



Schulische Standortgespräche

Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung
von sonderpädagogischen Massnahmen



Schulische Standortgespräche

Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen

Herausgeberin

Bildungsdirektion Kanton Zürich
Bildungsplanung

Autorin/Autor

Prof. Dr. Judith Hollenweger, Pädagogische Hochschule Zürich
Prof. Dr. Peter Lienhard, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Redaktionelle Mitarbeit

Luzia Annen, Bildungsplanung

Gestaltung

Bernet & Schönenberger, Zürich

Produktion und Vertrieb

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
7. unveränderte Auflage 2010 (6. Auflage 2009)
Printed in Switzerland
ISBN 978-3-03713-242-5
www.lehrmittelverlag.com

Copyright

© Bildungsdirektion Kanton Zürich, März 2007

Inhalt

Vorwort		5
<hr/>		
Komplexe Situationen – gemeinsame Lösungen	Komplexe Situationen in der Schule	7
	Worum geht es?	9
	Wer ist beteiligt?	12
	Gemeinsame Lösungen	15
<hr/>		
Lebens- und Erfahrungs- bereiche auf Basis der ICF	Lebens- und Erfahrungsbereiche auf Basis der ICF	16
	Beschreibung der Lebensbereiche	18
<hr/>		
Gesprächsvariante 1: Gemeinsames Verstehen und Planen	Übersicht zum Gesamttablauf	23
	Vorbereitung eines schulischen Standortgesprächs	24
	Zusammenführen der Beobachtungen	26
	Auswählen der Bereiche	28
	Verstehen der ausgewählten Bereiche	29
	Zielformulierungen und Verantwortlichkeiten	33
	Umsetzen der Ziele und Massnahmen	34
<hr/>		
Gesprächsvariante 2: Gemeinsame Überprüfung der Förderziele	Ausgangspunkte: bisherige Förderziele	36
	Verlauf des schulischen Standortgesprächs	37
<hr/>		
Weitere Informationen	Eltern, Schülerinnen und Schüler	38
	Lehrpersonen	39
	Weitere Fachpersonen	40
	Schuleinheiten, Schulbehörde und Bildungsdirektion	42
<hr/>		
Zusätzliche Informationen für diagnostisch tätige Fach- personen	Notwendige Grundlagen	43
	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)	45
	Liste mit ausgewählten Items für das Volksschulalter	51
	Verständigung zwischen Fachpersonen	55
	Schnittstellen zwischen verschiedenen Fachpersonen	57
Noch ausstehende Entwicklungen	59	
<hr/>		
Anhang	Kurzinformation und Formulare	61
<hr/>		
CD-ROM	Kurzinformation und digital ausfüllbare Formulare als PDFs in den Sprachen Deutsch, Albanisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Spanisch, Tamilisch und Türkisch	

Vorwort

Menschen sind verschieden. Das trifft auf Kinder und Jugendliche ebenso zu wie auf Erwachsene. Alle haben ihre Stärken, Schwächen und Besonderheiten. Auch ihre Bedürfnisse unterscheiden sich. Ziel der Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Fähigkeiten so gut wie möglich zu fördern. Gewisse Kinder brauchen im Laufe ihrer Schulzeit eine besondere Unterstützung. Diese kann innerhalb oder auch ausserhalb des Regelunterrichts stattfinden. Die Entscheidung, wann eine solche Unterstützung notwendig und welche Massnahme die richtige ist, ist anspruchsvoll. Bei dieser Entscheidung soll das neu vorliegende Verfahren «Schulische Standortgespräche» die Schulen künftig unterstützen.

Jede Förderung, jede Massnahme basiert auf Beobachtungen. Um die Beobachtungen der verschiedenen Beteiligten zusammenzubringen und dabei den Blick auf die wesentlichen Aspekte zu lenken, wurde dieses Instrument entwickelt. Es lehnt sich an eine internationale Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation an, die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Die ICF hat den Vorteil, dass sie in einer verständlichen Sprache für Lehrpersonen, Eltern, sonderpädagogische und therapeutische Fachleute, Schulpsychologen und Schulärztinnen abgefasst ist. Die Stärken und Schwächen der Kinder werden gleichermaßen berücksichtigt.

Massnahmen sind vor allem dann wirkungsvoll, wenn sie von allen Beteiligten getragen und unterstützt werden. Lehrpersonen, Eltern und eventuell Dritte bringen ihre Beobachtungen ein und fällen auf dieser Grundlage einen gemeinsamen Entscheid. Falls eine bestimmte Förderung beschlossen wird, ist es wichtig, diese Massnahme nach einem festgesetzten Zeitpunkt zu überprüfen.

Das vorliegende, im Kanton Zürich entwickelte und erprobte Verfahren «Schulische Standortgespräche» vereint diese Ziele: Es ermöglicht das Zusammenführen verschiedener Beobachtungen, es bietet die Basis für einen gemeinsamen Entscheid und es sieht die regelmässige Überprüfung von Massnahmen vor. Auch im neuen Zürcher Volksschulgesetz ist festgehalten, dass Entscheide über sonderpädagogische Massnahmen von den Eltern, den zuständigen Lehrpersonen und der Schulleitung gemeinsam getroffen werden. Mit dem Verfahren «Schulische Standortgespräche» wurde hierfür ein wichtiges Arbeitsinstrument geschaffen.



Regine Aeppli, Bildungsdirektorin

Komplexe Situationen – gemeinsame Lösungen

Komplexe Situationen in der Schule

- Daniel** Daniel, elf Jahre alt, sitzt im Unterricht kaum länger als fünf Minuten auf seinem Stuhl, ohne dass etwas «passiert»: Der Bleistift fällt hinunter, seine Banknachbarin schreckt zurück, oder er sucht unter der Schulbank umständlich nach dem richtigen Blatt. Daniel ist ständig auf Trab, ausser wenn er am Computer spielt. Sein Verhalten kann er schlecht steuern, und oft reagiert er impulsiv und ohne nachzudenken. Eine medizinisch feststellbare Behinderung hat Daniel nicht.
- Sabine** Sabine ist sieben Jahre alt. Sie braucht einen Rollstuhl, um sich zu Hause und in der Schule fortzubewegen. Sie kann ihre Beine nicht bewegen und braucht ein Stützkissen, um selbstständig zu sitzen. Ihren Oberkörper kann sie jedoch ohne Einschränkungen frei benützen. Sabine ist mit Spina bifida zur Welt gekommen.
- Robin** Robin, 14 Jahre alt, besucht die zweite Klasse der Sekundarschule. In letzter Zeit kommt er häufig zu spät zur Schule. Am Unterrichtsgeschehen beteiligt er sich kaum mehr. Die Schulleistungen des vormals gut durchschnittlichen Schülers sind deutlich gesunken. Er zieht sich zunehmend von seinen Klassenkameraden zurück. Robin gibt an, sporadisch Cannabis zu konsumieren.
- Safeta** Safeta ist fünf Jahre alt und kommt neu in den Kindergarten. Sie versteht und spricht noch sehr wenig Deutsch. In den ersten sechs Wochen zeigt sie sich als ein aufmerksames, jedoch zurückhaltendes Kind. Sie spricht im Kindergarten nicht. Der Vater arbeitet schon seit Jahren in der Schweiz, Mutter und Tochter sind vor drei Jahren aus Mazedonien nachgezogen. Die Familie spricht zu Hause albanisch.

Unterschiedliche Situationen – gemeinsam erarbeitete Lösungen

Welche Unterstützung benötigen diese Schülerinnen und Schüler? Welche weiteren Massnahmen könnten bei der Umgebung und den Bezugspersonen ansetzen? Wer ist für die Durchführung und die Koordination der Unterstützung und Massnahmen verantwortlich?

Die hier vorliegende Handreichung zeigt auf, wie der Ablauf von der Feststellung eines Problems bis hin zur Zielvereinbarung gemeinsam mit allen Beteiligten geplant werden kann. Sie bietet eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache zur Beschreibung von Schwierigkeiten, die beim Lernen und Zusammenleben in der Schule auftreten können. Zentral sind dabei immer folgende Fragen:

- Ist die Fähigkeit der Schülerin beeinträchtigt, in der Schule zu lernen?
- Kann sie mit anderen Schülerinnen und Schülern sowie den Erwachsenen altersgemäss und ohne allzu viele Störungen interagieren?

An diesen Fragen entscheidet sich, ob ein Schüler mit den vorhandenen Ressourcen und unter den gegebenen Umweltbedingungen (z.B. Klassenzusammensetzung und Klassengrösse, Rollstuhlgängigkeit des Schulhauses) sinnvoll gefördert und unterrichtet werden kann. Zu wissen, dass ein Schüler ein ADHD-Syndrom (Aufmerksamkeits-Defizit und Hyperaktivitäts-Syndrom), eine andere Schülerin Spina bifida hat oder ein

Kind nicht spricht, hilft für die Unterrichtsplanung oder für den Entscheid betreffend weitere Massnahmen nicht viel weiter. Denn obwohl Sabine mit einer schweren Beeinträchtigung ihrer Mobilität lebt, ist ihre Fähigkeit zu lernen und mit anderen Menschen zusammen zu arbeiten und zu leben, kaum eingeschränkt. Daniel hat zwar keine medizinisch feststellbaren Gesundheitsprobleme oder neurologischen Auffälligkeiten, dennoch macht er sich und anderen Menschen das Lernen und das Zusammenleben schwer. Robins Schulleistungen sind derzeit weit unter den Erwartungen. Namentlich im Hinblick auf den Übergang in die Berufsbildung ist es wichtig, zu Grunde liegende Zusammenhänge seines veränderten Verhaltens kennen zu lernen. Safetas Kontakte zu anderen Kindern sind erschwert und ihre Sprachfortschritte eingeschränkt, weil sie nur sehr wenig Deutsch versteht und sich stark zurückzieht.

Welche Massnahmen nun notwendig sind, um diese Schülerinnen und Schüler optimal in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen zu fördern, hängt immer auch von den lokalen Gegebenheiten ab. Diese konkrete Einschätzung kann nur vor Ort stattfinden. Deshalb will diese Handreichung nicht das «Was» bestimmen, sondern allen Beteiligten ein Instrument in die Hand geben, das den Weg zum «Wie» aufzeigen kann.

Worum geht es?

Grenzen dieser Handreichung Diese Handreichung bietet eine Orientierungsgrundlage und stellt eine gemeinsame Sprache zur Verfügung bei der Klärung der folgenden Fragen:

- Wie kann ich die von mir wahrgenommenen Schwierigkeiten beschreiben, so dass alle Betroffenen mich verstehen?
- Wie können alle Beteiligten ihre Sichtweise einbringen und wie entsteht daraus ein gemeinsames Problemverständnis?
- Wie kommen wir von einem gemeinsamen Problemverständnis zu gemeinsam vereinbarten Förderzielen und -massnahmen?
- Wie können wir gemeinsam die Wirkung einer Massnahme überprüfen?

In dieser Handreichung wird ein erprobtes Verfahren vorgestellt, das mithilfe, schulische Standortgespräche strukturiert und zielgerichtet durchzuführen. Zum Verfahren gehören Vorbereitungs- und Protokollformulare. Die Vorbereitungsformulare sind in verschiedene Sprachen übersetzt, so dass auch Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund gleichberechtigt einbezogen werden können.

Grenzen dieser Handreichung Ein Verfahren allein bietet noch nicht Gewähr, dass die darauf aufbauende Förderplanung überzeugend und mit der nötigen Professionalität erfolgt. Eine Handreichung oder ein Verfahren kann diese nicht ersetzen. Insbesondere erfordert das Verfahren «Schulische Standortgespräche» grundlegende Erfahrungen in Gesprächsführung und bedarf einer sorgfältigen Einführung.

Zudem muss das Verfahren eingebettet werden in einen sinnvollen Gesamtablauf und in ein sonderpädagogisches Konzept, welches Fragen der Fallführung, Entscheidungskompetenzen und Zuweisungsmechanismen klärt. Diese Aspekte sind nicht Gegenstand dieser Handreichung, sondern müssen in jeder Schule in Abstimmung mit den kantonalen Regelungen oder Empfehlungen geklärt werden.¹

Verschiedene Beobachtungen – verschiedene Sichtweisen Wir handeln im beruflichen Alltag mit Kindern und Jugendlichen und beobachten gleichzeitig unsere Handlungen sowie die Handlungen anderer und weitere Geschehnisse. Für die Lehrerin heisst handeln in diesem Sinne vor allem unterrichten; für den Logopäden eher therapieren. Die Schulpsychologin beobachtet, testet und führt Gespräche. Eltern erziehen, leben mit ihren Kindern zusammen und haben dabei viele Möglichkeiten, Entwicklungen und Verhaltensweisen ihres Kindes zu beobachten. Die verschiedenen Einschätzungen und Beobachtungen aller Beteiligten ergänzen sich und sind von grosser Bedeutung.

¹ Mit dem Bildungsratsbeschluss vom 4.9.2006 wird das Verfahren «Schulische Standortgespräche» im Kanton Zürich verbindlich. Die Einführung erfolgt im Rahmen der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes.

Ausgewählte Bereiche Als Grundlage für eine gemeinsame Auseinandersetzung mit einer Problemstellung wurden die folgenden Bereiche definiert:

- Allgemeines Lernen
- Mathematisches Lernen
- Lesen und Schreiben (nur Version Primar- und Sekundarstufe I, Grundstufe)
- Spracherwerb und Begriffsbildung
- Umgang mit Anforderungen
- Kommunikation
- Bewegung und Mobilität
- Für sich selbst sorgen
- Umgang mit Menschen
- Freizeit, Erholung und Gemeinschaft

Ob die Beobachtungen in der Therapie, zu Hause, während des Unterrichts oder auf dem Schulweg gemacht wurden: Sie lassen sich in den meisten Fällen auf einen oder auf mehrere dieser Bereiche beziehen.

... zum Beispiel Daniel Bei Daniel beispielsweise zeigen sich seine Probleme in den folgenden Bereichen:

Allgemeines Lernen: Da er sehr impulsiv ist, macht Daniel viele Flüchtigkeitsfehler. Er kann selten mehr als fünf Minuten ungestört der Lehrerin zuhören und kann fast nie komplexere Problemstellungen lösen, da er immer wieder abgelenkt wird.

Umgang mit Anforderungen: Daniel kann schlecht mit den psychischen Anforderungen umgehen, die der Schulbesuch von ihm fordert. Dem Ablauf einer Unterrichtsstunde folgt er nur unter grossem Energieaufwand.

Bewegung und Mobilität: Daniel kann seine feinmotorischen Bewegungen schlecht kontrollieren; der Stift gleitet ihm oft aus seinen Fingern. Seine Bewegungen wirken oft fahrig.

Umgang mit Menschen: Da Daniel häufig nicht warten kann, bis er an der Reihe ist, hat er sowohl während des Unterrichts als auch während des Spiels Probleme in der Interaktion mit anderen Menschen. Oft interpretiert er soziale Hinweise falsch oder stört andere.

... zum Beispiel Sabine Die Schwierigkeiten von Sabine zeigen sich in den folgenden Bereichen:

Bewegung und Mobilität: Sabine kann mit ihren Beinen keine koordinierte Bewegung ausführen; sie kann deshalb nicht gehen. Da das Schulhaus rollstuhlgängig gebaut ist, kann sie sich ohne Hilfe Dritter im Schulhaus und Schulzimmer frei bewegen.

Für sich selber sorgen: Sabine kann die Toilette nicht alleine benutzen.

... zum Beispiel Robin Bei Robin sind Probleme in den folgenden Bereichen zu beobachten:

Allgemeines Lernen: Robin ist derzeit nicht in der Lage, seine vormals guten Lernleistungen in bisheriger Weise umzusetzen.

Umgang mit Anforderungen: Grundlegende Anforderungen des Alltags, namentlich die Regelmässigkeit des Schulbesuchs, werden von Robin nicht erfüllt.

Für sich selbst sorgen: Robin konsumiert Substanzen, die sich für ihn schädlich auswirken können.

Umgang mit Menschen: Es scheint für Robin derzeit schwierig zu sein, den Kontakt zu Gleichaltrigen zu gestalten und aufrecht zu halten.

... zum Beispiel Safeta Bei Safeta sind Schwierigkeiten auszumachen in den Bereichen:

Spracherwerb und Begriffsbildung: Safeta spricht im Kindergarten nicht. Obwohl sie aufmerksam zuzuhören scheint, lässt sich nur an Handlungsausführungen beobachten, ob sie den Sinn von deutsch gesprochenen Wörtern versteht.

Umgang mit Menschen: Weil Safeta nicht spricht, ist die Kontaktaufnahme mit den anderen Kindern schwierig. Sie wird zwar von den anderen Kindern geduldet, aber wenig aktiv im Spiel integriert.

Kommunikation: Die zurückhaltende Art von Safeta sowie die fehlenden Sprachkenntnisse verunmöglichen es, mit anderen Kindern Gespräche zu führen.

Mehr als eine blosse Beschreibung von Schwierigkeiten

Die Orientierung an diesen Lebensbereichen erlaubt eine umfassende Einschätzung der Situation, wie sie sich im Zusammenhang mit dem Schulbesuch der Schülerin oder des Schülers zeigt. Diese Einschätzung bleibt nicht bei der Beschreibung von Schwierigkeiten oder Behinderungen stehen. Dadurch wird beispielsweise klar, dass Daniel im Hinblick auf den Unterrichtsbesuch und das Lernen in der Schule weit grössere Probleme hat als Sabine – dies obwohl wir denken würden, dass Sabine stärker handicapiert sei.

Beizug von zusätzlichen Fachpersonen

Ist eine detailliertere Analyse nötig, können auch zusätzliche Fachpersonen zugezogen werden, die in bestimmten Bereichen über vertieftes Wissen und zusätzliche Fachkompetenzen verfügen: die Regellehrperson und der Schulische Heilpädagoge beispielsweise in den Bereichen «Allgemeines Lernen», «Mathematisches Lernen» und «Lesen und Schreiben»; Logopädinnen und Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen «Lesen und Schreiben» und «Kommunikation». Je nach Schwierigkeiten werden für den Bereich «Bewegung und Mobilität» Psychomotoriktherapeuten oder allenfalls Rehabilitationsfachpersonen beigezogen. Schulpsychologen sind Fachleute für eine umfassende diagnostische Einschätzung schulischer Schwierigkeiten und sind besonders auf die Bereiche «Allgemeines Lernen», «Umgang mit Menschen» und «Umgang mit Anforderungen» spezialisiert.

Bei körperlichen Problemen können auch ärztliche Fachleute, Audiopädagoginnen (zuhören/hören), Sehbehindertenpädagogen (zuschauen/sehen) oder weitere Fachpersonen Unterstützung bieten.

Wer ist beteiligt?

Beteiligte einbeziehen Oft ist es sinnvoll, die Planung, Durchführung und Beurteilung von besonderen Massnahmen gemeinsam mit anderen Fachpersonen vorzunehmen. Es ist im Einzelfall zu entscheiden, welche Personen (Regellehrperson, Fachlehrperson, Schulische Heilpädagogin, Eltern, Schüler oder Schülerin, Therapeut, Schulpsychologin, Schulleiter, Behördenmitglied ...) am schulischen Standortgespräch teilnehmen. Dabei geht es jedoch keineswegs darum, das schulische Standortgespräch im Rahmen einer möglichst grossen Runde abzuhalten. Die Grundsätze «alle, die in dieser Situation wichtig und unverzichtbar sind» und «so wenige Personen wie möglich» sollten in ein möglichst sinnvolles Gleichgewicht gebracht werden.

Wesentlich ist insbesondere die Klärung, ob auch die Schülerin am Gespräch teilnimmt. Überlegungen hierzu sind auf Seite 38 zu finden.

Eltern oder Lehrpersonen, welche den Wunsch haben, eine Person ihres Vertrauens als Unterstützung oder auch zur Übersetzung beizuziehen, sollen die Möglichkeit dazu erhalten (vgl. dazu auch S. 38–39).

Gemeinsames Gespräch als erster Schritt zur Lösung In vielen Fällen kann eine frühe Kontaktaufnahme zwischen allen Beteiligten und eine gemeinsame Diskussion über die verschiedenen Sichtweisen und vermuteten Ursachen der erste Schritt zur Lösung der Probleme sein. Grundlage für eine gemeinsame Lösung der Probleme ist vor allem ein gemeinsames Verständnis und eine Einsicht in die Überlegungen und Vermutungen der anderen Beteiligten.

Klare Vorgehensweise Besonders wichtig sind klare Vorgehensweisen, wenn Konflikte auftreten können, verschiedene Interessen zu berücksichtigen oder einschneidende Massnahmen geplant sind. Oft sind die benötigten Interventionen kostenintensiv und für die weitere Schullaufbahn des Schülers bedeutsam. Verbindliche Standortgespräche sind deshalb wichtig, um ein koordiniertes und von allen getragenes Vorgehen zu finden.

Wahl der Moderationsperson Idealerweise wird das schulische Standortgespräch von einer Person moderiert (bzw. geleitet), welche

- Zielsetzungen und Ablauf des schulischen Standortgesprächs gemäss dieser Handreichung sehr gut kennt,
- vertraut ist mit den lokalen schulischen Verhältnissen, Abläufen und Angeboten,
- Erfahrung hat in der Gesprächsführung,
- über vertieftes pädagogisches und psychologisches Wissen verfügt
- und nicht direkt in einen allfälligen Konflikt involviert ist.

Schulleiterinnen und Schulleiter kommen diesem Profil sehr nahe, sind jedoch aus organisatorischen Gründen oder aufgrund begrenzter zeitlicher Ressource nicht für sämtliche Standortgespräche verfügbar. Vor der Einberufung eines schulischen Standortgesprächs sollte im Einzelfall geklärt sein, wer die Moderation des Gesprächs übernimmt.

Wesentlich ist, dass möglichst niemand, der in diesem Fall in einen akuten oder drohenden Konflikt involviert ist, die Moderationsaufgabe übernimmt. So ist es denkbar, dass je nach Situation auch eine Lehrperson, der Schulische Heilpädagoge, eine therapeutische Fachperson, die Lehrperson Deutsch als Zweitsprache oder auch ein Behördenmitglied die Moderation eines schulischen Standortgesprächs übernimmt.

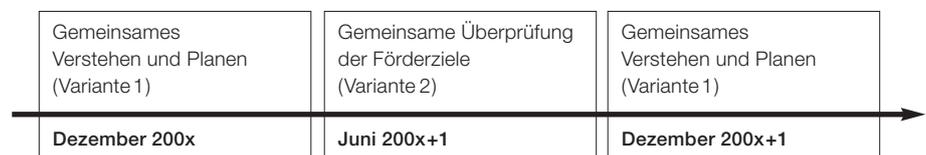
Wahl der Protokollperson Das Ausfüllen der Formulare sichert die Verbindlichkeit der getroffenen Entscheidungen und hilft, das Besprochene nach der Diskussion zusammenzufassen. Die Rollen der moderierenden und der protokollierenden Person sollen in der Regel getrennt werden. Sinnvollerweise werden die Personen für die Gesprächsleitung und die Protokollierung bereits vor der Einladung festgelegt und entsprechend kommuniziert.

Zwei Varianten von schulischen Standortgesprächen Das vorgeschlagene Verfahren sieht zwei Varianten von schulischen Standortgesprächen vor:

- Variante 1 mit dem Schwerpunkt «Gemeinsames Verstehen und Planen»
- Variante 2 mit dem Schwerpunkt «Gemeinsame Überprüfung der Förderziele»

Wenn eine schulische Problematik erstmals auftaucht, wird eine gemeinsame Einschätzung der Situation vorgenommen (Gespräch nach Variante 1). Die Förderziele und allfälligen Massnahmen, die anlässlich dieses Gesprächs vereinbart wurden, werden im nächsten Gespräch überprüft (Gespräch nach Variante 2) und wenn nötig angepasst. Nach einer gewissen Zeit könnte es erneut wertvoll sein, die gesamte Situation wieder in einer gewissen Breite zu betrachten (Variante 1) und auf dieser Grundlage Massnahmen zu überprüfen, anzupassen oder auch abzuschliessen.

Bezüglich des zeitlichen Ablaufs könnte dies bei einem Schüler mit integrativer Förderung wie folgt aussehen:



Eine zeitliche Investition, die Zeit spart Der Gesprächsrhythmus muss allerdings der Situation angepasst werden: Schüler in akuten Krisen verlangen eine engere Zusammenarbeit der Beteiligten als ein Kind, welches eine klar definierte Problematik aufweist, über deren Zusammenhänge und notwendigen Massnahmen sich alle Beteiligten einig sind.

Wichtig ist jedoch die verbindliche Festlegung der folgenden Minimalanforderung: Schulische Standortgespräche finden bei einer Schülerin, deren schulische Situation

weiterhin beobachtet und begleitet werden soll, in der Regel halbjährlich, mindestens aber einmal jährlich, statt. Ein schulisches Standortgespräch dauert rund eine Stunde. Dieser Zeitaufwand lohnt sich über das Jahr gesehen mehrfach: Das schulische Standortgespräch ist hoch strukturiert und führt zu klaren Ziel- und Massnahmenvereinbarungen. Es ist geklärt, zu welchem Zeitpunkt man diese wieder gemeinsam anschaut und überprüft. Alle haben die Stimme aller Beteiligten gehört.

Dadurch entfallen viele bilaterale Gespräche zwischen «Teilgruppen» während des Jahres. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich nach einer gewissen Umstellungszeit eine neue Praxis einstellt: Zahlreiche Einzelgespräche werden dank einigen wenigen, konzentrierten und gut strukturierten Gesprächsrunden überflüssig. Das Bewusstsein von Effizienz, Klarheit und Verbindlichkeit stellt sich ein.

Gemeinsame Lösungen

Gemeinsame Einschätzung der Situation

Das Verfahren «Schulische Standortgespräche» unterstützt den Prozess der Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses oder manchmal auch des Erkennens unterschiedlicher Sichtweisen. Bevor allfällige Fördermassnahmen oder Veränderungsvorschläge erarbeitet werden, ist es deshalb wichtig, dass zuerst alle Betroffenen gemeinsam zu einer Klärung der folgenden Fragen finden:

Was?	Was ist das Problem – welche Schwierigkeiten liegen vor?
Wer?	Wer hat das Problem oder die Schwierigkeiten? Leidet jemand an der aktuellen Situation?
Wo und wann?	Wo zeigt sich das Problem? Wann zeigen sich die Schwierigkeiten?
Wie?	Wie ausgeprägt ist das Problem?
Weshalb?	Weshalb zeigen sich die Schwierigkeiten?

Gemeinsames Problemverständnis

Im Idealfall lässt sich im Austausch mit allen Beteiligten ein gemeinsames Problemverständnis entwickeln. Damit ist die Basis für eine Verständigung und Planung der Massnahmen geschaffen. Im Gespräch werden die Massnahmen beschrieben und Prioritäten festgelegt. Die für die Durchführung der Massnahmen verantwortlichen Personen erhalten einen Auftrag und es wird eine gemeinsame Überprüfung der festgelegten Ziele vereinbart. Die gemeinsame Absprache und Planung erhöht die Transparenz und ist eine wichtige Grundlage für die Lösung der anstehenden Probleme.

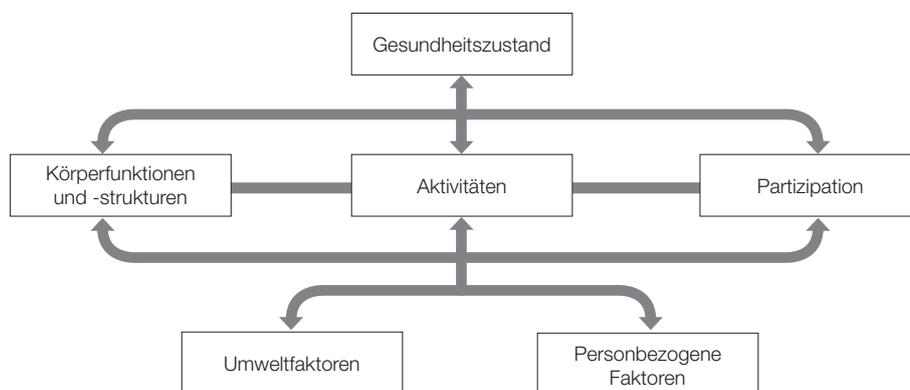
Ein konkreter Ablauf als Hilfestellung

Die hier vorliegende Handreichung beschreibt die verschiedenen möglichen Phasen einer gemeinsamen Problemlösung und Lösungsfindung und gibt Orientierung bei der Vorbereitung auf die verschiedenen Gespräche. Sie ist als Hilfestellung für Lehrpersonen, Eltern, Schulische Heilpädagogen, Schulpsychologinnen sowie für weitere heilpädagogische und therapeutische Mitarbeiter und – zumindest auszugsweise – auch für Schülerinnen und Schüler gedacht.

Lebens- und Erfahrungsbereiche auf Basis der ICF

ICF als Basis dieses Verfahrens

Das Verfahren «Schulische Standortgespräche» wurde in Anlehnung an die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) entwickelt. Funktionsfähigkeit und Behinderung werden einerseits auf der Ebene des Körpers mit seinen Funktionen und Strukturen, andererseits auf der Ebene des Individuums als aktiv handelnde (Aktivitäten) und als sozial teilnehmende Person (Partizipation) definiert. Die Funktionsfähigkeit ist immer an Situationen oder die Umwelt gebunden und von inneren Faktoren der betroffenen Person mitbestimmt. Der Gesundheitszustand (Krankheit, Störung, Syndrom) und die Funktionsfähigkeit beeinflussen sich gegenseitig. Diese Interaktionen sind im folgenden Modell dargestellt:



Im schulischen Standortgespräch stehen die für alle Personen beobachtbaren Aspekte der Funktionsfähigkeit und Behinderung im Zentrum. Deshalb basieren die Formulare, welche als Gesprächsgrundlage dienen, auf den Lebensbereichen der ICF mit den vorhandenen Aufgaben und geforderten Handlungen.

Orientierung an Ressourcen oder Defiziten?

Die ICF ist in einer neutralen Sprache verfasst und ermöglicht es somit, sowohl Ressourcen als auch Defizite einer Person zu fokussieren. Wenn es um die Abklärung des Bedarfs an oder des Anspruchs auf zusätzliche Unterstützung oder Ressourcen geht, werden vorhandene Defizite im Vordergrund stehen. Bei der Planung von Massnahmen gilt es jedoch, auf den Stärken und vorhandenen Kompetenzen des Schülers aufzubauen. Zwischen einer Ressourcen- und einer Defizitorientierung muss eine sinnvolle Balance gefunden werden.

Orientierung an der Person oder an der Umwelt?

Die adäquate Ausführung von Handlungen und die Übernahme von Aufgaben in den verschiedenen Lebensbereichen wird sowohl durch die Funktionsfähigkeit der Schülerin als auch durch die Umwelt beeinflusst. Vor der Planung allfälliger Massnahmen ist es deshalb zentral, diese Einflüsse zu verstehen.

Liegt eine diagnostizierte Störung oder Krankheit vor, so ist es wichtig, deren Einfluss auf die Funktionsfähigkeit zu verstehen. Sabine etwa ist mit Spina bifida zur Welt gekommen, weil sich das Neuralrohr während der Frühschwangerschaft nicht ge-

geschlossen hat. Von diesem Gesundheitsproblem sind verschiedene Körperfunktionen wie auch -strukturen betroffen, die sich deshalb nicht altersgemäss ausbilden können. Sabine erhält regelmässige Physiotherapie, welche ausserhalb des Schulkontexts organisiert und finanziert wird. Die Auswirkungen dieses Gesundheitsproblems auf die Ausführung von Aufgaben und Handlungen in den Lebensbereichen sind auf den Seiten 18ff. beschrieben. Andererseits ist es genauso wichtig, die Umweltfaktoren zu verstehen, welche die Ausübung von Handlungen und das Wahrnehmen von Aufgaben in der Schule unterstützen oder behindern können. Sabine kann ohne grosse Probleme an den meisten schulischen Aktivitäten teilnehmen, weil das Schulhaus rollstuhlgängig ist und sie eine persönliche Assistenz hat, welche ihr beim Toilettengang hilft. Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschüler haben ihr gegenüber eine positive Einstellung und helfen ihr wo nötig.

Das Verfahren «Schulische Standortgespräche» bietet einen Anlass, bei den gemeinsam ausgewählten Schwerpunktthemen über Annahmen und Hypothesen der verschiedenen Personen zu sprechen: Welche Anteile hat der Schüler (Körperfunktionen, Fähigkeiten) und welche Anteile hat die Umwelt (Qualität der Partizipationsmöglichkeiten, Lern- und Schulkontext, vorhandene Einstellungen, Unterstützungs- oder Dienstleistungsangebote) an der Manifestation von bestimmten Schwierigkeiten und Schwächen oder Ressourcen und Stärken? Dieser Klärungsschritt ist notwendig, um festzustellen, ob die Massnahmen nur beim Schüler, nur bei der Umwelt oder bei beiden ansetzen sollen.

Fähigkeiten und Verhalten/Leistungen

Mit den Konstrukten von «Aktivitäten» und «Partizipation» unterscheidet die ICF zwischen den eigentlichen Fähigkeiten der Person, Aufgaben oder Handlungen auszuführen, und der unter bestimmten Umständen gezeigten Leistung oder dem effektiven Verhalten in einer bestimmten Situation. Mit Aussagen wie «Eigentlich könnte Daniel das schon, aber ...» wird dieser Unterschied angesprochen.

Viele Schwierigkeiten beim Lernen und Verhalten in der Schule sind nicht eindeutig auf eine Unfähigkeit der Schülerin zurückzuführen, sondern werden von der spezifischen Situation beeinflusst, in welcher sie sich befindet. Deshalb ist es von grosser Bedeutung, diese Zusammenhänge zu verstehen, weil dadurch erst deutlich wird, welche Massnahmen am wirksamsten sind. Oft ist es sinnvoll, ein gezieltes Training von Fähigkeiten mit Veränderungen in der Umwelt zu kombinieren. Das Verfahren «Schulische Standortgespräche» ermöglicht es, bewusst zwischen eigentlichen Fähigkeiten (Daniel kann sich in gewissen Situationen konzentrieren) und effektivem Verhalten (im Unterricht mit der ganzen Klasse lässt sich Daniel rasch ablenken) zu unterscheiden.

Beschreibung der Lebensbereiche

Fokussierung auf verschiedene Lebensbereiche

Die im Folgenden dargestellten Lebensbereiche sind für alle Kinder und Jugendlichen wichtig und sollten bei einer umfassenden Beschreibung der Situation immer bedacht werden. Bei der Überprüfung von Massnahmen kann eine Fokussierung auf bestimmte Lebensbereiche sinnvoll sein.

Eine bestimmte Situation oder ein Problem (z. B. Blindheit, Aufmerksamkeitsstörungen, Neuzug aus Kriegsgebiet) kann sich auf viele verschiedene Bereiche auswirken. Es kann sein, dass einzelne Fachpersonen oder Betroffene eine bessere Einsicht in bestimmte Lebensbereiche haben, ihnen jedoch die Erfahrungs- und Beobachtungsgrundlagen für andere fehlen. Das Zusammenführen der Erfahrungen aller Beteiligten ist deshalb sehr wichtig.

In den Formularen für das schulische Standortgespräch sind die zentralen Fähigkeiten in Stichworten für alle Lebensbereiche aufgelistet. Hinter diesen Stichworten stehen Items der ICF (Aktivitäten/Partizipation), auf welche für vertiefte Abklärungen und zur Erstellung von Diagnosen zurückgegriffen werden kann. Bei der Vorbereitung und Durchführung schulischer Standortgespräche können so auch einzelne Aspekte in den verschiedenen Lebensbereichen fokussiert betrachtet und hervorgehoben werden.

Die nachfolgend angefügten Fragen sollen helfen, die Bereiche und die dazugehörigen Aktivitäten und Fähigkeiten des Schülers besser zu verstehen und einzuschätzen. In einem zweiten Abschnitt wird zudem ausgeführt, wo diese Fähigkeiten vor allem beobachtet werden können.

Allgemeines Lernen

Zum Bereich «Allgemeines Lernen» gehören alle Handlungen, die für das Lernen, den Erwerb von Wissen oder Fertigkeiten und die Anwendung von Gelerntem wichtig sind.

- Kann die Schülerin einem Gespräch folgen oder einem Vortrag zuhören?
- Schaut sie zu, wenn die Lehrperson etwas demonstriert oder anderen Schülerinnen und Schülern ein Spiel vorzeigt?
- Kann sie das Aufgenommene nachahmen oder wiederholen?
- Verarbeitet sie Gelerntes und kann sie dieses auf neue Aufgaben anwenden?
- Übt sie neue Fertigkeiten oder neue Techniken, bis sie diese beherrscht? Kann sie durch Zuhören, Zuschauen, Nachahmen und Üben neue Informationen und Fertigkeiten erwerben?
- Kann sie ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Lerngegenstand lenken und aufrechterhalten? Kann sie über Aufgaben- oder Problemstellungen nachdenken und Probleme lösen?

Allgemeines Lernen lässt sich in allen Situationen beobachten. Hier sind alle Grundfähigkeiten zusammengefasst, welche für den Wissenserwerb und für das Lösen von Problemen und Aufgaben wichtig sind.

Mathematisches Lernen Das Umgehen mit Zahlen und Operationen und die Fähigkeit, mathematische Problemstellungen zu verstehen, sind für das Lernen in der Schule sehr wichtig.

- Hat der Schüler die Fähigkeit zu addieren, subtrahieren, dividieren und multiplizieren schon so weit erworben, dass das Lernen in der Schule möglich ist?
- Hat er eine klare Vorstellung von Mengen und Zahlenraum?
- Kann er mathematische Fragestellungen erkennen und sinnvoll angehen?
- Kann er mit den mathematischen Zeichen und Symbolen umgehen?
- Kann er geometrische Aufgabenstellungen altersgemäss lösen?

Mathematisches Lernen kann nicht nur im Mathematikunterricht beobachtet werden, sondern auch in Alltagssituationen und beim Problemlösen.

Spracherwerb und Begriffsbildung Der Erwerb einer Sprache bedeutet die Entwicklung der Fähigkeit, mittels Sprache mit der Umwelt in Kommunikation zu treten, Personen und Dinge zu benennen und Gefühle und Wünsche auszudrücken. Die Erstsprache wird in ihren Grundlagen meist ungesteuert und vor Schuleintritt erworben. Beim Zweitspracherwerb werden diese Fähigkeiten auf der Basis der Erstsprache in einer weiteren Sprache erworben. Die Begriffsbildung ist ein kognitiver Prozess, der lebenslang anhält und zu immer genaueren Begrifflichkeiten führt. Für die Schule besonders wichtig sind auch die Fachsprachen wie zum Beispiel jene der Mathematik.

Im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und der Begriffsbildung sind folgende Fragen wichtig:

- Verfügt die Schülerin über einen angemessenen Wortschatz?
- Verwendet sie Wörter und Ausdrücke sinngemäss richtig?
- Kann sie in Sprache gefasste Konzepte oder Begriffe situationsangemessen anwenden?
- Kann die Schülerin die Wörter zu verständlichen Sätzen zusammenbringen?

Wie weit Schülerinnen und Schüler im Spracherwerb und in der Begriffsbildung entwickelt sind, kann sowohl während des Unterrichts als auch auf dem Pausenplatz, in Gesprächen und bei Gesprächen zwischen Schülerinnen und Schülern beobachtet werden. Die Fähigkeiten eines Kindes in einer Erstsprache, die nicht der Lokalsprache entspricht, können in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Lehrpersonen der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur eingeschätzt werden.

Lesen und Schreiben Lesen und Schreiben sind nicht nur für das Fach Deutsch oder für das Erlernen von Fremdsprachen wichtig, sondern bilden auch die Grundlage für den Unterricht in den anderen Fächern. Viele Informationen werden schriftlich vorgegeben oder das Gelernte wird in Form von Text verarbeitet und bearbeitet. Voraussetzung dafür, dass diese Informationen zugänglich sind, ist eine ausreichende Kenntnis der Unterrichtssprache.

- Hat die Schülerin die Fähigkeit zum Schreiben und Lesen schon so weit erworben, dass das Lernen in der Schule möglich ist?
- Verfügt sie über die notwendige Schreibfertigkeit, Ausdrucksfähigkeit und Rechtschreibkompetenz?
- Kann sie sich durch Schriftsprache vermitteltes Wissen aneignen?

Lesen und Schreiben sind Aktivitäten, die sich im schulischen Alltag in verschiedenen Kontexten beobachten lassen. Auch im vorschulischen Bereich haben Kinder in ihrem Alltag Kontakt mit der Schriftsprache und entwickeln bereits ein Verständnis für schriftliche Symbolsysteme, bevor sie selber lesen und schreiben.

Umgang mit Anforderungen Zum Bereich «Umgang mit Anforderungen» gehören alle Handlungen, die es zur Ausführung von bestimmten Aufgaben oder zum Erfüllen von Anforderungen braucht.

- Versteht der Schüler die gestellten Aufgaben und Anforderungen (vom Sinn her) oder reagiert angemessen, wenn er sie nicht versteht?
- Kann er die Hausaufgaben selbstständig erledigen oder in der Schule ein Ämtli verlässlich wahrnehmen?
- Kann er alleine und auch in Gruppen eine gestellte Aufgabe lösen, ohne abgelenkt zu werden?
- Kann er der für den Schulalltag notwendigen Routine folgen und die Anforderungen, die sich durch den Tagesablauf stellen, erfüllen (z.B. rechtzeitiges Aufstehen, tägliche Pflichten, die Zeit und den Zeitablauf im Auge behalten)?
- Kann er im Verlaufe eines Tages sein Verhalten und die eigene Energie angemessen regulieren?
- Kann er mit Verantwortung und schwierigen Situationen (z.B. Stress) altersgemäss umgehen?

In der Schule werden die überfachlichen Kompetenzen, die es im Umgang mit den vielfältigen Anforderungen benötigt, oft mit «Arbeits- und Lernverhalten» umschrieben. Aber auch im ausserschulischen Bereich können Selbstständigkeit bei der Ausführung von Aufgaben und Handlungen sowie eine der Situation angepasste Selbststeuerung beobachtet werden.

Kommunikation Zum Bereich «Kommunizieren» gehören alle Handlungen, die es zum Kommunizieren mit anderen Menschen braucht. Mit Kommunikation sind Fähigkeiten der Schülerin gemeint, die es ermöglichen, sich mit oder ohne Sprache mit anderen auszutauschen.

- Kann die Schülerin die in der Schule gesprochene Sprache verstehen?
- Versteht sie Körpersprache oder die Bedeutung von Zeichen, Symbolen oder Abbildungen?
- Kann sie die Unterrichtssprache sprechen und sich anderen über diese mitteilen?
- Kann sie Zeichen, Symbole oder Bilder für das Vermitteln von Botschaften oder Bedeutungen verwenden?

- Kann sie sich mit der geschriebenen Sprache mitteilen und Sachverhalte für andere schriftlich darlegen?
- Kann sie mit anderen Schülerinnen und Schülern, mit der Lehrperson oder den Eltern ein Gespräch beginnen, dieses über eine längere Zeit aufrechterhalten und in sinnvoller Weise beenden?
- Kann sie an Diskussionen im Klassenverband oder auf dem Pausenplatz teilnehmen?

Kommunikationsanlässe gibt es überall. In verschiedenen Kontexten sind die Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit sehr unterschiedlich. Einige Aspekte des Sozialverhaltens sind von der Fähigkeit der Schülerin abhängig, ihr kommunikatives Verhalten an die Situation anzupassen. Für die Planung von Massnahmen ist es wichtig zu wissen, ob grundlegende Schwierigkeiten in der Kommunikation vorhanden sind oder ob Probleme des Sozialverhaltens im Vordergrund stehen.

Bewegung und Mobilität

Zum Bereich «Bewegung und Mobilität» gehören alle Handlungen, die es für den koordinierten Einsatz des Körpers und einzelner Gliedmassen braucht. Dazu gehören auch die Bewegungen der Hände und Finger beim Greifen und Manipulieren von Gegenständen.

- Kann der Schüler Bewegungsabläufe (z.B. Hüpfen, Gehen rückwärts) ausführen?
- Kann er die verschiedenen Körperteile koordiniert und harmonisch bewegen?
- Kann er kleine Gegenstände manipulieren und handhaben?
- Kann er einen Stift einer Linie entlang führen oder kleine Puzzleteile in eine Lücke einpassen?
- Kann er die beiden Hände unterschiedlich und dennoch kontrolliert einsetzen?

Bewegungsfähigkeit und Mobilität können in den unterschiedlichsten Kontexten beobachtet werden.

Für sich selber sorgen

Zum Bereich «Selbstversorgung» gehören alle Handlungen, die es zur eigenen Versorgung mit Nahrung, zur Hygiene oder zur Gesundheit braucht.

- Kann die Schülerin essen, trinken, sich anziehen, auf die Toilette gehen und für ihre Zähne oder andere Körperteile sorgen?
- Sorgt sie sich um ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden?
- Kann sie sich in gefährlichen Situationen schützen und konsumiert sie keine schädlichen Substanzen?

Fähigkeiten im Bereich der Selbstversorgung sind altersabhängig und die Anforderungen an Kinder und Jugendliche werden zudem stark von ihrer Lebenssituation bestimmt.

Umgang mit Menschen Zum Bereich «Umgang mit Menschen» gehören alle Handlungen, die im täglichen Umgang mit anderen Menschen in Schule, Freizeit und zu Hause notwendig sind. Zu einer grundlegenden Fähigkeit, mit anderen Menschen zu interagieren, gehören beispielsweise das Zeigen von Respekt und Wärme in Beziehungen sowie Toleranz und Umgang mit Kritik. Auch das angemessene Reagieren auf soziale Hinweise oder Körpersprache gehört dazu.

- Kann der Schüler im Austausch mit bestimmten Personen (Eltern, Lehrpersonen oder andere Autoritätspersonen, Mitschüler, Geschwister, andere jüngere oder ältere Schülerinnen und Schüler, Fremde) der Situation entsprechend Kontakt aufnehmen, eine Beziehung knüpfen und diese aufrechterhalten?

Kompetenzen im Bereich der sozialen Interaktion und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kontexten sozial adäquat zu verhalten, werden oft als «Sozialkompetenzen» bezeichnet. Diese Fähigkeiten lassen sich in allen Situationen beobachten, in denen Kinder oder Jugendliche mit anderen Menschen interagieren. Sie sind allerdings in hohem Masse von der Situation und der Umwelt abhängig.

Freizeit, Erholung und Gemeinschaft Zum Bereich «Freizeit, Erholung und Gemeinschaft» gehören alle Handlungen, welche Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit ausüben. Obwohl dieser Bereich die Schule nicht unmittelbar betrifft, können die Freizeitaktivitäten einen grossen Einfluss auf die Schule haben. Es gibt aus schulischer Sicht Fragen, die für das Verständnis etwas beitragen können. Deshalb kann es sinnvoll sein, auch diesen Bereich zu besprechen. Es gilt jedoch, eine Balance zu finden zwischen dem Anspruch, ein umfassendes Bild zu erhalten, und dem Anspruch, die Privatsphäre zu wahren.

- Nimmt die Schülerin an den Aktivitäten eines Vereins oder eines Klubs teil?
- Hat sie ein Hobby; spielt sie ein Musikinstrument?
- Betätigt sie sich in einer gemeinnützigen Vereinigung?
- Spielt sie alleine und/oder mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen?
- Nimmt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe von Kindern oder Jugendlichen einen besonderen Stellenwert ein?
- Ist sie kreativ tätig?

Im Kontext der Schule geben beispielsweise Beobachtungen während der Pause oder in Klassenlagern Hinweise auf Handlungen und Fähigkeiten in diesem Bereich. Weit wichtiger sind aber Beobachtungen von Eltern oder Erziehungsverantwortlichen und allenfalls von Mitschülerinnen und Mitschülern. Dieser Bereich betrifft die Schule nicht direkt; dennoch können Fähigkeiten und Vorlieben der Kinder und Jugendlichen wichtige Hinweise für die Zielvereinbarung und Förderung geben.

Gesprächsvariante 1: Gemeinsames Verstehen und Planen

Übersicht zum Gesamttablauf

- | | | |
|-------------|--|--|
| I. | Vorbereiten | Jede Person, die am Gespräch teilnehmen wird, erarbeitet sich ein erstes Problemverständnis. Dadurch sind alle gut vorbereitet, um im Gespräch die eigene Sicht und Einschätzung des Problems einbringen zu können. |
| II. | Zusammenführen
inkl. Begrüssung
ca. 10 bis 15 Minuten | Nach der Begrüssung und einem kurzen Austausch über die Einschätzung der Situation wird durch einfaches Überlappen der Vorbereitungsformulare ersichtlich, welche Bereiche von den Beteiligten ähnlich und welche unterschiedlich eingeschätzt werden. Diese Angaben werden auf die erste Seite des Protokollformulars übertragen. |
| III. | Auswählen
ca. 10 Minuten | Gemeinsam wird vereinbart, welche ein bis zwei Bereiche schwerpunktmässig besprochen werden sollen. Neben Bereichen, die von allen Beteiligten als problematisch erachtet werden, sind auch solche mit unterschiedlichen oder sehr positiven Einschätzungen interessant. |
| IV. | Verstehen
ca. 15 bis 20 Minuten | Die ausgewählten Fragestellungen werden gemeinsam besprochen und zu verstehen versucht. Dabei wird nach den Einflüssen seitens des Schülers sowie den Voraussetzungen seitens der Umwelt gefragt und ihre Bedeutung für die Problemstellung besprochen. |
| V. | Planen
ca. 15 Minuten | Aufgrund der gemeinsamen Besprechung der Problemstellung und des daraus entstandenen gemeinsamen Verständnisses können Zielsetzungen und Massnahmen festgelegt werden. Zur Planung gehört auch die Klärung der Verantwortlichkeiten. |
| VI. | Umsetzen | Mit der Zielvereinbarung wird das gemeinsame Gespräch abgeschlossen. Jede betroffene Person muss nun die in ihrem Bereich vereinbarten Ziele angehen. |
-

I. Vorbereitung eines schulischen Standortgesprächs

Alle Beteiligten bereiten sich individuell auf das Treffen vor. Ziel ist es, von allen Teilnehmenden eine erste Einschätzung der Problemlage zu haben, bevor das gemeinsame Gespräch beginnt. Das Formular für die persönliche Vorbereitung des schulischen Standortgesprächs (siehe Anhang/CD) hilft dabei und stellt sicher, dass die Überlegungen vergleichbar bleiben.

Die folgenden Hinweise sollen das Ausfüllen des Vorbereitungsformulars erleichtern (vgl. auch Kurzinformation im Anhang/CD).

Schüler/in Hier notieren Sie den Vornamen und den Namen der Schülerin, über die das Gespräch geführt wird.

Falls die Schülerin selbst am Gespräch teilnimmt, füllt sie nach Möglichkeit das Formular ebenfalls aus; allenfalls mit Unterstützung der Lehrperson oder der Eltern.

Umschreibung der derzeitigen Situation Beschreiben Sie in Stichworten Ihre Sicht der Situation. Was ist für Sie besonders wichtig, was erachten Sie als besonders schwierig, als besonders problematisch? Welches ist für Sie der entscheidende Grund, weshalb dieses gemeinsame Gespräch durchgeführt wird?

Bevor die einzelnen Bereiche eingeschätzt werden, ist es sinnvoll, die allgemeine Befindlichkeit der Schülerin zu reflektieren. Stimmungen wie Unbeschwertheit, Fröhlichkeit, Lustlosigkeit oder auch Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit oder Verzweiflung sind wichtig für die nachfolgende gemeinsame Gesamteinschätzung.

Einschätzung der zehn Bereiche Auf dem Formular finden Sie zehn Bereiche (auf dem Formular für die Kindergartenstufe sind es neun Bereiche), in denen sich Stärken und Probleme zeigen können.

Die Bereiche sind mit wenigen Worten umschrieben. Falls Ihnen diese Umschreibungen zu ungenau sind, lesen Sie bitte das Kapitel «Beschreibung der Lebensbereiche» dieser Handreichung auf den Seiten 18 ff. Dort finden Sie nähere Informationen.

Stärke oder Problem?

<input type="checkbox"/>	Stärke	Allgemeines Lernen
<input type="checkbox"/>	↑	Das Kind kann zuhören, zuschauen, hinspüren; aufmerksam sein; sich Verse, Melodien, Bewegungen merken und wiedergeben; Formen benennen, beschreiben und darstellen; durch Spielen Dinge und Beziehungen erkunden;
<input type="checkbox"/>	↓	Lösungen finden und umsetzen; Strategien anwenden; planen; üben
<input type="checkbox"/>	Problem	

Schätzen Sie nun jeden Bereich ein und überlegen Sie sich, ob der Schüler hier Probleme hat oder Stärken besitzt.

Die mittlere Kategorie wird dann angekreuzt, wenn der Schüler in diesem Bereich unauffällig ist bzw. Leistungen zeigt, die im Rahmen der Erwartungen (bezogen auf Alter, Klassenstufe) liegen.

Markieren Sie für jeden Bereich das Feld, das Ihrer Einschätzung zu jedem Bereich am besten entspricht.

Gehen Sie möglichst unbeschwert und zügig vor. Es handelt sich um eine persönliche, grobe Einschätzung, die vor allem dazu dient, für das Gespräch lohnende und relevante Bereiche gemeinsam eruieren zu können.

Begriffe, die Ihnen besonders wichtig sind, können im Beschreibungstext unterstrichen werden. Für ergänzende Stichworte hat es rechts neben den Beschreibungen Platz.

Es ist durchaus auch möglich, mehrere Kreuze im gleichen Bereich zu machen (beispielsweise, wenn die Schülerin im schriftlichen Rechnen ausserordentlich stark ist und gleichzeitig im Kopfrechnen unterdurchschnittliche Leistungen zeigt).

Bemerkungen und Beobachtungen

Rechts neben jeder Einschätzung können Sie Ihre Beobachtungen sowie Bemerkungen notieren. Oder Sie können Fragen aufschreiben, die Sie den anderen Personen während der Sitzung stellen möchten.

Vorbereitungsblätter kommen nicht zu den Akten

Bringen Sie das ausgefüllte Formular zum Gespräch mit. Die Vorbereitungsblätter dienen dazu, möglichst rasch und gleichberechtigt diejenigen Themen zu bestimmen, deren Besprechung am wichtigsten ist. Zu diesem Zweck werden die Vorbereitungsblätter in einer strukturierten Weise, die anschliessend näher umschrieben wird, am Anfang des Gesprächs gemeinsam gesichtet.

Nach dem Gespräch nimmt jede der beteiligten Personen ihr Vorbereitungsblatt wieder mit nach Hause.

Ergänzende Unterlagen

Zur Illustration einzelner Sachverhalte können von der Lehrperson und von den beteiligten weiteren Fachpersonen Unterlagen ans Gespräch mitgenommen werden, die für das Verständnis wichtig sind (z. B. Arbeitsproben, allfällige Förderpläne, Testresultate).

II. Zusammenführen der Beobachtungen

Alle am schulischen Standortgespräch beteiligten Personen bringen ihr ausgefülltes Formular mit und verwenden es als Grundlage für das Einbringen ihrer Sicht der Problemstellung.

Nach der Begrüssung können alle Beteiligten ihre Umschreibung der Situation sowie ihre Einschätzung der Befindlichkeit des Schülers kurz darlegen. An dieser Stelle soll noch nicht vertieft diskutiert werden. Es ist jedoch klar, dass allenfalls bestimmte Begriffe oder Einschätzungen einer kurzen Erklärung bedürfen. Wichtige Aussagen werden von der moderierenden Person auf die erste Seite des Protokollformulars übertragen, damit diese im Laufe des Gesprächs wieder aufgenommen werden können.

Anschliessend werden die Vorbereitungsblätter (wie rechts abgebildet) überlappend in die Mitte des Tisches gelegt. Als Deckblatt dient die erste Seite des Protokollformulars (siehe Anhang/CD).

Die moderierende Person geht die verschiedenen Einschätzungen durch und «markiert» die Bandbreite jedes Bereichs auf dem Protokollformular.

Auf diese Weise wird auf einen Blick ersichtlich, welche Bereiche eher einheitlich (schmales Band) und welche eher unterschiedlich (breites Band) eingeschätzt werden.

Nun beginnt die Erarbeitung eines gemeinsamen Problemverständnisses. Sind die gleichen Bereiche identifiziert worden? Werden Probleme oder Stärken des Schülers von allen gleich gewichtet? Gibt es grosse Unterschiede in der Wahrnehmung des Problems? Liegt möglicherweise ein Teil des Problems in der unterschiedlichen Wahrnehmung der Teilnehmenden?

Stichworte dieser gemeinsamen Diskussion werden auf der ersten Seite des dreiseitigen Protokollformulars notiert.

Protokoll schulisches Standortgespräch
Gemeinsames Verstehen und Planen

Datum: 19.11.06 Uhrzeit von: 10:00 bis: 11:00
 Kind (Vor-, Nachname): Sandro
 Schulhaus: Kiga Sonnenblume
 Klasse: 1. Kiga Klassenlehrperson: Frau Hofu
 Gesprächsleitung: Frau Hofu Protokoll: Frau Künzli

Wichtige Informationen bezüglich der Einschätzung der aktuellen Situation sowie der Befindlichkeit des Kindes:

*Sandro benötigt Unterstützung. Feinmotorik / besseres Selbstwertgefühl / geführte Erfahrungen / mehr Selbstständigkeit
 Sandro ist wenig selbstbewusst. Er ist schnell frustriert, wenn Bewegungsaufgaben ihn überfordern. Er geht gern in den Kindergarten.*

Pro Ber 1-2 Kre	Pro Ber 1-2 Kre	Pro Ber 1-2 Kre
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>
Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>	Stärke <input checked="" type="checkbox"/>
Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>	Problem <input checked="" type="checkbox"/>

<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Allgemeines Lernen Das Kind kann zuhören, zuschauen, hinspüren; aufmerksam sein; sich Verse, Melodien, Bewegungen merken und wiedergeben; Formen benennen, beschreiben und darstellen; durch Spielen Dinge und Beziehungen erkunden; Lösungen finden und umsetzen; Strategien anwenden; planen; üben	<i>Aufträge mehrmals wiederholen / mit Kompensationsstrategien / gibt schnell auf / variierende Aufmerksamkeitsspanne.</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Spracherwerb und Begriffsbildung Das Kind kann lautgetreu nachsprechen; den Sinn von Wörtern und Symbolen verstehen; korrekte Sätze bilden; einen altersentsprechenden Wortschatz aufbauen; Sprache dem Sinn entsprechend modulieren	
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Mathematisches Lernen Das Kind kann zählen; sich in räumlichen Zusammenhängen orientieren (hinten/vorne, oben/unten); Grössen und Mengen erfassen sowie nach eigenen oder vorgegebenen Kriterien sortieren; Gesetzmässigkeiten erkennen; sich im Zahlraum orientieren	
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Umgang mit Anforderungen Das Kind kann allein oder in der Gruppe eine Aufgabe ausführen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; sich in eine Aufgabe vertiefen; das eigene Verhalten steuern; mit Freude und Frust umgehen	<i>scheitert oft bei komplexen Aufgaben / Rückzug aus Gruppe / Freude an verschiedenen Aufgaben / weint bei Misserfolg.</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Kommunikation Das Kind kann verstehen, was andere sagen und ausdrücken (nonverbal und verbal); seine Gedanken so ausdrücken, dass andere diese verstehen (nonverbal und verbal); Gespräche und Diskussionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen führen	
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Bewegung und Mobilität Das Kind kann grobmotorische Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen; feinmotorische Bewegungen planen, koordinieren und nachahmen; Zeichen- und Schreibgeräte kontrolliert führen	<i>Hände geben zu viel oder zu wenig Druck. Überdehnung in den Grundgelenken, langsamer als andere Kinder.</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Für sich selbst sorgen Das Kind kann Spiel- und Arbeitsumgebungen gestalten und weiterentwickeln; auf die Körperpflege, die Gesundheit und die Ernährung achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen	
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Umgang mit Menschen Das Kind kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme, Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden und behalten	<i>Eher geht er auf erwachsene Personen zu, wenn etwas nicht funktioniert.</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Stärke <input checked="" type="checkbox"/> Problem	Freizeit, Erholung und Gemeinschaft Das Kind kann am gemeinschaftlichen Leben in Schule, Familie und Nachbarschaft teilnehmen; in Spiele und andere Freizeitaktivitäten einbezogen sein; eigene Lieblingsaktivitäten pflegen	

III. Auswählen der Bereiche

Aus der Sichtung und dem Vergleich der verschiedenen Einschätzungen werden sich Bereiche und Themen ergeben, welche sich für die nachfolgende gemeinsame Besprechung aufdrängen. Gemeinsam wird versucht, einen Konsens zu finden, welches Thema bzw. welche beiden Themen im Zentrum des anschließenden Gesprächs stehen sollen.

Die Auswahl der ein bis zwei Bereiche ist für den weiteren Verlauf des schulischen Standortgesprächs sehr wichtig und soll möglichst einstimmig erfolgen. Davon hängt ab, ob die später getroffenen Massnahmen tatsächlich bei einem zentralen Bereich ansetzen und somit eine Veränderung bewirken können. Es soll diesem Teil des Gesprächs deshalb auch genügend Platz eingeräumt werden.

Die protokollierende Person notiert die ausgewählten Schwerpunktthemen auf der zweiten Seite des Protokollformulars in den dafür vorgesehenen Feldern. Weitere Themen, die beispielsweise nur von einer anwesenden Person als wichtig erachtet werden, kann sie unten auf dieser Seite ebenfalls aufschreiben. Dadurch ist gewährleistet, dass auch Anliegen vermerkt sind, die beim Gespräch nicht fokussiert besprochen werden.

Je nach Zweck des Gesprächs kann es angebracht sein, auch einen Bereich auszuwählen, in dem die Schülerin besondere Stärken oder Ressourcen zeigt.

IV. Verstehen der ausgewählten Bereiche

Das schulische Standortgespräch hat zum Ziel, eine Problem- oder Fragestellung in den ausgewählten Bereichen besser zu verstehen, denn ein gutes Verständnis ist der erste Schritt zu weiteren Massnahmen und einer sinnvollen Förderplanung.

Die zweite Seite des Protokollformulars bietet die Grundlage für diesen Gesprächsteil. Die Beobachtungen der Teilnehmenden helfen zu verstehen, welche Aspekte des identifizierten Bereiches überwiegend von den Fähigkeiten oder körperlichen Voraussetzungen des Schülers beeinflusst werden (nach ICF: Körperfunktionen, Aktivitäten und weitere personbezogene Faktoren) und welche Aspekte eher von Umwelteinflüssen abhängig sind (nach ICF: Partizipation und Umweltfaktoren).

Hier soll also gefragt werden: Sind es vor allem die Voraussetzungen des Schülers oder sind es die Bedingungen im Umfeld, welche die Schwierigkeiten in einem bestimmten Bereich beeinflussen? Kann der Schüler beispielsweise nicht gut kommunizieren, weil er die anderen nicht gut hört (Fähigkeit zu hören) oder weil in der Schule eine andere Sprache gesprochen wird als seine Muttersprache (Umwelt)? Kann der Schüler etwas wirklich nicht oder könnte er möglicherweise unter anderen Umständen die gewünschten Leistungen oder Verhaltensweisen erbringen bzw. erbringt er sie sogar manchmal? Diese für die Förderung und den Unterricht wichtigen Fragen sollten im Verlauf des schulischen Standortgesprächs mindestens angesprochen und wenn möglich auch geklärt werden.

Häufig hören wir von Eltern oder Lehrpersonen: «Er könnte es eigentlich schon, aber ...». Diese Aussage kann einen Hinweis darauf geben, dass die vorhandenen Schwierigkeiten nicht ausschliesslich beim Schüler gesucht werden sollten. Fühlt sich der Schüler in seiner Umgebung wohl? Hat er genügend Unterstützung beim Bewältigen aller Aufgaben in der Schule? Findet er mit seinen spezifischen sprachlichen und familiären Voraussetzungen die benötigte Unterstützung zur Bewältigung des neuen Umfeldes? Hat er vielleicht Probleme mit seinen Mitschülerinnen oder Mitschülern? Geht der Unterricht genügend auf seine Lernbedürfnisse ein?

Beobachtungen der Beteiligten werden in Stichworten notiert:

- Links vom Schwerpunktthema werden Beobachtungen festgehalten, die eher den Schüler selbst betreffen.
- Rechts vom Schwerpunktthema werden Beobachtungen festgehalten, die eher das Umfeld (Klasse, Lehrperson, Familie, Freizeit) betreffen.

Diese Unterscheidung ist wichtig, weil dadurch Ansatzpunkte für die Unterstützung und Förderung, aber auch für notwendige Anpassungen im Umfeld des Schülers klarer ersichtlich werden.

Schwerpunkthemen

Aufgrund der Besprechung der verschiedenen Einschätzungen auf den Vorbereitungsformularen werden an diesem Standortgespräch die folgenden Schwerpunkthemen besprochen:

- Alle Beteiligten gehen von ihren konkreten Beobachtungen aus und bringen diese ins Gespräch ein.
- Die Orientierung an Ressourcen und Stärken ist oft hilfreicher als das Auflisten von Schwächen.
- Förderziele, die während der Besprechung ersichtlich werden, werden fortlaufend auf die nächste Seite übertragen

Kind

Schwerpunkthema: Allgemeines Lernen Umgang Anforderungen

Umfeld, Klasse, Lehrperson, Familie ...

- scheitert wegen Schwierigkeiten in der Bewegungsplanung beim Ausführen komplexer Handlungen.
- stark schwankende Aufmerksamkeitsspanne/ gute Konzentration
- gute Kompensationsstrategien
- gibt nicht schnell auf, sucht Lösungen
- sandre ist oft überfordert.
- Die UF beeinträchtigt ihn meist negativ.
- Kiga gibt oft zu schwierige Aufgaben.
- Die Kinder lenken sich gegenseitig ab.
- Wenig "Basiserfahrungen" wegen tendenziell ängstlichem Umfeld.
- Keine geeignete Spielumgebung in Wohnnähe.

Kind

Schwerpunkthema: Bewegung + Mobilität

Umfeld, Klasse, Lehrperson, Familie ...

- Seit früher Kindheit eher zurückhaltend im Entdecken
- seine Genügsamkeit wurde geschätzt
- schnell erschöpft, wenig Kraft
- Empfindsam "sagschwürig"
- Nähe bei willentlichen Handlungen im Bereich der Notwehr
- Intellektuell oft unterfordert, das beeinträchtigt seine Stimmung
- Intellektuell gefördert
- Eltern u. z.T. LP muten ihm zu wenig zu
- Eltern erzählen ihm viele Geschichten.
- Wegen Familiensituation wenig gemeinsame Freizeit
- Einengende Wohnsituation

Weitere wichtige Gesprächspunkte:

Kontakt zu anderen Kindern intensivieren.

Beobachtungen, die eher die Schülerin selbst betreffen

Es kann sein, dass eine Schülerin trotz genügender Unterstützung seitens der Eltern und der Lehrperson in der Schule Schwierigkeiten hat. Möglicherweise sind dann bei ihr gewisse körperliche Voraussetzungen nicht gegeben oder sie hat bestimmte Fähigkeiten noch nicht entwickelt. Diese Anteile an den festgestellten Schwierigkeiten können oft nur von einer Fachperson schlüssig abgeklärt werden: Hört oder sieht die Schülerin nicht gut? Hat sie besondere Schwierigkeiten beim Erlernen der geschriebenen Sprache oder bei der Verarbeitung von Sinneseindrücken? Hat sie beim Sprechen Schwierigkeiten oder sind die intellektuellen Möglichkeiten eingeschränkt? Ist sie körperlich gesund? Müssen Probleme bei der Kontrolle oder Steuerung des eigenen Verhaltens vermutet werden?

Um diese Fragen zu klären, sollen deshalb im schulischen Standortgespräch Beobachtungen und Einschätzungen gesammelt, ausgetauscht und festgehalten werden. Hier können auch offene Fragen notiert und zur weiteren Abklärung empfohlen werden. Oft ist eine bestimmte Fachperson für diese Bereiche zuständig.

Die folgenden körperlichen Funktionen der Schülerin können ihre Leistungsfähigkeit beeinflussen:

- Kognitive und emotionale Funktionen (z.B. Funktionen der Aufmerksamkeit, Affektkontrolle)
- Sinnesfunktionen (z.B. Sehvermögen, Hörvermögen)
- Stimm- und Sprechfunktionen (z.B. Artikulation, Redefluss)
- Funktionen des Immunsystems und des Atemsystems (z.B. bei Allergien, Asthma)
- Bewegungsfunktionen (z.B. Beweglichkeit der Gelenke, Muskelkraft, Tonus)
- Funktionen anderer Körpersysteme (Verdauung, Stoffwechsel)

Beobachtungen, die eher das Umfeld betreffen

Es kann sein, dass ein Schüler trotz vorhandener Fähigkeiten und guten körperlichen Voraussetzungen in bestimmten Bereichen Probleme hat. Möglicherweise sind dann in seinem Umfeld Faktoren wirksam, welche es für ihn schwierig machen, seine Fähigkeiten in der Schule ganz einzubringen. Über den Einfluss einiger dieser Faktoren werden sich alle einig sein (z.B. Unterrichtssprache ist nicht die daheim gesprochene Sprache); über andere Faktoren (Erziehungsstil zu Hause oder in der Schule und dessen Einfluss) können die Meinungen auch verschieden sein.

Bei einigen Problemen kann eine Veränderung des Umfeldes auch von Vorteil sein, wenn die Schwierigkeiten beim Schüler identifiziert wurden. Einem Schüler mit einer Sehbehinderung etwa kann es bereits helfen, wenn er in der ersten Bankreihe einen Platz erhält oder wenn Texte in einer grösseren Schrift abgegeben werden. Andere Schüler brauchen vielleicht einen ruhigeren Arbeitsplatz, um sich auf den Unterricht konzentrieren zu können. Umwelteinflüsse können ein Problem vergrössern oder sie können es entschärfen.

Die nachfolgende Beschreibung möglicher Faktoren aus dem Umfeld des Schülers kann bei den gemeinsamen Gesprächen helfen. Hier sind vor allem die Beobachtungen der Eltern und auch der Lehrperson von grosser Bedeutung, da sie den besten Einblick in die Lebenswelt des Schülers besitzen. Sind diese Faktoren förderlich für den Schüler (z.B. gute Unterstützung durch die Klassenlehrerin) oder eher hinderlich (z.B. wenig Solidarität und hohe Gewaltbereitschaft innerhalb der Klasse)?

Umwelt Schule

Die folgenden Umweltfaktoren können das Verhalten und die Leistungsfähigkeit der Schülerin beeinflussen:

- Unterstützung der Schülerin durch Lehrpersonen im Schulhaus, Lehrpersonen der Schulgemeinde und/oder Mitschülerinnen und Mitschüler
- Beziehung der Schülerin zu Lehrpersonen im Schulhaus, Lehrpersonen der Schulgemeinde und/oder Mitschülerinnen und Mitschüler
- Einstellungen der Lehrpersonen und der Mitschülerinnen und Mitschüler
- Einstellung des Schulhausteams/der Schulgemeinde
- Klassengrösse und Klassenzusammensetzung
- Unterrichtsmaterialien und weitere Produkte/Technologien für die Bildung
- Architektonische Merkmale der Schulanlage
- Geräusche, Licht und Luftqualität
- Weitere Faktoren im schulischen Umfeld

Umwelt Familie

- Unterstützung und Beziehungen der Schülerin in der Familie
- Unterstützung und Beziehungen der Familie in ihrer Umwelt
- Einstellungen der Eltern und Geschwister
- Einstellungen der weiteren Umwelt zur Familie
- Weitere Faktoren im familiären Umfeld

Ausserschulische Umwelt/Gleichaltrige/Freizeit

- Beziehungen der Schülerin zu Gleichaltrigen und Unterstützung durch die Peergroup im ausserschulischen Bereich
- Einstellungen der Peergroup und ausserschulischer Bezugspersonen
- Ausserschulische Angebote (Freizeit, Hobbys, Vereine)
- Weitere Faktoren im ausserschulischen Umfeld

V. Zielformulierungen und Verantwortlichkeiten

Wenn es gelungen ist, auf der zweiten Seite des Protokolls die Problemstellungen in den ausgewählten Bereichen besser zu verstehen, ist die Grundlage erarbeitet, um gemeinsame Ziele zu formulieren und Verantwortlichkeiten zu klären. Möglicherweise wurden einige Ziele bereits während der Besprechung der Schwerpunktthemen aufgelistet und können jetzt besprochen werden. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten ihre Vorstellungen zur Problemlösung erläutern können und dass hier eine Einigung gesucht wird.

Es wird nun vereinbart, welche Ziele von den verschiedenen anwesenden Personen verfolgt werden sollen, um zur Lösung des Problems beizutragen. Die Ziele sollen so formuliert werden, dass sie überprüft werden können. Aus diesen Zielsetzungen können Massnahmenvorschläge abgeleitet werden. Beides wird auf der dritten Seite des Protokollformulars festgehalten.

Auch die Zuständigkeiten zur Erreichung dieser Ziele werden festgelegt:

- Wer ist für was bis wann verantwortlich?
- Falls eine (für den Schüler neue) sonderpädagogische Massnahme in Betracht gezogen wird: Wer beantragt diese – an welcher Stelle – bis wann?

Am Schluss bestätigen alle Anwesenden mit ihrem Namen und ihrer Unterschrift, dass sie am schulischen Standortgespräch teilgenommen haben. Allfällige Besonderheiten können rechts von der Unterschrift eingetragen werden – beispielsweise, wenn ein Teilnehmer des Gesprächs mit den vorgesehenen Massnahmen nicht einverstanden ist. Das weitere Vorgehen ist in diesem Fall kantonal geregelt.

Die letzte Seite des Protokollformulars wird für alle kopiert. Das Protokollformular wird im Schülerdossier aufbewahrt. Spätestens zwei Jahre nach dem abschliessenden Standortgespräch, das heisst, wenn bezüglich dieser Schülerin oder dieses Schülers während zwei Jahren kein Standortgespräch mehr durchgeführt wurde, werden alle Protokollformulare vernichtet.

Wenn die Schülerin nicht am schulischen Standortgespräch dabei war, wird vereinbart, wer der Beteiligten die Schülerin in welcher Weise informiert.

VI. Umsetzen der Ziele und Massnahmen

Die gemeinsam vereinbarten Zielsetzungen und Massnahmen werden ab sofort von den zuständigen Personen umgesetzt. Die zu erreichenden Förderziele bilden den Ausgangspunkt für das nächste schulische Standortgespräch, welches sinnvollerweise nach der Variante 2 «Gemeinsame Überprüfung der Förderziele» gestaltet wird.

Insbesondere dann, wenn spezielle Massnahmen (beispielsweise integrative Schulungsform, Deutsch als Zweitsprache, Kleinklassenschulung, Therapie) vereinbart und beantragt wurden, soll in der Regel nach einem halben Jahr (Kleinklasse vor Ablauf eines Jahres) ein weiteres schulisches Standortgespräch durchgeführt werden. Sollte jemand der Beteiligten bereits vor Ablauf der Halbjahresfrist zur Überzeugung gelangen, dass eine vorherige Durchführung sinnvoll wäre, kann sie dies der Lehrperson oder derjenigen Person, welche die letzte Standortbestimmung moderiert hat, melden. Diese wird – allenfalls nach Rücksprache mit anderen Beteiligten – diese Runde entsprechend früher einberufen.

Gesprächsvariante 2: Gemeinsame Überprüfung der Förderziele

Die Struktur und der Ablauf des Gesprächs mit dem Schwerpunkt «Gemeinsame Überprüfung der Förderziele» (Gesprächsvariante 2) hat grosse Ähnlichkeit mit derjenigen des Gesprächs mit dem Schwerpunkt «Gemeinsames Verstehen und Planen» (Gesprächsvariante 1).

Weil ein Gespräch der Variante 2 immer mit dem Erfahrungshintergrund eines ersten schulischen Standortgesprächs durchgeführt wird, erscheint es nicht notwendig, vergleichbare Gesprächsphasen nochmals ausführlich zu beschreiben. Im Folgenden wird deshalb nur auf die spezifischen Unterschiede der beiden Gesprächsformen eingegangen.

Ausgangspunkte: bisherige Förderziele

Damit alle Beteiligten auf dem gleichen Informationsstand sind und sich sinnvoll vorbereiten können, überträgt die einladende Person die bisherigen Förderziele ins vorgesehene Feld des Vorbereitungsblatts. Dieses wird für alle Beteiligten kopiert und der Gesprächseinladung beigelegt.

Einschätzung des Erreichens der Förderziele

Im Rahmen ihrer persönlichen Vorbereitung schätzen alle Beteiligten ein, welche Förderziele sie als erreicht, als teilweise erreicht oder als nicht erreicht erachten.

Daneben kann – gleich wie beim Vorbereitungsformular der 1. Gesprächsvariante – die persönliche Sicht bezüglich der aktuellen Situation und der Befindlichkeit der Schülerin stichwortartig festgehalten werden.

Persönliche Einschätzung

Einschätzung, inwieweit die Förderziele des letzten Standortgesprächs erreicht werden konnten:

Förderziele

Förderziele, die am letzten Standortgespräch vereinbart worden sind:

Einschätzung

Erreicht? Teilweise erreicht? Nicht erreicht?

S. macht Erfahrungen mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen im Kindergarten wählt v. von sich aus Aktivitäten wie malen, basteln, draussen auf dem Klettergerüst spielen.

Teilweise erreicht
S. hat zwar Erfahrungen gemacht, wählt aber von sich aus im Kindergarten selten malen/basteln

S. hat einen hohen Muskeltonus und mehr Ausdauer bei sportlichen Aktivitäten.

Erreicht
S. beteiligt sich in den Pausen häufiger und ausdauernder bei sportlichen Aktivitäten.

Verlauf des schulischen Standortgesprächs

Situations- und Befindlichkeitseinschätzungen	In einem ersten Schritt werden die unterschiedlichen Umschreibungen der Situation und die Einschätzung der Befindlichkeit des Schülers verglichen. Es ist wichtig, diese Gesamtsicht zur Kenntnis zu nehmen, bevor auf die Ebene der Förderziele gewechselt wird.
Einschätzung des Erreichens der Förderziele	In einem zweiten Schritt legt die moderierende Person die Vorbereitungsblätter so auf den Tisch, dass sie von allen Beteiligten eingesehen werden können. Die moderierende Person geht die einzelnen Förderziele durch und liest die verschiedenen Einschätzungen des Erreichens bzw. des Nicht-Erreichens vor. Die Beteiligten können zusätzliche Erläuterungen zu ihrer Einschätzung abgeben.
Festlegung der Schwerpunktthemen	<p>Das Ziel der daran anschließenden Phase muss sein, die unterschiedlichen Einschätzungen gegenseitig zu verstehen und sich darauf zu einigen, auf welche Bereiche bzw. Schwerpunktthemen man sich in der folgenden Gesprächsphase konzentrieren möchte. Eine vertiefte Diskussion soll also erst nach der Festlegung der zu besprechenden Schwerpunktthemen erfolgen.</p> <p>Die Moderationsperson hat hier eine «zeitsteuernde» Aufgabe wahrzunehmen: Der Vergleich der Einschätzungen sollte nicht länger als 15 Minuten dauern.</p>
Allfällige Zuhilfenahme der zehn Bereiche	Je nachdem könnte es günstig sein, im Sinne einer «anregenden Checkliste» die zehn Bereiche (im Formular für die Kindergartenstufe sind es neun Bereiche), die aus dem vorherigen schulischen Standortgespräch ja bereits bekannt sind, nochmals beizuziehen, um abzuschätzen, ob – über die Einschätzung des Erreichens der Förderziele hinaus – andere, relevante Themen anstehen, über die sich die Beteiligten austauschen sollten. Zu diesem Zweck kann die moderierende Person ein leeres Vorbereitungsformular (Gesprächsvariante 1) bereithalten.
Identischer weiterer Verlauf	Nachdem die Schwerpunktthemen abgesprochen und auf der zweiten Protokollseite vermerkt sind, verläuft das Gespräch analog wie bei der Gesprächsvariante 1. Diese Parallelität – auch bezüglich der Darstellung der Formulare – ist durchaus gewollt: Zwar wechselt der «Einstiegs-Fokus», die Zielsetzung des Gesprächs und die Art des Festhaltens der Resultate bleiben jedoch gleich.

Eltern, Schülerinnen und Schüler

Kurzinformation Zum Verfahren «Schulische Standortgespräche» wurde eine Kurzinformation geschrieben, welche die wichtigsten Punkte des Verfahrens festhält (Anhang/CD). Sie kann den Eltern zusammen mit dem Formular für die individuelle Vorbereitung abgegeben werden. Die Kurzinformation wie auch die Vorbereitungsformulare wurden in neun Sprachen übersetzt (Albanisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Spanisch, Tamilisch und Türkisch).

In der Kurzinformation wird auch erwähnt, dass die vorliegende Handreichung für interessierte Eltern zugänglich ist und in der Schule ausgeliehen werden kann. Dieses Angebot kann von Eltern genutzt werden, die sich noch vertiefter mit dem Verfahren auseinandersetzen möchten. Für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen ist die Kurzinformation aber ausreichend.

Information und Unterstützung für Eltern Es ist sinnvoll, allen Eltern oder Erziehungsberechtigten im Rahmen eines Elternabends das Verfahren «Schulische Standortgespräche» kurz vorzustellen. Eltern, die das erste Mal an einem schulischen Standortgespräch teilnehmen, werden von der Regelschullehrperson zudem angemessen über das Verfahren informiert.

Falls die Eltern zum Ausfüllen des Formulars Unterstützung benötigen, soll es möglich sein, dass sie bei der individuellen Vorbereitung auf das schulische Standortgespräch Hilfe einer von ihnen gewählten Person erhalten. Je nach Fall und bereits bestehenden Kontakten bieten sich verschiedene Personen für diese Unterstützung an (interkulturell Vermittelnde, Übersetzerin, eine Vertrauensperson aus der Nachbarschaft, die Lehrperson Deutsch als Zweitsprache, der Schulische Heilpädagoge ...). Ebenso soll es in begründeten Fällen auch möglich sein, dass die Eltern gemeinsam mit einer Vertrauensperson am schulischen Standortgespräch teilnehmen können.

Einbezug der Schülerin/ des Schülers Schülerinnen und Schüler haben immer auch ihre eigene Sicht in Bezug auf die festgestellten Probleme. Es ist deshalb wichtig, dass ihre Erfahrungen und Problemverständnisse miteinbezogen werden. Grundsätzlich soll der Schüler so weit wie möglich in das Verfahren einbezogen werden. Ältere Schülerinnen und Schüler füllen selbst ein Vorbereitungsformular aus. Bei jüngeren Kindern muss im Einzelfall entschieden werden, ob ein gemeinsames Ausfüllen mit den Eltern, mit der Lehrperson oder einer Therapeutin sinnvoll sein könnte oder ob darauf verzichtet werden soll.

Wenn der Schüler selbst am schulischen Standortgespräch teilnimmt, ist die Gestaltung des Gesprächs dem Alter und den Voraussetzungen des Schülers anzupassen. In begründeten Fällen erscheint es vielleicht angebracht, dass der Schüler nicht am schulischen Standortgespräch teilnimmt. Dann kann in einem vorgängigen Gespräch mit der Lehrperson oder anderen Personen die Sicht des Schülers erfasst werden, um dann seine Ansichten in das schulische Standortgespräch einbringen zu können. Die Eltern haben zudem die Aufgabe, dessen Interessen zu vertreten.

Wenn der Schüler nicht am schulischen Standortgespräch dabei ist, ist zu klären, wer den Schüler in welcher Weise informiert.

Lehrpersonen

Information der Eltern	<p>Es ist nicht immer einfach abzuschätzen, wann die Eltern in schulische Fragen und Problemstellungen einbezogen werden sollen. Der Zeitpunkt muss letztlich von der Lehrperson bestimmt werden, wenn nicht die Eltern die Initiative ergreifen und eine gemeinsame Klärung des Problems anstreben.</p> <p>Es ist sinnvoll, anlässlich eines Elternabends oder in einem anderen geeigneten Rahmen alle Eltern unabhängig vom Auftreten eines Problems über das hier beschriebene Verfahren zu informieren. Spätestens wenn ein schulisches Standortgespräch durchgeführt oder die Entscheidung für oder gegen bestimmte Massnahmen getroffen werden muss, ist es die Pflicht der Lehrperson sicherzustellen, dass die Eltern in geeigneter Weise über dieses Verfahren und das Vorgehen informiert sind.</p>
Schulrelevante Lebensbereiche	<p>Nicht alle der hier beschriebenen Bereiche, in denen Problemstellungen auftreten können, sind für die Lehrperson von gleicher Bedeutung. Grosse Schwierigkeiten im Bereich «Bewegung und Mobilität» werden meist von der Physiotherapeutin oder dem Psychomotoriktherapeuten angegangen. Diese beraten die Lehrerin auch im Umgang mit dem betroffenen Schüler, etwa während des Sportunterrichts oder bezüglich dessen Körperhaltung. Die Bereiche «Allgemeines Lernen», «Mathematisches Lernen», sowie «Lesen und Schreiben» fallen jedoch in den Aufgabenbereich der Lehrerin. Hier gilt es, in Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen (z.B. Schulische Heilpädagogin, Lehrperson Deutsch als Zweitsprache) den Unterricht so zu planen und durchzuführen, dass Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten möglichst gut gefördert werden.</p>
Unterstützung bei schwierigen Gesprächen	<p>Auch Lehrpersonen sollten die Möglichkeit haben, bei potenziell schwierigen Gesprächen – beispielsweise dann, wenn mit der betreffenden Schülerin und/oder den Eltern eine Konfliktsituation besteht – eine Person ihres Vertrauens beizuziehen. Es ist allerdings wichtig, dass alle Beteiligten über die Zusammensetzung der Gesprächsrunde vorgängig informiert werden.</p>

Weitere Fachpersonen

Beizug von Fachpersonen Das schulische Standortgespräch dient unter anderem dazu, herauszufinden, welche Informationen noch beschafft werden müssen oder ob eine zusätzliche Fachperson beigezogen werden soll. Allfällige fachspezifische Abklärungen werden in der Regel nach einem schulischen Standortgespräch durchgeführt – insbesondere dann, wenn keine Einigung über die Förderziele oder allfällige Massnahmen erzielt werden kann, Unklarheiten bestehen oder die Schülerin oder der Schüler einer Massnahme im Bereich der Sonderschulung zugewiesen werden soll.

Das Wissen von weiteren Fachpersonen kann in verschiedener Weise genutzt werden, z.B. kann es sein, dass eine Fachperson beratend am schulischen Standortgespräch teilnimmt, oder dass am schulischen Standortgespräch bestimmt wird, dass eine zusätzliche fachliche Abklärung notwendig ist.

ICF und ICD-10 Dem in dieser Handreichung beschriebenen Verfahren liegen die Domänen der Aktivitäten und Partizipation der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, WHO 2001) zugrunde. Die ICF basiert auf einem universellen Modell von Funktionsfähigkeit und Behinderung und kann somit auf alle Menschen bezogen werden. In der Schule gibt es Situationen, in denen es letztlich unklar bleibt, ob Schwierigkeiten wirklich mit einer Störung der Körperfunktionen oder einem Gesundheitsproblem zusammenhängen. Gerade in dieser Grauzone ist es wichtig, eine Beschreibung von Problemen zu haben, die nicht syndromorientiert ist. Bei komplexen Problemstellungen kann die Reduktion auf ein Krankheits- oder Störungsbild von wichtigen Massnahmen in der Umwelt ablenken.

Fachpersonen, die schulhausnah und gemeinsam mit den Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler unterstützen, haben sich für die Behandlung von Schwierigkeiten in einem oder mehreren Bereichen der Aktivitäten und Partizipation professionalisiert. Sie kennen die Zusammenhänge zwischen Problemen beim Ausüben bestimmter Aktivitäten und den damit assoziierten Körperfunktionen und können diese Zusammenhänge auch den anderen am schulischen Standortgespräch teilnehmenden Personen erläutern.

Für die professionelle Diagnostik und Therapie von bestimmten Krankheits- oder Störungsbildern ist ein syndromatisches Verständnis jedoch unabdingbar. Hierzu sollte, wo immer möglich, die Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD-10) verwendet werden. Die ICD-10 gehört wie auch die ICF zur WHO-Familie der Klassifikationen. Die ICD-10 bündelt alle diagnostischen Informationen und bietet differenzialdiagnostische Kriterien, welche ein Störungsbild von einem anderen abgrenzen. Die ICF hingegen versucht, eine vorhandene Problemstellung nahe an beobachtbaren Phänomenen in allen Aspekten des menschlichen Lebens abzubilden.

Die komplementäre Verwendung der ICD-10 und der ICF erfordert eine Übersetzung zwischen einer syndromatischen und phänomenologischen Problembeschreibung (vgl. S. 59).

**Austausch zwischen
Fachpersonen**

In der hier vorliegenden Handreichung werden der Ablauf des schulischen Standortgesprächs mit allen Beteiligten beschrieben und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten genannt. Zur Unterstützung dieses Ablaufs wurden zudem Formulare erstellt, die einerseits die Vorbereitung auf das Gespräch erleichtern, andererseits den Ablauf des Standortgesprächs für alle transparent und antizipierbar machen sollen. Die ICF ist die Basis der Formulare, sie kann jedoch auch als Rahmen für den Austausch zwischen Fachpersonen verwendet werden.

In Besprechungen zwischen Fachpersonen können die Bereiche in einem ersten Schritt beispielsweise gemäss dem Berufsauftrag der Anwesenden aufgeteilt werden:

- Die Regellehrperson und der Schulische Heilpädagoge berichten vor allem über die Bereiche «Allgemeines Lernen», «Lesen und Schreiben», «Mathematisches Lernen» sowie «Umgang mit Anforderungen».
- Die Lehrperson Deutsch als Zweitsprache und die Logopädin bringen insbesondere Informationen über die Bereiche «Lesen und Schreiben» und «Kommunikation» ein.
- Die Schulpsychologin übernimmt hauptgewichtig «Allgemeines Lernen» und «Umgang mit Menschen», und der Psychomotoriktherapeut informiert zum Bereich «Bewegung und Mobilität».
- Weitere Fachleute zeigen auf, wie sich eine Beeinträchtigung von Körperfunktionen (z. B. Seh-, Hör- oder Bewegungsfunktionen) typischerweise auf die Lebensbereiche auswirkt. Besonders bei selteneren Störungsbildern oder Behinderungsarten sind diese Informationen für alle Beteiligten wichtig.

Diese ersten Informationen zu einem Bereich werden im Verlauf der Besprechung durch die anderen Anwesenden ergänzt. Natürlich können alle Fachpersonen jeweils über Beobachtungen in verschiedenen Bereichen berichten, fokussieren aber insbesondere ihr Fachgebiet.

Obwohl diese Handreichung nicht in die Berufsausübung der Fachleute eingreift, ist es möglich, die eigene Arbeit an den Dimensionen der ICF zu orientieren. Hierzu haben verschiedene Fachverbände in der Schweiz bereits einige Arbeit geleistet. Interessierte Fachpersonen können sich bei den entsprechenden Dachorganisationen informieren.

Schuleinheiten, Schulbehörde und Bildungsdirektion

Bewilligung von Massnahmen Die Entscheidungsbefugnisse für sonderpädagogische Massnahmen, das Einreichen von Anträgen oder die Verbindung zur Schulpflege sind in den Kantonen unterschiedlich geregelt. Es ist wichtig, vorgängig Zuständigkeiten zu klären sowie abzusichern, ob geplante Massnahmen oder Ziele auch wirklich umsetzbar und finanzierbar sind.

Was tun bei Uneinigkeit? Nicht immer werden die Diskussionen zur Standortbestimmung zu einer einstimmigen Lösung führen. Für den Fall, dass die Anwesenden sich nicht auf eine Massnahme einigen können, muss ein für alle transparentes weiteres Vorgehen gewählt werden. Der Beizug der Schulleitung und der Schulpflege ist bei Unsicherheiten oder Uneinigkeit immer zu empfehlen – je nach rechtlicher Grundlage der einzelnen Kantone ist dieser obligatorisch.

Mit der Unterschrift auf dem Protokollformular bestätigen die teilnehmenden Personen ihre Anwesenheit. Im Konfliktfall oder wenn eine Person mit den Zielsetzungen, Massnahmen oder Verantwortlichkeiten nicht einverstanden ist, kann dies auf dem Protokollformular oder auf einem Beiblatt festgehalten und ebenfalls für alle kopiert werden. Kann ein Antrag, der im schulischen Standortgespräch einen Konsens gefunden hat, von der Schulpflege nicht bewilligt werden, ist es wichtig, dass alle Beteiligten informiert und bei den weiteren Schritten angemessen berücksichtigt werden.

Datenschutz Das vorliegende Verfahren wurde im Kanton Zürich bezüglich der Einhaltung des Datenschutzes geprüft. Das Vorbereitungsformular bleibt bei den jeweiligen Personen. Die auf das Protokollformular übertragenen Einschätzungen werden ohne Namen aufgelistet, so dass die Personen nicht zurückverfolgt werden können. Nur die dritte Seite des Protokollformulars wird kopiert an alle anwesenden Personen abgegeben. Basierend auf den dort festgehaltenen Zielvereinbarungen planen alle die in ihrem Verantwortungsbereich liegenden Massnahmen zur Erreichung dieser Ziele und führen diese selbstständig durch.

Die Protokollformulare werden im Schülerdossier aufbewahrt und jeweils spätestens zwei Jahre nach dem abschliessenden Standortgespräch – das heisst, wenn bezüglich dieser Schülerin oder dieses Schülers während zwei Jahren kein Standortgespräch mehr durchgeführt wurde – vernichtet.

Zusätzliche Informationen für diagnostisch tätige Fachpersonen

Notwendige Grundlagen

Standortgespräche allein genügen nicht

Für die schulischen Standortgespräche stehen beobachtbare Kompetenzen, Handlungen und Aktivitäten des Schülers, die grundsätzlich von allen Beteiligten wahrgenommen werden können, im Zentrum. Die der ICF¹ (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, WHO 2001) entnommenen Lebens- und Erfahrungsbereiche bieten hier eine gemeinsame Sprache, welche zwischen den Einschätzungen und Beobachtungen der verschiedenen Personen vermitteln kann. Für die diagnostische und pädagogisch-therapeutische Arbeit in der Schule bieten die Unterlagen, welche zur Gestaltung der schulischen Standortgespräche erarbeitet wurden, jedoch nicht die alleinige Basis. In diesem Abschnitt soll deshalb ausgeführt werden, welche Aufgaben diagnostisch tätige Fachpersonen bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der schulischen Standortgespräche wahrzunehmen haben. Damit sie ihre Arbeit professionell gestalten können, ist es wichtig aufzuzeigen, wie der Gesamtprozess ablaufen kann und welche Schnittstellen dabei entstehen.

ICF

Die ICF wurde aus verschiedenen Gründen als Grundlage für die schulischen Standortgespräche gewählt. Die professionsneutrale Sprache erleichtert eine interdisziplinäre Verständigung, erfordert jedoch, dass sie von allen Beteiligten in gleichem Masse erlernt und verstanden werden muss. Für diagnostisch tätige Fachpersonen ist es bedeutsam, dieses Klassifikationssystem zu kennen, um die diagnostischen Dimensionen des eigenen Fachbereichs darin abbilden zu können. Neben den für die schulischen Standortgespräche ausgewählten Lebensbereichen umfasst die ICF weitere Dimensionen und Faktoren, welche in ihrer Interaktion ein Modell für die Funktionsfähigkeit oder Behinderung bieten. Dieses Modell kann grundsätzlich auf alle Menschen angewendet werden.

In den Formularen wurden zehn Bereiche der ICF (Domänen der Aktivitäten und Partizipation) dargestellt und in dieser Handreichung beschrieben. Die ICF allerdings definiert und beschreibt zusätzlich die Bereiche der Körperfunktionen und Körperstrukturen sowie die Umweltfaktoren und umfasst über 1400 Kodes. Für diagnostisch tätige Fachpersonen im Schulbereich sind die Formulare zu allgemein formuliert, die Orientierung in der gesamten ICF ist im Berufsalltag der Lehrpersonen jedoch zu differenziert. Als Grundlage für den Austausch zwischen Fachpersonen soll hier eine Liste von Items vorgeschlagen werden, die eine gemeinsame Basis schaffen könnte. Die Anpassungen an die spezifischen Arbeitsfelder und Funktionen der verschiedenen Fachpersonen müssen jedoch noch geleistet werden.

Verständigung zwischen Fachpersonen

Die ICF bietet vor allem auch eine gemeinsame Verständigungsgrundlage, weil sie phänomenologisch orientiert ist. Sie wird damit dem Anspruch gerecht, die gegenwärtige Lebenssituation eines Menschen möglichst umfassend beschreiben zu können. Sie bildet jedoch keine Informationen zur Verursachung, zum Syndrom oder zum weiteren

¹ ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2006). Hrsg. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Köln: DIMDI.

Verlauf ab. Zudem bietet die ICF zwar die Dimensionen für eine umfassende und adäquate Erfassung, jedoch nicht die Kriterien, welche bei der Gewichtung der Schwierigkeiten angewendet werden sollten. Die ICF ist ein Klassifikationssystem: Sie ist kein Diagnoseinstrument oder Testverfahren. Hierzu braucht es andere Instrumente und Verfahren. Wie diese mit der ICF in Verbindung gesetzt werden können, soll nachfolgend aufgezeigt werden.

Überblick zum Gesamtprozess

Die in dieser Handreichung enthaltenen Informationen beziehen sich weitgehend auf die Durchführung von schulischen Standortgesprächen. Von der ersten Beobachtung von Schwierigkeiten bis zur gemeinsamen Strategie zu deren Bewältigung braucht es jedoch viel mehr als nur ein schulisches Standortgespräch. Für Fachpersonen ist es besonders wichtig, eine genaue Vorstellung der verschiedenen Schritte sowie des Ablaufs eines Gesamtprozesses zu haben. Im Folgenden soll deshalb auf die einzelnen Schritte – unter Berücksichtigung der Bedeutung der ICF in diesem Prozess – eingegangen werden. Da die interdisziplinäre Arbeit bei Behinderungen und Schulschwierigkeiten von grosser Bedeutung ist, muss der Synthese verschiedener Fachmeinungen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

Grundlagen Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wurde 2001 von der Generalversammlung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedet. Als Mitglied der WHO hat sich auch die Schweiz verpflichtet, die Einführung der ICF zu unterstützen. Die ICF gehört zur Familie von Klassifikationen für verschiedene Aspekte der Gesundheit und verwendet eine standardisierte Sprache, welche die internationale Kommunikation in verschiedenen Disziplinen und Professionen ermöglichen soll. In der Schweiz bereits seit vielen Jahren in Anwendung und somit unter medizinischen und psychologischen Fachpersonen bekannter ist die Internationale Klassifikation der Krankheiten (International Classification of Diseases, ICD-10), welche in der Schweiz in allen Spitälern und in der klinischen Arbeit angewendet wird.

Definition von Gesundheit Die ICF beschreibt nicht Krankheiten, sondern definiert Komponenten von Gesundheit sowie einige mit der Gesundheit zusammenhängende Komponenten (z.B. Umweltfaktoren). Gesundheit im Verständnis der WHO bedeutet nicht die Abwesenheit von Krankheit, sondern körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden. Die Dimensionen der ICF widerspiegeln dieses Verständnis von Gesundheit in einer fachübergreifenden Sprache. Die ICF ist keine Klassifikation für behinderte Menschen, sondern wurde so konzipiert, dass die Funktionsfähigkeit aller Menschen beschrieben werden kann. Da gerade im schulischen Umfeld die Grenze zwischen «behindert» und «nicht behindert» von verschiedenen Personen unterschiedlich gezogen wird, ist die Verwendung einer Taxonomie, welche dies a priori nicht verlangt, zu bevorzugen.

Die ICF erlaubt die Beschreibung einer Situation in Bezug auf die Funktionsfähigkeit und ihre Einschränkungen und bietet zudem einen Rahmen, um diese Informationen zu strukturieren. Die Darstellung der Informationen und die getroffene Auswahl der Items und Komponenten sind weitgehend von der jeweiligen Anwendung abhängig. Die ICF kann sowohl für die Beschreibung der Funktionsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten und Behinderungen verwendet werden als auch die Grundlage für die Beschreibung der Funktionsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler im Kontext einer bestimmten Schule oder Schulgemeinde sein. Sie bietet zudem die Basis für die Beschreibung von fördernden und behindernden Umweltfaktoren.

Komponenten und Modell Die ICF strukturiert Informationen in zwei verschiedene Teile. Der erste Teil beschreibt die Funktionsfähigkeit und Behinderung, der zweite Teil umfasst die Kontextfaktoren. Jeder Teil hat zwei Komponenten:

1. Die Komponenten der Funktionsfähigkeit:

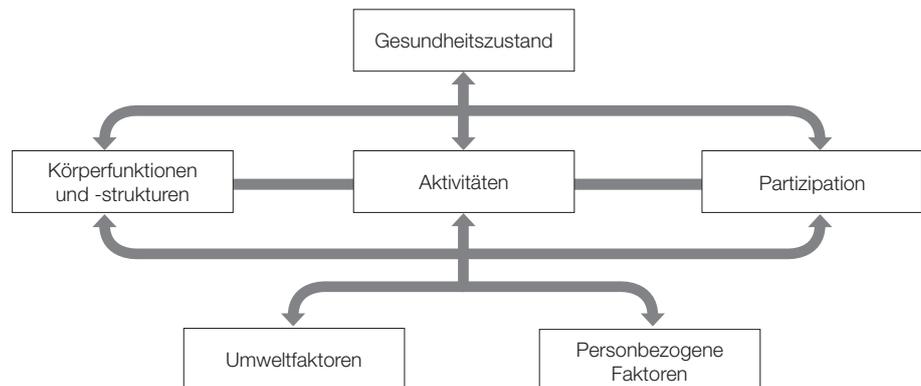
Die Komponente des **Körpers** besteht aus zwei Klassifikationen, eine für die Funktionen von Körpersystemen und eine für die Körperstrukturen. Die Kapitel beider Klassifikationen sind nach Körpersystemen aufgebaut.

Die Komponente der **Aktivitäten und Partizipation** umfasst die gesamte Bandbreite von Domänen, die Aspekte der Funktionsfähigkeit aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive beschreiben.

2. Die Komponenten der Kontextfaktoren:

Die erste Komponente der Kontextfaktoren ist eine Liste der **Umweltfaktoren**. Die Umweltfaktoren haben Einfluss auf alle Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung und sind in der Reihenfolge von der für den Menschen nächsten Umwelt bis zur allgemeinen Umwelt angeordnet.

Personbezogene Faktoren sind ebenfalls eine Komponente der Kontextfaktoren. Sie sind jedoch wegen der mit ihnen einhergehenden grossen soziokulturellen Unterschiedlichkeit nicht in der ICF klassifiziert.



Körperfunktionen und -strukturen

Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschliesslich psychologische Funktionen).

Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmassen und ihre Bestandteile.

Schädigungen sind Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder -struktur wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust.

Aktivitäten und Partizipation

Eine **Aktivität** bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.

Partizipation ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.

Beeinträchtigungen der Aktivität sind Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann.

Beeinträchtigungen der Partizipation sind Probleme, die ein Mensch beim Einbezogensein in eine Lebenssituation erlebt.

Umweltfaktoren **Umweltfaktoren** bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.

Überblick über die ICF Die folgende Abbildung gibt einen Überblick zu den verschiedenen Komponenten der ICF. Jede Komponente ist in verschiedene Kategorien eingeteilt, welche die Einheiten der Klassifikation bilden. Der Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängende Zustand eines Menschen kann durch Auswahl des oder der geeigneten Codes der Kategorien dokumentiert werden, ergänzt durch Beurteilungsmerkmale, die numerische Codes beinhalten und das Ausmass oder die Grösse der Funktionsfähigkeit oder Behinderung in der Kategorie spezifizieren, oder das Ausmass angeben, in welchem die Umweltfaktoren fördernd oder beeinträchtigend wirken.

	Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung		Teil 2: Kontextfaktoren	
Komponenten	Körperfunktionen und -strukturen	Aktivitäten und Partizipation	Umweltfaktoren	Personbezogene Faktoren
Domänen	Körperfunktionen, Körperstrukturen	Lebensbereiche (Aufgaben, Handlungen)	Äussere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung	Innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung
Konstrukte	Veränderung in Körperfunktionen (physiologisch) Veränderung in Körperstrukturen (anatomisch)	Leistungsfähigkeit (Durchführung von Aufgaben in einer standardisierten Umwelt) Leistung (Durchführung von Aufgaben in der üblichen Umwelt)	Fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt	Einflüsse von Merkmalen der Person
positiver Aspekt	Funktionale und strukturelle Integrität	Aktivitäten Partizipation	Positiv wirkende Faktoren	Nicht anwendbar
		Funktionsfähigkeit		
negativer Aspekt	Schädigung	Beeinträchtigung der Aktivität, Beeinträchtigung der Partizipation	Negativ wirkende Faktoren (Barrieren, Hindernisse)	Nicht anwendbar
		Behinderung		

Kapitel der Körperfunktionen und -strukturen Die Kapitel der Körperstrukturen sind parallel zu den oben genannten Kapiteln aufgebaut und beschäftigen sich mit der zur jeweiligen Funktion gehörenden Struktur des Körpers. Zur Funktion des Sehens etwa gehören zum Beispiel Iris, Retina, Hornhaut oder Augenmuskel.

Die Körperfunktionen und -strukturen sind in den für das schulische Standortgespräch zu verwendenden Formularen nicht repräsentiert. Dies hat vor allem zwei Gründe. Erstens sind die am Standortgespräch teilnehmenden Personen nicht gleichermassen ausgebildet, um allenfalls vorhandene Funktionseinschränkungen einzuschätzen. Psychologinnen verfügen unter anderem über vertiefte Kenntnisse in Bezug auf mentale Funktionen, während Logopäden Experten im Bereich der Stimm- und Sprechfunktionen sind. Ihr Wissen und ihre Erfahrungen sollen in die schulischen Standortgespräche so einfließen, dass Einschränkungen im Bereich der Aktivitäten erklärt werden können. Zweitens sollen die schulischen Standortgespräche sich auf die Aspekte von Schwierigkeiten und Behinderungen konzentrieren, die beobachtbar sind und aus denen sich allgemeine Ziele ableiten lassen, die von den Beteiligten angestrebt werden können.

Kapitel der Aktivitäten und Partizipation

Das Kapitel **Lernen und Wissensanwendung** befasst sich mit Lernen, Anwendung des Erlernten, Denken, Probleme lösen und Entscheidungen treffen.

Das Kapitel **Allgemeine Aufgaben und Anforderungen** befasst sich mit allgemeinen Aspekten der Ausführung von Einzel- und Mehrfachaufgaben, der Organisation von Routinen und dem Umgang mit Stress. Diese können in Verbindung mit spezifischen Aufgaben und Handlungen verwendet werden, um die zugrunde liegenden Merkmale der Ausführung von Aufgaben unter verschiedenen Bedingungen zu ermitteln.

Das Kapitel **Kommunikation** befasst sich mit allgemeinen und spezifischen Merkmalen der Kommunikation mittels Sprache, Zeichen und Symbolen, einschliesslich des Verstehens und Produzierens von Mitteilungen, sowie der Konversation und des Gebrauchs von Kommunikationsgeräten und -techniken.

Das Kapitel **Mobilität** befasst sich mit der eigenen Bewegung durch Änderung der Körperposition oder -lage oder Verlagerung von einem Platz zu einem anderen, mit der Bewegung von Gegenständen durch Tragen, Bewegen oder Handhaben, mit der Fortbewegung durch Gehen, Rennen, Klettern oder Steigen sowie durch den Gebrauch verschiedener Transportmittel.

Das Kapitel **Selbstversorgung** befasst sich mit der eigenen Versorgung, dem Waschen, Abtrocknen und der Pflege des eigenen Körpers und seiner Teile, dem An- und Ausziehen von Kleidung, dem Essen und Trinken und der Sorge um die eigene Gesundheit.

Das Kapitel **Häusliches Leben** befasst sich mit der Ausführung von häuslichen und alltäglichen Handlungen und Aufgaben. Die Bereiche des häuslichen Lebens umfassen die Beschaffung einer Wohnung, von Lebensmitteln, Kleidung und anderen Notwendigkeiten, Reinigungs- und Reparaturarbeiten im Haushalt, die Pflege von persönlichen und anderen Haushaltsgegenständen und die Hilfe für andere.

Das Kapitel **Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen** befasst sich mit der Ausführung von Handlungen und Aufgaben, die für die elementaren und komplexen Interaktionen mit Menschen (Fremden, Freunden, Verwandten, Familienmitgliedern und Liebespartnern) in einer kontextuell und sozial angemessenen Weise erforderlich sind.

Das Kapitel **Bedeutende Lebensbereiche** befasst sich mit der Ausführung von Aufgaben und Handlungen, die für die Beteiligung an Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung sowie für die Durchführung wirtschaftlicher Transaktionen erforderlich sind.

Das Kapitel **Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben** befasst sich mit Handlungen und Aufgaben, die für die Beteiligung am organisierten sozialen Leben ausserhalb der Familie, in der Gemeinschaft sowie in verschiedenen sozialen und staatsbürgerlichen Lebensbereichen erforderlich sind.

Diese Lebensbereiche bilden die Grundlage für die Struktur der Formulare. Nicht enthalten sind die Kapitel «Häusliches Leben» und «Bedeutende Lebensbereiche», da die Einschätzung der Schwierigkeiten ausschliesslich im Kontext «Schule» vorgenommen wird.

Kapitel der Umweltfaktoren

Das Kapitel **Produkte und Technologien** befasst sich mit natürlichen oder vom Menschen hergestellten Produkten oder Produktsystemen, Ausrüstungen und Technologien in der unmittelbaren Umwelt eines Menschen, die gesammelt, geschaffen, produziert oder hergestellt sind.

Das Kapitel **Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt** befasst sich mit belebten oder unbelebten Elementen der natürlichen oder materiellen Umwelt, mit vom Menschen veränderten Bestandteilen dieser Umwelt sowie mit Merkmalen menschlicher Bevölkerungen in dieser Umwelt.

Das Kapitel **Unterstützung und Beziehungen** befasst sich mit Personen oder Tieren, die praktische physische oder emotionale Unterstützung, Fürsorge, Schutz, Hilfe geben und Beziehungen zu anderen Personen schaffen, sowie mit Beziehungen zu anderen Personen in deren Wohnungen, am Arbeitsplatz, in der Schule, beim Spielen oder in anderen Bereichen ihrer alltäglichen Aktivitäten. Der hier beschriebene Umweltfaktor ist nicht die Person oder das Tier, sondern das Ausmass an physischer und emotionaler Unterstützung, die die Person oder das Tier geben.

Das Kapitel **Einstellungen** befasst sich mit Einstellungen, die beobachtbare Konsequenzen von Sitten, Bräuchen, Weltanschauungen, Werten, Normen, tatsächlichen oder religiösen Überzeugungen sind. Diese Einstellungen beeinflussen individuelles Verhalten und soziales Leben auf allen Ebenen, von zwischenmenschlichen Beziehungen, Kontakten in der Gemeinde bis zu politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen.

Das Kapitel **Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze** befasst sich mit: (1) Diensten, die Leistungen, strukturierte Programme und Tätigkeiten in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft erbringen, um die Bedürfnisse der Menschen zu decken. (2) Systemen, die die administrativen Steuerungs- und Organisationsmechanismen darstellen und von Regierungen auf kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sowie von anderen anerkannten Stellen eingerichtet sind. (3) Handlungsgrundsätzen, die sich aus Regeln, Vorschriften, Konventionen und Standards zusammensetzen und von Regierungen auf kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sowie von anderen anerkannten Stellen geschaffen sind. Handlungsgrundsätze regeln und regulieren die Systeme, welche die Dienste, strukturierten Programme und Tätigkeiten in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft organisieren, kontrollieren und steuern.

Die Umweltfaktoren sind in den Formularen nicht enthalten. Dennoch sind sie wichtige Faktoren bei der Einschätzung der vorhandenen Schwierigkeiten und sollen daher auch auf der zweiten Seite des Protokollformulars bei der Einschätzung der Schwierigkeiten berücksichtigt werden (rechte Spalte).

Liste mit ausgewählten Items für das Volksschulalter

Auswahl für Fachpersonen Diagnostische und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen im schulischen Umfeld benötigen für die Repräsentierung ihrer Arbeit und Expertise eine differenziertere Liste der ICF-Items, als sie in den Formularen angeboten wird. Eine abschliessende Zusammenstellung für alle Fachpersonen und alle Altersgruppen vorzunehmen wäre jedoch nur möglich, wenn die Auswahl der Items gemeinsam mit den entsprechenden Fachpersonen getroffen würde und diese spezifisch auf ihr Arbeitsfeld und ihre Zielpopulation ausgerichtet werden könnte. Da dies nicht möglich ist, soll an dieser Stelle versucht werden, eine möglichst breit einsetzbare Zusammenstellung der wichtigsten Items vorzunehmen. Diese kann individuell angepasst werden, indem einzelne Items weggelassen oder weitere aus der ICF hinzugefügt werden. Die Items werden nachfolgend in die verschiedenen Domänen und Komponenten der ICF aufgeteilt und unter Verwendung der Codes aufgelistet. Die Codes aus der ICF-Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY, englische Fassung Juni 2007) sind mit einem * bezeichnet. Die einzelnen Items werden in der ICF genauer beschrieben.

Kurzliste der Körperfunktionen und -strukturen

Allgemeine mentale Funktionen	b117 Funktionen der Intelligenz b122 Globale psychosoziale Funktionen b123 Disposition und intrapersonale Faktoren* b130 Funktionen der psychischen Energie und des Antriebs
Spezifische mentale Funktionen	b140 Funktionen der Aufmerksamkeit b144 Funktionen des Gedächtnisses b147 Psychomotorische Funktionen b152 Emotionale Funktionen b156 Funktionen der Wahrnehmung b160 Funktionen des Denkens b164 Höhere kognitive Funktionen b167 Kognitiv-sprachliche Funktionen b172 Das Rechnen betreffende Funktionen

Sinnesfunktionen und Schmerz	b210 Funktionen des Sehens b230 Funktionen des Hörens b235 Vestibuläre Funktionen b260 Die Propriozeption betreffende Funktionen b265 Funktionen des Tastens b280 Schmerz
-------------------------------------	--

Stimm- und Sprechfunktionen b310 Funktionen der Stimme
b320 Artikulationsfunktionen
b330 Funktionen des Redeflusses und Sprechrhythmus
b340 Alternative stimmliche Äusserungen

Funktionen weiterer Körpersysteme Die Funktionen weiterer Körpersysteme (Kapitel 4–8 der ICF) können von den schulnahen Fachpersonen nicht beurteilt werden. Bei einem Verdacht auf eine Störung dieser Funktionen ist in jedem Fall eine entsprechende Fachperson beizuziehen. Diese kann auch die Auswirkung der Einschränkungen auf die schulrelevanten Aktivitäten einschätzen, therapeutische Massnahmen einleiten und allfällige Hinweise für den Umgang mit diesen Schwierigkeiten in der Schule geben.

Kurzliste der Aktivitäten und Partizipation

Bewusste sinnliche Wahrnehmung d110 Zuschauen
d115 Zuhören
Elementares Lernen d130 Nachmachen, nachahmen
d132 Sich Informationen aneignen*
d133 Sprache erwerben*
d134 Zusätzliche Sprache erwerben*
d135 Üben
d137 Konzepte erwerben*

Wissensanwendung d140 Lesen lernen
d145 Schreiben lernen
d150 Rechnen lernen
d155 Sich Fertigkeiten aneignen
d160 Aufmerksamkeit fokussieren
d163 Denken
d166 Lesen
d170 Schreiben
d172 Rechnen
d175 Probleme lösen
d177 Entscheidungen treffen

Allgemeine Aufgaben und Anforderungen d210 Eine Einzelaufgabe übernehmen
d220 Mehrfachaufgaben übernehmen
d230 Die tägliche Routine durchführen
d240 Mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umgehen
d250 Das eigene Verhalten steuern*

Kommunizieren als Empfänger d310 Kommunizieren als Empfänger gesprochener Mitteilungen
d315 Kommunizieren als Empfänger non-verbaler Mitteilungen
d325 Kommunizieren als Empfänger geschriebener Mitteilungen

Kommunizieren als Sender	d330 Sprechen d335 Non-verbale Mitteilungen produzieren d345 Mitteilungen schreiben
Konversation	d350 Konversation d355 Diskussion
Mobilität	d410–429 Die Körperposition ändern und aufrecht erhalten d440 Feinmotorischer Handgebrauch d449 Gegenstände tragen, bewegen und handhaben d450 Gehen d455 Sich auf andere Weise fortbewegen d470 Transportmittel verwenden
Selbstversorgung	d530 Die Toilette benützen d540 Sich kleiden d550/d560 Essen/Trinken d570 Auf seine Gesundheit achten d571 Auf seine Sicherheit achten*
Häusliches Leben	d640 Hausarbeiten erledigen d660 Anderen helfen
Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen	d710–d729 Allgemeine interpersonelle Interaktionen d740 Formelle Beziehungen d750 Informelle soziale Beziehungen d760 Familienbeziehungen
Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben	d910 Gemeinschaftsleben d920 Erholung und Freizeit d950 Politisches Leben und Staatsbürgerschaft

Kurzliste der Umweltfaktoren

Produkte und Technologien	e110 Produkte und Substanzen für den persönlichen Gebrauch e130 Produkte und Technologien für die Bildung/Ausbildung e150 Entwurf, Konstruktion sowie Bauprodukte und Technologien von öffentlichen Gebäuden
Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt	e225 Klima e240 Licht e250 Laute und Geräusche e260 Luftqualität

Unterstützung und Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> e 310/e 325 Engster und erweiterter Familienkreis e 320 Freunde e 325 Bekannte, Peers, Kollegen, Nachbarn e 330 Autoritätspersonen e 355 Fachleute der Gesundheitsberufe (z.B. Therapeuten) e 360 Andere Fachleute (z.B. Sozialarbeiterin)
Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> e 410/e 415 Individuelle Einstellungen des engsten und erweiterten Familienkreises e 420 Individuelle Einstellungen von Freunden e 425 Individuelle Einstellungen von Peers e 430 Individuelle Einstellungen von Autoritätspersonen e 455 Individuelle Einstellungen anderer Fachleute e 460 Gesellschaftliche Einstellungen e 465 Gesellschaftliche Normen, Konventionen und Weltanschauungen
Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze	<ul style="list-style-type: none"> e 515 Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Architektur- und Bauwesens e 540 Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Transportwesens e 575 Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze der allgemeinen sozialen Unterstützung e 580 Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Gesundheitswesens e 585 Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens

Verständigung zwischen Fachpersonen

Verschiedene Sichtweisen Jede Berufsgruppe hat ihre spezifische fachliche Perspektive, wie sie Schülerinnen und Schüler wahrnimmt und beobachtet. Diese verschiedenen Sichtweisen sollten aber nicht als Problem, sondern als Chance gesehen werden. Die ICF und damit auch das Verfahren «Schulische Standortgespräche» ermöglichen einen fachlichen Austausch unabhängig von Fachbegriffen und Konzepten einer Profession. Dabei sollen möglichst alle Einschätzungen gemäss der Systematik der ICF gesammelt, gesichtet und gewürdigt werden. Dieses Überführen in eine gemeinsame Sprache ermöglicht eine gemeinsame Massnahmenplanung. Ein Vorgehen, bei dem alle Beteiligten das Ihre beitragen können und keine Sichtweisen zurückgedrängt werden oder verloren gehen, erzeugt Verbindlichkeit und stärkt das Gefühl, für die gleichen Ziele zu arbeiten.

Syndrome und ICF Syndrombezeichnungen wie etwa «Autismus», «Dyslexie» oder «Hyperkinetisches Syndrom» gehen von der Annahme aus, dass es Merkmale oder Symptome gibt, die in bestimmbar Konstellationen – im Sinne von differenzialdiagnostischen Kriterien – sicher auf eine Krankheit oder Störung hinweisen können. Dies trifft für die meisten klar bestimmbar Behinderungen wie Down-Syndrom, Cerebrale Parese oder Blindheit zu. Bei vielen Schwierigkeiten, welche in der Schule auftreten, ist es jedoch unklar, ob von einem Syndrom gesprochen werden kann. Oft spielen Umweltfaktoren und Defizite aus früheren Lernprozessen eine wichtigere Rolle und eine klar definierbare Krankheit oder Störung kann meist nicht nachgewiesen werden. Eine Überbeanspruchung des Krankheitsmodells, das solchen Syndromen zugrunde liegt, führt zu einer Defizitorientierung, welche für die Planung von pädagogischen oder therapeutischen Massnahmen keinen Beitrag leistet und einer Medikalisierung des vorhandenen Problems Vorschub leistet.

Die ICF kann Auswirkungen von Krankheiten oder Störungen auf die Funktionsfähigkeit eines Menschen beschreiben, nicht die Krankheiten oder Störungen selber. Die Information, dass ein Schüler epileptisch ist oder ein Down-Syndrom hat, ist letztlich für seine Förderung unwichtig. Viel bedeutsamer ist es, die Schwierigkeiten beim Ausüben der schulrelevanten Aktivitäten zu kennen und Massnahmen zu deren Behebung oder Minimierung in die Wege zu leiten. Eine Übersetzung aus der syndromorientierten klinischen Sprache in die phänomenologische Sprache der ICF ist eine wichtige Aufgabe der Fachpersonen. Wurde etwa eine hochgradige Schwerhörigkeit oder eine verlangsamte Sprachentwicklung festgestellt, so muss die zuständige Fachperson (Audiopädagoge, Logopädin, Lehrperson Deutsch als Zweitsprache) den anderen Personen, die in der Schule mit dem Schüler arbeiten, darlegen können, welche Aktivitäten (z.B. Zuhören oder Verstehen von gesprochenen Mitteilungen) durch diese Störung unmittelbar beeinträchtigt werden und welche Massnahmen oder Umweltfaktoren (Hörgerät, positive Einstellung, andere Unterrichtsmethoden) zu einer Minimierung von Partizipationseinschränkungen (etwa beim Schulbesuch) führen können. Diese Übersetzungsleistung ist Teil der Professionalität der jeweiligen Fachpersonen.

Diese Ausrichtung auf Phänomene statt auf Syndrome erlaubt die Anwendung der ICF auch in Bereichen, wo das Vorhandensein eines Syndroms (Krankheit oder Störung) unklar ist. Somit kann die ICF im grossen Graubereich der Verursachung von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten die vorhandenen Funktionseinschränkungen auf allen Ebenen beschreiben, ohne daraus eine Verursachung ableiten zu müssen. Das dynamische Modell der ICF ermöglicht ein Denken in Prozessen und Entwicklungsverläufen, bei denen auch schulische Bedingungen als Ursache von Funktionseinschränkungen mitberücksichtigt werden können. Somit werden präventive Massnahmen im Schulbereich zu einem Teil der gemeinsamen Überlegungen.

Testverfahren und ICF

Testverfahren sind wichtige Hilfsmittel in der diagnostischen Arbeit von Schulpsychologen und weiteren Fachpersonen. Um die Information aus anerkannten und verlässlichen Testverfahren für das schulische Standortgespräch – und somit beispielsweise für die Regellehrperson und Eltern – nutzbar zu machen, muss die diagnostisch arbeitende Person fähig sein, die Befunde den Domänen und Komponenten der ICF zuzuordnen. Diese Übersetzungsleistung kann nur erbracht werden, wenn die durch Testverfahren erhobenen Konstrukte verstanden werden und weitere Beobachtungen während der Testdurchführung einfließen können. Verfahren zur Erfassung der Intelligenz etwa bieten nicht nur Informationen zu «b117 Funktionen der Intelligenz» (IQ), sondern auch zu den ICF-Items «d132 Informationen aufnehmen» (z.B. Allgemeinwissen), «d163 Denken», «d177 Entscheidungen treffen» und vielen anderen. Das Einbringen der Testergebnisse und der dabei gemachten Beobachtungen in die schulischen Standortgespräche bieten wichtige Informationen aus einem etwas anderen Kontext (Einzelsituation ausserhalb des Schulzimmers).

Testverfahren, welche den heutigen wissenschaftlichen Qualitätsanforderungen genügen, sind an einer repräsentativen Population validiert und standardisiert worden. Somit erlauben sie Aussagen darüber, ob eine Schülerin in Bezug auf die erhobene Dimension ein wenig oder signifikant schlechter oder besser als eine durchschnittliche gleichaltrige Schülerin ist. Da die ICF ein Klassifikationssystem und kein Test- oder Erhebungsverfahren ist, können diese quantitativen Einschätzungen nur mit Hilfe der groben Beurteilungsmerkmale (Qualifiers) markiert werden. Zudem kann die ICF nur gemeinsam mit Assessmentinstrumenten (Tests, Beobachtungsraster, Messgeräten) zur Erfassung des Ausmasses an Schwierigkeiten in einer bestimmten Dimension verwendet werden. Es ist zu erwarten, dass in den kommenden Jahren einerseits solche ICF-kompatiblen Verfahren neu entwickelt werden, andererseits Regeln definiert werden, wie die Ergebnisse bereits bestehender Verfahren mit den Items der ICF verlinkt werden können.

Schnittstellen zwischen verschiedenen Fachpersonen

Schnittstellen im Ablauf In dieser Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen wird der Ablauf von der individuellen Vorbereitung der verschiedenen Personen bis zur Zielvereinbarung am Ende des Gesprächs beschrieben und geregelt. Schulpsychologinnen, Schulische Heilpädagoginnen, Regellehrpersonen, Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache sowie Therapeutinnen begegnen sich auch bei anderen Anlässen und arbeiten möglicherweise in bestimmten Bereichen eng zusammen. Diese Schnittstellen der interdisziplinären Zusammenarbeit werden in der Schule bis heute sehr unterschiedlich gestaltet. In einigen Gemeinden arbeiten Fachteams in klar definierten Abläufen mit klar definierten Aufgabenstellungen zusammen. In anderen Gemeinden ist die Zusammenarbeit fallbezogen sehr unterschiedlich und teilweise auch zufällig.

Diese Handreichung kann somit keine endgültige Definition der Schnittstellen und der jeweiligen Verantwortlichkeiten unter den verschiedenen Fachpersonen vorwegnehmen, wohl aber Empfehlungen und Hinweise zu deren Klärung geben. Die ICF kann als gemeinsame Matrix für den Informationsaustausch zwischen Fachleuten verwendet werden. Welche Informationen jedoch jeweils erforderlich sind und wie diese strukturiert und zusammengestellt sind, hängt weitgehend von der Definition der Abläufe und Prozesse ab. Nachfolgend sollen diese genannt werden, verbunden mit der Ermunterung an interdisziplinäre Fachteams, diese Schnittstellen gemeinsam zu klären und die erforderlichen Informationstypen sowie ihre Präsentation zu definieren.

Schnittstellen zwischen Fachpersonen Das Gespräch kann von allen Beteiligten gewünscht werden. In den meisten Fällen wird die Lehrperson oder die Schulische Heilpädagogin das schulische Standortgespräch einberufen. Den Ausgangspunkt für die nächsten Schritte bilden die Informationen der Beteiligten, welche auf den Bereichen basieren, die im schulischen Standortgespräch berücksichtigt werden. Für die schulinterne Beratung und Entscheidungsfindung ist es sinnvoll, ein entsprechendes Gremium, beispielsweise in Form eines Fachteams, einzurichten.

Lehrperson Deutsch als Zweitsprache Wenn es nur oder vor allem darum geht, dass ein Schüler Deutsch als Zweitsprache lernt, wird die Lehrperson Deutsch als Zweitsprache und allenfalls die Lehrperson in heimatlicher Sprache und Kultur zum schulischen Standortgespräch beigezogen. Die Lehrperson Deutsch als Zweitsprache schätzt den erreichten Sprachstand mit einem geeigneten Instrument ein, um dann gemeinsam mit den am schulischen Standortgespräch Beteiligten das weitere Vorgehen festzulegen.

Diagnostisch tätige Fachpersonen Eine Abklärung als Folge des schulischen Standortgesprächs oder aufgrund des Entscheids im Fachteam berücksichtigt neben den vorhandenen Befunden bei der Zusammenstellung der Anamnese auch die Umweltfaktoren (Situation und Unterstützung zu Hause) und die personenbezogenen Faktoren (Alter, Geschlecht, sozio-ökonomische Herkunft, Muttersprache u. a.). Ein systematischer Vergleich der Angaben der Lehrperson mit eigenen Abklärungen und Gesprächen ist dank der gemeinsamen Grundlage möglich und dient auch der Validierung der Informationen. Wenn seitens der schulhausnah arbeitenden Fachpersonen bereits Beobachtungen oder Testergebnisse zu

ausgewählten Funktionen vorhanden sind, sollen diese entlang dem Modell der ICF geordnet (z.B. gemäss der Liste auf Seite 51 ff.) bzw. dem Schulpsychologen, der Schulärztin oder weiteren Fachpersonen unter Beachtung der datenschutzrechtlichen Grundlagen zur Verfügung gestellt werden.

Für die Aufbereitung der Diagnose zur Kommunikation im Fachteam oder im Rahmen des schulischen Standortgesprächs muss die diagnostisch arbeitende Fachperson ihre fachspezifischen Konstrukte und Syndrome in die Sprache der ICF übersetzen. In schulischen Standortgesprächen steht vor allem die Bedeutung allfälliger Syndrome und Einschränkungen von Körperfunktionen auf die Domäne der Aktivitäten und Partizipation (siehe Vorbereitungs- und Protokollformulare) im Vordergrund. Diese Übersetzungs- und Interpretationsleistung muss Teil der Fachkompetenz der jeweiligen Fachperson sein. Werden fachliche Austauschgespräche durchgeführt (z.B. in Fachteams), so soll auf alle Dimensionen der ICF eingegangen werden. Der Vergleich und die gemeinsame Gewichtung unterschiedlicher Ansichten zu Verursachung, Verlauf und Therapiemöglichkeiten ist ein erster Schritt für die Planung eines erfolgreichen Angehens der vorhandenen Schwierigkeiten.

Bei der Umsetzung der Zielvereinbarungen in die fachliche Arbeit ist es wesentlich, fachlich fundierte Hypothesen zu entwickeln, wie die vorhandenen Schwierigkeiten am besten anzugehen sind und wie die gemeinsam formulierten Ziele im eigenen Kompetenz- und Handlungsfeld erreicht werden können. Hier gilt es, die ICF-basierten Informationen wo nötig in eigene und detailliertere Fachsprachen und Konzepte zu übersetzen. Bei der Überprüfung der Angemessenheit der eigenen Interpretation und des gewählten Ansatzpunktes kann eine Inter- oder Supervision wertvoll sein.

Schnittstellen zwischen Systemen

Bei der Förderung und Therapie von Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten oder Behinderungen kann es auch möglich sein, dass Schülerinnen und Schüler von Regelklassen in andere Schulformen oder Schulen versetzt werden müssen. Manchmal müssen sie stationär betreut werden oder sie wechseln von einer Sonderschule in die Regelschule. Auch bei diesen Schnittstellen kann die ICF als gemeinsame Basis einem Informationsverlust und doppelt durchgeführten Abklärungsverfahren entgegenwirken. Da diese Zusammenarbeit sehr lokal organisiert und die dabei möglichen Abläufe kaum standardisiert sind, kann an dieser Stelle nur auf den potentiellen Nutzen einer gemeinsamen Sprache hingewiesen werden.

Noch ausstehende Entwicklungen

Manual zur Anwendung der ICF in der Praxis

Die ICF ist eine junge Klassifikation und gegenwärtig befinden sich verschiedene für die Praxisanwendung relevante Instrumente und Hilfsmittel erst in der Erarbeitung. Zu diesen Instrumenten gehört ein Manual, das nicht nur die Items der ICF genau definiert, sondern auch Anwendungsbeispiele aufzeigt und Erläuterungen zur Verwendung eines bestimmten Codes, etwa mittels Fallbeispielen, bietet. Ein solches Manual wird gegenwärtig von der WHO in Zusammenarbeit mit der American Psychological Association und weiteren Partnern in anderen Disziplinen und Arbeitsbereichen erarbeitet. Wie bereits erwähnt, müssen einerseits noch neue Erhebungs- und Assessmentverfahren entwickelt werden, andererseits die Konstrukte bereits bestehender Verfahren oder Tests systematisch mit der ICF in Verbindung gebracht werden. Auch diese Arbeit muss international oder zumindest national von den Berufsverbänden und Wissenschaftsvertretern gemeinsam geleistet werden.

Volksschulbereich

Die hier beschriebenen Grundlagen wurden für den Regelschulbereich erarbeitet und beschreiben die Aufgaben und Rollen der dort tätigen Fachpersonen. In der Handreichung werden keine Angaben zu Zuweisungen in Sonderschulen gemacht. Das Verfahren «Schulische Standortgespräche» kann jedoch für die Förderplanung innerhalb der Sonderschule ebenfalls eingesetzt werden.

Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs werden die Kantone mit der Aufgabe konfrontiert, ein Anrecht auf zusätzliche individuelle Ressourcen zu definieren. Zur Zeit wird geprüft, ob die ICF auch hierbei die Grundlage für die Einschätzungen und Vorgehensweise bilden könnte, um damit die eingeschlagene Richtung einer «nicht-defizit-orientierten» Sichtweise konsequent weiterzuführen und die Anschlussfähigkeit von Regel- und Sonderschulen zu optimieren.

Standards und Bildungsziele

Die Lebensbereiche oder Domänen der Aktivitäten und Partizipation der ICF können gleichzeitig auch als Basis für die Erarbeitung von generellen Curricula, etwa für die Sonderschulen, oder aber als Grundlage für die Definition von individuellen Bildungsplänen dienen. Hierzu sind jedoch weitere Arbeiten notwendig, welche zum Teil in Deutschland gegenwärtig angegangen werden. Diese Entwicklungen würden es möglich machen, die gegenwärtig geplante Harmonisierung der Bildungsinhalte auch auf den Sonderschulbereich auszuweiten.

Anhang

Inhalt

Kurzinformation		63
Verstehen und Planen	Vorbereitung – Version Primar- und Sekundarstufe I	65
	Protokoll – Version Primar- und Sekundarstufe I	66
Überprüfung der Förderziele	Vorbereitung	69
	Protokoll	70

Kurzinformation und digital ausfüllbare Formulare befinden sich als PDFs in den Sprachen Deutsch, Albanisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Spanisch, Tamilisch und Türkisch auf der CD-ROM im Umschlag der Broschüre.

Kurzinformation

Wie führen wir an unserer Schule schulische Standortgespräche durch?

Wir möchten, dass sich alle unsere Schülerinnen und Schüler persönlich und schulisch gut entwickeln können. Um dieses Ziel zu erreichen, kann es sinnvoll sein, dass sich Lehrperson und Eltern – vielleicht zusammen mit weiteren Personen der Schule, die mit dem Kind zu tun haben – zu einem Standortgespräch zusammensetzen.

An unserer Schule haben diese Gespräche einen bestimmten Ablauf. Das hilft uns, gemeinsam die wirklich wichtigen Themen zu finden, Beobachtungen auszutauschen und zusammen herauszufinden, was wir für die Verbesserung der Situation tun könnten.

Diese Kurzinformation beschreibt die wichtigsten Schritte dieses Ablaufs. Wer noch genauere Informationen möchte, kann die Handreichung «Schulische Standortgespräche» lesen. Sie kann in der Schule ausgeliehen werden.

Wann wird ein Standortgespräch durchgeführt?

Ein schulisches Standortgespräch wird durchgeführt,

- wenn die Schülerin oder der Schüler Schulschwierigkeiten hat, die man genauer anschauen und besprechen sollte («Aus welchen Gründen bestehen die Schwierigkeiten? Was können die Beteiligten tun, um die Situation zu verbessern? Auf welchen Stärken können wir aufbauen?»), oder
- wenn die Schülerin oder der Schüler bereits eine spezielle Unterstützungsmassnahme erhält («Konnten die vereinbarten Zielsetzungen der Massnahme erreicht werden? Ist die Massnahme weiterhin nötig? Oder braucht das Kind etwas anderes?»).

Ein erstes Standortgespräch erfolgt auf Antrag der Lehrpersonen oder der Eltern. Wenn das Kind eine spezielle Unterstützungsmassnahme erhält, finden regelmässig schulische Standortgespräche statt (in der Regel zwei, mindestens jedoch eines pro Jahr).

Wer nimmt am Standortgespräch teil?

Am Gespräch sollen diejenigen Personen teilnehmen, die für die Klärung der Situation wichtig sein können. Immer sind die Lehrperson und die Erziehungsverantwortlichen (Vater und/oder Mutter) dabei. Ob es sinnvoll ist, das Kind am Gespräch teilnehmen zu lassen, ist abhängig von der Situation.

Weiter können am Gespräch teilnehmen: eine Fachperson in schulischer Heilpädagogik oder Therapie, eine schulpyschologische Fachperson, eine Lehrperson Deutsch als Zweitsprache oder weitere Personen, die in dieser Situation Wichtiges beitragen können.

Alle Beteiligten erfahren bei der Einladung, wer am Gespräch teilnehmen wird.

Wie lange dauert das Gespräch?

Das Gespräch dauert in der Regel eine Stunde.

Wer leitet das Standortgespräch?	In der Regel wird das schulische Standortgespräch von der Lehrperson des Kindes oder einer sonderpädagogischen Fachperson wie z.B. der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen geleitet. Es kann in besonderen Fällen auch von einer anderen Person – namentlich der Schulleitung – geleitet werden.
Wer lädt zum Gespräch ein?	In der Regel lädt diejenige Person ein, die das Standortgespräch auch leiten wird.
Wie bereitet man sich auf das Gespräch vor?	Alle Beteiligten bereiten sich auf das Gespräch vor, indem sie das Blatt «Persönliche Vorbereitung eines Standortgesprächs» ausfüllen. Das Vorbereitungsformular hilft, gemeinsam rasch herauszufinden, welches die wichtigen Themen sind, über die man sprechen sollte. Die Eltern können das Formular allein oder zusammen mit ihrem Kind ausfüllen.
Wie fülle ich das Vorbereitungsformular aus?	Auf dem Formular notieren Sie in kurzen Worten Ihre persönliche Umschreibung der derzeitigen Situation: Was ist im Moment schwierig, was ist speziell? Was ist in Ihren Augen das wichtigste Problem? Vielleicht ist es auch wichtig, dass Sie etwas zur Befindlichkeit der Schülerin oder des Schülers schreiben. Es ist wichtig zu wissen, ob beispielsweise eine fröhliche oder eine angstvolle Stimmung vorherrschend ist. Anschliessend gehen Sie das Formular durch und überlegen sich bei allen Punkten, ob Sie bezüglich der Schülerin oder des Schülers eher Stärken oder Probleme erleben. Ein Bereich heisst zum Beispiel «Umgang mit Anforderungen». Wenn Sie der Ansicht sind, dass Ihr Kind hier etwa so einzuschätzen ist wie gleichaltrige Klassenkameraden, kreuzen Sie das Feld in der Mitte an. Manchmal ist es schwierig, nur ein Kreuz zu setzen. In diesem Fall können Sie auch mehrere Kreuze setzen. Für zusätzliche Bemerkungen hat es rechts Platz. Ihr ausgefülltes Formular bleibt übrigens in Ihrem Besitz. Sie können es nach dem Gespräch wieder mit nach Hause nehmen.
Wie viel Zeit braucht das Ausfüllen etwa?	Nehmen Sie sich 5 bis 10 Minuten Zeit, mehr nicht. Es geht nur um eine grobe Einschätzung, die für das Gespräch aber sehr hilfreich sein wird.
Muss ich alles ausfüllen?	Nein. Wenn Sie denken, «Das kann ich nicht einschätzen» oder «Dazu möchte ich lieber nichts sagen», dann lassen Sie die entsprechenden Felder einfach leer.
Wie läuft das Standortgespräch ab?	Im ersten Teil des Gesprächs werden die verschiedenen Einschätzungen auf den Vorbereitungsformularen angeschaut. («Wo haben alle die gleiche Einschätzung? Gibt es Bereiche, die ganz unterschiedlich eingeschätzt werden?») Nun wird gemeinsam entschieden, über welche (ein bis zwei) Bereiche vertieft gesprochen werden soll. Alle Beteiligten können ihre Beobachtungen einbringen. Im letzten Teil des Gesprächs steht die folgende Frage im Zentrum: «Was können wir konkret tun, um die Situation zu verbessern?»
Gibt es ein Protokoll dieses Gesprächs?	Ja, es wird ein kurzes Protokoll erstellt. Es wird vertraulich behandelt. Auf der letzten Protokollseite wird notiert, welche Ziele gemeinsam verfolgt werden sollen oder welche Massnahmen allenfalls getroffen oder beantragt werden sollen. Alle am Gespräch Beteiligten erhalten eine Kopie dieser Protokollseite.
Was kann ich tun, wenn ich noch Fragen habe?	Wenden Sie sich bei Unklarheiten direkt an diejenige Person, die Sie zum schulischen Standortgespräch eingeladen hat. Falls Sie sich vertieft informieren möchten: In der Schule ist eine ausführliche Handreichung «Schulische Standortgespräche» vorhanden. Darin wird das Verfahren im Detail beschrieben.

Persönliche Vorbereitung eines Standortgesprächs

Gemeinsames Verstehen und Planen

Schüler/in:

Alle, die am Standortgespräch teilnehmen, erhalten ein solches Blatt und bringen es ausgefüllt ans Gespräch mit. Wenn etwas unklar oder schwierig einzuschätzen ist, notiert man eben nichts und geht zum nächsten Punkt. Dieses persönliche Vorbereitungsblatt kann nach dem Gespräch wieder mitgenommen werden.

Datum Standortgespräch:

Meine Umschreibung der derzeitigen Situation in Stichworten:

Pro Bereich 1–2 Kreuze
Begriffe, die besonders wichtig sind, können unterstrichen werden

Hier können allfällige Bemerkungen und Beobachtungen zu den einzelnen Bereichen in Stichworten notiert werden:

<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Allgemeines Lernen</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann zuhören, zuschauen, aufmerksam sein; sich Dinge merken; Lösungen finden und umsetzen; planen; üben</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Spracherwerb und Begriffsbildung</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann lautgetreu nachsprechen; den Sinn von Wörtern und Symbolen verstehen; korrekte Sätze bilden; einen altersentsprechenden Wortschatz aufbauen; Sprache dem Sinn entsprechend modulieren (Erst- und Zweitsprache)</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Lesen und Schreiben</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann lesen; laut vorlesen; verstehen, was gelesen wird; korrekt und leserlich schreiben</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Mathematisches Lernen</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann kopfrechnen; schriftlich rechnen; Rechnungen in Sätzen verstehen und lösen; den Rechenstoff, der in der Klasse durchgenommen wird, verstehen und beherrschen</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Umgang mit Anforderungen</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann aufgetragene Aufgaben selbständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; Freude und Frust regulieren</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Kommunikation</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann verstehen, was andere sagen und meinen; ausdrücken, was sie/er ausdrücken will; anderen Menschen Dinge erklären; Gespräche und Diskussionen führen</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Bewegung und Mobilität</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen (z.B. im Sport); feinmotorische Bewegungen planen, koordinieren und nachahmen (z.B. beim Basteln)</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Für sich selbst sorgen</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann auf die Körperpflege, die Gesundheit und die Ernährung achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen; die Einnahme von schädlichen Substanzen vermeiden</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Umgang mit Menschen</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme, Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden</p>
<p>Stärke ↑</p> <p>↓ Problem</p>	<p>Freizeit, Erholung und Gemeinschaft</p> <p>Die Schülerin/der Schüler kann am gemeinschaftlichen Leben (Familie, Kameraden, Vereinigungen, ...) teilnehmen; selbst gewählte Lieblingsaktivitäten und Hobbys pflegen; sich erholen</p>

Protokoll schulisches Standortgespräch

Gemeinsames Verstehen und Planen

Datum: Uhrzeit von: bis:

Schüler/in:

Schulhaus:

Klasse: Klassenlehrperson:

Gesprächsleitung: Protokoll:

Wichtige Informationen bezüglich der Einschätzung der aktuellen Situation sowie der Befindlichkeit der Schülerin/des Schülers:

<input type="checkbox"/> Stärke	Allgemeines Lernen
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann zuhören, zuschauen, aufmerksam sein; sich Dinge merken; Lösungen finden und umsetzen; planen; üben
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Spracherwerb und Begriffsbildung
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann lautgetreu nachsprechen; den Sinn von Wörtern und Symbolen verstehen; korrekte Sätze bilden; einen altersentsprechenden Wortschatz aufbauen; Sprache dem Sinn entsprechend modulieren (Erst- und Zweitsprache)
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Lesen und Schreiben
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann lesen; laut vorlesen; verstehen, was gelesen wird; korrekt und leserlich schreiben
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Mathematisches Lernen
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann kopfrechnen; schriftlich rechnen; Rechnungen in Sätzen verstehen und lösen; den Rechenstoff, der in der Klasse durchgenommen wird, verstehen und beherrschen
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Umgang mit Anforderungen
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann aufgetragene Aufgaben selbständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; Freude und Frust regulieren
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Kommunikation
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann verstehen, was andere sagen und meinen; ausdrücken, was sie/er ausdrücken will; anderen Menschen Dinge erklären; Gespräche und Diskussionen führen
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Bewegung und Mobilität
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen (z.B. im Sport); feinmotorische Bewegungen planen, koordinieren und nachahmen (z.B. beim Basteln)
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Für sich selbst sorgen
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann auf die Körperpflege, die Gesundheit und die Ernährung achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen; die Einnahme von schädlichen Substanzen vermeiden
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Umgang mit Menschen
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme, Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	
<input type="checkbox"/> Stärke	Freizeit, Erholung und Gemeinschaft
<input type="checkbox"/> ↑	Die Schülerin/der Schüler kann am gemeinschaftlichen Leben (Familie, Kameraden, Vereinigungen, ...) teilnehmen; selbst gewählte Lieblingsaktivitäten und Hobbys pflegen; sich erholen
<input type="checkbox"/> ↓	
<input type="checkbox"/> Problem	

Schwerpunktthemen

Aufgrund der Besprechung der verschiedenen Einschätzungen auf den Vorbereitungsformularen werden an diesem Standortgespräch die folgenden Schwerpunktthemen besprochen:

- Alle Beteiligten gehen von ihren konkreten Beobachtungen aus und bringen diese ins Gespräch ein.
- Die Orientierung an Ressourcen und Stärken ist oft hilfreicher als das Auflisten von Schwächen.
- Förderziele, die während der Besprechung ersichtlich werden, werden fortlaufend auf die nächste Seite übertragen.

Schüler/Schülerin

Schwerpunktthema:

Umfeld, Klasse, Lehrperson, Familie ...

Schüler/Schülerin

Schwerpunktthema:

Umfeld, Klasse, Lehrperson, Familie ...

Weitere wichtige Gesprächspunkte:

Persönliche Vorbereitung eines Standortgesprächs

Gemeinsame Überprüfung der Förderziele

Schüler/in: Alle, die am Standortgespräch teilnehmen, erhalten ein solches Blatt und bringen es ausgefüllt ans Gespräch mit. Wenn etwas unklar oder schwierig einzuschätzen ist, notiert man eben nichts und geht zum nächsten Punkt. Dieses persönliche Vorbereitungsblatt kann nach dem Gespräch wieder mitgenommen werden.

Datum Standortgespräch:

Wichtige Informationen bezüglich der Einschätzung der aktuellen Situation sowie der Befindlichkeit der Schülerin/des Schülers:

Persönliche Einschätzung

Einschätzung, inwieweit die Förderziele des letzten Standortgesprächs erreicht werden konnten:

Förderziele

Förderziele, die am letzten Standortgespräch vereinbart worden sind:

Einschätzung

Erreicht? Teilweise erreicht? Nicht erreicht?

Protokoll schulisches Standortgespräch

Gemeinsame Überprüfung der Förderziele

Datum: Uhrzeit von: bis:

Schüler/in:

Schulhaus:

Klasse: Klassenlehrperson:

Gesprächsleitung: Protokoll:

Wichtige Informationen bezüglich der Einschätzung der aktuellen Situation sowie der Befindlichkeit der Schülerin/des Schülers:

Überprüfung der Förderziele

Einschätzung, inwieweit die Förderziele des letzten Standortgesprächs erreicht werden konnten:

Förderziele

Förderziele, die am letzten Standortgespräch vereinbart worden sind:

Einschätzung

Erreicht? Teilweise erreicht? Nicht erreicht?

Schwerpunktthemen

Aufgrund der Besprechung der verschiedenen Einschätzungen auf den Vorbereitungsformularen werden an diesem Standortgespräch die folgenden Schwerpunktthemen besprochen:

- Alle Beteiligten gehen von ihren konkreten Beobachtungen aus und bringen diese ins Gespräch ein.
- Die Orientierung an Ressourcen und Stärken ist oft hilfreicher als das Auflisten von Schwächen.
- Förderziele, die während der Besprechung ersichtlich werden, werden fortlaufend auf die nächste Seite übertragen.



Weitere wichtige Gesprächspunkte:

