klassenkonferenz eine Förderbedürftigkeit nur noch in "begründeten Einzelfällen" feststellen. Nur in diesen Fällen können dann die besonderen Regelungen zur Leistungsmessung gelten, die also ab Klasse 7 praktisch nur noch für die Schüler gelten, deren Rechtschreibschwäche als Leistungsstörung oder Entwicklungsverzögerung (siehe oben) anzusehen ist - so schwierig auch die Feststellung sein mag.

*Förderbedürftigkeit ab  
Klasse 7*

#### **- Sonderregelungen zur Leistungsmessung (vgl. auch unten Abschnitt 3, Einzelkommentierung)**

*Sonderregelungen zur  
Leistungsmessung*

Den betroffenen Schülern soll aus pädagogischen Gründen ihre

Schwäche nicht überall vorgehalten werden. Daher werden die Rechtschreibleistungen nur bei Nachschriften einbezogen, also nur in den Fächern Deutsch und Fremdsprache. Um die Schüler nicht zu demotivieren, wird auf das pädagogische Instrument der verbalen Leistungsbeschreibung zurückgegriffen.

Dem Deutschlehrer wird darüber hinaus aufgegeben, die Rechtschreibleistungen zurückhaltend zu gewichten, was vor allem in der Grundschule von Bedeutung ist.

Im übrigen wird den Fachlehrern ein pädagogisches Ermessen eingeräumt.

- Zeugnisse

*Zeugnisse*

Zeugnisse sind Urkunden, die einen bestimmten Leistungsstand nach dem lehrplanmäßigen, d. h. objektiv vorgegebenen Anforderungsprofil wiedergeben. Bei Berücksichtigung der Lese- und/oder Rechtschreibschwäche wird aber von diesem Anforderungsprofil abgewichen, so dass das Zeugnis an sich falsch ist. Dies macht eine entsprechende Bemerkung notwendig ist.

- Versetzung, Grundschulempfehlung

*Versetzung  
Grundschulempfehlung*

Hier wird nur auf die bestehenden Regelungen hingewiesen, nach denen der besonderen Problematik von lese- und/oder rechtschreibschwachen Schülern Rechnung getragen werden kann.

## **Einzelkommentierung**

- Anmerkung 1 (zu Ziff. 3.3 der VwV-LRS)

### **Feststellung der besonderen Förderbedürftigkeit**

Die VwV-LRS unterscheidet zwischen den allgemeinen Fördermaßnahmen und einem besonderen Förderverfahren nach

Feststellung einer Lese- und/oder Rechtschreibschwäche. Nur die förmliche Feststellung einer Lese- und/oder Rechtschreibschwäche durch die Klassenkonferenz löst die besonderen Fördermaßnahmen und die besonderen Regelungen zur Leistungsfeststellung aus.

*Besondere Fördermaßnahmen*

Vor dieser Feststellung gelten die allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen zu den Stütz- und Fördermaßnahmen. Danach entscheidet die Schule nach pädagogischen Gesichtspunkten, welche Schüler teilnehmen. Ein förmlicher Konferenzbeschluss ist ebenso wenig erforderlich, wie die förmliche Feststellung einer besonderen Lernschwäche. Es genügt, wenn der Fachlehrer nach fachlichen Gesichtspunkten zu dem Ergebnis kommt, dass der Schüler einen zusätzlichen Unterricht braucht, um den Anschluss an das Lernniveau der Klasse zu behalten oder zu finden.

Die VwV-LRS kommt in den Klassen 3 - 6 erst zur Anwendung, wenn die Leistungen des Schülers - ggf. nach der Teilnahme am Stütz- und Förderunterricht - im Lesen- und/oder Rechtschreiben dauerhaft unter ausreichend bleiben. Der unbestimmte Rechtsbegriff "dauerhaft" gibt der Klassenkonferenz einen Entscheidungsspielraum: Sie stellt die Förderbedürftigkeit förmlich fest, wenn nicht zu erwarten ist, dass der Schüler in absehbarer Zeit aus seiner Leistungsschwäche heraus kommt. Eine besondere Diagnose, dass die Lese- und/oder Rechtschreibschwäche medizinische Gründe oder komplexe Ursachen eines gestörten Schriftspracherwerbes hat, also eine Legasthenie vorliegt, ist in den Klassen 3 - 6 nicht Voraussetzung des Beschlusses. Die VwV-LRS nimmt also in diesen Klassenstufen aus pragmatischen Gründen in Kauf, dass mit dem Konferenzbeschluss auch Schüler erfasst werden, die keine Legasthenie haben, sondern nur mehr üben müssten, oder die in allen Bereichen schwach begabt sind.

*Anwendung der VwV-LRS in Klasse 1 - 6*

Ab Klasse 7 ist ein solcher Beschluss aber nur noch "in begrün-

*Anwendung der VwV-LRS ab Klasse 7*

deten Einzelfällen" möglich. Die VwV-LRS geht davon aus, dass die meisten Fälle dieser Teilleistungsschwäche, vor allem die auf mangelnder Übung beruhenden Fälle, bis zum Ende der Klasse 6 gelöst sind. In den verbleibenden Fällen gewinnt dann die Frage nach den Ursachen eine besondere Bedeutung. Nur wenn im Einzelfall von einer Legasthenie auszugehen ist, stellt die Klassenkonferenz auch noch nach Klasse 6 durch förmlichen Beschluss die Förderbedürftigkeit fest.

- Anmerkung 2 (zu Ziff. 4.1 der VwV-LRS)

### **Leistungsfeststellung**

Schülerinnen und Schüler, bei denen die Klassenkonferenz eine besondere Förderbedürftigkeit durch Beschluss förmlich festgestellt hat und die daher auch an Fördermaßnahmen teilnehmen, soll die Zeit eingeräumt werden, die Defizite aufzuholen. Sie sollen in dieser Zeit nicht durch schlechte Noten für ihre mangelnde Rechtschreibung entmutigt werden.

Daher gelten für die Leistungsfeststellung folgende Besonderheiten:

- Besondere Aufgabenstellung

Es ist sinnvoll, wenn die Didaktik des Fachunterrichts mit den besonderen Fördermaßnahmen koordiniert wird. Daher wird dem Fachlehrer die Möglichkeit eingeräumt, Arbeiten zur Bewertung von Rechtschreibleistungen dem individuellen Stand der Förderung anzupassen. So kann das förderbedürftige Kind bei einem Diktat einen Lückentext erhalten, während die übrige Klasse den gesamten Text schreibt. Der Fachlehrer hat hierbei ein pädagogisches Ermessen. Die Regelung soll aber nicht dazu führen, dass das Kind nur noch gefördert, und nicht auch gefordert wird. Sie soll lediglich vermeiden, dass der Schülerin / dem Schüler eine Ar-

*Besonderheiten bei der Leistungsfeststellung:*

- *Besondere Aufgabenstellungen*

beit zur Prüfung der Rechtschreibleistungen gestellt wird, mit der er von vornherein hoffnungslos überfordert ist. Eine solche besondere Aufgabenstellung beinhaltet zugleich begriffsnotwendig immer auch eine zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibleistungen bei der Bildung der Gesamtnote.

- Nachschriften

• *Nachschriften*

Den förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern soll nicht allenthalben im Rahmen der Leistungsmessung vorgehalten werden, wie schlecht sie in der Rechtschreibung sind. Daher werden ihre Rechtschreibleistungen nur bei Nachschriften, d. h. auch nur in den Fächern Deutsch und Fremdsprache berücksichtigt. Allerdings stellt die VwV-LRS damit zugleich klar, dass über die Nachschriften die Rechtschreibleistungen in die Gesamtnotenbildung einfließen.

Um aber in solchen Fällen die Härte der Notengebung zu mildern, wird die Fachlehrerin oder der Fachlehrer bei mangelhaften oder ungenügenden Leistungen dazu angehalten, statt der Anbringung der Notenziffer die Beurteilung verbal zu erläutern. Damit kann der Schülerin/dem Schüler gegenüber ein Leistungsfortschritt dokumentiert werden, der in der Notenziffer selbst nicht zum Ausdruck kommt.

Nach der früher geltenden Fassung der VwV-LRS war die verbale Leistungsbeschreibung "zusätzlich" vorgeschrieben. Dieses Wort wurde gestrichen. Auf alle Fälle bleibt die Note aber gültig, da ja nach der ausdrücklichen Regelung Nachschriften in die Leistungsbewertung eingehen - wenn auch im Fach Deutsch mit einer zurückhaltenden Gewichtung. Das Weglassen der Notenziffer hat daher einen auf pädagogischen Gründen beruhenden, optischen Effekt. Letztlich bleibt es aber bei dem Grundsatz der Notentransparenz: Den betroffenen Schülerinnen/Schülern und ihren Eltern

gegenüber muss es in allen Fällen klar bleiben, dass die Leistung - noch - unter "ausreichend" liegt.

- Gewichtung
  - *Gewichtung*
- Nur für das Fach Deutsch, nicht auch für die Fremdsprache ist vorgeschrieben, dass die verbleibenden Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens zurückhaltend gewichtet werden. Wie weit diese Zurückhaltung geht, obliegt aber wiederum dem Ermessen der Fachlehrerin / des Fachlehrers.
- Anmerkung 3 (zu Ziff. 4.2)

## **Zeugnis**

Wenn die Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens wegen der besonderen Lernschwäche zurückhaltend gewichtet wurden, so ist die Notengebung an sich falsch (siehe oben). Daher ist eine entsprechende Bemerkung im Zeugnis erforderlich. Da die VwV-LRS in den meisten Fällen nur bis Ende der Klasse 6 gilt, ist dies für den betroffenen Schüler nicht mit besonderen Nachteilen verbunden. *Bemerkung im Zeugnis*

Problematisch werden aber die Einzelfälle, in denen wegen einer Legasthenie die besonderen Regelungen zur Leistungsfeststellung auch noch in späteren Klassen angewandt werden (siehe oben). Insbesondere Abschlusszeugnisse würden durch solche Bemerkungen zum Teil wertlos, zum Teil wäre auch ihre bundesweite Anerkennung gefährdet. *Abschlusszeugnisse*

Daher sind solche Bemerkungen in Abschlusszeugnissen nicht möglich. Das bedeutet umgekehrt, dass in den Abschlussklassen bzw. in den Jahrgangsstufen des Gymnasiums die besonderen Regelungen der VwV-LRS zur Leistungsfeststellung nicht gelten können. *Abschlussklassen*  
*Klasse 12 und 13 des Gymnasiums*

Den Schulen bleiben aber folgende Möglichkeiten, um in den begründeten Einzelfällen, in denen eine Legasthenie vorliegt (siehe oben), pädagogisch angemessen zu reagieren:

Zum einen liegt es im Ermessen des Fachlehrers, wie er "in der Regel" schriftliche, mündliche und praktische Leistungen gewichtet (§ 7 Abs. 1 NotenbildungsVO). Er kann daher eine diagnostizierte Legasthenie zum Anlass nehmen, bei dem betroffenen Schüler/der Schülerin die Gewichtung der mündlichen oder praktischen Leistungen gegenüber den schriftlichen Leistungen zu erhöhen.

Zum anderen kann es bei Prüfungen Legasthenikern ermöglicht werden, einen Laptop zu benutzen, der dann allerdings ein reines Schreibgerät sein muss und insbesondere keine weiteren Hilfsprogramme, auch kein Rechtschreibprogramm enthalten darf. Durch die Druckschrift des Laptops im Gegensatz zu handschriftlichen Texten fällt es den betroffenen Schülern oft leichter, das Schriftbild schnell zu erkennen und Rechtschreibfehler zu vermeiden.

- Anmerkung 4 (zu Ziff. 4.3 der VwV-LRS)

### **Information der weiterführenden Schulen**

Es ist ein Grundsatz des Übergangsverfahrens, dass sich die Pädagogen in der weiterführenden Schule ein eigenständiges Bild über ihre Schüler machen sollen. Außer der Grundschullempfehlung erhalten sie daher von der abgebenden Grundschule keine weiteren Informationen. Dieser Grundsatz wird auch in der VwV-LRS berücksichtigt.

Die Grundschule gibt daher nicht von sich aus Informationen über die festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche weiter. Allerdings kann eine entsprechende Informierung im wohlverstandenen Interesse des betroffenen Kindes sein und

*Lösungen bei vorliegender Legasthenie in Abschlussklassen und Klasse 12 / 13*

*Information der weiterführenden Schulen*

wird daher nicht apodiktisch ausgeschlossen. Es ist aber ausschließlich den Eltern überlassen, über diese Frage zu entscheiden.

## **Fragen aus der Praxis**

### **Feld 1: LRS und der deutschen Sprache unkundige Ausländerkinder**

*LRS und der deutschen  
Sprache unkundige  
Ausländerkinder*

*Sollen, dürfen, müssen diese Kinder in LRS-Fördermaßnahmen?*

Die VwV-LRS wurde zur Überwindung von teilweisen Schwächen bei einer sonst vorhandenen Sprachkompetenz geschaffen. Für Ausländerkinder, welche der deutschen Sprache unkundig sind, gilt sie daher nicht. Diese Kinder werden entsprechend dem Organisationserlass und der VwV "Unterricht für ausländische Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg" (vgl. K. u. U. S. 445/1994) gefördert.

### **Feld 2: Zurückhaltende Gewichtung der Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens an der Gesamtnote Deutsch**

*Muss an einer Schule gleich bindend für alle Kollegen gewichtet werden?*

Die VwV-LRS sagt ausdrücklich, dass diese Gewichtung in der pädagogischen Verantwortung des Fachlehrers liegt (siehe Ziffer 4.1 letzter Spiegelstrich). Diese Regelung folgt letztlich aus dem Grundsatz der NotengebungsVO, wonach die Gewichtung der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen dem einzelnen Fachlehrer obliegt.

*Gewichtung innerhalb  
der unterschiedlichen  
Fächer*

*Muss die Diktatnote auch dann zurückhaltend gewichtet werden,*

*wenn das Kind zwar per Klassenkonferenzbeschluss LRS-Förderung braucht, aber die Förderung nicht in der Schule, sondern nur durch ein außerschulisches Institut angeboten werden kann?*

Grundsätzlich ist es die Aufgabe der Schule, bei einer festgestellten Förderbedürftigkeit auch entsprechende Förderangebote zu unterbreiten. Gleichwohl knüpft die besondere Regelung zur Leistungsfeststellung nicht an die Förderung, sondern nur an den Förderbedarf durch eine festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche an. Sobald also die Klassenkonferenz einen entsprechenden förmlichen Beschluss gefasst hat (siehe oben), muss die Diktatnote zurückhaltend gewichtet werden.

*Leistungsfeststellung bei LRS-Förderung durch außerschulische Institutionen*

*Muss die Diktatnote zurückhaltend gewichtet werden, wenn die Schule diesen Beschluss nicht getroffen hat, aber die Eltern außerschulische Gutachten vorlegen und auf zurückhaltender Gewichtung bestehen?*

Die besonderen Regelungen zur Leistungsfeststellung knüpfen ausschließlich an den förmlichen Klassenkonferenzbeschluss an. Die Klassenkonferenz kann allerdings außerschulische Gutachten in ihrer Entscheidungsfindung einbeziehen.

*Leistungsfeststellung ohne Beschluss der Klassenkonferenz*

*Beispiel aus der Unterrichtspraxis Realschule:*

*Bisher werden vier Aufsätze und zwei Diktate geschrieben, darüber hinaus wird für die Gewinnung der Gesamtdeutschnote vielfach ein weiterer Bereich (Grammatik, schriftliche Buchvorstellung, Hausaufgaben usw.) mitgewertet. Wird nun dieser dritte Bereich bei den Realschulen in die Gesamtdeutschnotenberechnung mit einbezogen, was nicht an allen Realschulen gleichermaßen geschieht, dann würde sich der Anteil des Rechtschreibens automatisch verringern, Wäre diese Vorgehensweise in Ordnung? Wäre damit der zurückhaltenden Gewichtung Genüge getan?*

*Beispiel*

Zurückhaltende Gewichtung bedeutet im obigen Beispiel, dass die Fachlehrerin/der Fachlehrer die Diktate im Verhältnis zu den anderen schriftlichen Leistungen geringer wertet als bei den anderen Schülerinnen und Schülern. Wegen den sehr verschiedenen Unterrichtssituationen gibt die VwV-LRS nicht vor, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise der Fachlehrer die Diktatnoten relativiert. Im Gegenteil, die VwV-LRS verweist insoweit ausdrücklich auf seine pädagogische Verantwortung hin.

*Zurückhaltende Gewichtung des Rechtschreibens*

So kann die Fachlehrerin/der Fachlehrer in obigem Beispiel z. B. den Notendurchschnitt der beiden Diktate zugrundelegen und sie wie eine einzige schriftliche Arbeit werten. Er kann aber stattdessen dem betroffenen Schüler die Möglichkeit einräumen, zusätzliche schriftliche Leistungen, z. B. Buchvorstellungen, Referate einzubringen, deren Benotung ja automatisch den Anteil des Rechtschreibens für die Gesamtnote verringert.

### **Feld 3: Zeugnisvermerke**

*Wie sollen Schulen auf einen Elternwunsch reagieren, wenn diese sich weigern, den "LRS-Eintrag ins Zeugnis" fixieren zu lassen?*

Dieser Eintrag ist die notwendige Folge der besonderen Leistungsfeststellung nach 4.1 der VwV-LRS (siehe oben). Allerdings ist er ja nur vorgesehen, wenn die Klassenkonferenz einen förmlichen Beschluss über die Förderbedürftigkeit gefasst hat und daher die Rechtschreibleistungen in geringerem Umfang als bei den anderen Schülern in die Notengebung einfließen. Daher sollten die Eltern vorher über die daraus folgende Zeugniseintragung informiert werden. Wenn sie dagegen sind, kann die Schule es für eine weitere Zeit versuchen, die Rechtschreibschwäche des betroffenen Schülers ohne die Instrumentarien der VwV-LRS zu lösen. Mit dem unbestimmten Rechtsbegriff "dauerhaft" (siehe Ziff. 3.3 der VwV-LRS)

*Eltern wünschen nicht den „LRS-Eintrag“ ins Zeugnis*

wurde der Klassenkonferenz insoweit ja ein Ermessensspielraum zugebilligt.

Allerdings bleibt es dabei, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule eigenständig neben dem Elternwillen steht. Die VwV-LRS soll es vermeiden, dass die Notengebung zu pädagogisch nicht vertretbaren und demotivierenden Härten führt. Wenn die Pädagogen vor Ort im Einzelfall zur Erkenntnis kommen, dass wegen der Lese- und/oder Rechtschreibschwäche die herkömmliche Form der Notenfindung unangemessen ist, müssen sie von der VwV-LRS Gebrauch machen - notfalls auch gegen den Elternwillen. Die Schule soll die Schüler zwar fordern, darf sie andererseits aber nicht überfordern.

*Können Eltern verlangen, dass der Zeugnisvermerk gelöscht wird?*

So lange der Zeugnisvermerk den Tatsachen entspricht, kann er nicht gelöscht werden. Er ist die notwendige Folge der besonderen Regelung zur Notenfindung (siehe oben).

*Löschen des Zeugnisvermerks*

*Eltern befürchten spätere Bewerbungsnachteile bei Zeugnisvermerk "LRS-Förderung". Wie damit umgehen?*

Ab Klasse 7 gelten die besonderen Regelungen zur Notenfindung und damit zum Zeugnisvermerk nur noch in besonders begründeten Einzelfällen (siehe oben). Die VwV-LRS geht davon aus, dass die meisten Fälle bis zum Ende der Klasse 6 hinreichend gelöst sind. Die Zeugnisse von Klasse 5 und 6 spielen aber bei Bewerbungen keine Rolle.

*Bewerbungsnachteile bei Zeugnisvermerk*

In den verbleibenden Fällen muss in der Tat darauf geachtet werden, dass der Schüler keine Bewerbungsnachteile hat. Andererseits müssen die Zeugnisse zutreffen. Die Lösung kann daher nur darin bestehen, vom Zeugnisvermerk, dann aber auch von der besonderen Regel zur Notenfindung abzusehen (siehe oben).

#### **Feld 4: Rechtsansprüche**

*Welcher Rechtsanspruch auf LRS-Fördermaßnahmen innerhalb der Schule gibt es? Oder anders: Können Eltern gegen ein Nichtangebot klagen?*

Die Ressourcen für die Fördermaßnahmen sind dem Ergänzungsbereich zu entnehmen. Die Eltern haben keinen Rechtsanspruch auf Bereitstellung der Ressourcen. Es besteht nicht einmal ein rechtlicher Anspruch, dass der laut Stundentafel ausgewiesene Pflichtunterricht in vollem Umfang erteilt wird. Der Grund liegt in der Haushaltshoheit des Landtages, der allein entscheidet, wie viel Lehrerstellen geschaffen werden. Die Stundentafeln haben lediglich eine sog. "Reflexwirkung" für den Bürger, ohne ihm eine rechtliche Position einzuräumen.

*Kein Rechtsanspruch auf LRS-Fördermaßnahmen*

Sofern der Schule allerdings die Ressourcen zur Verfügung stehen, so wäre es ein Verstoß gegen den Gleichheitsgrundsatz, wenn sie entgegen der VwV-LRS und der darauf beruhenden Praxis in den anderen Schulen LRS-Fördermaßnahmen nicht vorsehen würde.

*Welcher Rechtsanspruch der Schule besteht gegenüber der Mithilfe einer schulpsychologischen Beratungsstelle bei der Erkenntnisgewinnung der LRS-Ursachen?*

Die Verwaltungsvorschrift verweist zwar auf die Klärung der Ursachen (Ziff. 3.1 erster Absatz), gleichwohl können die schulpsychologischen Beratungsstellen aus Gründen der begrenzten Personalkapazität nicht die Vielzahl der LRS-Fälle bewältigen. Daher sieht die VwV-LRS für die unteren Klassen bis einschließlich Klasse 6 ja pädagogische Instrumentarien vor, ohne dass zuvor die Ursachen analysiert werden müssen (siehe oben). In den späteren Klassen, in denen es nur noch um die wenigen Fälle einer medizinisch begründeten bzw. einer auf besonderen Lernstörungen beruhenden Lese-

*Diagnose durch schulpsychologische Beratungsstelle*

und/oder Rechtschreibschwäche geht (Legasthenie, siehe oben), können die schulpsychologischen Beratungsstellen im Rahmen ihrer Kapazität durchaus hinzugezogen werden. Damit auch eine Beratung der Schule möglich ist, müssten die Eltern sie von der Schweigepflicht entbinden.

---

**Johannes Lambert**, Ministerialrat  
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg

## **II. 4.2.5 LRS – Kooperation zwischen Sprachheilzentrum Ravensburg und Grundschule Weststadt, Ravensburg**

### **Planung und Konzeption**

Seit dem Schuljahr 1999/2000 besteht zwischen dem Sprachheilzentrum Ravensburg und der benachbarten Grundschule Weststadt eine Kooperation zur Förderung von Grundschulern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

Für die Planung und Umsetzung der Kooperationsmaßnahmen waren langjährige Erfahrungen aus der Beratungsarbeit mit Eltern und Lehrkräften am Sprachheilzentrum Ravensburg richtungsweisend.

Im Rahmen der neuen Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben vom 10.12.1997 wurden diese Erfahrungen in Verbindung mit bewährten abgesicherten Diagnostik- und Fördermethoden in folgendem Grundlagenkonzept verarbeitet:

#### **Pädagogischer Ansatz**

Als Basis für die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten dient die entwicklungsorientierte Sichtweise, nach der LRS nicht als therapiebedürftige Störung mit Funktionsdefiziten und spezifischen Symptomen betrachtet wird, sondern als Variante bei der Entwicklung der Schriftsprache. Eine wichtige Rolle spielt dabei die ganzheitliche Betrachtung (Persönlichkeit und Umfeld, Schulleistungen mit Schwächen und Stärken).

#### **Einbeziehen der Eltern – Kooperation statt Konfrontation**

Eine ganzheitliche Sicht erfordert, dass Eltern mit den Lernproblemen ihres Kindes nicht allein gelassen, sondern in den Entwicklungsprozess der Schriftsprache einbezogen werden, um Verunsicherungen in der Sache und negative Auswirkungen in der Beziehung zum Kind zu vermeiden. Die Erfahrungen in der Beratung bei Schriftsprachproblemen zeigen häufig eine Konfrontation zwischen Elternhaus und Schule als Folge von LRS und anderen Lernproblemen an Stelle unbedingt notwendiger Kooperation. Bei intensivem Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften und geeigneten Hilfen von Seiten der Schule (Vorschläge s. in: Naegele/Valtin, 1997, sowie Naegele, 1995) verbessern sich die Chan-

cen zur Überwindung von LRS. Elternberatung, Elterninformationsabende und Elternseminare gehören daher zum Konzept der LRS-Kooperation.

### **Fachlich-sonderpädagogische Unterstützung des Kollegiums der Grundschule**

Das Kollegium der Grundschule wird vom Kooperationslehrer (Sonderschullehrer der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik) des Sprachheilzentrums Ravensburg regelmäßig durch Beratung und Fortbildung unterstützt. Beratung erfolgt bei diagnostischen Fragestellungen bezüglich laut- und schriftsprachlicher Probleme, beim Erstellen individueller Förderpläne sowie bei Elterngesprächen.

### **Frühzeitiges Erkennen und Fördern**

Dieser Punkt steht in engem Zusammenhang mit der diagnostischen Kompetenz der Grundschullehrerinnen / Grundschullehrer und ihrer Kenntnisse über die Schriftsprachentwicklung sowie deren Bedingungen. Inzwischen unbestrittene Erkenntnis ist, dass die Überwindung von LRS wesentlich von der Früherkennung und -förderung abhängt. Die Verwaltungsvorschrift vom 10.12.1997 wurde u. a. um diesen wesentlichen Punkt erweitert. Die praktisch-methodische Umsetzung im Kindergarten und in Klasse eins und zwei der Grundschule stellt daher einen wichtigen Bereich in der LRS-Kooperation zwischen Sprachheilzentrum und Grundschule dar.

### **Förderung im Kurssystem**

Schülerinnen und Schüler, für die allgemeine Fördermaßnahmen, differenzierende Maßnahmen im Unterricht oder häusliche Förderhilfen nicht ausreichen, werden in einem entwicklungs- und stufenbezogenen Kurssystem (Grund- und Aufbaukurs) gefördert. Die ideale Kursgröße bewegt sich zwischen fünf und acht Kindern. Die Förderung findet dreimal wöchentlich statt, und zwar bewusst parallel zum Unterricht, da es ein Motivationsproblem darstellt, wenn, wie häufig üblich, Förderstunden an den Vormittagsunterricht angehängt werden oder nachmittags stattfinden, wenn die anderen Schülerinnen und Schüler frei haben.

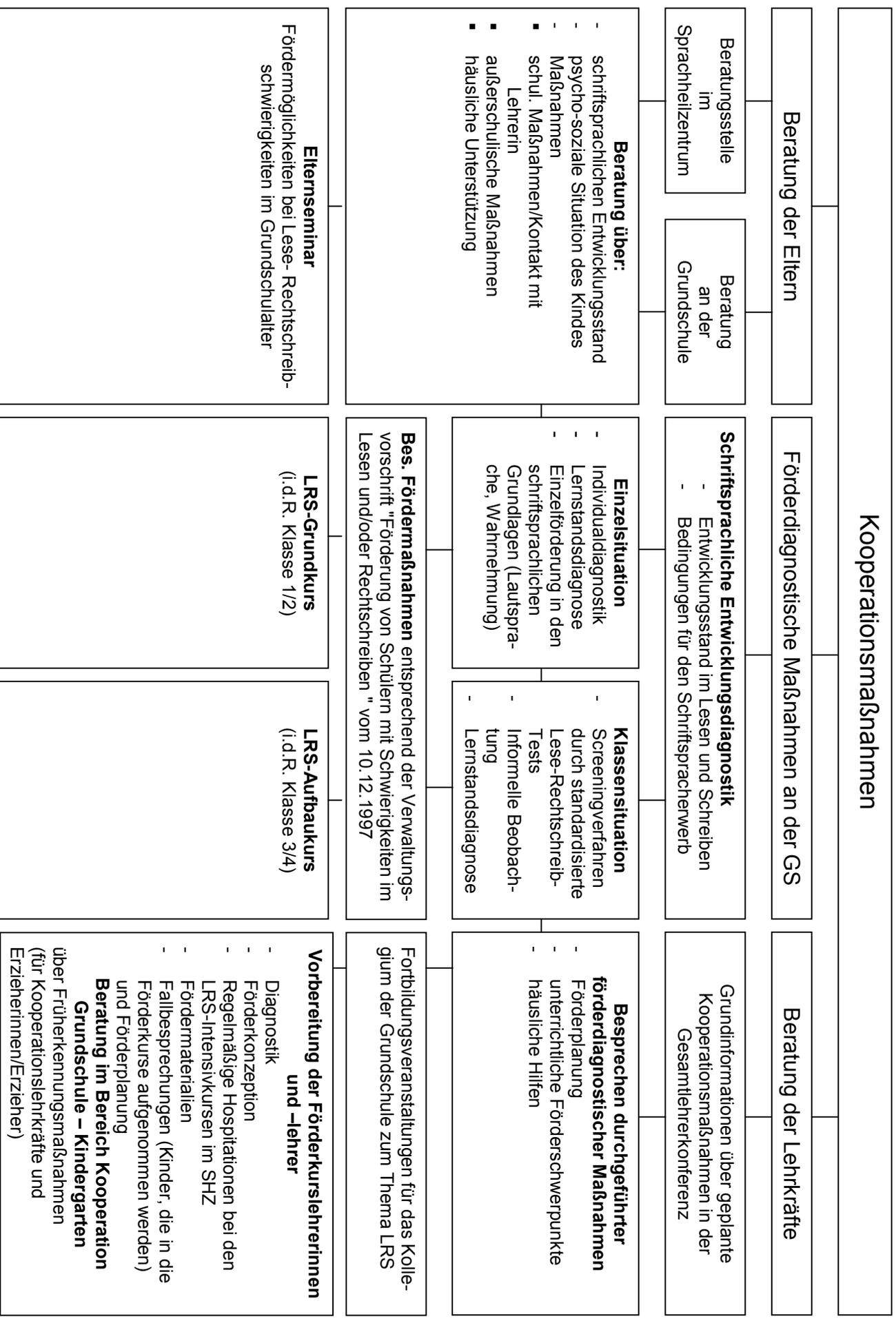
## Praktische Umsetzung der LRS-Kooperation in drei Bereichen

(s. Organigramm „LRS-Kooperation Sprachheilzentrum – Grundschule Weststadt, Ravensburg)

Die LRS-Kooperationsmaßnahmen gliedern sich in drei Bereiche, die, im Gegensatz zu Einzelmaßnahmen (z. B. Förderstunden), in ihrer systemischen Verbindung mit den konzeptionellen Grundlagen verstärkte Wirkung entfalten sollen:

1. Förderdiagnostische Maßnahmen und LRS-Förderung an der Grundschule Weststadt
2. Beratung der Eltern
3. Beratung der Lehrkräfte

## Organigramm der LRS-Kooperation



## **1) Förderdiagnostische Maßnahmen und LRS-Förderung an der Grundschule Weststadt**

### **1a) Rahmenbedingungen**

- An der GS Weststadt stehen zwei Lehrkräften für die LRS-Kooperation jeweils 4 Deputatsstunden zur Verfügung.  
Jede LRS-Lehrkraft hält einen dreistündigen LRS - Förderkurs, der parallel zum Unterricht am Vormittag stattfindet.  
Die jeweils vierte Deputatsstunde wird sowohl für eine wöchentliche gemeinsame Besprechungsstunde mit dem Kooperationslehrer des Sprachheilzentrums als auch für Multiplikatorenarbeiten verwendet.  
Diese bestehen hauptsächlich in konkreten Hilfestellungen und in der Bereitstellung bzw. Aufbereitung von Material sowie in Fortbildungsangeboten für das Lehrerkollegium der Grundschule.
- Dem Kooperationslehrer des Sprachheilzentrums stehen ebenso vier Deputatsstunden zur Verfügung.  
Damit werden folgende Bereiche abgedeckt:
  - wöchentliche Kooperationsbesprechung
  - förderdiagnostische Maßnahmen an der Grundschule
  - Beratung und Fortbildung des Kollegiums an der Grundschule
  - Elternberatung an der Grundschule

### **1b) Verfahren zur Auswahl der LRS-Kinder**

- Die Deutsch-Fachlehrerinnen und -lehrer ermitteln jeweils gegen Ende des Schulhalbjahres und des Schuljahres die lese- und / oder rechtschreibschwachen Kinder. Im Bedarfsfall erhalten die entsprechenden Lehrkräfte bei dieser Tätigkeit Unterstützung durch die LRS-Lehrerinnen und Lehrer.  
Zur Beurteilung der Förderungsbedürftigkeit der Schüler werden zusätzlich Schreibproben und Leistungserhebungen aus dem Unterricht hinzugezogen.

- In einem Elterngespräch informiert die Lehrerin / der Lehrer die Eltern über die Schwierigkeiten des Kindes und unterbreitet den Vorschlag, den Kooperationslehrer zur speziellen Diagnostik hinzuzuziehen.
- Das Kind wird dem Kooperationslehrer zur Durchführung individueller förderdiagnostischer Maßnahmen im Lesen und Schreiben vorgestellt.  
Hier erfolgt eine genaue Beobachtung und Überprüfung des Lese- und Schreibprozesses.
- In einem erneuten Elterngespräch, an dem, falls gewünscht, auch der Kooperationslehrer teilnimmt, wird über die Testergebnisse und Fördermöglichkeiten gesprochen.  
Dabei werden folgende Fragen erörtert:
  - Gibt es Möglichkeiten, das Kind im häuslichen Rahmen zu unterstützen?
  - Welche Maßnahmen können innerhalb der Klasse umgesetzt werden?
  - Soll das Kind im LRS - Kurs gefördert werden?
- Ist die Teilnahme am LRS - Kurs notwendig, stellt die Klassenkonferenz formal, gemäß Verwaltungsvorschrift 10.12.1997 (Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben) die Förderbedürftigkeit des Kindes fest.
- Die Eltern bestätigen schriftlich ihr Einverständnis zu dem Kursbesuch des Kindes (siehe Anhang).

### **1c) Organisatorische Struktur der LRS-Kurse**

- Die Eltern erhalten ein Informationsschreiben der Kurslehrkraft, worin ausdrücklich auf die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule hingewiesen wird. Die Teilnahme am Elternabend wird dringend angeraten.

- Dieser Elternabend findet nach Kursbeginn für die Eltern entsprechender Kinder statt. Die Themen hierbei sind der Inhalt des Kurses, das tägliche 15-minütige häusliche Training und die Einführung in das Arbeiten mit der Lernbox. Zudem dient er dem Austausch der Eltern untereinander und gibt Gelegenheit, Ängste und Bedenken abzubauen.
- Die Kursdauer beträgt in der Regel ein Schulhalbjahr und kann nach Bedarf verlängert werden. Der Kurs findet wöchentlich dreistündig parallel zum Regelunterricht statt.
- Zum Kursende führt die LRS-Lehrkraft als Abschlussdiagnostik die Parallelfom des Eingangstests durch, um den Lernfortschritt jedes einzelnen Kindes festzustellen.
- Nach Beendigung des Kurses erstellt die LRS-Lehrerin / der LRS-Lehrer einen Abschlussbericht für Klassenlehrer / -lehrerinnen und Eltern bzw. es findet ein informelles Gespräch statt.
- Die Kursteilnahme wird im Zeugnis vermerkt.
- Am Ende der vierten Klasse erhält das Kind auf Wunsch der Eltern ein Begleitschreiben zur Grundschulempfehlung, gemäß Verwaltungsvorschrift vom 10.12.1997, 4.3.  
Dies geschieht ebenso, wenn ein Kind die Schule wechselt, damit die Förderung möglichst kontinuierlich weitergeführt werden kann.

## **2) Beratung der Eltern**

### **2a) Vorschläge für die Unterstützung im häuslichen Bereich**

Auf Wunsch der Eltern oder, wenn die Lehrerin / der Lehrer des Kindes es für wichtig erachten, besteht an der Grundschule oder am Sprachheilzentrum die Möglichkeit einer Elternberatung durch den Kooperationslehrer des Sprachheilzentrums. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn die

psychosoziale Situation des Kindes aufgrund anhaltender schriftsprachlicher Probleme innerhalb der Schule oder zu Hause bereits soweit angespannt ist, dass Folgeprobleme (Ängste, Beziehungsschwierigkeiten, psychosomatische Symptome) die weitere schulische Entwicklung blockieren.

Um diesen Kreislauf aufzulösen bzw. erst gar nicht entstehen zu lassen, ist es notwendig, alle an der schulischen Entwicklung des Kindes Beteiligten zu kooperativem Handeln zu führen und das Kind an Stelle vermehrten Übens durch gezielte entwicklungsangepasste Fördermaßnahmen zu unterstützen.

Gegebenenfalls müssen auch weitere Beratungs- oder Therapiemaßnahmen (Arzt, psychologische Beratung) empfohlen werden.

Viele Eltern, die ihr Kind zu Hause unterstützen wollen, wünschen sich in der Beratung konkrete inhaltliche und methodische Vorschläge. Neben gezielten Hilfen zum Lernen, wie sie sich aus der förderdiagnostischen Analyse ergeben, finden sich zahlreiche Anregungen bei: Naegele/Valtin, 1997, sowie Naegele, 1995.

## **2b) Elternseminar**

Für Eltern, die sich intensiver mit dem Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auseinandersetzen wollen, bietet der Kooperationslehrer des Sprachheilzentrums einmal jährlich ein zweiteiliges Elternseminar an. Neben der Einführung in den entwicklungspsychologisch-pädagogischen Erklärungsansatz bei LRS werden hier wirksame praktische Hilfen zur Unterstützung der Kinder mit LRS thematisiert.

Folgende Themen gehören zum Programm des Elternseminars:

- Psychosoziale Situation von Kindern mit LRS
- Entwicklung des Lesens und Schreibens
- Stabilisierung der Lautsprache als wichtige Grundlage für die Entwicklung der Schriftsprache (Reime, Fingerspiele, Sprech-Bewegungsspiele, Verse, rhythmisches Sprechen, Vorlesen)
- Entwicklungsorientierte Lese-Rechtschreibförderung
- Der Erfahrungsaustausch zwischen Eltern stellt zudem einen wichtigen Teil des Seminars dar.

## **2c) Beratung der Grundschullehrkräfte**

### **Besprechen durchgeführter diagnostischer Maßnahmen**

Die vom Kooperationslehrer durchgeführte Diagnostik wird mit der Deutsch-Fachlehrerin / dem Deutsch-Fachlehrer besprochen. Thema ist:

- Entwicklungsstand im Lesen und Schreiben, ggf. auch in anderen Bereichen (Sprache, Wahrnehmung, Mathematik u. a.)
- Fördermöglichkeiten/Förderplanung
  - innerhalb des Unterrichts
  - im LRS-Kurs
  - häusliche Unterstützung
- Fördermaterialien
- Vorschläge für das Elterngespräch

### **Fortbildungsveranstaltungen für das Kollegium der Grundschule zum Thema LRS**

Themen:

- Von der „Legasthenie“ zur „LRS“
- Entwicklung der Schriftsprache
- Ursache-Wirkungszusammenhänge bei LRS
- Diagnostik des Schreibens (Fehleranalyse)
- Diagnostik des Lesens (Verlesungsanalyse)
- Entwicklungsspezifische Lese- und Schreibförderung

### **Vorbereitung der LRS-Förderkurslehrerinnen und -lehrer**

Zwei Lehrkräfte werden zu Beginn der Kooperationsmaßnahme auf ihre Aufgaben als LRS-Ansprechpartnerinnen / Ansprechpartner und Förderkurslehrerinnen / -lehrer durch den Kooperationslehrer des Sprachheilzentrums vorbereitet.

- Im ersten Schulhalbjahr durch wöchentliche Hospitationen bei den LRS-Intensivkursen des Sprachheilzentrums mit Besprechungen
- Anschließend durch wöchentliche Kooperationsbesprechungen mit folgenden Inhalten:

- Fallbesprechungen (Diagnostik und Fördermaßnahmen der Kinder im LRS-Kurs)
- Diagnostikverfahren
- Förderkonzepte
- Fördermaterialien
- Weiterentwicklung der LRS-Kooperation (z. B. Früherkennung und Frühförderung in den Kindergärten des Einzugsbereiches der Grundschule)

### **Beratung im Bereich Kooperation Grundschule – Kindergarten**

Ein Kooperationslehrer des Sprachheilzentrums mit dem fachlichen Schwerpunkt schriftsprachliche Früherkennungs- und Frühfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich unterstützt die Grundschullehrkräfte, die die Kooperation Grundschule – Kindergarten durchführen, sowie die Erzieherinnen und Erzieher bei schriftsprachlichen Früherkennungs- und Frühförderungsmaßnahmen durch Beratung mit dem Ziel, bei Kindern mit einem Risiko für LRS die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb zu verbessern.

---

**Elke van der Linde**, Lehrerin

Grundschule Weststadt, 88213 Ravensburg

Pädagogische Beraterin am Staatlichen Schulamt Tettnang

Arbeitsschwerpunkte: LRS, neue Unterrichtsformen in der Grundschule, jahrgangsübergreifender Unterricht in Klasse 1/2

**Monika Glosser**, Lehrerin

Grundschule Weststadt, 88213 Ravensburg

Arbeitsschwerpunkte: LRS, Unterricht für Aussiedlerkinder, jahrgangsübergreifender Unterricht in Klasse 1/2

**Bruno Raither**, Sonderschullehrer

Sprachheilzentrum Ravensburg, 88213 Ravensburg

Arbeitsschwerpunkte: Elternberatung, Elternseminare, Intensivkurse LRS, Kooperation GS-SoS, Fortbildungen zum Thema LRS

## Literatur

- |   |   |
|---|---|
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport<br>Baden-Württemberg in Zusammenarbeit<br>mit dem Landesverband Legasthenie<br>Baden-Württemberg e. V. | Lese- und Rechtschreibprobleme in der<br>Grundschule.<br>Prävention - Diagnose - Förderung -<br>Leistungsmessung.<br>Stuttgart, 1997.   |
| Ministerium für Kultus, Jugend und Sport<br>Baden-Württemberg in Zusammenarbeit<br>mit dem Landesverband Legasthenie<br>Baden-Württemberg e.V.  | LRS – Schwierigkeiten im Lesen und / oder<br>Rechtschreiben.<br>Ein Thema auch in weiterführenden Schularten.<br>Stuttgart, 1999.<br>als PDF-Version in: <a href="http://www.km.bwl.de/publikationen.htm">www.km.bwl.de/publikationen.htm</a> |
| Verwaltungsvorschrift vom 10.12.1997  | Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im<br>Lesen und/oder Rechtschreiben.<br>Siehe Anhang   |
| Tagungsunterlagen zur<br>Informationstagung am 4.April 2000 in<br>Stuttgart   | LRS-Förderung als zentraler Auftrag für Schulen<br>und Schulverwaltung.   |

Oberschulamt Karlsruhe (Hrsg.)

- Fördermappe – Bausteine für den Anfangsunterricht zur Prävention schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten.  
CD-Rom
  
- Diagnostikmappe 2001.  
CD-Rom

Kontaktadresse:

Günther Schultheiß

Schulpsychologische Beratungsstelle Mosbach

Friedrich Ebert Str. 1

74821 Mosbach

Tel.: 06261/93870

Von Wedel-Wolff, A.

Üben im Leseunterricht der Grundschule.  
Westermann, Braunschweig, 1997.

Crämer, C./ Füssenich, I. / Schuhmann,  
G. (Hrsg.)

Lesekompetenz erwerben und fördern.  
Westermann, Braunschweig, 1998.

Leßmann, B.

Schreiben und Rechtschreiben.  
Ein Praxisbuch zu individuellen  
Rechtschreibtraining.  
Dieck, Heinsberg, 1998.

Füssenich, Iris

Bewährte und neue Weg zur Sicherung von  
Qualität.  
In: Grundschule, Heft 5, S.29-32

Naegele, Ingrid M. / Valtin, Renate  
(Hrsg.)

LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-  
Rechtschreibschwierigkeiten.  
Band 1 (1997), Band 2 (2000)  
Beltz Praxis, Weinheim.

Naegele, I.M.

Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung  
und Rechnen  
Vorbeugen - Verstehen - Helfen. Ein Eltern-  
handbuch  
Beltz Taschenbuch, Weinheim 2002

## II. 4.3 Förderung bei Schwierigkeiten in Mathematik

### II. 4.3.1 Förderangebote bei Schwierigkeiten von Grundschulkindern in Mathematik

Begriffe wie Rechenschwäche verführen häufig zu einseitigen Sichtweisen, die meist ausschließlich vom Kind ausgehen und/oder den Unterricht selbst nachrangig sehen lassen. Vielmehr müssen grundlegend auch die individuelle Lebenslage des Kindes und der in unsere Zuständigkeit und Verantwortlichkeit fallende Lernprozess sowie die Lernbedingungen im aktuellen Unterricht beachtet werden. Es ist bei der Rechenschwäche somit immer von mehreren Ursachen auszugehen, die sich teilweise gegenseitig bedingen und das Phänomen selbst nicht eindeutig zuordnen lassen.

*Multifaktorielle Ursachen für Rechenschwäche*

Entsprechend den jeweiligen familiären Bedingungen, Lebensverhältnissen sowie dem kulturellen Hintergrund bringen Kinder ihre individuellen Vorerfahrungen in die Schule mit, auf denen die Lehrkräfte aufbauen können. Oft können die Kinder bereits ordnen, vergleichen, teilen, kleine Mengen simultan erfassen, zählen, - einige schon bis 100 -, usw.

*Was Kinder für die Mathematik in die Schule mitbringen*

Während Kinder in früheren Jahren durch ihre Erfahrungen

- auf der Straße, in Feld, Wiese und Wald (Reihung/Streuung, Grenzen, Entfernungen...),
- den Einbezug in Alltagsaufgaben (einkaufen, Tisch decken, Hilfsdienste im Hausgarten),
- mit wenig vorgefertigtem Spielzeug (Puppenkleider/Puppenstube selber herstellen),
- mit Kinderspielen / Bewegungsliedern

eine Fülle notwendiger Voraussetzungen für mathematische Begriffsbildungen in die Schule mitbrachten, sind diese heute durch einen Verlust der genannten natürlichen Erfahrungsräume sowie

durch veränderte Lebensbedingungen entweder deutlich reduziert und/oder sehr unterschiedlich. Diese veränderten Lebensbedingungen vieler Kinder bewirken eine verringerte Eigenaktivität.

Eigenaktivität ist aber Voraussetzung für das Erwachen des Neugierverhaltens der Kinder, der Lust am Experimentieren oder der Entwicklung von Phantasie und Kreativität. Mit der Entwicklung dieser Bereiche werden gleichzeitig die Grundlagen für den Aufbau räumlicher Vorstellungen und der Entwicklung von Vorstellungsbildern gelegt, die zum mathematischen Denken gehören.

Wenn diese grundlegenden Erfahrungen noch fehlen, hat die Grundschule dies im Unterricht zu berücksichtigen (Riek, 1999).

Basale Funktionen (Sinnestätigkeiten) werden oft als Voraussetzungen für das Erlangen der Entwicklungsstufe des mathematischen Denkens gesehen (Milz, 1994).

*Die Schulung basaler Grundfähigkeiten zur Optimierung der Lernvoraussetzungen*

Gerade beim fachübergreifenden Lernen steht das Lernen mit allen Sinnen im Vordergrund. So ist es möglich, durch mathematische Lernprozesse (Handeln und Denken, Denken und Handeln) Entwicklungsimpulse für die Sensomotorik, die Wahrnehmung und die Sinnestätigkeit zu geben, wie auch umgekehrt. Beispielsweise vernetzt sprachbegleitendes Handeln im Mathematikunterricht die oben genannten basalen Funktionen oder können Platzwechelspiele im Sport die Basisfunktion der Raumorientierung schulen.

In der Grundschule ist fächerverbindendes Arbeiten durchgängiges Prinzip des Unterrichts. Der ganzheitliche, auf die Persönlichkeit des Kindes ausgerichtete Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird durch die fächerverbindenden Themen betont (Bildungsplan für die Grundschule, 1994). Im Folgenden sollen deshalb Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden, die im Unterricht der Grundschule nicht nur auf das Fach Mathematik bezogen sind. So können unter fächerübergreifendem Aspekt besonders die Fächer des musisch-ästhetischen Gegenstandsbereiches, aber auch die Fächer Deutsch

*fächerverbindendes Arbeiten*

und HuS zur Förderung der basalen und gleichzeitig mathematischen Fähigkeiten beitragen. Der Gedanke, dass Mathematik mit Bewegung und Handlung untrennbar verbunden ist, wird häufig zu wenig beachtet. So sollte bei der Verteilung der Lehraufträge selbst im Anfangsunterricht das Fach Mathematik sowie Musik/Sport/ BK/ TW nicht vom Klassenlehrerauftrag abgetrennt werden.

Möglichkeiten der Schulung von Basisfunktionen:

- Faltarbeiten:

Dabei werden Feinmotorik und die Augen-Hand-Koordination geschult. Gleichzeitig machen die Kinder auch Erfahrungen mit Linien, Flächen, Seiten, Drehungen, Spiegelungen. Das räumliche Vorstellungsvermögen wird gefördert.

*Anregungen für die Praxis zur Schulung der Basisfunktionen einzelner Funktionsbereiche*

- Sprechverse, Bewegungslieder, Pausenverse:

Sie ermöglichen den Kindern vielfältige Bewegungserfahrungen, die für räumliches Denken notwendig sind.

- Tänze:

In vielen Tänzen gehen wir nach vorn, zurück, zur Seite, nach rechts und links. Die Förderung der Richtungsorientierung steht dabei im Vordergrund.

- Tastspiele, Kimspiele:

Kneten und Formen, Knoten und Knüpfen, Sticken und Wirken, Drucken (Formauffassung, Parkettierung und Musterbildung), Bildbetrachtungen (Figurgrundwahrnehmung, Wahrnehmungskonstanz) Farben und Form (Sehverstehen schulen)

- Echospiele, Bewegungslieder( Überkreuzen der Körpermittellinie), Rhythmen und Reime

- Farbspuren mit Händen und Füßen

- Auf Körperteilen Lasten tragen
- Verhüllen, Verkleiden mit Stoffen und Materialien
- Den eigenen Körper in verschiedenen Raumlagen erleben:  
Sprossenwand, Kletterstange, Trampolin, schiefe Ebenen, Barren etc.

Die meisten dieser Anregungen werden in der Grundschule bereits praktisch umgesetzt. Wichtig ist es, diese Aktivitäten zur Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten in Mathematik aufzugreifen und bewusst zu machen.

„Legt man sogenannten rechenschwachen Kindern verschiedene Aufgaben vor, findet man in ihrem Vorgehen bei der Lösung und ihrer Erklärung und Begründung der Lösung viele Unterschiede. Fast alle Kinder halten jedoch am zählenden Rechnen mit Hilfe der Finger bis in die dritte und vierte Grundschulklasse fest. Warum? Welchen Stellenwert hat dieses Rechnen in der Entwicklung des mathematischen Verständnisses? Welches Zahlverständnis und welches Verständnis vom Rechnen liegen dem Vorgehen des Kindes zu Grunde? Welche Schritte und Wege führen zur Ablösung vom zählenden Rechnen? Diese Fragen zielen wahrscheinlich auf den Kern des Problems vieler „rechenschwacher Kinder“.  
(Gerster / Schultz, 1998).

*„zählendes Rechnen“*

Zählkompetenz ist keinesfalls nur ein Ausdruck für mechanisches Memorieren. Weil im Zählen schon mathematische Kompetenzen enthalten sind, ist Zählen ein möglicher Ausgangspunkt für komplexe mathematische Konstruktionen (Zahlbegriff, Addition, Subtraktion u.a.). Zählen kann als „Vorstufe der kognitiven Genese des Zahlbegriffs“ betrachtet werden (Schmidt, 1983).

Um Schwierigkeiten zu vermeiden, ist es schon im Anfangsunterricht wichtig, weitere Rechenstrategien zu entwickeln. Mit Zählstrategien können die Kinder im Zahlenraum bis 20 noch einigermaßen rechnen, aber im zweiten Schuljahr ist das unzureichend. Deshalb zeigen sich bei „Zählern“ ab dem zweiten Schuljahr oft große Probleme, deren Ursachen aber bereits im ersten Schuljahr liegen.

*Rechenstrategien entwickeln*

Nach Gerster (1995) hat das zählende Rechnen negative Folgen: Die Schülerinnen und Schüler gewinnen keine strukturellen Einsichten und Vorstellungen über Zahlbeziehungen und Rechenoperationen. Sie verstehen nicht, dass die Zahl aus Einheiten zusammengesetzt ist und selbst eine Einheit bildet (Integration der Seriation und Klassifikation). Die Einsicht in die Zehner-Einer-Struktur, Verdoppeln und Halbieren u. a. gelingt nicht, Basisfakten wie  $2 + 3$  können nicht abgerufen werden, Ableitungsstrategien sind nicht verfügbar, z. B.  $7 + 2 = 9$ ,  $37 + 2 = 39$ ,  $7 \times 6 = 42$ ,  $5 \times 6 + 2 \times 6 = 42$ .

*Folgen des zählenden Rechnens*

Zu den Ursachen für die Beibehaltung des zählenden Rechnens gehören Schwierigkeiten bei der gegliederten Mengenwahrnehmung durch unzureichende Vorstellungsbilder über Zahlen und Rechenoperationen und mangelhafte Vernetzung von Basisfakten (Gerster 1995).

*Ursachen des zählenden Rechnens*

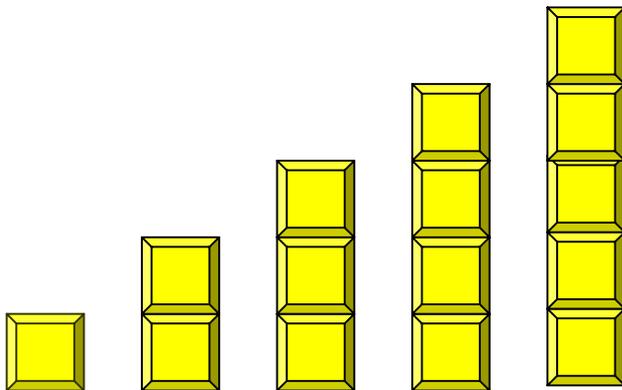
Eine Aufgabe wie  $56 + 23$  kann man zählend lösen, wenn man in Einer- oder Zehner- und Einerschritten vorwärts zählt (56, 66, 76, 78, 79). Diese Lösung erfordert hohe Konzentration und gute Merkfähigkeit. Deshalb erleichtern sich manche Kinder das Weiterzählen durch Fingerrechnen. Ein Verständnis von Anzahlen brauchen sie dabei nicht. (Mächtigkeit der Zahlen, Zehner-Einer-Struktur). Fehler kann es geben, weil die Rolle des Anfangs- und Endgliedes der Zählsequenz unklar ist. „Bei  $5+3$  zählt man `sechs, sieben, acht` und nennt das letztgenannt Zählwort als Ergebnis. Bei  $8-3$  zählt man `sieben, sechs, fünf` und nennt das letztgenannte Zählwort als Er-

gebnis“. Beide Prozeduren können sich gegenseitig stören. „ Man beginnt die Zählprozedur bei 8, zählt um 3 zurück und nennt das letztgenannte Zahlwort (6) als (falsches) Ergebnis oder man zählt `sieben, sechs, fünf` und nennt die nächst kleinere Zahl vier als (falsches) Ergebnis“ (Gerster / Schultz 1998). Ohne die Darstellung der Mächtigkeit wird manchen Kindern nicht klar, ob bei  $5+3$  alle vier Zahlen (5,6,7,8) oder nur die beiden dazwischenliegenden (6,7) oder drei Zahlen relevant sind (5,6,7 oder 6,7,8).

Durch die Arbeit mit Zahlbildern bauen die Kinder alternative Strategien zum zählenden Rechnen auf. Das simultane Erfassen solcher Bilder schafft einen kreativen, beweglichen Zugang zu den Zahlen. Bei linearer, ungegliederter Anordnung gleichartiger Dinge liegt die Grenze der simultanen Erfahrbarkeit etwa bei 5. Darin steckt „die Kraft der 5“ gerade für Kinder mit Schwierigkeiten bei der Mengenauffassung (Nestle, 2000).

*Materialien wider  
das zählende  
Rechnen:*

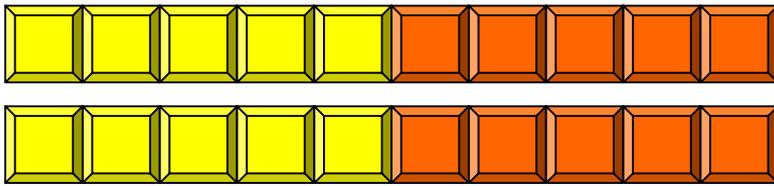
*- Zahlbilder*



Der „Zwanzigerstreifen“ (mit 20er Mengen viel mehr als mit 10er Mengen) untergliedert durch die 5 bietet die Möglichkeit vielerlei Übungen zu Mengen-, Form- und Zahlerfahrungen. Die Vorstellung von Mengen kann damit entscheidend weiterentwickelt werden und bildet die Grundlage für Rechenkompetenzen. Dabei sollte der Streifen auch vertikal eingesetzt werden.

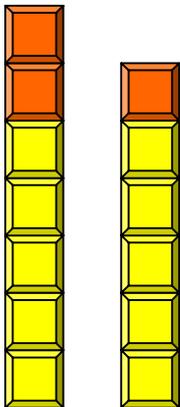
*-Zwanzigerstreifen*

Durch einfaches Abdecken (Blitzrechnen) können die Simultanerfassung von Mengen, als auch Zerlegungs- und Ergänzungsaufgaben anschaulich geübt werden.



Mit diesem Arbeitsmittel kann der schwache Rechner durch das Einprägen der Zahlenbilder von 1 bis 5 das kleine 1+1 und 1-1 im ZR anschaulich lernen.

Beispiel:



$$6 + 7 =$$

Hier wird mit Hilfe der „Kraft der 5“ die Rechenstrategie:  $5 + 5 + 2 + 1$  gefördert. Wesentlich trägt dazu die Simultanerfassung der Zahlen von 1-5 bei.

Dieses Material lässt sich leicht in den Zahlenraum bis Hundert erweitern (vgl. Dienes- Blöcke, Hundertertafel in Punkteform).

Materialien zur Beurteilung von Veranschaulichungsmitteln im arithmetischen Anfangsunterricht unterliegen einer Vielzahl von Kriterien. Für Kinder mit Schwierigkeiten stehen folgende didaktische Gesichtspunkte im Vordergrund:

*Materialien zur Entwicklung von mathematischen Vorstellungen:*

- Erlaubt das Material eine zählende Zahlauffassung?
- Erlaubt das Material quasi-simultane Zahlauffassungen im Zahlenraum bis 20 (oder 100) ?
- Unterstützt das Material die Ablösung vom zählenden Rechnen?
- Erlaubt das Material operative Handlungen?
- Erlaubt das Material unterschiedliche, vom Kind selbst entwickelte Lösungswege ?

- Existiert für das Material eine Fortsetzung in größeren Zahlenräumen (100 oder 1000)?
- Gibt es zu dem Material passendes Demonstrationmaterial?
- Sind die mit dem Material durchgeführten Handlungen leicht bildlich (ikonisch) darstellbar?
- Ist das Material auch für andere Inhalte des Mathematikunterrichts verwendbar?

Die Grenzen eines homogenen Materials ohne weitere Struktur (wie z.B. Streichhölzer, Perlen, Stäbchen usw.) sieht Floer (1993) darin, dass auch die Zahlvorstellung unstrukturiert bleibt. Erst die räumliche Anordnung der Objekte kann eine Struktur schaffen.

„Wichtig für die Kinder ist es, dass die eingesetzten Anschauungsmittel im Unterricht eingeführt und damit gearbeitet worden ist. Für rechenschwache Kinder ist daher die Verwendung strukturgleicher Materialien, günstigerweise jedoch nur eines Veranschaulichungsmittels, notwendig“ (Radatz / Lorenz 1993).

Nach Floer (1993) ist nur die Hundertertafel gut geeignet, die aus 100 Würfeln besteht, die so gedreht werden können, dass eine rote oder eine blaue Fläche (ohne Zahlen) zu sehen ist. - Hundertertafel

Die einzelnen Würfel können gerade bei rechenschwachen Kindern als Fingerersatz zum Zählen verwendet werden, wodurch sie ihre strukturierende Kraft verlieren.

Bestimmte Aufgabentypen lassen sich bei Hundertertafeln mit Ziffernbezeichnung nicht lösen, wie z.B.: Wird  $6+6$  als Verdopplung untereinander gelegt (eine sehr sinnvolle Strategie), dann erscheint als Zahl auf dem letzten Würfel 16.

Hundertertafel und Hunderterfeld eignen sich für eine Vielzahl von Übungen, für die Entwicklung der Vorstellungsbildern von Zahlzusammenhängen scheinen sie hingegen nicht optimal, wenn sie mit Ziffern besetzt sind.

Die Einerwürfel, Zehnerstangen, Hunderterplatten und Tausenderblöcke der Mehrsystemblöcke / Dienes – Blöcke sind konkret zum Begreifen gestaltet. Allerdings wird die Kraft der 5 vernachlässigt, deshalb empfiehlt es sich mit durchsichtigen Klebestreifen Fünferstangen aus Einerwürfeln anzufertigen, ebenso Fünzigerplatten, um dem zählenden Rechnen entgegen zu wirken.

- *Mehrsystemblöcke*

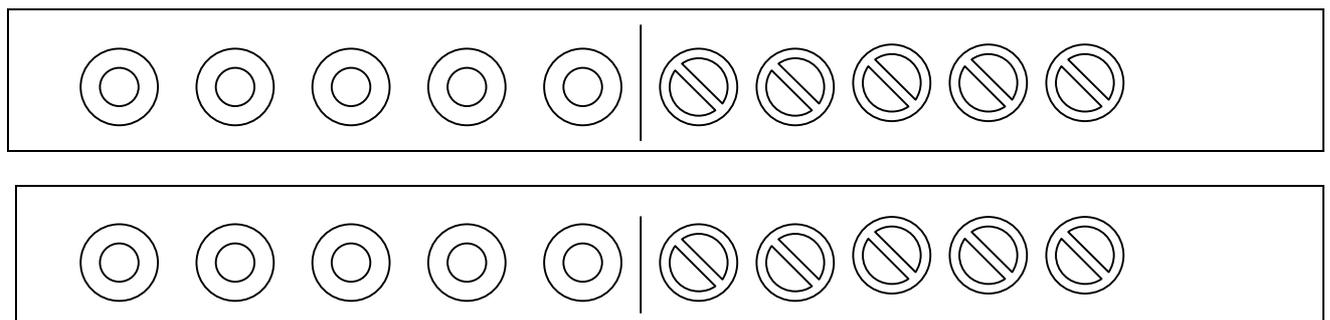
Die gelegten Zahlen sind graphisch einfach übertragbar. Die Entwicklung des Verständnisses vom Bündelungsprinzip sowie der Stellenwerttafel wird unterstützt. Das Material ist schnell in graphische Repräsentationen zu übertragen und lässt sich sehr gut gedanklich vorstellen.

Dienes - Blöcke können sehr gut zusammen mit der Stellenwerttafel eingesetzt werden, um große Zahlen darzustellen und um die schriftlichen Rechenverfahren vorzubereiten.

Rechenblöcke mit Rechensteinen (vgl. Nestle, 2000) bestehen aus zehn Rechenblöcken mit hundert Rechensteinen.

- *Rechenblöcke mit Rechensteinen*

Jeder Rechenblock kann zehn Rechensteine aufnehmen. So können die Kinder leicht dekadische Analogien entdecken bzw. konstruieren.



Die Rechensteine sind auf einer Seite angebohrt. Dadurch kann jede beliebige Menge strukturiert werden, z.B. der Zehner als zwei Fünfer.

Mit den Blöcken lassen sich Felder oder Reihen bis Hundert legen bzw. zusammenstecken. Der Zahlenraum kann sukzessive bis Hun-

dert aufgebaut werden.

In Reihen aufgebaut können Vorgänger und Nachfolger bestimmt werden und der ordinale Zahlaspekt betont werden. Mit den Rechenblöcken lassen sich alle Reihen des kleinen Einmaleins (Sprünge) darstellen. Zum Hunderterfeld gelegt steht der Kardinalzahlaspekt im Vordergrund. Da dieses Material strukturgleich mit der Zwanzigerreihe ist, lassen sich alle Zahlzerlegungen, Ergänzungs- und Zerlegungsaufgaben konstruktiv handelnd (operierend) erarbeiten.

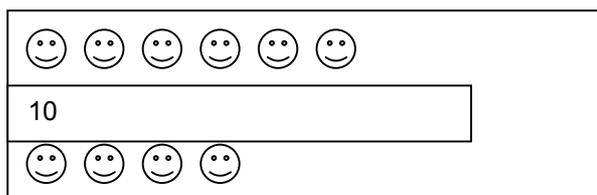
Schütteldosen bzw. Zahlzerlegungskästchen eignen sich zur Sicherung der Zahlzerlegung im Zahlenraum bis 20. An den Zerlegungskästchen kann der Glasdeckel abgehoben werden, um so die Anzahl der Kugeln zu verändern. Das Kästchen hat einen eingebauten Mittelsteg (kleiner als die Länge des Kästchens). Das Kästchen wird geschüttelt. Anschließend wird die nun dargestellte Zerlegungsaufgabe verbalisiert und notiert. Durch mehrmaliges Schütteln können viele Zerlegungsaufgaben zu jeder Zahl gefunden werden.

*Schütteldosen  
bzw. Zahlzerlegungskästchen*

Wird der Kasten mit einem Deckel versehen, der eine Teilmenge verdeckt, können weitere Platzhalter- und Ergänzungsaufgaben gerechnet werden.

Für die Kinder ist es eine Hilfe, wenn die Zahl auf dem Kasten angebracht wird (Aufkleber).

Dieses Arbeitsmittel ist besonders für selbstständiges Arbeiten geeignet.



Angebote der Beratung und Unterstützungssysteme:

*Hilfen:*

Lehrerinnen / Lehrer und Erziehungsberechtigte sind gut beraten, wenn sie sich in der Einschätzung ihrer Kinder mit Problemen im Rechnen, aber auch begleitenden Schwierigkeiten zunächst die vorhandenen schulischen Unterstützungssysteme durch umfassende pädagogisch-psychologische Differentialdiagnostik, etwa mit Hilfe staatlich anerkannter Pädagoginnen /Pädagogen und Psychologinnen / Psychologen zu nutze machen.

In drei Bereichen werden in unserem Schulwesen unterstützende Hilfen angeboten:

An der eigenen Schule sind neben der Mathematiklehrerin / dem Mathematiklehrer sowie den Kolleginnen und Kollegen, die das betreffende Kind unterrichten, auch die Beratungslehrerin / der Beratungslehrer die ersten Ansprechpartner. Beobachtungen zu Stärken und Schwächen des Kindes in unterschiedlichsten Entwicklungs- und Lernbereichen und diesbezügliche Gespräche mit Eltern sind hierbei wichtige Anhaltspunkte.

- *Allgemeine Schule*

Eine weitere Hilfe stellt die Kooperation der allgemeinen Schule mit der Sonderschule dar, die eine intensive Elternarbeit einbezieht. Die Förderung von Kindern im Mathematikunterricht sind ureigenster Auftrag der allgemeinen Schule und erst in zweiter Linie Aufgabe von Sondereinrichtungen. Bewährt haben sich Gespräche am runden Tisch mit Eltern, bei denen die Sonderschullehrerin oder der Sonderschullehrer beratend bei der Förderplanung teilnimmt. Werden allerdings Mathematikprobleme zusätzlich von anderen Problemfeldern überlagert, so können auch außerschulische Hilfen einbezogen werden

- *Kooperation der allgemeinen Schule mit der Sonderschule*

- *außerschulische Hilfen*

Außerschulische Hilfen stellen jene Unterstützungssysteme dar, die Eltern und Lehrerinnen / Lehrer oft begleitend und ergänzend, wertvolle Hilfe anbieten können:

- Beratung durch eine Schulpsychologische Beratungsstelle
- Aufsuchen einer Erziehungsberatungsstelle
- Aufsuchen des allgemeinen Sozialen Dienstes
- Aufsuchen von Haus-, Kinder- oder Fachärztinnen – und -ärzten
- Abklärung bei einem Sozialpädiatrischen Zentrum
- Beratung durch eine Elternselbsthilfeorganisation

Für die richtige Wahl der Beratungshilfe bei Kindern- und Jugendlichen mit Rechenschwäche gilt:

*Vorgehen bei Rechenschwäche*

Zunächst sollte zur Abklärung des mathematischen Förderbedarfes die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer bzw. die Mathematiklehrerin / der Mathematiklehrer einbezogen werden. Von großem Vorteil gegenüber anderen Institutionen ist in der Schule der Parameter „Zeit“, denn gerade hier ist eine langfristige Beobachtung der Entwicklung der Rechenstrategien eines Kindes von ausschlaggebender Bedeutung.

Hilfsangebote, die auf eine sorgfältige und gründliche Schülerbeobachtung und Fehleranalyse verzichten, sind nicht empfehlenswert.

---

**Susanne Meßmer**, Konrektorin

Römerschule, 78628 Rottweil

Pädagogische Schwerpunkte: Regionale Lehrerfortbildung u.a. zum Thema Rechenschwäche

**Klaus Diesmar**, Sonderschulrektor

Hornenbergschule, 78194 Immendingen

Pädagogische Schwerpunkte: Regionale Lehrerfortbildung u.a. zum Thema Rechenschwäche

**Dr. Jürgen Gössel**, Dipl. Päd.

Schulamtsdirektor und stellv. Amtsleiter am Staatlichen Schulamt Rottweil

Pädagogische Schwerpunkte: Beratung und Betreuung von Grund- und Sonderschulen, Tätigkeit in der Lehrerfortbildung

## **II. 4.3.2 Analyse und Behebungsmöglichkeiten von Fehlern bei schriftlichen Rechenverfahren und im Sachrechnen in den Klassen 3 und 4**

### **Lernschwierigkeiten aus dem Unterricht heraus**

Lernschwierigkeiten aufgrund kognitiver oder in der Persönlichkeit des Schülers bzw. der Schülerin liegender Defizite und Idiosynkrasien sollten bereits in der Eingangsstufe erkannt und mit Hilfe anderer Einrichtungen wie Schulpsychologie und Schulberatungsstellen angegangen und, wenn möglich, behoben worden sein. Je länger Lernprobleme aufgrund solcher Faktoren andauern, um so schwieriger ist es, sie zu therapieren, und um so ungünstiger ist ihre Prognose.

*Möglichst frühzeitige Behebung spezifischer schülerzentrierter kognitiver Defizite*

Allerdings treten im Laufe der Schulzeit immer wieder Lernprobleme auf, die eng mit dem Verständnis des Stoffes, d.h. mit den Besonderheiten der Rechenverfahren, der arithmetischen Begriffsbildung und der Lösungswege bei mathematischen Problemaufgaben verbunden sind. Sie sind nicht notwendig auf spezifische schülerzentrierte kognitive Defizite zurückzuführen. Sie können, überspitzt formuliert, als "didaktogen", als durch das unglückliche Zusammenreffen einer bestimmten Veranschauungsart, einer bestimmten methodischen Vorgehensweise oder eines didaktischen Prinzips mit den Vorkenntnissen und Lernbesonderheiten eines individuellen Schülers bedingt charakterisiert werden.

*Aus dem Unterricht entstehende Schwierigkeiten*

Damit ist umgekehrt nicht gemeint, der Unterricht trage notwendig Schuld an dieser Form von Lernschwierigkeiten und hätte durch bessere Planung oder korrekteres, gar kleinschrittigeres Vorgehen vermieden werden können. Bei anderem Vorgehen wären hingegen wahrscheinlich andere Schüler oder Schülerinnen betroffen. Es existieren keine Veranschaulichungsmittel und keine Unterrichtsform, die für alle Kinder gleichmäßig und optimal passen.

*Kein Unterricht ist für alle Kinder gleichermaßen optimal und passend.*

Allerdings gehört es zu den Aufgaben des Lehrers bzw. der Lehrerin, die didaktogenen Lernschwierigkeiten möglichst früh zu erkennen und den sich anbahnenden Fehlvorstellungen eines einzelnen Kindes entgegenzuwirken. Und diese Aufgabe wiederum kann ihnen von außerschulischen Stellen nicht abgenommen werden, da hier ihre genuine Kompetenz liegt. Nur sie kennen ihren Unterricht und seine didaktisch-methodischen Besonderheiten, das verwendete Material, die vorangehenden Schritte im Lernprozess usw. Daher können sie am besten hier auftretenden Lernschwierigkeiten begegnen.

*Didaktogene  
Lernschwierigkeiten erkennen  
und entgegenwirken*

Auch in den Klassen 3 und 4 fallen die Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen dadurch auf, dass sie Fehler machen. Als oberste Regel gilt (cum grano salis):

“Schülerfehler im Mathematikunterricht entstehen nur selten zufällig oder durch flüchtiges Verrechnen, ihnen liegt fast immer eine bestimmte Lösungsstrategie bzw. Rechenregel des Schülers zugrunde, die für den Schüler selber sinnvoll ist. Diese Fehlermuster wenden die Schüler bei gleichartigen Aufgaben durchweg systematisch und konsequent an.” (Lorenz & Radatz, 1993, 59)

*Fehlerhafte  
Lösungsstrategien  
als Ursprung der  
Schülerfehler*

## **Über die schriftlichen Rechenverfahren und die Fehleranalyse**

Im deutschen Mathematikunterricht wird, anders als in vielen anderen Ländern, sehr früh auf die Beherrschung der schriftlichen Rechenverfahren hingearbeitet. Dies geht häufig auf Kosten des zugrundeliegenden Verständnisses, insbesondere zu Lasten der Sachsituationen und der Materialhandlungen, aus denen sie entstehen. Die Rechenverfahren selbst stellen ja Verkürzungen, Schematisierungen dieser Handlungen dar. Zu schnell wird Mathematik aber auf die korrekte Handhabung eines Algorithmus verkürzt und dessen Beherrschung als “Verstehen” interpretiert.

*Zu schnelle Beherrschung der  
schriftlichen Rechenverfahren auf  
Kosten des Verständnisses*

Die Kehrseite liegt darin, dass Schüler und Schülerinnen häufig unter Mathematik eine Form von "Regelspiel" verstehen, das durchaus ohne Bezug zur Realität sein kann, ja dass sie Widersprüche zur Realität schlicht ignorieren: Mathematik sei eine eigene Welt und habe ihre eigenen Gesetze. Aufgaben in der Mathematik sind danach immer (eindeutig) lösbar, man braucht sie nur zu berechnen. Hierfür benötigt man die richtige Regel, eine ausgefeilte Rechentechnik bzw. einen Trick. Unterricht bestehe im wesentlichen darin, so glauben viele, diese Tricks und Kniffe zu lernen. Mit diesem instrumentellen Verständnis von Mathematik konstruieren sie sich dann ihre eigenen Rechenverfahren, wenn sie die zugrundeliegenden Handlungen nicht verstehen oder nicht mehr erinnern und der Algorithmus im Vordergrund steht. Diese Eigenkonstruktionen von Rechenverfahren, die häufig oberflächliche Korrekturen überdauern, sind in den oberen Klassen der Grundschule meist Ausgangspunkt von sich manifestierenden Lernschwierigkeiten. Die Stärke der richtig durchgeführten Verfahren, ihre universelle Anwendbarkeit und Durchführbarkeit aufgrund des immanenten blinden Automatismus, ist bei Fehlstrategien gerade ihre Krux: Sie sind korrekturresistent.

*Mathematik als eine Form von Regelspiel ohne Bezug zur Realität*

*Eigenkonstruktionen von Rechenverfahren sind häufig Ausgangspunkt von sich manifestierenden Lernschwierigkeiten.*

Daher kommt der Fehleranalyse der schriftlichen Rechenverfahren eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Gerster, 1982, 1984; Lörcher, 1984).

"Die Fehleranalyse ist eine hilfreiche und praktikable Methode, die Lernschwierigkeiten einzelner Schüler beim Lösen von mathematischen Aufgaben zu erkennen. Schülerfehler und die ihnen zugrundeliegenden Strategien/Fehlermuster ... bilden für die Lehrerin einen hilfreichen diagnostischen Informationshintergrund, um gezielt Förder- und Differenzierungsmaßnahmen einleiten zu können." (Lorenz & Radatz, 1993, 59)

*Fehleranalyse als diagnostischer Informationshintergrund*

Zudem ermöglicht die Fehleranalyse dem Lehrer und der Lehrerin,

ihren eigenen Unterricht kritisch zu überprüfen: Welche Fehlertypen treten gehäuft auf? Welche Fehlermuster beobachte ich nur bei einem oder wenigen Kindern? Sind mir diese Fehler aufgrund meines Unterrichts verständlich? (vgl. Gamper, 1983)

Fehler sind ein notwendig auftretendes Moment in jedem Lernprozess. Sie sind etwas durchaus Natürliches und Nützliches. Allerdings scheint der gängige Mathematikunterricht eher das Ziel zu haben, Schülerfehler auf jeden Fall zu vermeiden. Es grenzt schon an ein Sakrileg, ein falsches Ergebnis an der Tafel stehen zu lassen, bis die Schüler und Schülerinnen dies selbst bemerken. Damit kann der Unterricht die konstruktive Seite von Fehlern nicht aufnehmen: Über Fehler zu reden, Fehler einzusehen, um Verständnis zu befördern, selbst über fremde Fehler nachzudenken und damit die eigene Denkweise und das richtige Verfahren zu reflektieren.

*Fehler sind  
nützlich.*

Im Folgenden sollen einige typische, häufig auftretende Schülerstrategien bei den schriftlichen Rechenverfahren angegeben und mögliche Fördermaßnahmen benannt werden. Natürlich sind es nicht alle Fehllösungen, aber durchaus gängige, die im Schulalltag in fast jeder Klasse zu einem Zeitpunkt des Lernprozesses anzutreffen sind.

Allerdings sind einige Fehlertypen an die Verfahren und die didaktischen Schritte selbst gebunden. Aus diesem Grunde gilt als generelle Prophylaxe, die Einübung der Algorithmen möglichst weit nach hinten zu schieben, soweit möglich und durchsetzbar leichtere Verfahren als die gegenwärtigen Normalverfahren (insbesondere für die Subtraktion) zu verwenden und dafür Kontroll- und Überschlagsrechnungen zu betonen.

*Prophylaxe:*

*Algorithmen  
möglichst spät  
einüben*

*Kontroll- und Über-  
schlagsrechnun-  
gen betonen*

## Fehlermuster bei den schriftlichen Rechenverfahren und mögliche Hilfen

- Fehler bei der schriftlichen Addition

Beschreibung	Beispiel	Mögliche Hilfen
1. Fehler beim Eins- undeins	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 23391 \end{array}$	Wiederholung des Zahlenraumes bis 20, da dieser beim schriftlichen Verfahren nicht überschritten wird.
2. Multiplikative Ver- wendung der Null	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 23202 \end{array}$	Übung mit der Null im Zahlenraum bis 20; Verdeutlichung mit konkretem Material
3. Fehler bei unter- schiedlicher Stellen- zahl	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 71919 \end{array}$	Wiederholung und Übung an der Stellenwerttafel; spaltenweise Zuordnung der E, Z, H, T
4. Addition von links	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 1.2.3.9.2.1 \end{array}$	Bündelungsaufgaben; Diskrepanzaufgaben im überschaubaren Zahlenraum bis 20 (100)
5. Inverse Operation	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 12326 \end{array}$	Sprachliche Betonung der Operation bei Additions- und Subtraktionsaufgaben; Überprüfung auf Lateralitätsstörung
6. Im Ergebnis wird nur der Übertrag notiert	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 11181 \end{array}$	Bündelung; Veranschaulichung am Abakus oder Stellenwerttafel und zugehörige Notation
7. Notation der ganzen Teilsumme	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 11212812 \end{array}$	Verdeutlichung der Bündelung und Spaltenschreibweise
8. Übertragsfehler	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 12282 \end{array}$	Verdeutlichung der Bündelung; Handlungen mit Geldwerten
8.1 Kein Übertrag	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 12282 \end{array}$	
8.2 Kein Übertrag zur 0	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 23282 \end{array}$	Verdeutlichung des Rechnens mit der Null bei den verschiedenen Operationen
8.3 Kein Übertrag in die leere Stelle	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 13391 \end{array}$	wie 2. und 8.2
8.4 Übertrag in die fal- sche Spalte	$\begin{array}{r} 17889 \\ + 5403 \\ \hline 122382 \end{array}$	Bündelung an der Stellenwerttafel und begleitende Notation

- Fehler bei der schriftlichen Subtraktion

Beschreibung	Beispiel	Mögliche Hilfen
1. Fehler beim Eins- undeins	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 4581 \end{array}$	Wiederholung des Zahlenraumes bis 20, da dieser beim schriftlichen Verfahren nicht überschritten wird.
2. Multiplikative Ver- wendung der Null	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 3701 \end{array}$	Übung mit der Null im Zahlenraum bis 20; Verdeutlichung mit konkretem Material; Kontrastbeispiele
3. Fehler bei unter- schiedlicher Stellen- zahl	$\begin{array}{r} 7506 \\ - \quad 825 \\ \hline 611 \end{array}$	Wiederholung und Übung an der Stellenwerttafel; spaltenweise Zuordnung der E, Z, H, T; Kontrastaufgaben
4. Subtraktion von links	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 4770 \end{array}$	Bündelungsaufgaben; Diskrepanzaufgaben im überschaubaren Zahlenraum bis 20 (100)
5. Inverse Operation	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 11331 \end{array}$	Sprachliche Betonung der Operation bei Additions- und Subtraktionsaufgaben; Überschlagsrechnung; Überprüfung auf Lateralitätsstörung; Fehler evtl. bedingt durch Ergänzungsverfahren
6. Falsche Rechen- richtung ("Unter- schied")	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 4321 \end{array}$	Kilometerzähler als Veranschaulichungsmittel; nicht "Distanz/Abstand" als Vorstellung, sondern Alternativen
7. Übertragsfehler 7.1 Kein Übertrag	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 4781 \end{array}$	Verdeutlichung der Bündelung und Spaltenschreibweise; Registerbrett
7.2 Falsche Operation mit Übertragsziffer	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 5881 \end{array}$	Bündelungs- und Entbündelungsübungen; halbschriftliche Verfahren
7.2 Vermeidung des Übertrags ("Geht nicht")	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 4001 \end{array}$	Handlungen mit konkretem Material, z.B. Geld, und begleitende Notation
7.3 Überträge nur ge- sammelt im größten Stellenwert	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 2781 \end{array}$	Bündelungswiederholung
8.4 Übertrag in die fal- sche Spalte	$\begin{array}{r} 7506 \\ - 3825 \\ \hline 13781 \end{array}$	Registerbrett, Abakus

- Fehler bei der schriftlichen Multiplikation

Beschreibung	Beispiel	Mögliche Hilfen
1. Übertragen wird die Zahl, nicht die Ziffer	$371 \cdot 6$ 5826 als $1 \cdot 6 = \underline{6}$ $7 \cdot 6 = \underline{42}$ $3 \cdot 6 + 40 = \underline{58}$	Halbschriftliches Verfahren mit Veranschaulichung und Übergang zu verkürzenden Verfahren
2. Übertrag wird dem Multiplikanden zugeschlagen	$371 \cdot 6$ 4226	Behalteziffer gesondert notieren; Kontrastaufgaben
3. Multiplikation von links	$371 \cdot 6$ 1011 oder $371 \cdot 6$ 8310	Hilfspfeil für die Rechenrichtung; Überprüfung der R-L-Orientierung; halbschriftliche Verfahren wiederholen
4. Falsche Stellenzuordnung	$856 \cdot 27$ 1712 $5992$ 7704	Darstellung am Registerbrett, Stellenwerttafel; Wiederholung der halbschriftlichen Verfahren; Endnullen in Zwischenprodukten; Ordnung auf Blatt/Karopapier
5. Vernachlässigung der Null	$87 \cdot 402$ 348 $\underline{174}$ 3654	Multiplikation mit Zehner-, Hunderter-, Tausenderzahlen; mündliches Rechnen; Distributivität veranschaulichen; Kontrast Addition – Multiplikation
6. Interferenz bei der Null mit additiver Bedeutung	$87 \cdot 402$ 348 87 $\underline{174}$ 35844	Kontrastbeispiel im überschaubaren Zahlenraum; Kleines 1 x 1 mit Null wiederholen (bzw. schon dort benutzen)
7. Multiplikation über Kreuz	$64 \cdot 28$ 128 $\underline{112}$ 1392 durch $64 \cdot 2 = 128$ $4 \cdot 28 = 112$	Rückgang zu halbschriftlichen Verfahren; Hilfspfeil für Rechenrichtung mit angeben lassen
8. Falsche Stellschreibweise mit Null-Reperatur	$856 \cdot 27$ 1712 $59920$ 77040	halbschriftliche Verfahren; Geldwerte; Endnullen bei Z, H, T, etc.
9. Multiplikationsbeginn bei größtem Stellenwert	$327 \cdot 45$ 2892 $\underline{3615}$ 32535	Halbschriftliche Verfahren; Überschlagsrechnung

10. Behalteziffer wird nicht berücksichtigt	$\begin{array}{r} \underline{327 \cdot 45} \\ 1288 \\ \underline{1505} \\ 14385 \end{array}$	Behalteziffer "mit den Fingern festhalten"; Kontrastaufgaben im überschaubaren Zahlenraum
---	--	---

- Fehler bei der schriftlichen Division

Beschreibung	Beispiel	Mögliche Hilfen
1. Bei Division ohne Rest wird eine 0 an das Ergebnis angehängt	$1731 : 3 = 5770$ $\begin{array}{r} \underline{15} \\ 23 \\ \underline{21} \\ 21 \\ \underline{21} \\ 0 \end{array}$	Kontrastbeispiele; Stellenwerttafel; Länge des Quotienten (Stellenzahl) vorab bestimmen lassen; Überschlag
2. Vernachlässigung einer oder mehrerer Nullen	$87058 : 29 = 302$ $\begin{array}{r} \underline{87} \\ 05 \\ \underline{00} \\ 58 \\ \underline{58} \\ 0 \end{array}$	Division von Tausendern, Zehntausendern; Überschlag; spaltenweise Schreibweise
3. Nicht hinreichendes Dividieren in den Zwischenschritten (Teilprodukt zu klein)	$510010 : 2 = 2415005$ $\begin{array}{r} \underline{4} \\ 11 \\ \underline{8} \\ 3 \\ \underline{2} \\ 10 \\ \underline{10} \\ 010 \\ \underline{10} \\ 0 \end{array}$	(das Verfahren ist nicht prinzipiell falsch, allerdings meist in der Schreibweise); Suche nach größtem Vielfachen < Dividend
4. Divisionsalgorithmus wird nicht abgeschlossen	$91762 : 43 = 213 \text{ R } 17$ $\begin{array}{r} \underline{86} \\ 57 \\ \underline{43} \\ 146 \\ \underline{129} \\ 17 \end{array}$	Spaltenweise Schreibweise betonen; Heftführung und Schrift beachten
5. Fehlerhafte Stellenwertzuordnung der Zwischenprodukte	$7288 : 18 = 4398 \text{ R } 4$ $\begin{array}{r} \underline{72} \\ 656 \\ \underline{48} \\ 176 \\ \underline{162} \\ 148 \\ \underline{144} \\ 4 \end{array}$	Stellenwertsystem üben; halbschriftliches Verfahren

6. Schriftliche Subtraktion fehlerhaft	$1731 : 3 = 543 \text{ R } 1$ $\underline{15}$ 13 $\underline{12}$ 11 $\underline{10}$ 1	Subtraktion im Zahlenraum bis 20; Kleines Einmaleins; Übungen zum Ergänzen
7. Fehlerhafte Stellenzuordnung bei den Zwischenprodukten	$1731 : 3 = 507 \text{ R } 2$ $\underline{15}$ 2 0 231 $\underline{21}$ 2	halbschriftliches Rechnen; Stellenwerttafel; Überschlagsrechnung mit Stellenanzahlbestimmung
8. Null im Quotienten nicht berücksichtigt	$2135 : 7 = 35$ $\underline{21}$ 035 $\underline{35}$ 0	Stellenwerttafel; Geldwerte

- Die Grenzen der Fehleranalyse

Nicht alle Denkprozesse sind allerdings mit Hilfe der Fehleranalyse nachzubilden. Gerade im Bereich der Fehler und Fehlstrategien überraschen uns die Kinder mit einer solchen Kreativität, die wir in anderen Bereichen gerne sehen würden. So sind inzwischen in der Literatur allein für die schriftliche Subtraktion mehr als 250 (in Worten: zweihundertfünfzig) verschiedene Fehlstrategien bekannt.

Eine Durchsicht der Fehler allein hilft in Extremfällen selbst zusammen mit einem tiefen Nachdenken und Insichgehen nicht weiter. Das Kind selbst muss, soweit es kann, Auskunft über die abgelauften Denkprozesse geben. So lassen sich die aus unserer Sicht besonders reizvollen aber leider abwegigen (Fehl-) Lösungsstrategien ohne seine Hilfe nur schwer rekonstruieren.

*Versprachlichung des Rechen- und Denkvorgangs*

### Probleme mit Sachaufgaben

Sachrechnen hat innerhalb des Mathematikunterrichts einen hohen

Stellenwert. Es stellt den Bezug der Arithmetik (und Geometrie) zur Umwelt in mannigfaltiger Weise her. Sachrechnen hat hierbei die Funktion, als eigenständiger Lernstoff (insbesondere für Größen), als Lernprinzip und als Umwelterschließung zu dienen (Winter, 1992). Trotz dieser Anbindung an die Alltagswelt der Schüler und Schülerinnen, die die Anschaulichkeit erleichtern sollte, stellt gerade das Sachrechnen, stellen die Textaufgaben das Schwierigste im Mathematikunterricht aller Schulstufen dar. Die Gründe für diesbezügliche Lernschwierigkeiten sind vielfältig und bedürfen in jedem Einzelfall einer genaueren Analyse (vgl. Radatz & Schipper, 1983; Lorenz & Radatz, 1993).

- Schwierigkeiten aufgrund der Aufgabendarbietung

*Schwierigkeiten aufgrund der Aufgabendarbietung*

- Die sprachlich-syntaktische Struktur des Textes, seine Länge und Komplexität überfordern einen individuellen Schüler oder eine Schülerin; verschachtelte Sätze mit unklarer Gliederung versperren das Verständnis der geschilderten Situation;
- es werden unbekannte Wörter oder gar Fachtermini und Redewendungen aus dem Schüler unbekanntem Bereichen verwendet

*Mögliche Hilfen:*

Darbietung in anderer Form, etwa in Form von Bildergeschichten, als Bildaufgaben, durch Tabellen oder Graphiken; Nachspielen der Situation in Rollenspielen

- Schwierigkeiten aufgrund der Sachstruktur

*Schwierigkeiten aufgrund der Sachstruktur*

- Mangelnde Vertrautheit mit der geschilderten Situation, Zugänglichkeit der Sache ist nicht gegeben, z.B.
  - Abbuchungen vom Konto
  - wöchentliches Sparen
- Die Sachstruktur selbst ist komplex

Geschwindigkeiten (Kilometer pro Stunde)

Preise (DM pro Kilogramm)

Umrechnungen

*Mögliche Hilfen:*

Bei Textaufgaben und Sachsituationen die Sache ernst nehmen, d.h. insbesondere nur solche Situationen aufnehmen, die den Kindern hinreichend vertraut sind, andere Bereiche vermeiden oder vorab im Sachunterricht einführen (dann lassen sich aber auch fächerübergreifende Unterrichtsformen finden und für die Schüler interessant gestalten).

- Schwierigkeiten innerhalb des Lösungsprozesses

*Schwierigkeiten innerhalb des Lösungsprozesses*

Die Aufgabenstruktur ist komplex (nicht die Sachstruktur!)

- die Anzahl der erforderlichen Lösungsschritte, d.h. der Teilrechnungen ist hoch
- die erforderlichen Rechnungen sind komplex, etwa Division gefolgt von Subtraktion
- die Unlösbarkeit der Aufgabe (“Kapitänsaufgabe”) wird nicht gesehen, so dass sich impulsive oder hilflose Lösungsversuche einstellen

*Mögliche Hilfen:*

- Anforderungen behutsam steigern, Komplexität nicht auf beiden Ebenen gleichzeitig erhöhen
- frühzeitig, d.h. bereits in der 1. Klasse, mit Kapitänsaufgaben beginnen und Situationen behandeln, die uneindeutig, ambivalent und vielschichtig sind bzw. mehrere Lösungen zulassen (Realitätsnähe)

- Didaktogene Lernschwierigkeiten

*Didaktogene Lernschwierigkeiten*

- Untersuchungsstrategien und Behandlung der Sache wird zu frühzeitig vom formalen Rechenalgorithmus abgelöst

- Der Mathematikunterricht als “Regelspiel” lässt die Schüler und Schülerinnen vorschnell auf die Zahlen und deren Verrechnung fokussieren
- Sachaufgaben werden von ihnen lediglich als Übungsplattform für die gerade behandelte Rechentechnik gesehen. Die notwendige Rechenoperation wird nicht aus der Sachsituation heraus entwickelt, sondern im Kontext des aktuellen Unterrichts gesucht oder durch die in der Aufgabe verwendeten Zahlen erraten (die Verbindung einer sehr großen mit einer sehr kleinen Zahl ist meist Division, zwei mittelgroße Zahlen werden addiert oder subtrahiert, zwei mittelkleine Zahlen multipliziert)

*Mögliche Hilfen:*

- Aufgaben mit irrationalen Zahlen stellen
- Aufgaben nicht nur als Anwendungen sehen, sondern gleichzeitig die Rechenoperationen mischen
- Unterricht nicht mit Sachaufgaben vorstrukturieren, sondern problemhaltige Sachsituationen vorgeben, in denen vielfältige Berechnungen möglich sind

Darüber hinaus gibt es für Text- und Sachaufgaben eine Reihe von Hilfen (vgl. Radatz & Schipper, 1983; Lorenz & Radatz, 1993), die hier nicht aufgeführt werden müssen. Sie sind den Lehrern hinlänglich bekannt.

## Literatur

- Abele, A./Kalmbach, H. u.a. Handbuch zur Grundschulmathematik, 1. und 2. Schuljahr.  
Klett, Stuttgart, 1998
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen Rechenstörungen. Diagnoseförderung-Materialien.  
Auer, Donauwörth, 1999
- ders.: Rechenstörungen. Unterrichtspraktische Förderung.  
Auer, Donauwörth, 2000
- Dihlmann, G./Lorenz, H.: Materialien zur Entwicklung mathematischer Vorstellungen.  
Hrsg.: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht , Stuttgart 1998
- Gamper, H. Lösungsstrategien und Fehler von rechen schwachen Kindern beim Lösen von Arithmetikaufgaben.  
Universität Bern, 1983
- Gerster, H.-D. Schülerfehler bei schriftlichen Rechenverfahren.  
Herder, Freiburg, 1982





Initiative zur Förderung rechenschwacher  
Kinder e.V.

*Symposium 2000 – Dyskalkulie – Arith-  
masthenie – Rechenschwäche*”

Am 29. Januar 2000 in der Pädagogi-  
schen Hochschule Ludwigsburg.

Bezugsadresse:

IFRK e.V.  
Geschäftsstelle  
Höhenstr. 20  
75239 Eisingen

## **II. 4.4 Hoch begabte Schülerinnen und Schüler**

### **II. 4.4.1 Vermeiden von Unterforderung hoch begabter Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch Kenntnis ihrer Persönlichkeitsmerkmale**

Dieser Beitrag will Merkmale besonders begabter Schülerinnen und Schüler aufzeigen, die der unterrichtenden Lehrkraft Hinweise auf hohe Begabungen geben können. (Ausführliche Darstellung in den beiden Broschüren des MKS, die im Mai 1998 im Zusammenhang mit dem Symposium vom 12.05.1998 in Stuttgart erstellt und an alle Grundschulen des Landes verteilt wurden.)

*Merkmale besonders begabter Schülerinnen und Schüler*

Da es eine Fülle der verschiedensten Definitionen von Intelligenz, Begabung, Hochbegabung, Talent usw. in der Fachliteratur gibt, aber keine Einigung auf eine übergreifende Formulierung, werden wir auf diese Problematik hier nicht weiter eingehen. Fest steht auf jeden Fall, dass besonders begabte oder befähigte Schülerinnen und Schüler gleichaltrigen Kindern geistig weit voraus sind. Zum Beweis dieser Behauptung bedarf es nicht immer sogleich psychologischer Tests, denn wenn keine beeinträchtigenden Faktoren vorliegen, kann aufmerksame Beobachtung durchaus bereits vieles erkennen und erschließen. Dabei ist in erster Linie an eine deutlich überragende Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu denken, die sich im Unterricht offenbart.

*Geistige Entwicklung*

*Aufmerksame Beobachtung des Kindes*

*Deutlich überragende Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft*

Das Bild des hoch begabten Kindes ist jedoch wesentlich facettenreicher und muss durch weitere Variablen und Merkmale ergänzt werden. Auch kann nicht immer von der optimalen Situation fehlender Wirksamkeit weiterer Beeinträchtigungen ausgegangen werden. Dennoch, und gerade dann, ist Identifikation und Hilfe besonders gefordert (siehe hierzu die o.g. Veröffentlichungen). Auch kann ein nicht hoch begabtes, aber sehr strebsames fleißiges, verbal geschicktes Kind den Eindruck von höherem Potenzial erwecken, als

ihm an sich zur Verfügung steht.

Worauf müssen Lehrerinnen und Lehrer achten, wenn sie in angemessener und förderlicher Weise auf ein besonders begabtes Kind eingehen wollen?

Natürlich entsprechen auch „Hochbegabte“ nicht einem Schema, sondern sind als jeweils individuelle Menschen mit spezieller Wesensart zu sehen. Die hohe Begabung macht sie ja nicht gleichförmig. Wir finden aber dennoch eine Reihe von Merkmalen und Verhaltensweisen, die bei ihnen besonders hervortreten und sie von nicht so ausgeprägt Befähigten unterscheiden. Viele davon sind im täglichen Umgang mit ihnen in der Schule beobachtbar. Andere können aus Gesprächen mit den Eltern entnommen werden.

Folgende Verhaltensmerkmale zeigen sich häufig und in hoher Ausprägung bei hoch begabten (Vor/ Schul-) Kindern (anhand der einschlägigen Literatur sowie eigenen Befunden an hoch begabten Kindern zusammengestellt):

*Verhaltensmerkmale von hoch begabten Kindern*

- gute Beobachtungsgenauigkeit, schon sehr früh eine sehr differenzierte Wahrnehmung
- überragende Lern- und Begriffsleistungen
- hohe Lerngeschwindigkeit bei speziell interessierenden Aufgaben
- Erkennen von Strukturen und Regeln bzw. eine Suche danach
- außergewöhnliche Gedächtnisleistungen
- schneller (früher) Spracherwerb, richtige Anwendung komplizierter Sprachregeln / Grammatik
- intensive (freiwillige) Beschäftigung mit Symbolen (z.B. Buchstaben, Zahlen)
- hohes Konzentrationsvermögen (Fokussierung) und Beharrungsvermögen (besonders bei selbstgestellten Aufgaben)
- hohe Sensibilität hinsichtlich Wahrnehmungsqualitäten (z.B. Lärm-, Geruchs-, Farbempfindung) oder auch sozialen Vorgängen

wie z.B. Ungerechtigkeit oder Benachteiligung von Menschen

- Gefühl der Andersartigkeit
- Eigenwilligkeit im Sinne der „Selbststeuerung“ und Selbstbestimmung
- Vielfalt von Interessen
- Abneigung gegen körperliche Auseinandersetzungen und Gewalt

Kommen wir nun zu weiteren beachtenswerten Einzelheiten.

Auffällig ist bei den besonders begabten Kindern ein ausgeprägter Wissensdurst, ein kognitives Neugierverhalten. Diese Kinder fragen extrem viel, aber „fundiert“, und sie suchen nach Zusammenhängen zwischen Ursachen und Wirkung. Sie beobachten sehr genau und „experimentieren“ selbstständig manchmal schon in sehr frühem Alter. Ihre Beobachtungen versuchen sie zu systematisieren und zu klassifizieren, sie suchen in allen Vorgängen nach Gesetzmäßigkeiten und Regeln. Dabei haben sie aber einen geschärften Blick für Details, und in ihren bevorzugten Interessengebieten ist ihr Detailwissen teilweise enorm.

Extremsten Gedächtnisleistungen auf individuellen Interessengebieten, die sie auch an entsprechenden Unterrichtsgegenständen gern und ausführlichst demonstrieren, kann totales Desinteresse bei für sie uninteressanten Themen gegenüberstehen. Insgesamt gesehen darf aber doch gesagt werden, dass ihre Gedächtnisleistungen im Allgemeinen überragend sind.

Wie schon erwähnt, sind diese Kinder ihren Alterskameraden in den abstrakten Denkleistungen voraus, indem sie auch bei schwierigen Aufgaben zugrundeliegende Prinzipien zu entdecken und auf andere passende Objekte und Prozesse anzuwenden vermögen. Ihr logisches Denkvermögen ist überlegen. Sie verstehen Bedeutungen und Beziehungen rasch, erkennen häufig ohne verbale Hinweise Handlungskonsequenzen, für die ihre Altersgenossen noch Erklärungen brauchen. Sie besitzen auch eine ungewöhnliche Selbstständigkeit des Urteilens und Wertens. Es finden sich frühe Signale

*Weitere beachtenswerte Punkte*

- *Wissensdurst*
- *Kognitives Neugierverhalten*
- *Systematisieren und Klassifizieren von Beobachtungen*
- *Suchen nach Regeln und Gesetzmäßigkeiten*
- *Starke individuelle Interessenfixierung*

- *Erkennen von Handlungskonsequenzen ohne Notwendigkeit verbaler Erklärungen*
- *Hohe Selbstständigkeit des Urteilens und Wertens*
- *Kein stillschweigendes Akzeptieren*

für Metakognitionen und fürs Philosophieren. Aussagen und Meinungen von sog. „Autoritäten“ werden nicht stillschweigend akzeptiert, sondern erwogen und auch diskutiert und Inkonsistenzen und Widersprüche aufgezeigt.

*von Aussagen  
sog. Autoritäten*

Vermittels ihrer sprachlichen Intelligenz können sie komplexen Anweisungen und Aufgabenformulierungen gut folgen. Häufig sind sie exzellente und geübte Leser, was ihnen zusätzlich beim Dekodieren sprachlicher Inhalte hilft. Zwar findet sich Frühlesen (zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr auf Eigeninitiative einsetzend) nicht in jeder Anamnese von Hochbegabten, aber doch auffallend häufig. Das gleiche gilt für das Rechnen: Das Mengen- und Zahlenverständnis und die Freude am spielerischen Umgang mit Rechenoperationen entwickelt sich ähnlich früh. So finden wir Kinder, die bereits vor Schuleintritt beim Multiplizieren, Dividieren, Potenzieren oder Wurzelziehen angelangt sind. Dabei ist zu beachten, dass diese Leistungen bei hoch begabten Kindern durch eigenen Wissensdrang und Lernfreude entstanden sind.

- *Oft frühes Lesen, exzellentes Lesen*
- *Oft frühes Mengen – und Zahlenverständnis, Freude an Rechenoperationen*

Hoch begabte Kinder haben sehr viel Energie, gepaart mit Ausdauer und Beharrlichkeit bei der Verfolgung ihrer Ziele. Ihre Fantasie, ihr Einfallsreichtum, ihre Originalität der Ideen, ihre Produktivität, ihre Flexibilität und ihr Ausdrucksvermögen lassen sie viele Interessengebiete entdecken. Sie können eben nicht nur ausgezeichnet denken und das auch noch schnell, dieses Denken hat auch ein starke kreative Prägung. Zum „Quer-“ oder „Um-die-Ecke“-Denken sind dies genau die notwendigen Voraussetzungen. Wichtig ist, durch adäquaten Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen das Denken auf positive Werte zu lenken, denn grundsätzlich sind hohe Intelligenz und Kreativität erst einmal „neutral“ und somit vielseitig verwendbar.

- *Vielfältige Interessengebiete*
- *Fantasie, Kreativität*
- *Originalität*

Untersucht man das Interessenspektrum hoch begabter Kinder und

Jugendlicher näher, lässt sich eine breite Streuung feststellen. An vorderster Stelle steht interessanterweise aber das Lesen. Das Computerzeitalter hat trotz der Begeisterung für dieses Medium hier (noch?) nichts verschoben. Sogar die meisten Hochbegabten mit LRS lesen gern. (LRS steht übrigens nicht im Widerspruch zur Diagnose „Hochbefähigung“.)

Während Routineaufgaben oder ein größeres Ausmaß an rein „übenden“ Aufgaben Verdruss und Langeweile bis hin zur Verweigerung auslösen können, werden hohe und schwierige Leistungsziele interessiert anvisiert. In bestimmte Problemstellungen können Hochbegabte völlig eintauchen, wobei sie sich auch selber derartige anspruchsvolle Aufgaben stellen oder suchen und das schon verhältnismäßig früh. (Dieses totale Aufgehen in der interessanten Tätigkeit wird als „flow“ bezeichnet).

- *Oft Ablehnung von Routineaufgaben*

Hoch begabte Kinder sind oft perfektionistisch und wollen eine komplette und endgültige Lösung eines Problems erreichen. Sie lieben es, selbstständig zu arbeiten und betrachten ihre Erzeugnisse selbstkritisch, teilweise in einem Ausmaß, dass sie sich mit ihrem Anspruchsniveau restlos überfordern.

- *Oft perfektionistisches Verhalten, dabei gelegentlich auch Überforderung*

Nicht übersehen werden sollte auch eine „kommunikative Intelligenz“. In sozialen Situationen kann sie sich durchaus in einfühlsamen Interaktionen oder Führungsgeschick in Gruppen manifestieren (z.B. in der Schulklasse oder auch in anderen Verbänden).

- *Kommunikative Intelligenz*

Was Lernprozesse bei Hochbegabten angeht, so wissen wir auch, dass in vielen Situationen Lernen durch Beobachtung ohne jeglichen Übungsversuch oder Wiederholungsphasen stattfindet

Lehrkräfte können den Kindern mit dieser Eigenart hilfreich zur Seite stehen. Wenn ein überlegen begabtes Kind beispielsweise nach kürzester Zeit die geforderten Zwischenschritte beim Bearbeiten

*Mögliche Hilfestellungen durch die Lehrkräfte*

mathematischer Aufgaben nicht mehr ausführlich notiert, da es im Kopf rechnet, sollten Lehrerinnen und Lehrer nicht mit Punkteabzug reagieren, vorausgesetzt, die Ergebnisse sind überdauernd mit Sicherheit richtig.

Wie schon anfänglich vermerkt, muss die Hochbegabung nicht gleichmäßig und durchgängig sein, sondern kann Schwerpunkte wie Schwächen enthalten oder sich auch in einer isolierten Spezialbefähigung äußern, sei es in Naturwissenschaften, Fremdsprachen bzw. Sprache generell oder anderen Bereichen. In den Bereichen Sport, Musik oder Kunst sind uns diese Formen ja schon lange geläufig.

*Hochbegabung kann sich auch in einer einzelnen Spezialbefähigung äußern.*

Zu wissen, welche Merkmale beachtet werden sollten und worauf Lehrkräfte in der Schule diesbezüglich ihr Augenmerk richten sollten, ist eine Quelle der Information. Es ist weit mehr zu beachten als nur die Leistungsausprägung in den verschiedenen Fächern oder das Ausmaß der Einsatzbereitschaft. (Redegewandtheit und gutes Sprachvermögen können gelegentlich z.B. auch täuschen, hier muss man wachsam sein, da sich hier auch starke Milieueinflüsse zeigen können.)

Auch im schulischen Umfeld sind einige weitere Merkmale Hochbegabter zu erkennen. Diese Schülerinnen und Schüler haben, weil sie mit Altersgleichen häufig nicht zu befriedigenden gemeinschaftlichen Aktivitäten kommen, die Tendenz, sich an Ältere anzuschließen. Diese stehen häufig ihrem besonderen Sinn für Witz und Komik aufgeschlossener gegenüber.

*Merkmale der Hochbegabung im schulischen Umfeld*

- *Anschluss an Ältere*

Sehr sensibel sind sie im Allgemeinen für Menschheitsprobleme (Überbevölkerung, Katastrophen, Krieg, ökologische, politische und religiöse Fragen usw.). Ihr überaus empfindlicher Gerechtigkeitssinn bringt sie manchmal in schwierige Situationen.

- *Sensibilität für Probleme der Menschheit*
- *Hoher Gerechtigkeitssinn*

Beurteilungshilfen und mithin eine weitere Informationsquelle können spezielle Beobachtungsbögen sein, die von verschiedenen Fachkolleginnen und Fachkollegen für die einzelnen Schüler ausgefüllt werden. Wissenschaftliche Untersuchungen haben erwiesen, dass Lehrkräften die Schulnoten als überwiegendes Kriterium dienen, um Hochbegabte in der Schule zu identifizieren. Ein auf dieser Basis nicht demonstriertes Begabungspotential wird in mehr als der Hälfte der Fälle nicht erkannt. Es ist nicht sicher, dass sich diese Unerkannten, eventuell sog. „Underachiever“, im Verlaufe ihrer gesamten Schulzeit irgendwann von selbst entpuppen.

*Beobachtungsbögen zur Identifizierung von Hochbegabungen*

Verschiedene Phänomene, die eine vorhandene Hochbegabung verdecken können, sind erwähnenswert.

*Verdeckte Hochbegabung*

Da in der Broschüre des MKS „Begabungen fördern“ – hochbegabte Kinder in der Grundschule, Mai 1998 ein ausführlicher Beitrag der Autorin über diese Problematik enthalten ist, wird auf diese Veröffentlichung verwiesen. Hier soll eine kurzgeraffte Darstellung der Störungseinflüsse genügen. Siehe auch den Beitrag in dieser Handreichung von C. Fischer.

*MKS-Broschüre: „Begabungen fördern“ – hochbegabte Kinder in der Grundschule, Mai 1998*

„Underachiever“ sind Schülerinnen und Schüler mit erwartungswidrigen Minderleistungen. Wir können bei ihnen eine deutliche Diskrepanz zwischen der gezeigten Leistung und dem vorhandenen Begabungspotential feststellen (meist erschlossen aus psychologischen Tests hinzugezogener Beratungseinrichtungen).

*Underachiever*

Ganz wichtig zu wissen: einen Automatismus, bei jeder vorhandenen hohen Begabung den entsprechenden Hochleistungs-Output zu erhalten, gibt es nicht. Dies ist im Schulalltag manchmal irritierend, wenn Hochbegabung mit einer „Überflieger“-Vorstellung verbunden ist. Leistungsfähigkeit und –bereitschaft der hoch begabten Schülerinnen und Schüler sind jedoch (ungünstigen) Einflüssen verschiedener Art genauso unterworfen wie dies bei anderen Schülerinnen

*Hochbegabung bedeutet nicht automatisch Hochleistung.*

und Schülern der Fall ist. Sie sind dagegen nicht resistent, eher reagieren sie empfindlicher.

Der „Prototyp“ des Underachievers ist allen Lehrkräften bekannt: Das sog. „faule“ Kind, das „Begabte, das könnte, wenn es nur wollte“ ...

Wie kann es bei Hochbegabten zu solchen Entwicklungen kommen?

Ursprünglich bringt jeder Mensch von klein auf eine Neugier und einen Entdeckungsdrang mit in sein Leben, das ist angelegt.

Bremsen, Abblocken, Fehlinterpretieren, Nichtakzeptieren der gegenüber Altersgleichen akzelerierten geistigen Interessen und Wünsche durch Erziehungspersonen gehören dazu. Wo eine starre Festlegung, was „kindgemäß“ und „altersgemäß“ sein darf, persönliche Entwicklungen erstickt, erwächst ein gestörtes Lernverhalten bis zur Schulverweigerung, psychosomatischen Leiden oder sogar Suizidwünschen.

*Ersticken persönlicher Entwicklungen durch normierte Vorstellungen*

Anfeindungen, körperliche Gewalttacken, Mobbing aus dem sozialen Umfeld als Ausfluss von Neid und Konkurrenzgefühlen können ebenso zur Entwicklung des Underachievers führen.

Unterforderung, Überforderung, unzureichende Lern- und Arbeitstechniken, mangelndes Interesse am Lernstoff, ein unrealistisches Anspruchsniveau, körperliche und seelische Krankheit oder Behinderung, ungünstiges soziales Herkunftsmilieu – dies sind vorrangig die Verursachervariablen, mit denen wir in diesem Zusammenhang konfrontiert werden.

Wir können aus dieser Übersicht bereits entnehmen, dass davon auszugehen ist, dass auch hoch begabte Schülerinnen und Schüler Hilfe und Unterstützung der Lehrkräfte brauchen. Sie sind nicht die Wunderwesen, die „alles haben“ und es somit „schon von alleine schaffen“. Sowohl die fachwissenschaftliche Forschungsliteratur als auch die eigene, nun 20jährige schulpsychologische Arbeit mit hoch

*Hoch begabte Kinder bedürfen der Hilfe und Unterstützung durch die Lehrkräfte.*

begabten Kindern und Jugendlichen spricht deutlich für das Gegenteil.

*Hilfen durch Lehrkräfte*

Welche Hilfen können Lehrkräfte geben?

Wenn eine besondere Begabung erkannt wurde, sollte das Kind jegliche nur mögliche Förderung im Unterricht erhalten. Individualisierung und Binnendifferenzierung, Enrichment und eventuell Akzelerationsmaßnahmen sind dazu die Stichworte.

- *Individualisierung*
- *Binnendifferenzierung*
- *Enrichment*

## **II. 4.4.2 Förderangebote der allgemeinen Schule unter Berücksichtigung hoch begabter Schülerinnen und Schüler**

Die seit März 1999 geltende Verwaltungsvorschrift : „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ nennt namentlich auch „besonders Begabte“ innerhalb der Zielgruppe, auf die diese Verwaltungsvorschrift angewandt werden soll.

Dabei setzt Förderung sowohl das Erkennen einer Hochbegabung voraus, wie auch das Wissen und Verständnis dafür, weshalb und inwieweit diese Kinder und Jugendlichen speziell zu fördern sind.

### **Probleme des Erkennens von hoch begabten Kindern und Jugendlichen**

Es passiert immer wieder, dass Verhaltensweisen, Arbeitshaltung, erbrachte Leistungen und Leistungsnachweise der Kinder einseitig erklärt und interpretiert werden, wobei eine besondere Befähigung nicht in Erwägung gezogen wird. Häufig trifft man auf folgende Interpretationen:

*Einseitige  
Interpretation der  
Verhaltensweisen*

- Fähigkeiten, die dem Stand der Klasse voraus sind, werden auf häusliche Bemühungen oder Druck der ehrgeizigen Eltern zurückgeführt.
- Beharrliches Fragen im Unterricht wird als lästige Störung empfunden.
- Das Auffinden und Anwenden anderer Lösungswege als der vorgegebenen wird als Trotz oder mangelnde Disziplin interpretiert.
- Unlust am Üben und Tagträumen werden als fehlender Arbeitseifer, Müdigkeit, Desinteresse oder Überforderung gedeutet.
- Nicht angefertigte Hausaufgaben werden mit Faulheit begründet.
- Rückzug aus der Gruppe oder Verweigerung von Gruppenaktivitäten werden mangelnder sozialer Reife zugeschrieben.

Daraus folgt, dass besonders begabte Kinder oft mit dem Etikett „verhaltensauffällig “ versehen oder vorschnell als Kinder mit ADS

mit / ohne Hyperaktivität bezeichnet werden. Hierzu muss angemerkt werden, dass mittels solcher unangepasster Verhaltensweisen eher besonders befähigte Jungen auf sich aufmerksam machen als Mädchen, die mehrheitlich bemüht sind, in der Schule nicht aufzufallen, sich in der Gruppe anzupassen und sich daher selber bremsen.

Für diejenigen, ob Junge oder Mädchen, die sich schulisch anpassen und bremsen, gilt oft als Konsequenz, dass sie ihre Frustration außerhalb der Schule ausagieren oder sogar ihre Fähigkeiten verkümmern lassen.

Unterforderung kann dieselben Symptome zeigen wie Überforderung, besonders dann, wenn den Bedürfnissen, den Fähigkeiten und der hohen Motivation nicht entsprochen wurde.

*Unterforderung*

Zu nennen sind folgende Erscheinungsbilder:

*Erscheinungsbilder  
von Unterforderung*

- Unaufmerksames Verhalten
- Hyperaktivität
- Ärgern anderer
- Clownerei aus Langeweile
- Erregen von Aufmerksamkeit
- Vorgabe, Antworten nicht zu wissen, um Überlegenheit zu verbergen
- Nachlässiges Verhalten beim Buchstabieren, der Handschrift, beim Zahlennotieren
- Betonen eigener Fehler, um "normal" zu erscheinen
- Nichteinhalten von Terminen (z.B. verspätete Abgabe von eingeforderten Arbeiten)
- Vermeidungshaltung bei Fleißarbeiten und "simplen" Hausaufgaben
- Rückzug aus der Gruppe, wenn keine Herausforderung winkt
- Überkritische Haltung gegenüber Klassenkameraden
- Distanzierung von Erwachsenen in Autoritätsrollen, von Lehrkräften, die eigene Schwächen und Fehler nicht eingestehen wollen

- Niedriges Selbstwertgefühl
- Überempfindlichkeit gegenüber Neckerei oder unfreundlichen Bemerkungen von Klassenkameraden
- Verantwortlichmachung anderer für eigene Versagensgefühle
- Einsamkeitsgefühle

(Quelle : WISCONSIN COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED)

Anmerkung :

Die Annahme, dass generell besonders befähigte Kinder und Jugendliche zwangsläufig mehr Verhaltensauffälligkeiten und daraus resultierend mehr soziale Probleme als " durchschnittliche" Kinder haben, ist nicht bestätigt worden. Zutreffen kann dies allerdings für solche Kinder und Jugendliche mit besonders hoher Intelligenz und sehr früher Akzeleration. Ansonsten sind Verhaltensauffälligkeiten, wie bei allen anderen Kindern auch, auf die zuvor genannten Ursachen zurückzuführen oder auf andere Faktoren, die unabhängig von der Begabung des Kindes sind.

### **Feststellung einer Hochbegabung**

Zur Feststellung und der Erarbeitung von Hilfe- und Fördermaßnahmen für ein hoch begabtes Kind ist eine frühzeitige Einbeziehung des Elternhauses unerlässlich.

*Kooperation zwischen Elternhaus und Schule*

- Beobachtung des Verhaltens
- Kontinuierliche Verhaltensbeobachtung des Kindes in verschiedenen schulischen und alltäglichen Situationen
- Beschreibung des beobachteten Verhaltens
- Gespräche mit Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern
- Beobachtung beim Arbeiten mit angebotenen Materialien unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und von unterschiedlichem Anspruchsniveau

*Beobachtung*

- Gespräch mit dem Kind über Beweg- und Hintergründe seines Verhaltens, z.B. über nicht gefertigte Hausaufgaben

- Kontaktaufnahme mit der Ansprechpartnerin / dem Ansprechpartner des jeweiligen Schulamtbereichs für hoch begabte Kinder in der Grundschule. Diese können bei der Feststellung einer Hochbegabung weiterhelfen und wertvolle Tipps geben.

*Ansprechpartnerin /  
Ansprechpartner für  
Hochbegabung*

- Testdiagnostische Abklärung durch : Beratungslehrerinnen- und lehrer, durch die Schulpsychologische Beratungsstelle

*Test*

### **Hilfe– und Fördermaßnahmen**

Die Förderung besonders befähigter Kinder und Jugendlicher ließe sich unter dem Schlagwort „Fördern durch Fordern“ zusammenfassen.

*Fördern durch  
Fordern*

Für die zu erstellenden Hilfemaßnahmen können dieselben Ansprechpartnerinnen und –partner einbezogen werden wie für die Feststellung einer Hochbegabung. Wichtig, es sei noch einmal erwähnt, ist die Einbeziehung der Eltern.

- Akzeptanz der Hochbegabung durch alle Beteiligten:

*Akzeptanz der  
Hochbegabung*

Die besondere Befähigung sollte als etwas Normales betrachtet werden. Je selbstverständlicher wir Erwachsenen damit umgehen können, um so leichter gestaltet sich der Umgang mit ihr, mit den Kindern und die Umsetzung von Hilfemaßnahmen. Geschieht dies nicht, dann stehen Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder beide Gruppen gemeinsam unter Vollzugs- und Erwartungsdruck.

- Feststellung der vorhandenen Stärken und Schwächen

*Stärken und  
Schwächen*

- Fördermaßnahmen im Unterricht (Enrichment):

*Enrichment*

- Gewährung von sog. Ressource- Stunden: Selbstständiges Arbeiten der Schülerin / des Schülers außerhalb eines Klassenraumes, aber im

Schulhaus mit Verfügbarkeit von Lexika, Bücherei, Computer

- Möglichkeiten und Gelegenheiten schaffen, das eigene Wissen oder spezielle Interessengebiete in das allgemeine Unterrichtsgeschehen einbringen zu können

- Eigene Materialien in den Unterricht mitbringen lassen

• Unterstützung und Training bei der Entwicklung eines guten Selbstkonzepts

*Selbstkonzept*

• Akzeleration:

Das Schulgesetz von Baden – Württemberg ermöglicht hoch begabten Kindern eine Direkteinschulung in Klasse 2 oder das Überspringen einer Klassenstufe (Versetzungordnung Grundschule § 4, Versetzungsordnung Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien jeweils § 5). In der Grundschule ist ein zweites Überspringen möglich. Die Klassenlehrerkonferenz kann auch beschließen, dass das Ziel der Grundschule am Ende von Klasse 3 erreicht wurde.

*Schulgesetz:*

- *Direkteinschulung in Klasse 2*
- *Überspringen einer Klassenstufe*
- *Ziel der Grundschule am Ende Klasse 3 erreicht*

Das Überspringen einer Klasse ist eine Einzelfallentscheidung, bei der die soziale, emotionale und körperliche Entwicklung des Kindes berücksichtigt werden sollte.

Da aber in allen Versetzungsordnungen als Kriterium für das Überspringen einer Klasse die besonderen hervorragenden Leistungen genannt werden, bleibt das Augenmerk der beurteilenden Lehrkräfte häufig auf den in Noten dokumentierten Leistungsnachweisen haften, die bei bereits demotivierten, unterforderten Schülern und Schülerinnen - trotz besonderer Befähigung - oft nicht (oder nicht mehr) erbracht werden. Darum muss hier eine intensive Aufklärung und Beratung erfolgen.

*Schlechte Noten trotz Hochbegabung*

---

**Caroline Fischer**, Realschullehrerin, Beratungslehrerin

Realschule Radolfzell, 78315 Radolfzell

Beauftragte des Oberschulamts Freiburg für besonders begabte Kinder in der Grundschule

Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Kooperation beim Staatlichen Schulamt Konstanz

Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern zum Bereich „Besonders begabte Kinder“, zu diesem Thema auch Angebote in der Lehrerfortbildung

## Literatur

- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen  
Akademiebericht  
Nr. 255, 1994
- „Besonders begabt - besonders begabt“  
Dokumentation des Fortbildungsmodells  
„Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler an Grund- und Hauptschule; Realschule und Gymnasium“ (1990-1993)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung  
(Hrsg.)
- Begabte Kinder finden und fördern  
Bonn, 1999
- Christiani, Reinhold
- Auch die leistungsstarken Kinder fördern  
- Grundlegung und Ideensammlung  
- Kreatives Lesen, Schreiben, Rechnen  
- Erkunden, Entdecken, Forschen  
Cornelsen Scriptor, Ffm., 1994
- Heinbokel, Annette
- Hochbegabte - Erkennen, Probleme, Lösungswege  
Nomos, Baden-Baden, 1988
- Heinbokel, Annette
- „Überspringen von Klassen“  
LIT, Münster, 1996
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.)
- Begabung fördern. Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Bericht und Dokumentation zum Symposium vom 12.05.1998, Stuttgart
- Mönks F./Ypenburg I.
- Unser Kind ist hochbegabt  
Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer  
Reinhardt, München/Basel, 1993
- Rost, Detlef & Hanses, P.
- Wer nichts leistet, ist nicht begabt?  
Identifikation hochbegabter Underachiever durch

Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Entwicklungs-  
psychologie und Päd. Psychologie 2/1997  
S. 167 – 177

Urban, Klaus K.                    Lehrerfragebogen zur Erkennung von Schüler/innen  
mit besonderen Begabungen  
Klausur , Rodenberg 1997

Webb, J./Meckstroth/  
Tolan                                Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer  
Ein Ratgeber  
Huber, Bern, 1998

### **Ansprechpartner für Fragen zur Hochbegabung**

- Das für die jeweilige Schule zuständige Staatliche Schulamt
  
- Die Schulpsychologischen Beratungsstellen im Bereich der Oberschulämter Freiburg, Karlsruhe, Stuttgart, Tübingen
  
- Landesverband Hochbegabung Baden-Württemberg e.V.  
  Marienstraße 5  
  88348 Saulgau  
  Internetadresse: [www.lvh-bw.de](http://www.lvh-bw.de)

## II. 4.5 Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Verhalten

### II. 4.5.1 Probleme von Kindern und Jugendlichen mit ADS

Kinder mit auffälligem Verhalten sind nicht selten ein zentrales Problem im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern, denn immer weniger werden Kindern bereits im vor- und/oder außerschulischen Bereich Grenzen aufgezeigt, erfahren sie nur unzureichend Strukturierung, aber auch das Gefühl von Geborgenheit.

*Fehlende Grenzen und unzureichende Strukturierung*

*Wenig Geborgenheit*

In Schulen sind Kinder und Jugendliche zu beobachten, die auffällig sind und zu einer positiven Veränderung und Weiterentwicklung besonderer Förderung bedürfen. Lehrerinnen und Lehrer nehmen dabei in aller Regel folgendes Verhalten wahr:

- Motivationsstörungen
- situationsunangemessenes Verhalten
- Impulsivität
- Hyperaktivität
- Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwankungen
- Beeinträchtigung der Kommunikation (aufgrund regressiver oder depressiver Verhaltensmuster)

*Verhalten von Kindern mit ADS*

Ferner wird mit dem Kürzel **ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom)** eine Problematik umschrieben, die unabhängig von der sozialen Schicht, vom weiteren Umfeld und von durchaus unterschiedlichen Erziehungsstilen vorkommen kann.

Die Kernsymptome von ADS sind Impulsivität, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsunbeständigkeit sowie Hyperaktivität in unterschiedlicher Ausprägung. Diese 3 Kernsymptome können auch kombiniert auftreten und u.a. durch folgende Verhaltensweisen und Merkmale zum Ausdruck kommen:

*Kernsymptome von ADS:*

## **Impulsivität**

*Impulsivität*

- unvorhersehbares Verhalten; Entschlüsse werden „blitzschnell“ gefasst und ausgeführt ohne die Folgen/Gefahren für sich und andere zu bedenken
- voreiliges Antworten, ehe etwa eine Frage vollständig gestellt worden ist
- nachhaltiges und störendes Einmischen in das Spiel anderer Kinder oder Gespräche Erwachsener
- Streben nach sofortiger Belohnung
- Probleme mit der situationsangepassten Selbstdarstellung

## **Aufmerksamkeits- und Konzentrationsunbeständigkeit**

*Aufmerksamkeits- und Konzentrationsunbeständigkeit*

- leichte Ablenkbarkeit und geringe Ausdauer
- Schwierigkeiten beim Befolgen von Anweisungen
- Hausaufgaben können nicht in angemessener Zeit erledigt werden
- zahlreiche Flüchtigkeitsfehler (z.B. bei schulischen Aufgaben)
- Vergesslichkeit (z.B. werden häufig Sachen, die für bestimmte Aufgaben und Aktivitäten benötigt werden, vergessen)

## **Hyperaktivität**

*Hyperaktivität*

- ständig in Bewegung, „zappelig“
- redet oft übermäßig viel
- fällt z.B. beim Spielen mit anderen durch übermäßige Lautstärke auf

Die sozialen Auswirkungen von ADS stellen für betroffene Kinder und Jugendliche sowie deren Familien ein weiteres Problem dar.

*Soziale Auswirkungen von ADS*

In den prägendsten Jahren der Kindheit sind die betroffenen Kinder nicht selten z.T. ungerechtfertigter Kritik, moralisierenden Vorwürfen und/oder Bestrafungen ausgesetzt, weil ihr erzieherisches Umfeld (teilweise aus Unwissen) von vorsätzlichem Fehlverhalten, Unvermögen oder Faulheit ausgeht. Die Kinder selbst wollen wie andere

Kinder sein und können nicht verstehen, warum dies nicht so ist. Sie fühlen sich bald als Außenseiter und entwickeln Abwehr- und Vermeidungsstrategien sowie Verhaltensmuster im Hinblick auf Personen und Situationen, die als reaktive Symptome zu weiteren Merkmalen führen:

⇒ Leichte Irritierbarkeit, Kritikempfindlichkeit, Wutanfälle aus geringfügigem Anlass

*Reaktive Symptome der sozialen Auswirkungen von ADS*

Geringes Selbstwertgefühl, Verleugnung von Schwierigkeiten

Destruktivität, Ungehorsam, Klassenkasper, Sündenbock

(Isolierte) Lernstörungen im Rechnen, Lesen, (Recht-) schreiben usw. und Diskrepanz zwischen Intelligenz und Schulnoten sowie zwischen Leistungs- und Verhaltensnoten

Der Schlüssel zum besseren Verständnis bestimmter Verhaltensweisen liegt in einem Perspektivenwechsel zunächst weg von der Person und hin zur Auseinandersetzung mit der Problemlage. Dabei können auch körperliche Ursachen eine Rolle spielen und müssen abgeklärt werden.

*Besseres Verständnis durch Perspektivenwechsel*

Diesem Ziel, den Blick auf die problematische Situation und nicht auf die problematische Person zu richten, dient auch der beigefügte Beobachtungsbogen.

Nur wenn die Auseinandersetzung mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern nicht allein als Störung verstanden wird, die beseitigt werden muss, sondern als ein Teil von dem, was Kinder und Jugendliche heute in die Schule mitbringen, kann im Sinne einer „Störungsprophylaxe“ eine sinnvolle und erfolgversprechende Auseinandersetzung gelingen.

*Störungsprophylaxe*

Für das Gesamtsystem Schule müssen die ständigen Veränderungen bei familiären und gesamtgesellschaftlichen Strukturen berücksichtig

sichtigt werden und in pädagogischen Konzepten mitgedacht und berücksichtigt werden.

In diesem Zusammenhang stellen die nachfolgend skizzierten Handlungsfelder eine knappe, unvollständige Übersicht über diejenigen Bereiche des Systems Schule dar, die beim Nachdenken über Veränderungen eine Rolle spielen können. *Handlungsfelder:*

### **Schule**

- *Schule*

- pädagogischen Konsens anstreben, pädagogisches Konzept erarbeiten, z.B. im Zusammenhang mit Normverdeutlichung und Grenzziehung, konsequentes, erzieherisches Verhalten, unterrichtliche Formen, Täter-Opfer-Ausgleich
- humane Kommunikation an der Schule
- Teamteaching
- pädagogische Klassenkonferenz
- Förderkonferenzen im Sinne lern- und verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler
- pädagogischer Stammtisch
- Übertragung und Delegation schulischer Verantwortlichkeit

### **Unterricht außerhalb des Unterrichts**

- *Unterricht*

- Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Eigenkontrolle
- Klassenlehrerinnen-/Lehrerstunde
- das Lernen lernen / Lernförderung
- Kontaktlehrerin/-lehrersystem beim Übergang von der Schule in den Beruf
- Formen der Nachbetreuung
- Dokumentation von Projekten, um deren Wiederholbarkeit zu erleichtern
- Lehrbeauftragte, z.B. für Theaterprojekt, zirkuspädagogische Arbeit, Schulband...
- Spiel und Entspannung
- Stilleübungen, Phantasiereise

- „Praktischer Tag“ - lebensfeldorientierter Unterricht
- Schullandheimaufenthalte
- Schulsporttage, auch alternative Formen
- Kooperationspartner: Vereine, Kirchen, Forstamt, örtliche Betriebe und Firmen, Bauernhof, mögliche Sponsoren ansprechen
- Elternarbeit, Elterninformation, Themenabend

### **Lehrerpersönlichkeit**

- *Lehrerpersönlichkeit*

Eine gute Möglichkeit, die Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen und daraus resultierende belastende Situationen zu bearbeiten, bietet die Teilnahme an einer Fallbesprechungsgruppe. Fortbildungsmaßnahmen der Lehrerakademien und der regionalen Lehrerfortbildung beschäftigen sich immer wieder mit der Problematik auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Eigene körperliche und psychische Überlastungssituationen gilt es aufmerksam zu beobachten und für eigenen erforderlichen Ausgleich zu sorgen.

Möglichst viel Klarheit ist nicht nur im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern von Nutzen, sondern sorgt auch für Entlastung in anderen Lebenszusammenhängen.

Aus: „Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen“, Broschüre des Staatlichen Schulamts Reutlingen

## **II. 4.5.2 Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung - eine Herausforderung für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer**

Aus der Sicht einer Mutter

Wir Eltern wünschen uns gesunde und unbeschwerte Kinder, die gerne in die Schule gehen, weil ihnen das Lernen Freude macht. Wir freuen uns, wenn unsere Kinder mit sich selbst und ihrer Umgebung im Einklang sind, und hoffen, dass aus ihnen selbstständige, vielleicht erfolgreiche Erwachsene werden. Gelingen Erziehung und Ausbildung weitgehend mühelos, erfahren Eltern und auch Lehrerinnen und Lehrer Stolz und Zufriedenheit bei ihrer verantwortungsvollen Aufgabe.

Manchmal sieht die Realität jedoch anders aus, und wir müssen uns damit auseinandersetzen, dass sich Wünsche und Hoffnungen nicht oder nur teilweise erfüllen werden. Das tut weh und trifft Eltern körperlich und geistig behinderter Kinder ebenso wie uns Eltern von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (im Folgenden ADHS genannt).

Während körperliche und geistige Leiden bei Einschulung in der Regel bekannt sind, wird die Störung ADHS in vielen Fällen erst in den ersten Schuljahren deutlich. Die damit verbundenen Lern- und Verhaltensprobleme - Unaufmerksamkeit, mangelnde Impulskontrolle, Hyper- oder Hypoaktivität - verwirren das betroffene Kind sowie seine Eltern und Lehrerinnen / Lehrer gleichermaßen.

*ADHS wird oft erst in den ersten Schuljahren deutlich.*

### **Die vorschulische Situation**

Eltern stellen es bereits im Baby- oder Kleinkindalter fest, wenn ein Kind anstrengender ist als seine Geschwister und die Kinder bekannter Familien: Es schreit viel, schläft wenig, ist immer in unbändiger Bewegung, kann nicht spielen und bekommt Wutanfälle.

*Kinder mit Hyperaktivität*

Die sozialen Kontakte gestalten sich bald als schwierig. Weniger auffällig sind vorerst jene Kinder, die passiv und still in sich gekehrt sind, nicht mitspielen wollen und leicht weinen. Die Vorwürfe des sozialen Umfelds in Richtung Erziehungsunfähigkeit sind beliebt und werden häufig durch den Kinderarzt manifestiert. Die Ratschläge bewegen sich zwischen "verwächst sich" und dem Hinweis, eine Erziehungsberatungsstelle aufzusuchen.

*Kinder ohne  
Hyperaktivität*

Schon die Kindergartenzeit verläuft für manches Kind mit ADHS konfliktbeladen: Es hält sich nicht an Regeln, gehorcht nicht, spielt Begonnenes nicht zu Ende, sprengt regelmäßig den Stuhlkreis und hat dauernd Streit mit anderen Kindern. Eltern bekommen das Gefühl vermittelt, dass die Erzieherin / der Erzieher das Kind nicht mag. Es selbst gewinnt den Eindruck, ungerecht behandelt zu werden und will nicht mehr hingehen. Die Erzieherin oder der Erzieher hält das Kind für unterfordert und plädiert für die Einschulung. Vielleicht will sie es auch nur loswerden. Die Einschulungsuntersuchung zeigt keine auffälligen Befunde. Auch ein Schulleistungsdiagnostik zeigt keine auffälligen Befunde. Er stellt die Schulleistungsfähigkeit eines Kindes fest und ist kein Diagnoseersatz. Allenfalls Begleiterscheinungen wie z. B. motorische Ungeschicklichkeit fallen auf. Also wird das Kind eingeschult.

*Kindergartenzeit*

*Einschulungsdiagnostik  
ist kein Diagnoseersatz  
für ADHS.*

## **Der Schulbeginn**

*"Voller Hoffnung und mit unterdrückten Ängsten begleiteten wir Max an seinem ersten Schultag. In seiner Aufgeregtheit unterschied er sich nur unwesentlich von den künftigen Klassenkameraden. In der Nacht hatte er vor Aufregung nicht schlafen können und sich mehrfach erbrochen. Vielleicht hatte der Psychologe in der Erziehungsberatung recht, dass wir unsere Unsicherheit nicht auf das Kind übertragen dürften, es sei falsch, an seinen Fähigkeiten zu zweifeln. Wenn wir nicht so nervös mit ihm umgehen und weniger*

*Druck ausüben würden, dann würde sich auch sein Verhalten von selbst ändern. Wir nahmen uns vor, seinen Rat zu befolgen." (aus dem Bericht einer Mutter)*

### **Max im ersten Schuljahr**

*Die Mutter fährt fort: Wir spürten bald, dass etwas nicht in Ordnung war. Max hatte wieder Albträume, kaute wie besessen an den Fingernägeln. Im Lehrer-/Elternheft stand, er habe in einer Woche zum zweiten Mal keine Hausaufgaben gemacht. Max erinnerte sich gar nicht, dass er welche zu erledigen hatte. Die Mutter einer Mitschülerin beschwerte sich, er würde ihre Tochter auf dem Nachhauseweg schlagen. Nein, widersprach Max, so sei das nicht gewesen, Sonja würde ihn immer auslachen, er habe sich nur gewehrt. Im folgenden Gespräch mit der Lehrerin fielen Bemerkungen wie: passt nicht auf, ist zu impulsiv, zu Hause muss mehr geübt werden, sonst verpasst er den Anschluss, und: "Wenn er will, dann kann er auch, aber meist will er nicht!"*

*Zu Hause mehr üben? Die Lehrerin hatte keine Ahnung, was sie da verlangte. Ich hatte das Gefühl, dass Max bei ihr gar nichts lernte. Alles musste ich ihm noch einmal erklären, er schien in der Schule nichts mitzubekommen. Täglich saß ich zwei Stunden bei ihm, nur damit er die Hausaufgaben erledigte, und das in der ersten Klasse. Er konnte nicht bei der Sache bleiben, dauernd lenkte er ab. Ich begriff nicht, wieso er die Zahlen und Buchstaben nicht in die Hilfslinien bekam. "Die anderen haben damit keine Probleme", betonte die Lehrerin. Auch sonst hatte sie viel an ihm auszusetzen. Er sei nicht schulreif (trotz anders lautendem Schulreifetest), halte keine Disziplin, seine kognitiven Fähigkeiten würden sich auf Förderschulniveau bewegen. In einem weiteren Test stellte die Beratungslehrerin fest, dass seine Leistungen in den einzelnen Testblöcken zwar bemerkenswert schwankten, er aber insgesamt überdurchschnittlich intelligent sei. Die Lehrerin setzte Max und uns*

*Eltern mit der Androhung von Disziplinarmaßnahmen unter Druck. Bei seiner Intelligenz müsse er begreifen, dass er sich so nicht benehmen dürfe. Ich schimpfte beinahe täglich mit ihm wegen der Vorwürfe aus der Schule, und weil die Situation auch daheim mehr und mehr eskalierte. Was war los mit meinem Kind?"*

## **Die Konfliktschwerpunkte**

Der Fall des Erstklässlers Max zeigt jene konflikträchtigen Bereiche, wie sie von vielen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern geschildert werden:

- Aufgrund seiner Aufmerksamkeitsstörung hat Max nicht zugehört oder vergessen, dass Hausaufgaben zu erledigen sind. Die Lehrerin stellt fest, dass er nicht aufpasst, die Mutter verzweifelt über seine Ablenkbarkeit bei den Hausaufgaben. Da er durchaus kurzfristig bei einer Sache bleiben kann, erweckt er bei seiner Lehrerin den Eindruck, er wolle zeitweise nicht.
- Obwohl der Schulreifeftest und auch der neuerliche Schulleistungstest einen schulreifen, offensichtlich intelligenten Schüler zeigen, bleiben die Leistungen von Max erheblich hinter denen der Schulkameraden zurück. Dazu tragen mit Sicherheit auch seine graphomotorischen Schwierigkeiten bei. Der Test ergab z.B. gute Ergebnisse in der mündlichen Intelligenz und im räumlichen Denken. Dagegen schnitt er im schriftlichen Bereich und vor allem in der sozialen Interaktion schlecht ab.
- Max' mangelnde Impulskontrolle bringt ihm Ärger mit Klassenkameraden und Lehrern ein. Er reagiert unangemessen heftig und wird schnell aggressiv. Da die Lehrerin glaubt, das impulsive Verhalten könne er mittels seiner Intelligenz steuern, werden Max und seine Eltern unter Druck gesetzt.
- Die Eltern haben den Eindruck, dass die Lehrerin inzwischen damit liebäugelt, diesen schwierigen Schüler loszuwerden.

*Angebliche Lustlosigkeit*

*Unterdurchschnittliche Leistung trotz durchschnittlicher Intelligenz*

*Mangelnde Impulskontrolle trotz durchschnittlicher Intelligenz*

*Kommunikationsprobleme zwischen Eltern und*

Jedenfalls werden der Hinweis auf die Förderschule und die Ankündigung von Disziplinarmaßnahmen so verstanden.

*Schule*

Max stand zu diesem Zeitpunkt bereits seit mehreren Monaten auf der Warteliste einer Kinderpsychologin, aber die Termine für eine Diagnosestellung hatten noch nicht stattgefunden. Obwohl sie einen Verdacht hegten, wussten seine Eltern also nicht, wodurch Max' Verhalten verursacht wurde.

### **Der Weg bis zur Diagnose**

Es gibt bis heute nur wenige Fachleute, die die erforderlichen Kenntnisse über die Störung ADHS besitzen. Obwohl Eltern frühzeitig wegen der Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes einen Spezialisten aufsuchen, finden sie erst beim zweiten oder dritten Anlauf jemanden, der fachlich korrekt eine ADHS diagnostiziert. Darüber vergehen im Durchschnitt drei Jahre; Jahre, die in den Anfang der Schulzeit fallen. Die Unsicherheit über die Ursachen für die Schwierigkeiten der Kinder führt bei Eltern und Lehrern zu Unstimmigkeiten und gegenseitigen Schuldzuweisungen. Die dringend erforderliche Zusammenarbeit bleibt dabei häufig auf der Strecke. Leidtragende sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler, die ohne unsere gemeinsame Hilfe Gefahr laufen, in ihrer schulischen Laufbahn zu scheitern.

*Wenige Spezialisten*

*Lange Wartezeiten*

Lehrerinnen und Lehrer erkennen aufgrund ihrer Vergleichsmöglichkeiten sehr deutlich, wenn etwas nicht stimmt. Wie der Fall Max zeigt, sind die Schwierigkeiten von Kindern mit ADHS zu diesem Zeitpunkt aber auch in der Familie ein Thema und belasten die häusliche Harmonie. Ich kann Lehrerinnen und Lehrer nur ermutigen, auf die Eltern dieser Kinder zuzugehen, ihre Beobachtungen mitzuteilen und vorzuschlagen, das Kind einem Spezialisten vorzustellen. Die Ergebnisse von Beobachtungsbögen, wie z. B. im Anhang der Lehrerhandreichungen des Auer-Verlags, können die Grundlage für ein solches Elterngespräch bilden.

*Belastende Situation innerhalb der Familie*

*Lehrer teilen ihre Beobachtungen ohne eine Diagnose zu äußern den Eltern mit und verweisen auf Spezialisten.*

Vorabdiagnosen und Formulierungen, die das betroffene Kind oder seine Eltern in Frage stellen, eignen sich nicht als Einstieg in ein für alle Seiten schwieriges Gespräch.

Wirksame Hilfe kann erst dann einsetzen, wenn die Ursachen für das Verhalten und die Auffälligkeiten im Leistungsbereich eines Kindes feststehen. Nur mit einer vorliegenden Diagnose wird eine vermutete ADHS zweifelsfrei bestätigt. Eltern, die der Schule einen entsprechenden Befund vorenthalten, schaden letztlich ihrem Kind - obwohl sie in dem Glauben handeln, es mit dieser Haltung schützen zu können.

*ADHS erst nach  
vorliegender Diagnose  
eines Experten*

### **Diagnose ADHS - und nun?**

*Max' Mutter: "Diesen Tag, an dem wir endlich eine Erklärung für das unbegreifliche Verhalten unseres Kindes erhielten, werde ich nie vergessen! Noch heute klingen mir die Worte der Psychologin im Ohr, die uns Eltern mitteilte: "Ihr Kind hat ein Handycap mit auf die Welt gebracht. Daran ist niemand schuld - auch Sie nicht! Versuchen Sie zu vergessen, was bisher vorgefallen ist. Wir müssen uns darüber unterhalten, wie wir ab diesem Zeitpunkt damit umgehen."*

Wenn wir von "Schizophrenie" oder "Downsyndrom" sprechen, weiß jeder, dass es sich um Krankheiten mit biologischem Ursprung handelt. In meiner Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg auf dem Lande, wurden diese Krankheiten noch den Eltern solcher Menschen angelastet. Heute müssen wir Eltern uns damit auseinandersetzen, dass ADHS einerseits von verschiedenen ideologisch geprägten Kreisen auf das Erziehungsverhalten zurückgeführt, andererseits als Modekrankheit belächelt wird.

*Vorurteile*

Die Diagnose stellt ein medizinisch oder psychologisch ausgebildeter Experte. Er/Sie stimmt das therapeutische Vorgehen mit den Eltern ab und entscheidet im Einvernehmen mit ihnen, welche Maßnahmen für ein Kind erforderlich sind. Ich betone dies,

weil es in diesem Fall, wie bei keiner anderen mir bekannten Krankheit, so viele selbst ernannte "Spezialisten" gibt, die es sich anmaßen, die ärztliche Diagnose sowie verordnete Therapien anzuzweifeln und uns Eltern Vorwürfe zu machen.

*Selbsternannte  
Spezialisten*

Niemand käme je auf die Idee, einem Kind mit Neurodermitis die Cortisonpräparate zu verweigern oder einem kurzsichtigen Kind die Brille wegzunehmen. Für viele Kinder mit ADHS ist die medikamentöse Behandlung dringend erforderlich und häufig die Voraussetzung für weitere therapeutische Maßnahmen (Einzelheiten s. Handreichungen des Auer-Verlags, Seite 15 und 84ff.). Nur dann sind sie den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gewachsen. Eltern, die ihre ADHS-Kinder mit Medikamenten behandeln, brauchen ein gesundes Selbstbewusstsein, um sich nicht verunsichern zu lassen.

*Medikamentöse  
Behandlung*

### **Reizwort Ritalin**

Primär wird bei ADHS Methylphenidat (Handelsnamen Ritalin oder Medikinet) eingesetzt. Mehrere amerikanische und deutsche Studien belegen, dass die Kombination von Stimulanzien- und Verhaltenstherapie den besten und langanhaltendsten Effekt erzielt. Aufgrund einer großen Kampagne einer bekannten amerikanischen Psychosekte gegen die Medikation wird durch den negativen Effekt in den Medien und die Verunsicherung von Eltern und Therapeuten immer wieder großer Schaden angerichtet. Diese Welle erreicht derzeit mit Unterstützung verschiedener Medien einen neuen Höhepunkt. Psychogruppen und Anbieter alternativer, unerprobter, aber umso kostspieligerer Therapierezepte haben eine Marktlücke entdeckt und profitieren von dieser Stimmung. Ich appelliere an alle Lehrerinnen und Lehrer, gemeinsam mit uns Eltern wachsam zu sein, damit wir mit unseren Kindern nicht in falsche Hände geraten. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass verhaltenstherapeutische Maßnahmen häufig daran scheitern, dass

*Kombination von  
Stimulanzien- und  
Verhaltenstherapie*

*Allgemeine  
Verunsicherung durch  
die Medien*

Therapeuten fehlen oder aber die Kostenträger die Kostenübernahme verweigern.

### **Gemeinsames Handeln von Elternhaus und Schule**

Eltern und Schule sind gehalten, zum Wohle des Kindes vertrauensvoll zusammenzuarbeiten. Es ist kein Geheimnis, dass diese wünschenswerte Zusammenarbeit um so weniger konstruktiv ist, je schwieriger sich der Umgang mit einem ADHS-Kind gestaltet. Ein großer Teil dieser Kinder hält beiden Seiten unbewusst und ohne Absicht die Grenzen ihrer pädagogischen Fähigkeiten vor Augen. Das macht empfindlich und manchmal auch ungerecht. Wenn ich Eltern, Lehrerinnen und Lehrer frage, was denn so schwierig an einem Kind sei, ist keine Seite um Antworten verlegen. Mit einer Antwort auf die Frage nach den positiven Seiten tun sich dagegen beide Seiten schwer. Wie mögen sich Kinder fühlen, die nur noch an ihren negativen Seiten gemessen werden? Trotz "Ist mir doch egal!" leiden sie unter den dauernden Ermahnungen und Strafen. Sie fühlen sich ungerecht behandelt, weil ihnen die Einsicht in ihr störendes Verhalten fehlt.

*Positive Verstärkung, da fehlende Einsicht in störendes Verhalten*

Immer mehr Eltern und Lehrerinnen / Lehrer erkennen inzwischen, dass sie auf verschiedenen Seiten im selben Boot sitzen, das zu kentern droht, wenn eine Seite aussteigt. Durch frühzeitiges Aufeinanderzugehen, einen von gegenseitigem Verständnis getragenen Umgangston, konnte schon so mancher Konflikt entschärft werden, bevor er eskalierte. Aber ich will nicht schönreden, dass viele Eltern und manchmal auch Lehrerinnen oder Lehrer sich an mich wenden, weil die Situation verfahren ist, und sich beide Seiten den Belastungen durch das Kind nicht mehr gewachsen fühlen.

*Frühzeitiges Kooperation von Elternhaus und Schule*

Wenn Eltern aufgrund einer Konfliktsituation zwischen Kinder mit ADHS und der Schule Rat suchen, geht es meistens

1. um die Notenbildung,
2. um Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen,
3. um Umschulung.

Zu 1.: „Notenbildung“:

*Notenbildung*

Die Verordnung über die Notenbildung gibt Lehrkräften den pädagogischen Freiraum, aus sämtlichen im Beurteilungszeitraum erbrachten Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler eine pädagogisch-fachliche Gesamtwertung zu bilden, Benotungen auszusetzen und in die Zeugnisnoten Tendenzen einfließen zu lassen. Das ermöglicht Lehrerinnen / Lehrern, auf individuelle Befähigungen Rücksicht zu nehmen. Ich verstehe deshalb nicht, warum manche Lehrerinnen und Lehrer den Zeugnisnoten ausschließlich die schriftlichen Arbeiten zu Grunde legen. Für intelligente Schülerinnen oder Schüler wie Max, die Defizite im schriftlichen Bereich aufweisen, hat das fatale Auswirkungen auf die schulische Laufbahn. Aber es gibt auch Lehrerinnen / Lehrer, die von ihrer pädagogischen Freiheit Gebrauch machen. So erhielt eine Schülerin mit ADHS trotz einer glatten Fünf in den schriftlichen Arbeiten aufgrund ihrer regen Mitarbeit im Unterricht, den ordentlichen Hausarbeiten und den mündlichen Leistungen eine Vier im Zeugnis.

Zu 2.: „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“

*Erziehungs- und  
Ordnungsmaßnahmen*

Meist wenden sich Eltern erst dann an mich, wenn Disziplinarmaßnahmen angedroht oder durchgesetzt werden. Hat ein Konflikt erst einmal dieses Stadium erreicht, ist eine einvernehmliche Lösung nur noch mit großer Anstrengung zu erreichen. Die Bestandsaufnahme macht in der Regel deutlich, dass Eltern der Schule die Diagnose ADHS nicht mitgeteilt haben, diese gar nicht feststeht, oder aber die Schule die Diagnose nicht

akzeptiert, da

- beide Seiten Informationen nicht oder nur unvollständig weitergeben,
- zu lange Zeit gewartet wird, bis Schule und Eltern Kontakt miteinander aufnehmen,
- Tatsachen mit Meinungen und Gerüchten vermischt und in gegenseitigen Vorwürfen „ausgetauscht“ werden,
- teilweise Prinzipien schulrechtlichen Handelns nicht beachtet werden.

Der Blick wird versperrt auf die wesentlichen Fragen „Was braucht dieses Kind, um sein Verhalten ändern zu können?“ und „Welchen pädagogischen Wert haben Disziplinarmaßnahmen, wenn ein krankheitsbedingtes (Fehl-)Verhalten langfristig geändert werden soll?“

In den Präambeln der Bildungspläne der verschiedenen Schularten steht, dass Zusammenarbeit mit den Eltern als kooperativer Prozess gesehen wird. In der Handreichung des Kultusministeriums „Zusammenarbeit mit Eltern“ von 1998, heißt es in einem Aufsatz „Eltern als Partner sehen“ u.a., dass es erforderlich sei,

- das Gespräch mit den Eltern vor einer Entscheidung zu suchen,
- dabei auf deren zeitliche Möglichkeiten zu achten,
- sie gleichberechtigt einzubeziehen,
- Einvernehmen anzustreben und
- erforderlichenfalls Entscheidungen zurückzustellen und tragfähige Alternativ- oder Übergangslösungen zu ermöglichen.

Zu 3.: „Umschulung“

*Umschulung*

Laut der Verwaltungsvorschrift geht der Unterricht an allgemein bildenden Schulen auf die besonderen Probleme von verhaltensschwierigen Kindern ein. Voraussetzung für eine

zielgerichtete Förderung ist aber, dass der Schule die Information über die Diagnose ADHS und die damit verbundenen Schwierigkeiten des betroffenen Kindes vorliegt.

Bevor ein besonders schwieriges Kind umgeschult wird, sollte daran gedacht werden, dass ohne angemessene pädagogische Begleitung (im Rahmen eines multimodalen Behandlungskonzeptes) das störende Verhalten auch in der nächsten Schule nach einer Phase des Eingewöhnens in aller Regel wieder zu Schwierigkeiten führen wird.

Eltern berichten, dass ihre Kinder nur bei bestimmten Lehrerinnen oder Lehrern Verhaltens- und/oder Leistungsschwierigkeiten haben. Aus ihren Äußerungen entnehme ich, dass jene Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit dem Thema ADHS auseinandersetzen, eine zugewandte Gelassenheit bewahren und den Ruf eines strengen, aber gerechten Lehrers besitzen, selten große Probleme mit ADHS-Kindern haben. In den Fächern dieser Lehrkräfte zeigen sie auch die besten Leistungen. Ich hoffe, wenn mehr Lehrerinnen und Lehrer über die Störung ADHS informiert und auf den Umgang mit diesen besonderen Kindern vorbereitet sind, dass eine Umschulung in Zukunft seltener erforderlich sein wird.

In Erinnerung an meine zuweilen eigene Ungeduld, meine vielfach eher von Verzweiflung als von erzieherischen Grundsätzen geprägten Reaktionen auf das schwierige Verhalten meines ADHS-Kindes, habe ich vor jenen Lehrerinnen und Lehrern allergrößte Hochachtung, die sich unserer Kinder annehmen.

Im Namen der betroffenen Schülerinnen / Schüler und ihrer Eltern sage ich Ihnen an dieser Stelle ganz herzlichen Dank. Ich hoffe, dass Sie in Ihren Bemühungen um unsere Kinder nicht nachlassen, und dass Sie die erforderliche Unterstützung durch Eltern, Kollegium sowie der Schulbehörden erhalten.



Elterninitiative zur Förderung von  
Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-  
Syndrom mit/ohne Hyperaktivität

## **AdS e.V., Postfach 1165, 73055 Ebersbach**

### Bundesgeschäftsstelle:

Telefon: 07161/920-225

Telefax: 07161/920-226

eMail: [geschaeftsstelle@ads-ev.de](mailto:geschaeftsstelle@ads-ev.de)

Internet : <http://www.ads-ev.de>

Bundesweit 40 Gesprächskreise.

### Elterngesprächskreise in Baden-Württemberg (Stand 01.03.2003):

70174 Stuttgart (Mitte), Kontakt: Doris Aye, Tel. 0711/743 795

70794 Filderstadt-Bernhausen, Kontakt: Susanne Gröpel, Tel. 0170/807 3341

70839 Gerlingen, Kontakt: Petra Reder, Tel. 07156/964 845

71069 Sindelfingen, Kontakt: Andrea Zahn, Tel. 07031/286 320

71334 Waiblingen, Kontakt: Michael Kassner, Tel. 07194/911 028

71642 Ludwigsburg, Kontakt: Ulrich Manssdörfer, Tel. 07141/927 238

71665 Vaihingen/Enz, Kontakt: Brigitte Flöter, Tel. 07042/13 738

72160 Horb, Kontakt: Rosemarie Intorp, Tel. 07485/725 061

72622 Nürtingen, Kontakt: Frank Freitag, Tel. 07022/48 388

72762 Reutlingen, Kontakt: Ulrike Thieß, Tel. 07121/620 976

73061 Ebersbach/Krs. Göppingen, Kontakt: Sabine Townson, Tel. 07163/2855

73529 Schwäbisch Gmünd, Kontakt: Bärbel Berg, Tel. 07171/870 9200

74072 Heilbronn, Kontakt: Irmgard Herrmann, Tel. 07143/50 708

74899 Sinsheim, Kontakt: Anita Wagner, Tel. 07261/13 949

75015 Bretten, Kontakt: Angelika Bier, Tel. 07043/6163

75031 Eppingen, Kontakt: Petra Wagner, Tel. 07262/205 541

75172 Pforzheim, Kontakt: Nicola Jaud-Stoll, Tel. 07044/940 466

75365 Calw, Kontakt: Rosemarie Rieben, Tel. 07051/3742

76661 Philippsburg, Kontakt: Martina Reiss, Tel. 07256/6309

89075 Ulm, Kontakt: Brigitte Haldau, Tel. 0731/403 9735

Informationen über Orte und Termine der Gesprächskreistreffen bitte bei den jeweiligen Kontaktpersonen erfragen. Ein Jahresterminplan aller Gesprächskreise mit Adressenangaben kann auch bei der o.g. Bundesgeschäftsstelle angefordert oder in der Vereinshomepage ([www.ads-ev.de](http://www.ads-ev.de)) eingesehen werden.

## **Bundesverband Aufmerksamkeitsstörungen/Hyperaktivität e.V.**

Postfach 60, 91291 Forchheim

Telefon: 09191/704260, Fax: 09191/34874

Homepage: <http://www.bv-ah.de>, eMail: [info@bv-ah.de](mailto:info@bv-ah.de)

### **Gesprächskreise in Baden-Württemberg:**

**Böblingen (RG): „Zappelphilipp & Co“ Gertraude Fydrich**, Liebenaustraße 81, 71111 Waldenbuch,  
Tel.: 07157/880648, Fax: 07157/4719;  
eMail: [zappelphilipp-co@fydrich.de](mailto:zappelphilipp-co@fydrich.de)

**Buchen (RG): Thomas Kleinert**  
Asterweg 5, 74722 Buchen, Tel.: 06281/8490,  
Fax: 040/3603471208, eMail: [tomkleinert@t-online.de](mailto:tomkleinert@t-online.de)  
**Jessica Wieder**, Jakob-Schmittholm-Str. 4,  
74722 Buchen, Tel.: 06281/8703

**Heidelberg/Rhein-Neckar-Kreis (RG): "Initiative ADS/Hyperaktivität"**  
**Harald Konopatzki**, Grünewaldstr. 3a, 69126 Heidelberg, Tel.: 06221/373727  
**Merkle Margit**, Am Friedhof 16, 69207 Sandhausen, Tel.: 06224/53386

**Heidenheim/Brenz (RG): Karl-Heinz Olbert**  
Wacholderweg 14, 89547 Gerstetten-Dettingen  
Tel.: 07324/3878, Fax: 01212/526539675,  
eMail: [olbertdvd@web.de](mailto:olbertdvd@web.de);  
**Tanja Birkhold**, Tel.: 07329/6044

**Igersheim (RG): SHG „Hyperaktive Kinder“**,  
**Christiane Schwies**, Hermann-von-Mitnachtstraße 9, 97999 Igersheim Tel./Fax: 07931/47015  
eMail: [Chrisi-Sch@gmx.de](mailto:Chrisi-Sch@gmx.de)

**Karlsruhe (RG): Claudia und Michael Körner**  
Lilienstraße 8, 76287 Rheinstetten, Tel.: 07242/700597  
Fax: 07242/700577  
**Yvonne Jordan**, Tel.: 0721/84086528

**Loßburg/Freudenstadt (RG) : Christiane Fischer**  
Vogelsangweg 18, 72250 Freudenstadt,  
Tel.: 07441/951450

**Offenburg (RG): „Hyperaktives Kind“, Hans Rudi und Roswitha Vogt**, Zellerstr. 28, 77654 Offenburg,  
Tel. 0781/34867, Fax: 0781/9484517

**Schwäbisch Hall (RG): Silke Bort**  
Hauptstraße 73, 74535 Mainhardt, Tel.: 07903/3355

**Sulz a./N. (RG): Silvia Leopold**, Amselweg 27, 72172 Sulz, Tel/Fax: 07454/1442, eMail: [Ully.leopold@freenet.de](mailto:Ully.leopold@freenet.de);  
**Sabine Hodler**, Freudenstädter Str. 260, 72172 Sulz, Tel.: 07454/4954

**Weinheim (RG): Petra Bartmann**  
Pfadwiesenstr. 17, 69509 Mörlenbach, Tel.: 06209/5202  
**Sibylle Müller-Jehle**, Keplerstr. 9, 69469 Weinheim, Tel.: 06201/66801  
**Bärbel Bohn**, Ladenburger Str. 42, 69493 Hirschberg,  
Tel.: 06201/56414  
**Dr. Christel Kneppo**, Kurt-Schuhmacher-Str. 3, 69469 Weinheim, Tel.: 06201/14071

**Welzheim (RG): Adelheid Futschik**,  
Dachsweg 5, 73642 Welzheim, Tel.: 07182/495020,  
Fax: 07182/495127; eMail: [adelheidfutschik@yahoo.de](mailto:adelheidfutschik@yahoo.de)

**Wertheim (RG): Judith Kunze**,  
Wildbachstraße 89, 97877 Wertheim,  
Tel./Fax: 09342/914502  
**Margit Cipa**, Tel 09342/22938

**Willstätt (RG): „ADS-SHG Hyperaktives Kind Willstätt/Kehl“, Melitta Lurk**, Asterweg 3, 77731 Willstätt-  
Eckartsweiler, Tel.: 07854/1237; Fax: 07854/1426, eMail: [HLurk@t-online.de](mailto:HLurk@t-online.de)

## II. 4.5.3 Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten im Verhalten

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensschwierigkeiten bestimmen heute oftmals den Schulalltag und stellen die Schule vor eine besondere Herausforderung in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag. Solche Schülerinnen und Schüler stören sich und andere beim Lernen oder stehen der sozialen Entwicklung der Klassengemeinschaft und sich selbst im Weg. Dabei handelt es sich häufig genug um Verhaltensweisen, die je nach Ausprägung, Werteorientierung und Normen der Schule und Toleranz der Beteiligten, zu kritischen Situationen führen können. Sie erfordern die volle Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, angemessene Handlungsoptionen und zielgerichtetes Vorgehen, um Gefahren so zu begegnen, dass Lernen wieder möglich und andere in ihrer Entwicklung nicht beeinträchtigt werden. Kasten 1 zeigt in einer systematisierten Übersicht welche Verhaltensschwierigkeiten gemeint sind.

*Kritische Situationen im Schulalltag*

Kasten 1: Kritische Situationen im Schulalltag

Sozialverhalten	Lern- und Arbeitsverhalten
<p><b>1. Mangelnde Kooperationsbereitschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weigert sich, mit einem Mitschüler / einer Mitschülerin eine Aufgabe zu lösen</li> <li>• Weigert sich, in einer zugeteilten Sportgruppe zu spielen</li> <li>• Trennt sich nur mühsam von bestimmten Erwachsenen</li> </ul> <p><b>2. Unzureichende Selbstkontrolle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redet ständig dazwischen</li> <li>• Isst und trinkt während des Unterrichts</li> <li>• Drängt sich an der Warteschlange vorbei</li> <li>• Spielt während des Unterrichts an den Genitalien</li> </ul> <p><b>3. Fehlendes Einfühlungsvermögen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versteckt die Schulsachen anderer</li> <li>• Stiehlt Mitschülerinnen und Mitschülern persönliche Sachen</li> <li>• Lacht andere aus, wenn ihnen etwas nicht gelingt</li> <li>• Feuert andere bei einer Schlägerei an</li> <li>• Reißt in der Pause anderen die Spielsachen aus der Hand</li> </ul> <p><b>4. Unangemessene Selbstbehauptung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirft nach Misserfolg die Sachen vom Tisch</li> </ul>	<p><b>7. Mangelnde Anstrengungsbereitschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verweigert Mitarbeit im Unterricht</li> <li>• Zerreißt Heft</li> <li>• Macht keine Klassendienste</li> <li>• Beendet angefangene Arbeiten nicht</li> <li>• Wechselt häufig von einer Tätigkeit zur anderen</li> </ul> <p><b>8. Unaufmerksamkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schaut zum Fenster hinaus</li> <li>• Hört nicht zu</li> <li>• Redet mit dem Nachbarn / der Nachbarin</li> <li>• Weiß nicht, was gerade Unterrichtsthema ist</li> <li>• Lässt sich schnell ablenken</li> </ul> <p><b>9. Unselbständigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat Schulmaterialien nicht dabei</li> <li>• Richtet Arbeitsplatz nicht her</li> <li>• Stapelt Spielsachen auf dem Arbeitsplatz</li> <li>• Fragt ständig wie eine Aufgabe erledigt werden soll</li> <li>• Macht keine Hausaufgaben</li> </ul> <p><b>10. Motorische Auffälligkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läuft ständig durchs Klassenzimmer</li> </ul>

Sozialverhalten	Lern- und Arbeitsverhalten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stößt Tisch um, tritt gegen die Türe, wirft Stuhl oder Steine, schlägt Scheibe ein</li> <li>• Reagiert mit Treten und Schlagen nach einer Beleidigung</li> <li>• Geht mit Schere auf Mitschülerin / Mitschüler los</li> <li>• Beleidigt Mitschülerinnen / Mitschüler oder schreit sie an</li> <li>• Benützt Schimpfwörter gegenüber Lehrkräften</li> <li>• Droht Mitschülern / Mitschülerinnen Schläge an, erpresst Geld oder Zigaretten</li> <li>• Streitet Tatsachen ab.</li> <li>• Versteckt sich im Schrank, sitzt unter dem Tisch</li> <li>• Weint oft, hat Tränen in den Augen</li> <li>• Resigniert, wenn eine Aufgabe misslingt</li> <li>• Hat Angst vor Mitschülern / Mitschülerinnen in der Pause</li> <li>• Lutscht am Daumen</li> <li><b>5. Unangemessene Kontaktaufnahme</b></li> <li>• Begrüßt Mitschüler mit Faustschlag oder rempelt sie an</li> <li>• Erzählt oder fragt nichts</li> <li>• Schließt sich spielenden Mitschülerinnen / Mitschülern nicht an</li> <li><b>6. Regelverletzungen</b></li> <li>• Kommt nach der Pause zu spät zum Unterricht</li> <li>• Verlässt während des Unterrichts das Klassenzimmer</li> <li>• Verlässt während der Pause das Schulgelände</li> <li>• schwänzt</li> <li>• Raucht als 11-Jähriger / 11-Jährige</li> <li>• Zündet Papierkorb an</li> <li>• Hat ein Messer bei sich</li> <li>• Zeigt Hitlergruß, malt Hakenkreuze an die Tafel</li> <li>• Überschwemmt Toilette, verschmiert Wände</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schaukelt mit dem Stuhl und fällt um</li> <li>• Zappelt mit den Fingern, tippt mit den Füßen</li> <li>• Kaut am Bleistift oder Fingernägel</li> </ul>

Angepasste Verhaltensweisen in entsprechenden Situationen scheinen für gelingendes Lernen und das Zusammenleben in der Schule nicht mehr als selbstverständlich und beispielsweise beim Schuleintritt schon voraussetzbar zu gelten. Förderung heißt somit, Prozesse basalen Sozialverhaltens zum Thema zu machen, vorhandene Fertigkeiten bei Schülerinnen und Schülern zu festigen und im Rahmen des Schulumfeldes weiter zu trainieren.

## Hintergrund

In der Terminologie der Expertinnen / Experten sprechen wir von externalisierenden und internalisierenden Störungen des Verhaltens.

*Externalisierende Verhaltensweisen*

Externalisierende Verhaltensweisen richten sich nach außen und beschreiben verschiedene Ausprägungen von Aggressivität (zielgerichtetem schädigendem Verhalten gegenüber Personen und Sachen) oder Hyperkinese (motorische Unruhe und Aktivitäten ohne die Absicht des Schädigens - sie kann Ausdruck neurologischer Störungen oder psychischer Verarbeitungsprozesse sein) und Delinquenz. Dieses Verhalten wird am ehesten wahrgenommen und zwingt Lehrkräften oftmals entsprechende Handlungen auf.

Internalisierende Verhaltensweisen sind dagegen nicht so plakativ, „stören“ weniger im Unterricht und werden so schnell übersehen. Sie beschreiben eher depressive Muster und Reaktionen und beziehen sich auf Rückzugstendenzen, Isolation und soziale Ängste.

*Internalisierende Verhaltensweisen*

Bei den Ursachen auffälligen Verhaltens sind Faktoren die beim Kind oder Jugendlichen liegen, familiäre Sozialisationsbedingungen sowie Begleiterscheinungen der Schule selbst heranzuziehen.

Eine ungünstig verlaufende Entwicklung kann in genetischen Grundlagen (z.B. Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung - AD(H)S), pränatalen Schädigungen (Rauchen, Drogen, Alkohol, Medikamente während der Schwangerschaft) oder perinatalen Komplikationen ihren Ausgang haben.

*Gründe für eine ungünstig verlaufende Entwicklung*

Den familiären Sozialisationsbedingungen wird dann eine entscheidende Rolle über die weitere Entwicklung zugewiesen. Als besonders negativ zeigen sich intrafamiliäre Defizite (z.B. mangelnde Grundversorgung, Mangel an emotionaler Wärme, unzureichende Anregung, broken-home), interaktionale Auffälligkeiten (z.B. inkonstante elterliche Kontrolle, verzerrte Kommunikation, Disharmonie, abnorme familiäre Beziehungen, Überfürsorge, Gewalterfahrungen, Missbrauch) sowie außerfamiliäre Beeinträchtigungen (z.B. Arbeitslosigkeit) oder sonstige abnorme psychosoziale Umstände (z.B. Depression oder Alkoholprobleme eines Elternteils).

*Familiäre Sozialisationsbedingungen*

Entwicklungsbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Kinder konnten somit notwendige Kompetenzen nicht hinreichend ausbilden und fallen in der Schule durch im Kasten 1 beschriebenen Mängel im Sozial- und Lernverhalten auf. Das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Dodge bietet sich dabei als hilfreiche Grundlage für die Deutung auffälligen Verhaltens an (Kasten 2).

Kasten 2: Sozial-kognitive Informationsverarbeitung nach Dodge

Stufen der Informationsverarbeitung	Günstige Informationsverarbeitung	Beispiel	Ungünstige Informationsverarbeitung	Beispiel
<b>Wahrnehmen</b>	Erfassen möglichst vieler relevanter Informationen	Mehrere Klassen sind auf dem Weg in die Pause. Heute ist Brötchenverkauf von Klasse 7. An der Treppe stockt es. Schülerinnen / Schüler berühren einander	Eingeschränkte und selektive Aufnahme von Informationen	So viele Leute. Ein riesen Stau. Ich spüre einen Schlag.
<b>Interpretieren</b>	Angemessenes gewichten und kombinieren	Dass es etwas eng zugeht an dieser Stelle ist normal. Dieser Schubser ist eben passiert. Bestimmt ist es niemandes Absicht mir jetzt weh zu tun.	Vorabannahme (Unterstellen von Feindseligkeit)	Wer wollte mich die Treppe hinabstürzen? Bestimmt Udo. Der nervt schon den ganzen Morgen. Wahrscheinlich ist er sauer, weil ich vor ihm das Klassenzimmer verlassen habe. Jetzt nutzt er die Situation aus.
<b>Reaktionssuche</b>	Großes und differenziertes Handlungsrepertoire Flexibles Suchen nach geeigneten Lösungen	Ich könnte mich umdrehen und meine Befindlichkeit ausdrücken. Wem? Ich könnte schnell weitergehen oder demonstrativ stehen bleiben. Ich könnte die Situation in der Klasse besprechen.	Eingeschränktes Handlungsrepertoire, unflexibles Suchen nach Lösungen	Das lasse ich mir nicht bieten. Ich werde mich wehren.
<b>Reaktionsbewertung</b>	Abwägen kurz-, mittel- und langfristiger Konsequenzen	Verhandeln macht keinen Sinn, alle wollen raus. Stehen bleiben, da mache ich mich unbeliebt.	Abwägen kurzfristiger Konsequenzen, aggressive oder ängstliche Reaktionen werden bevorzugt	Jetzt ist es aber genug, deshalb ...
<b>Handeln</b>	Fähigkeit ein differenziertes Sozialverhalten zu äußern	Ich spreche meine Nachbarn deutlich an: Bitte Geduld, das Vesper läuft doch nicht weg.	Mangelnde Fähigkeit ein differenziertes Sozialverhalten zu äußern	... rufe ich laut „Dreckskerl“ und haue ihm eine rein.

Schulische Ursachen, die schwieriges Verhalten noch begünstigen, liegen analog den Sozialisationsbedingungen in der Familie dort, wo die Bedürfnisse nach Sicherheit und Überschaubarkeit, sozialer Orientierung, Transparenz von Regeln und Vereinbarungen, emotionaler Unterstützung und verlässlichen Partnern nicht eingelöst werden. Schulen sind deshalb herausgefordert, angemessene Rahmenbedingungen in der Weise zu schaffen, die die Förderung von verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen erst ermöglichen. Was Schulen intern regeln und installieren können wird in Kasten 3 in Form einer Checkliste dargestellt.

#### Kasten 3: Förderliche schulische Bedingungen

- Bauliche und organisatorische überschaubare Einheiten wurden gebildet
- Gebäude, Anlagen und Inventar werden gepflegt
- Beschädigte Gegenstände werden sofort repariert oder ersetzt
- Auf Sauberkeit wird geachtet.
- Haus-, Hof- und Klassendienste sind eingerichtet.
- An der Schule gilt weithin das Klassenlehrerprinzip: Je jünger die Schülerinnen / Schüler, desto weniger Lehrkräfte unterrichten in der Klasse.
- Stundenplangestaltung: Häufiger Wechsel von Lehrkräften im Verlauf des Schultages wird vermieden
- Die große Pause bleibt überschaubar. Größere Einheiten haben unterschiedliche Pausenzeiten
- Die große Pause wird aktiv gestaltet: Es gibt Spielangebote und eine Ausleihkiste.
- Es gibt ausgebildete Pausenhelfer / Pausenhelferinnen und Streitschlichter /Streitschlichterinnen.
- Das Pausengelände ist in Bereiche eingeteilt, in denen verschiedene Regeln gelten: z.B. Ruhebereich, Aktionsbereich, Kommunikationsecken.
- Durch ein Patensystem wird der Anonymität entgegengewirkt.
- Patenklassen veranstalten gemeinsame Feste oder beginnen die Woche gemeinsam.
- Bei Störungen kann eine Schülerin / ein Schüler die Patenklasse als alternativen Lernort aufsuchen.
- Jede Klasse hat neben dem Klassenlehrer / Klassenlehrerin einen Patenlehrer / Partnerlehrerin: Ansprechpartner / Ansprechpartnerin für Kinder und Jugendliche, Vertretung des Klassenlehrers / Klassenlehrerin bei Abwesenheit.
- Patenkinder: Ältere sorgen für Jüngere, Erfahrene für Neuanfänger
- Klare Regeln und Konsequenzen beim Verstoß wurden vereinbart und werden durchgesetzt (mindestens bei Sachbeschädigung, Gewalt, verbotenen Gegenständen).
- Die Zuwendung orientiert sich eher am Opfer als am Täter.
- Wiedergutmachungen im Rahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs und soziale Leistungen für die Schulgemeinschaft stehen vor pauschalen Strafen.
- Es gibt ein einheitliches Beschwerdesystem für Schülerinnen und Schüler.
- Der Beschwerdeweg ist geregelt, Hilfsmittel (z.B. Kummerkasten) sind installiert.
- Partnerschaften mit der Jugendhilfe (Schulsozialarbeit, Allgemeiner sozialer Dienst des Jugendamts, Kooperation mit einer Schule für Erziehungshilfe) und der Polizei (Jugendsachbearbeiter/ -sachbearbeiterin) sind eingerichtet.
- Die Dienstleistungen dieser Partner werden regelmäßig in Anspruch genommen.
- Ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung wird gepflegt (z.B. wie Lehrkräfte über Schülerinnen/Schüler reden).
- Die Haltungen aller am Schulleben Beteiligten werden regelmäßig reflektiert.

## Individuelle Förderung von verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen

Die Förderung von verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen in der Schule orientiert sich an den individuellen Zielen, die durch entsprechenden Kompetenzzuwachs in bisher wenig ausgeprägten Bereichen erreicht werden sollen. Kasten 4 zeigt mit der Kurzform des VBS-L: Verhaltensbeurteilungsbogen für die Schule – Lehrerversion) die drei Dimensionen des Verhaltens von Schulkindern: Sozialverhalten, Lernverhalten, Leistungsverhalten. Das Leistungsverhalten beschreibt die Ergebnisse, die Kinder und Jugendliche erbringen können, wenn sie die dafür in Frage kommende Kompetenz im Sozial- und Lernverhalten erworben haben. Die 14 Verhaltenskategorien verstehen sich als entsprechende Feinziele kompetenten Verhaltens.

*Orientierung am  
Kompetenzzu-  
wachs des Kindes*

Kasten 4: Verhaltensbeurteilungsbogen (VBS-L), Kurzbeurteilung

<b>1. SOZIALVERHALTEN</b>	<b>s</b>	<b>m</b>	<b>h</b>	<b>w</b>	<b>k</b>
<b>1.1. Kooperationsfähigkeit</b>					
• Arbeitet mit anderen in einer Gruppe zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ist konsenzfähig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.2. Selbstkontrollfähigkeit</b>					
• Bewertet das eigene Verhalten richtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Beeinflusst Impulse zu ungebremstem und unüberlegtem Verhalten mit willentlicher Kontrolle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.3. Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft</b>					
• Gibt Hilfestellung, wenn es nötig ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Erkennt Signale für Hilfebedarf und unterstützt andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.4. Angemessene Selbstbehauptung</b>					
• Verfolgt eigene Interessen und Bedürfnisse mit angemessenen Mitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Handelt in Konfliktsituationen gewaltfrei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.5. Kontaktfähigkeit</b>					
• Pflegt soziale Kontakte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hält angemessen Distanz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>1.6. Umgang mit Regeln</b>					
• Hält Regeln, Übereinkünfte und Abmachungen ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>2. LERNVERHALTEN</b>	<b>s</b>	<b>m</b>	<b>h</b>	<b>w</b>	<b>k</b>
<b>2.1. Interesse, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer im Lernen</b>					
• Zeigt Interesse an neuen Dingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bearbeitet Aufgaben mit Ausdauer, selbst wenn diese ihn/sie nur wenig interessieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Strengt sich an, um eine Aufgabe zu lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2. Konzentrationsfähigkeit</b>					
• Lenkt seine/ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf eine Sache oder Aufgabe, wenn dies erforderlich ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Arbeitet in angemessenem Tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3. Selbständigkeit beim Lernen</b>					
• Führt bei vorliegender Fertigkeit eine Aufgabe von Anfang bis Ende alleine durch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Holt sich Hilfe nur dann ein, wenn sie tatsächlich für die Erledigung der Aufgabe benötigt wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.4. Motorische Ruhe</b>					
• Ist im motorischen Verhalten im Unterricht unauffällig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>3. LEISTUNGSVERHALTEN</b>	<b>s</b>	<b>m</b>	<b>h</b>	<b>w</b>	<b>k</b>
<b>3.1. Umgang mit Streßfaktoren</b>					
• Vermag starke körperliche oder seelische Belastungen oder Spannungen durch angemessene Anstrengung und Problemlösestrategien zu verarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2. Angemessene Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit</b>					
• Schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Verhält sich angemessen erfolgsorientiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3. Sorgfalt</b>					
• Pflegt einen gebrauchsbestimmten Umgang mit den Materialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Erledigt die Hausaufgaben sorgfältig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.4. Schulleistungsstand</b>					
• Erreicht einen Notendurchschnitt von 3,5 oder besser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**s**= selten (in weniger als 25% aller Gelgenheiten), **m** =manchmal (zwischen 25 und 75%), **h**= häufig (über 75%), **w**= wechselhaft (je nach Situation), **k** =keine Angaben

Die ausführliche Fassung mit Anleitung und Kopiererlaubnis ist für 14€ über die Christian-Heinrich-Zeller-Schule, 75031 Eppingen-Kleingartach zu beziehen.

Bei der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gilt es, unterschiedliche Handlungsfelder und –personen miteinander zu verbinden.

*Systematische Beobachtung*

- Tipp 1: *Schauen Sie genau hin und beobachten Sie gezielt das Verhalten.*

Systematische Beobachtungen eignen sich, um sich schwierigen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zu nähern. Sie helfen, einmal bislang angenommene Urteile zu überprüfen und ermöglichen zum anderen den Blickwinkel vom Fehlverhalten zum Kompetenzverhalten zu lenken. Das geschieht z.B. dadurch, indem eine bislang angenommene unzureichend ausgeprägte Verhaltenskategorie über einen Zeitraum von mindesten 2 Wochen genauer beobachtet und die Äußerungen notiert werden. Wie oft und unter welchen Bedingungen und in welcher Ausprägung zeigt das Kind oder der / die Jugendliche durch gelingendes Verhalten. Bedingungen sind z.B. Orte (Klassenzimmer, Pausengelände, Bushaltestelle, Schulweg), Vorgehensweisen (bei Freiarbeit, Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenunterricht, Spiel, Kreisgespräch), Fächern, Personen (Klassen- oder Fachlehrkräfte), besondere Settings (am Einzelarbeitsplatz, am Gruppentisch, im Förderunterricht, neben bestimmten Mitschülerinnen / Mitschülern), Zeiten (Schulstunde nach wieviel Minuten Unterricht, nach der Pause) und andere Faktoren mehr.

- Tipp 2: *Nutzen Sie die Ressourcen innerhalb der Schule zur Beurteilung und Klärung der Aufgabenstellung*

Vorteile sind hier darin zu sehen, eigene Beobachtungsfehler möglichst gering zu halten, sich der Beurteilung zu vergewissern, für weitere Fragestellungen Unterstützung zu finden und erste Partner für die Förderung der betreffenden Kinder und Jugendlichen zu gewinnen. Das könnte z.B. in einem Austausch im Rahmen einer Klassenkonferenz sein oder einer moderierten Fallbesprechungsgruppe der Schule einen Anfang nehmen. Unterstützung innerhalb der ei-

*Klassenkonferenz*

*Moderierte Fallbesprechungsgruppen*

*Unterstützungen innerhalb der Schule*

genen Schule bieten dann Beratungslehrkräfte, Kollegen / Kolleginnen, die eine entsprechende Fortbildung besucht hatten oder deren Alltagsarbeit in besonderer Weise Erziehungsfragen in den Mittelpunkt stellen, Schulleitung, Kursleiterinnen und -leiter des Förderunterrichts, Kontaktpersonen zur Jugendhilfe.

- *Tipp 3: Vergewissern Sie sich der Mitarbeit der Eltern.*

Als wichtigste Ressource außerhalb der Schule sollten die Eltern einbezogen werden. Dabei wäre zu beachten, sich nicht in der Ursachenklärung oder gegenseitigen Schuldzuweisungen zu verlieren oder „Therapievorschreibung“ zu praktizieren, sondern sich Beobachtungen gegenseitig zur Verfügung zu stellen und sich des gemeinsamen Auftrags in der Erziehung zu vergewissern. Wie eine gelingende Elternberatung aussieht, wird an anderer Stelle dieser Handreichung beschrieben.

*Kollegiale Elternberatung*

- *Tipp 4: Beziehen Sie außerschulische Dienstleister in Ihre Überlegungen mit ein.*

Zur Abklärung umfassender Fragestellungen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, ist die Zusammenarbeit mit medizinischen Diensten unerlässlich (Kinderärztinnen / -ärzte, Fachärztinnen / -ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Gesundheitsämter, sozialpädiatrische Zentren). Dies gilt insbesondere bei der schnell ausgesprochenen, aber erst nach eingehender medizinischer Untersuchung feststellbaren Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (AD(H)S). Für differentialdiagnostische Aufgaben sind in der Regel die Kinderärzte / -ärztinnen die direkten Ansprechpartner / -partnerinnen. Bewährt hat sich, wenn Lehrkräfte dahingehend die Rolle eines Türöffners für die Eltern übernehmen und die Zusammenarbeit mit den Fachkräften anbieten.

*Medizinische Dienste*

Gleiches gilt gegenüber den Mitarbeitenden aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Vor allem größeren Schulen stehen immer mehr niederschwellige Angebote für Schüler, Eltern und Lehrern zur Verfügung. Dazu gehören die Leistungen der Schulsozialarbeit,

*Niederschwellige Angebote*

Sprechstunden des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) des Jugendamts an der Schule oder im Lebensfeld, Angebote von Beratungsstellen, Kontaktpersonen zu Jugendhilfeeinrichtungen im näheren Umkreis oder die Partnerschaft mit einer Schule für Erziehungshilfe, die Unterstützung im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes bietet.

Zentrales Anliegen der Kinder- und Jugendhilfe ist, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung umfassend gefördert werden. Entsprechende Leistungen sollen die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen. Lange vor dem Notfall einer ernsthaften Gefährdung der Erziehung steht kompetente Unterstützung zur Verfügung.

*Kinder- und Jugendhilfe*

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) kommt deutlich der präventive Charakter zum Vorschein. Eltern, Kinder und Jugendliche sollen gestärkt und in ihren Möglichkeiten zur eigenen Hilfe aktiviert werden. Daraus ergibt sich die Freiwilligkeit, Unterstützung durch Beratung, Begleitung oder anderer Dienste in Anspruch zu nehmen. Lehrerinnen und Lehrer können Eltern darüber informieren und sie für die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe motivieren oder sie organisieren als niederschwelliges Angebot in der Schule ein gemeinsames Gespräch mit Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienstes.

*Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)*

*Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer*

- *Tipp 5: Erstellen Sie einen Förderplan.*

Ein Förderplan beschreibt die Ziele, die in einem überschaubaren Zeitraum erreicht werden sollen. Die Teilziele sind dabei als konkrete Verhaltensanleitungen für das Kind oder den Jugendlichen formuliert. Dabei muss es sich um möglichst einfache, nachvollziehbare und überprüfbare Regeln handeln.

*Inhalte eines Förderplans*

Kasten 5: Zielformulierungen für Uwe

<b>Ziel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich will in Konfliktsituationen gewaltfrei reagieren.</li> <li>• Ich will lernen, meine eigenen Interessen mit angemessenen Mitteln zu verfolgen.</li> </ul>
<b>Teilziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Konfliktsituationen beruhige ich mich zuerst (Ich bleibe fest stehen und atme 5x tief ein und aus, ich zähle langsam bis 10, ich sage zu mir selbst: „Nur ruhig Blut, dann wird alles gut“, ich sage mir: „Ich schaffe es gewaltfrei“, die Fäuste balle ich nur in der Tasche)</li> <li>• Wenn mir etwas nicht passt, bleibe ich trotzdem höflich (Mitschüler rede ich mit dem richtigen Namen an, Erwachsene spreche ich mit „Sie“ an).</li> <li>• Kritik äußere ich mit angemessenen Worten (Ich suche mir den richtigen Ansprechpartner, ich spreche langsam und deutlich, Wünsche äußere ich als Bitte).</li> </ul>

Ein weiterer Schritt zur Veränderung von schwierigen Verhaltensweisen, vollzieht sich in der gemeinsamen Planung zwischen Eltern, betroffenem Kind oder Jugendlichen und den Lehrkräften. Die Auswahl und die Beschreibung der Ziele sollten auf dem Einverständnis aller Beteiligten beruhen. Dabei werden auch die Beurteilungsmaßstäbe offengelegt: Woran sehe ich, dass diese Verhaltensregel eingehalten wurde? Transparenz erhöht die Eindeutigkeit und Berechenbarkeit von Handlungen bzw. Handlungszielen und reduziert dadurch bedrohlich erlebtes Verhalten.

-  *Tipp 6: Gehen Sie in kleinen Schritten vor und akzeptieren Sie Zwischenergebnisse*

Geeignet scheinen Förderzeiträume bei verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen von etwa drei Monaten zu sein. Diese können von den Schülerinnen und Schülern noch gut überblickt werden, bieten aber auch schon die Gewähr dafür, erste Tendenzen der Veränderung wahrzunehmen.

*Förderzeiträume: drei Monate*

Was für den Zeitrahmen gilt, bewährt sich auch bei der inhaltlichen Beschreibung von Verhaltensanforderungen. Veränderungswünsche wie „Dein Sozialverhalten muss sich deutlich bessern“ oder „Du musst lernen, dich mehr in den Griff zu bekommen“, sind zu komplex und eignen sich deshalb weniger, entsprechende Prozesse in Gang zu setzen. Erst wenn die Schritte in der „Größe“ für „den Kleinsten“ vereinbart werden, können sie auch selbständig vollzogen werden.

*Inhaltliche Beschreibung von Verhaltensanforderungen*

Gerade hierin liegt nach dem Konzept der Selbstwirksamkeit von

Bandura der Ausgangspunkt für Veränderungen: Wenn Kinder oder Jugendliche wiederholt die Erfahrung machen können, dass sie selbst ihr Handeln beeinflussen, wirkt das bekräftigend und spornt sie an, sich auch an schwierigere (soziale) Probleme heranzuwagen. Entscheidend dafür ist allerdings, dass sie davon überzeugt sind, den vorgegebenen Verhaltensschritt auch tatsächlich gehen zu können.

### Schritt 1

#### Planen Sie Ihr pädagogisches Wirken bewusst als Fördergelegenheit für schwierige Kinder und Jugendliche.

Ganz alltägliche Schul- und Unterrichtssituationen lassen sich ohne besonderen Aufwand als Fördergelegenheiten beschreiben. Sie sind es dann, wenn wir nicht nur die Verhaltensanforderung als ganzes ins Blickfeld nehmen, sondern die notwendigen Teilschritte focussieren und sie in der entsprechenden Abfolge einfordern.

Kasten 6: Teilschritte bei Verhaltensanforderungen

<b>Verhaltensanforderung</b>	Marion soll ihren Arbeitsplatz für den Mathematikunterricht richten
<b>Teilschritte</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Schülerin hat eine Schulmaterialliste und einen Stundenplan erhalten.</li> <li>2. Die Materialliste wurde ins Hausaufgabenheft eingeklebt.</li> <li>3. Hefte, Geodreieck, Zirkel wurden gekauft.</li> <li>4. Die Materialien haben zu Hause einen festen Platz.</li> <li>5. Die Schülerin weiß aufgrund einer Checkliste, welche Materialien für Mathematik notwendig sind.</li> <li>6. Der Schulranzen wurde laut Stundenplan zu Hause gerichtet.</li> <li>7. Die Materialien befinden sich geordnet im Schulranzen.</li> </ol>

Einen erfolgreichen Schritt hat Marion nicht erst dann gemacht, wenn sie die Verhaltensanforderung komplett erfüllt, sondern bereits dann, wenn sie den Schritt von Punkt 2 nach 3 vollzogen hat. Weitere individuelle Hilfen, die in der Erziehungsarbeit ohnehin angewandt werden, finden sich im folgenden Kasten. Von der Einlösung profitieren sicher alle Schülerinnen und Schüler, für verhaltensschweringe Kinder und Jugendliche sind sie jedoch grundlegend zum Aufbau positiver Verhaltensweisen.

Kasten 7: Individuelle Hilfen

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitzplatz: In der Nähe der Lehrkräfte mit direktem Blick zur Tafel.</li> <li>• Schüler sollte positive Modelle im Blickfeld haben und nicht andere Störer.</li> <li>• Einzelarbeitsplatz bereit stellen.</li> <li>• Rückzugsmöglichkeit vereinbaren.</li> <li>• Arbeitsverhalten: Platz richten üben.</li> <li>• Mit Instruktionkarten arbeiten.</li> <li>• Schwierigkeitsgrad der Aufgaben genau abstimmen.</li> <li>• Einfache, klare Aufgaben stellen</li> <li>• Verschiedene Präsentationsformen (mehrkanales Lernen) anbieten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Kommunikation Auswege anbieten.</li> <li>• Anbieten, Dinge in Ordnung zu bringen</li> <li>• Gelungene Arbeiten/ gelungenes Verhalten als Beispiel in der Klasse zeigen.</li> <li>• Ruhig kommunizieren: Selbst langsam und deutlich sprechen, keine hastigen Bewegungen machen.</li> <li>• Aufmerksamkeit fördern durch Augenkontakt.</li> <li>• Prosoziales Verhalten wahrnehmen und detailliert zurückmelden.</li> <li>• Schülertagebuch verwenden: Dokumentation von Lernen und Verhalten.</li> <li>• Erfolg planen.</li> <li>• Erfolge feiern: (soziale) Belohnungen.</li> </ul>
---	--



## 2. Schritt

### Trainieren Sie spezielle Verhaltensanforderungen mit einzelnen Schülern

Verhaltensweisen, die Lernen ermöglichen und das Zusammenleben in der Klasse gelingen lassen sollen, werden häufig als Klassenregeln formuliert. Sie orientieren sich dabei an den Kompetenzbereichen, die für das erfolgreiche miteinander Leben und Lernen weiter ausgebaut werden sollen. Entsprechend den Verhaltenskategorien des VBS-L (Kasten 4) lassen sich konkrete Erwartungen an die einzelnen Schülerinnen und Schüler beschreiben. Wichtig ist dabei, dass sie handlungsleitend sind, d.h. Schülerinnen und Schüler zu konkreten Verhaltensschritten führen.

Kasten 8: Verhaltensregeln

Verhaltensbereich	Verhaltenskategorie	Regel (Auswahl)
Sozialverhalten	Selbstkontrollfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn ich etwas sagen möchte, melde ich mich.</li> <li>• Mit essen und trinken warte ich bis zur Pause.</li> </ul>
	Angemessene Selbstbehauptung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn mir etwas nicht passt, bleibe ich ruhig und sage meine Meinung.</li> <li>• Wenn ich etwas brauche, spreche ich deutlich und bitte darum.</li> </ul>
Lernverhalten	Interesse, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer im Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Während des Unterrichts erledige ich meine Schulaufgaben.</li> <li>• Ich strenge mich an und verbessere meine Leistung.</li> </ul>
	Selbständigkeit beim Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meinen Arbeitsplatz halte ich in Ordnung.</li> <li>• Aufgaben bearbeite ich nach einem Plan.</li> </ul>

Günstige Bedingungen für ein Regeltraining sind:

- Bei der Auswahl haben die Schüler mitgewirkt.
- Die Regeln bleiben überschaubar (z.B. 3 Regeln).
- Bei mindestens einer Regel ist der Erfolg garantiert.
- Der Trainingszeitraum ist angemessen (z.B. 4 Wochen, täglich während 1 bis 2 Schulstunden).
- Die Bewertungskriterien sind transparent.

Während der abgesprochenen Trainingsstunden in der Klasse werden dann der oder die betreffenden Kinder und Jugendlichen genau beobachtet (Verhaltensprotokoll mit Strichliste).

Eine andere Form des Trainings sind Selbstinstruktionskarten. Darauf stehen einzelne Verhaltensschritte, die zu einem gelingenden Ergebnis führen sollen. Die Karten tragen die Schülerinnen / Schüler entweder mit sich, haben ihren festen Platz im Mäppchen, sind auf dem Schülertisch aufgeklebt oder im Klassenraum gut sichtbar angebracht. Mit geeigneten Bildern oder Symbolen versehen, wird der Aufforderungscharakter noch deutlicher.

Beispiel

So löse ich eine Aufgabe:

1. Stopp!
2. Wie heißt die Aufgabe?
3. Was brauche ich dazu?
4. Wie kann ich es machen?
5. Ich gehe ganz ruhig nach dem Plan vor.
6. Ich kontrolliere meine Arbeit.
7. Ich habe es gut gemacht!

Der Einsatz eines Selbstbeobachtungsbogen ist eine weitere Möglichkeit des Trainings. Schülerinnen und Schüler sind dabei ihr eigener Detektiv und spüren im Lauf des Schultages gelingende Verhaltensweisen bei sich selbst auf, die sie dann notieren.

## Kasten 9: Selbstbeobachtung

	<b>Ich beobachte mich genau und finde heraus, ob ich die folgenden Regeln eingehalten habe:</b>	<b>Mo</b>	<b>Di</b>	<b>Mi</b>	<b>Do</b>	<b>Fr</b>
<b>Regel 1</b>	Nach dem Klingeln richte ich ohne Aufforderung meinen Arbeitsplatz.					
<b>Regel 2</b>	Wenn mich Philipp ärgern will, schaue ich weg und höre ihm nicht zu.					

Die Beweise werden durch Punkte oder Symbole (Smily) in die Tagesspalten eingetragen.



### **3. Schritt Geben Sie detaillierte Rückmeldungen**

Am Ende des Schultages oder der Trainingsstunde werden die Verhaltenslisten mit dem Klassenlehrer reflektiert. Das Wochenergebnis wird in eine Tabelle übernommen anhand der, über eine Kurve, der Trainingsverlauf abgelesen werden kann.

Neben der Selbstwahrnehmung könnte durch die Lehrkräfte ein eigenes Verhaltensprotokoll geführt werden. Vorteil: Aus dem Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung ergeben sich neue Fördermöglichkeiten. Von gelungenem Verhalten sprechen wir, wenn 80% erreicht wurden.

Neben Verfahren, die ein quantitatives Ergebnis zeigen, zählen zum Erfolg von Lernprozessen die vielfältigen täglichen Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit (sozialen) Anforderungen.

Dazu gehören Formen des direkten Bestätigens von gelungenen Verhaltensweisen.

Verbal:

- Du hast es geschafft, 10 Minuten konzentriert zu arbeiten.
- Du hast auf dem Weg zur Tafel niemand angestoßen .
- Du konntest 3 mal warten, bevor du deinen Beitrag sagen durftest.

Nonverbal:

- Vereinbartes Handzeichen
- Gesten

Sie helfen alle mit, Sicherheit und Orientierung bei der Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenz zu gewinnen und tragen mit zum Aufbau von Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit bei.

- *Tipp 7: Verknüpfen Sie die verschiedenen Übungsfelder miteinander.*

Die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen bleibt in der Schule immer kontextbezogen auf die jeweilige Klasse. Entsprechend den individuellen Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler könnte der Schwerpunkt der Vorgehensweise auch bei der Entwicklung günstiger Bedingungen des Lernens und Zusammenlebens der Lerngruppe liegen. Kasten 10 zeigt, was über die Schulbedingungen hinaus in der Klasse als Geländer für verhaltensschwierige Kinder und Jugendliche nutzbar gemacht werden kann.

#### Kasten 10: Förderliche Bedingungen in der Klasse

- Der Tagesablauf ist durch feste Strukturen gegliedert.
- Rituale, die das Lernen und Zusammenleben in der Klasse erleichtern (vorbesprechen des kommenden Tages, Tagesplan an der Tafel, Begrüßungs-, Arbeitsbeginnritual) sind eingeführt.
- Klassenzimmer ist in Bereiche eingeteilt (Arbeitsplätze, Rückzug, Einzelarbeitsplatz, Lerntheke etc.) in denen verschiedene Regeln gelten.
- Die Schülertische werden der jeweiligen erwünschten Sozialform des Unterrichts angepasst (Omnibusform für Einzel-/Partnerarbeit, Tischgruppe für Gruppenarbeit, U-Form für Diskussionsrunden).
- Die Klassenregeln werden mit allen Schülern vereinbart, hängen im Klassenzimmer aus und werden eingefordert.
- Die Klassenregeln werden in regelmäßigen Abständen zum Thema in der Klasse gemacht und trainiert.
- Ein einheitliches Ermahnungs- und Verwarnungssystem wird von allen Lehrkräften in der Klasse angewandt (gelbe und rote Karte, Verhaltensbarometer).
- Auszeiten im und außerhalb des Klassenzimmers sind vereinbart.
- Konflikte werden anhand eines verbindlichen Modells gelöst.
- In einer wöchentlichen „Sozialstunde“ werden die Angelegenheiten/Bedürfnisse der Klasse besprochen.
- Nach einzelnen Unterrichtsphasen gibt es ein kurzes Bewegungsangebot.
- Nach der großen Pause wird mit einer Entspannungsübung der Unterricht begonnen.
- Im Sportunterricht lernen Schüler kooperative Spiele (ohne Sieger und Verlierer) kennen.
- Regelmäßige Veranstaltungen, die das Wir-Gefühl in der Klasse stärken (Geburtstage, Aktivität des Monats, Klassenstunde als Belohnung für ein erreichtes Ziel).
- Bevor die Schüler die Schule verlassen, wird der Schultag reflektiert.

## Umgang mit Konflikten

- *Tipp 1: Begreifen Sie Konflikte als notwendige Form auf dem Weg zum Erwachsenwerden.*

Aggression gehört zunächst einmal zu den normalen Verhaltensäußerungen von Kindern und Jugendlichen. Erst durch sie gelingt es den in der Entwicklung stehenden Schülerinnen und Schülern, Hindernisse und Schwierigkeiten auf ihrem Weg zu überwinden. Als positive Kraft verstanden, hält sie die Auseinandersetzung mit der Umwelt in Gang. Freilich kann aggressives Verhalten andere direkt oder indirekt schädigen. Liegt dabei eine Absicht vor, sprechen wir im diagnostischen Sinn von Aggression. Hier sind die Erwachsenen gefragt, Konfliktlösungen in konstruktive Bahnen zu lenken und nicht den dahinter steckenden Veränderungswillen zu bekämpfen. So gesehen sollten wir uns von der Zielvorstellung verabschieden, als gäbe es jemals friedliche Kinder und Jugendliche oder gar völlig störungsfreie Schulklassen.

*Aggression als normale Verhaltensäußerung von Kindern und Jugendlichen*

- *Tipp 2: Setzen Sie klare Grenzen und konfrontieren Sie Schüler mit ihrem Verhalten.*

Grenzen helfen, sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Sie vermitteln Sicherheit und Orientierung und tragen so zum psychischen Halt von Kindern und Jugendlichen bei. Grenzen gesetzt zu bekommen ist eine notwendige Anregung, um sich selbst kontrollieren zu lernen und daraus die entsprechende Kompetenz der Selbstkontrollfähigkeit zu entwickeln.

*Grenzen vermitteln Orientierung und Sicherheit*

Schulordnungen, seien sie veröffentlicht oder informell gehalten, tragen dem Rechnung. Sie beschreiben neben den erwarteten positiven Verhaltensweisen auch diejenigen, die an der Schule nicht geduldet werden. Die für alle verbindlichen Regeln sollten jedoch überschaubar bleiben, klare Handlungsanweisungen beinhalten, die konkreten Sanktionen benennen und die Verantwortlichkeit bei der Durchführung regeln.

*Schulordnung*

Kasten 11: Beispiel Schulordnung

<b>Verhaltens- erwartung</b>	Wir respektieren das Eigentum anderer. Mit dem Schuleigentum gehen wir sorgsam um.
<b>Konsequenz</b>	Beschädigungen müssen von den Verursachern in Ordnung gebracht werden.
<b>Handlungs- anweisung</b>	Das geschieht durch Reparieren bzw. Ersetzen des Schadens oder durch entsprechende Sozialdienste.
<b>Verantwortung</b>	Der Klassenlehrerin / Klassenlehrer fordert die Wiedergutmachung und einen schriftlichen Verhaltensbericht ein.

Ähnlich wie bei der Schulordnung kann bei den Regeln vorgegangen werden, die die gültigen Grenzen für das Zusammenleben in der Klasse beschreiben.

Grenzen gewinnen jedoch erst dort Gestalt, wo sie in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern entsprechend kommuniziert werden. Aufweichungen geschehen dort, wo weg gesehen und stillschweigend toleriert wird oder immer wieder neue individuelle Ausnahmen für eine eigene Regel sorgen. Festigkeit und Klarheit in der Erwachsenenrolle ist deshalb gefragt.

*Verbale Grenzbeschreibung*

Neben der verbalen Grenzbeschreibung unterstützen optische Systeme verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen. Der Einsatz von gelber und roter Karte ist vom Sport her mit den klaren Konsequenzen bei Verstößen her bekannt.

*Optische Grenzbeschreibung*

Bei Regelverletzungen gilt weiterhin, die Selbstkontrollfähigkeit der Schülerinnen und Schülern nicht aus dem Blickfeld zu verlieren. Hilfreich ist, sie auf ihre Entscheidungsmöglichkeit hinzuweisen: Entweder sich an den Verhaltenserwartungen zu orientieren oder die vorgesehene Konsequenz zu wählen.

*Regelverletzung*

-  *Tipp 3: Üben Sie mit schwierigen Kindern und Jugendlichen standardisierte Konfliktlösungsabläufe ein.*

Ein immer gleichbleibendes Vorgehen soll Schülerinnen und Schüler befähigen und sicher machen, ihre Auseinandersetzungen kompetent selbst zu regeln. Die Rolle der Erwachsenen ist dabei weniger die der Rechtsprechenden als vielmehr die der Moderatoren eines Kommunikationsprozesses. Eine Handlungsabfolge wie bei den vielfältigen Streitschlichtermodellen bietet sich an. Ein ruhiger Ort und ausreichend Zeit begünstigen das Vorgehen. Haben Kinder ge-

nügend Sicherheit im Verfahren gewonnen, könnte dies auch als Modellveranstaltung vor einer kleineren Gruppe durchgeführt werden.

### **1. Schritt**

#### **Sich hinsetzen und zur Ruhe kommen**

Der Moderator / die Moderatorin setzt sich entweder dazwischen oder sorgt dafür, dass die Konfliktparteien genügend Abstand haben. Bewährt hat sich, wenn sich beide Parteien zunächst nicht anschauen, sondern für eine kurze festgelegte Zeit (z.B. 2 Minuten) einfach still sind.

### **2. Schritt**

#### **Die Gesprächsregeln vereinbaren**

- Ich erzähle genau.
- Ich lasse den anderen ausreden.
- Ich bleibe höflich.
- Ich helfe mit, eine Lösung zu finden.

Eine Gesprächsbasis ist Voraussetzung, um sich an die eigentlichen Verhandlungen zu wagen. Erst wenn beide allen Regeln zugestimmt haben, kann es zum nächsten Schritt weitergehen. Die Regelvereinbarung ist bereits ein erster erfolgreicher Schritt aufeinander zu.

### **3. Schritt**

#### **Nacheinander berichten**

Ist offensichtlich, dass sich ein Kind in der Opferrolle befindet, darf dieses zuerst berichten, ansonsten wird zunächst die Reihenfolge festgelegt. Nach jedem Bericht wiederholt der Moderator / die Moderatorin das Gesagte. Er / Sie lässt sich gegebenenfalls von der berichteten Person korrigieren. Wahrnehmungsschulung und Reflektion des Gesprochenen helfen, die belastende Situation zu strukturieren. Der Moderator / die Moderatorin arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Berichte heraus.

### **4. Schritt**

#### **Die Absicht der Auseinandersetzung vertiefen**

Leitfragen dazu wären:

- Was hat dir nicht gepasst?
- Was wolltest du erreichen?
- Wie hättest du dieses Ziel noch erreichen können?
- Wie fühlst du dich jetzt?

An dieser Stelle stehen nicht klassische Fragen von „wer hat Schuld“ im Mittelpunkt, sondern Schritte der Kommunikation mit sich selbst und anderen.

### **5. Schritt**

#### **Eine gemeinsame Lösung suchen**

Leitfragen dazu:

- Was machen wir jetzt?
- Wie bringen wir die Dinge wieder in Ordnung?
- Wie soll es in Zukunft mit uns weitergehen?
- Was erwartest du vom anderen?

Der Moderator / die Moderatorin hilft mit, den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Durch Umformulierungen, Angebotserweiterungen und Varianten des Gesagten können Spiel- und Verhandlungsräume ge-

schaffen werden, die Lösungen wahrscheinlicher werden lassen. Auch hier gilt das Feedbackprinzip wie beim 3. Schritt beschrieben.

### **6. Schritt Die Vereinbarung festhalten**

Bewährt hat sich die schriftliche Form, z.B. im Hausaufgabenheft oder Schülertagebuch, Förderbogen der einzelnen Kinder oder im Tagesprotokoll der Klasse. So wird die Vereinbarung verbindlich und kann bei Bedarf auch eingefordert werden.

### **7. Schritt Für die Mitarbeit bedanken**

Sich um eine Lösung bemühen, die eigene Wahrnehmung korrigieren zu lassen und eine Aufgabe (z.B. in Form einer Wiedergutmachung, einer Entschuldigung oder einer Dienstleistung) aus dem Gespräch mitzunehmen, ist eine bedeutsame Verhaltensleistung, die Wertschätzung und Anerkennung verdient.

- Tipp 4: Fordern Sie Wiedergutmachungen im Rahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs ein.

All zu schnell wenden wir den Blick auf die Täter, die Verurteilung bestimmter Verhaltensweisen und die Wiederherstellung von Gerechtigkeit durch entsprechende Strafen. Doch wo bleiben da die Bedürfnisse der Opfer? Der Täter-Opfer-Ausgleich stellt diese jedoch in den Mittelpunkt und versucht den entstandenen personalen Schaden durch eine angemessene Leistung des Täters wieder gut zu machen. Verhandelbar sind hier alle Formen von Gewalt: Beleidigungen, Demütigungen, Erpressungen, körperliche Angriffe, Diebstahl, Sachbeschädigungen.

*Täter-Opfer-Ausgleich*

Opfer erhalten so ihre Würde zurück, müssen sich nicht verstecken und können sich der Solidarität der Gemeinschaft versichern. Damit entsteht ein wichtiges Zeichen für die ganze Schule: Opfer kommen zu ihrem Recht und müssen nicht später zu Tätern werden.

*Opfer*

Täter lernen dabei eine andere Perspektive einzunehmen, indem sie sich mit den Empfindungen anderer auseinanderzusetzen haben und Einfühlungsvermögen aufbauen müssen. Durch konkrete Leistungen (z.B. Entschuldigungsbrief, Geschenk herstellen oder besorgen, Dienste übernehmen, materielle Wiedergutmachung, öffentliche Entschuldigung, gemeinsame Aktivität) bringen sie ihre eigene Verantwortung für ihr Verhalten zum Ausdruck.

*Täter*

## Umgang mit den eigenen Ressourcen

Mit veränderten und erweiterten Anforderungen steigt die subjektive und objektive empfundene Belastung der Lehrerinnen und Lehrern. Um eigenen Überlastungen bei der Anpassung an diesen Wandel zu begegnen, auf Dauer ein entsprechendes Qualitätsniveau in der Schule zu verwirklichen und die Institution weiter zu entwickeln, gilt es entsprechende Lösungen zu suchen. Ein Weg dazu bietet sich in Fortbildungen und Supervision an

- Tipp 1: Vertiefen Sie Ihren Kenntnisstand und bilden Sie sich Weiter.

Vorgehensweisen zum Erlernen von prosozialem Verhalten, gehören heute zu den Standardthemen, mit denen sich die Schule auseinanderzusetzen hat. Dies aber nur als Frage der Umsetzung gewisser Techniken und den Einsatz besonderer Materialien zu beantworten, dürfte der Bedeutung des Erziehungsauftrags nicht angemessen sein. Denn: Die Verbindung von Bildung und Erziehung ist (wieder) zu dem Thema geworden, das alle, die mit Schule irgendwie in Berührung kommen, herausfordert. Wer daran nicht nur teilnehmen, sondern mitgestaltend wirken möchte, kann dazu die vielfältigen Angebote staatlicher und freier Träger, Arbeitskreise, schulinterne Fortbildungen, Kongresse für die Entwicklung eigener Perspektiven nutzen.

*Fortbildungen*

- Tipp 2: Suchen Sie ein Netzwerk, in dem Sie selbst unterstützt Werden.

Das „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräch“, Gedankenaustausch in der großen Pause oder die Unterhaltung im Lehrerzimmer zum Ausklang des Schultages, so wichtig sie in anderer Hinsicht sind, ist hier jedoch nicht gemeint. Unterstützung wird unter den Bedingungen verstanden, dass sie

- zielgerichtet ist,

- sich mit einer konkreten Sache beschäftigt
- und dafür ein geeigneter Rahmen geschaffen wird.

Dies leisten moderierte Fallbesprechungsgruppen oder die kollegiale Supervision, mit oder ohne Supervisor / Supervisorin, in und außerhalb der Schule. Dass dies zur Professionalität pädagogischen Wirkens gehört, wird in den verstärkt bereitgestellten und geförderten Angeboten deutlich, wie z.B. durch das Konstanzer Trainingsmodell, Tandembildungen an der Schule, Coaching für Einzelne, externer Supervision und anderes mehr.

*Moderierte Fallbesprechungsgruppen  
Supervision*

## Literatur:

- Staatsinstitut für  
Schulpädagogik und  
Bildungsforschung (ISB)      Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und  
Jugendliche im Unterricht.  
Auer, Donauwörth, 2000
- M. Bergsson,  
H. Luckfiel      Umgang mit „schwierigen“ Kindern.  
Auffälliges Verhalten – Förderpläne – Handlungskonzepte  
Cornelsen Scriptor, Berlin, 1998
- T. Fitzner,  
W. Stark (Hrsg.)      ADS: verstehen – akzeptieren – helfen.  
Beltz , Weinheim (ISBN 3-407-22078-2)
- E. Aust-Claus,  
P.-M.Hammer      Das A.D.S. - Buch – Neue Konzentrationshilfen für  
Zappelphilippe und Träumer.  
Oberstebrink, Ratingen, 1999
- C. Neuhaus      Das hyperaktive Kind und seine Probleme.  
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg, 1996
- C. Neuhaus      Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme.  
Ravensburger Buchverlag, Ravensburg, 2000
- G. W. Lauth,  
P. F. Schlottke,  
K. Naumann      Rastlose Kinder, ratlose Eltern.  
dtv, München, 1998
- Bundesverband  
Elterninitiativen (Hrsg.)      Unser Kind ist hyperaktiv! Was nun?  
BVdE, 1996 (ISBN 3-00-000507-2)
- Dr. J. Krause      Leben mit hyperaktiven Kindern.  
BVdE, 1995

- Döpfner, Manfred; Schürmann, Stephanie Projekt: Soziales Lernen.  
Verlag an der Ruhr, Mülheim 1996
- Lehmkuhl, Gerd: Wackelpeter und Trotzkopf. Hilfen bei hyperkinetischem und oppositionellen Verhalten.  
Psychologie Verlags Union, Weinheim 1999
- Ehinger, Wolfgang und Hennig, Claudius: Praxis der Lehrersupervision.  
Beltz, Weinheim 1994
- Gießler-Fichtner, Oliver; Freimann, Martin; Frey, Friedrich; Menzel Sarah und Petermann, Ulrike Verhaltensbeurteilungsbogen Schule (VBS-L).  
In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. München 2000, Heft 4 (Reinhardt).
- Großmann, Christina; Jefferys-Duden, Karin: Das Streitschlichterprogramm.  
Beltz, Weinheim 1999
- Petermann, Ulrike (Hrsg) Verhaltensgestörte Kinder  
Pädagogische und didaktische Hilfen.  
Müller, Salzburg 1998, 2. Auflage
- Petermann, Franz; Jurgert, Gert; Tänzer, Uwe und Verbeek, Dorothe: Sozialtraining in der Schule.  
Psychologie Verlags Union, Weinheim 1997
- Walker, Jamie: Frankfurt Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I.  
Cornelsen, 1995

### **III. Maßnahmen bei besonderem Förderbedarf**

#### **III. 1 Erstellung eines individuellen Förderkonzeptes**

Die folgend aufgeführten Beobachtungskriterien möchten nicht als festes Raster oder als starre Vorschrift verstanden sein. Vielmehr wollen sie eine Hilfe für Lehrkräfte sein, umfassend Daten zum Entwicklungsstand, zum persönlichen Umfeld oder zur Lernausgangslage eines Kindes zu erhalten, um daraus hilfreiche Ansätze für eine Förderung ableiten zu können.

#### **Übersicht über die notwendigen Schritte**

##### **a) Feststellung**

einer Besonderheit,  
einer Beeinträchtigung,  
einer Behinderung des Lernens,  
der Entwicklung, des Verhaltens.

##### **b) Beobachtung**

der Besonderheit,  
der Beeinträchtigung,  
der Behinderung.

##### **c) Feststellung**

des individuellen Förderbedarfs

##### **d) Analyse**

von externen und internen  
Bedingungen und Ursachen

##### **e) Entwicklung eines Förderplans**

**f) Erprobung**

der Fördermaßnahmen

**g) Bewertung/ Kontrolle**

der Fördermaßnahmen

Soll – Zustand (nicht) erreicht?

**Zu a) Feststellung der Besonderheit**

Um eine Besonderheit festzustellen, muss zunächst einmal definiert werden, was man als normal bezeichnen kann. Dies kann von Klasse zu Klasse, von Lehrkraft zu Lehrkraft differieren. So ist vielleicht ein Kind in einer relativ leistungsschwachen Klasse immer noch von seiner Leistungsfähigkeit als durchschnittlich eingeordnet, während dasselbe Kind in einer leistungsstarken Klasse als leistungsschwach auffällt. Hierbei spielt die Sozialisation eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dasselbe gilt auch für unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten. Dennoch - es wird immer Kinder geben, die mir als Lehrkraft im jeweiligen Klassenverband auffallen:

- als lernbeeinträchtigte bzw. lernbehinderte Schülerinnen und Schüler
- als leistungsstarke Schülerinnen und Schüler
- als entwicklungsverzögerte Schülerinnen und Schüler
- als verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler
- als Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen

**Zu b) Beobachtung von Schülerinnen und Schülern**

Auf Grund der Feststellung einer Lernbesonderheit bei einem Kind (sei sie negativ oder auch überdurchschnittlich positiv) muss nun eine Beobachtungsphase erfolgen.

Für diese Phase empfiehlt sich eine schriftliche Dokumentation. Welcher Art diese Dokumentation letztendlich ist, kann jeder für sich selbst entscheiden. Hilfreich dabei ist, für jede Schülerin und jeden Schüler eine Mappe in einer Hängeregistratur anzulegen. In diese Mappe werden alle Beobachtungsnotizen, auch die der anderen Kolleginnen und Kollegen, sowie alle wichtigen Daten und Kopien gelegt. Nach einem

Beobachtungszeitraum von etwa 4 Wochen kann dann der Inhalt dieser Mappe ausgewertet werden.

Für die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern sind folgende Beobachtungskriterien, die vor allem die basalen Fähigkeiten zu Beginn der Schulzeit berücksichtigen, relevant:

### **Körperliche / motorische Entwicklung**

#### **Grobmotorik:**

Kann das Kind

sich an- bzw. ausziehen?  
das Gleichgewicht halten?  
auf einem Bein hüpfen?  
auf einer Linie gehen?  
den Kreuzgang etc.?

#### **Feinmotorik:**

Kann das Kind

eine Schleife binden?  
den zugeworfenen Ball fangen?  
mit der Schere schneiden?  
mit einem Stift zwischen zwei Linien einen Strich ziehen, ohne die Linien zu berühren?  
Knöpfe auf- und zumachen?  
den Stift richtig halten?

#### **Dominanz:**

Mit welcher Hand greift das Kind spontan nach einem Gegenstand?  
Auf welchem Bein hüpfte das Kind spontan beim Gebrauch eines Beines?  
Mit welchem Auge schaut das Kind spontan durch ein Schlüsselloch?

### **Optisch - visuelle Wahrnehmung**

#### **Gestalt- u. Formauffassung:**

Kann das Kind

gleiche geometrische Formen erkennen?  
Lottobilder zuordnen?

Puzzle legen?  
Muster nachbauen?  
Veränderungen an einem Gegenstand,  
im Raum erkennen (auch Suchbilder)?  
gleiche Buchstaben verschiedener Größe  
erkennen?

### **Optische Differenzierungsfähigkeit:**

Kann das Kind sich im Raum orientieren?  
ähnliche Buchstaben erkennen?  
verschieden mächtige Mengen erkennen?  
links - rechts unterscheiden?  
Unterschiede bei Suchbildern finden?

### **Figur-Grund-Wahrnehmung:**

Kann das Kind Teilinhalte eines Gesamt-  
bildes oder 5 übereinandergelagerte  
Gegenstände erfassen und erkennen?

### **Raum - Lage :**

Kann das Kind vorgegebene Muster mit Perlen wiedergeben  
und nachlegen?  
auf einem Bild verschiedene Stellen finden?  
Begriffe wie vor, unter, neben, über, auf, links,  
rechts umsetzen?

### **Auditive Wahrnehmung**

#### **Phonematische**

#### **Diskriminationsfähigkeit:**

Die Unterscheidung von ähnlichen Lauten  
gelingt nicht ( Mund- Mond, Nagel-Nadel etc.).  
Eine etwas undeutliche („verwaschene“)  
Sprache fällt auf.

Laute zu Beginn oder am Ende eines Wortes können nicht differenziert wahrgenommen werden.

Geräusche können nicht eindeutig erkannt werden.

**Auditive Merkfähigkeit:**

Eine „Kurzsatzsprache“ fällt auf (kann auch Sozialisationsproblem sein).

Lieder und Verse können mühsam oder gar nicht auswendig gelernt werden.

Kind fühlt sich durch Vorlesen nicht angesprochen.

**Auditive Aufmerksamkeit:**

Ablenkbarkeit durch Geräusche

Motorische Unruhe

Rasche Ermüdbarkeit

**Richtungshören:**

Eine Schallquelle kann nicht lokalisiert werden.

**Selektives Hören:**

Störgeräusche (Nebengeräusche) verursachen schlechtes Verstehen.

Das Sprachverständnis in Kleingruppen oder Einzelgesprächen bei Vermeidung von Nebengeräuschen ist merklich verbessert.

**Dichotisches Hören:**

Gleichzeitiges Achten auf mehr als einen Sprecher ist nicht möglich, daher wird im Gruppengespräch der Zusammenhang verloren.

**Lautempfinden:**

Die Lautstärke wird als zu schwach bzw. zu stark empfunden.

## **Taktil - kinästhetische Wahrnehmung**

- Berührungsreize:** Berührung wird als störend empfunden.  
Auf der Haut vorgezeichnete Formen können bei geschlossenen Augen nicht erkannt und wiedergegeben werden.  
Berührte Stellen auf der Haut können bei geschlossenen Augen nicht gefunden werden.  
Finger können in abwechselnder Reihenfolge oder bei geschlossenen Augen nicht den Daumen berühren.
- Manuelle Formwahrnehmung:** Formen oder Holzbuchstaben im Krabbelsack können nicht durch Tasten erkannt werden.
- Propriozeptive Wahrnehmung:** Eine vorhandene Stellung eines Körperteils kann mit geschlossenen Augen nicht auf das zweite Körperteil übertragen werden.

Auf Grund dieser oben genannten vier Entwicklungs- und Wahrnehmungsformen lassen sich nun weitere, korrespondierende Wahrnehmungserscheinungen unterscheiden:

### **Intermodale Verbindungen**

- Akustisch-optische Wahrnehmung:** Laut und Zeichen können nicht richtig zugeordnet werden.  
Verwechslung von Dehnung und Schärfung  
Unklarheit beim Schreiben eines Buchstabens

**Optisch-akustische  
Wahrnehmung:**

Zeichen und Laut können nicht zugeordnet werden.

Buchstabenverwechslung in der Raumlage (b - d).

Stockendes, langsames Lesetempo

Zuordnen von Bildern zu einer Geschichte bereitet Schwierigkeiten.

Schwierigkeiten beim Darstellen von Mengen und der Mengenerfassung

**Akustisch-motorische  
Wahrnehmung:**

Bewegungen auf Musik

Rhythmus klatschen

Akustische Aufträge merken und ausführen

Zahlenreihen nachsprechen

Silben klatschen

**Weitere Lernvoraussetzungen**

**Mengenerfassen:**

Unterscheidung der Begriffe „größer - kleiner-gleich“

Gegenstände nach Merkmalen sortieren können

Gegenstände nach Größe sortieren können

**Merkfähigkeit:**

Lernen von Liedtexten und Gedichten in angemessener Zeit

Längere Wortreihen und Sätze können nachgesprochen werden.

Arbeitsanweisungen können befolgt werden.

<b>Konzentrationsfähigkeit:</b>	<p>Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem ist möglich.</p> <p>Anstrengungsbereitschaft und Lernbereitschaft ist vorhanden.</p> <p>Ablenkbarkeit hält sich in Grenzen.</p>
<b>Sprachliche Fähigkeiten:</b>	<p>Lautanalyse gelingt (harte/weiche Konsonanten Schärfung/Dehnung)</p> <p>Lautsynthese gelingt (Nachsprechen von Wörtern und Sätzen)</p> <p>Angemessenes Lesetempo</p> <p>Sprachliche Ausdrucksfähigkeit (auch Sozialisationsproblem)</p> <p>Wortschatz ist altersadäquat.</p> <p>Das Kind kann zusammenhängend erzählen.</p> <p>Wenig Wortwiederholungen</p> <p>Treffender Ausdruck wird verwendet.</p> <p>Sprachstörungen wie Näseln, Stammeln, Stottern</p> <p>Dysgrammatisches Sprechen tritt auf.</p>
<b>Emotionale/ soziale Fähigkeiten:</b>	<p>Entwicklung der Kontaktfähigkeit</p> <p>Entwicklung der Konfliktfähigkeit</p> <p>Entwicklung des Gruppenverhaltens</p>

**Zu c) Feststellung des individuellen Förderbedarfs einer Schülerin / eines Schülers**

Durch die Auswertung der Beobachtungsphase wird der individuelle Förderbedarf der Schülerin / des Schülers deutlich. Dieser ergibt sich aus dem Abstand zwischen

dem Soll-Stand und dem tatsächlichen Ist -Stand des Kindes, z.B. beim Erwerb der Kulturtechniken oder beim Sozialverhalten.

Um die Förderung des Kindes möglichst effektiv ansetzen zu können, muss jetzt noch eine Analyse der Bedingungen und Ursachen erfolgen, damit der bisher hypothetische Charakter der Beobachtungsergebnisse eine Bestätigung bzw. eine mögliche Verwerfung erfährt.

### **Zu d) Analyse von Bedingungen und Ursachen**

Um die Bedingungen und Ursachen für einen individuellen Förderbedarf zu analysieren und die Effektivität eines Förderplans zu optimieren, muss als ein nächster Schritt die Einbeziehung aller mit dem Kind befassten Personen erfolgen.

Auch diese Gespräche und deren Ergebnisse müssen dokumentiert werden, damit sie bei der Aufstellung des Förderplanes zum Tragen kommen können.

### **Klassenkonferenz**

Diese Gespräche helfen unsere Beobachtungen zu untermauern und zu ergänzen. Sie objektivieren unsere Sicht des Kindes oft in beträchtlichem Maße. Es wird empfohlen, diese Gespräche nicht nur in der großen Pause oder zwischen „Tür und Angel“ zu führen, sondern in diesen speziellen Fällen Klassenlehrer - Konferenzen abzuhalten, damit jede beteiligte Kollegin und jeder Kollege seine / ihre Beobachtungen, Hypothesen und Fördervorschläge einbringen kann.

Inhalte einer Klassenkonferenz:

- individuelle Beobachtungen jeder einzelnen Lehrkraft
- die schulisch institutionellen Bedingungen
- die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer
- die schulischen Erziehungsmethoden
- die Zusammensetzung der Klasse
- didaktisch - methodische Strategien
- die Einstellung der Lehrkräfte zum Kind
- Fördervorschläge / Beratung der weiteren Vorgehensweise

## **Elterngespräche**

Um weitere Ursachen der Lernauffälligkeiten eines Kindes zu ergründen, ist es unerlässlich, mit den Erziehungsberechtigten im Gespräch zu sein. Es geht bei diesen Gesprächen nicht in erster Linie darum, die Eltern über die Schulschwierigkeiten aufzuklären und von ihnen mehr Mitarbeit bei der Erledigung der Hausaufgaben zu fordern, sondern gemeinsam Wege zur Hilfe für das Kind zu finden.

Um die effektive Mitarbeit der Eltern erreichen zu können, muss vor allem das Vertrauen aufgebaut werden. Dies wird im Allgemeinen nicht durch ein Fünf - Minuten - Gespräch erreichbar sein. Dies wird auch nicht möglich sein, wenn man sich gegenseitig die Schuld für die Lernschwierigkeiten des Kindes zuschiebt.

Da es sich um gegenseitige Beratungsgespräche handelt, sollten die Eltern so früh als möglich in den Förderprozess des Kindes miteinbezogen werden. So bietet sich ein erstes Informationsgespräch sofort nach der Feststellung einer Besonderheit an (vgl. Pkt. III.1.a)

### **Inhalte des 1. Gespräches**

- Mitteilung an die Eltern, dass eine Lernbesonderheit besteht
- Meinung der Eltern dazu einholen
- Ankündigung der Beobachtungsphase - hierbei können die Eltern aktiv eingebunden werden, indem sie selbst während dieser Zeit auch Beobachtungen aufschreiben und zum 2. Elterngespräch mitbringen evtl. die Eltern bitten, sich über die vorschulische Entwicklung des Kindes Gedanken zu machen.

Wichtig sind hier Angaben wie:

- Komplikationen bei der Geburt?
- Ist das Kind gekrabbelt?
- Wann hat das Kind Laufen gelernt?
- Wann hat das Kind Sprechen gelernt?
- Wie war seine Entwicklung im Kindergarten?

Nach der Analyse (vgl. Pkt.III.1.d) ist spätestens das 2. Elterngespräch anzusetzen.

## **Inhalte des 2. Elterngesprächs**

- Mitteilung der gemachten Beobachtungen im Unterricht
- Mitteilung der Eltern über Beobachtungen des Lernverhaltens zu Hause
- Klärung der häuslichen Situation des Kindes (Zuwendung, Sicherheit, Anerkennung des Kindes)
- Klärung der vorschulischen Gegebenheiten des Kindes
- weitere Bezugspersonen des Kindes
- körperliche Gebrechen des Kindes
- Meinung der Eltern zu Ursachen der Lernschwierigkeiten
- gemeinsame Suche nach Fördermöglichkeiten
- Beratung der weiteren Vorgehensweise

## **Weitere Informationsgespräche**

Um weitere Informationen zur Abklärung des Förderbedarfs einer Schülerin / eines Schülers zu bekommen, werden, falls notwendig, weitere Gespräche empfohlen:

- mit früheren Erzieherinnen / Erziehern
- mit Kolleginnen / Kollegen der vorausgegangenen Klassen
- mit dem Sozialen Dienst
- mit Kinderärztinnen / Kinderärzten (Einverständnis der Eltern schriftlich geben lassen!)
- mit Therapeutinnen / Therapeuten (Einverständnis der Eltern s.o.)
- mit Kolleginnen / Kollegen der verschiedensten Sonderschularten

Das Gespräch mit den Kolleginnen / Kollegen der Sonderschulen, hauptsächlich der Förderschulen, kann zunächst rein informativ gehalten werden. Es kann jedoch auch zu diesem Zeitpunkt schon ein Kooperationsantrag gestellt werden, falls die Beobachtung der Schülerin / des Schülers dies ratsam erscheinen lässt.

## **Antrag auf Kooperation zwischen allgemeiner Schule und Förder- bzw. Sonderschule**

Erfahrungsgemäß ist zu diesem Zeitpunkt der Überlegungen oftmals die Inanspruchnahme der Hilfe von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern bzw. Kooperationslehrerinnen und Kooperationslehrern der Sonderschulen sinnvoll. Daher soll an dieser Stelle das Verfahren zur Beantragung von Kooperation im Rahmen der sonderpädagogischen Dienste dargestellt werden. Da es sich jedoch meist um Kinder mit Lernschwierigkeiten handelt, wird die Kooperation mit den Sonderschulen durch die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ geregelt (Anhang).

Die äußere Form des Antrags zur Kooperation stellt sich in jedem Schulamtsbereich anders dar. Auch das Verfahren weicht in den einzelnen Schulämtern leicht voneinander ab. Es wird daher geraten, sich zu diesem Thema vor Ort bei den zuständigen Sonderschulen, bei den Arbeitsstellen Kooperation oder bei den Staatlichen Schulämtern zu informieren.

Noch einmal sei betont, dass durch den Kooperationsantrag die Förderplanarbeit nicht in andere Hände abgegeben wird, sondern dass nach der neuen Verwaltungsvorschrift diese Kooperation als Unterstützung und Hilfe der Lehrkraft der allgemeinen Schule anzusehen ist.

Dies bedeutet zwar eine Beratung in Bezug auf die Zielsetzung des Förderplanes, letztendlich wird die Aufgabe, den individuellen Förderplan für die Schülerin / den Schüler zu erstellen, der allgemeinen Schule nicht abgenommen.

### **Zu e) Entwicklung eines Förderplanes**

#### **Aussehen und Inhalt eines Förderplanes**

Nachdem die Beobachtungsphase und die Phase der Ursachenanalyse abgeschlossen ist, muss ein Förderplan erstellt werden. Auf Grund der Unterlagen gilt es, Prioritäten zu setzen. Es geht nicht darum, ein vielschichtiges Problem mit einem Mal zu lösen.

In Einzelschritte zerlegt, kann die Förderung innerhalb eines Plans durchgeführt werden. Die Zielsetzungen dieses Förderplans sollten nach einem festgelegten Zeitraum überprüft werden. Nach Erreichen können die Hilfsangebote bei Bedarf fortgeschrieben werden.

### **Inhalt des Förderplans**

- Ziele und Teilziele formulieren
- Maßnahmen didaktisch - methodischer Art entwerfen
- Beseitigung ungünstiger äußerer Umstände der Lernumgebung
- Einsatz von außerschulischen Partnern
- Nutzung positiver Ansätze des Leitungs- und Entwicklungsstandes

Der Förderplan wird immer **für ein Kind** erstellt. Er enthält also keine generelle Unterrichtsplanung für die gesamte Klasse, möglicherweise aber die Verzahnung der Förderung mit bestimmten Unterrichtssituationen. Es empfiehlt sich, die geplanten Fördermaßnahmen mit den Eltern abzusprechen und diese gegebenenfalls mit einzubeziehen.

### **Verschiedene Möglichkeiten der Förderplandarstellung**

Die an dieser Stelle eingefügten Beispiele erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sie dienen lediglich als Anregung.

**Förderplan für:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** \_\_\_\_\_ **Schuljahr:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

	<b>Deutsch</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Verhalten</b>	<b>Basale Fähigkeiten</b>	<b>Sozialisation</b>
Datum/ <b>Ist-Zustand</b>					
Datum/ <b>Gespräche mit Kollegen und Eltern</b>					
Datum/ <b>Förder- planung</b>					
Datum/ <b>Evaluation</b>					

**Förderplan für:** \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_ Schuljahr: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

<b>Leistungsstand des Kindes / Elterngespräche</b>		
<b>Entwicklungsziel</b>		
<b>Entwicklungsschritte/ Zeitplan</b>		
<b>Vorgesehene Maßnahmen, die zum angestrebten Entwicklungsziel führen</b>		
<b>Vereinbarungen mit Schülern, Eltern, außerschulischen Partnern</b>		
<b>Weiteres Vorgehen Planung des nächsten Entwicklungszieles</b>		

## **Zu f) Erprobung und Durchführung der Fördermaßnahmen**

Die im Förderplan vorgesehenen Fördermaßnahmen werden nun in dem dafür geplanten Zeitraum durchgeführt und dokumentiert. Dabei geht es darum, alle Veränderungen, positive als auch negative, zu reflektieren und zu bewerten.

Auch in dieser Phase ist das Gespräch mit Kollegen und die Einbeziehung der Eltern zu empfehlen, wenn nicht gar zwingend notwendig. Oft werden erst in der Rücksprache mit anderen Beteiligten weitere Erkenntnisse deutlich.

Schon in dieser Phase kann es notwendig werden, Modifikationen des Förderplanes vorzunehmen, um das gesteckte Ziel erreichen zu können.

## **Zu g) Bewertung und Evaluation der Fördermaßnahmen**

Durch die im Förderplan festgelegten Fördermaßnahmen ist die Annäherung bzw. das Erreichen eines Sollzustandes intendiert. Ist dieser nach einer dafür vorgesehenen Zeitspanne nicht erreicht, so müssen neue Überlegungen im Hinblick auf das Ziel gemacht werden:

### 1. War die Zeitspanne für die vorgesehenen Maßnahmen ausreichend?

Diese Frage stellt sich vor allen Dingen dann, wenn kleinere Erfolge erkennbar sind, der Sollzustand jedoch noch nicht erreicht ist. In diesem Fall sollte der Förderplan in Bezug auf die vorgesehene Zeit fortgeschrieben werden.

### 2. Welche Fehler könnten in der Analyse des Förderbedarfs und seiner Ursachen gemacht worden sein?

In einem solchen Fall könnte ein Rückgriff auf die Schritte b) bis d) erforderlich werden, eine so genannte diagnostische Schleife. Es müssen neue Hypothesen erarbeitet werden, welche Überprüfung verlangen, um das vorgegebene Soll zu erreichen. Auch zu diesem Zeitpunkt ist die Einleitung von Kooperationsmaßnahmen mit der zuständigen Sonderschule denkbar und sinnvoll. In jedem Fall aber müssen die Eltern in die weiteren Überlegungen und Planungen miteinbezogen werden, denn nur mit und durch deren Mitwirkung kann die Förderung des Kindes optimal erfolgen.

## Literatur

- Ayres, A. Jean                      Bausteine der kindlichen Entwicklung  
Springer Verlag  
ISBN 3 – 540- 55809 – 8
- Bergson, Marita                      Umgang mit „schwierigen Kindern“  
Cornelson Scriptor  
ISBN 3 589 05047 0
- Breuer, Helmut                      Lernschwierigkeiten am Schulanfang  
Weuffen, Maria                      Beltz Verlag  
ISBN 3 407 22013 8
- Cardenas, Barbara                      Diagnostik mit Pfiffigunde  
Borgmann Verlag  
ISBN 3-86145-177-8
- Cardena, Barbara                      Arbeiten mit Pfiffigunde  
Borgmann Verlag
- Claussen, Claus                      Wochenplan- und Freiarbeit  
Westermann Verlag  
ISBN 3 14 162015 6
- Defersdorf, Roswitha                      Drück mich mal ganz fest  
Herder Verlag  
ISBN 3 451 04041 7
- Defersdorf, Roswitha                      Ach, so geht das  
Herder Verlag  
ISBN 3 451 04243 6
- Eggert, Dietrich                      Von den Stärken ausgehen

Borgmann Verlag  
ISBN 3 86145 149 2

Englbrecht, Arthur      Lernbehinderungen verhindern  
Weigelt, Hans          Diesterweg Verlag  
ISBN 3 425 01484 6

Heuer, Gerd Ulrich      Beurteilen, beraten, fördern  
Verlag modernes lernen  
ISBN 3 8080 0439 8

Schäfer, Ulrike          Musst du dauernd rumzappeln  
Verlag Hans Huber  
ISBN 3 456 82987 6

Sedlak, Franz            Hurra ich kann`s  
Sindelar, Brigitte        öbv Wien  
ISBN3 215 05169 9

Staatsinstitut f.          Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive  
Schulpäd. und            Kinder u. Jugendliche im Unterricht  
Bildungsforschung        Auer - Verlag  
München (Hrsg)          ISBN 3 403 03248 5

Zimmer, Renate          Handbuch der Sinneswahrnehmungen  
Herder Verlag  
ISBN 3 451 23538 2

---

**Edeltraud Eberhardt**, Sonderschullehrerin  
Theodor – Eisenlohr – Schule (Förderschule), 72622 Nürtingen  
Tätig an der Außenstelle Neckartenzlingen, Tel.: 07127/ 92 41 14  
Mitarbeiterin der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation beim Staatlichen Schulamt Nürtingen

### III. 2 Einbeziehung schulischer und außerschulischer Kooperationspartner

Förder- und Hilfspläne optimieren die Hilfen für Kinder, bei denen besonderer Förderbedarf festgestellt wurde. Bei der Erstellung dieser Pläne sind meist die gleichen Personen in Kontakt, die auch an der Feststellung des Förderbedarfs beteiligt waren. Darüber hinaus können, je nach benötigter Förderung und Hilfestellung, Vertreterinnen und Vertreter anderer Fachdisziplinen miteinbezogen werden.

*Hilfs- und Förderpläne*

Die Eltern sind nach wie vor für die Schule als wichtigste Kooperationspartner anzusehen. Dies wird u.a. in den Präambeln der Bildungspläne der verschiedenen Schularten postuliert. Förderung kann nur gelingen, wenn Elternhaus und Schule vertrauensvoll zusammen arbeiten (Kultur der Partnerschaft).

*Eltern als wichtigste Kooperationspartner*

Aus dem Umfeld eines Kindes gibt es in der Regel noch weitere Personen, die je nach Förderbedarf für eine Zusammenarbeit von Bedeutung sein können. Betreuerinnen und Betreuer in der Kernzeit / im Hort, Übungsleiterinnen und -leiter in Vereinen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter können wichtige Hinweise zum Verhalten des Kindes außerhalb der Schule geben. Auch können sie Erziehungskonzepte unterstützen.

Im **schulischen Bereich** stehen den Lehrkräften eine Vielzahl von Fachleuten zur Verfügung, die je nach Förderbedarf unterstützend wirken können.

*Fachleute im schulischen Bereich*

Beratungslehrerinnen und -lehrer sind oft schon bei der Ermittlung des Förderbedarfs miteinbezogen, die gegebenenfalls auch auf geeignete Kooperationspartnerinnen und -partner verweisen.

*Beratungslehrerinnen/  
Beratungslehrer*

Pädagogische Beraterinnen und Berater bei den Staatlichen Schulämtern mit verschiedenen Arbeitsfeldern stehen als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung.

*Pädagogische  
Beraterinnen /  
Pädagogische Berater*

Arbeitsbereiche:

- Anfangsunterricht Klassen 1 / 2
- Klassenstufe 3
- innere Differenzierung
- Lese- und Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche
- je nach Schulamt weitere Schwerpunkte

Kooperationslehrerinnen und -lehrer der verschiedenen Sonderschulen mit ihren spezifischen Fachrichtungen stellen für die Arbeit in der allgemeinen Schule eine wertvolle Unterstützung dar. Sie sind einerseits schon kompetente Partnerinnen und Partner bei der Ermittlung des Förderbedarfs, andererseits durch ihre sonderpädagogische Ausbildung hilfreich in der Beratung und Anleitung von Lehrkräften und Eltern. Das Staatliche Schulamt und die Regionalen Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern geben Auskunft darüber, welche Kooperationslehrerinnen und -lehrer im konkreten Fall als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

*Kooperations-  
lehrerinnen /  
Kooperationslehrer*

Für den außerschulischen Bereich ist der Allgemeine Soziale Dienst bzw. das Jugendamt ein wichtiger Kooperationspartner. Die Autonomie der Familie und die Lebensweltorientierung eines Kindes nehmen dabei einen äußerst hohen Stellenwert ein. Für eine effektive Hilfe besteht die Notwendigkeit einer frühzeitigen Kontaktaufnahme. Eine Vielzahl von verschiedenen Formen der Erziehungshilfe ist möglich.

*Jugendamt  
Allgemeiner Sozialer  
Dienst*

Schulpsychologische Beratungsstellen oder Erziehungsberatungsstellen können ebenfalls im Rahmen eines Förder- und Hilfeplanes einbezogen werden. Grundlage des Erfolgs ist dabei ebenfalls die

*Beratungsstellen*

vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Schule und Beratungsstelle.

Ergotherapeutinnen / Ergotherapeuten, Physiotherapeutinnen / Physiotherapeuten bzw. Logopädinnen / Logopäden können bei Entwicklungsstörungen der Wahrnehmung, der Motorik und /oder der Sprache in Absprache und Abstimmung mit allen Kooperationspartnern hinzugezogen werden.

*Therapeutinnen /  
Therapeuten*

Im Einzelfall ist sicher noch an den Einbezug weiterer Fachdisziplinen zu denken (z.B. Fachärzte,...), die bei der Erstellung und Durchführung von Hilfs- und Förderplänen hilfreich sein können.

*Weitere  
Fachdisziplinen*

## Grafische Veranschaulichung:

**schulisch**

Klassenlehrerin / Klassenlehrer

Beratungslehrerin / Beratungslehrer

Kooperationslehrerin / Kooperationslehrer

Staatliches Schulamt:

- Schulpfarrinnen, Schulpfarr
- Pädagogische Beraterinnen / Pädagogische Berater
- Regionale Arbeitsstelle Kooperation

Eltern und andere Bezugspersonen

**außerschulisch**

Betreuerin / Betreuer in der Kernzeit / im Hort

Übungsleiterin / Übungsleiter eines Vereins

Personen aus der offenen Jugendarbeit, z.B. Mitarbeiterinnen / Mitarbeiter eines Jugendhauses

Mitarbeiterinnen / Mitarbeiter der Schulsozialarbeit

Mitarbeiterinnen / Mitarbeiter des Jugendamts (Allgemeiner Sozialer Dienst)

Schulpsychologische Beratungsstellen

Erziehungsberatungsstellen

Ergotherapeutinnen / Ergotherapeuten

Physiotherapeutinnen / Physiotherapeuten

Logopädinnen / Logopäden

Fachärztinnen / Fachärzte,...

---

**Karin Moll**, Lehrerin

Hirschbergschule (GHWS) 71634 Ludwigsburg

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation Schule – Jugendhilfe u. offene Jugendarbeit, Begegnungsmaßnahmen

**Manfred Würscher**, Konrektor

Förderschule 71665 Vaihingen / Enz

Pädagogische Schwerpunkte: Beratung bei der Umschulung in die Schule für Erziehungshilfe, Kooperation Schule – Jugendhilfe

Frau Moll und Herr Würscher sind Mitarbeiter der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation beim Staatlichen Schulamt Ludwigsburg

### III. 3 Unterstützung durch sonderpädagogische Dienste (Kooperation)

Die Erstellung von Förder- und Hilfsplänen für Kinder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten ist – wie in den vorigen Kapiteln ausgeführt - zunächst Angelegenheit der allgemeinen Schule unter Einbeziehung der Eltern. Daneben können weitere schulische und außerschulische Einrichtungen, insbesondere der Jugendhilfe, z.B. Hilfen nach dem Bundessozialhilfegesetz (§§39,40) oder dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (§35a), in die Fördermaßnahmen eingebunden werden.

*Förderung von Kindern ist zunächst Aufgabe der allgemeinen Schule*

Bei sonderpädagogischem Förderbedarf wird die allgemeine Schule zusätzlich von Sonderpädagogischen Diensten, die vom jeweiligen Staatlichen Schulamt eingerichtet und koordiniert werden, unterstützt. Diese Sonderpädagogischen Dienste in den allgemeinen Schulen werden jedoch nur subsidiär (unterstützend, ergänzend, helfend) tätig. Die Koordination der Fördermaßnahmen und die Gesamtverantwortung für das Kind bleibt bei der allgemeinen Schule.

*Sonderpädagogische Dienste werden nur subsidiär tätig.*

Die Organisation dieser Dienste vor Ort ist in den einzelnen Staatlichen Schulämtern unterschiedlich geregelt und kann dort jeweils abgefragt werden.

Entsprechend dem jeweils vorliegenden Förderbedarf bieten die unterschiedlichen Sonderschularten speziell ihre Sonderpädagogischen Dienste an, z.B. bei Sprachproblemen die Schule für Sprachbehinderte, bei Sehbeeinträchtigungen die Schule für Sehbehinderte oder Blinde,...

Sonderpädagogischer Dienste können folgende Aufgaben übernehmen:

- Beratung der beteiligten Lehrkräfte und Eltern
- Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Rahmen einer kooperativen Diagnostik unter Beteiligung der Eltern, der Lehrkräfte der allgemeinen Schule und gegebenenfalls Vertreter

*Aufgabenfelder der sonderpädagogischen Dienste*

weiterer Fachdisziplinen

- Beteiligung an der Hilfeplanung der allgemeinen Schulen im Zusammenwirken mit den Eltern und gegebenenfalls außerschulischen Leistungs- und Kostenträgern. Aufgabe der Sonderpädagogischen Dienste ist es demnach auch, geeignete Hilfsmöglichkeiten im außerschulischen Bereich zu vermitteln (z.B. Hausaufgabenhilfen, Erziehungsberatung, Ergotherapie, Heilpädagogik).
- Sonderpädagogische Förderung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts in arbeitsteiligen Verfahren auf gemeinsamer Grundlage, soweit erwartet werden kann, dass die Betroffenen hierdurch in die Lage versetzt werden, dem Bildungsgang der allgemeinen Schule zu folgen
- Unterstützung der Schulen beim Aufbau geeigneter Hilfesysteme und Förderkonzepte.

---

**Andreas Größler**, Sonderschullehrer  
Hardbergschule (Förderschule) 74821 Mosbach  
Mitarbeiter der Arbeitsstelle Kooperation und Pädagogischer Berater Kooperation beim Staatlichen Schulamt Mosbach  
Pädagogische Schwerpunkte: Sonderpädagogische Dienste, Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachdiensten (Jugendhilfe, Beratungsstellen)

### **III. 3.1 Formen intensiver Zusammenarbeit zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen zur Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf Beispiel der Umsetzung im Bereich des Staatlichen Schulamts Freiburg**

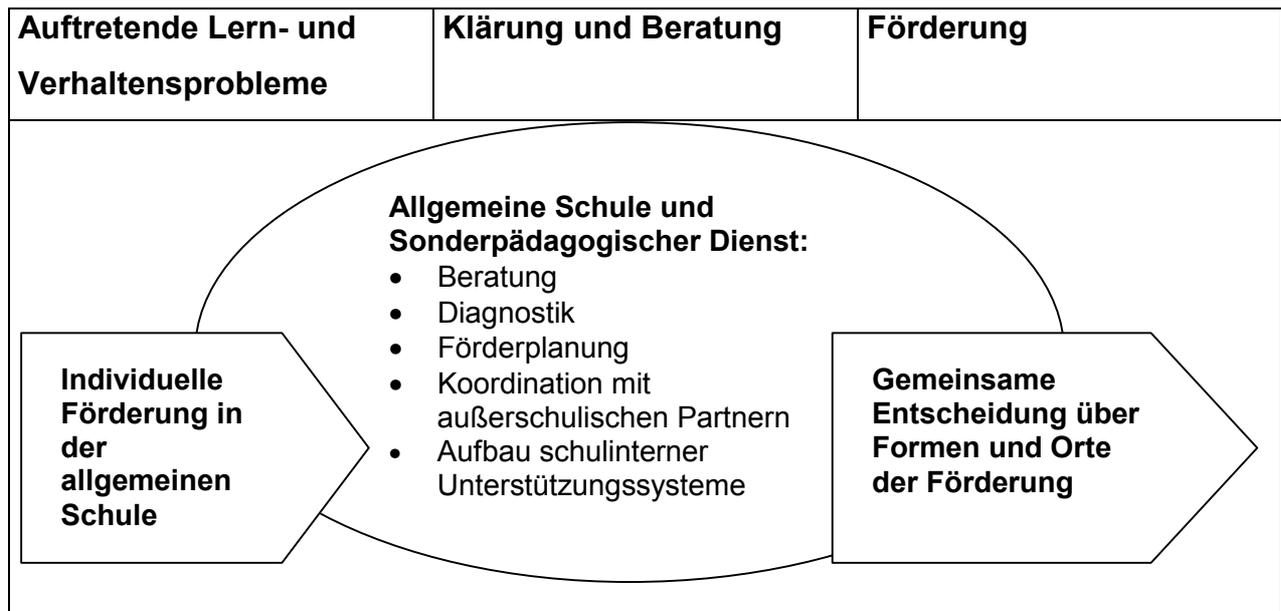
In den zurückliegenden Jahren haben sich landesweit zahlreiche Formen der intensiven Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen entwickelt.

Sie bauen auf bereits erprobten Kooperationen beider Schularten auf und zielen darauf ab, die Qualität der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf durch flexible, den örtlichen Gegebenheiten angepasste Unterstützungsformen zu verbessern.

Die hier vorgestellten Modelle sind landesweit mit gewissen örtlichen Akzentuierungen anzutreffen. Sie entstanden aus vor Ort gewonnenen Erfahrungen und Gegebenheiten. Deshalb sind sie nicht auf jeden Standort übertragbar. Dennoch können die aufgezeigten Handlungsformen dazu anregen, standortspezifische Lösungen zu finden. Die Modelle repräsentieren unterschiedlich intensive Formen der Zusammenarbeit. Sie unterstreichen den Auftrag an allgemeine Schulen und Sonderschulen, für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf gemeinsam angemessene Förderangebote zu entwickeln.

#### **1. Einzelfallklärung in der allgemeinen Schule**

Bei erkennbaren Lern- und Verhaltensproblemen entwickeln die allgemeine Schule mit Unterstützung der sonderpädagogischen Dienste der Sonderschule und unter frühzeitiger Beteiligung der Eltern eine auf den Einzelfall abgestimmte Förder- oder Hilfeplanung. Die Förderung erfolgt zunächst in der allgemeinen Schule. Die Sonderschule kann bei der Umsetzung einer individualisierten Förderung behilflich sein. Entscheidungen über einen Wechsel des Förderortes, z.B. in eine Sonderschule, werden in gemeinsamen Beratungsformen zusammen mit den Eltern vorbereitet. Die Klärung des Förderbedarfs sowie die Planung und Umsetzung der Förderung erfolgen in kooperativen Arbeitsformen. Die Verantwortung für die Förderung verbleibt bis zu einem möglichen Wechsel des Förderortes bei der allgemeinen Schule.

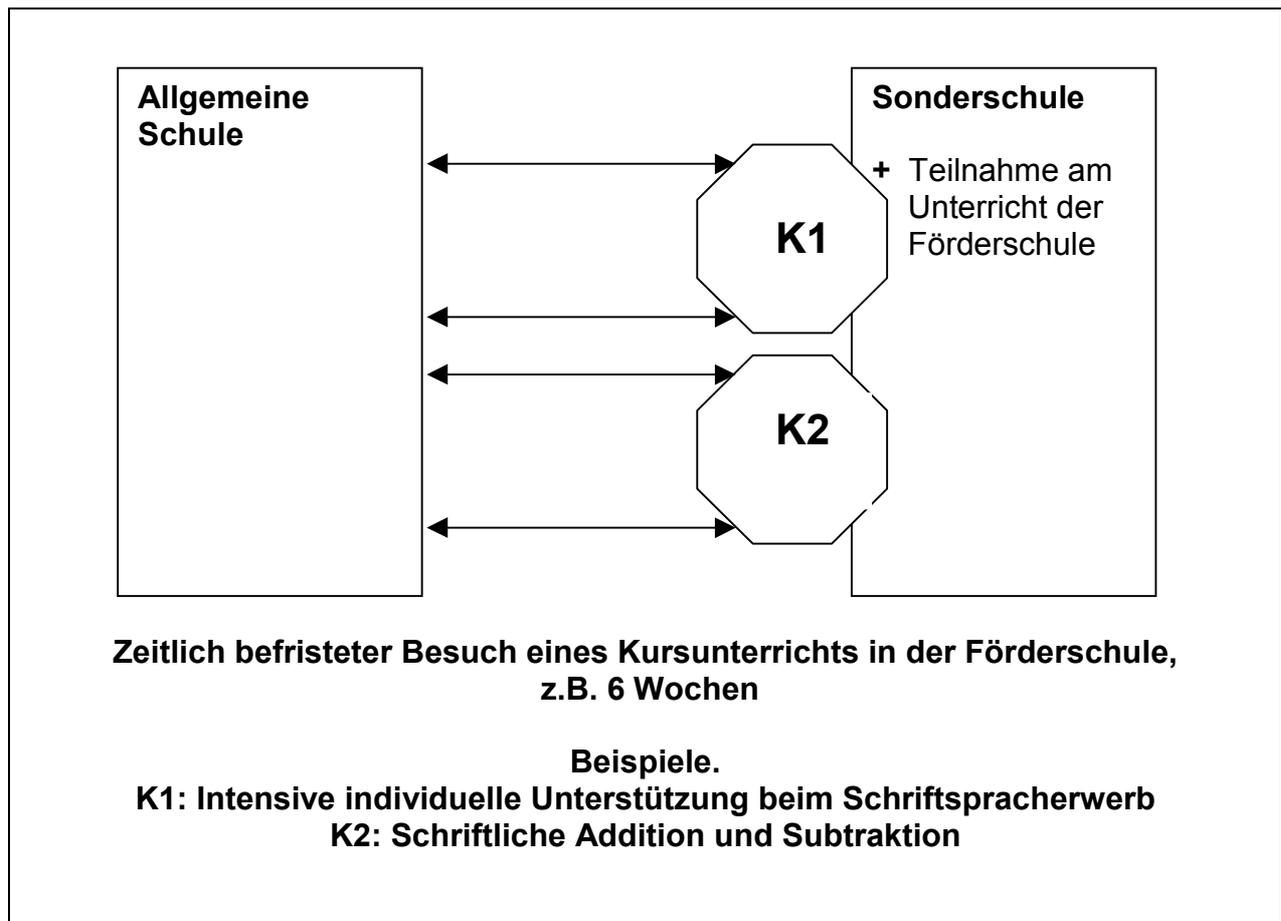


## 2. Kurssysteme

Zum Aufbau spezifischer Fähigkeiten, insbesondere in den Bereichen Schriftspracherwerb und mathematischer Fähigkeiten, können Schülerinnen und Schüler mit einem differenziert diagnostizierten Förderbedarf in einem zeitlich befristeten Kurssystem intensiviert schulisch gefördert werden.

Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule besuchen hierfür vorübergehend die Förderschule. Sie erhalten dort in einem unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten gestalteten Kurs ein zeitlich ausgedehntes und methodisch-didaktisch besonders strukturiertes Lernangebot. In dieser Zeit nehmen sie auch am übrigen Unterricht der Förderschule teil.

Diese Form der Förderung bietet sich insbesondere im Grundschulbereich an.



### 3. Kontinuierliche unterrichtliche Mitwirkung in der allgemeinen Schule

Eine kontinuierliche unterrichtliche Mitwirkung einer Sonderschullehrkraft in einer Klasse der allgemeinen Schule bedarf einer konzeptionellen Einbindung in die Unterrichtsgestaltung der Klasse sowie einer Klärung der spezifischen Aufgabenstellungen. Ansonsten droht diese Mitwirkung in die Erteilung von "Nachhilfeunterricht" für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler abzugleiten.

Das dargestellte Beispiel zeigt eine sinnvolle Einlösungsform auf, wie die Gestaltung einer individuumorientierten Förderung mit der Mitarbeit bei differenzierenden Unterrichtsformen, die allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zugute kommt, sowie mit einer beratenden Unterstützung der allgemeinen Schule verknüpft werden kann.

Voraussetzung für eine praktikable Realisierung dieses Modells ist die räumliche Nähe der kooperierenden Schulen.

## Klasse 2 Grundschule

Zielgruppe:

- Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit besonderem Förderbedarf
- Begleitung von Schülerinnen und Schülern der Förderschule bei der Rückschulung

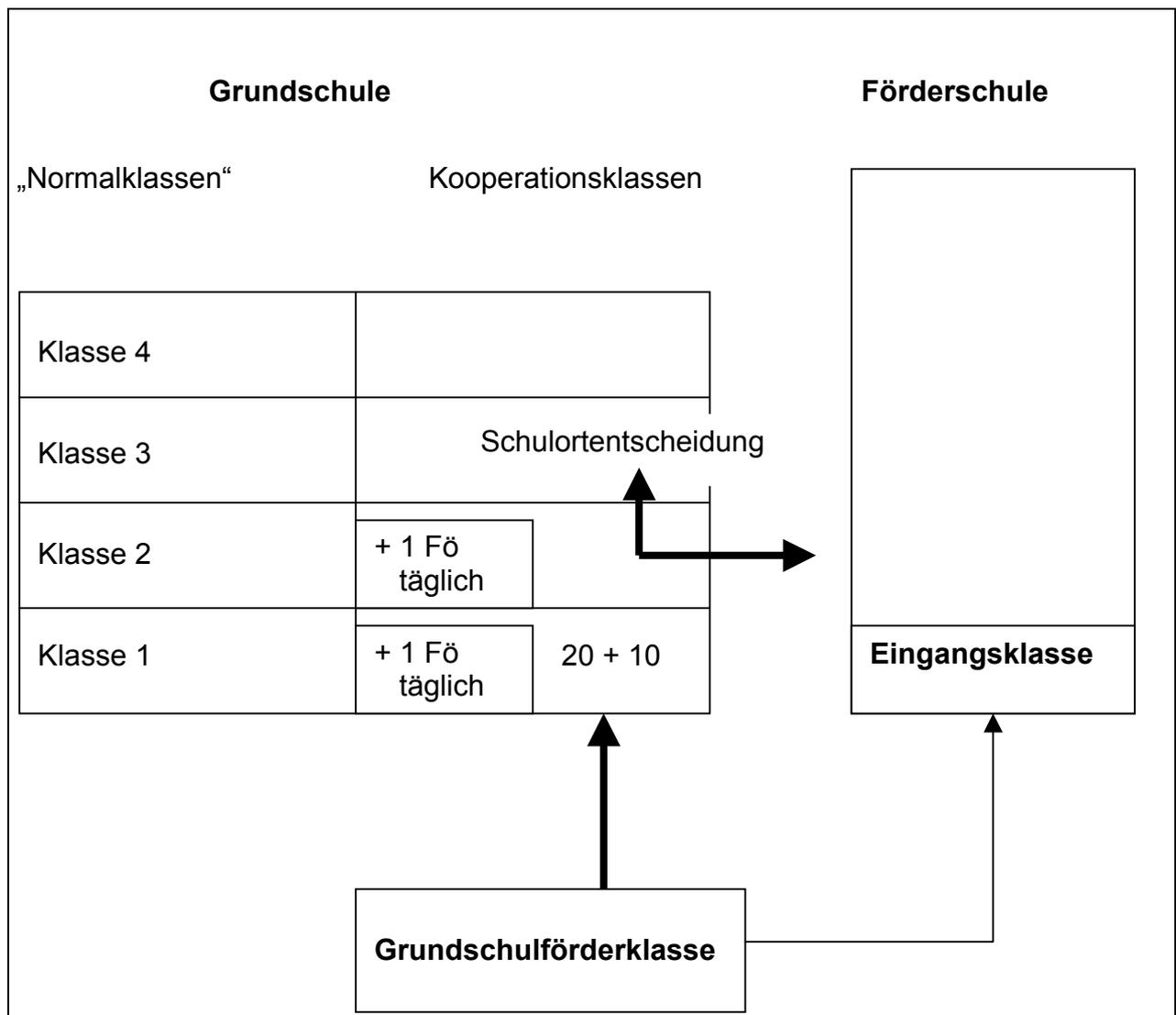
Dienstag	3. Stunde 4. Stunde	Freiarbeit Tandemunterricht	Aufgabe der Sonderschullehrkraft <ul style="list-style-type: none"><li>• Beobachtung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens im Sinne einer lernbegleitenden Diagnostik</li><li>• Beratung der Schule</li><li>• Gestaltung von differenzierenden Lernangeboten</li></ul>
Mittwoch	5. Stunde	Lernwerkstatt	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individuelle Förderung einzelner Kinder unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten</li></ul>
Freitag	5. Stunde	Projektorientierter Unterricht	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einbeziehung und Stärkung der „schwächeren“ Schülerinnen und Schüler</li></ul>
1 Stunde			<ul style="list-style-type: none"><li>• Gemeinsame Fallbesprechung</li><li>• Fortbildung</li></ul>

### 4. Schulanfang als kooperative Förder- und Diagnosephase

Das oben dargestellte Beispiel zeigt die Organisationsstruktur speziell gebildeter Kooperationsklassen im Schuleingangsbereich einer zweizügigen Grundschule auf. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf werden in den Klassen 1 und 2 unter Mitwirkung einer Sonderschullehrkraft in diesen Kooperationsklassen schulisch gefördert. Sie erhalten täglich eine zusätzliche Förderstunde.

Diese Organisationsstruktur ermöglicht eine individuell angepasste schulische Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer

längerfristigen lernbe-gleitenden Diagnostik. Die im Zeitraum von zwei Schulbesuchsjahren gewonnenen Erfahrungen über die Lern- und Leistungsentwicklung eines Kindes sind Grundlage für weitere Schulortentscheidungen. Dabei wird allerdings davon ausgegangen, dass bei einem Verbleiben in der Grundschule keine besonderen intensiven Hilfen mehr erforderlich sind.



### III. 4 Pädagogischer Bericht

Stellt die Grundschule für das Kind einen besonderen Förderbedarf fest, ist die Frage der richtigen Fördermaßnahmen zu klären. Die allgemeine Schule dokumentiert jede Fördermaßnahme, jedes Elterngespräch und Kontaktaufnahme mit außerschulischen und anderen schulischen Einrichtungen. Das Einverständnis der Eltern ist zu jeder dieser Maßnahmen erforderlich. Diese im Vorfeld erstellte Sammlung dient als Grundlage für den pädagogischen Bericht. Der Pädagogische Bericht kann mehrere Funktionen haben und wurde von den einzelnen Staatlichen Schulämtern individuell gestaltet.

*Dokumentation aller Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule*

Diese Sammlung kann folgende Bereiche beinhalten:

*Inhalte des Pädagogischen Berichts*

- Biographie des Kindes (vorschulisch und schulisch)
- Aussagen zum Kind (familiäre Situation, Erscheinungsbild, Entwicklungsstand, Lern- und Arbeitsverhalten, Sozialverhalten usw.)
- Beschreibungen des Lernstandes (evtl. durchgeführte Tests, Schülerarbeiten), der Lernprobleme, des Lernverhaltens, der Lernprozesse usw.
- Notizen über Elterngespräche (Art, Termin, Dauer, Inhalt und Vereinbarungen)
- Dokumentation der Fehlzeiten
- Kooperationsmaßnahmen (qualitativ beschreiben: Sonderschule – Beratungslehrerin / Beratungslehrer – sonstige schulische bzw. außerschulische Partner)
- Beschreibung schulischer und außerschulischer Fördermaßnahmen
- Wichtige Briefwechsel

Der Pädagogische Bericht dient als Grundlage, um die Sonderpädagogischen Dienste der Sonderschulen einbeziehen zu können. Wird die Weitergabe von Daten eines Kindes bei der Zusammen-

*Weitergabe von Daten nur mit Einverständnis der Eltern*

arbeit von schulischen und außerschulischen Institutionen notwendig, kann dies nur mit Einverständnis der Eltern geschehen.

Außerdem ist der Pädagogische Bericht als Vorlage beim Staatlichen Schulamt anzufertigen, wenn die Entscheidung über einen anderen Förderort des Kindes getroffen werden soll. Dabei ist eine zusammenfassende Bewertung der Beobachtungen, der Fördermaßnahmen und ein Vorschlag für den zukünftigen Förderort durch Klassenlehrerin oder Klassenlehrer, Eltern und Sonderschullehrerin oder Sonderschullehrer erforderlich. Auf der Grundlage des Pädagogischen Berichtes wird eine möglichst einvernehmliche Lösung mit den Eltern gesucht und dem Staatlichen Schulamt ein Vorschlag über den zukünftigen Förderort gemacht.

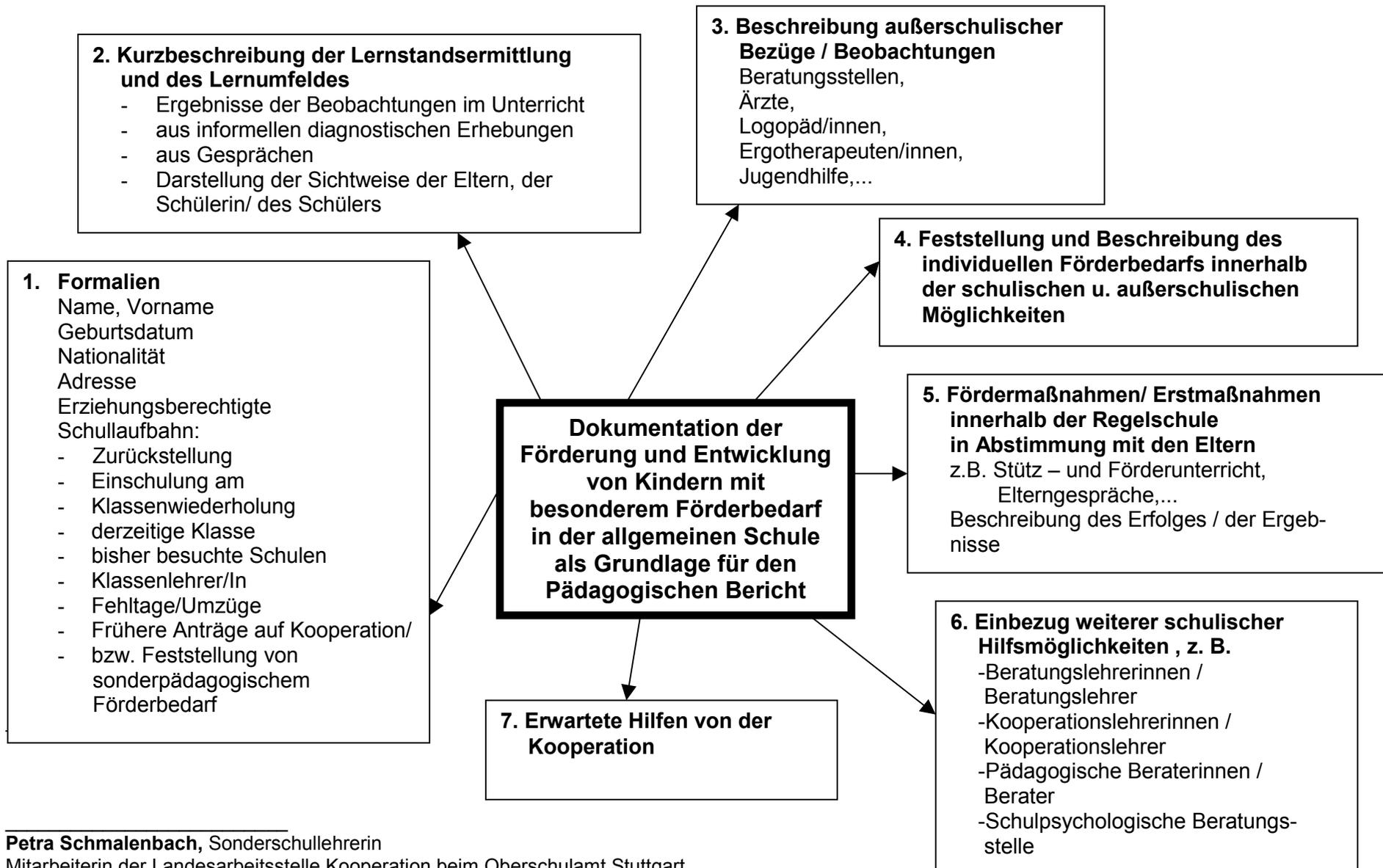
*Pädagogischer Bericht und zusammenfassende Bewertung bei Wechsel des Förderorts*

Wird kein Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten erreicht, beauftragt das Staatliche Schulamt nach einem Beratungsgespräch mit den Eltern eine unbeteiligte Sonderschullehrkraft mit der weiteren Begutachtung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die auch eine pädagogisch-psychologische Prüfung einschließen kann. Das Staatliche Schulamt kann zur gemeinsamen Beratung des Einzelfalles einen Expertenkreis bilden.

*Vorgehen bei fehlender Zustimmung der Eltern*

---

**Roswitha Neubauer**, Sonderschulkonrektorin  
Augusta-Sibylla-Schule (Förderschule) 76437 Rastatt  
**Elke Rosenberg**, Konrektorin  
Albert – Schweitzer – Schule (GHWRS) 76287 Rheinstetten  
Mitarbeiterin der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation beim Staatlichen Schulamt Karlsruhe  
Pädagogische Schwerpunkte: Hilfen bei der Umsetzung der VwV „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“, Lernschwierigkeiten in der 1. Klasse, Begegnungsmaßnahmen  
Mitarbeiterin der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation beim Staatlichen Schulamt Karlsruhe



**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin  
 Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart  
 Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule,  
 Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

## Beispiel

### Protokollbogen:

### Fördermaßnahmen und Gespräche zur Entwicklung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in der allgemeinen Schule

Dokumentation aller Fördermaßnahmen, Gespräche, besonderer Vorkommnisse (ggf. als Ergänzung zum Pädagogischen Bericht)

Schule: \_\_\_\_\_ Name der Schülerin/ des Schülers: \_\_\_\_\_

Geburtsdatum: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Klassenlehrer/in: \_\_\_\_\_

Datum/Ort	Förderung durch/ Gesprächsteilnehmer/innen	Förderinhalte/ Lern- und Entwicklungsziele Anlass, Inhalte des Gesprächs	Ergebnisse, Vereinbarungen

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule,

Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung



# Pädagogischer Bericht für:

Name:

Kl.

Schulj.

## Einleitung einer besonderen Fördermaßnahme durch die allgemeine Schule

**Beratung** durch:

Beratungslehrer/in : Frau/Herr

Päd. Berater/in : Frau/Herr

Arbeitsstelle Koop.: Frau/Herr

Schuljahr:  
Klasse:

Einvernehmen mit  
Eltern:

ja  nein

Datum:

Unterschriften Lehrer/in

und Schulleitung: .....

## Förderung einer

Lese-Rechtschreibschwäche \*

Dyskalkulie \*

Schuljahr:

Klasse:

Einvernehmen mit

Eltern:

ja  nein

\*Soweit Förderung nicht vor Ort möglich ist.

Datum:

Unterschriften Lehrer/in

und Schulleitung: .....

ggf. andere Hilfen

**Antrag auf  
Kooperation mit einem  
sonderpäd. Dienst**

Art des Dienstes, Name/Adresse  
des Ansprechpartners:

Schuljahr:

Klasse:

Einvernehmen mit

Eltern:

ja  nein

Datum:

Unterschriften Lehrer/in

und Schulleitung: .....

**Antrag auf Feststellung eines anderen  
schulischen Förderorts**

Frage des Besuchs der Sonderschule

Schuljahr:

Klasse:

Einvernehmen mit

Eltern:

ja  nein

Datum:

Unterschriften Lehrer/in und Schulleitung:.....

# Pädagogischer Bericht für:

## Schulbiographie

Name:

Kl.

Schulj.

VORSCHULALTER:

Ggf. benennen Sie die Betreuer/ Kontaktpersonen mit Adresse/Telefon  
Betreuung von / bis:

**Kindergarten-Besuch**

**Grundschulförderklasse**

**Schulkindergarten**

**Frühförderung durch**

**Sonstige Maßnahmen:**

**Mediz./körperl. Besonderheiten:**

**SCHULBESUCHSVERLAUF** (bitte fortschreiben)

	Schuljahr	Regelklasse	VKL (bitte ankreuzen)
Zurückstellung			<input type="checkbox"/>
1. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
2. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
3. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
4. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
5. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
6. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
7. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
8. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>
9. Schulbesuchsjahr			<input type="checkbox"/>

# Pädagogischer Bericht für:

Name:

Kl.

Schj.

## Dokumentation der Förderung und Entwicklung

Datum bzw. Zeitraum	<b>Fördermaßnahmen</b> (Differenzierung, Unterrichtsbeobachtung, Inform. Diagnostik, bes. Förder- oder Stützkurse, Hausaufgabenhilfe ...) <b>Beratungsgespräche</b> (Eltern, Klassenkonferenz, Beratungslehrer, Pädag. Dienste, Jugendhilfe, weitere Partner ...)	<b>Vereinbarungen Dauer der Förderung Ergebnisse</b>

Ort, Datum

Unterschrift Klassenlehrer/in

# Pädagogischer Bericht für:

Name:

Kl.

Schulj.

Bemerkungen:

Bitte beschreiben Sie das, was Sie für das Problem des Kindes als wichtig erachten. Die angegebenen Bereiche sollen Ihnen eine Hilfe sein. Weiterführende Ergänzungen (Testergebnisse, Gutachten, sonstige Berichte ....) können beigefügt werden.

## I. Informationen zum Lern- und Arbeitsverhalten

## II. Informationen zum Sozial- und Konfliktverhalten

## III. Informationen zur Sinnestüchtigkeit

Auffälligkeiten in der Hör- oder Sehfähigkeit? Ja  Nein   
Fachärztliche /sonderpäd. Beratung? Ergebnis:

## IV. Informationen zur Wahrnehmungsfähigkeit

## V. Informationen zur Motorik

(z.B. Grobmotorik, Feinmotorik, Koordination, schreibmotorische Auffälligkeiten, Lateralität)

# Pädagogischer Bericht für:

Name:

Kl.

Schulj.

Bemerkung:

Die Bereiche VI. bis IX. sind vor allem dann relevant, wenn es um Abklärung einer Lese-/Rechtschreibschwäche geht

## VI. Informationen zu Sprache und Sprechen

Fällt das Kind im Unterrichtsgespräch auf ? Ja  Nein

wenn ja, durch

- möchte nichts erzählen
- spricht auffallend leise
- spricht verwaschen und undeutlich
- kann nicht richtig zuhören
- hat überdurchschnittliche Mühe, kurze Lieder oder Verse auswendig zu lernen
- spricht einzelne Laute/Lautverbindungen falsch: Welche? .....
- kann Sachverhalte nicht sachlogisch wiedergeben
- kann Geschichten nicht nacherzählen
- kann Erlebnisse nicht folgerichtig erzählen
- kann Sätze nicht richtig bilden
- geringer Wortschatz
- spricht nicht flüssig (Stottern?)

Sonstiges:

## VII. Informationen zum Leistungsstand im Rechtschreiben und zur Lesefähigkeit

Fehleranalysen (Diktate und freie Texte), Aufsätze sowie Ergebnisse aus standardisierten Tests oder informelle Prüfverfahren, falls vorhanden als Anlage beilegen.

(Testname, Datum der Durchführung, Ergebnis)

### a.) Leistungen im Lesen

- kann sich die gelernten Buchstaben nicht merken
- verwechselt ähnlich aussehende Buchstaben im Wort (z.B. m-n/b-d/t-f)
- vertauscht häufig die Reihenfolge der Buchstaben im Wort (z.B. Bort statt Brot)
- vergisst bei Konsonantenhäufungen oft einen der Konsonanten (z.B. Bot statt Brot)
- liest vorwiegend lautierend, nicht segmentierend
- liest sehr langsam, hat aber ein gutes Leseverständnis beim Stilllesen
- liest schnell und ungenau
- zeigt kein eigenaktives Korrekturverhalten kann Inhalt nicht verstehen:
- bei ungeübten Wörtern
- bei ungeübten Sätzen
- bei ungeübten kleinen Texten

Sonstiges:

Name:

Kl.

Schulj.

# Pädagogischer Bericht für:

## b.) Leistungen im Rechtschreiben

- mangelnde Kenntnis in der Buchstaben-Laut-Beziehung
- lässt hörbare Laute beim Schreiben aus
- verwechselt ähnlich aussehende Buchstaben (z.B. b-d/ie-ei/m-n)
- verwechselt ähnlich klingende Buchstaben (z.B. G-D/K-T, weiche-harte Konsonanten)
- kann sich korrekte Schreibweisen schlecht merken
- kann Wort nicht in Bausteine gliedern
- kann gelernte Regeln nicht oder kaum anwenden
- lässt beim Schreiben nach Diktat Wortteile und Wörter aus
- hat geringe Schreibgeschwindigkeit

Sonstiges:

## VIII. Informationen zum Schreiben -allgemein

- hat Schwierigkeiten, die Buchstaben normgerecht zu schreiben
- hat Probleme, fehlerfrei Wörter / Texte abzuschreiben
- hat Schwierigkeiten im Abfassen und Niederschreiben freier Texte

Sonstiges:

## IX. Leistungen in Mathematik

Das Kind rechnet im Zahlenraum bis

Folgende Grundrechenarten sind gelernt worden

- kann Mengeneinheiten nicht erfassen
- kann Zahlenbegriffe nicht der Menge zuordnen
- hat keine Raum- oder Zeitvorstellung
- kann sich schlecht im gelernten Zahlenraum orientieren
- kann keine eigenen Lösungswege finden
- kann Fragestellung in Sachaufgaben nicht erkennen
- findet auch die von ihm selbst vorgelesenen Aufgaben auf der Heft- oder Buchseite nicht wieder
- kann sich an einfache Aufgabensätze nicht mehr erinnern, auch wenn es sie vor wenigen Minuten gelöst hat, so dass jede Aufgabe ein neues Problem darstellt
- schreibt Aufgaben durch Verdrehen der Zahlen falsch ab hat Probleme
  - bei Ergänzungsaufgaben
  - bei Subtraktionen
  - beim Lernen der 1x1 Reihen

Sonstiges:

Name:

Kl.

Schulj.

# Pädagogischer Bericht für:

## X. Zusammenfassung der Ergebnisse

Nach Abschluss der Fördermaßnahme durch die allgemeine Schule erfolgt eine Bewertung der Ergebnisse und ggf. die Begründung und Einleitung weiterer Maßnahmen.

--

Stellungnahme der Eltern:.....

--

Ort, Datum

-----  
Unterschrift der Lehrkraft

Name:

Kl.

Schulj.

# Pädagogischer Bericht für:

## Dokumentation der Kooperation zwischen der allgemeinen Schule und der Sonderschule

Datum bzw. Zeitraum	Fördermaßnahmen (Differenzierung, Unterrichtsbeobachtung, Inform. Diagnostik, bes. Förder- oder Stützkurse, Hausaufgabenhilfe ...) Beratungsgespräche (Eltern, Klassenkonferenz, Beratungslehrer, Pädag. Dienste, Jugendhilfe, weitere Partner....)	Vereinbarungen Dauer der Förderung Ergebnisse

### **Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Kooperation allgemeine Schule - Sonderschule.**

Nach Abschluss der besonderen Fördermaßnahmen erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Kooperation mit dem Votum der Eltern und einer Aussage zum zukünftigen Förderort des Schülers. **Klassenlehrer/in und Kooperationslehrer/in unterschreiben gemeinsam.**

## Pädagogischer Bericht für:

### Einleitung einer besonderen Fördermaßnahme durch die Erziehungsberechtigten

Schüler / Schülerin / Kind	
Name	Vorname <input type="checkbox"/> männl. <input type="checkbox"/> weibl.
Geburtsdatum / Geburtsort	Schule, Klasse, Vorschuleinrichtung
Erziehungsberechtigte	
Name der Mutter	Name des Vaters
ggf. andere Erziehungs- od. Sorgeberechtigte:	
PLZ Wohnort	Straße
	Sonstiges:

- Ich / wir beantragen folgende Hilfe
- Beratung durch**
  - Beratungslehrer/in     Päd. Berater/in     Arbeitsstelle Koop.
  - Sonstige**
- Ich / wir beantragen die **Überprüfung eines besonderen Förderbedarfs** für mein / unser o. g. Kind
- Ich / wir beantragen die **probeweise / sofortige Ein- oder Umschulung** für mein / unser o. g. Kind in die folgende Schule:
- Ich / wir befreien von der Schweigepflicht zu **Fragen des pädagogischen Förderbedarfs** meines / unseres Kindes folgende Personen / Einrichtungen:  
(z. B. Psychologe, Arzt... , Frühförderstelle, Beratungsstelle)

Ort, Datum

Unterschrift/en



### III. 5 Besuch der Sonderschule

Die Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder ist grundsätzlich Aufgabe aller Schularten. Jedes Kind ist demnach zunächst einmal ein Grundschulkind. Die allgemeine Schule trägt für jede Schülerin und jeden Schüler Verantwortung für den Förder-, Klärungs- und Beratungsprozess. Bei Kindern mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten wird zunächst geklärt, wie der bestehende pädagogische Förderbedarf unter Berücksichtigung der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen in der allgemeinen Schule eingelöst werden kann und ob ein Verbleiben in der allgemeinen Schule unter organisatorischen, personellen und finanziellen Gesichtspunkten vertretbar ist.

*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf ist Aufgabe aller Schularten.*

Die Erziehungsberechtigten sind von Anfang an umfassend als gleichberechtigte Partner in die Entscheidungsprozesse einbezogen. (Siehe III. 2 ). Die allgemeine Schule und die beteiligten Sonderschullehrkräfte (Sonderpädagogische Dienste) dokumentieren nachvollziehbar Fördermaßnahmen und die Entwicklung der Schülerinnen / der Schüler sowie Elterngespräche. (Siehe III. 4).

*Jedes Kind ist zunächst Grundschulkind.*

*Erziehungsberechtigte sind in alle Entscheidungsprozesse von Anfang an einbezogen.*

Die Möglichkeit des Besuchs der Sonderschule ist zu prüfen, wenn für ein schulpflichtig werdendes Kind von den Erziehungsberechtigten oder der Leitung der zuständigen Grundschule ein entsprechender Antrag an das zuständige Staatliche Schulamt gestellt wird. Stellt die Grundschule den Antrag, fügt sie einen pädagogischen Bericht bei. (Siehe III. 4)

*Antrag auf Einschulung / Umschulung in eine Sonderschule*

In Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, der allgemeinen Schule und der zuständigen Sonderschule wird (auch unter Einbeziehung vorhandener Unterlagen) geprüft, ob eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsgang der allgemeinen Schule unter den gegebenen Verhältnissen ermöglicht werden kann, oder ob der Lernort an einer Sonderschule für das Kind die beste Förderung verspricht.

*Ablauf des Verfahrens*

Voraussetzung für die Klärung dieser Frage ist ein pädagogischer Bericht, der zusammen von der allgemeinen Schule und einer unterstützenden Sonderschullehrkraft erstellt wird.

*Pädagogischer Bericht*

Besteht Konsens mit den Erziehungsberechtigten, so kann das Staatliche Schulamt auf Grund dieses Berichtes in einem vereinfachten Verfahren die Pflicht zum Besuch der Sonderschule feststellen.

*Vereinfachtes Verfahren*

Besteht kein Einvernehmen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten und/oder sind die Unterlagen für das Staatliche Schulamt nicht ausreichend für eine Entscheidung, so kann das Staatliche Schulamt nach einem Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten einen bisher nicht beteiligten Sonderschullehrkraft mit der weiteren Begutachtung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragen, die auch eine pädagogisch - psychologische Prüfung („Tests“) einschließen kann.

*Verfahren bei fehlendem  
Konsens  
der Erziehungsberechtigten*

Darüber hinaus kann das Schulamt mit weiteren Fachleuten und den Eltern einen Expertenkreis („Runder Tisch“) bilden, um zu einer gemeinsam getragenen Entscheidung zu kommen.

Das Schulamt hat, um den Eltern die Entscheidung zu erleichtern, folgende vorläufige Entscheidungsmöglichkeiten:

*Entscheidungsmöglichkeiten*

- Zurückstellung der Entscheidung über den Besuch der Sonderschule
- Probeweiser oder zeitlich befristeter Besuch der Sonderschule
- Festlegung einer erneuten Überprüfung zu einer bestimmten Zeit

Dem Staatlichen Schulamt ist eine eingehende Prüfung des Elternwunsches und eine Auseinandersetzung mit dem in ihm zum Aus-

druck gebrachten elterlichen Erziehungsplan aufgegeben. An der Klärung der Einlösungsmöglichkeiten der elterlichen Erwartungen wirken, der gemeinsamen Verantwortung entsprechend, die für die allgemeine Schule und die Sonderschule zuständigen Schulaufsichtsbeamten mit. Eltern haben ein Recht auf Akteneinsicht.

*Prüfung der Umsetzungsmöglichkeiten des Elternwunsches*

Wird für ein Kind eine Sonderschule als künftiger Förderort festgelegt, so richtet sich der Sonderschultyp nach dem vorherrschenden sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes. Folgende Sonderschultypen stehen hierfür in Baden-Württemberg zur Verfügung:

*Sonderschultypen in Baden-Württemberg*

1. Schulen für Blinde
2. Schulen für Gehörlose
3. Schulen für Geistigbehinderte
4. Schulen für Körperbehinderte
5. Förderschulen
6. Schulen für Schwerhörige
7. Schulen für Sehbehinderte
8. Schulen für Sprachbehinderte
9. Schulen für Erziehungshilfe
10. Schulen für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung

---

**Andreas Größler**, Sonderschullehrer

Hardbergschule (Förderschule) 74821 Mosbach

Mitarbeiter der Arbeitsstelle Kooperation und Pädagogischer Berater Kooperation beim Staatlichen Schulamt Mosbach

Pädagogische Schwerpunkte: Sonderpädagogische Dienste, Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachdiensten (Jugendhilfe, Beratungsstellen)

**Grafik**  
**Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen im Aufgabenfeld der  
 allgemeinen Schule und der Sonderschule**

<b>Phase I</b>	<b>Fördermaßnahmen in der allgemeinen Schule</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Differenzierte Lernstandsermittlung</li> <li>- Beobachtung der Lernprozesse</li> <li>- Differenzierte / individuelle Lernangebote</li> <li>- Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern</li> <li>- Fallbesprechungen</li> </ul>

**Bei unzureichendem Erfolg:**



Anfrage an das Staatliche Schulamt mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten nach  
 sonderpädagogischer Unterstützung über die Schulleitung der allgemeinen Schule

<b>Voraussetzung Pädagogischer Bericht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Darstellung der bisherigen Fördermaßnahmen</li> <li>- Beurteilung der Wirksamkeit</li> <li>- Beschreibung offener Fragestellungen</li> </ul>
--	---



<b>Phase II</b>	<b>Sonderpädagogische Dienste in den allgemeinen Schulen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonderpädagogische Beratung von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten</li> <li>- Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in kooperativer Diagnostik</li> <li>- Mitarbeit bei der Erstellung eines Förderplanes in Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Partnern</li> <li>- Gemeinsamer Unterricht (unter speziellen Fragestellungen)</li> <li>- Evaluation der Maßnahmen (Beurteilung von Wirksamkeit, Modifizierung der Maßnahmen,...)</li> </ul>

**Bei unzureichendem Erfolg:**



Antrag der Erziehungsberechtigten und / oder der Schulleitung zur Klärung der  
 Lernortfrage an das Staatliche Schulamt

<b>Voraussetzung: Dokumentation der Phasen I und II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstellung eines Pädagogischen Berichts</li> </ul>
---	---

<b>Konsens</b>	<b>Dissenz</b>
----------------	----------------



→ Abstimmung weiterer Maßnahmen

<b>Phase III</b>	<b>Besuch der Sonderschule</b>
------------------	--------------------------------

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin  
 Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart  
 Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule, Förderung von  
 sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

### III. 6 Formen der integrativen Bildung

Im Laufe der letzten Jahre ist die Schule auf verschiedene Art und Weise dem gesellschaftlichen Anspruch auf Integration behinderter Kinder in die allgemeine Schule nachgekommen. Es gibt vielfältige schulische, aber auch außerschulische Möglichkeiten gemeinsamen Handelns und Erlebens behinderter und nicht behinderter Kinder. Damit können frühzeitig Vorurteile und Ängste abgebaut und positive Auswirkungen auf die soziale, emotionale und geistige Entwicklung der behinderten und der nichtbehinderten Kinder erzielt werden.

*Schulische und außerschulische Möglichkeiten der Integration behinderter Kinder*

Die erste Schule für jedes Kind ist zunächst immer die Grundschule. Hier werden Kinder unterschiedlichster Leistungsfähigkeit unterrichtet. Grundschulunterricht heute ermöglicht in vermehrtem Maße, dass behinderte und nicht behinderte Kinder in der Grundschule gemeinsam leben und lernen können. So gesehen ist der in der Grundschule heute geleistete Unterricht auch integrativer Unterricht. Projektmethoden und das Prinzip der inneren Differenzierung prägen das Geschehen im integrativen Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler können dabei trotz gleichem Thema und gleichen Unterrichtsinhalten unterschiedliche Ziele erreichen.

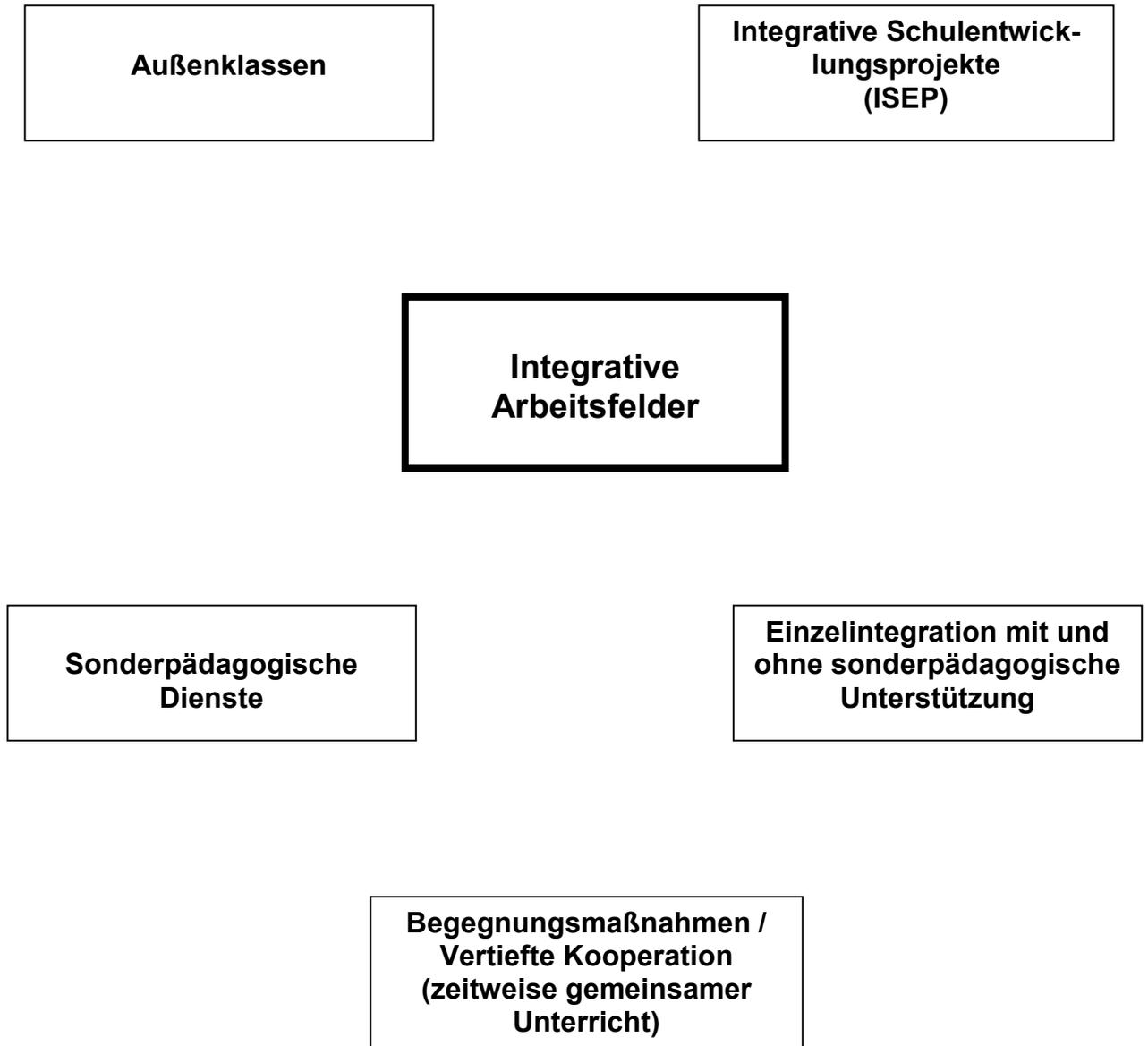
*Gemeinsames Leben und Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern in der Grundschule*

Da aber Kinder mit einer Behinderung individuelle Lernmöglichkeiten und individuelle Betreuung brauchen, liegt die Kunst des integrativen Unterrichts darin, die Balance zwischen individuellem und gemeinsamem Unterricht zu halten. Im integrativen Unterricht darf nie aus den Augen verloren werden, dass behinderte Kinder einen sonderpädagogischen Förderanspruch haben, den es einzulösen gilt. Ist dies nicht möglich, muss ein anderer geeigneter Lernort gefunden werden.

*Einlösung des Förderanspruchs behinderter Kinder*

Mit dem Inkrafttreten von Änderungen im Schulgesetz (§15), dem Landtagsbeschluss vom Dezember 1998 und der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 08.03.1999 haben integrative Bildungsmodelle ihr rechtliches Fundament erhalten.

### III. 6.1 Übersicht über kooperative und integrative Arbeitsfelder



---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule, Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

### III. 6.2 Begegnungsmaßnahmen

Begegnungsmaßnahmen (vertiefte Kooperation) sind alle Möglichkeiten des zeitweilig gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler.

Sie sind eine Form der Kooperation zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule, zwischen allgemeinen Kindergärten und Schulkindergärten für behinderte Kinder.

Das Ziel dabei ist, Hemmungen, Ängste und Vorurteile zwischen Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schulen und der Sonderschulen abzubauen.

Bei gemeinsamen Feiern, in Projekten, durch gegenseitige Besuche, in Praktika, bei Arbeitsgemeinschaften und bei Schullandheimaufenthalten sollen sich die behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schüler kennen lernen, verstehen und akzeptieren können.

Alle Beteiligten sollten bei Planung und Durchführung der Begegnungen freiwillig und gleichberechtigt mitwirken. Auch ist darauf zu achten, dass den Aktivitäten gleiche Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu Grunde liegen und alle eine Chance haben, am gemeinsamen Handeln beteiligt zu sein.

Der Beginn eines Kontaktes (z.B. durch Briefe, Gespräche, einen ersten Besuch) zwischen den Partnergruppen kann von Lehrerinnen oder Lehrern, von Schülerinnen oder Schülern oder von Erziehungsberechtigten ausgehen. Auch besonders die Erziehungsberechtigten können die Maßnahmen unterstützen und aktiv mitarbeiten.

Für diese Begegnungen können finanzielle Mittel für Kosten aller Art (hauptsächlich Sachkosten, Fahrtkosten, Übernachtungskosten) bei den Staatlichen Schulämtern beantragt werden. Anträge dazu sind auch über die Staatlichen Schulämter zu erhalten. Die Vergabe der

*Formen der Kooperation zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule, zwischen Kindergärten und Schulkindergärten für behinderte Kinder*

*Freiwillige und gleichberechtigte Mitwirkung aller Beteiligten*

*Initiative*

*Beantragung finanzieller Mittel bei den Staatlichen Schulämtern*

Mittel erfolgt durch die Oberschulämter. Zuschuss kann nur für Kosten gewährt werden, die nicht von anderer Seite getragen werden. Der Zuschuss wird entsprechend der vorhandenen Mittel geklärt.

Das folgende Merkblatt gibt Auskunft über Rahmenbedingungen für die Planung und Durchführung von Begegnungen behinderter und nichtbehinderter Kinder.

*Merkblatt:  
Begegnungs-  
maßnahmen*

Das Schaubild zeigt mögliche Stufen bei der Planung und Durchführung von Begegnungsmaßnahmen.

*Schaubild*

## **Merkblatt**

### **Begegnungsmaßnahmen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen**

Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind auch heute noch oft aus vielerlei Gründen vom Leben der nicht behinderten Gleichaltrigen getrennt. Was wissen beide Gruppen voneinander? Durch was wird ihr Verhältnis zueinander bestimmt?

Damit Unkenntnis und Vorurteile nicht zu Bestimmungsfaktoren werden, ist es notwendig, vielfältige Handlungsfelder mit dem Ziel der Begegnung und der gegenseitigen Kontaktaufnahme zu schaffen.

Um das Miteinander von Kindern und Jugendliche mit und ohne Behinderung zu unterstützen, stellt das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport jährlich Fördermittel zur Verfügung. Gefördert werden können Begegnungen und gemeinsame Aktivitäten zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen und zwischen allgemeinen Kindergärten und Schulkindergärten.

### **Beispiele**

Um Anregungen und Beispiele für die Art der gemeinsamen Veranstaltungen zu geben, werden im Folgenden einige Möglichkeiten im vorschulischen und schulischen Bereich aufgeführt.

#### **Vorschulischer Bereich:**

- gegenseitige Besuche im Kindergarten, um gemeinsam zu spielen, zu essen, zu feiern, Ausflüge zu machen u.ä.

#### **Schulischer Bereich:**

- gemeinsame Ausflüge, Schullandheime und Wandertage
- gemeinsamer Unterricht
- gemeinsame Arbeitsgemeinschaften, Sportfeste und Projektwochen

- gemeinsame Ausstellungen und Aufführungen, gemeinsame Lerngänge, Theater- und Museumsbesuche, Sportveranstaltungen

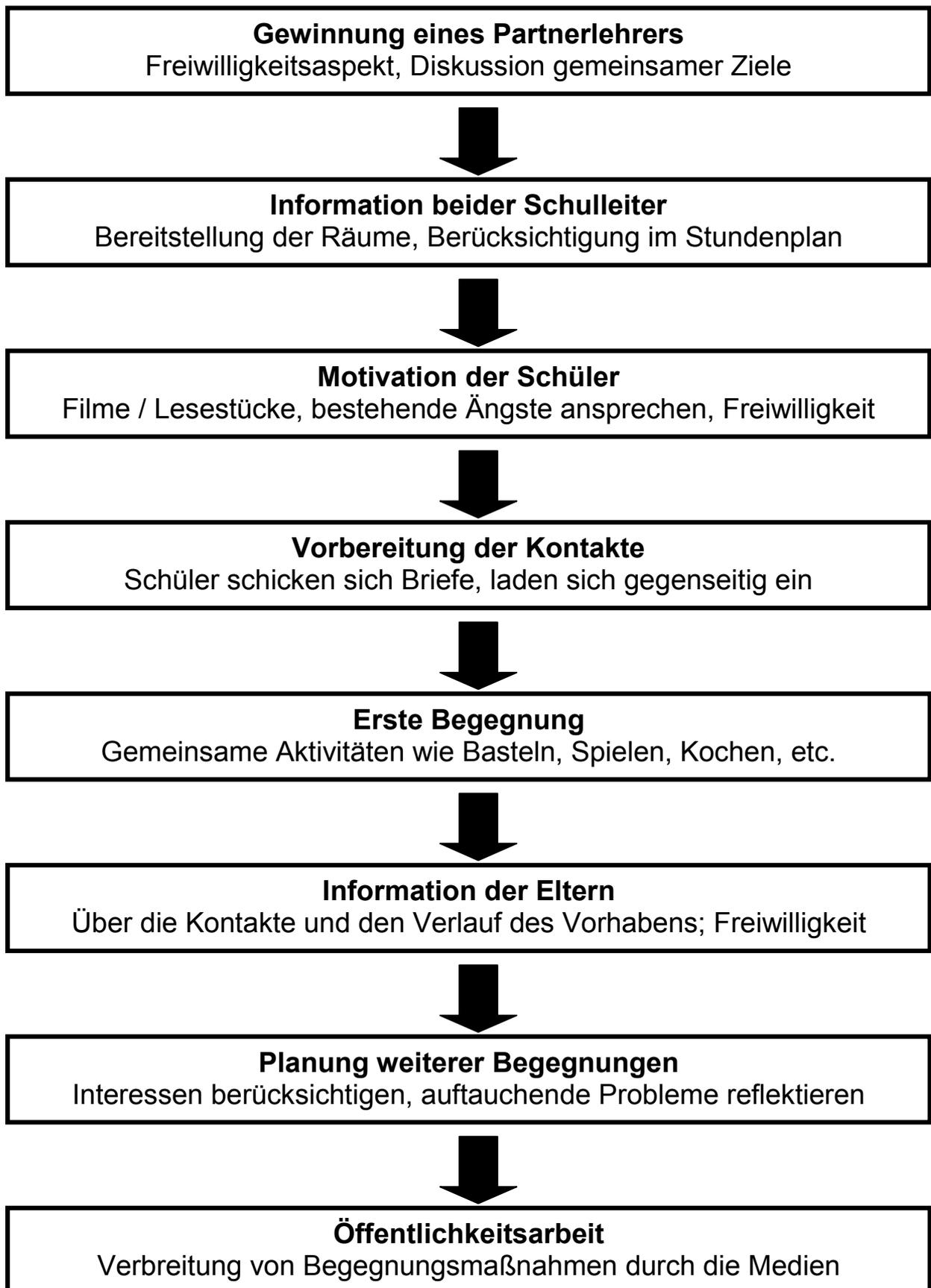
### **Bezuschussung und Abrechnung von Maßnahmen:**

Die Verfahrensweise ist landesweit nicht einheitlich. Genaue Auskünfte kann jedoch das jeweilig zuständige Staatliche Schulamt geben.

### **Kriterien**

- Soll eine Begegnungsmaßnahme gewährt werden, ist ein wichtiges Kriterium der Begegnungscharakter.
- Begleitpersonen erhalten Reisekosten nach dem Landesreisekostengesetz.
- Die Höhe des Zuschusses für Schullandheimaufenthalte oder mehrtägige Veranstaltungen sowie für eintägige Veranstaltungen ist landesweit unterschiedlich geregelt. Die zuständigen Staatlichen Schulämter können dazu genaue Auskunft geben.
- Fahr- und Transportkosten werden übernommen.
- Materialkosten, die der allgemeinen Schulausstattung dienen könnten, werden nicht bezuschusst. Vorhaben, die auf grundsätzlichen rechtlichen oder organisatorischen Regelungen beruhen (z.B. Außenklassen, Integrative Schulentwicklungsprojekte, Schulversuche u.ä.) können nicht aus Mitteln für Begegnungsmaßnahmen gefördert werden.

## Stufen der Planung und Durchführung von Begegnungsmaßnahmen



### III. 6.3 Außenklassen

Außenklassen sind Klassen einer Sonderschule, die an einer allgemeinen Schule eingerichtet werden. Damit sollen die Möglichkeiten gemeinsamen Unterrichts sowie die Voraussetzungen zu sozialem Lernen im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich von nichtbehinderten und behinderten Schülerinnen und Schülern verbessert werden.

*Möglichkeiten  
gemeinsamen Lernens  
behinderter und  
nichtbehinderter Kinder*

Zunächst entstanden nur Außenklassen von Schulen für Geistigbehinderte. In zunehmendem Maße richten auch andere Sonderschultypen Außenklassen an allgemeinen Schulen ein. Die Anzahl der Außenklassen in Baden-Württemberg hat sich über die Jahre kontinuierlich erhöht

Bei der Einrichtung einer Außenklasse werden die Schulen durch die Staatlichen Schulämter, die Arbeitsstellen Kooperation, sowie durch Pädagogische Beraterinnen und Berater beraten und unterstützt. Die Entscheidung über die Einrichtung einer Außenklasse liegt bei der Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern. In der Grafik im Anschluss sind wichtige Vorüberlegungen bei der Einrichtung einer Außenklasse dargestellt.

*Einrichtung einer  
Außenklasse*

*Grafik :  
Vorüberlegungen*

Lehrkräfte von Außenklassen werden durch die Möglichkeit des integrativen Unterrichts im Team mit besonderen Anforderungen konfrontiert.

*Anforderungen an die  
Lehrkräfte bei  
integrativem Unterricht*

Diese sollten vor der Einrichtung einer Außenklasse mitbedacht werden und bei der personellen Besetzung Berücksichtigung finden. Die weiteren Grafiken im Anschluss zeigen einige Bedingungen für einen integrativen Unterricht im Team auf, stellen die Frage nach den Merkmalen eines Teams und liefern einen kleinen Themenkatalog für Teambesprechungen.

*Grafiken:*

- *Bedingungen für einen integrativen Unterricht im Team*
- *Was macht ein Team aus?*
- *Themen für Besprechungen in einem Kooperationsteam*

Die Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart gibt in Abständen Informationen zu Außenklassen in der Broschüre

*Broschüre:  
"Clematipps"  
mit Außenklassenlisten*

„Clematipps“ heraus, die in den Regionalen Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern vorliegen. In dieser Broschüre sind jeweils die aktuellen Außenklassenlisten enthalten.

Eine Bestellung dieser Broschüre kann auch über die Landesarbeitsstelle Kooperation (Adresse im Anhang) erfolgen.

Auf regionaler Ebene wie auch bei den Staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung werden regelmäßig Fortbildungen zum Thema „Außenklassen“ angeboten.

*Fortbildungen*

Im folgenden Merkblatt sind Voraussetzungen, Entscheidungskriterien und Rechtsgrundlagen bei der Einrichtung einer Außenklasse erklärt. Es werden Erfahrungen und Perspektiven dieser Kooperationsform dargestellt.

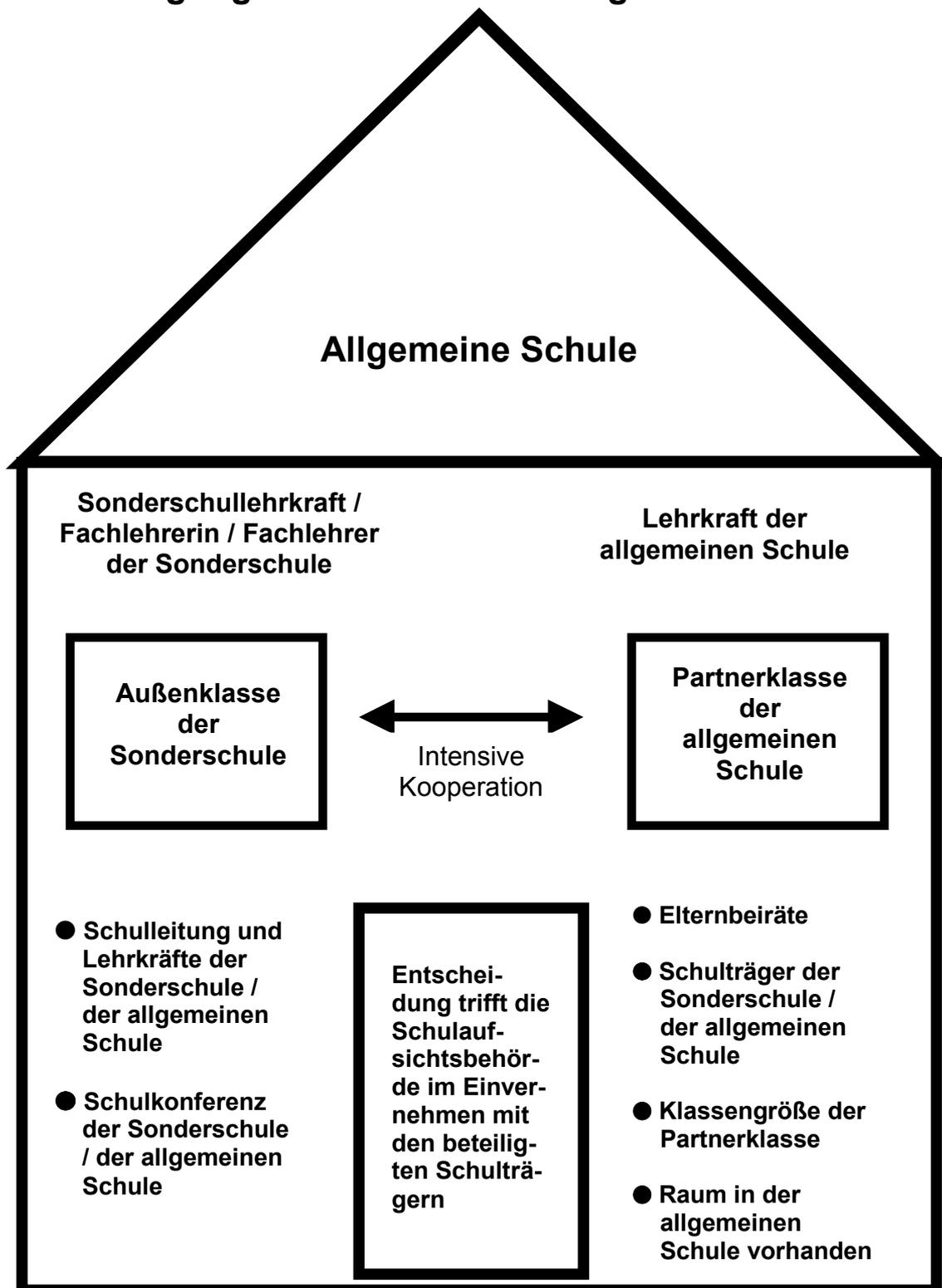
*Merkblatt:  
Außenklassen*

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart  
Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule,  
Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

# Vorüberlegungen bei der Einrichtung einer Außenklasse

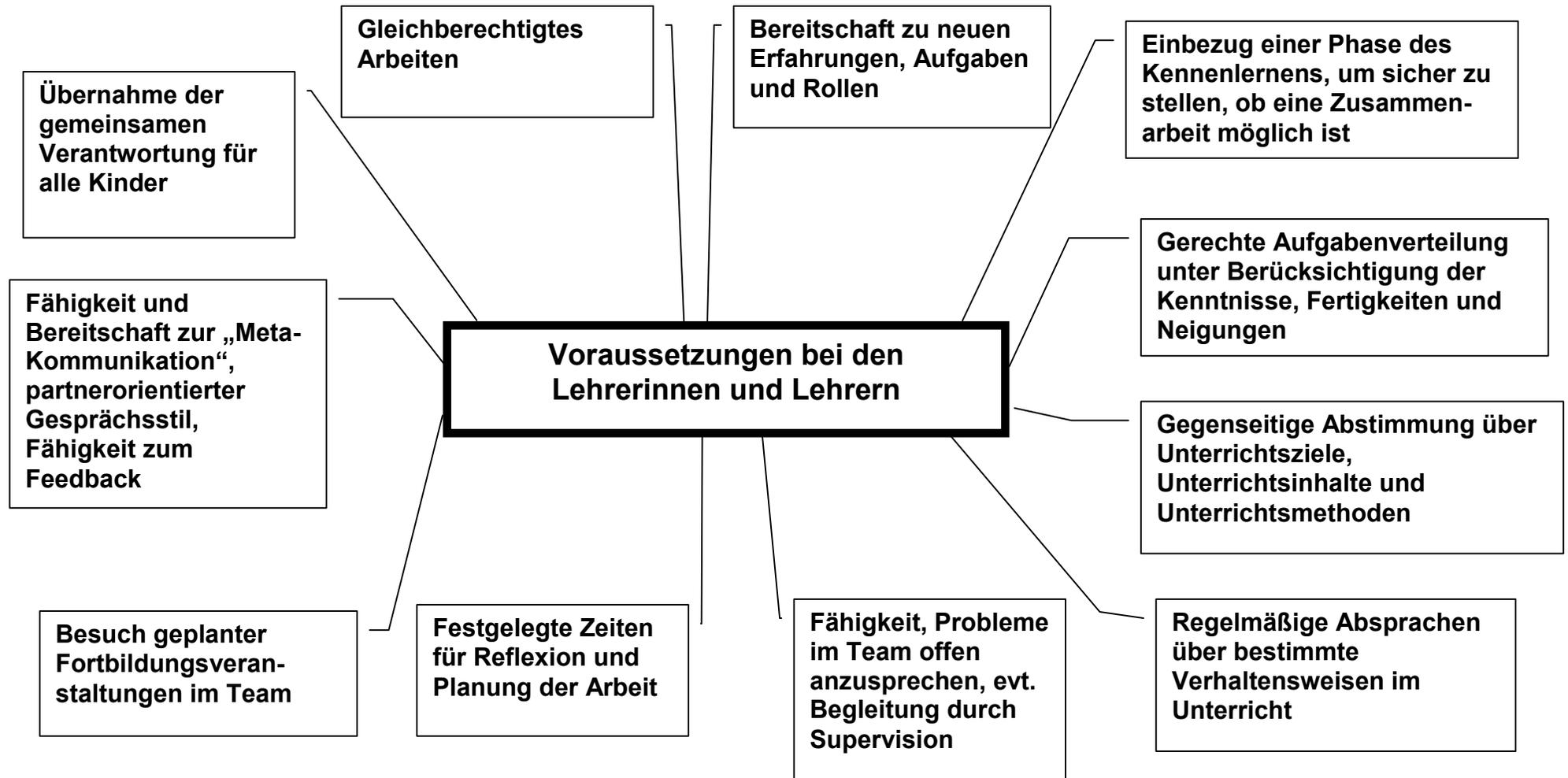


**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule, Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

## Bedingungen für einen integrativen Unterricht im Team



## Was macht ein Team aus?



### **Ziele und Aufgaben**

Teams vereinbaren gemeinsame, für alle Teammitglieder verbindliche Ziele. Diese Ziele und Aufgaben sind hauptsächlich vom Team bestimmt. Teams leisten Entwicklungsarbeit.



### **Kompetenz und Verantwortung**

Teams sind ein bedeutsamer Teil in der Schule. Sie bearbeiten verantwortlich Teile der pädagogischen und organisatorischen Aufgaben. Die Teammitglieder fühlen sich einander verpflichtet, tragen nach außen gemeinsam Verantwortung. Sie lassen einander an individuellen Lernprozessen teil nehmen.



### **Vertrauen und Atmosphäre, Teamkultur**

Teams brauchen Wertschätzung und emotionale Unterstützung ihres Systems. Sie müssen gewollt, nicht nur geduldet sein. Innerhalb von Teams gibt es keine Hierarchien. Teammitglieder sind untereinander offen, haben den gleichen Informationsstand. Teams besitzen Regeln des Umgangs miteinander (Gesprächsregeln,...) Teammitglieder vertrauen einander und lösen Konflikte im Team. Das Team vertritt sich auch nach außen als Team (Pragmatische Organisationsform versus Teamphilosophie).



### **Verbindlichkeit**

Teams haben einen festen Platz im Zeitplan der Schule. Treffen finden regelmäßig statt und sind verpflichtend. Ablauf und Gestaltung von Sitzungen sind geregelt (Beschlüsse, Protokoll,...)



### **Ressourcen**

Prozesse der Arbeitsteilung, Arbeitszufriedenheit, Motivation tragen zu Kraft und Energie in der Teamarbeit bei. Teams bedürfen zeitlicher Entlastung zur Nutzung von Fort- und Weiterbildung oder für Evaluation. Teams nutzen ihre Ressourcen zur Effizienzsteigerung, zur Arbeitsökonomie und um sich selbst als Gruppe zu entwickeln.

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule, Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

## Themen für Besprechungen in einem Kooperationsteam

### **Unser Ziel:**

Was wollen und sollen wir erreichen?  
Warum gibt es unser Team?

### **Unsere Struktur:**

Wie verteilen wir unsere Arbeit?  
Welche Forderungen werden von außen  
an uns gestellt?

### **Unsere Unterstützungssysteme:**

Verfügen wir über ausreichende  
(technische) Hilfen?  
Sind wir im Team ausreichend gut  
organisiert?

### **Unsere Beziehungen:**

Wie arbeiten wir zusammen?  
Wie bearbeiten wir Konflikte?  
Welche Rollen nehmen wir ein?  
Welche Rollen tolerieren wir?

### **Unser Lohn:**

Sorgen wir für ausreichend Motivation /  
Belohnung um die Arbeit zu tun?

### **Unsere Verantwortung:**

Wer aus dem Team sorgt dafür, dass die  
anderen Bereiche jeweils genügend  
beachtet werden?

### III. 6.4 Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP)

Integrative Schulentwicklungsprojekte sind eine weitere Form des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder (mit besonderem oder sonderpädagogischen Förderbedarf). Die Ermittlung des Förderbedarfs (ohne die Notwendigkeit der Fest-schreibung des Förderorts) der behinderten Kinder ist nötig, um die personelle Ausstattung der gesamten Klasse festlegen zu können. Bei einem ISEP sind alle Kinder Schüler und Schülerinnen der all-gemeinen Schule. Personell wird die Klasse von einer Lehrkraft aus der Sonderschule unterstützt.

*Weitere Form  
gemeinsamen  
schulischen Lernens  
behinderter und  
nichtbehinderter Kinder*

Die Federführung bei der Einrichtung eines ISEP liegt beim jeweili-gen Staatlichen Schulamt.

*Federführung beim  
Staatlichen Schulamt*

Im Rahmen der eigenen Schulentwicklung erarbeitet die allgemeine Schule ein integratives pädagogisches Konzept für den gemeinsa-men Unterricht von nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern und Kindern mit Behinderungen und/oder besonderem pädagogischem Förderbedarf.

*Entwicklung eines  
integrativen  
pädagogischen  
Konzepts*

Dabei steht im Zentrum der Förderbedarf einer Schülergruppe mit verschiedenen ausgeprägten besonderen pädagogischen Förderbe-dürfnissen, nicht die Einzelintegration eines Kindes.

Die Grafik im Anschluss an diesen Text ermöglicht einen schnellen Überblick über Punkte, die vor Einrichtung eines Integrativen Schu-lentwicklungsprojektes bedacht werden müssen.

*Grafik:  
Vorüberlegungen*

Das folgende Merkblatt gibt detailliert Auskunft über den rechtlichen Rahmen, die pädagogischen Grundlegungen und die Vorgehens-weise bei der Einrichtung eines ISEP.

*Merkblatt:  
Integrative  
Schulentwicklungs-  
projekte*

Das Integrative Schulentwicklungsprojekt an der Gottfried-von-Spitzenberg-Schule in Kuchen (Staatliches Schulamt Göppingen) stellt beispielhaft eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit dar.

*Konkretes Beispiel:  
Gottfried-von  
Spitzenberg-Schule in  
Kuchen*

Auf regionaler Ebene wie auch im Fortbildungsangebot der Akademien werden kontinuierlich Fortbildungen zum thematischen Bereich *Fortbildungen* „Integrative Schulentwicklungsprojekte“ angeboten.

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart  
Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule,  
Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

# Vorüberlegungen bei der Einrichtung eines Integrativen Schulentwicklungsprojekts



**Iris Rhein**, Lehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg

Pädagogische Schwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Unterricht heterogener Lerngruppen,

Kooperation allgemeine Schule - Sonderschule

### **III. 6.4.1 Beispiel eines Integratives Schulentwicklungsprojekts an der Gottfried-von-Spitzenberg-Schule(Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule) Kuchen (Beginn des Projekts: Schuljahr 1999/2000)**

#### **Grundsätzliches**

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderem pädagogischen Förderbedarf ist eine gemeinsame Aufgabe der allgemeinen Schulen und der Sonderschulen. Bedeutsam ist dabei die Sensibilisierung der Schulverwaltung und der Schulleitungen in allen Schularten für die geänderten Sichtweisen und Verantwortlichkeiten.

Wesentliche Punkte zu diesem Sachverhalt werden in der Novellierung des Schulgesetzes vom 16.12.1997 und in der Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" (K.u.U. Nr. 7/1999) dargestellt.

Die Umsetzung integrativer Lösungsmöglichkeiten wie

- Außenklassen von Sonderschulen an allgemeinen Schulen,
- Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP),
- Einzelintegration (Kinder und Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen oder Körperbehinderungen, die dem jeweiligen Bildungsgang zu folgen vermögen)

kann nur möglich sein, wenn folgende Bereiche im Besonderen beachtet werden:

- Frühzeitige und gesicherte Abstimmung der Lösungsansätze zwischen Schule, Schulverwaltung, Schulträger, Erziehungsberechtigten und soweit erforderlich mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe.
- Recht- und frühzeitige Information für Schulleiterinnen und Schulleitern an Grund- und Hauptschulen, wenn aus der Frühförderung für Kinder an Regelkindergärten Wünsche auf integrative Beschulungsformen bekannt werden.

Das Staatliche Schulamt Göppingen ist bestrebt, die an der Umsetzung integrativer Lösungen beteiligten Personen und Institutionen zusammenzuführen und zu beraten.

Die dringend notwendige Beteiligung von Vertretern der verschiedenen Sonderschultypen bei Integrationsprojekten erfordert ein hohes Maß an Gesprächsbereitschaft und besonderem Engagement. Der gezielte Einsatz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beim Staatlichen Schulamt angesiedelten Arbeitsstelle Kooperation sowie der Pädagogischen Beraterinnen und Beratern für Frühförderung und Kooperation bedingt

teamorientiertes Arbeiten, damit sowohl die Planungs- als auch die Realisierungsphase eines Integrationsprojekts in den o.g. drei Ebenen optimal umgesetzt werden kann. Das Staatliche Schulamt Göppingen als auch alle am Integrativen Schulentwicklungsprojekt (ISEP) Kuchen Beteiligten wünschen, dass sowohl die nicht behinderten Kinder als auch die behinderten Kinder im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts eine gute schulische Förderung erfahren. Die eingesetzten zusätzlichen personellen und sächlichen Ressourcen für dieses Projekt bieten gute, ja fast optimale Voraussetzungen für das Erreichen dieses Zieles.

Das Staatliche Schulamt wünscht diesem Projekt ein gutes Gelingen.

**Dr. Bergner**

Ltd. Schulamtsdirektor

### **Vorbemerkung**

Zum Schuljahresbeginn 1999/2000 startete die Gottfried-von-Spitzenberg-Schule in Kuchen mit einem Integrativen Schulentwicklungsprojekt (ISEP), in dem behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Die Voraussetzung für den Erfolg eines solchen Projekts ist die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf ein pädagogisches Konzept einzulassen, das ein hohes Maß an prozessorientiertem Handeln erfordert.

### **1. Entwicklung**

Der Besuch behinderter Kinder im Regelkindergarten der Gemeinde, die Einbindung behinderter Kinder in kommunale Sozialstrukturen wie Vereine sowie die Bereitschaft der politischen Gemeinde, gemeinsam mit der öffentlichen Jugendhilfe Ressourcen für die Tätigkeit betreuender Kräfte im Regelkindergarten bereitzustellen, veranlassten sowohl Eltern, Kindergarten, Schule und Kommune Überlegungen anzustellen, inwieweit eine Fortsetzung der Integration behinderter Kinder auch im schulischen Bereich möglich ist. Schule und Schulträger unserer Gemeinde haben sich schon in den vergangenen Jahren intensiv um die Integration körperbehinderter Kinder im Bereich der allgemeinen Schule bemüht.

### **2. Planung**

Im Verlauf des Schuljahrs 1998/99 wurden seitens der Eltern, der Schule, der Kommune

und dem Staatlichem Schulamt zahlreiche Gespräche mit dem Ziel geführt, inwieweit der Forderung der Eltern behinderter Kinder nach integrativem Unterricht Rechnung getragen werden könnte.

Überlegungen bezüglich einer Außenklassenlösung an einer Schule für Geistigbehinderte ließen sich nicht realisieren. Nachdem sich die Verwirklichung im Rahmen eines Integrativen Schulentwicklungsprojekts (ISEP) abzeichnete, entschieden sich Schule und Elternghremien für ein solches Projekt und trugen dieses Ansinnen zum Jahresende 1998 dem Staatlichen Schulamt vor.

### **3. Realisierung**

Mit einer ergänzenden Stellungnahme des Staatlichen Schulamts zum Antrag der Schule sowie einer fachlichen Stellungnahme der Pädagogischen Beraterin für Frühförderung erfolgte die abschließende Vorlage der Projektbeschreibung beim Oberschulamt Stuttgart. Die fachliche Stellungnahme zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs der bereits aus der Frühförderung bekannten behinderten Kinder fand ein hohes Maß an Beachtung. Die Feststellung des besonderen Förderbedarfs des einzelnen behinderten Kindes war von großer Bedeutung für die Bereitstellung personeller und sachlicher Ressourcen sowie für die Anforderung der notwendigen sonderpädagogischen Beratungskompetenz. Auch bedeutete diese Feststellung für das einzelne behinderte Kind die Einlösung des rechtlich verankerten Anspruchs auf eine ihm zustehende schulische Bildung und Förderung.

Bezüglich der sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit der vier zu integrierenden Kinder wurden folgende vier (unterschiedliche) Feststellungen getroffen:

- Förderschule
- Schule für Geistigbehinderte
- Schule für Sehbehinderte
- Schule für Körperbehinderte

Der besondere Förderbedarf soll so im Rahmen dieses Projekts am Lernort "Grundschule" unter Berücksichtigung der Forderungen des jeweiligen Bildungsplans eingelöst werden können. Die jeweiligen Feststellungen gingen seitens des Staatlichen Schulamts den Erziehungsberechtigten zu.

Die Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Kooperation wurde mit der Begleitung des Projekts betraut.

In enger Kooperation erarbeiteten vor Beginn des ersten Schuljahres die zuständige Klassenlehrerin und die mitverantwortliche Sonderschullehrerin einen "Reader", in dem auf die pädagogische Konzeption des Projekts detailliert eingegangen wird.

Die 21 Kinder werden im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts von der Grundschullehrerin und der zusätzlich eingesetzten Sonderschullehrerin (17 Lehrerwochenstunden) gemeinsam unterrichtet.

#### **4. Aktueller Stand**

##### **Organisatorisches**

Das ISEP läuft inzwischen im dritten Schuljahr. Die Klasse ist in nahezu allen Unterrichtsstunden doppelt besetzt: ein Tandem aus Grundschullehrerin und Sonderschullehrerin bildet die Basis, dazu kommen Fachlehrkräfte.

Neben dem Klassenzimmer steht der Klasse ein direkt angrenzender Gruppenraum zur Verfügung, der für Einzelförderung und Kleingruppenarbeit genutzt wird, aber auch in offenen Unterrichtssituationen als zweiter Arbeitsraum für alle Schülerinnen und Schüler offen steht.

##### **Unterricht**

Grundgedanke der Unterrichtsgestaltung in der Klasse ist *so viel gemeinsam wie möglich, so viel Trennung wie nötig*. In Fächern wie Musik und Bildende Kunst ist ein gemeinsamer Unterricht am gleichen Gegenstand für alle Kinder meist ohne Probleme möglich.

Im sachunterrichtlichen Bereich wird in der Regel an einem gemeinsamen Thema gearbeitet, das den unterschiedlichen Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Kinder entsprechend aufbereitet wird: bewährt hat sich hier vor allem das Lernen an Stationen.

Auch in Deutsch und Mathematik wird nach Möglichkeit gemeinsam gearbeitet. Hier zeigt sich jedoch am deutlichsten die Notwendigkeit zieldifferenten Unterrichtens einschließlich Trennungsstunden. Die Möglichkeit der Förderung in Kleingruppen kommt, da die Gruppen variabel gehalten werden, auch Grundschulkindern entgegen, die in einzelnen Bereichen einen erhöhten Förderbedarf haben.

Als zusätzliche Möglichkeit, den unterschiedlichen Lernbedürfnissen einer so heterogenen Gruppe entgegenzukommen, hat sich die regelmäßige Arbeit mit Wochenplänen

erwiesen, der eine Unterrichtsstunde am Tag vorbehalten ist. So ist ein hohes Maß an Individualisierung des Unterrichts ohne räumliche Trennung zu erreichen.

### **Beratung und Begleitung**

Ein wichtiger Aspekt, der zum Gelingen eines solchen Modells beiträgt, ist die regelmäßige Zusammenarbeit mit Fachleuten der jeweiligen Sonderschulen. Der Austausch fachlicher Informationen und geeigneter Arbeitsmaterialien ist hier ebenso hilfreich wie die Beratung bei der Erstellung von Förderplänen.

### **Eltern**

Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist insbesondere in einer ISEP-Klasse ein nicht zu vernachlässigender Aspekt der täglichen Arbeit.

Die Elternschaft der Kuchener ISEP-Klasse unterstützt die Arbeit der Schule in bemerkenswerter Weise, sei es bei Arbeitseinsätzen, wo nötig Begleitung bei Unternehmungen oder anderen Gelegenheiten im Schulalltag.

Darüber hinaus bieten die Eltern in Eigenregie bereits zum zweiten Mal über das Winterhalbjahr vierzehntägig *integrative Nachmittage mit wechselndem Programm* an, um den Kindern eine zusätzliche Möglichkeit des Zusammenseins auch außerhalb des Unterrichts zu bieten.

### **Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner**

Staatliches Schulamt Göppingen:  
Schulrätin Mariette Arndt,  
Schulamtsdirektor Helmut Wick

Gottfried-von-Spitzenberg-Schule  
Kuchen:  
Rektor Artur Stang (Grund- und  
Hauptschulen),  
Lehrerin (GHS) Regina Flohr-  
Hummel,  
Sonderschullehrerin Silke Wagner  
(Sonderschulen)

### III. 6.5 Einzelintegration

Einzelintegration von Kindern in der allgemeinen Schule wird häufig dann praktiziert, wenn sinnesgeschädigte Kinder (z.B. bei Schwerhörigkeit oder bei starker Sehbehinderung) oder körperbehinderte Kinder zielgleich unterrichtet werden können. Bei diesen Kindern wird die Pflicht zum Besuch der Sonderschule nicht festgestellt, aber der sonderpädagogische Förderbedarf erhoben und in einem fortzuschreibenden Förderplan eingelöst. Sonderpädagogen leisten in entsprechendem Umfang Unterstützung. Hilfen können auch nach dem Bundessozialhilfegesetz und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz auf Antrag erfolgen (Gesetze im Anhang).

*Einzelintegration bei sinnesgeschädigten oder körperbehinderten Kindern mit zielgleichem Unterricht*

In vielen Fällen gelingt so eine Integration des Kindes.

Es gibt jedoch auch Einzelintegrationen von Kindern, deren Beeinträchtigung ein zielgleiches Lernen ausschließt. Diese Situation führt dann zu Schwierigkeiten, wenn das Klassenziel nicht erreicht wurde und eine Wiederholung der Klasse ansteht.

Die folgend aufgeführten Broschüren geben Hilfen bei der Integration von sinnesgeschädigten und körperbehinderten Kindern in der allgemeinen Schule:

*Broschüren*

- „Miteinander Lernen“ – Erfahrungen und Anregungen bei der Einzelintegration körperbehinderter Kinder  
Regionale Beispiele  
Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg  
beim Oberschulamt Stuttgart  
Breitscheidstraße 42  
70176 Stuttgart  
Tel.: 0711 / 6670-142 oder 0711 / 6670-45, Fax: 0711 / 6670-102
  
- Ute Hölscher, Pädagogische Beraterin  
Schüler mit Sehproblemen an allgemeinen Schulen oder  
„Ich sehe so wie Du nicht siehst!“

Informationen, Hilfen, Unterrichtsvorschläge für Lehrerinnen und Lehrer

Zusammengestellt für Schulen im Oberschulamtsbereich

Freiburg, September 1999

Oberschulamt Freiburg

- Andrea Liebrecht, Heidi Theiß-Klee  
Sehen, Sehbehinderung, Blindheit - Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen  
März 1999  
Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hessen e.V.  
Auf der Körnerwiese 5, 60322 Frankfurt  
Tel: 069 / 95 52 62 – 0 Fax: 069 / 55 12 92
  
- Hartmut Jacobs, Michael Schneider, Jürgen Weishaupt  
Hören, Hörschädigung - Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen  
2. Auflage Januar 1998.  
Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hessen e.V.  
Auf der Körnerwiese 5, 60322 Frankfurt  
Tel: (069) 95 52 62 – 0, Fax: (069) 55 12 92
  
- Ich bin schwerhörig - Hörgeschädigte Kinder in der allgemeinen Schule  
Eine Handreichung für interessierte Lehrerinnen und Lehrer  
Landesarbeitsstelle Kooperation Baden – Württemberg beim  
Oberschulamt Stuttgart  
Breitscheidstraße 42,  
70176 Stuttgart,  
Tel: 0711 / 6670–142 oder 0711 / 6670–45, Fax: 0711 / 6670 - 102

---

**Petra Schmalenbach**, Sonderschullehrerin

Mitarbeiterin der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart

Pädagogische Schwerpunkte: Kooperation allgemeine Schule – Sonderschule, Förderung von sprachbehinderten Kindern, Wahrnehmungsförderung

### III. 6.6 Formen der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Schule und Jugendhilfe stehen auf Grund gesellschaftlicher und familiärer Entwicklungen gemeinsam vor wachsenden Herausforderungen, denen sie sich mit vielfältigen Weiterentwicklungen ihrer jeweiligen Arbeitsfelder stellen.

Gemeinsame Vorhaben, bei denen sich die von beiden Seiten eingebrachten Kenntnisse und Fähigkeiten wirkungsvoll ergänzen, sind besonders erfolgversprechend. Dazu gehören die Jugendsozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit) von anerkannten freien wie auch von öffentlichen Trägern der Jugendhilfe oder Angebote des Allgemeinen Sozialen Dienstes der Jugendämter, die mit entsprechender Zielsetzung mit Schulen kooperieren.

*Jugendsozialarbeit an Schulen*

*Allgemeiner Sozialer Dienst der Jugendämter*

Jugendsozialarbeit an Schulen ist die ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler im Zusammenwirken mit der Schule. Durch Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wie auch durch die Zusammenarbeit mit Schule und Eltern sowie Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen können Konfliktpotentiale abgebaut bzw. gemindert und Möglichkeiten für eine wirksamere Bildungs- und Sozialisationsarbeit an der Schule aufgebaut werden.

*Förderung von individueller und sozialer Entwicklung*

Die Angebote des Allgemeinen Sozialen Dienstes der Jugendämter beinhalten verschiedene Formen der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Diese können sich von einer Zusammenarbeit im Einzelfall im Rahmen einer Krisenintervention über die Vorstellung der Angebote der Jugendhilfe in den schulischen Gremien bis hin zu regelmäßigen Sprechzeiten mit Beratungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern erstrecken.

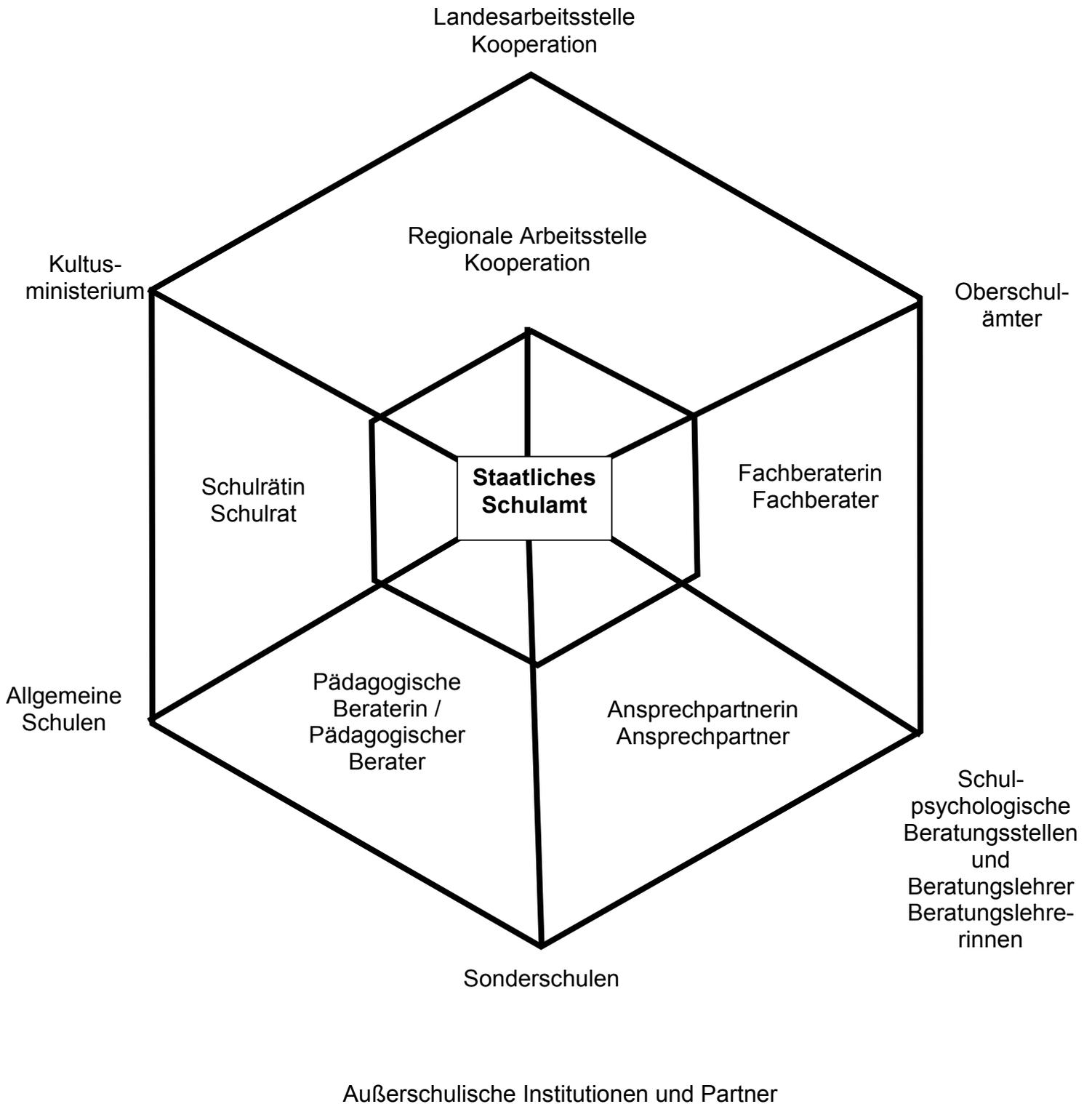
*Angebote*

Wie die konkrete Zusammenarbeit vor Ort letztendlich aussehen kann, muss jeweils unter Berücksichtigung der individuellen Problemlage an der Schule, den vorhandenen Möglichkeiten der Jugendhilfe unter Einbeziehung bereits vorhandener Strukturen vor Ort gemeinsam zwischen Schule und Jugendhilfe entwickelt werden.

---

**Hubert Haaga**, Sonderschulkonrektor  
Mitarbeiter der Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart  
Referent am Oberschulamt Stuttgart (Abteilung Sonderschulen)  
Pädagogischer Schwerpunkt: Zusammenarbeit Schule - Jugendhilfe

## IV. Das Kooperationsnetz im Bereich des Staatlichen Schulamts



## **IV. 1 Die Entwicklung der Kooperation in Baden-Württemberg**

Die Einrichtung einer Landesarbeitsstelle Kooperation sowie der 30 Regionalen Arbeitsstellen Kooperation begründete sich aus den Ergebnissen eines Modellversuchs der Bund - Länder - Kommission „Gemeinsam Handeln - Einander Erleben“, der in Baden-Württemberg und Sachsen von 1992-1995 an jeweils 2 Staatlichen Schulämtern durchgeführt wurde. Das übergreifende Ziel dieses BLK-Modellversuchs war die Klärung der Frage, wie Kooperationen zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule durch Beraterinnen und Berater in den einzelnen Schulamtsbezirken angeregt, umgesetzt und koordiniert werden können.

*Modellversuch der  
Bund-Länder-  
Kommission:  
„Gemeinsam  
Handeln – Einander  
Erleben“*

Nach der Einrichtung der Landesarbeitsstelle Kooperation im Herbst 1995 durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, wurden in einem dreijährigen Stufenplan, beginnend im Schuljahr 1995/1996, an jedem der 30 Staatlichen Schulämter in Baden-Württemberg sogenannte regionale Arbeitsstellen Kooperation installiert.

*Landesarbeitsstelle  
Kooperation*

*Regionale  
Arbeitsstellen  
Kooperation*

## **IV. 2 Landesarbeitsstelle Kooperation**

Die Aufgaben der Landesarbeitsstelle Kooperation ergeben sich aus der Zusammenarbeit mit:

- den Regionalen Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern,
- den Ansprechpartnern für Kooperation Jugendarbeit / Schule bei den Staatlichen Schulämtern,
- den Landesbehörden,
- den landesweit arbeitenden Organisationen der Jugendarbeit.

#### **IV. 2.1 Zusammenarbeit mit den Regionalen Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern**

- Die Landesarbeitsstelle Kooperation informiert und berät die Regionalen Arbeitsstellen Kooperation sowie die Ansprechpartner für Kooperation Jugendarbeit / Schule u. a. über:
  - Entwicklungen innerhalb der Schularten
  - Angebote der Kinder- und Jugendhilfe
  - behinderungsspezifische Beratungs- und Förderangebote
  - Kooperationsbeispiele
  - Kontaktaufnahmen
  - die Bildung von Netzwerken
  - Planung von Fortbildungen
  - der Einrichtung von Lernwerkstätten
  - Förderprogramme

*Information und Beratung*

- Leitung und Initiierung von überregionalen Fortbildungen

*Überregionale Fortbildungen*

#### **IV. 2.2 Zusammenarbeit mit den Landesbehörden und den landesweit arbeitenden Organisationen der Jugendarbeit**

Die Landesarbeitsstelle Kooperation versteht sich als Bindeglied zwischen Praxis und Verwaltung.

*Bindeglied zwischen Praxis und Verwaltung*

Dies geschieht durch die Teilnahme an Ausschüssen, Arbeits- und Beraterkreisen und sonstigen Kontakten zu den Landesbehörden (neben dem Kultusministerium u.a. die Landesjugendämter, Landesgesundheitsamt, Landessozialämter und Oberschulämter). Dabei beteiligt sich die Landesarbeitsstelle an der Erstellung von Konzeptionen und Modellen und der Planung bzw. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen.

#### **IV. 2.3 Die Landesarbeitsstelle Kooperation als landesweite Dienstleistungseinrichtung**

Die übergeordnete Aufgabenstellung der Landesarbeitsstelle besteht in der landesweiten Förderung und Stärkung von Formen der Kooperation zwischen allgemeiner Schule - Sonderschule, Schule - Jugendhilfe/Jugendarbeit und weiteren außerschulischen Partnern und Einrichtungen.

*Kooperation  
allgemeine Schule-  
Sonderschule*

*Kooperation Schule -  
Jugendhilfe  
/Jugendarbeit*

##### **Information / Multiplikation**

- Beantwortung schriftlicher und mündlicher Anfragen
- Sammlung und Dokumentation von Konzepten, Beispielen und Berichten mit dem Ziel der Multiplikation  
(z.B. Beispielsammlung zur Vertieften Kooperation, Dokumentationen zur Kooperation Schule - Jugendhilfe)
- Erstellung und Versand von Informationsschriften  
(z.B. für Außenklassen, zur Integration von behinderten Kindern, etc.)

*Information*

##### **Beratung / Begleitung**

- Beratung in besonderen Einzelfällen ( z.B. sinnesgeschädigte Kinder und Jugendliche in der allgemeinen Schule, Unterstützung durch den Allgemeinen Sozialen Dienst )
- Beratung bzgl. der Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen  
(z.B. Schulsozialarbeit, Jugendberufshilfe, verschiedenste Formen der Hilfe bei besonders förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen)

*Beratung*

##### **Fortbildung**

- Vermitteln von Fachleuten für Fortbildungen
- Mitarbeit bei der Erarbeitung von Tagungskonzepten
- Mitwirkung bei Fortbildung und Tagungen

*Fortbildung*

### **IV. 3 Regionale Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern**

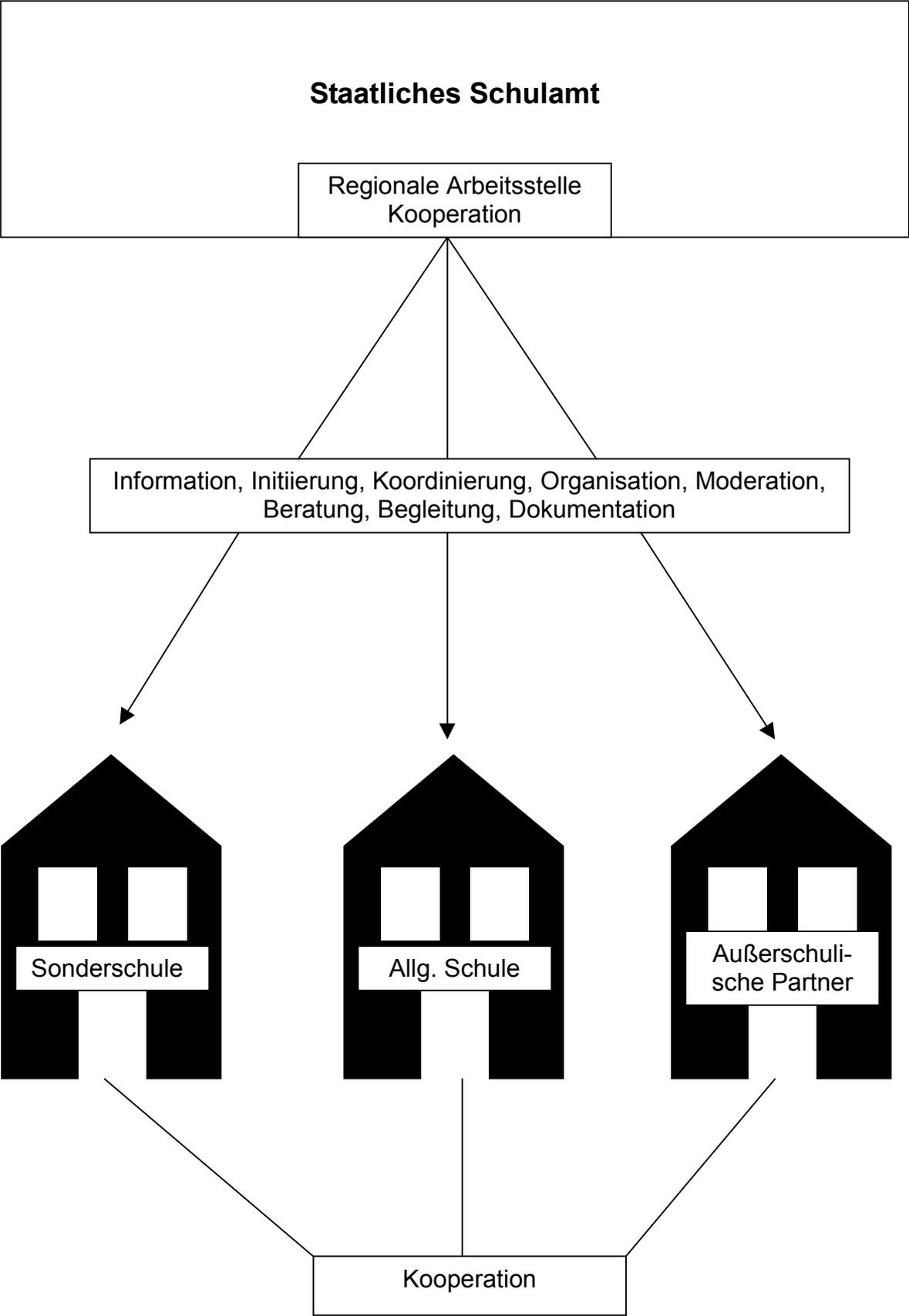
In enger Abstimmung mit dem jeweiligen Staatlichen Schulamt übernehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Arbeitsstellen Kooperation Aufgaben, die der Förderung und Weiterentwicklung der Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen sowie zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen und Partnern dienen.

Ihre jeweiligen Aufgabenfelder bzw. Arbeitsschwerpunkte richten sich am Bedarf vor Ort aus und können u.a. wie folgt aussehen:

*Aufgabenfelder/  
Arbeitsschwerpunkte*

- Beratung bei der Durchführung von Begegnungsmaßnahmen zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen
- Beratung und Begleitung bei der Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen
- Beratung und Unterstützung bei der Einrichtung von Außenklassen und Integrativen Schulentwicklungsprojekten
- Multiplikation gelungener Kooperationsbeispiele und Bereitstellung von Materialien zu deren Vorbereitung und Durchführung
- Erstellung von Übersichten zu sonderpädagogischen Diensten sowie anderen Einrichtungen und Partnern der Kooperation
- Aufbau und Mitgestaltung von Arbeitskreisen und Lernwerkstätten
- Vernetzung schulischer Hilfen mit Angeboten der Jugendhilfe
- Vermittlung von Partnern und Hilfen beim Aufbau von Ganztagesangeboten an Schulen mit besonderen pädagogischen und sozialen Aufgabenstellungen

- Beratung und Information von Eltern
- Planung und Durchführung von interdisziplinären Fortbildungsveranstaltungen



#### **IV. 4 Pädagogische Beraterinnen und Berater**

Ein weiterer wichtiger Teil im Kooperationsnetz an den Staatlichen Schulämtern sind die Pädagogischen Beraterinnen und Berater (Lehrerinnen und Lehrer mit Teilabordnung). Ihre Kompetenz und Zuständigkeit liegt in folgenden Beratungsfeldern:

- Alle Schularten (Prozessbegleitung für Schulentwicklung)
- Grundschulen (Themen, die speziell die Grundschule betreffen, z.B. Anfangsunterricht, Beratung Klasse 3 und 4, etc.)
- Hauptschulen (Themen, die speziell die Hauptschule betreffen, z.B. Profildbereich Hauptschule, Eingangsbereich, etc.)
- Realschulen (Themen, die speziell die Realschule betreffen, z.B. Profildbereich der Realschule, neue Erziehungs- und Unterrichtsformen, etc.)
- Sonderschulen
- Kooperation zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule
- Frühförderung (Begleitung von Kooperationen zwischen Schulkindergärten und Kindergärten, inhaltliche und organisatorische Weiterentwicklung, etc.)
- Unterstützung der Schulverwaltung

Die Pädagogischen Beraterinnen und Berater sind in der Lehrerfortbildung und der Schulberatung tätig.

#### **IV. 5 Fachberaterinnen / Fachberater**

Neben den Pädagogischen Beraterinnen und Beratern werden die Staatlichen Schulämter durch Fachberaterinnen und Fachberater unterstützt. Ihre Kompetenz und Zuständigkeit richtet sich auf verschiedene Beratungsfelder im Rahmen von Unterrichtsfächern und Unterrichtsthemen:

- Unterrichtsberatung (Stärkung der personalen, erzieherischen, fachlichen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte, etc.)
- Lehrerbildung (Mitwirkung bei der Ausbildung an den Lehrerbil-

dungsseminaren und bei Dienstprüfungen)

- Regionale Lehrerfortbildung

#### **IV. 6 Beratungslehrerinnen / Beratungslehrer**

Die Aufgabe der Beratungslehrerinnen / Beratungslehrer besteht in der Beratung von Schülern und Eltern.

Die Beratungsfelder umfassen:

- Schullaufbahnberatung (Einschulung, Übergang in die weiterführende Schule, Schulartwechsel, etc.)
- Unterstützung der zuständigen Berufs- und Studienberaterinnen und -berater bei der beruflichen Orientierung und bei der studienvorbereitenden Beratung
- Mitwirkung bei örtlichen Informationsveranstaltungen zur Schullaufbahnwahl
- Bereitstellung von Informationsmaterial
- Hilfen bei der Bewältigung von Schulschwierigkeiten, soweit sie im pädagogischen Bereich liegen. (Leistungsschwächen, Lernschwierigkeiten)
- Hilfen an beruflichen Schulen in Kooperation mit der Berufsberatung und den Ausbildungsberaterinnen und -beratern der Kammern bei der Bewältigung von Schwierigkeiten in der Ausbildung

#### **IV. 7 Ansprechpartnerinnen / Ansprechpartner**

An jedem Staatlichen Schulamt gibt es Ansprechpartnerinnen / Ansprechpartner für bestimmte Arbeitsfelder (z. B.: Diagnostik, Leserechtschreibschwäche, Autismus, AD(H)S, ...)

#### **IV. 8 Schürätinnen / Schüräte**

Schürätinnen / Schüräte der verschiedenen Schularten sind fester und wichtigster Bestandteil des Kooperationsnetzes eines Staatli-

chen Schulamts. Zu ihrem Aufgabengebiet gehören unter dem Aspekt der Kooperation folgende Bereiche:

- Beratung von Schulleitungen in allen Zuständigkeitsbereichen als Sprengelschulrätin / -schulrat
- Begleitung der Pädagogischen Beraterinnen und Berater, der Ansprechpartnerinnen / -partner, der Fachberaterinnen / Fachberater, der Beratungslehrerinnen und -lehrer, der Regionalen Arbeitsstelle Kooperation
- Mitarbeit bei der Planung und ggf. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen
- Initiieren und Begleiten von Schulenwicklungsprozessen
- Begleiten von Schulversuchen
- Information und Beratung von Elternvertretern
- Einrichtung von Außenklassen und Integrativen Schulentwicklungsprojekten
- Hilfestellungen bei Einzelintegration
- ...

## **V. Anhang**

### **V. 1 Gesetze**

#### **V. 1.1 Schulgesetz für Baden-Württemberg**

##### **V. 1.1.1 § 5 a Grundschulförderklassen**

- (1) Für Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt werden, sollen Förderklassen eingerichtet werden.  
Sie haben die Aufgabe, die zurückgestellten Kinder auf den Besuch der Grundschule vorzubereiten.
- (2) Die Förderklassen werden an Grundschulen geführt.  
Der Schulleiter der Grundschule ist zugleich Leiter der Förderklasse.  
Für die Einrichtung gilt § 30 entsprechend.
- (3) Für den Besuch der Grundschulförderklasse kann eine Gebühr erhoben werden.  
Das Kultusministerium regelt durch Rechtsverordnung im Einvernehmen mit dem Finanzministerium die Höhe der Gebühr einschließlich Gebührenermäßigungen und das Verfahren des Einzugs.  
§ 24 des Landesgebührengesetzes gilt entsprechend.

### **V. 1.1.2 § 15 Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen und allgemeinen Schulen**

(1) Die Sonderschule dient der Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können. Sie gliedert sich in Schulen oder Klassen, die dem besonderen Förderbedarf der Schüler entsprechen und nach sonderpädagogischen Grundsätzen arbeiten; sie führt je nach Förderungsfähigkeit der Schüler zu den Bildungszielen der übrigen Schularten, soweit der besondere Förderbedarf der Schüler nicht eigene Bildungsgänge erfordert.

Sonderschulen sind insbesondere

1. Schulen für Blinde,
2. Schulen für Gehörlose,
3. Schulen für Geistigbehinderte,
4. Schulen für Körperbehinderte,
5. Förderschulen,
6. Schulen für Schwerhörige,
7. Schulen für Sehbehinderte,
8. Schulen für Sprachbehinderte,
9. Schulen für Erziehungshilfe,
10. Schulen für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung.

(2) Wenn die besondere Aufgabe der Sonderschule die Heimunterbringung der Schüler gebietet oder die Erfüllung der Schulpflicht sonst nicht gesichert ist, ist der Schule ein Heim anzugliedern, in dem die Schüler Unterkunft, Verpflegung und eine familiengemäße Betreuung erhalten (Heimsonderschule).

(3) Wenn die besondere Aufgabe der Sonderschule erfüllt ist, sind die Schüler in die allgemeinen Schulen einzugliedern.

(4) Die Förderung behinderter Schüler ist auch Aufgabe in den anderen Schularten.

Behinderte Schüler werden in allgemeinen Schulen unterrichtet, wenn sie auf Grund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können.

Die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt.

(5) Die allgemeinen Schulen sollen mit den Sonderschulen im Schulleben und im Unterricht, soweit es nach den Bildungs- und Erziehungszielen möglich ist, zusammenarbeiten.

(6) Im Rahmen der gegebenen Verhältnisse können an den Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien Außenklassen von Sonderschulen gebildet werden.

Die Entscheidung hierüber trifft die Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern.

### **V. 1.1.3 § 20 Schulkindergarten**

Für Kinder, die unter § 15 Abs. 1 fallen und vom Schulbesuch zurückgestellt werden oder vor Beginn der Schulpflicht förderungsbedürftig erscheinen, sollen Schulkindergärten eingerichtet werden.

### **V. 1.1.4 § 55 Eltern und Schule**

(1) Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, an der schulischen Erziehung mitzuwirken.

Die gemeinsame Verantwortung der Eltern und der Schule für die Erziehung und Bildung der Jugend fordert die vertrauensvolle Zusammenarbeit beider Erziehungsträger. Schule und Elternhaus unterstützen sich bei der Erziehung und Bildung der Jugend und pflegen ihre Erziehungsgemeinschaft.

(2) Das Recht und die Aufgabe, die Erziehungsarbeit der Schule zu fördern und mitzugestalten, nehmen die Eltern

1. in der Klassenpflegschaft,
2. in den Elternvertretungen und
3. in der Schulkonferenz wahr.

(3) Unbeschadet der Rechte volljähriger Schüler können deren Eltern die Aufgaben nach Absatz 2 wahrnehmen.

(4) Angelegenheiten einzelner Schüler können die Elternvertretungen nur mit Zustimmung von deren Eltern behandeln.

(5) Die Elternvertreter üben ein Ehrenamt aus.

#### **V. 1.1.5 § 74 Vorzeitige Aufnahme und Zurückstellung**

- (1) Auf Antrag der Erziehungsberechtigten können Kinder, die gemäß § 73 Abs. 1 noch nicht schulpflichtig sind, zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn auf Grund ihres geistigen und körperlichen Entwicklungsstandes zu erwarten ist, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen werden. Die Entscheidung über den Antrag trifft die Schule; bestehen Zweifel am hinreichenden geistigen und körperlichen Entwicklungsstand des Kindes, zieht die Schule ein Gutachten des Gesundheitsamtes bei. Wird dem Antrag stattgegeben, beginnt die Schulpflicht mit der Aufnahme in die Schule.
- (2) Kinder, von denen bei Beginn der Schulpflicht auf Grund ihres geistigen oder körperlichen Entwicklungsstandes nicht erwartet werden kann, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen, können um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden; mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten können auch Kinder zurückgestellt werden, bei denen sich dies während des ersten Schulhalbjahres zeigt. Die Entscheidung trifft die Schule unter Beiziehung eines Gutachtens des Gesundheitsamtes. Die Zeit der Zurückstellung wird auf die Dauer der Pflicht zum Besuch der Grundschule nicht angerechnet.
- (3) Kinder, die vorzeitig eingeschult oder vom Schulbesuch zurückgestellt werden sollen, sind verpflichtet, sich auf Verlangen der Schule bzw. der Schulaufsichtsbehörde an einer pädagogisch-psychologischen Prüfung (Schuleignungsprüfung und Intelligenztest) zu beteiligen und vom Gesundheitsamt untersuchen lassen.

## **V. 1.1.6 Pflicht zum Besuch der Sonderschule (§§ 82 – 84)**

### **§ 82 Allgemeines**

- (1) Die in § 15 Abs. 1 genannten Schüler sind zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschule verpflichtet.
  
- (2) Darüber, ob die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule im Einzelfall besteht, und darüber, welcher Typ der Sonderschule (§ 15 Abs. 1) für den Sonderschulpflichtigen geeignet ist, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde; sie strebt das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten an.  
Auf Verlangen der Schulaufsichtsbehörde haben sich Kinder und Jugendliche an einer pädagogisch-psychologischen Prüfung (Schuleignungs- oder Schulleistungsprüfung und Intelligenztest) zu beteiligen und vom Gesundheitsamt untersuchen zu lassen.
  
- (3) Die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule ruht,
  1. wenn der Schulweg zu weit oder besonders schwierig ist und eine geeignete Heimsonderschule nicht zur Verfügung steht oder
  2. wenn Schüler die Sonderschule wegen medizinisch zu diagnostizierender Besonderheiten nicht besuchen können. Zur Prüfung dieser Voraussetzungen sind sie verpflichtet, sich auf Verlangen der Schulaufsichtsbehörde vom Gesundheitsamt untersuchen zu lassen.Die Entscheidung hierüber trifft die Schulaufsichtsbehörde.
  
- (3) Von der Pflicht zum Besuch einer Sonderschule ist befreit, wer eine von der Schulaufsichtsbehörde als gleichwertig anerkannte Unterweisung erfährt.

### **§ 83 Beginn und Dauer der Pflicht zum Besuch der Sonderschule**

Für Beginn und Dauer der Pflicht zum Besuch der Sonderschule gelten die §§ 73, 74, 75, 77 und 78 entsprechend mit folgenden Maßgaben:

1. für Schulpflichtige, die während des Besuchs einer allgemeinen Schule sonder-  
schulbedürftig werden, beginnt die Pflicht zum Besuch der Sonderschule mit der  
Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde nach § 82 Abs. 2;
- 1 a. für blinde, gehörlose und körperbehinderte Sonderschulpflichtige dauert die  
Schulpflicht gemäß § 75 Abs. 1 mindestens fünf Jahre;
2. für blinde, gehörlose, geistigbehinderte und körperbehinderte Sonderschulpflichti-  
ge kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten die Pflicht zum Besuch  
der Sonderschule über die in § 75 Abs. 2 bestimmte Zeit hinaus bis zur Dauer von  
insgesamt zwei Jahren verlängert werden, wenn anzunehmen ist, dass sie da-  
durch dem Ziel der Sonderschule nähergebracht werden können. Aus dem glei-  
chen Grund kann für Sonderschulpflichtige die Pflicht zum Besuch der Sonder-  
schule über die in § 78 Abs. 1 und 2 bestimmte Zeit um ein Jahr verlängert wer-  
den;
3. die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule endet, wenn festgestellt wird, dass der  
Sonderschulpflichtige mit Erfolg am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen  
kann. Die Feststellung hierüber trifft die Schulaufsichtsbehörde.

#### **§ 84 Erfüllung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule**

- (1) Die Pflicht zum Besuch der Sonderschule wird durch den Besuch derjenigen ge-  
eigneten Sonderschule erfüllt, in deren Schulbezirk der Schulpflichtige wohnt.  
§ 76 Abs. 2 Satz 2 und 3 gilt entsprechend.
- (2) Soweit nicht eine Schule nach Absatz 1 zuständig ist, haben die Erziehungsbe-  
rechtigten das Recht, unter den für ihre sonderschulpflichtigen Kinder geeigneten  
Sonderschulen zu wählen.  
Die Schulaufsichtsbehörde kann aus wichtigen Gründen in Abweichung von Satz  
1 Sonderschulpflichtige einer geeigneten Sonderschule zuweisen.
- (3) Wenn es zur Erfüllung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule erforderlich ist,  
können die Sonderschulpflichtigen mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten in  
einem Heim oder in Familienpflege untergebracht werden.

Die Entscheidung trifft die Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit dem zuständigen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und gegebenenfalls mit dem zuständigen Träger der Sozialhilfe.

Verweigern die Erziehungsberechtigten ihre Zustimmung, so kann eine Entscheidung des Vormundschaftsgerichts nach § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches herbeigeführt werden.

## **V. 1.2 Bundessozialhilfegesetz**

in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. März 1994 (BGBl. I S. 646, 2975), zuletzt geändert durch Artikel 12 des Gesetzes zur Reform des Wohnungsbaurechts vom 13. September 2001 (BGBl. I S. 2376)<sup>1</sup>

### **V.1.2.1 Abschnitt 3: Hilfe in besonderen Lebenslagen**

#### **Unterabschnitt 1: Allgemeines §§ 27 bis 29a**

#### **§ 27 Arten der Hilfe**

- (1) Die Hilfe in besonderen Lebenslagen umfaßt
1. Hilfe zum Aufbau oder zur Sicherung der Lebensgrundlage,
  2. Hilfe bei Krankheit, vorbeugende und sonstige Hilfe,
  3. Eingliederungshilfe für behinderte Menschen,
  4. Blindenhilfe,
  5. Hilfe zur Pflege,
  6. Hilfe zur Weiterführung des Haushalts,
  7. Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten,
  8. Altenhilfe.
- (2) Hilfe kann auch in anderen besonderen Lebenslagen gewährt werden, wenn sie den Einsatz öffentlicher Mittel rechtfertigen. Geldleistungen können als Beihilfe oder als Darlehen gewährt werden.
- (3) Wird die Hilfe in einer Anstalt, einem Heim oder einer gleichartigen Einrichtung oder in einer Einrichtung zur teilstationären Betreuung gewährt, umfaßt die Hilfe in besonderen Lebenslagen auch den in der Einrichtung gewährten Lebensunterhalt einschließlich der einmaligen Leistungen nach Abschnitt 2. Satz 1 findet auch Anwendung, wenn Hilfe zur Pflege nur deshalb nicht gewährt wird, weil entsprechende Leistungen nach dem Elften Buch Sozialgesetzbuch erbracht werden.

## **§ 28 Personenkreis**

- (1) Hilfe in besonderen Lebenslagen wird nach den Bestimmungen dieses Abschnitts gewährt, soweit dem Hilfesuchenden, seinem nicht getrennt lebenden Ehegatten und, wenn er minderjährig und unverheiratet ist, auch seinen Eltern die Aufbringung der Mittel aus dem Einkommen und Vermögen nach den Bestimmungen des Abschnitts 4 nicht zuzumuten ist. Das Einkommen und Vermögen der Eltern oder des Elternteils, bei dem eine Hilfesuchende lebt, sind nicht zu berücksichtigen, wenn die Hilfesuchende schwanger ist oder ihr leibliches Kind bis zur Vollendung seines 6. Lebensjahres betreut.
- (2) Der Anspruch des Berechtigten auf Hilfe in einer Einrichtung oder auf Pflegegeld steht, soweit die Leistung dem Berechtigten gewährt worden wäre, nach seinem Tode demjenigen zu, der die Hilfe erbracht oder die Pflege geleistet hat.

## **§ 29 Erweiterte Hilfe, Aufwendungsersatz**

In begründeten Fällen kann Hilfe über § 28 hinaus auch insoweit gewährt werden, als den dort genannten Personen die Aufbringung der Mittel aus dem Einkommen oder Vermögen zuzumuten ist. In diesem Umfange haben sie dem Träger der Sozialhilfe die Aufwendungen zu ersetzen; mehrere Verpflichtete haften als Gesamtschuldner.

## **V. 1.2.2 Unterabschnitt 7: Eingliederungshilfe für behinderte Menschen**

### **§ 39 Personenkreis und Aufgabe**

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

- (2) Von einer Behinderung bedroht im Sinne dieses Gesetzes sind Personen, bei denen der Eintritt der Behinderung nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. Dies gilt für Personen, für die Hilfe bei Krankheit und vorbeugende Hilfe nach § 37 erforderlich ist, nur, wenn auch bei Durchführung dieser Leistungen eine Behinderung einzutreten droht.
- (3) Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört vor allem, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen.
- (4) Für die Leistungen zur Teilhabe gelten die Vorschriften des Neunten Buches Sozialgesetzbuch, soweit sich aus diesem Gesetz und den auf Grund dieses Gesetzes erlassenen Rechtsverordnungen nichts Abweichendes ergibt. Die Zuständigkeit und die Voraussetzungen für die Leistungen zur Teilhabe richten sich nach diesem Gesetz.
- (5) Ein Anspruch auf Eingliederungshilfe besteht nicht, wenn gegenüber einem Rehabilitationsträger nach § 6 Nr. 1 bis 6 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch ein Anspruch auf gleiche Leistungen besteht.

#### **§ 40 Leistungen der Eingliederungshilfe**

- (1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind vor allem
  1. Leistungen zur medizinischen Rehabilitation nach § 26 Abs. 2 und 3 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch,
  2. Versorgung mit Körperersatzstücken sowie mit orthopädischen oder anderen Hilfsmitteln,

3. Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach § 33 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch sowie sonstige Hilfen zur Erlangung eines geeigneten Platzes im Arbeitsleben,
4. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, vor allem im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt,
5. Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule,
6. Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit,
7. Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch oder in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten (§ 41),
8. Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft nach § 55 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch
7. bei Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch und in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten (§ 41),
8. bei Hilfen zum Erwerb praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich und geeignet sind, behinderten Menschen die für sie erreichbare Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen, soweit diese Hilfen in besonderen teilstationären Einrichtungen für behinderte Menschen erbracht werden.
9. nachgehende Hilfe zur Sicherung der Wirksamkeit der ärztlichen und ärztlich verordneten Maßnahmen und zur Sicherung der Teilhabe der behinderten Menschen am Arbeitsleben.

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

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

## **§ 40a Sonderregelung für behinderte Menschen in Einrichtungen**

Wird Eingliederungshilfe in einer vollstationären Einrichtung der Behindertenhilfe im Sinne des § 43a des Elften Buches Sozialgesetzbuch erbracht, umfasst die Hilfe auch die in der Einrichtung gewährten Pflegeleistungen. Stellt der Träger der Einrichtung fest, dass der behinderte Mensch so pflegebedürftig ist, dass die Pflege in der Einrichtung nicht sichergestellt werden kann, vereinbaren der Träger der Sozialhilfe und die zuständige Pflegekasse mit dem Einrichtungsträger, dass die Hilfe in einer anderen Einrichtung erbracht wird; dabei ist angemessenen Wünschen des behinderten Menschen Rechnung zu tragen.

## **§ 41 Hilfe in einer sonstigen Beschäftigungsstätte**

Hilfe in einer den anerkannten Werkstätten für Behinderte nach § 41 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätte kann gewährt werden.

## **§ 43 Erweiterte Hilfe**

- (1) Erfordert die Behinderung Gewährung der Hilfe in einer Anstalt, einem Heim oder einer gleichartigen Einrichtung, einer Tageseinrichtung für behinderte Menschen oder ärztliche oder ärztlich verordnete Maßnahmen, ist die Hilfe hierfür auch dann in vollem Umfang zu gewähren, wenn den in § 28 genannten Personen die Aufbringung der Mittel zu einem Teil zuzumuten ist. In Höhe dieses Teils haben sie zu den Kosten der Hilfe beizutragen; mehrere Verpflichtete haften als Gesamtschuldner.
- (2) Den in § 28 genannten Personen ist die Aufbringung der Mittel nur für die Kosten des Lebensunterhalts zuzumuten
  1. bei heilpädagogischen Maßnahmen für Kinder, die noch nicht eingeschult sind,
  2. bei der Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung einschließlich der Vorbereitung hierzu,
  3. bei der Hilfe, die dem behinderten noch nicht eingeschulten Menschen die für ihn erreichbare Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft ermöglichen soll,

4. bei der Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf oder zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit, wenn die hierzu erforderlichen Leistungen in besonderen Einrichtungen für behinderte Menschen erbracht werden,
5. bei Leistungen zur medizinischen Rehabilitation (§ 26 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch),
6. bei Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 33 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch),
7. bei Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch und in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten (§ 41),
8. bei Hilfen zum Erwerb praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich und geeignet sind, behinderten Menschen die für sie erreichbare Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen, soweit diese Hilfen in besonderen teilstationären Einrichtungen für behinderte Menschen erbracht werden.

Die Kosten des in einer Einrichtung gewährten Lebensunterhalts sind in den Fällen der Nummern 1 bis 6 nur in Höhe der für den häuslichen Lebensunterhalt ersparten Aufwendungen anzusetzen; dies gilt nicht für den Zeitraum, in dem gleichzeitig mit den Maßnahmen nach Satz 1 in der Einrichtung durchgeführte andere Maßnahmen überwiegen. Die Aufbringung der Mittel nach Satz 1 Nr. 7 und 8 ist aus dem Einkommen nicht zumutbar, wenn das Einkommen des behinderten Menschen insgesamt einen Betrag in Höhe des zweifachen Regelsatzes nach § 22 Abs. 1 nicht übersteigt. Die zuständigen Landesbehörden können Näheres über die Bemessung der für den häuslichen Lebensbedarf ersparten Aufwendungen und des Kostenbeitrags für das Mittagessen bestimmen. Die Sätze 1 bis 4 sollen auch dann Anwendung finden, wenn die Maßnahmen erst nach Vollendung des 21. Lebensjahres des Behinderten abgeschlossen werden können; in anderen Fällen können sie Anwendung finden, wenn dies aus besonderen Gründen des Einzelfalles gerechtfertigt ist. Zum Ersatz der Kosten nach § 92a ist insbesondere verpflichtet, wer sich in den Fällen der Nummern 5 und 6 vorsätzlich oder grob fahrlässig nicht oder nicht ausreichend versichert hat.

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

#### **§ 44 Vorläufige Hilfeleistung**

- (1) Steht spätestens 4 Wochen nach Bekanntwerden des Bedarfs beim Träger der Sozialhilfe nicht fest, ob ein anderer als der Träger der Sozialhilfe oder welcher andere zur Hilfe verpflichtet ist, hat der Träger der Sozialhilfe die notwendigen Maßnahmen unverzüglich durchzuführen, wenn zu befürchten ist, daß sie sonst nicht oder nicht rechtzeitig durchgeführt werden.
- (2) Für Erstattungsansprüche ist § 102 des Zehnten Buches Sozialgesetzbuch maßgeblich.

#### **§ 46 Gesamtplan**

- (1) Der Träger der Sozialhilfe stellt so frühzeitig wie möglich einen Gesamtplan zur Durchführung der einzelnen Maßnahmen auf.
- (2) Bei der Aufstellung des Gesamtplans und der Durchführung der Maßnahmen wirkt der Träger der Sozialhilfe mit dem behinderten Menschen und den sonst im Einzelfalle Beteiligten, vor allem mit dem behandelnden Arzt, dem Gesundheitsamt, dem Landesarzt, dem Jugendamt und den Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit, zusammen.

#### **§ 47 Bestimmungen über die Durchführung der Hilfe**

Die Bundesregierung kann durch Rechtsverordnung mit Zustimmung des Bundesrates Bestimmungen über die Abgrenzung des Personenkreises der behinderten Menschen, über Art und Umfang der Leistungen der Eingliederungshilfe sowie über das Zusammenwirken mit anderen Stellen, die der Eingliederungshilfe entsprechende Leistungen durchführen, erlassen.

**V. 1.2.3 Verordnung nach § 47 des Bundessozialhilfegesetzes  
(Eingliederungshilfe-Verordnung)**

in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Februar 1975 (BGBl. I S.433), geändert durch Gesetze vom 23. Juli 1996 (BGBl. I S. 1088), vom 24. März 1997 (BGBl. I S.594), vom 19. Juni 2001 (BGBl. I S. 1046)

**ABSCHNITT I**

**Personenkreis**

**§ 1 Körperlich wesentlich behinderte Menschen**

Durch körperliche Gebrechen wesentlich in ihrer Teilhabefähigkeit eingeschränkt im Sinne des § 39 Abs. 1 Satz 1 des Gesetzes sind

1. Personen, deren Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung des Stütz- und Bewegungssystems in erheblichem Umfange eingeschränkt ist,
2. Personen mit erheblichen Spaltbildungen des Gesichts oder des Rumpfes oder mit abstoßend wirkenden Entstellungen vor allem des Gesichts,
3. Personen, deren körperliches Leistungsvermögen infolge Erkrankung, Schädigung oder Fehlfunktion eines inneren Organs oder der Haut in erheblichem Umfange eingeschränkt ist,
4. Blinden oder solchen Sehbehinderten, bei denen mit Gläserkorrektur ohne besondere optische Hilfsmittel
  - a) auf dem besseren Auge oder beidäugig im Nahbereich bei einem Abstand von mindestens 30 cm oder im Fernbereich eine Sehschärfe von nicht mehr als 0,3 besteht  
oder
  - b) durch Buchstabe a nicht erfaßte Störungen der Sehfunktion von entsprechendem Schweregrad vorliegen,
5. Personen, die gehörlos sind oder denen eine sprachliche Verständigung über das Gehör nur mit Hörhilfen möglich ist,

6. Personen, die nicht sprechen können, Seelentauben und Hörstummen, Personen mit erheblichen Stimmstörungen sowie Personen, die stark stammeln, stark stottern oder deren Sprache stark unartikulierte ist.

## **§ 2 Geistig wesentlich behinderte Menschen**

Geistig wesentlich behindert im Sinne des § 39 Abs. 1 Satz 1 des Gesetzes sind Personen, die infolge einer Schwäche ihrer geistigen Kräfte in erheblichem Umfang in ihrer Fähigkeit zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft eingeschränkt sind.

## **§ 3 Seelisch wesentlich behinderte Menschen**

Seelische Störungen, die eine wesentliche Einschränkung der Teilhabefähigkeit im Sinne des § 39 Abs. 1 Satz 1 des Gesetzes zur Folge haben können, sind

1. körperlich nicht begründbare Psychosen,
2. seelische Störungen als Folge von Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns, von Anfallsleiden oder von anderen Krankheiten oder körperlichen Beeinträchtigungen,
3. Suchtkrankheiten,
4. Neurosen oder Persönlichkeitsstörungen.

*§§ 4 und 5 (weggefallen)*

## **ABSCHNITT II**

### **Leistungen der Eingliederungshilfe**

#### **§ 6 Rehabilitationssport**

Zu den Leistungen im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 1 des Gesetzes gehört auch ärztlich verordneter Rehabilitationssport in Gruppen unter ärztlicher Betreuung und Überwachung.

*§ 7 (weggefallen)*

## **§ 8 Hilfe zur Beschaffung eines Kraftfahrzeuges**

- (1) Die Hilfe zur Beschaffung eines Kraftfahrzeuges gilt als Hilfe im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 2 des Gesetzes. Sie wird in angemessenem Umfang gewährt, wenn der behinderte Mensch wegen Art oder Schwere seiner Behinderung insbesondere zur Teilhabe am Arbeitsleben auf die Benutzung eines Kraftfahrzeuges angewiesen ist; bei Teilhabe am Arbeitsleben findet die Kraftfahrzeughilfe-Verordnung Anwendung.
- (2) Die Hilfe nach Absatz 1 kann auch als Darlehen gewährt werden.
- (3) Die Hilfe nach Absatz 1 ist in der Regel davon abhängig, daß der Behinderte das Kraftfahrzeug selbst bedienen kann.
- (4) Eine erneute Hilfe zur Beschaffung eines Kraftfahrzeuges soll in der Regel nicht vor Ablauf von 5 Jahren nach Gewährung der letzten Hilfe gewährt werden.

## **§ 9 Andere Hilfsmittel**

- (1) Andere Hilfsmittel im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 2 des Gesetzes sind nur solche Hilfsmittel, die dazu bestimmt sind, zum Ausgleich der durch die Behinderung bedingten Mängel beizutragen.
- (2) Zu den anderen Hilfsmitteln im Sinne des Absatzes 1 gehören auch
  1. Schreibmaschinen für Blinde, Ohnhänder und solche behinderte Menschen, die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung auf eine Schreibmaschine angewiesen sind,
  2. Verständigungsgeräte für Taubblinde,
  3. Blindenschrift-Bogenmaschinen,
  4. Blindenuhren mit Zubehör, Blindenweckuhren,
  5. Tonbandgeräte mit Zubehör für Blinde,
  6. Blindenführhunde mit Zubehör,

7. besondere optische Hilfsmittel, vor allem Fernrohrlupenbrillen,
8. Hörgeräte, Hörtrainer,
9. Weckuhren für hörbehinderte Menschen,
10. Sprachübungsgeräte für sprachbehinderte Menschen,
11. besondere Bedienungseinrichtungen und Zusatzgeräte für Kraftfahrzeuge, wenn der behinderte Mensch wegen Art und Schwere seiner Behinderung auf ein Kraftfahrzeug angewiesen ist,
12. Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens und zur nichtberuflichen Verwendung bestimmte Hilfsgeräte für behinderte Menschen, wenn der behinderte Mensch wegen Art und Schwere seiner Behinderung auf diese Gegenstände angewiesen ist.

(3) Die Versorgung mit einem anderen Hilfsmittel im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr.2 des Gesetzes wird nur gewährt, wenn das Hilfsmittel im Einzelfall erforderlich und geeignet ist, zu dem in Absatz 1 genannten Ausgleich beizutragen, und wenn der behinderte Mensch das Hilfsmittel bedienen kann.

### **§ 10 Umfang der Versorgung mit Körperersatzstücken, orthopädischen oder anderen Hilfsmitteln**

(1) Zu der Versorgung mit Körperersatzstücken sowie mit orthopädischen oder anderen Hilfsmitteln im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 2 des Gesetzes gehört auch eine notwendige Unterweisung in ihrem Gebrauch.

(2) Soweit im Einzelfall erforderlich, wird eine Doppelausstattung mit Körperersatzstücken, orthopädischen oder anderen Hilfsmitteln gewährt.

(3) Zu der Versorgung mit Körperersatzstücken sowie mit orthopädischen oder anderen Hilfsmitteln gehört auch deren notwendige Instandhaltung oder Änderung. Die Versorgung mit einem anderen Hilfsmittel umfaßt auch ein Futtergeld für einen Blindenführhund in Höhe des Betrages, den blinde Beschädigte nach dem

Bundesversorgungsgesetz zum Unterhalt eines Führhundes erhalten, sowie die Kosten für die notwendige tierärztliche Behandlung des Führhundes und für eine angemessene Haftpflichtversicherung, soweit die Beiträge hierfür nicht nach § 76 Abs. 2 Nr. 3 des Gesetzes vom Einkommen abzusetzen sind.

(4) Eine erneute Versorgung wird gewährt, wenn sie infolge der körperlichen Entwicklung des Behinderten notwendig oder wenn aus anderen Gründen das Körperersatzstück oder Hilfsmittel ungeeignet oder unbrauchbar geworden ist.

(5) *weggefallen*

(6) Als Versorgung kann Hilfe in angemessenem Umfange auch zur Erlangung der Fahrerlaubnis, zur Instandhaltung sowie durch Übernahme von Betriebskosten eines Kraftfahrzeuges gewährt werden, wenn der behinderte Mensch wegen seiner Behinderung auf die regelmäßige Benutzung eines Kraftfahrzeuges angewiesen ist oder angewiesen sein wird.

§ 11 (*weggefallen*)

## **§ 12 Schulbildung**

Die Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 4 des Gesetzes umfaßt auch

1. heilpädagogische sowie sonstige Maßnahmen zugunsten körperlich und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern
2. Maßnahmen der Schulbildung zugunsten körperlich und geistig behinderter Kinder und Jugendlichen wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen eine im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht üblicherweise erreichbare Bildung zu ermöglichen,

3. Hilfe zum Besuch einer Realschule, eines Gymnasiums, einer Fachoberschule oder einer Ausbildungsstätte, deren Ausbildungsabschluß dem einer der obengenannten Schulen gleichgestellt ist, oder soweit im Einzelfalle der Besuch einer solchen Schule oder Ausbildungsstätte nicht zumutbar ist, sonstige Hilfe zur Vermittlung einer entsprechenden Schulbildung; die Hilfe wird nur gewährt, wenn nach den Fähigkeiten und den Leistungen des behinderten Menschen zu erwarten ist, daß er das Bildungsziel erreichen wird.

### **§ 13 Schulische Ausbildung für einen Beruf**

- (1) Die Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 5 des Gesetzes umfaßt vor allem Hilfe
  1. *weggefallen*
  2. zur Ausbildung an einer Berufsfachschule,
  3. zur Ausbildung an einer Berufsaufbauschule,
  4. zur Ausbildung an einer Fachschule oder höheren Fachschule,
  5. zur Ausbildung an einer Hochschule oder einer Akademie,
  6. zum Besuch sonstiger öffentlicher staatlich anerkannter oder staatlich genehmigter schulischer Ausbildungsstätten,
  7. zur Ableistung eines Praktikums, das Voraussetzung für den Besuch einer Fachschule oder einer Hochschule oder für die Berufszulassung ist,
  8. zur Teilnahme am Fernunterricht; § 86 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch gilt entsprechend,
  9. zur Teilnahme an Maßnahmen, die geboten sind, um die schulische Ausbildung für einen angemessenen Beruf vorzubereiten.
- (2) Die Hilfe nach Absatz 1 wird gewährt, wenn
  1. zu erwarten ist, dass das Ziel der Ausbildung oder der Vorbereitungsmaßnahmen erreicht wird,
  2. der beabsichtigte Ausbildungsweg erforderlich ist,

3. der Beruf oder die Tätigkeit voraussichtlich eine ausreichende Lebensgrundlage bieten oder falls dies wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht möglich ist, zur Lebensgrundlage in angemessenem Umfang beitragen wird.

### **§ 13 a Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit**

Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr.6 des Gesetzes wird insbesondere gewährt, wenn die Ausbildung für einen Beruf aus besonderen Gründen, vor allem wegen Art und Schwere der Behinderung, unterbleibt. 2 § 13 Abs. 2 gilt entsprechend.

*§§ 14 und 15 (weggefallen)*

### **§ 16 Allgemeine Ausbildung**

Zu den Maßnahmen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen gehören auch

1. die blindentechnische Grundausbildung,
2. Kurse und ähnliche Maßnahmen zugunsten der in § 1 Nr. 5 und 6 genannten Personen, wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, die Verständigung mit anderen Personen zu ermöglichen oder zu erleichtern,
3. hauswirtschaftliche Lehrgänge, die erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen die Besorgung des Haushalts ganz oder teilweise zu ermöglichen,
4. Lehrgänge und ähnliche Maßnahmen, die erforderlich und geeignet sind, den behinderten Menschen zu befähigen, sich ohne fremde Hilfe sicher im Verkehr zu bewegen.

### **§ 17 Eingliederung in das Arbeitsleben**

- (1) Zu der Hilfe im Sinne des § 40 Abs. 1 Nr. 3, 7 und 9 des Gesetzes gehören auch die Hilfe zur Beschaffung von Gegenständen sowie andere Leistungen, wenn sie wegen der Behinderung zur Aufnahme oder Fortbildung einer angemessenen Beschäftigung im Arbeitsleben erforderlich sind; für die Hilfe zur Beschaffung eines Kraftfahrzeuges

ist § 8, für die Hilfe zur Beschaffung von Gegenständen, die zugleich Gegenstände im Sinne des § 9 Abs. 2 Nr. 12 sind, ist § 9 maßgebend. Die Hilfe nach Satz 1 kann auch als Darlehen gewährt werden.

(2) Hilfe in einer sonstigen Beschäftigungsstätte nach § 41 des Gesetzes können behinderte Menschen erhalten, die mindestens die Voraussetzungen zur Aufnahme in einer Werkstatt für behinderte Menschen (§ 137 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch) erfüllen.

*§§ 18 und 19 (weggefallen)*

## **§ 20 Anleitung von Betreuungspersonen**

Bedarf ein behinderter Mensch wegen der Schwere der Behinderung in erheblichem Umfange der Betreuung, so gehört zu den Maßnahmen der Eingliederungshilfe auch, Personen, denen die Betreuung obliegt, mit den durch die Art und Schwere der Behinderung bedingten Besonderheiten der Betreuung vertraut zu machen.

*§ 21 (weggefallen)*

## **§ 22 Kosten der Begleitpersonen**

Erfordern die Maßnahmen der Eingliederungshilfe die Begleitung des behinderten Menschen, so gehören zu seinem Bedarf auch

1. die notwendigen Fahrtkosten und die sonstigen mit der Fahrt verbundenen notwendigen Auslagen der Begleitperson,
2. weitere Kosten der Begleitperson, soweit sie nach den Besonderheiten des Einzelfalles notwendig sind.

## **§ 23 Eingliederungsmaßnahmen im Ausland**

Maßnahmen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen können auch im Ausland durchgeführt werden, wenn dies im Interesse der Eingliederung des behinderten Menschen geboten ist, die Dauer der Eingliederungsmaßnahmen durch den Auslandsaufenthalt nicht wesentlich verlängert wird und keine unververtretbaren Mehrkosten entstehen.

## **§ 24 Anhörung von Sachverständigen**

Bei der Prüfung von Art und Umfang der in Betracht kommenden Maßnahmen der Eingliederungshilfe sollen, soweit nach den Besonderheiten des Einzelfalles geboten, ein Arzt, ein Pädagoge, jeweils der entsprechenden Fachrichtung, ein Psychologe oder sonstige sachverständige Personen gehört werden.

## **ABSCHNITT III**

### **Schlußbestimmungen**

## **§ 25 Berlin-Klausel**

*(gegenstandslos)*

### **Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf**

Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999, Az.: IV/1-6500.333/61

#### **1. Allgemeine Ziele und Grundsätze**

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden: Schülern) mit Behinderungen ist Aufgabe in allen Schularten.

Für die persönliche und schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist es von grundlegender Bedeutung, dass die Schule Behinderungen rechtzeitig erkennt, drohenden Behinderungen entgegenwirkt und mit medizinisch-therapeutischen sowie pädagogisch-psychologischen Fachdiensten zusammenarbeitet, um Fördermaßnahmen zu entwickeln, welche einschränkenden Auswirkungen von Behinderungen auf die kognitive, psychomotorische, soziale und emotionale Entwicklung begegnen. Der Erfolg solcher Maßnahmen hängt entscheidend von einer frühzeitigen und engen Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern ab. Soweit unterstützende Maßnahmen weiterer Leistungs- und Kostenträger, insbesondere der Schulträger und der Träger der Schülerbeförderung, erforderlich sind, werden sie frühzeitig in das Verfahren einbezogen.

Schüler mit Behinderungen besuchen die allgemeine Schule, wenn sie dort nach den pädagogischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten dem Bildungsgang folgen können; die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt. Behinderte Schüler, bei denen sich dies als nicht möglich erweist, erfahren rechtzeitig eine sonderpädagogische Förderung in den Sonderschulen. Dabei wird das Einvernehmen der Erziehungsberechtigten zum Besuch der Sonderschule angestrebt.

Den allgemeinen Schulen und Sonderschulen ist aufgegeben, pädagogische und soziale Begegnungsfelder zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern zu schaffen, die gemeinsame Unterrichtsveranstaltungen einschließen können. Außenklassen der Sonderschulen in allgemeinen Schulen können das soziale und pädagogische Miteinander stärken.

## **2. Fördermaßnahmen der allgemeinen Schulen**

Es ist Aufgabe der allgemeinen Schule, auf individuelle Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler mit differenzierten Lernangeboten einzugehen; hierzu gehört auch die Förderung behinderter Schüler. So berücksichtigt der Unterricht den Unterstützungsbedarf, der sich aus einer Behinderung ergibt, den Förderbedarf von Schülern ohne ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache oder mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben und/oder Lesen oder im Rechnen; daneben begegnet der Unterricht einer Unterforderung besonders befähigter Schüler und er geht auf die besonderen Probleme von verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen ein.

Vor allem in der Grundschule kann der Unterschied der Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen der einzelnen Kinder sehr ausgeprägt sein. Auf die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Kinder reagiert der Unterricht mit differenzierenden Inhalten und Verfahren. Am Ende der Grundschulzeit sollen die Kinder über vergleichbare Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen.

Für Kinder, die Anhaltspunkte für einen besonderen Förderbedarf aufweisen, ist ein gestuftes pädagogisches Verfahren notwendig: Nach einer differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes, verbunden mit einer kontinuierlichen Beobachtung des Lernprozesses, klären die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer (im Folgenden: Lehrer) in Zusammenarbeit mit den Eltern die Ergebnisse und erstellen mit den Eltern ein Profil des individuellen Förderbedarfs. Mit Zustimmung der Eltern können in diesen Klärungsprozess Erkenntnisse aus Diagnose und Fördermaßnahmen im Vorfeld und im Umfeld der schulischen Förderung, einschließlich der Jugendhilfe, einbezogen werden. Danach wird geprüft, welche Fördermaßnahmen die einzelne Schule aus eigener Kraft einrichten und verfolgen kann. Die Fördermaßnahmen werden mit den Eltern abgestimmt. Soweit sich Maßnahmen als notwendig erweisen, die von der einzelnen Schule nicht leistbar sind, werden im Zusammenwirken von Schule und Eltern weitere schulische und außerschulische Einrichtungen, insbesondere der Schulträger, der zuständige örtliche Träger der Jugendhilfe oder das Staatliche Schulamt bzw. Oberschulamt, einbezogen. Die Förderung und Entwicklung ist nachvollziehbar zu dokumentieren.

## **3. Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und sonderpädagogische Hilfen in allgemeinen Schulen**

Die allgemeine Schule wird von sonderpädagogischen Diensten unterstützt, wenn aufgrund einer Behinderung oder aufgrund besonderer Entwicklungsprobleme ein sonderpädagogi-

scher Förderbedarf oder jedenfalls deutliche Anhaltspunkte eines solchen Bedarfes vorliegen. Diese Dienste werden im Rahmen der Kooperation der Sonderschulen mit den allgemeinen Schulen geleistet und vom Staatlichen Schulamt im Zusammenwirken mit den betroffenen Schulen eingerichtet und koordiniert.

Die sonderpädagogischen Dienste werden in den allgemeinen Schulen in subsidiärer Funktion, insbesondere in folgenden Formen tätig:

- sie beraten die beteiligten Lehrer und Eltern;
- sie klären den sonderpädagogischen Förderbedarf, und zwar im Rahmen einer kooperativen Diagnostik, in die auch die Eltern, die Lehrer der allgemeinen Schule und gegebenenfalls Vertreter weiterer Fachdisziplinen einbezogen werden;
- sie beteiligen sich an der Hilfeplanung der allgemeinen Schulen im Zusammenwirken mit den Eltern und gegebenenfalls außerschulischen Leistungs- und Kostenträgern und
- sie leisten im Rahmen des Unterrichts in arbeitsteiligen Verfahren auf gemeinsamer Grundlage eine unmittelbare sonderpädagogische Förderung der betroffenen Schüler, soweit erwartet werden kann, dass die Schüler hierdurch in die Lage versetzt werden, dem Bildungsgang der allgemeinen Schule zu folgen;
- sie unterstützen die Schulen beim Aufbau geeigneter Hilfesysteme und Förderkonzepte.

Die Wirksamkeit dieser sonderpädagogischen Dienste wird in angemessenen Zeiträumen überprüft und erforderlichenfalls modifiziert. Grundlage hierfür ist eine nachvollziehbare Dokumentation.

#### **4. Besuch der Sonderschule**

- 4.1 Die Frage des Besuchs der Sonderschule ist zu prüfen, wenn für ein schulpflichtig werdendes Kind von den Erziehungsberechtigten oder der Leiterin bzw. dem Leiter (im Folgenden: Leiter) der zuständigen Grundschule ein entsprechender Antrag gestellt wird. Wenn die Schule den Antrag stellt, fügt sie einen pädagogischen Bericht bei.

Wird für einen Schüler der allgemeinen Schule unter Einbeziehung eines Sonderschullehrers und der Erziehungsberechtigten festgestellt, dass ihm eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsgang der allgemeinen Schule unter den gegebenen Verhältnissen nicht ermöglicht werden kann, ist die Frage des Besuchs der Sonderschule ebenfalls zu prüfen. Voraussetzung für die Einleitung der Klärung dieser Frage ist ein pädagogischer Bericht, der zusammen von der allgemeinen Schule und dem unterstützenden Sonderschullehrer erstellt wird.

Besteht unter allen Beteiligten Einvernehmen über den Besuch der Sonderschule, so stellen die Erziehungsberechtigten oder die Schule im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten einen entsprechenden Antrag beim Staatlichen Schulamt. Die allgemeine Schule kann auch ohne Einvernehmen der Erziehungsberechtigten beim Staatlichen Schulamt beantragen, die Frage des Besuchs der Sonderschule zu klären. Ebenso können die Erziehungsberechtigten auch ohne ein entsprechendes Votum der Schule die Klärung des Besuchs der Sonderschule beantragen.

Sind die Erziehungsberechtigten mit dem Antrag der Schule oder dem Inhalt des Berichtes nicht einverstanden, ist ihr abweichendes Votum anzufügen.

4.2 Das Staatliche Schulamt kann über den Besuch der Sonderschule in einem vereinfachten Verwaltungsverfahren entscheiden, wenn ein entsprechender Antrag von den Erziehungsberechtigten oder von der Schule im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten gestellt wird. Das Staatliche Schulamt prüft auf der Grundlage der vorhandenen Unterlagen die Begründung für den Besuch der Sonderschule. Es beteiligt die zuständige Sonderschule und gegebenenfalls weitere Leistungs- und Kostenträger. Das Staatliche Schulamt bestätigt schriftlich die gemeinsam vereinbarte Entscheidung über den Besuch der Sonderschule, wenn es zu dem Ergebnis kommt, dass der Antrag begründet ist.

4.3 Hält das Staatliche Schulamt nach Sichtung der Unterlagen vor einer Entscheidung weitere Klärungen für erforderlich oder haben die Erziehungsberechtigten das Einvernehmen zum Antrag der Schule nicht erteilt, beauftragt es nach einem Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten einen bisher nicht beteiligten Sonderschullehrer mit der weiteren Begutachtung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die auch eine pädagogisch-psychologische Prüfung einschließen kann. Das Staatliche Schulamt kann daneben Fachleute anderer Disziplinen oder Leistungs- und Kostenträger beiziehen und unter Beteiligung der Erziehungsberechtigten, die eine Vertrauensperson zuziehen können, einen Expertenkreis zur gemeinsamen Beratung des Einzelfalles bilden.

4.4 Wenn es zur Erfüllung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule erforderlich ist, können die Schüler nach § 84 Abs. 3 SchG mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten in einem Heim oder in Familienpflege untergebracht werden. Eine solche Maßnahme setzt das Einvernehmen mit dem zuständigen Träger der Sozialhilfe bzw. dem zuständigen örtlichen Träger der Jugendhilfe voraus. Das Staatliche Schulamt bezieht die Leistungs- und Kostenträger frühzeitig in das Verfahren ein und ermöglicht damit einen abgestimmten und koordinierten Klärungsprozess. In diesen Klärungsprozess ist der öffentliche Gesundheitsdienst einzubeziehen. Das Staatliche Schulamt und die Schulen wirken bei der Erstellung eines Gesamtplanes nach § 46 Bundessozialhilfegesetz und bei der Erstellung eines Hilfeplanes nach § 36 Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) mit.

- 4.5 Dem Staatlichen Schulamt ist eine eingehende Prüfung des Elternwunsches und eine Auseinandersetzung mit dem in ihm zum Ausdruck gebrachten elterlichen Erziehungsplan aufgegeben. An der Klärung der Einlösungsmöglichkeiten der elterlichen Erwartungen wirken, der gemeinsamen Verantwortung entsprechend, die für die allgemeine Schule und die Sonderschule zuständigen Schulaufsichtsbeamten mit. Die Erziehungsberechtigten haben die Möglichkeit, alle ihr Kind betreffenden Unterlagen des Staatlichen Schulamtes einzusehen. Dieses überlässt ihnen auf Wunsch Kopien der Unterlagen; gemäß § 26 Abs. 2 LGebG kann Auslagenersatz verlangt werden.

Das Staatliche Schulamt entscheidet über das sonderpädagogische Förderangebot und gegebenenfalls über die Pflicht zum Besuch der Sonderschule unter Gesamtwürdigung des Einzelfalles, der Beratungsergebnisse und der gegebenen oder herstellbaren Rahmenbedingungen der Schularten. Mit der Entscheidung gegen den elterlichen Erziehungsplan ist ein erhöhter Begründungsbedarf verbunden, der unter Hinzuziehung eines Expertenkreises die Einbeziehung pädagogischer, organisatorischer, personeller und finanzieller Aspekte erforderlich macht. In jedem Einzelfall muss der Umfang der sonderpädagogischen Förderung im finanziell vertretbaren Rahmen bleiben.

- 4.6 Um das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten herzustellen, hat das Staatliche Schulamt neben der Entscheidungsalternative des Besuchs der Sonderschule oder der allgemeinen Schule folgende, einem Kompromiss zwischen staatlichem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsplan dienliche Entscheidungsmöglichkeiten.

Das Staatliche Schulamt kann

- die Entscheidung über den Besuch der Sonderschule zurückstellen. Um das Einvernehmen der Erziehungsberechtigten zu erreichen, kann eine gewisse zeitliche Verzögerung der Entscheidung in Kauf genommen werden. Dabei ist einerseits sorgfältig zu prüfen, ob die allgemeine Schule mit den verfügbaren Mitteln die elterlichen Erwartungen einlösen kann.

Wenn sich dies als nicht möglich erweist, darf aber andererseits dem behinderten Schüler auf Dauer keine Lernsituation zugemutet werden, in der er überfordert ist. In Fällen, in denen die Teilnahme des behinderten Schülers an dem Unterricht der allgemeinen Schule zu pädagogisch untragbaren Verhältnissen führt, kann das Staatliche Schulamt auch ohne zeitliche Verzögerung korrigierend eingreifen.

- den probeweisen Besuch der Sonderschule oder eine zeitlich befristete Aufnahme in die Sonderschule vorsehen; während der Zeit des probeweisen Besuches ist der betreffende Schüler ordentlicher Schüler der besuchten Sonderschule;

- die Feststellung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule mit der Festlegung eines Zeitraumes verbinden, nach dem eine erneute Überprüfung vorgesehen ist. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass die erneute Überprüfung früher erfolgt, wenn sich die pädagogischen Grundlagen wesentlich geändert haben;
- weitere Maßnahmen im allgemeinen Schulbereich treffen oder vermitteln, vor allem Begegnungs- und Kooperationsprojekte oder die Bildung von Außenklassen (vgl. unten Nr.5).

Soweit es erforderlich ist, bezieht das Staatliche Schulamt Schulträger und andere Kosten- und Leistungsträger frühzeitig in das Verfahren ein.

4.7 Über Rückschulungen und gegebenenfalls erforderliche Maßnahmen für die Rückschulungsbegleitung entscheidet das Staatliche Schulamt. Die Prüfung der Rückschulungsfrage kann durch das Staatliche Schulamt, die Sonderschule und die Erziehungsberechtigten veranlasst werden. Das Staatliche Schulamt kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten den probeweisen Besuch der allgemeinen Schule genehmigen.

4.8. Stellt sich während des Besuches einer Sonderschule die Frage, ob ein anderer Sonderschultyp für den betreffenden Schüler geeigneter wäre, so entscheidet das Staatliche Schulamt über den Schulwechsel. Nummer 4.1 bis 4.5 gilt in diesem Fall entsprechend. Neben einem Schulwechsel kommen auch Kooperationsmaßnahmen zwischen den einzelnen Sonderschultypen in Betracht.

## **5. Weitere Formen der integrativen Bildung und Erziehung**

### **5.1 *Begegnungs- und Kooperationsprojekte***

Die allgemeinen Schulen sollen nach § 15 Abs. 5 SchG mit den Sonderschulen im Schulleben und im Unterricht, soweit es nach Bildungs- und Erziehungszeiten möglich ist, zusammenarbeiten.

Gegenseitiges Kennenlernen, Verstehen und Annehmen von behinderten und nichtbehinderten Schülern sind auch in den allgemeinen Schulen Ziel der Erziehung und Bildung. Begegnungs- und Kooperationsprojekte sind daher im Erziehungs- und Bildungsauftrag, zum Teil auch in den Fachlehrplänen der Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien verankert.

Zur Umsetzung dieser Ziele eignen sich Aktivitäten unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Art, die auf den verschiedenen Ebenen (Schüler, Lehrer, Eltern) zwischen den Schularten durchgeführt werden. Sie müssen durch schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen vorbereitet und unterstützt werden.

Zuschüsse zur Durchführung von gemeinsamen Schullandheimaufenthalten und anderen Begegnungen von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen können über die Schulaufsichtsbehörde beantragt und im Rahmen der im Staatshaushaltsplan bereitgestellten Mittel gewährt werden.

Soweit erforderlich, tragen das Staatliche Schulamt oder das Oberschulamt dafür Sorge, dass entsprechende Begegnungs- und Kooperationsprojekte von den verschiedenen Schularten durchgeführt werden, und übernehmen eine entsprechende unterstützende Begleitung insbesondere auch durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit.

## 5.2. *Außenklassen*

Nach § 15 Abs. 6 SchG können an den Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien im Rahmen der gegebenen Verhältnisse Außenklassen von Sonderschulen gebildet werden.

### 5.2.1 Gestaltung der Arbeit

Die Außenklasse wird einer Partnerklasse zugeordnet, wobei die Verantwortung der Lehrer für die jeweilige Klasse ihrer Schulart erhalten bleibt. Die Schüler der Außenklasse sind Schüler der Sonderschule und werden nach dem Bildungsplan ihrer Sonderschule unterrichtet. Die Lehrer der Außenklasse und der Partnerklasse arbeiten auch mit den Eltern beider Klassen eng zusammen und werden hierbei durch eine kontinuierliche Kooperation der allgemeinen Schule und der Sonderschule unterstützt. Für Schüler der Außenklasse gilt der zeitliche Unterrichtsrahmen der allgemeinen Schule; darüber hinaus wird ihnen nach Möglichkeit die Teilnahme am Unterricht in der Sonderschule angeboten.

### 5.2.2 Beteiligung der betroffenen Lehrer, Eltern und Schulträger

Das Staatliche Schulamt übernimmt vor Einrichtung einer Außenklasse die Koordination der Verhandlungen und die Vorbereitungen der Entscheidung. Für ein gutes Gelingen der Arbeit in einer Außenklasse ist es wichtig, dass die Entscheidung des Staatlichen Schulamts, die nur im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern erfolgen kann, auch von den anderen Beteiligten mitgetragen und unterstützt wird. Deren Einvernehmen ist anzustreben.

Vor der Entscheidung wird die Einrichtung der Außenklasse in den Pflegschaften der betroffenen Klassen besprochen und das Staatliche Schulamt beteiligt die Leiter, die Gesamtlehrerkonferenzen, die Elternbeiräte und die Schulkonferenzen der betroffenen Schulen. Gegebenenfalls sind auch die Träger der Schülerbeförderung oder außerschulische Kostenträger in die Entscheidungsfindung einzubeziehen.

### 5.2.3 Voraussetzungen für die Einrichtung

Größe und personelle Ausstattung einer Außenklasse müssen mit den Verhältnissen in der Stammschule vergleichbar sein. Für die Außenklasse muss ein eigener Raum verfügbar sein. Sie muss über ausreichende behinderungsspezifische Lehr- und Lernmittel verfügen die von der Sonderschule oder von deren Schulträger bereitgestellt werden.

Das Staatliche Schulamt legt einen Zeitraum fest, nach dem die Entscheidung über die Einrichtung der Außenklasse überprüft wird.

## 6. **Zusammenarbeit der Schulen und Lehrer in fachlichen Fragen**

Schulartübergreifende und interdisziplinäre Fortbildungsmaßnahmen dienen der Weiterentwicklung integrativer Formen von Bildung und Erziehung. In Arbeitskreisen auf Schulamtsebene können die beteiligten Lehrer und ihre Partner Erfahrungen austauschen. Solche Veranstaltungen, in die auch Eltern sowie andere schulische und außerschulische Partner einbezogen werden können, dienen auch dazu, die Konzeption der gemeinsamen Arbeit zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Schulartübergreifende und interdisziplinäre gemeinsame Fortbildungsangebote auf regionaler und überregionaler Ebene zu speziellen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, behinderungsspezifischen Themen und Krankheitsbildern, zu entsprechenden Fördermaßnahmen und außerschulischen Hilfen, zur Schülerbeobachtung und Schülerbeschreibung sowie zum Themenbereich des differenzierten Unterrichts unterstützen die gemeinsame Arbeit. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei im Bereich der kollegialen Beratung.

Zu einer besseren Zusammenarbeit der Schulen, Lehrer und Eltern trägt auch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit bei. Zur Information über geeignete Kooperationsmöglichkeiten können gemeinsame Konferenzen oder andere geeignete Veranstaltungen durchgeführt werden.

## 7. **Arbeitsstellen Kooperation**

Das Staatliche Schulamt übernimmt die Verantwortung für die Gesamtkoordination zwischen den Schularten.

Die Landesarbeitsstelle Kooperation beim Oberschulamt Stuttgart und die Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern bieten für die beschriebenen Aufgabenfelder Unterstützung in Form von Beratung, Information und Vermittlung an. Vor allem in der Vernetzung von schulischen und außerschulischen Diensten übernehmen sie koordinierende Aufgaben und unterstützen konzeptionelle Weiterentwicklungen. Sie erstellen Übersichten

zu sonderpädagogischen Diensten sowie anderen Einrichtungen und Partnern der Kooperation. Sie stellen Materialien zur Vorbereitung und Durchführung erprobter Kooperationsprojekte zur Verfügung. Darüber hinaus initiieren sie gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitskreise für Lehrkräfte verschiedener Schularten, für Eltern und andere Partner der schulischen Förderung.

## **8. Inkrafttreten**

Diese Verwaltungsvorschrift tritt am Tag nach der Veröffentlichung in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verwaltungsvorschrift "Pflicht zum Besuch der Sonderschule", neu erlassen am 4. November 1996 (K.u.U.S. 782), außer Kraft.

---

K.u.U. 1999, S. 45

## **V. 2.2 Sonderpädagogische Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder**

### 1. Auftrag der sonderpädagogischen Frühförderung

Die sonderpädagogische Frühförderung ist Bestandteil des Gesamtgefüges der Maßnahmen zur Frühbetreuung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Sie soll in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sowie anderen Einrichtungen und Diensten der Frühbetreuung direkte oder indirekte Auswirkungen einer vorliegenden Schädigung oder Behinderung auf die Entwicklung des Kindes durch sonderpädagogische Maßnahmen verhindern, mildern oder ausgleichen und den durch entwicklungshemmende Umstände drohenden Behinderungen entgegenwirken.

### 2. Organisation der sonderpädagogischen Frühförderung

2.1 Die Frühförderung wird durch sonderpädagogische Beratungsstellen an Sonderschulen durchgeführt. Sie sind Bestandteil der Sonderschule. Die Einrichtung der Beratungsstellen und die Festlegung ihres Betreuungsbezirks erfolgt durch das Oberschulamt mit Zustimmung des Schulträgers.

2.2 Um den Erziehungsberechtigten den Besuch der sonderpädagogischen Beratungsstelle zu erleichtern, kann diese räumlich getrennt von der Sonderschule eingerichtet werden. Beratungsstellen verschiedener Fachrichtungen sind möglichst an einem zentralen Ort räumlich zusammenzuführen (Beratungsstellenverbund).

2.3 Das Oberschulamt betraut einen Sonderschullehrer mit der Leitung der Beratungsstelle. Er hat, unbeschadet der Verantwortung des Schulleiters, für die ordnungsgemäße Erledigung der Aufgaben der Beratungsstelle zu sorgen.

2.4 Soweit erforderlich, werden weitere Sonderschullehrer, Fachlehrer an Sonderschulen und Erziehungskräfte, auch von Sonderschulkindergärten, tätig. In Beratungsstellen für körperbehinderte Kinder können Krankengymnasten und

Beschäftigungstherapeuten eingesetzt werden; diese können bei mehrfach behinderten Kindern auch zu Beratungsstellen an Schulen für Geistigbehinderte beigezogen werden.

- 2.5 Die Tätigkeit an den Beratungsstellen gehört zu den ordentlichen Dienstaufgaben.
- 2.6 Für schwierige Einzelfälle steht das Sonderpädagogische Beratungszentrum in 69117 Heidelberg (Friedrich-Ebert-Anlage 51 C) zur Verfügung, das in Zusammenarbeit mit Kliniken und niedergelassenen Ärzten auch die Aufgabe der Früherfassung behinderter Kinder hat.

### 3 Durchführung der sonderpädagogischen Frühförderung

- 3.1 Die Frühförderung wird für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder vom frühestmöglichen Zeitpunkt an angeboten. Dabei übernimmt die Beratungsstelle auch die Beratung und Anleitung der Erziehungsberechtigten und anderer für die Erziehung des Kindes verantwortlichen Personen. Sie ist für die Erziehungsberechtigten kostenlos.

Sonderpädagogische Frühförderung durch die Beratungsstelle endet mit der Aufnahme in einen Sonderschulkindergarten oder eine Schule.

- 3.2 Die Beratungsstelle stimmt ihre Arbeit mit allen das einzelne Kind betreuenden Stellen des medizinischen, sozialen, psychologischen und pädagogischen Bereichs ab, insbesondere mit den behandelnden Ärzten, Kliniken, dem Gesundheitsamt, Jugend- und Sozialamt, der Erziehungsberatungsstelle sowie gegebenenfalls mit dem Kindergarten.

Eine besonders enge Zusammenarbeit ist geboten, wenn im gleichen Schulamtsbezirk auch eine Frühbetreuungsstelle eines privaten schulischen oder nichtschulischen freien Trägers tätig ist. Soweit im gleichen Bezirk mehrere Einrichtungen und Dienste mit Aufgaben der Frühbetreuung befasst sind, ist auf der Grundlage freiwilliger Vereinbarungen anzustreben, dass eine dieser Stellen die Funktion einer Anlauf- und Koordinierungsstelle übernimmt.

Auf die Möglichkeit der Befreiung von der ärztlichen Schweigepflicht und von weiteren Verschwiegenheitspflichten durch die Erziehungsberechtigten sowie das

Erfordernis der Zustimmung der Erziehungsberechtigten für die Weitergabe von personenbezogenen Daten wird hingewiesen.

- 3.3 Die Frühförderung kann auch außerhalb der Beratungsstelle erfolgen. Der Leiter sorgt dafür, dass in seinem Betreuungsbezirk die erforderlichen Hausbesuche und andere außerhalb der Beratungsstelle durchzuführenden Maßnahmen stattfinden (mobile Beratung). Hierzu legt er der Schulaufsichtsbehörde einen Organisationsplan vor. Falls von der Schulaufsichtsbehörde gegen den Organisationsplan keine Einwendungen erhoben werden, sind die danach erforderlichen Dienstreisen und Dienstgänge allgemein genehmigt.
- 3.4 Die Beratungsstellen im Bezirk eines Staatlichen Schulamts arbeiten eng zusammen. Eine solche Zusammenarbeit ist erforderlichenfalls auch zwischen Beratungsstellen benachbarter Schulamtsbezirke durchzuführen. Die Staatlichen Schulämter übernehmen die Koordination der Zusammenarbeit.
- 3.5 Die Erziehungsberechtigten können sich an jede Beratungsstelle wenden. Maßnahmen der Frühförderung, die außerhalb der Beratungsstelle durchgeführt werden, können jedoch nur durch die nach Nr. 2.1 zuständige Beratungsstelle erfolgen.
- Die Staatlichen Schulämter geben über die Beratungsstellen und deren Betreuungsbezirk Auskunft.

#### Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschrift tritt mit Wirkung vom 1. Januar 1997 in Kraft.

## V. 2.3 Öffentliche Grundschulförderklassen

### I. Allgemeines

#### 1 Begriff der öffentlichen Grundschulförderklasse

Öffentliche Grundschulförderklassen werden als organisatorisch und pädagogisch eigenständige Einrichtungen von einer Gemeinde, einem Landkreis oder einem Zweckverband gemeinsam mit dem Land unterhalten. Die Lehrer und Erziehungskräfte (Erzieher und Fachlehrer) stehen im Dienst des Landes (vgl. §§ 2 Abs. 1, 5 a und 38 des Schulgesetzes – SchG –, § 18 a des Gesetzes über den kommunalen Finanzausgleich – FAG –). Die übrigen Grundschulförderklassen sind Grundschulförderklassen in freier Trägerschaft (private Grundschulförderklassen).

#### 2 Verfahren bei der Einrichtung

##### 2.1 Grundsatz

Für die Einrichtung von Grundschulförderklassen gilt § 30 Abs. 1 SchG entsprechend.

##### 2.2 Zuweisung von Erziehungskräften

Das Land weist Erziehungskräfte nur zu, wenn die Grundschulförderklasse die Bestimmungen dieser Verwaltungsvorschrift erfüllt und die haushaltsmäßigen Voraussetzungen vorliegen. Jede Förderklasse der Grundschulförderklasse wird von einer fachlich vorgebildeten Erziehungskraft betreut.

##### 2.3 Größe

Eine Förderklasse kann in der Regel eingerichtet werden, wenn zu erwarten ist, dass sie auf Dauer von mindestens 15 vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern besucht wird.

## 2.4 Elternbeirat

Ein Elternbeirat kann eingerichtet werden. Dem Elternbeirat der Grundschule wird empfohlen, den Elternbeirat der Grundschulförderklasse zu Sitzungen einzuladen, wenn Fragen besprochen werden, die die Grundschulförderklasse berühren.

## II. Aufgabe und Ausgestaltung der Grundschulförderklasse

### 1 Aufgabe

Die Grundschulförderklasse hat die Aufgabe, schulpflichtige, aber gemäß § 74 Abs. 2 SchG vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder zur Grundschulfähigkeit zu führen. Durch gezielte Förderung und freies Spiel sollen diese Kinder in ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung so gefördert werden, dass eine Aufnahme in die Grundschule möglich wird. Hierbei kommt dem sozialen Lernen innerhalb der Gruppe besondere Bedeutung zu. Es gehört jedoch nicht zu den Aufgaben der Grundschulförderklasse, die Lerninhalte des Anfangsunterrichts der Grundschule vorwegzunehmen.

Für zurückgestellte Kinder mit leichten sprachlichen Behinderungen können in der Grundschulförderklasse entsprechende sprachheilpädagogische Maßnahmen von besonders dafür ausgebildeten Lehrkräften (Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Beratungsstellen) durchgeführt werden.

Kinder mit Behinderungen, für die auf Grund ihres pädagogischen Förderbedarfs bei Schuleintritt voraussichtlich der Besuch der Sonderschule nach § 15 Abs. 1 SchG geeignet erscheint, werden nicht in die Grundschulförderklasse aufgenommen. Dasselbe gilt für Kinder, die Defizite ausschließlich im Beherrschen der deutschen Sprache haben. Für diese Kinder sind andere Fördermaßnahmen vorgesehen.

### 2 Organisation und Arbeit

#### 2.1 Aufgaben des Leiters

Grundschulförderklassen werden an Grundschulen geführt. Der Leiter der Grundschule ist zugleich Leiter der Grundschulförderklasse. Er leitet und verwaltet die Grundschulförderklasse und vertritt sie nach außen.

Zu seinem Aufgabenbereich gehören insbesondere:

die Aufnahme der Kinder,  
die Mitwirkung bei der Organisation der Beförderung der Kinder,  
die Festlegung der Öffnungs- und Betreuungszeit sowie  
die Anordnung der Vertretung von Erziehungskräften im Verhinderungsfall.  
Die vom Schulträger für die Grundschulförderklassen bereitgestellten Mittel sind ausschließlich für diese zu verwenden (Ausgestaltung der Räume, Ausstattung, Materialien usw.).  
Der Schulleiter nimmt diese Aufgaben in Abstimmung mit der Erziehungskraft der Förderklasse und den dort eingesetzten Lehrern wahr.  
Hinsichtlich einer Anrechnung der Leitungs- und Verwaltungstätigkeit auf die Arbeitszeit des Leiters entspricht eine Grundschulförderklasse einer Klasse im Sinne von Abschnitt C Nr. 1.1 der Verwaltungsvorschrift über die Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen.  
Der Schulleiter kann einzelne Leitungsfunktionen auf eine Erziehungskraft der Grundschulförderklasse übertragen. Die damit beauftragte Erziehungskraft erhält dafür eine Anrechnungsstunde.

## 2.2 Aufgabe der Erziehungskraft

Die Erziehungskraft trägt die pädagogische Verantwortung für die Förderung und Betreuung der Kinder.

Sie wirkt bei der Aufnahme der Kinder mit.

Sie sorgt für deren ganzheitliche Förderung und leitet erforderlichenfalls sonderpädagogische Maßnahmen ein.

Sie erstellt einen Förder- und Wochenplan.

Am Ende des Schuljahres erteilt sie auf Wunsch der aufnehmenden Schule Auskunft über den Entwicklungsstand der Kinder und gibt gegebenenfalls Empfehlungen zur weiteren Förderung der Kinder.

Die Erziehungskräfte arbeiten eng mit den Erziehungsberechtigten zusammen, insbesondere durch Elternsprechstunden und Elternabende. Die Erziehungskräfte sollen die Erziehungsberechtigten beraten, mit welchen Hilfen sie zur Förderung der Kinder beitragen können. Erforderlichenfalls können Hausbesuche durchgeführt werden. Die Erziehungskräfte arbeiten auch mit entsprechenden Institutionen (Kindergarten, Beratungsstellen u. a.) zusammen.

Die Erziehungskräfte nehmen an den Lehrerkonferenzen der Grundschule teil, wenn Fragen besprochen werden, die die Arbeit der Grundschulförderklasse berühren. Sie werden volles Stimmrecht erhalten.

### 2.3 Mitarbeit der Lehrer

Aus pädagogischen und organisatorischen Gründen arbeiten Lehrer von Grundschulen stundenweise an der Grundschulförderklasse mit. Die Zuweisung der Lehrerstunden erfolgt durch das Staatliche Schulamt. Die Mitwirkung der Grundschullehrer an der Grundschulförderklasse gehört zu den ordentlichen Dienstaufgaben der Lehrer. Bei der Mitarbeit der Lehrer an der Grundschulförderklasse soll möglichst auf Kontinuität geachtet werden. Die Mitarbeit der Lehrer ist in regelmäßiger Absprache mit den Erziehungskräften den jeweiligen Erfordernissen der Grundschulförderklasse anzupassen und kann Einzel- und Gruppenförderung umfassen.

Die Erziehungskräfte der Grundschulförderklassen und die Lehrer, die bei der Betreuung und Förderung der Kinder mitwirken, sollen sich in regelmäßigen Besprechungen mit den Fortschritten sowie mit den Förder- und Betreuungsschwierigkeiten der einzelnen Kinder befassen und gemeinsame Vorschläge zur wirksamen Förderung dieser Kinder erarbeiten.

### 2.4 Klassengröße

Die Kinder sollen in Klassen von 15 bis 20 Kindern betreut werden.

## 3 Förderungs- und Betreuungszeit

Die Förderungs- und Betreuungszeit für jedes Kind soll 22 Wochenstunden betragen. Die Grundschulförderklasse kann in einzelnen Stunden geteilt werden. Die gemeinsame Förderungs- und Betreuungszeit soll jedoch mindestens 13 bis 15 Stunden betragen.

Erforderlichenfalls können Kinder parallel zur Gruppenbetreuung durch Lehrer oder Erzieher zusätzlich noch einzeln gefördert werden. Die Einzelförderung sollte eine zeitlich begrenzte Maßnahme sein und für das einzelne Kind nicht mehr als 2 Wochenstunden betragen.

Für den Beginn der Betreuung am Vormittag sind die jeweils geltenden Regelungen über die Festsetzung der Unterrichtsstunden für die 1. Klasse der

Grundschule maßgebend. Die Betreuung in der 6. Unterrichtsstunde soll möglichst vermieden werden.

Eine pädagogisch angemessene Stundenverteilung macht in der Regel eine Betreuung an mindestens zwei Nachmittagen erforderlich. Bei der Gestaltung des Stundenplans sind örtliche Gegebenheiten (z. B. Fahrwege für die Kinder) zu berücksichtigen.

Samstags werden die Kinder nicht betreut.

#### 4 Räumliche Unterbringung

Jede Grundschulförderklasse benötigt einen Raum. Daneben sollte ein Mehrzweckraum zur Verfügung stehen, z. B. durch Mitbenutzung eines Mehrzweckraumes der Grundschule. Ferner ist auf altersgemäße Spielmöglichkeiten im Freien und ausreichende Benutzungsmöglichkeiten vorhandener Sportstätten zu achten.

### III. Besondere Fördermaßnahmen

Für zurückgestellte Kinder, die in zumutbarer Entfernung keine Grundschulförderklasse erreichen können, können an ausgewählten Grundschulen besondere Förderangebote durch Grundschullehrer erfolgen. Bei Kindern, die noch ein weiteres Jahr den Kindergarten besuchen, kann diese Förderung innerhalb des Kindergartens im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule erfolgen. Die Förderangebote werden von den Staatlichen Schulämtern im Benehmen mit den jeweiligen Trägern eingerichtet.

### IV. Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschrift tritt mit Wirkung vom 1. Januar 1999 in Kraft.

## **V. 2.4 Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen vom 14. Februar 2002**

### Änderungsinformationen

Jedes Kind durchläuft individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse, die in der Familie beginnen und durch die Tageseinrichtungen für Kinder (Tageseinrichtungen) und die Schule (Grundschule, Sonderschule) unterstützt und gefördert werden.

Zusammen mit den Eltern tragen Tageseinrichtung und Schule gemeinsam die Verantwortung, beim Übergang vom Kindergarten in die Schule für die Kinder eine weitest gehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten.

Daraus ergibt sich die Verpflichtung zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit von Tageseinrichtungen und Grundschulen.

Tageseinrichtungen, insbesondere Kindergärten, und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen. Die Aufgaben der Tageseinrichtung und der Schule unterscheiden sich dadurch, dass sie die Kinder in verschiedenen Entwicklungsphasen begleiten und unterstützen.

Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Um diese zu garantieren, ist die konzeptionelle Abstimmung zwischen den pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen und Grundschulen unverzichtbar.

Die Trägerverbände der Tageseinrichtungen haben dieser Verwaltungsvorschrift zugestimmt.

### I. Ziele und Formen der Kooperation

Übergeordnetes Ziel der Kooperation ist es, dass der Übergang von der Tageseinrichtung in die Schule für jedes Kind gelingt.

Dazu gehört es,

- den individuellen Entwicklungsstand und Förderbedarf des Kindes,

- pädagogische Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen der Tageseinrichtungen und der Schulen,
- Wünsche und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf das Kind,
- mögliche schulische Lernorte im Grund- und Sonderschulbereich und deren Fördermöglichkeiten zu kennen und zu berücksichtigen.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Felder der Zusammenarbeit, z. B.

- Austausch in Arbeitsgemeinschaften (Abschnitt II Nr. 1.2 bis 1.6) zu den pädagogischen Grundlagen der Arbeit in Tageseinrichtungen und Schulen,
- Beobachtung von Kindern hinsichtlich ihrer Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, pädagogische Maßnahmen und Hilfen, ggf. unter Einbeziehung anderer Fachstellen,
- Beratung mit Eltern.

Die Kooperation wird inhaltlich und organisatorisch in einem auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmten Jahresplan ausgestaltet, der gemeinsam von Lehrkräften und Erzieherinnen/Erziehern erstellt wird. Die Schulleitung trägt Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung der Kooperation auf schulischer Seite. Die Mitwirkung der Leitung der Tageseinrichtung obliegt dem Träger.

Das Staatliche Schulamt klärt mit den Beteiligten Lernortfragen, die innerhalb der Kooperation Tageseinrichtung-Grundschule nicht erfolgen können, und trägt Verantwortung für deren Umsetzung.

Voraussetzung für die Kooperation ist das Einverständnis der örtlichen Träger, die für jeweils ihren Bereich eigenverantwortlich mit den örtlichen Grundschulen zusammenarbeiten. Zu diesem Zweck können sich Träger der Tageseinrichtungen zusammenschließen.

Die Eltern sind über die Ziele, Inhalte und Maßnahmen der Kooperation zu informieren. Sofern sich die Kooperation auf einzelne Kinder bezieht, ist dazu eine schriftliche Einwilligung ihrer Eltern einzuholen. Dies gilt auch für die Beteiligung anderer schulischer und außerschulischer Dienste und Institutionen (z. B. Frühförderung).

Kindergarten- und Schulkinder genießen bei der Teilnahme an den Kooperationsvorhaben Unfallversicherungsschutz. Beamtete Lehrkräfte erhalten im Rahmen der vorgesehenen Hospitation und Mitarbeit nach Maßgabe des Beamtenrechts Unfallfürsorgeschutz, Lehrkräfte und Erzieherinnen / Erzieher als Angestellte Unfallversicherungsschutz.

## II. Beauftragte für die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen

Zur Förderung der Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen sowie zur Beratung der Grundschulförderklassen bestellen die Oberschulämter Beauftragte bei den Staatlichen Schulämtern.

### 1. Aufgaben

Zu ihren Aufgaben gehören insbesondere:

#### 1.1 Beratung mit Grundschulen im Rahmen der Kooperation mit den Tageseinrichtungen.

Die Beratung erstreckt sich vor allem auf die

- Klärung der besonderen Zielsetzungen für die Kooperation,
- Entwicklung und Vertiefung der Kooperationsvorhaben, für deren Verwirklichung Tageseinrichtung und Grundschule verantwortlich sind (z. B. flexible Einschulung, Förderbedarf für Kinder mit Behinderungen und zu erwartenden Lernproblemen und für hoch begabte Kinder, Sprachförderung, frühes Fremdsprachenlernen, Zusammenarbeit mit Eltern, Formen der Zusammenarbeit, gemeinsame Projekte mit Kindern, Beteiligung von schulischen und außerschulischen Beratungsdiensten), Entwicklung geeigneter Handlungsformen.

#### 1.2 Mitwirkung bei Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an Grundschulen und für die in Grundschulförderklassen Tätigen.

Mit Zustimmung des Einrichtungsträgers können auch Erzieherinnen / Erzieher aus Tageseinrichtungen an den Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitsgemeinschaften teilnehmen.

#### 1.3 Kooperation mit den von den kommunalen, kirchlichen und freien Trägern bestellten sowie mit den für die Jugendämter tätigen Fachberaterinnen / Fachberatern.

Sie dient insbesondere der gegenseitigen Unterrichtung und Beratung und der gemeinsamen Planung von Fortbildungsveranstaltungen.

1.4.1 Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt, den Pädagogischen Beraterinnen / Beratern und den regionalen Arbeitsstellen Kooperation der Staatlichen Schulämter, welche die Kooperation zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen koordinieren.

1.5 Mitarbeit in regionalen Arbeitskreisen mit Institutionen bzw. Personen, die an der Kooperation Tageseinrichtung – Schule und der Förderortklärung für Kinder beteiligt sind. Die Staatlichen Schulämter tragen Sorge dafür, dass diese Arbeitskreise eingerichtet werden.

1.6 Erstellen einer Jahresplanung in Abstimmung mit dem Staatlichen Schulamt und eines Jahresberichts an das Oberschulamt.

## 2. Unterstützung durch die Oberschulämter

2.1 Die Oberschulämter führen jährlich mindestens eine Dienstbesprechung mit den Beauftragten und den Staatlichen Schulämtern durch. An ihnen können die Landesjugendämter und mit Einverständnis des Trägers auch Vertreter der Tageseinrichtungen teilnehmen.

2.2 Den Beauftragten wird ihre Tätigkeit je nach deren Umfang auf ihre Unterrichtsverpflichtung (Regelstundenmaß) durch die Oberschulämter angerechnet.

## III. Mitwirkung der Tageseinrichtungen

1. Das Land, die Landesjugendämter und die Trägerverbände der Tageseinrichtungen empfehlen den örtlichen Einrichtungsträgern, diese Verwaltungsvorschrift für ihren Bereich anzuwenden.

2. Die Tageseinrichtungen sollen die Aufgaben nach den Abschnitten I und II grundsätzlich durch die Einrichtungsleitung oder Fachberaterinnen / Fachberater der Jugendämter oder freien Träger wahrnehmen lassen. Auf Abschnitt II Nr. 1.3 wird besonders hingewiesen.

#### IV. Inkrafttreten

Die Verwaltungsvorschrift tritt am 1. August 2002 in Kraft. Die Verwaltungsvorschrift "Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen" vom 18. November 1993 (K.u.U. 1994/S. 6) ist außer Kraft getreten. Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen

## **V.2.5 Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2004/05**

**Verwaltungsvorschrift vom 17. Februar 2004**

**Az.: 22-6740.3/1114**

### **1. Allgemeines**

Die Stärkung der Eigenständigkeit der Schulen dient der nachhaltigen Qualitätsentwicklung. Dazu wurden die Gestaltungsspielräume der einzelnen Schulen bei der Unterrichtsorganisation erweitert. Wesentlicher Teil dieser erweiterten Gestaltungsspielräume ist die Zuweisung der Unterrichtsstunden als Budget. Dieses Budget setzt sich zusammen aus der Direktzuweisung an die Schule und den Zuweisungen aus dem Stundenpool des Staatlichen Schulamts bzw. des Oberschulamts. Die aufgrund der nachstehenden Faktoren in den einzelnen Schularten ermittelten Lehrerwochenstundenzahlen (rechnerisches Soll) sind Grundlage für die Verteilung der vorhandenen Ressourcen an die Schulen (Schulbudget). Ziel ist es, eine vergleichbare, bedarfsgerechte Zuweisung der Lehrkräfte auf die Schulen zu gewährleisten.

Innerhalb des der Schule zugewiesenen Stundenbudgets sind die Zahl der Klassen, die Klassenfrequenz sowie - nach Maßgabe der in dieser Verwaltungsvorschrift getroffenen Festlegungen - die in den Stundentafeln ausgewiesenen Unterrichtsstunden variabel (siehe auch Stundentafel-Öffnungsverordnung vom 27. Juni 1998, K. u. U. S. 143). Veränderungen der Variablen dürfen keinen Deputatsmehrbedarf auslösen. Die aufgrund der flexiblen Unterrichtsorganisation erwirtschafteten Stunden verbleiben an der Schule und dürfen in angemessenem Umfang für Schulentwicklungsprojekte eingesetzt werden. Diese Stunden sind in den Lehrerstundenplänen nachzuweisen.

Die einzelnen Schulleitungen sind für das Budget verantwortlich und tragen Sorge dafür, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllt und das Ziel der an der Schule bestehenden Bildungsgänge erreicht wird. Ergänzend wird auf die Konferenzordnungen hingewiesen.

Für die Schulen besonderer Art und für die integrierten Orientierungsstufen gilt ebenfalls die nachstehend genannte Direktzuweisung entsprechend. Von den danach berechneten Lehrerwochenstunden werden für die Klassenstufen 5 - 10 zwei Drittel vom Staatlichen Schulamt und ein Drittel vom Oberschulamt (gymnasialer Bereich) bereitgestellt <sup>1</sup>.

Zur Unterrichtsorganisation an den Schulen sind auch nachstehende Regelungen zu beachten:

### 1.1 Vorrang des Pflichtunterrichts der Stundentafel

Bei der Planung der Klassenbildung und der Lehraufträge auf der Grundlage der Lehrerzuweisung ist unter Berücksichtigung der Profilbildung vorrangig der Pflichtbereich zu gewährleisten. Dies ist ggf. auch durch klassen- und/oder jahrgangsübergreifenden Unterricht sicherzustellen. Der Pflichtbereich umfasst die Erfüllung des Pflicht- und Wahlpflichtunterrichts der jeweiligen Stundentafel einschließlich der dafür notwendigen Teilungen. Die über den Pflichtbereich hinausgehenden Stunden bilden den Ergänzungsbereich, der nicht dem Stundensoll zugerechnet werden kann.

### 1.2 Klassenausgleich (vgl. §§ 76 Abs. 2, 88 Abs. 4 SchG)

Eingangsklassen dürfen nur im Rahmen der auf Dauer verfügbaren Aufnahmekapazität der Schule gebildet werden. Vor der Bildung von Parallelklassen ist zu prüfen, ob an benachbarten Schulen in zumutbarer Entfernung die entsprechenden Schülerplätze zur Verfügung stehen. Ausnahmen hiervon kann die Schulaufsichtsbehörde zulassen. Auf die zusätzlichen Regelungen für die beruflichen Schulen (Ziffer 6.2.3.) wird verwiesen.

Auf die Regelungen in den §§ 76 Abs. 2 und 88 Abs. 4 Schulgesetz wird ergänzend hingewiesen.

---

<sup>1</sup> Für die Grundschulstufe wird vom Staatlichen Schulamt und für die gymnasiale Oberstufe vom Oberschulamt zugewiesen.

### 1.3 Vertretungsregelungen, Lehrerreserve

Bei Lehrerausfällen während des Schuljahres muss vorrangig der Pflichtunterricht erfüllt werden. Erforderlichenfalls sind dazu die über den Pflichtbereich hinausgehenden Unterrichtsangebote zu kürzen.

Besondere Verantwortung tragen die Schulen für Maßnahmen bei kurzfristigen Lehrerausfällen. Dabei ist vor allem die Einhaltung der Unterrichtszeiten im Rahmen der Verlässlichen Grundschule und in der Grundschulstufe der Sonderschulen zu berücksichtigen.

Zur Gewinnung von Vertretungsstunden bei Lehrerausfällen, insbesondere im kurzfristigen Bereich, wird auf die Möglichkeit des Deputatsausgleichs nach Abschnitt A Nr. IV der Verwaltungsvorschrift "Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen" vom 10. November 1993 (K. u. U. S. 469), zuletzt geändert durch die Verwaltungsvorschrift vom 8. Juli 2003 (K. u. U. S. 110) hingewiesen. Für kurzfristige Vertretungen in der Grundschule bzw. der Grundschulstufe der Sonderschulen können Schulleitungen im Rahmen des "70-Stunden-Budgets" direkt Verträge abschließen.

Mit der Lehrerzuweisung erhalten die Oberschulämter bzw. Staatlichen Schulämter Lehrerdeputate für Vertretungsfälle (Lehrerreserve), die gezielt bei längerfristigen Abwesenheitszeiten wegen Krankheit (d. h. Dauer von mehr als 3 Wochen) u. ä. ggf. auch zur Vermeidung kurzfristiger Ausfälle in der Verlässlichen Grundschule einzusetzen sind. An den einzelnen Schularten sind mindestens in folgendem Umfang Deputate für die Lehrerreserve einzusetzen:

- Grund- und Hauptschulen	400 Deputate
- Realschulen	110 Deputate
- Sonderschulen	45 Deputate
- Gymnasien	150 Deputate
- Berufliche Schulen	90 Deputate

Darüber hinaus können die Oberschulämter bzw. die Staatlichen Schulämter, unter Berücksichtigung der gesamten Unterrichtssituation, weitere Deputate aus der Gesamtzuweisung der Lehrerreserve zuordnen.

Die Lehrerreserve wird zum Beginn des Schuljahres "Stammschulen" zugewiesen. Die Stammschule hat diese Lehrerwochenstunden im Unterricht so einzuplanen, dass jederzeit in entsprechendem Umfang geeignete Vertretungslehrkräfte zur Verfügung gestellt werden können, die ggf. an andere Schulen abgeordnet werden. Die Abordnungen sollen nicht unter drei Wochen liegen.

Weiterhin können nach Maßgabe der vorhandenen Mittel befristete BAT-Verträge für Vertretungslehrkräfte durch die Oberschulämter abgeschlossen werden. Im Rahmen der verfügbaren Mittel können auch MAU-Stunden vereinbart werden.

Außerdem können zur Gewinnung von längerfristig unabdingbar erforderlichen Vertretungsstunden auf Antrag im Rahmen freier Stellen Teilzeitbeschäftigungen erhöht und Beurlaubungen unterbrochen oder vorzeitig aufgehoben werden (vgl. §§ 153 ff. Landesbeamtengesetz).

Die Organisation der Lehrerreserve obliegt dem Oberschulamt bzw. Staatlichen Schulamt; d. h. Anforderungen für längerfristige Ausfälle sind von der vom Ausfall betroffenen Schule dorthin zu richten.

#### 1.4 Lehrereinsatz

Lehrkräfte mit Ausbildung in Engpassfächern oder mit Stufenschwerpunkt Hauptschule sind grundsätzlich in diesen Fächern bzw. in der Hauptschule einzusetzen. Auf die besondere Bedeutung des Faches Religionslehre wird hingewiesen.

#### 1.5 Unterrichtsbeginn

Die Schulleitung trägt die Verantwortung für den Unterrichtsbeginn zum 1. Schultag des neuen Schuljahres nach Stundenplan.

## 2. Grund- und Hauptschulen

### 2.1 Direktzuweisung

Die Direktzuweisung an die Grund- und Hauptschulen umfasst die zur Erfüllung des Pflichtbereichs der Stundentafel (Pflicht- und Wahlpflichtunterricht) erforderlichen Lehrerwochenstunden und die durch Einzelentscheidung des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden. Für die Vorbereitungs- und Förderklassen erhalten Grundschulen bis zu 18 und Hauptschulen bis zu 25 Lehrerwochenstunden.

Muttersprachliche Klassen erhalten die von deutschen Lehrkräften erteilten Lehrerwochenstunden. Für örtlich getrennte Außenstellen von Schulen sind die Lehrerwochenstunden wie für selbständige Schulen zu berechnen.

Berechnungsgrundlage sind die folgenden Parameter zur Klassen- und Gruppenbildung:

<b>Klassenart</b>	<b>Mindestzahl</b>	<b>Klassen-/Gruppenteiler</b>
Regelklasse Grundschule	16	31 <sup>1)</sup>
Regelklasse Hauptschule	16	33 <sup>1)</sup>
Förderklassen (Aussiedler), Vorbereitungsklassen (Ausländer)	10	24 <sup>2)</sup>
Muttersprachliche Klassen	12	25 <sup>2)</sup>
Religionslehre, Ethik, Sport	8	31 bzw. 33 <sup>1)</sup>
Zusatzunterricht HS Kl. 8/9	8	33
Technik, Hauswirtschaft/ Textiles Werken/ITG	--	Anzahl Arbeitsplätze

1) Bei kombinierten Klassen 28

2) Soll-Regelung nach der einschlägigen Verwaltungsvorschrift

### 2.2 Stundenpool der Staatlichen Schulämter

Die über die Direktzuweisung hinausgehenden Stunden bilden den Pool des Staatlichen Schulamts. Den Staatlichen Schulämtern werden jeweils für 23 Schüler im Schulamtsbezirk bis zu 2 Lehrerwochenstunden für den Schulamtspool zugewiesen.

Aus diesem Pool weisen die Staatlichen Schulämter den Schulen gezielt aufgrund örtlicher schulischer Besonderheiten, für die Lehrerreserve und zur Einrichtung zusätzlicher Unterrichtsangebote Lehrerwochenstunden zu. Dafür sind Organisationsformen zu wählen, die einen effizienten Ressourceneinsatz durch Schwerpunktbildung ermöglichen.

### 3. Realschulen

#### 3.1 Direktzuweisung

Die Direktzuweisung an die Realschulen umfasst die zur Erfüllung des Pflichtbereichs der Stundentafel (Pflicht- und Wahlpflichtunterricht) erforderlichen Lehrerwochenstunden und die durch Einzelentscheidung des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden. Für örtlich getrennte Außenstellen von Schulen sind die Lehrerwochenstunden wie für selbständige Schulen zu berechnen.

Berechnungsgrundlage sind dabei die folgenden Parameter zur Klassen- und Gruppenbildung:

<b>Klassenart</b>	<b>Mindestzahl</b>	<b>Klassen-/Gruppenteiler</b>
Regelklasse	16	33
Religionslehre, Ethik, Sport	8	33
Wahlpflichtbereich Natur u. Technik, Technik, Mensch u. Umwelt	12	Anzahl der Arbeitsplätze
Wahlpflichtbereich Französisch	12	33
Naturwissenschaftliches Arbeiten Klassen 5,6,7 <sup>1)</sup>	12	20
ITG Klassen 5,6 <sup>2)</sup>	--	Anzahl der Arbeitsplätze

1) 1,5 Stunden je Gruppe

2) 1 Stunde je Gruppe

### 3.2 Stundenpool der Staatlichen Schulämter

Die über die Direktzuweisung hinausgehenden Stunden bilden den Pool des Staatlichen Schulamts. Den Staatlichen Schulämtern werden jeweils für 28 Schüler im Schulamtsbezirk bis zu 2 Lehrerwochenstunden für den Schulamtspool zugewiesen. Aus diesem Pool weisen die Staatlichen Schulämter den Schulen gezielt aufgrund örtlicher schulischer Besonderheiten, für die Lehrerreserve und zur Einrichtung zusätzlicher Unterrichtsangebote Lehrerwochenstunden zu. Dafür sind Organisationsformen zu wählen, die einen effizienten Ressourceneinsatz durch Schwerpunktbildung ermöglichen.

## **4. Gymnasien**

### 4.1 Direktzuweisung

Die Direktzuweisung an die Gymnasien umfasst für die Klassenstufen 5 - 11 die zur Erfüllung des Pflichtbereichs der Stundentafel (Pflicht- und Wahlpflichtunterricht) erforderlichen Lehrerwochenstunden und für die Jahrgangsstufen 12 und 13 die Lehrerwochenstunden gemäß der nachstehenden Tabelle für die Berechnung der Höchstwerte sowie die durch Einzelentscheidung des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden. Berechnungsgrundlage sind dabei die folgenden Parameter zur Klassen- und Gruppenbildung:

<b>Klassenart</b>	<b>Mindestzahl</b>	<b>Klassen-/Gruppenteiler</b>
Regelklassen (5 - 11)	16	33
Religionslehre, Ethik, Sport	8	33
1. und 2. Fremdsprache	16	33
3. Fremdsprache: Latein, Russisch, Griechisch	8	33
3. Fremdsprache: andere Sprachen	12	33
Naturphänomene Klasse 5 und 6, ITG Klasse 8, naturwissenschaftliches Praktikum Klasse 9 - 11	12	20

## Höchstwerte für Lehrerwochenstunden in den Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien

Zahl der Schüler je Jahrgangsstufe	Höchstwerte für die Zahl an Lehrerwochenstunden je Jahrgangsstufe <sup>1)</sup>
bis 20	62 Lehrerwochenstunden
21 – 75	für die ersten 20 Schüler 62 Lehrerwochenstunden und für jeden weiteren Schüler 1,3 Lehrerwochenstunden
	Formel <sup>2)</sup> : $L = 62 + (S - 20) \times 1,3$
76 – 110	für die ersten 75 Schüler 133 Lehrerwochenstunden und für jeden weiteren Schüler 1,2 Lehrerwochenstunden
	Formel <sup>2)</sup> : $L = 133 + (S - 75) \times 1,2$
ab 111	für jeden Schüler 1,6 Lehrerwochenstunden
	Formel <sup>2)</sup> : $L = S \times 1,6$

1) Dezimalen können aufgerundet werden

2) L = Lehrerwochenstunden

S = Gesamtschülerzahl in der Jahrgangsstufe

In den Jahrgangsstufen 12 und 13 kann im Rahmen des Budgets bei der Bildung von Kursen von der Höchstschülerzahl 23 ausgegangen werden.

### 4.2 Stundenpool der Oberschulämter

Die über die Direktzuweisung hinausgehenden Stunden bilden den Pool des Oberschulamts. Den Oberschulämtern werden jeweils für 28 Schüler im Oberschulamtsbezirk bis zu 1 Lehrerwochenstunde für den Oberschulamtspool zugewiesen. Aus diesem Pool weisen die Oberschulämter den Schulen gezielt aufgrund örtlicher schulischer Besonderheiten, für die Lehrerreserve und zur Einrichtung zusätzlicher Unterrichtsangebote Lehrerwochenstunden zu.

### 4.3 Aufbaugymnasien mit Heim

Die bisherigen Regelungen für die Gymnasien in Aufbauform mit Heim bleiben erhalten.

## 5. Sonderschulen

Zur vollständigen Umsetzung der nachfolgenden Regelungen wird den öffentlichen Sonderschulen in Abstimmung mit dem zuständigen Staatlichen Schulamt eine

Übergangszeit bis Beginn des Schuljahres 2009/10 eingeräumt. Bis dahin gelten für die privaten Sonderschulen die Regelungen der Verwaltungsvorschrift "Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2003/04" weiter.

#### 5.1 Berechnungsgrundlage zur Ermittlung des Stundenbudgets

Das rechnerische SOLL ist die Grundlage für die Verteilung der IST-Stunden zwischen den Sonderschultypen. Die Sonderschulen melden die voraussichtlichen Schülerzahlen zur Berechnung der SOLL-Stunden nach den u.g. Parametern sowie die durch Einzelentscheidung des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden. Für die Berechnung des Solls der Schulen für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung gilt die Verwaltungsvorschrift über den organisatorischen Aufbau (K. u. U. 1988 S.755).

Sonderschultyp	für bis zu ... Schüler	Lehrerwochenstunden	
		Direktzuweisung	Differenzierungskontingents-SSA
Förderschule <sup>1)</sup>		8 % der Grundschüler x 1,4 LWS	4,2 % Bev. (6- unter 15 J.) x 1,55 LWS - Direktzuweisung
Erziehungshilfe	12	46 LWS (Ganztag) 35 LWS (Halbtag)	5 LWS (Ganztag) 7 LWS (Halbtag)
Blinde <sup>2)</sup>	8	38 LWS	7 LWS
Sehbehinderte <sup>2)</sup>	10	38 LWS	7 LWS
Hörgeschädigte <sup>2)</sup>	10	38 LWS	7 LWS
Sprachbehinderte	12	38 LWS	7 LWS
Geistigbehinderte <sup>3)</sup>		Anzahl der Schüler <hr/> 6 x <sup>4)</sup>	26 FL-/ TL- Std. + 8 SL-Std. <hr/> + Schwerst- behinderten- zuschlag
Körperbehinderte <sup>2)</sup> <sup>3)</sup>		Anzahl der Schüler im Bildungsgang <hr/> 6 x <sup>4)</sup>	34 SL-Std.
		zusätzlich für Bewegungs- förderung:	19 FL(K)-Std. × Anzahl der errechneten Klassen (einschließ- lich Bildungs- gang G)

1) Grundschüler-IST der Amtlichen Schulstatistik im Schulbezirk der Förderschule und IST-Zahl der amtlichen Bevölkerungsstatistik

2) Im Bildungsgang „Schule für Geistigbehinderte“ gilt die Zuweisung der Schule für Geistigbehinderte zuzüglich Bewegungsförderung der Schule für Körperbehinderte

3) Mittagessen und Freizeitangebot, die an Schulen mit Heim durch Personal des Heimbereichs erbracht werden, sind entsprechend der anderweitig notwendigen Lehrerwochenstunden vom Soll der Schule abzusetzen

4) = Anzahl der rechnerischen Gruppen, ab einschließlich .5 aufrunden

Bev. = Bevölkerung nach amtlicher Statistik

FL = Fachlehrer

G = Geistigbehinderte

K = Körperbehinderte

LWS = Lehrerwochenstunden

SL = Sonderschullehrer

TL = Technische Lehrer

Für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler erhalten Schulen für Geistigbehinderte und entsprechende Abteilungen anderer Sonderschulen einen Zuschlag von je 2 Lehrerwochenstunden Fachlehrer (G oder K) und 0,5 Lehrerwochenstunden Sonderschullehrer.

Die Zahl der schwerstbehinderten Schülerinnen und Schüler ist im Einzelfall auf Vorschlag der Schule unter Anlegung eines strengen Maßstabes vom Staatlichen Schulamt festzustellen.

Die Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Individualhilfe (Kooperation), für die Frühförderung durch Beratungsstellen an Sonderschulen und für die Mitwirkung in Schulkindergärten werden nach den Ziffern 5.4. bis 5.6 ermittelt.

## 5.2 Direktzuweisung

Die Werte der Direktzuweisung aller Sonderschulen bilden den Ausgangswert für die Verteilung der Ressourcen durch die Staatlichen Schulämter. Bei seinen Zuweisungen berücksichtigt das Staatliche Schulamt insbesondere auch die Versorgungssituation und die pädagogische Situation der jeweiligen Schule. Zur Sicherstellung einer bedarfsgerechten Unterrichtsversorgung können die Staatlichen Schulämter weitere Maßnahmen ergreifen.

Die Direktzuweisung der einzelnen Schule eines Sonderschultyps umfasst die nach vorstehender Tabelle 5.1 errechneten Lehrerwochenstunden und die durch Einzelentscheidung des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden.

Die Direktzuweisung und die Zuweisung aus dem Differenzierungskontingent der Staatlichen Schulämter ergeben das Gesamtbudget der Schule. Dieses umfasst die zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der einzelnen Sonderschule erforderlichen Lehrerwochenstunden unter Berücksichtigung des jeweiligen Organisationsrahmens und die durch Einzelentscheidung des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden.

Ungleichgewichte in der Direktzuweisung gegenüber den bestehenden Strukturen werden von den Staatlichen Schulämtern bei Bedarf über die Zuweisungen aus dem Differenzierungskontingent ausgeglichen. Im Einzelfall kann eine geringere Zuweisung als die errechnete Direktzuweisung erfolgen (z.B. bei nicht vollständig ausgebauten Schulen).

### 5.3 Differenzierungskontingent der Staatlichen Schulämter

Aus den über die Direktzuweisung hinausgehenden Stunden bilden die Staatlichen Schulämter das Differenzierungskontingent. Daraus weisen sie den Schulen gezielt zum Ausgleich pädagogischer, organisatorischer oder örtlicher schulischer Besonderheiten oder zur Einrichtung zusätzlicher Angebote im sonderpädagogischer Dienst und für die Lehrerreserve Lehrerwochenstunden zu. Für einen effizienten Ressourceneinsatz ist dabei Sorge zu tragen. Die für die einzelnen Sonderschultypen errechneten Stunden des Differenzierungskontingents können bei Bedarf auch an anderen Sonderschultypen eingesetzt werden (mit Ausnahme des Differenzierungskontingents Fachlehrer G/K).

### 5.4 Sonderpädagogische Individualhilfe (Kooperation)

Die Mindestzahl der Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Individualhilfe wird vom Kultusministerium für jedes Oberschulamt festgelegt. Ambulante Sprachheilkurse sind im Rahmen dieses Gesamtkontingents einzurichten, sofern sie nicht über Mittel für Mehrarbeit oder nebenberuflichen Unterricht finanziert werden. Die Oberschulämter weisen die Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Individualhilfe dem jeweiligen Staatlichen Schulamt gesondert und zweckgebunden zu. Über die weitere Verteilung auf die Förderschulen, Schulen für Erziehungshilfe und Schulen für Sprachbehinderte entscheidet das Staatliche Schulamt im Zusammenwirken mit den entsprechenden Schulen.

Für die Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen sind die über die vorgenannte Mindestzahl hinausgehenden Lehrerwochenstunden in den einzelnen Schularten je nach den örtlichen Verhältnissen bereitzustellen, wobei ein Ausgleich zwischen den beteiligten Schularten anzustreben ist.

Darüber hinaus können die Staatlichen Schulämter für die Betreuung blinder, seh-, hör- oder körperbehinderter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen für je vier Fördereinheiten pro Woche vier Lehrerwochenstunden erhalten.

#### 5.5 Frühförderung durch Beratungsstellen an Sonderschulen

Ist einer Sonderschule eine sonderpädagogische Beratungsstelle für die Frühförderung behinderter Kinder angeschlossen, so werden in einer Beratungsstelle für sprachbehinderte Kinder für je fünf Fördereinheiten (Förderung, Beratung und sonstige Aufgaben), in den übrigen Beratungsstellen für je vier Fördereinheiten pro Woche vier Lehrerwochenstunden eingesetzt.

Die Gesamtzahl der Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Frühförderung wird vom Kultusministerium festgelegt und dem jeweiligen Staatlichen Schulamt bzw. der jeweiligen Heimsonderschule gesondert zugewiesen. Das Staatliche Schulamt legt im Zusammenwirken mit den verschiedenen Beratungsstellen die Zahl der Lehrerwochenstunden für die einzelne Beratungsstelle fest. Für eine getrennte Verwaltung der Ressourcen für die sonderpädagogische Frühförderung ist Sorge zu tragen.

#### 5.6 Mitwirkung in Schulkindergärten

Die Sonderschule der Lehrkräfte, die die notwendigen sonderpädagogischen Maßnahmen in Schulkindergärten durchführen, erhält acht Lehrerwochenstunden je Gruppe in Schulkindergärten für Sprachbehinderte und für Gehörlose bzw. Schwerhörige und fünf Lehrerwochenstunden je Gruppe in den übrigen Schulkindergärten zugewiesen.

Für die Mitwirkung von Fachlehrern-K (Physiotherapeuten) sind in Schulkindergärten für körperbehinderte Kinder 2,12 Lehrerwochenstunden je Kind vorzusehen. Diese Lehrerwochenstunden sind stellenmäßig dem Bereich der Schulkindergärten zuzuordnen.

## **6. Berufliche Schulen**

Allen öffentlichen beruflichen Schulen steht ein Stundenbudget zur Unterrichtsorganisation zur Verfügung. Zur Planung ihrer Unterrichtsorganisation erhalten sie zunächst ein vorläufiges Stundenbudget, das auf der Grundlage der in der Statistik des Schuljahres 2003/04 ausgewiesenen Ist-Stunden in Absprache mit dem zuständigen Oberschulamt spätestens zum 1. Februar 2004 festgelegt wird.

Das endgültige Stundenbudget wird durch das Oberschulamt auf der Basis der nachfolgenden Regelungen ermittelt und zugewiesen. Dabei berücksichtigt das Oberschulamt insbesondere auch die Versorgungssituation der jeweiligen Schule. Die Berechnungsgrundlagen aller Schulen bilden den Ausgangswert für die Verteilung der Ressourcen durch die Oberschulämter. Zur Sicherstellung einer bedarfsgerechten Unterrichtsversorgung können die Oberschulämter weitere Maßnahmen ergreifen.

### 6.1 Berechnungsgrundlage zur Ermittlung des Stundenbudgets

Die Berechnungsgrundlage umfasst für alle Bildungsgänge die zur Erfüllung des Pflichtbereichs der Stundentafeln (Pflicht- und Wahlpflichtunterricht) erforderlichen Lehrerwochenstunden unter Berücksichtigung der nachstehenden Parameter zur Klassen- und Gruppenbildung sowie für die Jahrgangsstufen 12 und 13 der beruflichen Gymnasien die Lehrerwochenstunden gemäß der nachstehenden Tabelle für die Berechnung der Höchstwerte und die durch Einzelentscheid des Kultusministeriums verfügbaren Lehrerwochenstunden.

Schulart Fächer/Fächergruppen	Mindestzahl	Klassen-/ Gruppenteiler
Sonderberufs- und -berufsfachschulen	8	16
Berufsvorbereitungsjahr und Berufsschulklassen für Teilnehmer an Förderlehrgängen außerschulischer Maßnahmeträger	11	21
Berufsschulklassen mit Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag und Berufsschulklassen sowie Berufsfachschulklassen mit überwiegend Ausländern und Aussiedlern	12	24
Alle anderen Schularten	16	32
Praktische Fachkunde, Technologiepraktikum, Laborübungen, fachprakt. Unterricht	8	<sup>1)</sup>
Datenverarbeitung, Computertechnik, Textverarbeitung, soweit der Unterricht in diesen Fächergruppen den Einsatz von Rechnern erforderlich macht	8	<sup>1)</sup>
Wahlpflichtfächer in Vollzeitklassen	8	32 <sup>1)</sup>
Fachpraxis im landwirtschaftl. Betrieb	--	4,5 <sup>2)</sup>
Religionslehre, Ethik, Sport	8	32
Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife	16	32

1) Pro Klasse sind maximal zwei Gruppen mit je einer Lehrkraft zulässig; dies gilt auch dann, wenn in einem Fach eine wissenschaftliche Lehrkraft und eine technische Lehrkraft unterrichten.

2) Durchschnittliche Gruppengröße

#### Höchstwerte für Lehrerwochenstunden in den Jahrgangsstufen 12 und 13 der beruflichen Gymnasien

Zahl der Schüler je Jahrgangsstufe	Höchstwerte für die Zahl an Lehrerwochenstunden je Jahrgangsstufe <sup>1)</sup>
bis 20	62 Lehrerwochenstunden
21 – 75	für die ersten 20 Schüler 62 Lehrerwochenstunden und für jeden weiteren Schüler 1,3 Lehrerwochenstunden
	Formel <sup>2)</sup> : $L = 62 + (S - 20) \times 1,3$
76 – 110	für die ersten 75 Schüler 133 Lehrerwochenstunden und für jeden weiteren Schüler 1,2 Lehrerwochenstunden
	Formel <sup>2)</sup> : $L = 133 + (S - 75) \times 1,2$
ab 111	für jeden Schüler 1,6 Lehrerwochenstunden
	Formel <sup>2)</sup> : $L = S \times 1,6$

1) Dezimalen können aufgerundet werden

2) L = Lehrerwochenstunden

S = Gesamtschülerzahl in der Jahrgangsstufe

## 6.2 Verwendung der Lehrerwochenstunden

### 6.2.1

Die Oberschulämter sowie die Schulleitungen haben darauf zu achten, dass bei der Verwendung der zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden die dualen Ausbildungsgänge sowie die das erste Lehrjahr ersetzenden Bildungsgänge vorrangig versorgt werden, im Übrigen für alle Schularten des beruflichen Schulwesens eine angemessene Unterrichtsversorgung gewährleistet ist. An den Berufsschulen sind langfristig 13 Wochenstunden je Klasse (einschließlich Religionslehre und Praktische Fachkunde bzw. Technologiepraktikum) anzustreben unter Ausgleich bei den einzelnen Schultypen und Schulen. Die Oberschulämter können in Klassen mit Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag sowie in sonstigen begründeten Einzelfällen Ausnahmen zulassen. Der in den Stundentafeln festgelegte Berufsschulunterricht ist so zu organisieren, dass innerhalb der Gesamtarbeitszeit der Auszubildenden eine möglichst hohe Anwesenheitszeit in der Ausbildungsstätte erreicht wird.

### 6.2.2

Mit Ausnahme der Kurse für die Jahrgangsstufen 12 und 13 der Beruflichen Gymnasien sind die Stundentafeln der Vollzeitschulen und ihrer entsprechenden Teilzeitformen in angemessenem Umfang variabel. In Klassenstufen, in denen ein Bildungsabschluss möglich ist und in den für die weitere Teilnahme am Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife in den jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen besonders benannten Fächern darf die Flexibilisierung der Stundentafel nicht dazu führen, dass ein Fach seinen Charakter als maßgebendes Fach verliert. Nach Festlegung durch die Schulleitung können in diesem Rahmen Selbstlernsequenzen oder Unterricht ersetzende oder ergänzende betriebliche Praktika angeboten oder - außer im Fach Religionslehre - von der Möglichkeit einer angemessenen Flexibilisierung der Stundentafel Gebrauch gemacht werden. Durch den Unterricht ersetzende oder ergänzende Maßnahmen oder durch Flexibilisierungen der Stundentafel dürfen nach den Anrechnungsverordnungen mögliche Anrechnungen von Schulzeit auf die Ausbildungszeit nicht gefährdet werden.

Die durch die vorgenannten Maßnahmen erwirtschafteten Stunden dürfen in angemessenem Umfang für Schulentwicklungsprojekte verwandt werden. Gesamtlehrerkonferenz, Schulkonferenz und Fachkonferenz können hierzu

Empfehlungen abgeben. Die Schulleitung soll die Auswirkungen der vorgesehenen Maßnahmen auf die Gesamtbelastung der betroffenen Lehrkräfte im Rahmen von § 67 Abs. 1 LPVG mit dem örtlichen Personalrat erörtern.

### 6.2.3

Bei der Bildung von Eingangsklassen sind die Kooperationsmöglichkeiten, insbesondere an Berufsschulzentren und benachbarten Schulen, auszuschöpfen. In den Jahrgangsstufen 12 und 13 kann im Rahmen des Budgets bei der Bildung von Kursen von der Höchstschülerzahl 23 ausgegangen werden. Kommt aufgrund zu geringer Schülerzahl keine Klasse bzw. Gruppe zustande, sind die Schülerinnen und Schüler einer benachbarten Schule zuzuweisen.

In besonders gelagerten Einzelfällen, insbesondere

- zur Erhaltung des Bildungsangebots, vor allem bei beruflichen Schulen im ländlichen Raum,
- für sonderpädagogische Maßnahmen in Klassen mit überwiegend lern- und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern oder aus anderen zwingenden pädagogischen Gründen,
- aus zwingenden Gründen der örtlichen Raumsituation,

sind Ausnahmen von den Mindestschülerzahlen *n a c h* Zustimmung des Oberschulamtes möglich. Wurde die Mindestschülerzahl bereits im Schuljahr 2003/2004 unterschritten, ist bei Ausnahmegenehmigungen ein besonders strenger Maßstab anzulegen.

Der Unterricht in abweichend von der Mindestschülerzahl gebildeten Klassen ist so zu organisieren, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst in allen Fächern, in denen es nach Stundentafel und Lehrplan vertretbar ist, klassenübergreifend zusammengefasst werden können. Dabei sind auch andere Schulen, insbesondere solche an Berufsschulzentren, einzubeziehen.

Wenn in drei aufeinanderfolgenden Jahren die erforderliche Mindestschülerzahl für die Bildung einer Eingangsklasse nicht erreicht wurde, entscheidet über die Wiederaufnahme des Unterrichts das Oberschulamt. § 1 Abs. 2 der Verordnung des

Kultusministeriums über die Zuständigkeit für schulorganisatorische Maßnahmen (K. u. U. 2001 S. 9) gilt entsprechend.

## **7. Lehrerbericht**

Zur gleichmäßigen Berechnung für die einzelnen Schulen wird bei den Oberschulämtern das Programm LAV für die Gymnasien, das Programm LBBS oder E-Stat für die Beruflichen Schulen und bei den Staatlichen Schulämtern das Verfahren LISSA-LB eingesetzt.

### 7.1 Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen

Die Lehrerberichte zur Vorbereitung des neuen Schuljahres werden wieder über den Meldebogen und die Lehrerliste erstellt. Folgende Stichtage sind maßgeblich

- für den Ist-Stand **30. April 2004**
- für die voraussichtliche Situation zum Unterrichtsbeginn **13. September 2004**

Die Schulen erhalten vom Staatlichen Schulamt

- den Meldebogen für die voraussichtlichen Schülerzahlen und die Strukturdaten zum Schuljahresbeginn und
- die Lehrerliste mit den beim Staatlichen Schulamt erfassten Unterrichtsstunden je Lehrkraft.

Die Schulleitungen legen den Meldebogen und die ergänzte Lehrerliste **bis spätestens 3. Mai 2004** dem Staatlichen Schulamt vor.

Das Staatliche Schulamt erfasst die Daten der Schulen in das Verfahren LB (Lehrerbericht) **bis spätestens 24. Mai 2004**. Bis zu diesem Termin sind auch die Abstimmungen über Personalbewegungen zwischen Staatlichem Schulamt und Oberschulamt abzuschließen.

Am **25. Mai 2004** werden die Auswertungen für die Oberschulämter und das Kultusministerium erstellt.

Veränderungen der gemeldeten voraussichtlichen Schüler- und Klassenzahlen sind dem Staatlichen Schulamt bis zum **28. Juli 2004** (Eingang beim Staatlichen Schulamt) zu melden. Fehlanzeige ist erforderlich.

### 7.2 Gymnasien

Die Gymnasien erstellen Lehrerberichte zur Vorbereitung des neuen Schuljahres mit den im Verfahren LAV zur Verfügung gestellten Formularen. Zur Unterstützung der Personalplanung beim Oberschulamt wurde der Bogen 1 (Schülerzahlen, Unterrichtsstunden und Fächerkombination) mit vorläufigen Prognosedaten sowie der Bogen 2 mit den bis dahin bekannten personellen Veränderungen bis zum **15. Januar 2004** dem Oberschulamt bereits übersandt.

Die endgültigen Lehrerberichtsbögen 1 und 2 werden nach der Anmeldung der Grundschüler und der Aktualisierung der personellen Veränderungen bis **spätestens 30. April 2004** dem Oberschulamt vorgelegt.

Die Oberschulämter übersenden dem Kultusministerium bis **spätestens 19. Mai 2004** die zusammengefassten Ergebnisse der Lehrerberichte (Schülerzahlen und Unterrichtsstunden).

Veränderungen der gemeldeten voraussichtlichen Schüler- und Klassenzahlen sind dem Oberschulamt bis zum **28. Juli 2004** (Eingang beim Oberschulamt) zu melden. Fehlanzeige ist erforderlich.

### 7.3 Berufliche Schulen

Die Schulen informieren **bis spätestens 21. April 2004** das für die Lehrerzuweisung zuständige Oberschulamt nach dessen Vorgaben im Rahmen des Lehrerbedarfsberichts über die vorgesehene Klassenbildung für das Schuljahr 2004/2005 und über Veränderungen beim fächerspezifischen Lehrerbedarf.

Ergeben sich bei Unterrichtsbeginn auf Grund der tatsächlich angetretenen Schülerinnen und Schüler Änderungen gegenüber der vorgesehenen Klassenbildung, hat die Schule unverzüglich das Oberschulamt zu informieren.

## V. 2.6 Flexibilisierung des Unterrichts, Stundenplanung vom 7. Juli 1998

### 1 Flexibilisierungsmöglichkeiten

Diese Verwaltungsvorschrift hat zum Ziel, flexible Übertragungen der Stundentafeln in die Stundenpläne der Schule zu ermöglichen und zu fördern. Sie eröffnet größere pädagogische Gestaltungsfreiräume für neue Unterrichtsformen, z. B. fächerverbindenden oder projektorientierten Unterricht, Freiarbeit, experimentell-basierten Unterricht, vorlesungsbezogenen Unterricht. Was bereits bisher im sog. Klassenlehrerprinzip praktiziert wurde, soll künftig verstärkt auch von mehreren Lehrkräften einer Klasse durchgeführt werden: nämlich eine über einzelne Fächer hinausreichende ganzheitliche methodisch-didaktische Erschließung komplexer Themen bzw. Themenschwerpunkte. Die beteiligten Lehrkräfte sollen sich dabei als Team begreifen und den Stoff im Sinne einer gemeinsamen didaktischen Zielsetzung aufbereiten und darbieten (Lehrerteam). Die im Zusammenhang mit dieser pädagogischen Zielsetzung erwünschte flexiblere Handhabung des Stundenplans der Schule schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Schul- und Unterrichtszeit besser dem Tages- und Lernrhythmus angepasst werden kann. Künftig kann sowohl vom 45-Minuten-Takt einer Schulstunde als auch von isolierten Einzelstunden im Wochentakt abgewichen werden. Neben anderen Zeiteinheiten (z. B. 30-, 60- oder 90-Minuten-Stunden) wird Epochenunterricht ermöglicht, der über die traditionellen vierzehntägigen oder halbjährlichen Blockungen hinausgeht und neben den 1-Stunden- bzw. 1,5-Stunden-Fächern auch alle anderen Fächer umfassen kann. Jede Planung wird flexibler, wenn nicht nur in einem ganzen oder halben Schuljahr gedacht wird, sondern auch Formen einer tertialen oder quartalen Schuljahresplanung genutzt werden, z. B. Zeiträume entsprechend den Einschnitten der größeren Ferienabschnitte. Der neue Ansatz bezüglich der Unterrichtszeit als auch der Unterrichtsverpflichtung soll vom Umfang des gesamten Schuljahres (ca. 38 Schuljahreswochen) ausgehen. Diese neuen Gestaltungsfreiräume der Schule sollen die Teamarbeit im Lehrerkollegium unterstützen und zu Profilierungen beitragen.

## 2 Regelungen

Zur Verwirklichung dieser Ziele ergehen folgende Regelungen, die auch kumulativ angewandt werden können. Die erforderlichen Entscheidungen trifft der Schulleiter / die Schulleiterin. Die Gesamtlehrerkonferenz, die Schulkonferenz, der Elternbeirat und die betroffenen Klassenpflegschaften geben hierzu unbeschadet des § 41 Abs. I Schulgesetz Empfehlungen. Soweit das Fach Religionslehre betroffen ist, sind die zuständigen kirchlichen Beauftragten zu beteiligen.

### 2.1 Stundenplanung

Die in den Stundentafeln vorgesehenen Anteile der einzelnen Fächer an der Gesamtstundenzahl können bei der Stundenplanung und Unterrichtsgestaltung nach Maßgabe der Stundentafel-Öffnungsverordnung vom 27. Juni 1998 (GBl. S. 375) über- oder unterschritten werden.

### 2.2 Erfüllung des Lehrauftrags

Während eines Schuljahres kann die in der Lehrauftragsverteilung einer Lehrkraft festgelegte Wochenstundenzahl bei der Stundenplanung und Unterrichtsgestaltung situationsangemessen über- oder unterschritten werden. Das in der Lehrauftragsverteilung für das Schuljahr festgelegte Deputat bleibt bestehen. Teil A Abschnitt IV der Verwaltungsvorschrift über die Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen vom 10. November 1993 (K.u.U. S. 469) bleibt unberührt.

### 2.3 Dauer der Unterrichtsstunden

Von der Dauer der Unterrichtsstunden von 45 Minuten (vgl. Teil A Abschnitt III der Verwaltungsvorschrift über die Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen vom 10. November 1993) kann bei der Stundenplanung und Unterrichtsgestaltung abgewichen werden. Im Schuljahr insgesamt hat die Unterrichtszeit jedoch den bei der Lehrauftragsverteilung festgelegten Umfang zu erreichen.

## 3 Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschrift tritt mit Wirkung vom 1. August 1996 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verwaltungsvorschrift "Unterrichtsbeginn, Einschulung,

Festsetzung der Unterrichtsstunden" vom 23. Juli 1993 (K.u.U. S. 378) außer Kraft.

**V. 2.7. Verordnung des Kultusministeriums über Öffnungsklauseln zu den Stundentafeln der allgemein bildenden Schulen und beruflichen Schulen vom 27. Juni 1998**

§ 1 Öffnungsklauseln

- (1) Der in den Stundentafeln der allgemein bildenden und beruflichen Schulen vorgesehene Unterrichtsumfang in den einzelnen Fächern kann bei der Stundenplanung nach den folgenden Maßgaben über- oder unterschritten werden:
1. Epochenunterricht  
Die Fächer können innerhalb des Schuljahres im Epochenunterricht erteilt werden. Hierzu werden Unterrichtsstunden zur Bildung von Unterrichtsschwerpunkten innerhalb des Schuljahres zusammengezogen. Im Schuljahr insgesamt ist in etwa dem Zeitanteil der Stundentafel entsprechend zu unterrichten.
  2. Schuljahrübergreifende Verlegung  
Nach der Stundentafel vorgesehene Unterrichtsstunden können in einzelnen Fächern um ein Jahr vorgezogen oder um ein Jahr verschoben werden.
  3. Fächerübergreifende Verlegung  
Die Zahl der nach der Stundentafel vorgesehenen Unterrichtsstunden in einem Fach kann erhöht werden, wenn sie in einem anderen Fach entsprechend vermindert wird.
  4. Klassenübergreifende Verlegung  
Die Zahl der nach der Stundentafel vorgesehenen Unterrichtsstunden einer Klasse kann erhöht werden, wenn sie in einer anderen Klasse entsprechend vermindert wird.
- (2) Voraussetzung für Maßnahmen nach Absatz 1 ist, dass durch sie auf Grund besonderer Gegebenheiten der Bildungsplan insgesamt oder einzelne Lehrpläne besser erfüllt werden können.  
Lehrplanziele können hierbei um ein Jahr vorgezogen oder um ein Jahr verschoben werden; Lehrplanziele können nicht von Klassenstufen verschoben werden, in denen ein Bildungsabschluss möglich ist.

Bei den beruflichen Schulen darf eine fächer- oder klassenübergreifende Verlegung nicht die nach den jeweiligen Anrechnungsverordnungen mögliche Anrechnung von Schulzeiten auf die Ausbildungszeit gefährden.

## § 2 Entscheidungszuständigkeit

Die erforderlichen Entscheidungen trifft der Schulleiter.

Die Gesamtlehrerkonferenz, die Schulkonferenz, der Elternbeirat und die betroffenen Klassenpflegschaften geben ihm hierzu unbeschadet des § 41 Abs. 1 SchG Empfehlungen.

Soweit das Fach Religionslehre betroffen ist, sind die zuständigen kirchlichen Beauftragten zu beteiligen.

## § 3 Inkrafttreten

Diese Verordnung tritt am 1. August 1998 in Kraft.

## **V. 2.8 Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/ oder Rechtschreiben vom 10. Dezember 1997**

### **1 Lesen- und Schreibenlernen als Aufgabe der Schule**

Es ist eine Hauptaufgabe der Schule, Schülern das Lesen, Schreiben und Rechtschreiben zu vermitteln. Die Schule hat zu gewährleisten, dass möglichst alle Schüler den Grundanforderungen genügen können.

Bei einer Reihe von Schülern in der Grundschule und auch noch in den auf der Grundschule aufbauenden Schularten ist der Schulerfolg durch Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben (Lese- und/oder Rechtschreibschwäche – LRS –, in besonderen Fällen Legasthenie) beeinträchtigt. Die folgenden Regelungen sollen dazu beitragen, diesen Beeinträchtigungen so weit wie möglich vorzubeugen oder diese zu beheben.

Ziel ist es, die vorhandenen Begabungen zu entwickeln, den Schülern eine ihrem individuellen Leistungsvermögen angemessene Schullaufbahn zu ermöglichen und auftretende Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten im Laufe der Schulzeit durch entsprechende Hilfen weitgehend zu beheben.

### **2 Früherkennung als Aufgabe der Schule**

Im Anfangsunterricht sind die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu beobachten und beim Leselernprozess und Schriftspracherwerb angemessen zu berücksichtigen; ggf. sind hieraus besondere Fördermaßnahmen abzuleiten.

Ausgangspunkt für die Einleitung besonderer Fördermaßnahmen ist eine differenzierte Lernstandsbeschreibung des Deutschlehrers im Laufe des 1. Schuljahres, verbunden mit einer kontinuierlichen Lernprozessbeobachtung von Anfang an. Dazu gehören Beobachtungen zum laut- und schriftsprachlichen, kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Entwicklungsstand sowie zur Sinnestüchtigkeit des einzelnen Kindes.

Bei Bedarf ist ein an der Schule tätiger Beratungslehrer, gegebenenfalls ein Sonderschullehrer hinzuzuziehen. Erforderlichenfalls ist die örtlich zuständige Schulpsychologische Beratungsstelle des Oberschulamts einzuschalten. Der Schulleiter ist für die Einhaltung und Koordination des Verfahrens verantwortlich.

### 3 Fördermaßnahmen

#### 3.1 Allgemeines

Fördermaßnahmen für Schüler mit Lernschwierigkeiten haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn deren Ursachen bekannt sind. Die Feststellung der Erscheinungsformen und des Ausmaßes der Schwierigkeiten, z. B. durch Fehleranalysen und normorientierte Tests, soll deshalb immer ergänzt werden durch eine Klärung der Ursachen.

Besteht eine Vermutung für gesundheitliche Beeinträchtigungen, so ist den Erziehungsberechtigten eine ärztliche Untersuchung zu empfehlen oder mit Einverständnis der Eltern der Schulärztliche Dienst des Gesundheitsamtes einzuschalten.

Fördermaßnahmen werden bei Bedarf durchgeführt. Sie sind bereits während der Klassen 1 und 2 möglich, da davon ausgegangen werden kann, dass durch eine möglichst frühe Förderung die besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben in der Regel behoben werden können; gegebenenfalls können diese Fördermaßnahmen in den weiterführenden Schularten fortgeführt werden.

Der Bildungsplan für die Grundschule führt eine Reihe von Maßnahmen auf, wie Lese- und/oder Rechtschreibproblemen frühzeitig begegnet werden kann. Am wirksamsten sind gezielte Übungen und Hilfen für einzelne Schüler, wenn sie – nach deren Leistungsvermögen differenziert – direkt im Klassenverband auf die Unterrichtsinhalte bezogen werden. Wenn eine solche Individualisierung im Unterricht durch zusätzliche Förderung in Kleingruppen ergänzt werden muss, soll diese vom Deutschlehrer selbst, mindestens aber in enger Absprache mit ihm durchgeführt werden.

#### 3.2 Einleitung besonderer Fördermaßnahmen

Sofern durch allgemeine Fördermaßnahmen die besonderen Schwierigkeiten nicht behoben werden können, ist von der Schule ein besonderes Förderverfahren einzuleiten:

Die Schüler erhalten zusätzlich zum Deutschunterricht bis zu zwei, in Ausnahmefällen bis zu drei Wochenstunden Förderunterricht. Dieser Förderunterricht ist in klasseninternen oder klassenübergreifenden, in jahrgangs-

oder schul- bzw. schulartübergreifenden Gruppen durchzuführen. In der Regel sollen diese Gruppen mindestens vier Schüler umfassen. Die Förderung einzelner Schüler ist grundsätzlich möglich.

Die für die Fördermaßnahmen notwendigen Lehrerwochenstunden sind dem Ergänzungsbereich nach den Regelungen in der jeweiligen Verwaltungsvorschrift Unterrichtsorganisation zu entnehmen.

Deutschunterricht und Förderunterricht sind untereinander abzustimmen. Diese Abstimmung erfolgt in einer Klassenkonferenz, um so auch die übrigen Fachlehrer zu informieren und eine angemessene Berücksichtigung in allen Fächern und insbesondere in den Fremdsprachen sicherzustellen.

Falls auf einer Jahrgangsstufe mindestens zehn Schüler besonderer Fördermaßnahmen bedürfen, kann für sie eine eigene Klasse gebildet werden. Derartige Klassen können auch an einer zentral gelegenen Schule für Schüler mehrerer Schulen eingerichtet werden. Eingeschlossen ist damit auch die Bildung von Intensivkursen. Für Schüler, die außerhalb des Schulbezirks der zentralen Schule wohnen, trifft das Staatliche Schulamt eine Entscheidung nach § [76](#) Abs. 2 Nr. 3 SchG.

Die Einrichtung der besonderen Fördermaßnahmen obliegt dem Schulleiter bzw. dem Staatlichen Schulamt, wenn die Fördermaßnahme schulübergreifend eingerichtet wird.

Wegen der erforderlichen sächlichen und räumlichen Mehraufwendungen bedarf die Einrichtung besonderer Förderklassen der Zustimmung des Schulträgers. Im Regelfall sind solche Klassen an Standorten einzurichten, an denen die erforderlichen Räume zur Verfügung stehen.

### 3.3 Förderbedürftige Schüler

Die Entscheidung über die Förderbedürftigkeit des einzelnen Schülers trifft die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des Schulleiters, gegebenenfalls unter Hinzuziehung des Beratungslehrers, eines Sonderschullehrers oder der örtlich zuständigen Schulpsychologischen Beratungsstelle.

Besondere Fördermaßnahmen sind einzuleiten:

- für Schüler während der Klassen 1 und 2, denen die notwendigen Voraussetzungen für das Lesen- und/oder Schreibenlernen noch fehlen und

die die grundlegenden Ziele des Lese- und/oder Rechtschreibunterrichts nicht erreichen,

- für Schüler der Klassen 3 bis 6, deren Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben dauerhaft geringer als "ausreichend" beurteilt wurden.

In begründeten Einzelfällen kann eine Förderung auch für Schüler ab Klasse 7 erfolgen.

Die Einbeziehung eines Schülers in Fördermaßnahmen bedarf des Einverständnisses der Erziehungsberechtigten.

### 3.4 Beendigung besonderer Fördermaßnahmen

Die besonderen Fördermaßnahmen sind in der Regel zu beenden, wenn die Leistung des Schülers über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten den Anforderungen der Klassenstufe im Lesen und/oder Rechtschreiben entspricht und gewährleistet erscheint, dass der Schüler in Zukunft entsprechende Leistungen erbringt und dem Regelunterricht seiner Klasse ohne besondere Beeinträchtigung folgen kann.

## 4 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

4.1 Soweit nachstehend nichts Abweichendes bestimmt ist, gelten für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben die allgemeinen Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung.

Für Schüler, bei denen eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde, gilt:

- Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung kann der Lehrer im Einzelfall eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; im Einzelfall kann auch mehr Zeit zur Erfüllung der Aufgabe eingeräumt oder der Umfang der Arbeit begrenzt werden.
- Außer bei Nachschriften sind die Rechtschreibleistungen nicht in die Beurteilung von Arbeiten einzubeziehen; unter "ausreichend" liegende Beurteilungen von Nachschriften sind durch eine Leistungsbeschreibung zu erläutern.

- Im Verhältnis zu den anderen Lernbereichen sind die Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Gesamtnote im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten. Diese Gewichtung liegt in der pädagogischen Verantwortung des Fachlehrers.

4.2 m Zeugnis ist unter "Bemerkungen" festzuhalten, dass eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde und dass der Anteil des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Deutschnote zurückhaltend gewichtet wurde.

Könnte ein Schüler der Klassen 2 bis 6 nur wegen nicht ausreichender Leistungen im Fach Deutsch nicht versetzt werden, kann ihn die Klassenkonferenz in Klasse 2 bis 4 mit einfacher Mehrheit und in Klasse 5 bis 6 mit Zweidrittelmehrheit versetzen, wenn die nicht ausreichende Leistung im Fach Deutsch auf eine festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche zurückzuführen ist.

4.3 Für Schüler der Klasse 4 der Grundschule, bei denen eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde, wird auf § 4 Abs. 3 letzter Satz, § 4 Abs. 4 letzter Satz und § [10](#) Abs. 4 der Verordnung des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und die Gymnasien der Normalform (Aufnahmeverordnung) vom 10. Juni 1983 (K.u.U. S. 475) besonders hingewiesen.

Zur Information der weiterführenden Schulen bietet die Grundschule den Eltern an, auf einem Beiblatt zur Grundschulempfehlung die festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche einschließlich der durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren.

## 5 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben ist der regelmäßige Kontakt und Erfahrungsaustausch mit den Erziehungsberechtigten besonders wichtig, weil sowohl hinsichtlich der Ursachen für diese Beeinträchtigung als auch der davon ausgehenden Wirkungen das familiäre Umfeld eine große Rolle spielt. Die Erziehungsberechtigten sind deshalb über Erscheinungsformen der Schwierigkeiten und die vorhandenen

Möglichkeiten, diese zu überwinden, zu informieren. Dabei sollen Hinweise darauf gegeben werden, mit welchen Maßnahmen die Eltern den Lese- und/oder Rechtschreibunterricht unterstützen können. Für den Lehrer können die Beobachtungen der Eltern vor allem auch bei der Klärung der Ursachen von Bedeutung sein.

Die Erziehungsberechtigten sind über die schulischen Fördermaßnahmen und deren Verlauf frühzeitig zu unterrichten. Im Einzelfall sollten Hinweise für weitergehende Untersuchungen gegeben werden.

## 6 Inkrafttreten

Die Verwaltungsvorschrift tritt am 1. Januar 1998 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verwaltungsvorschrift "Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben" vom 27. Mai 1988 (K.u.U. S. 339, berichtigt S. 359) auf Grund der Bereinigungsanordnung der Landesregierung vom 16. Dezember 1981 (K.u.U. 1982 S. 168; GABl. 1982 S. 14), geändert durch Bekanntmachung des Innenministeriums vom 8. Januar 1997 (K.u.U. S. 94; GABl. S. 74) außer Kraft.

## **V. 2.9 Unterricht für ausländische Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg vom 21. November 2000**

Die Regelungen bezüglich des Unterrichts für ausländische Schüler sind eingebettet in die allgemeine "Konzeption des Landes zur Verbesserung der Situation der zweiten Ausländergeneration". Ihr Ausgangspunkt im Schulbereich ist das "Rahmenkonzept für die schulische Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher".

Richtschnur im Bildungsbereich ist dabei, die volle schulische Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Dabei dürfen die deutschen Kinder keine schulischen Nachteile erleiden.

### I. Allgemeines

#### 1 Schulpflicht

1.1 Nach § 72 Abs. 1 des Schulgesetzes besteht Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche, die in Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben. Vorrangiges Ziel der schulischen Förderung ist es, sie frühzeitig und vollständig in die Klassen der verschiedenen Schularten einzugliedern und dadurch die Voraussetzungen für einen schulischen Abschluss zu schaffen.

1.2 Die Verbindung zu Sprache und Kultur des Herkunftslandes soll gewahrt und auch die Rückkehrmöglichkeit offen gehalten werden. Dabei entscheiden die Eltern in eigener Verantwortung über die Teilnahme ihrer Kinder an den freiwilligen Angeboten muttersprachlicher Bildung (muttersprachlicher Zusatzunterricht;

muttersprachliche Klassen der Grundschule; sprachhomogene Klassen der Hauptschule; Muttersprache an Stelle von Englisch in der Hauptschule).

## 2 Klassenbildung

2.1 Grundsätzlich sollen an Schulen mit ausländischen Schülern gemischte Klassen gebildet werden.

Werden auf der jeweiligen Klassenstufe Parallelklassen eingerichtet, so ist anzustreben, dass die Gruppe der deutschen Schüler in allen Klassen die größte ist. Ausländische Schüler, die die deutsche Sprache weitgehend beherrschen, sind dabei ggf. wie deutsche Schüler zu zählen.

2.2 Wo im Einzelfall die Einrichtung reiner Ausländerklassen unvermeidlich ist, soll – vor allem in Fächern des musisch-technischen Bereichs – Unterricht zusammen mit deutschen Schülern stattfinden und das schulische Leben so gestaltet werden, dass gegenseitige Kontakte regelmäßig gepflegt werden können. Im Übrigen gelten für solche Klassen die allgemeinen Bestimmungen.

2.3 Werden den Schulen mit hohem Anteil ausländischer Schüler besondere Lehrerstunden zugewiesen, so können diese auch zur Bildung kleinerer Klassen verwendet werden.

## 3 Zeugnisse und Leistungsbeurteilung

3.1 Die ausländischen Schüler erhalten Zeugnisse wie deutsche Schüler.

3.2 Bei ausländischen Schülern, die erstmals in eine Regelklasse übernommen werden, sind sprachliche Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen. Nicht ausreichende Leistungen in Deutsch bleiben bei der ersten Versetzungsentscheidung außer Betracht. In diesem Fall kann im Fach Deutsch die Benotung durch eine Bemerkung über die mündliche und schriftliche Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit ersetzt werden.

3.3 In den Vorbereitungsklassen und in den besonderen Klassen für ausländische Schüler in der Berufsschule einschließlich des Berufsvorbereitungsjahres ist in den Zeugnissen in der Regel nur der erteilte Unterricht auszuweisen. Eine Leistungsbeurteilung ist nur vorzunehmen, sofern der Kenntnisstand der Schüler dies in Bezug auf die Bildungsziele zulässt.

#### 4 Hausaufgaben

Bei der Erteilung von Hausaufgaben sollte der Lehrer die besondere Situation der ausländischen Schüler so weit wie möglich berücksichtigen.

#### 5 Elternarbeit

Maßgeblichen Anteil am Gelingen der schulischen Eingliederung ihrer Kinder haben die ausländischen Eltern. Sie entscheiden über längerfristigen Verbleib oder die Rückkehr ins Herkunftsland, über die Wahl des Bildungsganges und über die freiwilligen Angebote muttersprachlicher Bildung.

Die Schule muss sich daher besonders um Information und Beratung der ausländischen Eltern bemühen und sie gezielt in die Elternarbeit an der Schule einbeziehen.

## II. Besondere Regelungen für allgemein bildende Schulen

### A. Grund- und Hauptschule

Es gibt grundsätzlich drei Bereiche schulischer Förderung für ausländische Schüler:

- Vorbereitungsklassen oder Vorbereitungskurse zur Vorbereitung auf den Übergang in die Regelklassen;
- Förderkurse als begleitendes Angebot für Schüler in Regelklassen;
- zusätzliche Maßnahmen an Schulen mit hohem Anteil ausländischer Schüler.

Die Schulen entscheiden innerhalb dieses Rahmens je nach örtlichen Gegebenheiten über die Schwerpunkte der Förderung. Sie stimmen sich dabei mit dem Staatlichen Schulamt ab.

### 1 Vorbereitungsklassen und Vorbereitungskurse

1.1 Um ausländische Schüler, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, auf die Teilnahme am Unterricht in Regelklassen vorzubereiten, sind nach Bedarf an Grund- und Hauptschulen Vorbereitungsklassen oder -kurse einzurichten. Sie können mit Zustimmung des Staatlichen Schulamts auch für Schüler benachbarter Schulbezirke gebildet werden.

Der Schulleiter entscheidet über die Aufnahme in eine Vorbereitungsklasse bzw. einen Vorbereitungskurs.

1.2 Vorbereitungsklassen können im Eingangsbereich der Grundschule für Schulanfänger, für Seiteneinsteiger der Grund- und Hauptschule in pädagogisch vertretbaren kombinierten Klassen und für neu eintretende Schüler der Hauptschule gebildet werden, bei denen in der verbleibenden Zeit eine

erfolgreiche Eingliederung in die Regelklasse und der Erwerb des Hauptschulabschlusses nicht mehr erwartet werden kann.

In den Vorbereitungsklassen werden in der Regel Schüler verschiedener Sprachzugehörigkeit zusammengefasst. Der Unterricht wird durch deutsche Lehrkräfte erteilt.

- 1.3 Die Besuchsdauer der Vorbereitungsklassen beträgt in der Regel ein Jahr; sie kann verkürzt oder in begründeten Fällen auf höchstens zwei Jahre ausgedehnt werden.

Sobald die Schüler über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen, sind sie, in der Regel zum Beginn eines Schulhalbjahres, in Klassen zu übernehmen, die ihrem Alter bzw. im Allgemeinen ihrem Leistungsstand entsprechen.

- 1.4 Der Unterricht in den Vorbereitungsklassen dient vorwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache. Daneben ist auch gezielt sachbezogener Unterricht nach gesamtunterrichtlichen Prinzipien zu erteilen. Musischtechnische Fächer sollten nach Möglichkeit gemeinsam mit Schülern anderer Klassen unterrichtet werden.

- 1.5 Der Unterricht in den Vorbereitungsklassen umfasst im Bereich der Grundschule bis zu 18, im Bereich der Hauptschule bis zu 25 Wochenstunden.

- 1.6 Vorbereitungsklassen können für mindestens zehn Schüler eingerichtet werden. Die Klassenbildung erfolgt im Übrigen nach Maßgabe der Verwaltungsvorschrift über die Unterrichtsorganisation (Organisationserlass) in der jeweils geltenden Fassung.

1.7 Kommen wegen zu geringer Schülerzahl keine Vorbereitungsklassen zu Stande, so können für mindestens vier ausländische Schüler, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, Vorbereitungskurse eingerichtet werden. Sie umfassen bis zu 8 Wochenstunden, dauern höchstens ein Jahr und dienen ausschließlich dem Erlernen von Deutsch als Zweitsprache.

Die Schüler besuchen im Übrigen die altersentsprechende Klasse. Dabei soll der Pflichtunterricht so gekürzt werden, dass eine Überforderung vermieden wird.

## 2 Förderkurse

Für mindestens vier ausländische Schüler der Grund- und Hauptschulen, die noch Schwierigkeiten mit Deutsch als Unterrichtssprache haben oder die Kenntnislücken in Mathematik oder in anderen Fächern aufweisen, können Förderkurse bis zu vier Wochenstunden eingerichtet werden. Die gezielte, zeitlich begrenzte Förderung ist mit dem Regelunterricht sorgfältig abzustimmen. Sie trägt dazu bei, dass ausländische Schüler das jeweilige Klassen- oder Schulziel erreichen.

## 3 Zusätzliche Maßnahmen

Neben der Bildung kleiner Klassen an Schulen mit hohem Anteil ausländischer Schüler (vgl. Ziff. 1.2.3) können die zugewiesenen Förderstunden auch zur äußeren Differenzierung (Deutsch, Mathematik) verwendet werden, um einer möglichen Benachteiligung deutscher oder ausländischer Schüler entgegenzuwirken.

#### 4 Betreuungmaßnahmen

An Schulen mit hohem Anteil ausländischer Schüler soll einem Lehrer im Einvernehmen mit dem Staatlichen Schulamt die Aufgabe der Beratung von Eltern, Schülern und Lehrern in ausländerbezogenen Fragen übertragen werden (Betreuungslehrer). Er kann hierfür bis zu vier Wochenstunden innerhalb seines Deputats verwenden.

#### 5 Muttersprachliche Klassen oder Gruppen

Für die Schulversuche

- muttersprachliche Klassen der Grundschule,
  - sprachhomogene Klassen der Hauptschule,
  - Muttersprache an Stelle von Englisch für Schüler der Hauptschule
- gelten die jeweiligen besonderen Regelungen.

#### 6 Fremdsprachenregelung

Für Schüler, die erst in den Klassen 7 bis 9 in die Hauptschule eintreten, kann die Fremdsprache durch die Sprache des Herkunftslandes ersetzt werden, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand am Ende eines Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen, und nicht bereits nach Teil I Nr. 1.2 i.V.m. Teil II Abschnitt A Nr. 5 die Sprache des Herkunftslandes an Stelle der Fremdsprache unterrichtet wird.

Das Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen. Die Schüler sind im Hinblick auf die private Prüfungsvorbereitung in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu informieren.

## B. Sonderschule

Für die Festlegung der Pflicht zum Besuch der Sonderschulen gelten auch für ausländische Schüler die allgemeinen Bestimmungen. Dabei ist zu beachten, dass mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit sind. Bei den entsprechenden Überprüfungen kann auf Wunsch der Eltern ein geeigneter Lehrer der jeweiligen Muttersprache hinzugezogen werden; auf diese Möglichkeit sollen die Eltern durch die meldende Schule hingewiesen werden. Darüber, welche Formen der Förderung für ausländische Schüler durchgeführt werden, entscheidet die jeweilige Sonderschule, wobei die individuellen Förderbedürfnisse besonders zu berücksichtigen sind. Neben den bei Grund- und Hauptschulen vorgesehenen Maßnahmen (vgl. Ziff II.A2–4) können je nach der Situation der einzelnen Schule auch andere Fördermöglichkeiten ergriffen werden.

## C. Realschule

Für die Aufnahme in die Realschule gelten die allgemeinen Bestimmungen.

Für Schüler, die erst in den Klassen 7 und 8 in die Realschule eintreten, kann die Pflichtfremdsprache durch die Wahlpflichtfremdsprache ersetzt werden.

Für Schüler, die erst in den Klassen 9 und 10 in die Realschule eintreten, kann die Pflichtfremdsprache durch die Wahlpflichtfremdsprache oder durch die Sprache des Herkunftslandes ersetzt werden, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand am Ende eines Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen. Das Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen. Die Schüler sind im

Hinblick auf die private Prüfungsvorbereitung in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu informieren.

### C. Gymnasium

Für die Aufnahme in das Gymnasium gelten die allgemeinen Bestimmungen.

Für Schüler, die erst in den Klassen 8 bis 11 in das Gymnasium eintreten, kann eine der vorgeschriebenen Pflichtfremdsprachen durch die Sprache des Herkunftslandes ersetzt werden, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand des Schülers am Ende eines jeden Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen. Das Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen. Die Schüler sind im Hinblick auf die private Prüfungsvorbereitung in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu informieren.

## III. Besondere Regelungen für berufliche Schulen

### A. Berufsschule

Für die Aufnahme ausländischer Jugendlicher in die Berufsschule einschließlich Berufsvorbereitungsjahr gelten die allgemeinen Bestimmungen.

Es gibt grundsätzlich drei Bereiche schulischer Förderung für ausländische Jugendliche:

- Bildung besonderer Klassen
- Erteilung zusätzlichen Deutschunterrichts
- Bildung besonderer Klassen im Rahmen des Berufsvorbereitungsjahres.

## 1. Besondere Klassen

Für ausländische Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis und ohne ausreichende Deutschkenntnisse können besondere Klassen eingerichtet werden. Der Unterricht erfolgt grundsätzlich nach der Stundentafel und den Lehrplänen für Klassen mit Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis, in Deutsch nach dem hierfür erlassenen besonderen Lehrplan "Deutsch für Jugendliche mit unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen". Abweichungen von den Stundentafeln und den Lehrplänen aus pädagogischen Gründen sind zulässig.

## 2. Zusätzlicher Deutschunterricht

Für ausländische Jugendliche in Regelklassen, deren Deutschkenntnisse noch Lücken aufweisen, können – ggf. klassenübergreifend – im Rahmen des Stütz- und Erweiterungsprogramms zwei Stunden zusätzlichen Deutschunterrichts angeboten werden.

## 3. Berufsvorbereitungsjahr

Für ausländische Jugendliche mit unzureichenden Deutschkenntnissen können im Rahmen des Berufsvorbereitungsjahres besondere Klassen eingerichtet werden. Der Unterricht erfolgt nach der hierfür erlassenen besonderen Stundentafel und nach dem besonderen Lehrplan für Deutsch.

## B. Sonstige berufliche Schulen

Für die Aufnahme in die übrigen beruflichen Schulen und für die Versetzung gelten die allgemeinen Bestimmungen für die entsprechende Schule.

#### IV. Muttersprachlicher Zusatzunterricht durch die (General-)Konsulate

1. Zur Förderung der ausländischen Schüler in ihrer Muttersprache kann das jeweilige (General-)Konsulat Unterrichtskurse in eigener Verantwortung durchführen (Muttersprache, Geschichte, Landeskunde).

Diese Kurse werden von der Schulverwaltung unterstützt, unterliegen aber nicht deren Aufsicht.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen den deutschen Schulbehörden und Schulen und den Vertretungen und Lehrern der Herkunftsländer ist anzustreben.

2. Die muttersprachlichen Unterrichtskurse umfassen in der Regel bis zu fünf Wochenstunden.

Vor ihrer Einrichtung sind die Kurse dem Ministerium für Kultus und Sport anzuzeigen. Die Teilnahme ist freiwillig.

3. Die Schulträger werden gebeten, Schulräume für den muttersprachlichen Zusatzunterricht kostenlos zur Verfügung zu stellen.

Die Schulen sorgen im Rahmen des Möglichen für eine Abstimmung bei der Stundenplangestaltung mit den Beauftragten der (General-)Konsulate.

4. Vom Land können im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel Zuschüsse für die muttersprachlichen Unterrichtskurse an die (General-) Konsulate gewährt werden, sofern mindestens zwölf Schüler am Unterricht teilnehmen.

5. Soweit ausländische Schüler den von den (General-)Konsulaten veranstalteten muttersprachlichen Zusatzunterricht besuchen, besteht die Möglichkeit, in das Zeugnis unter "Bemerkungen" folgenden Hinweis aufzunehmen:

"Nach Mitteilung des . . . . . (General-)Konsulats in . . . . . hat der Schüler an dem vom (General-)Konsulat veranstalteten muttersprachlichen Zusatzunterricht teilgenommen und dabei in den nachfolgenden Fächern die folgenden Noten/Punktzahlen erzielt: . . . . .".

Auf die Ausbringung der Fächer und Noten kann verzichtet werden; stattdessen kann auch ein Zeugnis/eine Bescheinigung des (General-)Konsulats beigefügt werden.

Dieser Hinweis auf den Besuch des muttersprachlichen Zusatzunterrichts bzw. auf die Benotung unterbleibt auf Wunsch der Erziehungsberechtigten.

#### V. Schlussbestimmungen

Diese Verwaltungsvorschrift tritt mit Wirkung vom 1. Januar 2001 in Kraft.

## **V. 2.10 Unterricht für ausgesiedelte Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen vom 28. August 1997**

### I. Besuch der Regelklassen

#### 1 Aufnahme

1.1 Ausgesiedelte Kinder und Jugendliche besuchen so weit wie möglich die ihrem Alter und ihrer Leistung entsprechende Klasse der in Betracht kommenden Schulart und setzen damit die im Herkunftsland begonnene Schullaufbahn fort. Falls dies auf Grund nicht hinreichender Kenntnisse in der deutschen Sprache nicht möglich ist, nehmen sie an einer besonderen Fördermaßnahme teil (vgl. Abschnitt II).

1.2 Bei der Entscheidung über die Aufnahme soll über Schwächen in der deutschen Sprache hinweggesehen werden, wenn der Leistungsgrad den Anforderungen im Allgemeinen entspricht und eine erfolgreiche Mitarbeit erwartet werden kann.

1.3 Die Aufnahme in die Realschule und das Gymnasium erfolgen in der Regel auf Probe. Die Probezeit dauert längstens ein Jahr.

1.4 In die entsprechende Fachklasse der Berufsschule werden die Jugendlichen aufgenommen, die ihre im Herkunftsland begonnene Berufsausbildung fortsetzen und über hinreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen. Im Übrigen besuchen sie das Berufsvorbereitungsjahr, gegebenenfalls zur Förderung in Deutsch in der entsprechenden Sonderform des Berufsvorbereitungsjahres.

1.5 Bei beruflichen Vollzeitschulen ist ein Eintritt nur zu Beginn des Ausbildungsganges und bei hinreichenden Kenntnissen in der deutschen Sprache möglich.

#### 2 Fördermaßnahmen

Neben den nach den Studentafeln vorgesehenen Stütz- und Fördermaßnahmen können im Rahmen des Organisationserlasses folgende zusätzliche Fördermaßnahmen eingerichtet werden:

- 2.1 An den Grund- und Hauptschulen kann für mindestens 4 Schüler ein zeitlich befristeter zusätzlicher Förderunterricht (Begleitförderkurs) mit bis zu vier Wochenstunden eingerichtet werden, wenn die Schüler noch größere Sprachschwierigkeiten bzw. Kenntnislücken in einzelnen Fächern haben.
- 2.2 An den Realschulen und Gymnasien können im Rahmen des Ergänzungsbereichs zeitlich befristeter Förderunterricht (Begleitförderkurs) und Arbeitsgemeinschaften Deutsch für Aussiedler angeboten werden.
- 2.3 An Fachklassen der Berufsschule kann erforderlichenfalls im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts ein Stützunterricht mit zwei Wochenstunden für Deutsch und Fachkunde angeboten werden.
- 2.4 An beruflichen Vollzeitschulen kann zeitlich begrenzter Förderunterricht mit zwei Wochenstunden angeboten werden.

### 3 Fremdsprachenregelung

#### 3.1 Hauptschule

3.1.1 Die Schüler sollen durch Förderunterricht in Englisch auf einen Kenntnisstand gebracht werden, der es ihnen ermöglicht, am Unterricht der von ihnen besuchten Klasse teilzunehmen, wenn dies aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist. Der Schüler wird schriftlich und mündlich geprüft. Die Note in dieser Fremdsprache wird nur auf Grund der Prüfungsleistungen gebildet. Die Schüler sind in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu informieren.

#### 3.2 Realschule

3.2.1 Für Schüler, die in die Klassen 7 und 8 aufgenommen werden, kann die Wahlpflichtfremdsprache an die Stelle der ersten Fremdsprache treten.

3.2.2 Für Schüler, die erst in den Klassen 9 und 10 in die Realschule eintreten, kann die Pflichtfremdsprache durch die Sprache des Herkunftslandes ersetzt werden, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand am Ende eines Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen. Das

Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen. Die Schüler sind im Hinblick auf die private Prüfungsvorbereitung in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu informieren.

### 3.3 Gymnasium

3.3.1 Bei Eintritt in die Klassen 7 bis 11 kann die Sprache des Herkunftslandes eine der vorgeschriebenen Pflichtfremdsprachen ersetzen, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand des Schülers am Ende eines jeden Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen. Das Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen. Die Schüler sind im Hinblick auf die private Prüfungsvorbereitung in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu unterrichten.

3.3.2 Bei Eintritt in die Klasse 8 kann der Besuch des Unterrichts in der zweiten Pflichtfremdsprache bis zum Ende des Schuljahres ausgesetzt werden, wenn das fremdsprachliche Angebot an der Schule es zulässt, dass der Schüler ab Klasse 9 eine dritte Fremdsprache erlernen kann. In diesem Fall tritt die dritte Pflichtfremdsprache an die Stelle der zweiten Pflichtfremdsprache.

3.3.3 In den Jahrgangsstufen 12 und 13 können unter bestimmten Voraussetzungen Grundkurse in weiteren Fremdsprachen mit Zustimmung des Kultusministeriums im Pflichtbereich angeboten werden.

### 3.4 Berufliche Vollzeitschulen

Bei den beruflichen Vollzeitschulen sind neu zu beginnende Fremdsprachen verbindlich. Bei Eintritt in eine berufliche Vollzeitschule, in der eine Pflichtfremdsprache weitergeführt wird, kann die Sprache des Herkunftslandes diese ersetzen, wenn es aus organisatorischen und personellen Gründen möglich ist, den Kenntnisstand des Schülers am Ende eines jeden Schuljahres schriftlich und mündlich zu überprüfen. Das Ergebnis der Überprüfung ist als versetzungserhebliche Note in das Zeugnis aufzunehmen. Im Hinblick auf die private Prüfungsvorbereitung sind die Schüler in geeigneter Form über die Prüfungsanforderungen zu informieren. Im Übrigen bleibt die Teilnahme am Unterricht in der Pflichtfremdsprache verpflichtend, gegebenenfalls begleitet durch Stützunterricht.

#### 4 Hausaufgaben

Bei den Hausaufgaben haben die Schulen die besonderen Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen und ihnen so weit wie möglich Hilfen bereitzustellen.

#### 5 Leistungsbeurteilung

5.1 Bei der Leistungsbeurteilung haben die Schulen auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht zu nehmen.

5.2 Nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch können bei der ersten Versetzungsentscheidung außer Betracht bleiben. In diesem Fall kann die Benotung durch eine Bemerkung über die mündliche und schriftliche Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit ersetzt oder erläutert werden.

## II. Besondere Fördermaßnahmen

Für Schüler ohne hinreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache werden besondere Fördermaßnahmen durchgeführt. Sie haben das Ziel, die Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse zu ermöglichen.

### 1 Förderklassen

1.1 An den allgemein bildenden Schulen kann für mindestens 10 Schüler eine Förderklasse eingerichtet werden; ab 20 Schüler kann und ab 24 Schüler soll sie geteilt werden. Sie wird als Jahrgangsklasse oder in pädagogisch vertretbar kombinierten Klassen geführt.

1.2 Der Unterricht in der Förderklasse umfasst in der Grundschule bis zu 18, im Übrigen bis zu 25 Wochenstunden, die gleichmäßig auf die Unterrichtstage verteilt werden sollen.

1.3 Der Unterricht in der Förderklasse beschränkt sich nicht auf den reinen Sprachunterricht, sondern wird vielmehr fachbezogen, nach gesamtunterrichtlichen Grundsätzen erteilt. Daneben können die Schüler in den nicht sprachrelevanten Fächern am Unterricht der Regelklasse teilnehmen, um ihnen den Übergang zu

erleichtern.

- 1.4 Alle Schüler, die zum Besuch einer auf der Grundschule aufbauenden Schule verpflichtet sind, besuchen zunächst eine Förderklasse an der Hauptschule. Die Dauer des Besuchs beträgt in der Regel ein Jahr; sie kann in begründeten Fällen auf höchstens zwei Jahre verlängert werden. Sobald die Schüler über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen, besuchen sie die ihrem Alter bzw. Leistungsstand entsprechende Regelklasse einer auf der Grundschule aufbauenden Schulart.

Abweichend davon können Schüler, bei denen sich beim Besuch der Förderklasse an der Hauptschule zeigt, dass sie voraussichtlich den Anforderungen der Realschule oder des Gymnasiums gewachsen sein werden, vorzeitig, in der Regel zum Ende eines Schulhalbjahres, in eine Förderklasse an der entsprechenden Schulart überwechseln. Voraussetzung ist eine Empfehlung der Klassenkonferenz.

Maßgebend für die Einrichtung von Förderklassen ist der Organisationserlass.

- 1.5 An den Berufsschulen können besondere Klassen des Berufsvorbereitungsjahres für Aussiedler eingerichtet werden, die nicht über hinreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen.

## 2 Förderkurse

Kann an einer Grund- oder Hauptschule wegen zu geringer Schülerzahl keine Förderklasse eingerichtet werden, kann für mindestens vier Schüler ein zeitlich befristeter Förderkurs in Deutsch (Grundförderkurs) mit bis zu sechs Wochenstunden eingerichtet werden.

## 3 Zeugnisse, Leistungsbeurteilungen

In den Förderklassen und in den Förderkursen (Grundförderkurse) ist zum Ende eines Schulhalbjahres in der Regel nur eine Teilnahmebescheinigung auszustellen. Darüber hinaus können Aussagen zu den Lernfortschritten gemacht werden.

### **III. Zusammenarbeit zwischen den Schulen**

Falls an einzelnen Schulen Fördermaßnahmen nicht durchgeführt werden können, arbeiten benachbarte Schulen zusammen, um durch Zusammenführung von Schülern die Einrichtung der vorgesehenen Fördermaßnahmen zu ermöglichen.

### **IV. Besondere Fördereinrichtungen**

Eine Förderung kann auch an besonderen Fördereinrichtungen (sog. Förderschulen) erfolgen. Dies sind freie Unterrichtseinrichtungen in privater Trägerschaft oder entsprechende Einrichtungen an Aufbaugymnasien.

1. Die Dauer des Besuchs einer Förderschule soll in der Regel ein Schuljahr nicht überschreiten; sie kann jedoch aus pädagogischen Gründen auf insgesamt zwei Schuljahre ausgedehnt werden. Bei der Berechnung der Dauer ist die Zeit vom Eintritt bis zum Ende des laufenden Schuljahres nicht zu berücksichtigen.
2. Ausnahmsweise kann die Förderschule bis zur Beendigung der Schulpflicht besucht werden, wenn eine Umschulung in eine öffentliche Schule wegen des Zeitraums bis zur Abschlussprüfung nicht mehr zumutbar ist.
3. Während des Besuchs der Förderschule ruht die Schulpflicht.

### **V. Inkrafttreten**

Diese Verwaltungsvorschrift tritt am 1. Januar 1998 in Kraft.

**V. 3      Richtlinien**

**V. 3.1    Vorläufige Richtlinien des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg –  
Hohenzollern für die Gewährung von Eingliederungshilfe nach 40  
Abs. 1 BSHG in Kindergärten und allgemeinen Schulen vom 16. Mai  
2000, Anhang A 25**

*Die Richtlinien auf den folgenden Seiten wurden vom Internet-Server  
des Landeswohlfahrtsverbandes ([www.lwv-wh.de](http://www.lwv-wh.de)) geladen. Bitte blät-  
tern Sie in diesem Dokument weiter.*

## **Vorläufige Richtlinien des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern für die Gewährung von Eingliederungshilfe nach § 40 Abs. 1 BSHG in Kindergärten und allgemeinen Schulen vom 16.05.2000 i. d. F. vom 05.11.2002**

<b>Vorbemerkungen</b>	<b>1</b>
Nach § 3 Abs. 2 Nr. 1 des baden-württembergischen Ausführungsgesetzes zum BSHG (i. d. F. vom 06.12.1999, GBl. Seite 622) sind seit dem 01.01.2000 die Landeswohlfahrtsverbände als überörtlicher Träger der Sozialhilfe sachlich zuständig für alle Eingliederungshilfen nach § 40 Abs. 1 BSHG in Kindergärten und allgemeinen Schulen. Dazu gehören nicht Hilfen, die außerhalb der Kindergärten und allgemeinen Schulen erforderlich werden sowie Maßnahmen der Frühförderung, soweit sie nicht in Kindergärten durchgeführt werden. Die Frühförderung nach § 29 LKJHG gehört nicht zur sachlichen Zuständigkeit der Landeswohlfahrtsverbände.	1.1
Die Landeswohlfahrtsverbände haben mit ihren jeweiligen Satzungen über die Heranziehung der örtlichen Träger der Sozialhilfe und Delegationsgemeinden die Durchführung ihren örtlichen Trägern der Sozialhilfe und Delegationsgemeinden übertragen.	1.2
Zur einheitlichen Durchführung sollen die nachfolgenden Richtlinien beitragen.	1.3
Die Förderung von Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ist Aufgabe aller Kindergärten und aller Schularten (§ 2 Abs. 2 Kindergartengesetz und § 15 Schulgesetz). Für behinderte Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen außerdem die differenzierten Angebote des in Baden-Württemberg aufgebauten Sonderschulwesens zur Verfügung.	1.4
Die Zugangsvoraussetzungen zum Kindergarten und zur Schule sollen für die Eltern so transparent wie möglich sein und ihre Beratung bzw. die Entscheidung über ihren Antrag auf Erziehung im Kindergarten bzw. in der allgemeinen Schule nach objektiven Kriterien erfolgen. Die Eltern können ihre Vorstellungen und Wünsche im Hinblick auf die Förderart einbringen.	1.5

- 1.6 Die Vorstellungen der Eltern finden ihre Grenzen, wenn der zusätzliche Förderbedarf durch den Kindergarten- bzw. Schulträger mit den zum Zeitpunkt der Entscheidung vorhandenen Personal- und Sachmitteln zzgl. der Leistungen der Eingliederungshilfe nach diesen Richtlinien nicht bestritten werden kann bzw., wenn die Ziele des Kindergartens bzw. der allgemeinen Schule nicht erreicht werden können und/oder die Belange anderer Kinder bzw. der Schüler der Förderung im Kindergarten oder in der Schule entgegen stehen. Der Besuch einer Sonderschule/eines Schulkindergartens stellt nicht schon für sich eine Benachteiligung dar. Nach den vom Bundesverfassungsgericht in seinem Beschluss vom 08.10.1997 -AZ: BvR 9/87 - aufgestellten Grundsätzen liegt ein Verstoß des Benachteiligungsverbotes dann vor, wenn die erforderliche Gesamtbetrachtung ergibt, dass eine Erziehung und Unterrichtung an der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischer Förderung möglich ist, der dafür benötigte personelle und sächliche Aufwand mit vorhandenen Personal und Sachmitteln bestritten werden kann und auch organisatorische Schwierigkeiten sowie schutzwürdige Belange Dritter, insbesondere anderer Schüler, der integrativen Beschulung nicht entgegenstehen.

## **2 Personenkreis**

- 2.1 Ob die Voraussetzungen des § 39 Abs. 1 u. 2 BSHG vorliegen, kann der Träger der Sozialhilfe regelmäßig nur auf Grund eines ärztlichen Gutachtens entscheiden. Es genügt nicht, wenn der begutachtende Arzt lediglich die Zugehörigkeit zum Personenkreis des § 39 BSHG feststellt. Vielmehr ist eine medizinische Feststellung bzw. Diagnose der zugrundeliegenden Einschränkungen notwendig. Erst die Befunderhebung gibt dem Träger der Sozialhilfe die Möglichkeit der Zuordnung zu einem Personenkreis.
- 2.2 Die sachliche Zuständigkeit der Landeswohlfahrtsverbände erstreckt sich auf die in § 39 Abs. 1 und Abs. 2 BSHG genannten Personen. Die seelisch behinderten Kinder, Jugendlichen und jungen Volljährigen oder die von einer seelischen Behinderung bedrohten Kinder, Jugendlichen und jungen Volljährigen fallen dagegen nicht in die sachliche Zuständigkeit der Landeswohlfahrtsverbände (§ 2 BSHG) und damit nicht unter diese Richtlinien; sie fallen ggf. in die sachliche Zuständigkeit der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (§§ 10 und 35 a KJHG/ SGB VIII).

## **3 Kindergärten und allgemeine Schulen**

- 3.1 Kindergärten im Sinne dieser Richtlinien sind alle in § 1 Abs. 3 und 4 KGaG (in der Fassung vom 15.03.1999 GBl. S. 151) genannten Kindergärten (Halbtagskindergärten, Regelkindergärten, Kindergärten mit

verlängerten Öffnungszeiten, integrative Kindergärten, Mischkindergärten und Ganztagskindergärten) sowie Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen. Keine Kindergärten im Sinne dieser Richtlinien sind Schulkindergärten nach § 20 SchG.

Allgemeine Schulen im Sinne dieser Richtlinien sind alle in § 4 Abs. 1 SchG genannten Schulen (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Kollegs, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufskollegs, Berufsoberschulen und Fachschulen) mit Ausnahme der Sonderschulen im Sinne des § 15 SchG einschließlich der Außenklassen. Die Grundschulförderklassen (§ 5 a SchG) sind den allgemeinen Schulen gleichgestellt. 3.2

Kindergärten und allgemeine Schulen, ganz gleich ob in öffentlicher oder freier Trägerschaft sind keine Einrichtungen zur teilstationären Betreuung im Sinne des § 100 Abs. 1 Nr. 1 BSHG; die dort gewährte Eingliederungshilfe erfolgt ambulant. 3.3

Leistungserbringer im Sinne dieser Richtlinien sind die Kindergarten- bzw. Schulträger. 3.4

#### **Aufgaben und Ziele der Kindergärten 4**

Nach § 24 KJHG/SGB VIII haben behinderte Kinder ebenso wie nicht behinderte Kinder Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens. Dieser Rechtsanspruch kann auch in Schulkindergärten erfüllt werden, soweit ein Platz vorhanden ist. Nach § 2 Abs. 2 KGaG sollen Kinder mit und ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam erzogen werden können. 4.1

Ob ein behindertes Kind in einem Kindergarten angemessen gefördert werden kann, ist im Einzelfall unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen im Kindergarten und der Bedürfnisse des Kindes vor Ort zu klären. 4.2

Aufgabe der Kindergärten ist es, behinderte ebenso wie nicht behinderte Kinder entsprechend § 22 KJHG/SGB VIII zu fördern. Die gemeinsame Förderung soll unter anderem Lernanreize und gemeinsame Erfahrungsfelder bieten, den behinderten Kindern die Eingliederung in die Gesellschaft erleichtern sowie auf den Schulbesuch vorbereiten. Die Dauer des Aufenthaltes kann die Zeit ab Aufnahme (in der Regel ab 3 Jahren) bis zum Schuleintritt umfassen. Die Förderung soll wohnortnah erfolgen. 4.3

## **5 Leistungsvoraussetzungen und Leistungen in Kindergärten**

- 5.1 Die nach § 75 KJHG/SGB VIII anerkannten Träger der freien Jugendhilfe sowie Gemeinden, Landkreise und Zweckverbände erhalten für integrative Kindergärten und andere Kindergärten i.S. des § 1 Abs. 3 und 4 KGaG Zuschüsse des Landes gem. § 8 KGaG. Der Zuschuss nach dem KGaG für die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe setzt voraus, dass sich Gemeinde, Landkreis oder Zweckverband mit einem mindestens gleich hohen Betrag beteiligen. Bei freier Trägerschaft leisten die Kommunen in der Regel einen Zuschuss zu den nicht gedeckten Betriebskosten eines Kindergartens.
- 5.2 Mit diesen Zuschüssen und den Elternbeiträgen gelten die Betriebskosten und die mit einer Gruppenreduzierung verbundenen Aufwendungen als abgegolten, die Erziehung und die allgemeine Betreuung der Kinder mit und ohne Behinderung als sichergestellt. Das heißt, die vorhandenen Erzieher/innen setzen die Arbeitskraft sowohl für die Bedürfnisse der nichtbehinderten als auch für die Bedürfnisse der behinderten Kinder ein, um sie an gemeinsame Lebens- und Lernformen heranzuführen.
- 5.3 Für ein Kind mit Behinderung kann im Einzelfall ein zusätzlicher individueller Förderbedarf bestehen, der mit den in Ziff. 5.2 vorhandenen Ressourcen nicht gedeckt werden kann. Ein solcher zusätzlicher Förderbedarf kann bestehen in Form von notwendigen zusätzlichen pädagogischen Hilfen (z. B. durch Erzieher/innen, Heilerzieher/innen oder Heilpädagogen/innen) oder begleitenden Hilfen (z. B. durch geeignete Hilfskräfte) oder zusätzlichen pädagogischen und gleichzeitig begleitenden Hilfen.
- 5.4 Zunächst wird die Behinderung des Kindes durch das Gesundheitsamt festgestellt. Daran anschließend werden Erforderlichkeit und Umfang des zusätzlichen individuellen Förderbedarfs im Rahmen eines Gesamtplanes nach § 46 BSHG vom örtlichen Träger der Sozialhilfe festgestellt und bedarfsgerecht fortgeschrieben. Nach Möglichkeit sollen dazu vom örtlichen Träger der Sozialhilfe die Eltern, der Kindergarten, ggf. unterstützt durch die Fachberatung, das Staatliche Schulamt, sowie geeignete Fachstellen wie die interdisziplinäre Frühförderstelle, die sonderpädagogische Beratungsstelle/Frühförderstelle oder die psychologische Beratungsstelle der sozialpädiatrischen Zentren einbezogen werden. Dabei sind die örtlichen Gegebenheiten zu berücksichtigen.

Der im Rahmen der Eingliederungshilfe abzudeckende zusätzliche individuelle Förderbedarf wird durch Pauschalen abgegolten. Behinderte Kinder, deren individueller Förderbedarf so umfassend ist, dass ein Kindergarten keine Möglichkeit sieht, diesem mit seinen Ressourcen und den Leistungen nach Ziff. 5.6 gerecht zu werden, können keine Maßnahmen der Eingliederungshilfe nach § 40 Abs. 1 BSHG in einem Kindergarten erhalten. In diesem Fall kommt der Besuch eines Schulkindergartens im Rahmen der gegebenen Platzkapazitäten und Aufnahmebedingungen in Betracht. 5.5

Die Vergütungen für ein wesentlich behindertes Kind oder für ein von einer wesentlichen Behinderung bedrohtes Kind betragen: 5.6.1

bis zu 460 Euro	für pädagogische Hilfen
bis zu 308 Euro	für begleitende Hilfen
sowie	
bis zu 768 Euro	für pädagogische und gleichzeitig begleitende Hilfen

je angefangenem Monat.

Es wird davon ausgegangen, dass für ein nicht wesentlich behindertes Kind oder für ein von einer nicht wesentlichen Behinderung bedrohtes Kind **kein** zusätzlicher individueller Förderbedarf besteht. Im Ausnahmefall kann allenfalls ein Förderbedarf im Bezug auf pädagogische Hilfen bestehen.

Wird im Rahmen des Gesamtplanverfahrens festgestellt, dass ein vorübergehender oder dauernder besonders begründeter unabdingbarer weiterer Hilfebedarf besteht und keine zumutbaren alternativen Förderungen möglich sind, können die vorgenannten Höchstbeträge angehoben werden, soweit der einzelne Kindergarten in der Lage ist, den weiteren Hilfebedarf sicherzustellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mit dieser ggf. erhöhten Vergütung lediglich der Besuch des Kindergartens ermöglicht werden soll und eine darüber hinausgehende allgemeine Förderung nicht Teil der Eingliederungshilfemaßnahme im Kindergarten ist. 5.6.2

Bei vorübergehender Abwesenheit des Kindes vom Kindergarten, zum Beispiel wegen Krankheit, wird die Vergütung weitergezahlt, vorausgesetzt, dass der Kindergartenplatz für das behinderte Kind frei gehalten wird und mit seiner Rückkehr zu rechnen ist. Andernfalls endet die Leistung mit dem Monat des Austritts des Kindes aus dem Kindergarten. 5.6.3

Anspruch auf diese Leistungen hat das behinderte Kind, Empfänger ist der Leistungserbringer. 5.6.4

- 5.7 Nicht mit der Vergütung für die Maßnahmen der Eingliederungshilfe abgedeckt sind Leistungen im Kindergarten, auf die nach SGB V ein Anspruch besteht, zum Beispiel Krankengymnastik, Logopädie, Ergotherapie, und Ähnliches. Hierbei ist der Nachrang der Sozialhilfe (§ 2 BSHG) zu beachten.
- 5.8 Auf der Basis dieser Richtlinien schließt der örtliche Träger der Sozialhilfe mit dem Leistungserbringer einen Vertrag im Sinne des § 53 SGB X nach einem von den Landeswohlfahrtsverbänden empfohlenen Vertragsmuster ab. Der Leistungserbringer kann die Leistungen mit eigenem Personal und/oder mit Honorarkräften erbringen. Im Einzelfall können die Träger der Sozialhilfe mit einem anderen als dem Kindergartenträger die Leistungen abrechnen.
- 5.9 Fahrtkosten zum Kindergarten und zurück werden grundsätzlich wie bei Kindern ohne Behinderung nicht übernommen.
- 5.10 Soweit Kindergartenbeiträge für Kinder ohne Behinderung erhoben werden, gilt dies auch für Kinder mit Behinderung. Ein Kostenbeitrag nach § 43 Abs. 2 BSHG zu den Leistungen nach Ziff. 5.6 dieser Richtlinien wird von den Kindern bzw. deren Eltern nicht erhoben.

## **6 Aufgaben und Ziele der allgemeinen Schulen**

- 6.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule allgemein und die Aufgaben der verschiedenen Schularten sind im Schulgesetz definiert (§ 1 sowie §§ 5 bis 15 SchG). Wegen der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der persönlichen Gegebenheiten bei einzelnen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sieht das SchG keine feste Zuordnung dieser Schüler zu einer bestimmten Schulart vor, sondern verlangt hinsichtlich der Frage, welche Schule ein Schüler dieser Gruppe besuchen soll, eine Entscheidung in jedem Einzelfall. Die Aufnahme in die Sonderschule ist mit einem erhöhten Begründungsbedarf verbunden.

Nach § 15 SchG ist eine sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen vorgesehen. Welche Schulart in Betracht kommt, ist abhängig von den Voraussetzungen und dem sonderpädagogischen Förderbedarf des einzelnen Schülers, den erforderlichen Rahmenbedingungen sowie ihrer Realisierbarkeit. Die Regelungen des Schulgesetzes gehen davon aus, dass für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu prüfen ist, ob die ihnen zukommende Erziehung und Ausbildung einschließlich des ggf. festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs im jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in den allgemeinen Schulen eingelöst werden kann und ob dies unter pädagogischen, organisatorischen, personellen und finanziellen Gründen vertretbar ist. (Vgl. Orientierungshilfen des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur schulischen Förderung von Kin-

dern und Jugendlichen mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf - Grundlagen der Förderung Eingliederungshilfe/Hilfen zur Erziehung der Sozial- und Jugendbehörden.)

Bei behinderten Schülern wird unterschieden zwischen solchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und solchen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen in der Regel die allgemeine Schule. Bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird unterschieden, ob erwartet werden kann, dass die Schüler mit Hilfe einer sonderpädagogischen Förderung, die sich in finanziell vertretbarem Rahmen halten muss, dem jeweiligen Bildungsgang an den allgemeinen Schulen folgen können. Unter der Voraussetzung, dass diese Frage bejaht werden kann, besteht ein Anspruch auf eine Aufnahme in die allgemeine Schule (§ 15 Abs. 4 SchG). Allgemeine Schulen und Sonderschulen sollen soweit wie möglich zusammenarbeiten (§ 15 Abs. 5 SchG). 6.2

## **Leistungsvoraussetzungen und Leistungen in allgemeinen Schulen 7**

Das Land trägt nach § 15 FAG die persönlichen Kosten für die in seinem Dienst stehenden Lehrer an den öffentlichen Schulen nach § 2 Abs. 1 Nr. 1 des SchG; die Schulträger tragen die übrigen Schulkosten. Die privaten Schulen erhalten Zuschüsse des Landes (§ 17 PSchG) und ggf. Zuschüsse der Gemeinden. 7.1

Eingliederungshilfe nach dem BSHG kann im Einzelfall eine Rolle spielen, wenn über die Aufgaben der Schule im Sinne des SchG hinaus Anforderungen gestellt sind. Zur Abgrenzung zwischen pädagogisch-unterrichtlichen oder sonderpädagogisch-unterrichtlichen Aufgaben der Schule einerseits und der Aufgabe der Eingliederungshilfe bedarf es der besonderen Zusammenarbeit und Konsensfindung zwischen dem Schulamt und dem Träger der Sozialhilfe im Einzelfall unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten. Von pauschalen Vergütungsregelungen wurde deshalb zunächst Abstand genommen. Eingliederungshilfe ist von unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen im Sinne des Bildungsauftrages der Schule zu unterscheiden. Eingliederungshilfe kommt daher nur für Assistenzdienste (z. B. pflegerische oder technische Hilfen) in Betracht. 7.2

Betreuung und Begleitung eines Schülers durch eine schulfremde Person, in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Ausprägung, muss als eine für den behinderten Schüler organisierte Maßnahme betrachtet werden, die ihren Ausgangspunkt in den abweichenden individuellen Bedürfnissen hat und nicht durch den Auftrag der Schule selbst veranlasst ist. In diesem Zusammenhang sind die Aufgaben der schulfremden Betreuungs- und Begleitperson konkret zu kennzeichnen. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass die Gesamtverantwortung für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und 7.3

Erziehung bei der Schule bzw. dem Lehrer verbleibt. Die schulfremde Betreuungs- und Begleitperson kann keine unterrichtlichen Tätigkeiten übernehmen; sie ist ausschließlich zur persönlichen Hilfeleistung für den betroffenen Schüler eingesetzt.

- 7.4 Da sowohl das SchG wie auch das BSHG auf die Einzelfallfeststellung und -entscheidung abheben, ist es sachgerecht, vor Ort Verfahrensabsprachen zwischen den beteiligten Behörden zu treffen, die die Abgrenzung der Entscheidungsbefugnisse genau beachten. Die Untersuchung und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes bezieht sich zunächst auf den Bereich Unterricht und Erziehung. Im Rahmen dieses Klärungsprozesses können sich aber Hinweise auf ergänzende Betreuung und Begleitung durch schulfremde Personen oder technischen Unterstützungsbedarf ergeben. Deren Qualifizierung als notwendige und zweckmäßige Maßnahme ist differenziert zu begründen.
- 7.5 Erforderlichkeit und Umfang der notwendigen Betreuung und Begleitung eines Schülers durch eine schulfremde Person sowie die eventuelle Inanspruchnahme eines Fahrdienstes werden im Benehmen mit dem Staatlichen Schulamt bzw. mit dem Oberschulamt, das die Koordinierung der einzubeziehenden Fachstellen (z.B. der öffentliche Gesundheitsdienst, sonderpädagogische Beratungsstelle, psychologische Beratungsstelle oder das sozialpädiatrische Zentrum) in diesem Klärungsprozess zu übernehmen hat, festgestellt. Das Ergebnis wird vom örtlichen Träger der Sozialhilfe in den Gesamtplan nach § 46 BSHG aufgenommen. Dabei sind die örtlichen Gegebenheiten zu berücksichtigen. In Zweifelsfällen kann der Medizinisch-Pädagogische Dienst der Landeswohlfahrtsverbände eingeschaltet werden.
- 7.6 Nach der festgestellten notwendigen Betreuung und Begleitung durch eine schulfremde Person bemisst sich die zu gewährende Eingliederungshilfe. Es sind in jedem Fall kostengünstige Lösungen anzustreben. Die §§ 3 und 3 a BSHG sind zu beachten.
- Anspruch auf Leistungen hat der behinderte Schüler/in; Empfänger ist der Leistungserbringer.
- Ziff. 5.8 gilt entsprechend.
- 7.7 Von allgemeinen Schulen in privater Trägerschaft evtl. erhobenes Schulgeld stellt keinen Bedarf im Sinne des § 40 Abs. 1 BSHG dar. Dieser entsteht für Schüler mit und ohne Behinderung.
- 7.8 Fahrtkosten zur allgemeinen Schule und zurück werden in der Regel nicht übernommen. Fallen notwendige Fahrtkosten an, kommen die vorrangigen Leistungen nach den jeweiligen Satzungen der Stadt- und Landkreise über die Schülerbeförderung in Betracht. Ausnahmsweise

können die von den Stadt- und Landkreisen nicht zu übernehmenden notwendigen Fahrtkosten im Rahmen der Eingliederungshilfe übernommen werden.

Ein Kostenbeitrag zur Eingliederungshilfe wird von den Schülern bzw. deren Eltern nicht erhoben. 7.9

### **Versorgung mit technischen Hilfen, bauliche Ausstattung 8**

Hinsichtlich der Versorgung mit technischen Hilfen gelten die Orientierungshilfen des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen - Finanzierung technischer Hilfen. 8.1

Die Kostenbeteiligung der Schüler bzw. deren Eltern richtet sich nach § 28 i. V. mit Abschnitt 4 BSHG. 8.2

Die Versorgung mit technischen Hilfen übernehmen die Landeswohlfahrtsverbände unmittelbar. 8.3

Leistungen für die bauliche Ausstattung der Kindergärten und allgemeinen Schulen sind von der Eingliederungshilfe nach § 40 Abs. 1 BSHG nicht umfasst. 8.4

### **Statistik 9**

Jährlich mit der Delegationsstatistik werden folgende Daten erhoben:

- Zahl der Anträge insgesamt (getrennt nach Kindergärten/Schulen)
- Zahl und Gründe der Ablehnungen bzw. Rücknahmen (getrennt nach Kindergärten/Schulen)
- Art der Behinderung
- Art der Hilfestellung (Kindergarten/Höhe der Pauschale, Schule/Sozialhilfeleistung)

### **In-Kraft-Treten, Übergangsregelungen 10**

Die geänderten Richtlinien treten zum 01.01.2003 in Kraft. 10.1

Bisher zugesagte Leistungen geltend längstens bis zum Ende des Schuljahres 2002/2003 bzw. 31.07.2003. 10.2

## **V. 4 Orientierungshilfen**

### **V. 4.1 Orientierungshilfen zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen- Finanzierung technischer Hilfen – Oktober 1998**

Ministerium für Kultus,  
Jugend und Sport  
Baden - Württemberg

Sozialministerium  
Baden-Württemberg

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an allgemeinen Schulen und Sonderschulen hängt häufig auch davon ab, wie dem Ausstattungsbedarf dieser Kinder und Jugendlichen entsprochen werden kann. Das Spektrum entsprechender Hilfen reicht hierbei von einfachen Rampen, um Rollstuhlfahrern den Zugang zum Schulgebäude zu ermöglichen bzw. den Zugang innerhalb des Schulgebäudes zu den verschiedenen Klassenzimmern und Fachräumen zu eröffnen, geht über höhen- und neigungsverstellbare, blendfreie Arbeitstische mit entsprechender Beleuchtung für Sehgeschädigte bis zur Einrichtung eines Computerarbeitsplatzes z.B. mit Brailletastatur für blinde Schülerinnen und Schüler.

Um - sofern die persönlichen Voraussetzungen auf der Seite der Schüler gegeben sind - sicherstellen zu können, daß entsprechende Ausstattungsgegenstände vor allem rechtzeitig zur Verfügung stehen, ist es entscheidend, daß möglichst frühzeitig die verschiedenen Partner und potentiellen Leistungsträger am gemeinsamen Klärungsprozess beteiligt werden. Dies ist nicht zuletzt auch deshalb wichtig, weil für Eltern, die auf diesem Gebiet zum Teil komplizierte Rechtslage nur schwer zu übersehen ist. Bereits bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Frage wo das Kind beschult werden kann (Lernort), kann der Klärungsprozess eine Rolle spielen (vgl. hierzu auch die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf vom 8. März 1999).

Es wird deshalb empfohlen, daß Eltern oder Schulen in diesen Fragen frühzeitig mit den Staatlichen Schulämtern Verbindung aufnehmen. Die Staatlichen Schulämter (vgl. hierzu die Anschriften im Adressenanhang) übernehmen die Koordinierung in diesem Klärungsprozess. Dies gilt auch, wenn es um einen Schüler geht, dessen Schulart zu-

ständigkeitshalber beim Oberschulamt angesiedelt ist. In diesem Fall ist das Oberschulamt in den Klärungsprozess einzubeziehen. Bei den Landeswohlfahrtsverbänden als überörtliche Sozialhilfeträger gibt es ebenfalls Ansprechpartner in den Landessozialämtern (Baden: 0721/81070 oder 0721/8107286, Württemberg-Hohenzollern: 0711/63750 oder 0711/6375323).

Unabhängig davon, ob sich die Frage des Ausstattungsbedarfs im Zusammenhang mit der Frage der bestmöglichen schulischen Förderung, im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder im Zusammenhang mit der Klärung der Lernortfrage stellt, ist als Grundlage für den Klärungsprozess eine Stellungnahme des Staatlichen Schulamtes im Sinne einer Sachstandsdarstellung erforderlich, die eine mögliche Entscheidung -insbesondere in der Frage der Leistungsträgerschaft- nicht vorwegnimmt und ggf. auch alternative Möglichkeiten aufzeigt. Sofern ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt wird, hat dieses Gutachten auch zu dem technischen Ausstattungsbedarf Stellung zu nehmen. In beiden Fällen können die Staatlichen Schulämter bzw. die Gutachter durch die Medien- und Beratungszentren für körperbehinderte, sehgeschädigte, hörgeschädigte und sprachbehinderte Kinder und Jugendliche sowie die Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen (vgl. Anschriften und Leistungsbeschreibung im Adressenanhang) unterstützt werden. Die genannten Medien- und Beratungszentren stehen allen Beteiligten, insbesondere auch dem medizinischen Dienst der Krankenkassen, zur Verfügung.

Sofern die Beteiligten darüber hinaus weitere Dienste und Beratungsstellen nutzen möchten, ist dies möglich. Sachverstand ist unter anderem bei folgenden Stellen vorhanden: Zentrale Wohnberatungsstelle für Wohnanpassung im Alter und bei Behinderung in Baden-Württemberg, ZBW, Lindenspürstraße 39, 70176 Stuttgart (T. 0711 / 6375-285, Fax 0711 / 6375-132), Technische Berater der Hauptfürsorgestellen der Landeswohlfahrtsverbände.

Das Gutachten bzw. die Stellungnahme haben in diesem Sinne auch Aussagen zum häuslichen Ausstattungsbedarf aus schulischen Gründen zu machen. Dies gilt auch für den Fall, daß eine Sonderschule besucht wird, die als Ganztageschule geführt wird. Auf jeden Fall ist es jedoch ratsam, wenn sich die Eltern und Schulen rechtzeitig mit dem Staatlichen Schulamt in Verbindung setzen (unter Umständen kann bei nicht ein-

deutiger Zuständigkeit in der Frage der Leistungsträgerschaft die Vorbereitungszeit lange, teilweise bis zu einem Jahr, betragen). Grundsätzlich empfiehlt es sich, dass die Staatlichen Schulämter die Leistungsträger und die Eltern sowie - je nach Einzelfall - andere Beteiligte, wie zum Beispiel Vertreter der Gesundheitsämter zu einem gemeinsamen Gespräch einladen und den Beteiligten die hierfür erforderlichen/notwendigen Unterlagen mit Einverständnis der Eltern vorab übersenden.

Im Interesse aller Beteiligten sollte nach einer möglichst kostengünstigen Lösung gesucht werden, was z.B. auch die Beschaffung portabler Hilfsmittel, die sowohl im schulischen als auch im häuslichen Bereich genutzt werden können, einschließt. Für den Fall, dass Einigkeit über die schulische Lösungsform und die einzuleitende oder erforderliche Maßnahme besteht, die Frage der Zuständigkeit in der Leistungsträgerschaft aber nicht entschieden werden kann, muß die Vorleistungspflicht geklärt werden.

Für die Finanzierung von technischen Hilfen kommen je nach Einzelfall unterschiedliche Leistungsträger in Betracht, die sich jeweils auf unterschiedliche Rechtsgrundlagen stützen. Insbesondere sind dies :

- Schulträger - Schulgesetz
- gesetzliche Krankenkasse - Sozialgesetzbuch V
- private Krankenkasse - Bestimmungen zum privaten Krankenversicherungsrecht
- Beihilfestellen des Bundes, des Landes oder der Kommunen sowie sonstiger Beihilfestellen, die die Beihilfevorschriften den öffentlichen Dienstes anwenden
- gesetzlicher oder privater Unfall- oder Haftpflichtversicherungsträger - Sozialgesetzbuch VII / Bestimmungen privater Unfall- oder Haftpflichtversicherungen
- Versorgungsamt / Hauptfürsorgestellen - Entschädigungsgesetze
- örtliche Träger der Sozialhilfe (Sozialamt des jeweiligen Stadt- oder Landkreises) - Bundessozialhilfegesetz
- überörtlicher Sozialhilfeträger - Bundessozialhilfegesetz
- örtlicher Träger der Jugendhilfe - Sozialgesetzbuch VIII

Besondere Hilfen, die im Rahmen der Eingliederungshilfe für Behinderte geleistet werden, sind stets nachrangig zu gewähren. Das bedeutet, dass zunächst bei allen anderen in Betracht kommenden Leistungsträgern vorrangig ein Antrag auf Finanzierung notwendiger technischer Hilfen zu stellen ist und deren Leistungen in Anspruch zu nehmen sind. Ferner ist zu beachten, daß die Gewährung von Sozialhilfe von Einkom-

men und Vermögen der Hilfesuchenden, seiner nicht getrennt lebenden Ehegatten und, wenn er minderjährig und unverheiratet ist, auch seiner Eltern abhängig ist.

## **Medien- und Beratungszentren in Baden-Württemberg**

Zur Abklärung bzw. zur Begutachtung des im Einzelfall erforderlichen technischen Ausstattungsbedarfs stehen auf Schulseite Medien- und Beratungszentren für körperbehinderte, sehgeschädigte, hörgeschädigte und sprachbehinderte Kinder und Jugendliche sowie die Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen für alle Beteiligten - insbesondere auch dem medizinischen Dienst der Krankenkassen - zur Verfügung.

Darüber hinaus werden an der Schloßschule, Schule für Blinde und Sehbehinderte mit Internat in Ilvesheim, Ausstattungsgegenstände für blinde Kinder und Jugendliche registriert und nicht mehr benötigte Gegenstände zwischen den Schulträgern vermittelt. Außerdem fertigt diese Schule einzelne Seiten aus Büchern sowie Arbeitsblätter nach Vorlage zum Selbstkostenpreis als tastbare Folien bzw. auf Disketten und ist bei der Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln, die in Blindenschrift erhältlich sind, behilflich. Die Schule informiert auch, welche Lernmittel in Blindenschrift für Blinde auf dem Markt angeboten werden.

An einzelnen Medien und Beratungszentren besteht die Möglichkeit, im Zusammenhang mit der Beratung, technische Gerätschaften zu entleihen, um sie mit einzelnen Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum im Unterrichtseinsatz zu erproben.

### **Anschriften**

Beratungszentrum für Computer- und  
Kommunikationshilfen für Körperbehinderte  
Staatliche Schule für Körperbehinderte mit  
Heim  
Elisabeth-Kallenberg-Platz 4  
71706 Markgröningen  
Tel.: 07145-997259  
Fax: 07145-997-190  
eMail: bstelle@t-online.de

Beratungsstelle „Computer für Förder-  
schulen  
und Schüler mit Lernschwierigkeiten“  
Landesinstitut für Erziehung und Unterricht  
Stuttgart  
Rotebühlstr. 133  
70197 Stuttgart  
Tel.: 0711-1849553  
Fax: 0711--1849565  
eMail: Henninger@media.leu.bw.schule.de

Medienberatungszentrum für elektronische  
Hilfsmittel für Sehbehinderte und Blinde an  
der  
Schule am Weinweg (Schule für Sehbehin-  
derte)  
Weinweg 1  
76131 Karlsruhe  
Tel.: 0721-1334722/24  
Fax: 0721-613215  
eMail: mbzka@aol.com

Medien- und Beratungszentrum für Hörge-  
schädigte  
und Sprachbehinderte  
Bildungs- und Beratungszentrum für Hörge-  
schädigte  
Erwin-Kern-Str. 1-3  
79252 Stegen  
Tel.: 07661-3990  
Fax: 07661-399200  
eMail: hoeren@stegen.de  
Internet: <http://www.stegen.de>

Textservice der Schloßschule  
Schule für Blinde und Sehbehinderte mit  
Internat  
Schloßstr. 23  
68549 Ilvesheim  
Tel.: 0621 - 49690

Medienberatungszentrum für Hörgeschä-  
digte  
und Sprachbehinderte  
Staatliche Schule für Gehörlose, Schwer-  
hörige  
und Sprachbehinderte  
Schützenhausstr. 34  
69151 Neckargemünd  
Tel.: 06223-8070  
Fax: 06223-80734  
eMail: mbz@ghl.ngd.bw.schule.de  
Internet: <http://www.ghl.ngd.bw.schule.de>

## **Anschriften der Oberschulämter und der Staatlichen Schulämter in Baden-Württemberg**

### **Oberschulämter:**

Oberschulamt Stuttgart, Breitscheidstraße 42, <b>70176 Stuttgart</b>	T. 0711/66 70-0
Oberschulamt Karlsruhe, Hebelstraße 2, <b>76133 Karlsruhe</b>	T. 0721/926-0
Oberschulamt Freiburg, Eisenbahnstraße 68, <b>79098 Freiburg i.Br.</b>	T. 0761/2825-0
Oberschulamt Tübingen, Keplerstraße 2, <b>72074 Tübingen</b>	T. 07071/200-1

### **Staatliche Schulämter**

Staatliches Schulamt Mörikestraße 2, <b>97980 Bad Mergentheim</b>	T.07931 / 97 25-0
Grabenstraße 1, <b>73033 Göppingen</b>	T.07161 / 9 60 96-0
Rollwagstraße 14, <b>74072 Heilbronn</b>	T.07131 / 64-1
Mömpelgardstraße 26, <b>71640 Ludwigsburg</b>	T.07141 / 18 62 70
Marktstraße 12, <b>72622 Nürtingen</b>	T.07022 / 200-0
Lessingstraße 7, <b>73525 Schwäbisch Gmünd</b>	T.07171 / 602-1
Wilhelm Meister-Weg 3, <b>74523 Schwäbisch Hall</b>	T. 0791 / 752-1
Corbeil-Essonnes-Platz 6, <b>71063 Sindelfingen</b>	T.07031 / 69 90-0
Heilbronner Straße 163, <b>70180 Stuttgart</b>	T.0711 / 16 556-0
Zeppelinstraße 4, <b>71332 Waiblingen</b>	T.07151 / 9 59 43-0
Lange Straße 128, <b>76530 Baden-Baden</b>	T.07221 / 50 44 9-0
Straßburger Straße 31, <b>72250 Freudenstadt</b>	T.07441/ 88 59-0
Czernyring 42-44, <b>69115 Heidelberg</b>	T.06221 / 98 09-0
Sofienstraße 39/41, <b>76133 Karlsruhe</b>	T.0721 / 91 83-0
Augustaanlage 22, <b>68165 Mannheim</b>	T.0621 / 292-0
Pfalzgraf-Otto-Straße 19, <b>74821 Mosbach (Baden)</b>	T.06262 / 1 20 55
Kronprinzenstraße 51, <b>75173 Pforzheim</b>	T.97231 / 20 04-0

Günterstalstraße 72, <b>79100 Freiburg</b>	T.0761 / 7 08 72-0
Konzilstraße 9, <b>78467 Konstanz</b>	T.07531 / 901 150
Haagener Straße 49, <b>79539 Lörrach</b>	T.07621 / 40 97 71
Freiburger Straße 26, <b>77682 Offenburg</b>	T.0781 / 79 06-0
Königstraße 29, <b>78628 Rottweil</b>	T.0741 / 243-26 51
Kronengasse 14, <b>78050 Villingen-Schwenningen</b>	T.07721 / 84 26 0
Eisenbahnstraße 3, <b>79761 Waldshut-Tiengen</b>	T.07751 / 881-0
Charlottenstraße 4, <b>72336 Balingen</b>	T.07433 / 957 201
Ehinger Straße 4, <b>88400 Biberach</b>	T.07351 / 50 95-0
Herderstraße 2, <b>72762 Reutlingen</b>	T.07121 / 26 88-0
Antonstraße 11, <b>72488 Sigmaringen</b>	T.07571 / 101-0
Neues Schloß, <b>88064 Tettnang</b>	T.07542 / 519-0
Zeppelinstraße 1, <b>89075 Ulm/Donau</b>	T.0731 / 9 68 58-0

## **V. 5 Informationsblätter**

### **V. 5.1 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg**

**Stand: Januar 2001**

**Informationsblatt**

**Außenklassen der Sonderschulen an allgemeinen Schulen**

#### 1. Ausgangslage

Seit dem Schuljahr 1991/92 besteht die Möglichkeit, einzelne Klassen der Schulen für Geistigbehinderte in allgemeine Schulen auszulagern, um die Voraussetzungen zur Begegnung von nichtbehinderten und behinderten Schülerinnen und Schülern und die Möglichkeiten für gemeinsamen Unterricht zu erweitern.

Zwei Gründe führten zur Einrichtung von Außenklassen: Elternwünsche und der Rahmen der ehemaligen Verwaltungsvorschrift über die Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen.

Ein Schwerpunkt im Gesamtkonzept Kooperation ist auch die Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Schulen für Geistigbehinderte und allgemeinen Schulen. Dabei ist soziales Lernen für die Gruppe der Nichtbehinderten und Behinderten in gleichem Maße wichtig. Eltern und Lehrern ist die Einbeziehung behinderter Kinder in die soziale Gemeinschaft bedeutsam. Die schulische Förderung in besonderen Institutionen ist nicht gleichbedeutend mit sozialer Randposition.

Neben den Begegnungen zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich sowie in einzelnen Unterrichtsbereichen (zum Beispiel Arbeitsgemeinschaften, Lerngänge, Spiel- und Sportfeste) sollen bei den Außenklassen der Sonderschulen Rahmenbedingungen hergestellt werden, die eine intensiviertere Kooperation zwischen der Sonderschulklasse und der Klasse der allgemeinen Schule begünstigen.

Aus dem Kreis der Eltern kommt immer wieder die Forderung nach einer gemeinsamen Förderung ihrer behinderten Kinder mit nichtbehinderten Kindern. Häufig besuchen behinderte Kinder mit der Begründung des sozialen Lernens vor Beginn der Schulpflicht den allgemeinen Kindergarten. Die Eltern wünschen, dass die in der Regel positiven Erfahrungen eine Übertragungsmöglichkeit im Schulalter finden. Im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte ist ausgeführt, dass aufgrund der besonderen Gegebenheiten bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule mit dem Ziel weitmöglicher Übereinstimmung in der Erziehung erforderlich sei. In diesem Sinne wollen die Schulen und die Schulverwaltung dem Elternwunsch nach Einrichtung von Außenklassen Rechnung tragen.

## 2. Rechtsgrundlage

Seit Dezember 1997 sieht das Schulgesetz Baden-Württemberg in § 15 Abs. 6 vor, dass im Rahmen der gegebenen Verhältnisse an den Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien Außenklassen von Sonderschulen gebildet werden können. Die Entscheidung hierüber trifft die Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern.

Weitere Rahmenvorgaben für die Außenklasse sind der Verwaltungsvorschrift über Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf vom 8. März 1999 (K.u.U. Nr. 7/1999, S. 45) zu entnehmen.

## 3. Sachstand

Die in den vier Oberschulamtsbezirken eingerichteten Außenklassen an Grund- bzw. Hauptschulen sind der Anlage zu entnehmen. Die Angaben entsprechen dem Stand vom Oktober 2000.

#### 4. Voraussetzungen für die Einrichtung einer Außenklasse

- Eltern oder Schulen / Lehrer werden initiativ.
- Mit einer hinreichenden Zahl von Schülerinnen und Schülern wird eine reguläre Klasse der Sonderschule gebildet, die ihren Standort in der allgemeinen Schule hat.
- Die Schüler der Außenklassen bleiben Schüler der Sonderschule.
- Die Außenklasse wird einer Partnerklasse zugeordnet, wobei die Verantwortung der Lehrer für die jeweilige Klasse ihrer Schulart erhalten bleibt.
- Die Schüler der Außenklasse werden nach dem Bildungsplan der Sonderschule und die Schüler der allgemeinen Schule nach dem Bildungsplan der jeweiligen Schulart unterrichtet. Bestandteil des pädagogischen Konzepts für die Außenklassen ist sowohl die Kooperation mit der allgemeinen Schule als auch die kontinuierliche Kooperation mit der Stammschule (Sonderschule).
- Für Schüler der Außenklasse gilt der zeitliche Unterrichtsrahmen der allgemeinen Schule; darüber hinaus wird ihnen nach Möglichkeit die Teilnahme am Unterricht in der Sonderschule angeboten.
- Die Außenklasse wird von dem im Rahmen des Organisationserlasses vorgesehenen Personal unterrichtet.
- Die Außenklasse erhält in der allgemeinen Schule einen eigenen Klassenraum. Das behinderungsspezifische Unterrichtsmaterial wird von der Sonderschule, ggf. deren Schulträger, gestellt.

#### 5. Entscheidung über die Einrichtung einer Außenklasse

Das Staatliche Schulamt übernimmt vor Einrichtung einer Außenklasse die Koordination der Verhandlungen und die Vorbereitungen der Entscheidung. Für ein gutes Gelingen der Arbeit in einer Außenklasse ist es wichtig, dass die Entscheidung des Staatlichen Schulamtes, die nur im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern erfolgen kann, auch von den anderen Beteiligten mitgetragen und unterstützt wird. Deren Einvernehmen ist daher anzustreben.

Daher wird vor einer Entscheidung die geplante Einrichtung der Außenklasse in den Pflegschaften der betroffenen Klassen besprochen und das Staatliche Schulamt beteiligt die Schulleiter, die Gesamtlehrerkonferenzen, die Elternbeiräte und die Schulkonferenzen der betroffenen Schulen. Gegebenenfalls sind auch die Träger der Schülerbeförderung oder außerschulische Kostenträger in die Entscheidungsfindung einzubeziehen.

Eine Genehmigung durch das Ministerium ist nicht erforderlich; eine Information über laufende Aktivitäten bzw. über die Einrichtung einer Außenklasse ist erwünscht.

Das Staatliche Schulamt legt einen Zeitraum fest, nach dem die Entscheidung über die Einrichtung der Außenklasse überprüft wird. Über die Weiterführung wird rechtzeitig vor Ablauf eines Schuljahres entschieden.

## 6. Arbeitsstrukturen und Erfahrungen

Da bisher vor allem Erfahrungen im Bereich der Schulen für Geistigbehinderte in Zusammenarbeit mit Grund- und Hauptschulen vorliegen, beziehen sich die Ausführungen auf diese Schülergruppen.

### a) Arbeitsstrukturen

Für das Gelingen der intensivierten Kooperation sind gemeinsame Vorplanungen der Lehrer der Klasse der allgemeinen Schule und der Lehrer der Sonderschulklasse sowie die Erstellung eines differenzierten Kooperationsplanes unabdingbar. Dabei müssen die Vorgehensweisen vor allem auch unter dem Aspekt der Individualisierung und Differenzierung in Zielsetzung, Planung und Durchführung eingehend erörtert werden. Gemeinsame konkrete Absprachen hinsichtlich der Arbeits- und Aufgabenverteilung der Lehrer sind notwendig. Die einzelnen Entscheidungen der Lehrkräfte sollten einem ständigen Überprüfungsprozess unterzogen werden.

### b) Erfahrungen

Die Möglichkeiten und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von nichtbehinderten und geistigbehinderten Schülern sind fließend. Gemeinsamer Unterricht ist möglich, wenn dieser weitgehend fächerübergreifend und handlungsorientiert in projektartigen Unterrichtseinheiten durchgeführt wird; das Fach Mathematik ist

dabei in weiten Teilen ausgeklammert. Diese für die behinderten Kinder unverzichtbare Vorgehensweise entspricht auch den aktuellen innovativen Konzepten der allgemeinen Schulen.

Auch bei Beachtung dieses Grundprinzips wird der Anteil des wirklich gemeinsamen Unterrichts offensichtlich jedoch immer geringer, da sich die Anforderungen vor allem im kognitiven und verbalen Bereich kontinuierlich auseinanderentwickeln.

Zum Bereich der Kulturtechniken gibt es sehr kontroverse Ansichten und an den verschiedenen Standorten der Außenklassen auch unterschiedliche Vorgehensweisen. Während bei der Fähigkeit zur akustischen Analyse im Lese- und Schreibprozess noch relativ viele Möglichkeiten bei den behinderten Schülern bestehen, können die Ergebnisse hinsichtlich Lesen, Schreiben und Rechnen je nach Voraussetzungen der einzelnen Schüler mit Behinderung sehr unterschiedlich sein.

Die Erfahrungen der Eltern der Schüler der allgemeinen Schule sind nach anfänglicher Skepsis, ob das Lerntempo insbesondere in Deutsch und Mathematik dem der Parallelklassen entsprechen würde, überwiegend positiv. Die Eltern der Grundschüler sind zum Beispiel ganz entschiedene Befürworter des Projekts geworden, beteiligen sich intensiv an allen Aktivitäten, initiieren selbst außerunterrichtliche Veranstaltungen, nehmen zum Teil auch an Informationsabenden an anderen Schulen teil.

Die Eltern der behinderten Kinder stimmen dem Projekt in der Regel nur unter gewissen Vorbehalten zu, wenn ihre Vorstellung in der Einzelintegration des Kindes beispielsweise in der Grundschule lag. Im Verlauf der Jahre ließen sich jedoch die Vorbehalte der Eltern revidieren und modifizieren. Die Eltern sehen, dass intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften gerade durch Offenlegen unterschiedlicher Positionen möglich wird und dass das Bedürfnis der behinderten Kinder nach Kontakten untereinander durch die Außenklasse meist viel besser erfüllt werden kann als durch die wohnortnahe Einzelintegration. Die Eltern haben erfahren, dass ihre Kinder gerne zur Schule gehen, durch den Schulbetrieb nicht über-

fordert werden, viele Kontakte zu Schülern und Lehrern knüpfen, durch die Halbtageschule noch am Familienleben teilnehmen und Freizeitangebote vor Ort wahrnehmen können.

## 7. Perspektiven

Die Einrichtung von Außenklassen der Sonderschulen in allgemeinen Schulen, deren Entwicklung in den äußeren Strukturen und in der Ausgestaltung der pädagogischen Angebote, sind ebenso wie die Erfahrungen, die hinsichtlich der Möglichkeiten gemeinsamen Unterrichts gemacht werden - vor allem auch im Hinblick auf die bildungspolitische Diskussion - wünschenswert und von besonderer Bedeutung. Es liegt nahe, dass die Möglichkeiten der Außenklassen im Zusammenhang mit den Überlegungen zu mehr gemeinsamem Unterricht noch genauer ausgelotet werden müssen. Gemeinsame Fortbildung, Praxisbegleitung auf regionaler Ebene und der von der Landesarbeitsstelle Kooperation herausgegebene Informationsdienst "Clematips" können hierzu beitragen und den Erfahrungsaustausch sichern.

Die Staatlichen Schulämter sind gehalten, Initiativen zur Einrichtung von Außenklassen nach Kräften zu unterstützen und dabei die gegebenen Spielräume aususchöpfen.

I. Rechtlicher Rahmen

Ausgangslage

Unsere Gesellschaft hat sich in den vergangenen Jahren gegenüber Behinderten stärker geöffnet und ihre Bereitschaft erhöht, behinderte Menschen in das alltägliche Zusammenleben einzubeziehen. Diese allgemeine Tendenz hat auch zu rechtlichen Änderungen geführt.

Meilensteine waren Ergänzungen von Grundgesetz und Landesverfassung, in die 1994 ein ausdrückliches Diskriminierungsverbot aufgenommen wurde: "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" (Artikel 2 Abs. 2 Satz 2 GG, Artikel 2 a LV).

Der Landtag nahm 1997 die neue verfassungsrechtliche Lage zum Anlass, durch Novellierung des Schulgesetzes die Verantwortungsbereiche zwischen den Sonderschulen und den allgemeinen Schulen zu verschieben und die allgemeinen Schulen stärker in die Pflicht zu nehmen.

Das Bundesverfassungsgericht entschied am 8. Oktober 1997, dass das Grundgesetz die Schulen zu integrativen Formen der Erziehung und Bildung verpflichtete.

Im Schulgesetz wurden den verfassungsrechtlichen Vorgaben entsprechend Formen integrativer Bildung und Erziehung aufgenommen:

1. Sonderpädagogische Förderungen behinderter Schüler in allgemeinen Schulen (§ 15 Abs. 4 SchG)

Behinderte Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf Aufnahme in die allgemeine Schule, wenn sie - ggf. mit finanziell vertretbaren Hilfen - in die Lage versetzt werden können, dem jeweiligen, schulartbezogenen Bildungsgang zu

folgen. Die Sonderschulen haben die Pflicht, die allgemeinen Schulen hierbei zu unterstützen.

## 2. Zusammenarbeit von allgemeinen Schulen mit Sonderschulen (§ 15 Abs. 5 SchG)

Das Schulgesetz gibt im Wege einer Sollvorschrift den allgemeinen Schulen auf, in Zusammenarbeit mit Sonderschulen soziale Begegnungsfelder zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen zu schaffen. In begrenztem Umfang sind hierbei auch gemeinsame Unterrichtsveranstaltungen möglich.

## 3. Außenklassen (§ 15 Abs. 6 SchG)

Das Schulgesetz sieht ausdrücklich die Möglichkeit vor, in den allgemeinen Schulen Außenklassen von Sonderschulen zu bilden.

## 4. Berücksichtigung des Elternwillens (§ 82 Abs. 2, Satz 1, zweiter Halbsatz SchG)

Das Schulgesetz verpflichtet die Schulaufsichtsbehörde, das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten anzustreben. Damit nimmt es in Kauf, dass sich die Feststellung der Sonderschulpflicht verzögern kann, um die Chancen zu erhöhen, mit den Eltern eine einvernehmliche Lösung zu finden. Allerdings ist es bei der Rechtslage geblieben, dass die Feststellung der Sonderschulpflicht auch gegen den Willen der Eltern möglich ist.

Zum näheren Verständnis und zur praktischen Umsetzung dieser neuen schulgesetzlichen Vorgaben hat das Kultusministerium die Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45) erlassen.

Der sogenannte zieldifferente Unterricht, d. h. ein Unterricht mit lehrplanmäßig unterschiedlichen Lernzielen für behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler, wurde ganz bewusst nicht als weitere Form integrativer Bildung und Erziehung aufgenommen. Im Jahre 1997 lagen hierzu zwar Ergebnisse von einigen

Schulversuchen vor, die damit vorliegenden Erfahrungen waren aber für eine allgemeine Gesetzgebung nicht hinreichend. Damit sollte diese Form integrativer Bildung und Erziehung aber nicht für alle Zukunft ausgeschlossen sein.

Das Kultusministerium hat daher Wünschen aus der Mitte des Landtags entsprechend zugesagt, dass es derartige Versuche gemäß § 22 SchG unter der Bezeichnung "Integrative Schulentwicklungsprojekte" fortführen werde. Ziel dieser Versuche sind neue, allgemeine, auch in der Fläche umsetzbare pädagogische Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des schulischen Systems.

Da die zieldifferenten integrativen Schulentwicklungsprojekte von der schulgesetzlichen Regelung abweichen, bedürfen sie letztlich der Genehmigung des Kultusministeriums. Damit erhält das Kultusministerium auch die notwendigen Informationen, die es braucht um zu beurteilen, ob ggf. das Schulgesetz um die Form des sog. zieldifferenten integrativen Unterrichts erweitert werden kann.

## II. Pädagogische Grundlegung

Integrative Schulentwicklungsprojekte stellen besondere Elemente der inneren Schulentwicklung dar, da sie zum Ziel haben, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Kindern unterrichtet werden, für die ein anderer Bildungsplan Gültigkeit hat. Dies bedingt eine besonders intensive Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte und besondere didaktisch-methodische Konzeptbildungen.

Integrative Schulentwicklungsprojekte können eingerichtet werden, wenn Eltern oder Schulen dies wünschen, alle Beteiligten (Lehrkräfte, schulische Gremien, Eltern, Schulträger und Träger der Schülerbeförderung) ihre Zustimmung geben, andere integrative Schulangebote nicht möglich sind und aufgrund der pädagogischen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen und der vorhandenen personellen Ressourcen gewährleistet ist, dass sowohl die nicht behinderten Kinder als auch die behinderten Kinder im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts eine ihrer Begabung und Lernentwicklung entsprechende Förderung erhalten können.

Die Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Projektes ist die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf ein pädagogisches Konzept einzulassen, das ein hohes Maß an prozessorientiertem Handeln erfordert.

### III. Einrichtung integrativer Schulentwicklungsprojekte

Die Einrichtung eines integrativen Schulentwicklungsprojektes wird vor Ort geprüft, wenn

- allgemeine Schulen und Sonderschulen eine Weiterentwicklung der Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Sinne wünschen,
- Eltern für ihre behinderten Kinder eine integrative Lösung wünschen und eine Außenklasse einer Sonderschule an einer allgemeinen Schule nicht zustande kommt.
- Schulträger entsprechende Weiterentwicklungen anstreben.

In den Klärungsprozesses sind alle beteiligten Personen und Institutionen so frühzeitig wie möglich einzubeziehen:

- Allgemeine Schule und Sonderschule,
- Schulträger und weitere Kostenträger,
- Eltern.

#### **Die Federführung liegt beim zuständigen Staatlichen Schulamt.**

Insbesondere sind folgende Punkte zu prüfen:

##### 1. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen

Individueller Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung unmittelbarer und mittelbarer Auswirkungen der Behinderung auf wesentliche Entwicklungsbereiche; Alter; schulische Einzugsbereiche; besondere Bedürfnisse (Pflege, Betreuung, medizinisch-therapeutische Versorgung, technische Hilfen u. a.).

##### 2. Aufnehmende Grundschule

Voraussetzungen der aufnehmenden Schule:

- Gegebene Rahmenbedingungen, herstellbare Rahmenbedingungen, besondere Förderbedürfnisse, die im Bereich der Ausstattung zu berücksichtigen wären,
- Interesse, Motivation und Möglichkeiten des Kollegiums der aufnehmenden Schule und deren Gremien,
- Darstellung der Unterrichtsorganisation und des pädagogischen Konzepts unter Berücksichtigung der vor Ort leistbaren Voraussetzungen im personellen Bereich.

### 3. Schulträger und andere Leistungs- und Kostenträger

- eventuelle anfallende bauliche Maßnahmen,
- besondere Ausstattungen,
- Beförderungskosten.

**Für die Erarbeitung einer Konzeption bzgl. der Einrichtung eines integrativen Schulentwicklungsprojektes bedarf es keines Auftrags seitens des Kultusministeriums.**

Das Kultusministerium entscheidet auf der Grundlage einer konkreten Projektplanung über eine ggf. erforderliche Genehmigung eines integrativen Schulentwicklungsprojektes als Schulversuch.

### IV. Begleitung und Dokumentation

Das Staatliche Schulamt organisiert und koordiniert in Absprache mit den Schulen und dem Schulträger eine Begleitung des integrativen Schulentwicklungsprojekts sowie erforderliche unterstützende Maßnahmen wie z. B. schulinterne und regionale Fortbildungsveranstaltungen, Fallbesprechungen, Gesprächskreise zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption im Rahmen der inneren Schulentwicklung.

In Verbindung mit der Projektbegleitung wird eine Dokumentation des integrativen Schulentwicklungsprojekts und die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption veranlasst.

### **V. 5.3 Kultusministerium September 2001**

#### **Notengebung für behinderte Schüler - Nachteilsausgleich**

##### Vorbemerkung

Die Unterrichtung behinderter Schülerinnen und Schüler in den allgemeinen Schulen führt zu besonderen Fragen der Leistungsmessung und Notengebung. Mit den folgenden Ausführungen werden Orientierungshilfen für die erforderlichen Einzelfallklärungen gegeben. Dabei werden zunächst die allgemeinen Grundsätze dargestellt (I.). Die Verbindlichkeit dieser Grundsätze beruht auf der Verfassung und ist unbestritten. Die Konkretisierung im schulischen Alltag kann aber auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen. Um hier eine Orientierung aufzuzeigen, werden im Folgenden Verfahrensfragen (II.) und danach rechtlich mögliche Hilfen bei der Aufgabenstellung in Prüfungssituationen angesprochen (III.). Die Probleme vor Ort sind aber sehr verschieden und sehr komplex. Die nachfolgenden Orientierungshilfen erheben daher weder den Anspruch der Vollständigkeit, noch wollen sie den Eindruck erwecken, dass durch abstrakte Vorgaben eine Auseinandersetzung mit den besonderen Umständen des Einzelfalles entbehrlich werden könnte.

##### I. Grundsätze

Der Gleichheitssatz ("Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich" - Artikel 3 Abs. 1 GG) beinhaltet eine ganz allgemeine Maxime der Gerechtigkeit und hat daher auch für den Unterricht eine unmittelbare Bedeutung.

Er verlangt nicht, bei allen Menschen die gleichen Handlungsmuster anzulegen, sie sozusagen "über einen Kamm zu scheren". Es heißt ja nicht: "Alle Menschen sind gleich", sondern: "Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich". Der Gleichheitssatz bedeutet daher, dass Lebenssachverhalte, die von ihrem Wesen her gleich sind, gleich behandelt werden müssen, er bedeutet aber auch umgekehrt, dass bei Lebenssachverhalten, die von ihrem Wesen her ungleich sind, von Rechts wegen differenziert werden muss. Daher war es schon immer rechtlich unbestritten, dass in Prüfungssituationen Behinderungen durch technische Hilfen, gegebenenfalls auch durch eine angemessene Verlängerung der Prüfungszeit auszugleichen sind.

Dieses rechtliche Erfordernis ist durch das ausdrückliche Verbot der Benachteiligung wegen einer Behinderung, das 1994 in Grundgesetz und Landesverfassung aufgenommen wurde, verstärkt worden und hat wegen der erhöhten Zahl behinderter Schülerinnen und Schüler, die in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden, eine größere praktische Bedeutung gewonnen.

Dieser auf dem Gleichheitssatz beruhende Anspruch zur Differenzierung muss aber - wiederum aus Gründen der Gleichbehandlung aller Schüler - eine Grenze finden: Die Anforderungen in der Sache selbst dürfen nicht herabgesetzt werden. Die Hilfestellungen für den Schüler ebnen ihm also Wege zu dem schulartgemäßen Niveau; dieses Niveau dann zu erreichen, kann aber auch dem behinderten Schüler nicht erlassen werden. Wenn er es verfehlt, muss dies Konsequenzen bei der Notengebung haben.

Behinderungsbedingte Einschränkungen sollen also durch Hilfestellungen ausgeglichen werden, der behinderte Schüler darf aber andererseits bei der Notengebung nicht bevorzugt werden.

Eine solche Bevorzugung wäre auch nicht im Sinne der Behinderten. Sie würde als ungerecht empfunden werden und zu Spannungen mit den anderen Schülern führen, die ja auch besonderen Einschränkungen unterworfen sein können, etwa wenn sie aus einem schwierigen sozialen Milieu stammen oder wenn sie sich als sogenannte "Quereinsteiger" in einer neuen Kultur zurecht finden müssen. Daneben würden die Abnehmer in Verwaltung und Wirtschaft sehr schnell zwischen Schein und Sein zu unterscheiden lernen, wenn die Noten nicht dem realen Leistungsstand entsprächen. Und im Übrigen wäre ja auch der Stolz der Schüler selbst verletzt, wenn sie gute Noten aus "sozialen" Gründen erhielten.

## II. Verfahrensfragen

### 1. Betroffener Personenkreis

Die rechtlichen Rahmenregelungen zur Förderung behinderter Schüler in den allgemeinen Schulen gehen ganz pragmatisch von dem pädagogischen Förderbedarf aus. Ist danach eine spezifische sonderpädagogische Förderung angezeigt, wird

ein Kooperationslehrer von der Sonderschule hinzugezogen.

Die Eltern werden dem in aller Regel zustimmen; von Rechts wegen wäre eine pädagogisch notwendige sonderpädagogische Förderung aber auch gegen den Willen der Eltern möglich, da sie zur Schulpflicht gehört (vgl. §§ 15 Abs. 4, 85 Abs. 1 SchG).

Auch ob und gegebenenfalls welche besonderen Hilfestellungen im Unterricht oder in Prüfungssituationen erforderlich sind, hängt von Art und Grad der Behinderung ab. Von Rechts wegen ist hier zu beachten, dass die Hilfestellungen zwar die behinderungsspezifischen Schwierigkeiten beim Zugang des Schülers zu den einzelnen Aufgabenstellungen ausgleichen müssen, aber andererseits nicht zu einer Bevorzugung des behinderten Schülers führen dürfen (siehe oben I. und im Einzelnen unten III.).

## 2. Rechtliche Stellung des Sonderschullehrers in der Kooperation (im Folgenden: Kooperationslehrer)

Der Kooperationslehrer bleibt Lehrer seiner Stammschule. In den allgemeinen Schulen hat er die Funktion eines Sachverständigen, den beizuziehen die allgemeine Schule in den Fällen eines sonderpädagogischen Förderbedarfes allerdings gesetzlich verpflichtet ist.

Die Entscheidungen im Einzelnen bleiben in der Verantwortung der Lehrer der allgemeinen Schule. Diese müssen das Sachverständigenvotum des Sonderschullehrers nachvollziehen und ihrer Entscheidung zugrunde legen. Der Sonderschullehrer bleibt in der Rolle des Sachverständigen ohne eigenständige Entscheidungs- oder Aufsichtsbefugnisse. Wenn die allgemeine Schule das Votum des Sonderschullehrers in sachwidriger Weise unberücksichtigt lässt, ist die Schulaufsicht gefordert.

Der Kooperationslehrer ist auch bei Verhandlungsgegenständen, in denen sein Sachverstand erforderlich ist, zur Teilnahme an den Lehrerkonferenzen der allgemeinen Schulen verpflichtet (§ 10 Abs. 4 Konferenzordnung, VwV "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf" Nr.3).

### III. Maßnahmen und Hilfen

#### 1. Hilfen für den Unterricht

Der Kooperationslehrer informiert die allgemeine Schule über die notwendigen behinderungsspezifischen Lehr- und Lernmittel und eine gegebenenfalls notwendige besondere Ausstattung des Unterrichtsraumes, wozu auch raumakustische Maßnahmen gehören können. Der Kooperationslehrer hat insoweit die Rolle eines Sachverständigen (siehe oben II.2).

Im Rahmen der gegebenen personellen Möglichkeiten kann der behinderte Schüler auch eine Einzelförderung erhalten. Hierauf besteht allerdings kein Anspruch, ein Anspruch besteht hingegen auf ermessensfehlerfreie Verteilung der vorhandenen Ressourcen durch Schule und Schulverwaltung.

Im Übrigen obliegt es dem pädagogischen Einfühlungsvermögen des Lehrers, bei seiner Unterrichtsgestaltung den behinderungsspezifischen Belangen Rechnung zu tragen. Er hat hier die unmittelbare pädagogische Verantwortung (§ 38 Abs. 2 SchG) und damit einen Freiraum. So begegnet es keinen rechtlichen Bedenken, wenn er Bild- oder Tonträger, die er im Unterricht einführen will, dem behinderten Schüler vorab aushändigt.

#### 2. Anforderungen nach dem jeweiligen Bildungsgang Befreiung von einzelnen Unterrichtsfächern?

Nach dem Schulgesetz (vgl. § 15 Abs. 4 Satz 2) werden generell Schüler dann, aber auch nur dann in den allgemeinen Schulen unterrichtet, wenn sie - gegebenenfalls mit sonderpädagogischen Hilfen - dem dortigen Bildungsgang folgen können. Damit ist klargestellt, dass die behinderten Schüler auch den Anforderungen der einzelnen Fächer verpflichtet sind.

Von Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und sozialkundlichen Fächern können sie daher nicht befreit werden. Hier gelten die allgemeinen

Regeln der Leistungsbeurteilung laut Notenbildungsverordnung. Allerdings ist dieser Grundsatz in zweierlei Hinsicht gemildert:

Zum einen liegt es in der Entscheidung des Fachlehrers, wie er "in der Regel" schriftliche, mündliche und gegebenenfalls praktische Leistungen bei der Notenbildung gewichtet (§ 7 Abs. 1 Satz 2 NotenbildungsVO). Die Worte "in der Regel" geben ihm die Möglichkeit, in begründeten Ausnahmefällen von dem sonst für alle Schüler der Klasse geltenden Verhältnis abzuweichen. So kann er abweichend von der Notengebung für die anderen Schüler der Klasse die mündlichen Leistungen eines autistischen oder hörgeschädigten Schülers zu Gunsten der schriftlichen Leistungen geringer bzw. die mündlichen Leistungen eines sehbehinderten Schülers zu Lasten der schriftlichen Leistungen höher bewerten.

Allerdings kann er eine dieser Leistungsformen nicht völlig außer acht lassen. So muss insbesondere in den Fremdsprachen Kommunikation und Hörverstehen auch bei behinderten Schülern in die Notengebung einfließen, wenn auch der Fachlehrer die mündlichen Leistungen geringer gewichten kann als bei den anderen Schülern der Klasse.

Zum anderen folgt aus der Natur der Sache, dass Behinderungen zu einer jedenfalls teilweisen Befreiung von den Fächern Sport, Musik oder Bildende Kunst führen können. In § 3 Abs. 1 Schulbesuchsverordnung findet sich hierzu folgende Regelung: "Schüler werden vom Sportunterricht teilweise oder ganz befreit, wenn es ihr Gesundheitszustand erfordert. Von der Teilnahme am Unterricht in einzelnen anderen Fächern oder von sonstigen verbindlichen Schulveranstaltungen können Schüler nur in besonders begründeten Ausnahmefällen vorübergehend oder dauernd ganz oder teilweise befreit werden; für Berufsschulpflichtige gilt dies nur dann, wenn der Gesundheitszustand die Teilnahme nicht zulässt."

Diese Norm bezieht sich zwar auf die physische Anwesenheit des Schülers am Unterricht, der zugrunde liegende Rechtsgedanke ist aber auch auf die Fälle übertragbar, in denen die Schüler trotz ihrer behinderungsbedingten Leistungsschwäche am Unterricht teilnehmen, aber von den lehrplanmäßigen Anforderungen entbunden werden.

So nehmen schon immer viele körperbehinderte Schüler - nach Konsultation des Arztes - am Sportunterricht teil, werden aber von manchen Übungen ganz und bei anderen Übungen von der Höhe der lehrplanmäßigen Anforderungen befreit. Das Entsprechende muss bei hörgeschädigten Schülern für den Musikunterricht und bei sehbehinderten Schülern für den Unterricht in Bildender Kunst gelten.

Die Schulen haben danach je nach der pädagogischen Ausgangslage die Möglichkeiten zu flexiblen Lösungen. Allerdings bleibt die Notengebung den lehrplanmäßigen Anforderungen verpflichtet. Für Schüler, die behinderungsbedingt die Aufgaben nicht erfüllen können, wird die Note daher in diesen Fächern: Sport, Musik oder Bildende Kunst, aber auch nur in diesen Fächern ausgesetzt. Die in Teilbereichen erbrachten Leistungen und das Leistungsstreben des behinderten Schülers können allerdings anderweitig, etwa durch Bemerkungen im Zeugnis anerkannt werden.

### 3. Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben

Für die Fälle, in denen die Behinderung zu besonderen Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben führt, wird auf die Verwaltungsvorschrift zur Lese- und Rechtschreibschwäche (K.u.U. S. 1/ 1998) hingewiesen. Danach können in diesem Bereich nach Beschluss der Klassenkonferenz die lehrplanmäßigen Anforderungen bei der Notengebung in Grenzen und vorübergehend zurückgenommen werden. Allerdings muss dies dann im Zeugnis vermerkt werden und ist deshalb in den Abschlussklassen der weiterführenden Schulen bzw. in den Jahrgangsstufen der Gymnasialen Oberstufe nicht möglich.

### 4. Hilfen in Prüfungssituationen

Sonderpädagogische Hilfen in Prüfungssituationen müssen den Gleichheitssatz in zweierlei Hinsicht beachten: Sie müssen die behinderungsspezifischen Erschwernisse des Zugangs zur Aufgabenstellung ausgleichen, sie dürfen aber andererseits das Anforderungsprofil der Aufgabenstellung selbst nicht herabsetzen (siehe oben I). Dieser Grundsatz wird im Folgenden anhand einiger typischer Situationen der Praxis konkretisiert:

a) Diktate für Hörgeschädigte

Die behinderungsbedingte Einschränkung des Hörverstehens muss im Einzelfall durch geeignete Maßnahmen ausgeglichen werden. So kann z. B. dem Schüler der Text auf einen Kassettenrecorder gesprochen werden. Der Kooperationslehrer kann auch bei Diktaten unterstützend tätig werden oder den Text dem behinderten Schüler gesondert in einem Nebenraum diktieren. Der Fachlehrer kann sich auch bei dem Kooperationslehrer sachkundig machen und eigens für den behinderten Schüler jeden Satz nochmals wiederholen, dabei nur zu ihm Blickkontakt halten und deutlich artikulieren. Dem behinderten Schüler können auch Nachfragen gestattet werden.

In der Regel ist es auch angezeigt, dem behinderten Schüler nach dem Diktieren des Textes in angemessenem Umfang mehr Zeit für die Durchsicht und Suche nach Fehlern zu lassen als den übrigen Schülern der Klasse, da ja das Hörverstehen für ihn im Unterschied zu seinen Klassenkameraden zeitaufwendiger ist und er sich nicht bereits beim Schreiben so wie die anderen Schüler auf die Rechtschreibung konzentrieren kann.

Das Anforderungsprofil der Aufgabenstellung muss aber für alle Schüler der Klasse das Gleiche bleiben. Es ist daher nicht zulässig, einem einzelnen Schüler im Gegensatz zu den anderen Schülern nur die Ausfüllung eines Lückentextes aufzugeben. Auch kann der Umfang der Arbeit nicht ausschließlich für einzelne Schüler herabgesetzt werden. Orientierungshilfen zum besseren Verständnis des Textes muss der Lehrer vor der ganzen Klasse geben.

Besondere Regelungen bestehen nach der Verwaltungsvorschrift für die Förderung von Kindern im Lesen oder Rechtschreiben nur dann, wenn nach Beschluss der Klassenkonferenz der behinderte Schüler als entsprechend förderungsbedürftig erachtet wird (siehe oben I. 3).

b) Nacherzählungen für Hörgeschädigte

Hier gelten die obigen Ausführungen entsprechend. Die Frage, ob dem hörgeschädigten Schüler der Text zum eigenen Durchlesen gegeben werden kann,

wäre zu verneinen, wenn er hierdurch bei der Textrezeption gegenüber den anderen bevorzugt würde.

- c) Sonstige schriftlichen Arbeiten in Deutsch oder den Fremdsprachen  
In den Sprachen sind das Verständnis für die jeweilige schriftlich formulierte Aufgabenstellung und die darin anknüpfende Lösung nicht eindeutig zu trennen. Auch gehört das Aufgabenverständnis selbst zu dem Anforderungsprofil. Die Formulierung der Aufgaben soll daher in der Regel für alle Schüler der Klasse die gleiche sein. Im Übrigen gilt ganz allgemein, dass Prüfungsaufgaben praxisnah zu gestalten sind und möglichst kurz, allgemein verständlich und eindeutig formuliert werden müssen; auch kann der Lehrer bei der Formulierung auf besondere Problemfälle in der Klasse Rücksicht nehmen.

Bei der Bewertung der schriftlichen Arbeiten, darunter von Aufsätzen im Fach Deutsch, sind keine Zugeständnisse an einzelne Schüler möglich. Die Gewichtung von Grammatik, Syntax und Rechtschreibung ist daher bei allen Schülern der Klasse gleich. Eine Ausnahme kann nach Beschluss der Klassenkonferenz für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben gemacht werden, indem die Anforderungen in der Rechtschreibung maßvoll zurück genommen werden (siehe oben I. 3).

- d) Textaufgaben, insbesondere in Mathematik

Im Rahmen der Textaufgaben in Mathematik sollen nicht die sprachlichen, sondern die mathematischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler geprüft werden. Daher gilt insbesondere hier die ganz generelle Maxime, dass die Aufgaben möglichst praxisnah, kurz, verständlich und eindeutig formuliert werden müssen. Die Formulierung kann auch ohne Verstoß gegen den Gleichheitssatz an den bisweilen verminderten sprachlichen Verständnishorizont behinderter, insbesondere hörgeschädigter Schüler durch zusätzliche Erläuterungen angepasst werden, solange die Aufgabe in mathematischer Hinsicht die gleiche bleibt.

Entsprechendes gilt in anderen Fächern.

Schon immer werden in den Abschlussprüfungen der Sonderschulen die Auf-

gaben für hörgeschädigte und blinde Schüler entsprechend angepasst. Werden hörgeschädigte Schüler an den allgemeinen Schulen unterrichtet, so können sie in der Abschlussprüfung die für die entsprechenden Sonderschulen angepassten Prüfungsaufgaben erhalten. Allerdings sollte diese Lösung auf Ausnahmefälle beschränkt bleiben.

e) Korrekturen

Die Arbeiten werden vom Lehrer der allgemeinen Schule korrigiert, bei Abschlussprüfungen nach Maßgabe der jeweiligen Abschlussprüfungsordnung von einem weiteren Lehrer. Der Kooperationslehrer hat auch insoweit lediglich die Aufgabe eines Sachverständigen, der beratend tätig ist.

Wichtig kann die Beratung des Kooperationslehrers bei Hörfehlern werden. Der Kooperationslehrer sollte hier vor allem präventiv tätig sein und bereits bei der Prüfungsvorbereitung auf die typischen Hörfehler aufmerksam machen.

f) Mündliche Prüfungen

In mündlichen Prüfungen hörgeschädigter Schüler kann der Kooperationslehrer zur Unterstützung der Kommunikation hinzugezogen werden. Um die für seinen Einsatz nötige zusätzliche Zeit muss die Prüfung verlängert werden. Da die Kommunikation mit hörgeschädigten Schülern ggf. zeitaufwendiger ist als sonst, kann eine angemessene Verlängerung der Prüfungszeit angezeigt sein.

Zur Unterstützung des Prüfungsgesprächs können Fragen auch in Schriftform formuliert werden. Allerdings darf dies nicht so weit führen, dass die Prüfung zu einem einseitigen Vortrag des Schülers wird, wo in der jeweiligen Prüfungsordnung ein Prüfungsgespräch vorgesehen ist.

Wird der Kooperationslehrer hinzugezogen, so wird er hierdurch nicht Mitglied des Fachausschusses, steht aber auch nach der Prüfung auf Wunsch des Fachausschusses als Sachverständiger zur Verfügung.

## V. 6 Adressen

### V. 6.1 Liste der Oberschulämter und der Staatlichen Schulämter in Baden-Württemberg

#### Oberschulämter

##### Oberschulamt Stuttgart

Breitscheidstraße 42  
70176 Stuttgart  
Tel: 0711/ 66 70-0  
Fax: 0711/ 66 70-444  
E-Mail: Poststelle@osas.kv.bwl.de

##### Oberschulamt Freiburg

Eisenbahnstraße 68  
79098 Freiburg  
Tel.: 0761/ 28 25-0  
Fax: 0761/ 28 25-106  
E-Mail: Poststelle@osaf.kv.bwl.de

##### Oberschulamt Karlsruhe

Hebelstraße 2  
76133 Karlsruhe  
Tel: 0721/ 926-0  
Fax: 0721/ 926-4000  
E-Mail: Poststelle@osak.kv.bwl.de

##### Oberschulamt Tübingen

Keplerstraße 2  
72074 Tübingen  
Tel: 07071/ 200-1  
Fax: 07071/ 200-2000  
E-Mail: Poststelle@osat.kv.bwl.de

#### Staatliche Schulämter

Bereich Oberschulamt Stuttgart			
Staatliches Schulamt Bad Mergentheim	Mörikestraße 2, 97980 Bad Mergentheim	Tel.: 07931/ 97 25-0 Fax: 07931/ 97 25-30	E-Mail: Poststelle@ ssa-mgh.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Göppingen	Grabenstraße 1 73033 Göppingen	Tel.: 07161/ 9 60 96-0 Fax: 07161/ 6 95 57	E-Mail: Poststelle@ ssa-gp.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Heilbronn	Rollwagstraße 14 74072 Heilbronn	Tel.: 07131/ 64 -1 Fax: 07131/ 64-3011	E-Mail: Poststelle@ ssa-hn.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Ludwigsburg	Mömpelgardstraße 26 71640 Ludwigsburg	Tel.: 07141/ 18 62 70 Fax: 07141/ 18-24 68	E-Mail: Poststelle@ ssa-lb.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Nürtingen	Marktstraße 12 72622 Nürtingen	Tel.: 07022/ 200-0 Fax: 07022/ 200-200	E-Mail: Poststelle@ ssa-nt.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Schwäbisch Gmünd	Lessingstraße 7 73525 Schwäbisch Gmünd	Tel.: 07171/ 602-1 Fax: 07171/ 6 74 24	E-Mail: Poststelle@ ssa-gd.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Schwäbisch Hall	Wilhelm-Meister-Weg 3 74523 Schwäbisch Hall	Tel.: 0791/ 752-1 Fax: 0791/ 68 85	E-Mail: Poststelle@ ssa-sha.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Sindelfingen	Corbeil-Esonnes-Platz 6 71063 Sindelfingen	Tel.: 07031/ 69 90-0 Fax: 07031/ 69 90-69	E-Mail: Poststelle@ ssa-sind.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Stuttgart	Bebelstraße 48 70193 Stuttgart	Tel.: 0711/ 16 556-0 Fax: 0711/ 16 556-55	E-Mail: Poststelle@ ssa-s.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Waiblingen	Zeppelinstraße 4 71332 Waiblingen	Tel.: 07151/ 9 95 43-0 Fax: 07151/ 5 35 76	E-Mail: Poststelle@ ssa-wn.kv.bwl.de

<b>Bereich Oberschulamt Karlsruhe</b>			
Staatliches Schulamt Baden-Baden	Lange Straße 128 76530 Baden-Baden	Tel.: 07221/ 50 44 9-0 Fax: 07221/ 5 54 91	E-Mail: Poststelle@ ssa-bad.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Freudenstadt	Straßburger Straße 31 72250 Freudenstadt	Tel.: 07441/ 88 59-0 Fax: 07441/ 88 59-10	E-Mail: Poststelle@ ssa-fds.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Heidelberg	Czernyring 42-44 69115 Heidelberg	Tel.: 06221/ 98 09-0 Fax: 06221/ 98 09-55	E-Mail: Poststelle@ ssa-hd.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Karlsruhe	Sofienstraße 39/41 76133 Karlsruhe	Tel.: 0721/ 91 83-0 Fax: 0721/ 2 15 34	E-Mail: Poststelle@ ssa-ka.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Mannheim	Augustaanlage 22 68165 Mannheim	Tel.: 0621/ 292-0 Fax: 0621/ 292-43 09	E-Mail: Poststelle@ ssa-ma.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Mosbach	Pfalzgraf-Otto-Straße 19 74821 Mosbach	Tel.: 06262/ 1 20 55 Fax: 06262/913 30-16	E-Mail: Poststelle@ ssa-mos.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Pforzheim	Kronprinzenstraße 51 75173 Pforzheim	Tel.: 97231/ 20 04-0 Fax: 97231/ 20 04-27	E-Mail: Poststelle@ ssa-pf.kv.bwl.de
<b>Bereich Oberschulamt Freiburg</b>			
Staatliches Schulamt Freiburg	Goethestraße 63 79100 Freiburg	Tel.: 0761/ 7 08 72-0 Fax: 0761/7 08 72-54	E-Mail: Poststelle@ ssa-fr.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Konstanz	Konzilstraße 9 78467 Konstanz	Tel.: 07531/ 90 11 50 Fax: 07531/ 901-180	E-Mail: Poststelle@ ssa-kn.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Lörrach	Haagener Straße 49 79539 Lörrach	Tel.: 07621/ 40 97 71 Fax: 07621/ 40 97-72	E-Mail: Poststelle@ ssa-loe.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Offenburg	Freiburger Straße 26 77682 Offenburg	Tel.: 0781/ 79 06-0 Fax: 0781/ 79 06-35	E-Mail: Poststelle@ ssa-og.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Rottweil	Königstraße 29 78628 Rottweil	Tel.: 0741/ 2 43-26 51 Fax: 0741/ 2 43-21 45	E-Mail: Poststelle@ ssa-rw.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Villingen- Schwenningen	Kronengasse 14 78050 Villingen- Schwenningen	Tel.: 07721/ 84 26 0 Fax: 07721/ 84 26-11	E-Mail: Poststelle@ ssa-vs.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Waldshut-Tiengen	Eisenbahnstraße 3 79761 Waldshut-Tiengen	Tel.: 07751/ 8 81-0 Fax: 07751/ 91 74-11	E-Mail: Poststelle@ ssa-wt.kv.bwl.de
<b>Bereich Oberschulamt Tübingen</b>			
Staatliches Schulamt Balingen	Charlottenstraße 4 72336 Balingen	Tel.: 07433/ 95 72 01 Fax: 07433/ 95 72 03	E-Mail: Poststelle@ ssa-bl.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Biberach	Ehinger Straße 4 88400	Tel.: 07351/ 50 95-0 Fax: 07351/ 59 95-18	E-Mail: Poststelle@ ssa-bc.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Reutlingen	Herderstraße 2 72762 Reutlingen	Tel.: 07121/ 26 88-0 Fax: 07121/ 26 88-50	E-Mail: Poststelle@ ssa-rt.kv.bwl.de

Staatliches Schulamt Sigmaringen	Antonstraße 11 72488 Sigmaringen	Tel.: 07571/ 101-0 Fax: 07571/ 102-496	E-Mail: Poststelle@ ssa-sig.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Tettnang	Neues Schloss 88064 Tettnang	Tel.: 075427 519-0 Fax: 07542/ 519-190	E-Mail: Poststelle@ ssa-tt.kv.bwl.de
Staatliches Schulamt Ulm	Zeppelinstraße 1 89075 Ulm	Tel.: 07317 9 68 58-0 Fax: 07317/ 9 68 58- 12	E-Mail: Poststelle@ ssa-ul.kv.bwl.de

**V. 6.2 Liste der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg und der Regionalen Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern**

**Landesarbeitsstelle Kooperation**

**Baden-Württemberg** beim  
Oberschulamamt Stuttgart,  
Breitscheidstr.42, 70176 Stuttgart,  
Sonderschulkonrektor Hubert Haaga,  
Studienrat Thomas Hausch  
Lehrerin Iris Rhein  
Sonderschullehrerin Petra  
Schmalenbach

Tel. 0711/6670-142, -144, -.145 , 174  
Fax 0711/6670-102

**Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern**

Oberschulamamt Stuttgart:

**Staatliches Schulamt Stuttgart**

Lehrerin Barbara Hohkamp,  
Sonderschullehrerin Angelika Fischer  
Tel.0711/16556-41, Fax 16556-55  
Mittwoch, 14.30 Uhr bis 16.00 Uhr  
Bebelstraße 48, 70193 Stuttgart

**Staatliches Schulamt Sindelfingen,**

Sonderschullehrerin Dipl.Päd.  
Margareta Pfeffer,  
Sonderschullehrerin Hanna Böhringer,  
Tel.07031/6990-34, Fax 07031/6990-  
69,  
Montag 10-12 Uhr, Mittwoch 10-12  
u.14-16 Uhr  
Corbeil-Essonnes-Platz 6, 71063  
Sindelfingen

**Staatliches Schulamt Nürtingen,**

Lehrerin Ingrid Bystricky,  
Sonderschullehrerin Edeltraud  
Eberhardt,  
Tel. 07022/200-216, Fax 07022/200-  
200  
Dienstag 9-11 Uhr, Mittwoch 9-16 Uhr  
Donnerstag 9-12 Uhr  
Marktstr.12, 72622 Nürtingen

**Staatliches Schulamt Göppingen,**

Lehrerin Susi Eckle - Schaal  
Sonderschullehrerin Dorothee Faupel,  
Rektorin U. Seng  
Tel. 07161/96096-13, Fax  
07161/69557  
Dienstag 9-11 Uhr  
Grabenstr.1, 73033 Göppingen

**Staatliches Schulamt Waiblingen,**

Lehrerin Barbara Käser,  
Sonderschullehrer Günter Rathgeb,  
Tel. 07151/95943-42  
Sprechzeiten nach Vereinbarung  
Zeppelinstr.4, 71332 Waiblingen

**Staatliches Schulamt Heilbronn,**

Sonderschullehrer Manfred Bernhardt  
Sonderschullehrerin Susanne Kugel  
Lehrerin Sabine Kunz,  
Sonderschullehrer Wolfgang Mayer  
Konrektorin Irene Wehner  
Tel. 07131/64-32 43, Montag 14-15  
Uhr  
Rollwagstr.14, 74072 Heilbronn

**Staatliches Schulamt Bad Mergentheim,**

Sonderschullehrerin Regine  
Stolzenberger-Hilpert,  
Lehrerin Gerda Böll  
Tel. 07931/9725-17, Fax 07931/9725-  
30  
Dienstag 14-16 Uhr  
Johann-Hammer-Str.24, 97980 Bad  
Mergentheim

**Staatliches Schulamt Schwäbisch Hall,**

Konrektor Joachim Müller,  
Sonderschullehrer Peter Szkopp  
Tel. 0791/752-2499, Fax 0791/6885  
Mittwoch 8-12 Uhr  
Wilhelm-Meister-Weg 3, 74523  
Schwäbisch Hall

**Staatliches Schulamt Schwäbisch Gmünd**, Lehrerin Maria-Helena Betz, Sonderschullehrer Bernd Weigel, Tel. 07171/602669, Fax 07171/67424  
Mittwoch 8.30-16 Uhr, Donnerstag 13.00-16.00 Uhr, Freitag 8-13 Uhr,  
Lessingstr.7, 73525 Schwäbisch Gmünd

**Staatliches Schulamt Ludwigsburg**, Lehrerin Karin Moll, Lehrerin Karen Wichmann  
Sonderschulkonrektor Manfred Würscher,  
Tel. 07141/18-6290  
Dienstag 10.30-12 Uhr  
Mömpelgardstr.26, 71640 Ludwigsburg

Oberschulamt Tübingen:

**Staatliches Schulamt Reutlingen**, Lehrerin Dipl.Päd. Paula Rapp, Sonderschullehrer Eberhard Kohler, Sonderschulrektor Detlef Benecke,  
Tel. 07121/2688-18  
Dienstag, 14-16 Uhr, Donnerstag 8-12.30 Uhr  
Herderstr.2, 72762 Reutlingen

**Staatliches Schulamt Balingen**, Sonderschullehrerin Dr. Käte Harms-Baltzer,  
Sonderschullehrer Hans Klingler  
Tel. 07433/957-212, 07433/957-202  
Mittwoch 10.30-12.30 Uhr und 13.30-17.30 Uhr  
Charlottenstr.4, 72336 Balingen

**Staatliches Schulamt Ulm**, Rektorin Brunhilde Kiebler, Sonderschullehrerin Antonie Deininger, Rektor Hans Robold,  
Lehrerin Annelie Lorch, Lehrerin Andrea Göpe-Traub,  
Sonderschullehrer Fritz Riedel  
Tel.0731/96858-52 oder 07375/ 1305,  
Fax 0731/96858-12, täglich  
Postfach 3845, 89075 Ulm

**Staatliches Schulamt Tettang**, Lehrerin Renate Meeh,  
Sonderschullehrer Josef Schnizler  
Tel.07542/519-178, Fax 07542-519-190,  
Dienstag 8-17 Uhr, Donnerstag 11.30-17.00 Uhr  
Freitag 8-12 Uhr  
Montfortplatz 1, 88069 Tettang

**Staatliches Schulamt Sigmaringen**, Sonderschullehrer Klaus Moll,  
Lehrerin Heike Potthoff-Scherer,  
Tel. 07571/101-495, Fax 07571/101-496  
Donnerstag 10-14 Uhr  
Antonstr.11, 72488 Sigmaringen

**Staatliches Schulamt Biberach**, Lehrerin Barbara Schmeil  
Sonderschullehrerin Damaris Mielenz-Schulze  
Tel. 07351/5095-19, Fax 07351/5095-18  
Mittwoch 9.00-10.00 Uhr  
Ehinger Str.4, 88400 Biberach

Oberschulamt Freiburg

**Staatliches Schulamt Freiburg**, Sonderschullehrerin Christiane Huerkamp,  
Mittwoch 10.30-13.30 Uhr, Donnerstag 10.30-13.30 Uhr  
Lehrer Gerold Diez,  
Montag 11-13 Uhr, Mittwoch 8-14 Uhr  
Sonderschullehrer Tilman Liebert  
Montag 8-10 Uhr, Donnerstag 8-12 Uhr  
Tel.0761/70872-26,-47,-49 Fax 0761/70872-54,  
Goethestraße 63, 79100 Freiburg

**Staatliches Schulamt Offenburg**, Lehrerin Heike Bold, Lehrerin Monika Averbek,  
Realschullehrer Daniel Janka  
Tel. 0781/7906-59, Fax 0781/7906-35,  
Donnerstag 10.45-14.00 Uhr  
Freiburger Str.26, 77652 Offenburg

**Staatliches Schulamt Rottweil,**  
Realschullehrer Ludwig Meyer,  
Sonderschullehrer Roland Schilling,  
Lehrerin Jutta Stehle,  
Sonderschulrektor Peter Witt  
Montag 10.30-12.00 Uhr  
0741/ 2 43 – 26 63  
Königstraße 29  
78628 Rottweil

**Staatliches Schulamt Konstanz,**  
Lehrerin Helga Horber,  
Realschullehrerin Caroline Fischer,  
Sonderschullehrerin Gabi Engel,  
Tel. 07531/901-168, Fax 07531/901-  
180  
Dienstag 8.30-12.30 Uhr, Mittwoch  
8.30-12.30 Uhr  
Donnerstag 11-13.30 Uhr  
Konzilstr.9, 78467 Konstanz

**Staatliches Schulamt Lörrach,**  
Lehrer Werner Bachteler,  
Sonderschullehrerin Barbara Walz,  
Tel. 07628/4097-202, Fax  
07628/4097-201  
Dienstag 8-16 Uhr, Mittwoch 8-12 Uhr,  
Freitag 8-12 Uhr  
Haagener Str.49, 79539 Lörrach

**Staatliches Schulamt Waldshut,**  
Konrektorin Ulrike Rudigier,  
Sonderschullehrer Theo Keller,  
Tel. 07751/9174-32, Fax 07551/9174-  
11  
Montag 8-12 Uhr  
Eisenbahnstr.3, 79761 Waldshut-  
Tiengen

**Staatliches Schulamt Villingen-  
Schwenningen**  
Konrektorin Erika Götz,  
Sonderschullehrer Thomas Sauter,  
Tel. 07721/8426-18, Fax 07721/ 8426-  
11  
Donnerstag 8-12.15 Uhr  
Kronengasse 14, 78050 Villingen-  
Schwenningen

Oberschulamt Karlsruhe

**Staatliches Schulamt Baden-Baden,**  
Sonderschullehrerin Claudia Krämer,  
Lehrerin Anja Reutermann  
Tel. 07221/50449-30, Fax  
07221/55491  
Dienstag 9-12 Uhr  
Lange Str.128, 76530 Baden-Baden

**Staatliches Schulamt Karlsruhe,**  
Sonderschullehrer Günther Boßlet  
Konrektorin Diana Grust,  
Birgit Matt,  
Konrektorin Elke Rosenberg,  
Tel. 0721/9183-108, Fax 0721/21534  
Mittwoch 8-10 Uhr  
Sophienstr.39-41, 76133 Karlsruhe

**Staatliches Schulamt Heidelberg,**  
Lehrerin Monika Seehase-Gilles,  
Donnerstag 14-16 Uhr  
Realschullehrerin Gerti Michel  
Lehrerin Barbara Lulay-Meurer,  
Montag 10.30-13 Uhr  
Sonderschullehrer Klaus-Dieter  
Neundorf,  
Dienstag 10-14.30 Uhr  
Sonderschullehrerin Bärbel Geschwill  
Dienstag 11-12.30 Uhr  
Tel. 06221/980-959, Fax 06221/980-  
920  
Czernyring 42-44, 69115 Heidelberg

**Staatliches Schulamt Mannheim,**  
Lehrerin Dipl. Päd. Marion de Millas,  
Sonderschullehrer Bernhard Allgaier  
Tel. 0621/2924354, Fax 0621/2924309  
Mittwoch 11-13 Uhr, Donnerstag 9-11  
Uhr  
Augustaanlage 12, 68165 Mannheim

**Staatliches Schulamt Mosbach,**  
Sonderschullehrer Andreas Größler,  
Tel. 06261/12215 (Hardbergschule  
Mosbach)  
Fax 06261/12235, Mittwoch 15-17 Uhr,  
Pfalzgraf-Otto-Str.19, 74821 Mosbach

**Staatliches Schulamt Pforzheim,**

Lehrerin Dipl.Päd. Dagmar Cuntz,  
Tel. 07231/200 414, Fax 07231/200  
427

Montag 13.30-15 Uhr , Dienstag 10.00-  
15 Uhr

Kronprinzenstr.51, 75177 Pforzheim

**Staatliches Schulamt Freudenstadt,**

Sonderschulkonrektor Dipl.Päd. Uwe  
Harder, Konrektorin Beate Schubert,  
Lehrerin Ursula Bonfert,

Tel. 07053/2290, Fax 07053/8743

Montag 10-13 Uhr, Haldenwangschule,  
75383 Bad Teinach-Zavelstein

Stand: August 2002

**V. 6.3 Adressenliste**

**"Schulpsychologische Beratungsstellen in Baden-Württemberg"**

<b>Oberschulamt Stuttgart</b>		
Schulpsychologische Beratungsstelle 0791/75 22 12 2 Ackeranlagen 3 <b>74523 Schwäbisch Hall</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07031/7062- 0 Corbeil-Essonnes-Platz 9 <b>71063 Sindelfingen</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07141/97 19 0- 0 Wilhelmstr. 61 <b>71638 Ludwigsburg</b>
Schulpsychologische Beratungsstelle 07111/6670463 Breitscheidstr. 48 <b>70176 Stuttgart</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 09341/92900- 0 Am Bild 27 <b>97941 Taubertalbischofsheim</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07151/959840 Ludwigsburger Str. 1 <b>71332 Waiblingen</b>
Schulpsychologische Beratungsstelle 07111/39 63 70 Mörikestr. 4 <b>73728 Esslingen</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07131/991110 Allee 29 <b>74072 Heilbronn</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07361/95 50 30 Alfred-Delp-Str. 21 <b>73430 Aalen</b>

<b>Oberschulamt Tübingen</b>		
Schulpsychologische Beratungsstelle 07071/200- 21 97 Keplerstr. 2 <b>72074 Tübingen</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 0731/96 88 5- 0 Kronengasse 12 <b>89073 Ulm</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 0751/36 36 03- 0 Marktstr. 57 <b>88212 Ravensburg</b>

Schulpsychologische Beratungsstelle 07433/9053- 40 Ölbergstr. 23 <b>72336 Balingen</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07351/34 85 30 Wetterkreuzstr. 35 <b>88400 Biberach/Riß</b>	
--	---	--

<b>Oberschulamt Karlsruhe</b>		
Schulpsychologische Beratungsstelle 06221/591000 Fax: 06221/591003 Sofienstraße 21 <b>69115 Heidelberg</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07231/139 88- 1 Gerbelstr. 4 <b>75172 Pforzheim</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 0721/926- 5100 Hirschstr. 71 <b>76133 Karlsruhe</b>
Schulpsychologische Beratungsstelle 0621/29 24 33 0 Augustaanlage 12 <b>68165 Mannheim</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 06261/87327 Hauptstr. 87 <b>74821 Mosbach</b>	

<b>Oberschulamt Freiburg</b>		
Schulpsychologische Beratungsstelle 0781/9239-250 Prinz-Eugen-Str. 2 <b>77654 Offenburg</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07531/1315-0 Schützenstr. 22 <b>78462 Konstanz</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 0761/296363 Kaiser-Joseph-Str. 247 <b>79098 Freiburg</b>
Schulpsychologische Beratungsstelle 07721/999890 Schillerstr. 8 <b>78048 Villingen-Schwenningen</b>	Schulpsychologische Beratungsstelle 07751/1071 Bogenstr. 4 <b>79761 Waldshut-Tiengen</b>	

## V. 6.4      **Anschriften**

### **Medien- und Beratungszentren in Baden-Württemberg**

<p>Beratungszentrum für Computer- und Kommunikationshilfen für Körperbehinderte Staatliche Schule für Körperbehinderte mit Heim</p> <p>Elisabeth-Kallenberg-Platz 4 71706 Markgröningen Tel.: 07145-997259 Fax: 07145-997-190 eMail: bstelle@t-online.de</p>	<p>Beratungsstelle „Computer für Förderschulen und Schüler mit Lernschwierigkeiten“</p> <p>Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart</p> <p>Rotebühlstr. 133 70197 Stuttgart Tel.: 0711-1849553 Fax: 0711--1849565 eMail: Henninger@media.leu.bw.schule.de</p>
<p>Medienberatungszentrum für elektronische Hilfsmittel für Sehbehinderte und Blinde an der Schule am Weinweg (Schule für Sehbehinderte)</p> <p>Weinweg 1 76131 Karlsruhe Tel.: 0721-1334722/24 Fax: 0721-613215 eMail: mbzka@aol.com</p>	<p>Textservice der Schloßschule</p> <p>Schule für Blinde und Sehbehinderte mit Internat</p> <p>Schloßstr. 2368549</p> <p>Ilvesheim</p> <p>Tel.: 0621 - 49690</p>
<p>Medien- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte</p> <p>Bildungs- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte</p> <p>Erwin-Kern-Str. 1-379252 Stegen Tel.: 07661-3990 Fax: 07661-399200 eMail: hoeren@stegen.de</p> <p>Internet: <a href="http://www.stegen.de">http://www.stegen.de</a></p>	<p>Medienberatungszentrum für Hörgeschädigte und Sprachbehinderte</p> <p>Staatliche Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte</p> <p>Schützenhausstr. 34 69151 Neckargemünd Tel.: 06223-8070 Fax: 06223-80734 eMail: mbz@ghl.ngd.bw.schule.de</p> <p>Internet: <a href="http://www.ghl.ngd.bw.schule.de">http://www.ghl.ngd.bw.schule.de</a></p>