

Elisabeth Moser Opitz

Assessments, Förderplanung, Förderdiagnostik – messen und/oder fördern?

Assessments – im Sinn flächendeckender Leistungstests für Schülerinnen und Schüler der Volksschule – werden auch für die Schweiz gefordert, entwickelt oder schon durchgeführt. Solche Leistungsmessungen werden aus sonderpädagogischer Perspektive oft kritisch betrachtet. In diesem Beitrag wird analysiert, ob und unter welchen Voraussetzungen Assessments und Förderdiagnostik Hinweise zur besonderen Förderung geben können.

Schulleistungstests und «assessments» haben Blütezeit. Für Lehrstellensuchende ist es schon zur Pflicht geworden, einen (kostenpflichtigen) Test wie «Multicheck» (www.multicheck.ch) oder «basic-check» (www.basic-check.ch) zu absolvieren. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK hat mit HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) ein Projekt in Auftrag gegeben, bei welchem es um die Entwicklung von Basisstandards für die Fächer Muttersprache, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften und Mathematik sowie die Entwicklung entsprechender Testaufgaben geht. In einzelnen Kantonen wurden (und werden) auf politischem Weg flächendeckende Leistungsprüfungen eingeführt. Verwendet werden im Moment Instrumente, welche im Kanton St. Gallen entwickelt wurden. Die mit solchen Leistungstests verbundenen Versprechungen sind oft hoch. Das «Klassencockpit», z.B. wird als «ein Testsystem zur Qualitätssicherung im Volksschulbereich» angepriesen (<http://www.klassencockpit.ch>). Die Zielsetzungen von «Stellwerk», einem

anderen Testsystem, sind noch umfassender: «Neben der Möglichkeit einer klassenübergreifenden Positionsbestimmung, unterstützt Stellwerk die Schule bei der Ausbildungssteigerung und zeigt auf, wo es Wissenslücken zu stopfen gilt» (<http://www.stellwerk-check.ch>).

In der (heil- und sonder)pädagogischen Praxis stossen diese Entwicklungen aus verschiedenen Gründen auf Skepsis. Sonderpädagoginnen und -pädagogen testen nicht, sondern betreiben Förderdiagnostik – so lautet ein verbreitetes Credo. Förderdiagnostik wird dabei als besonders gute Diagnostik verstanden, als Diagnostik, welche nicht selektioniert, sondern ganzheitlich ist, sich am Individuum ausrichtet und auf Förderung hin ausgerichtet ist. Die Fragen, die sich hier stellen, sind die folgenden: Welchen Schaden können Assessments bzw. Leistungstests anrichten? Können Schulen und Lehrpersonen durch die geplanten Assessments Hinweise erhalten für Fördermassnahmen? Wie soll die Heil- und Sonderpädagogik mit den laufenden Entwicklungen umgehen? Mit diesen Themen beschäftigt sich der vorliegende Beitrag.

Assessments: Zielsetzungen und Anliegen

Auch an Schweizer Schulen sollen in Zukunft Assessments durchgeführt werden. Assessment heisst übersetzt Abschätzung, Bemessung, Beurteilung, Bewertung und Einschätzung. Konkretisiert wird dies u.a. im EDK-Projekt HarmoS. HarmoS hat zum Ziel, durch die Entwicklung von Bildungsstandards festzulegen, welches wesentliche und zentrale Bildungsinhalte sind, welche

die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss (EDK, 2004). Mittels eines Assessments, d.h. mit der Durchführung von flächendeckenden Leistungstests, soll am Ende bestimmter Jahrgangsstufen überprüft oder gemessen werden, ob die zuvor festgelegten Kompetenzen erreicht wurden oder nicht. Dadurch soll eingeschätzt, abgeschätzt, beurteilt oder bewertet werden, ob die Schule ihren Auftrag erfüllt hat.

Dagegen ist grundsätzlich – auch aus sonderpädagogischer Perspektive – nichts einzuwenden. Auch in der Sonderpädagogik stellt die Festlegung und Überprüfung von Förderzielen einen zentralen Aspekt diagnostischen Handelns dar (z.B. Buholzer, 2003). Die Frage ist nur: Was geschieht, wenn die geforderten Ziele am Ende einer Jahrgangsstufe nicht erreicht werden? Welche Kompetenzen sollen getestet werden? Und: Können solche Schulleistungstest auch etwas zur Förderplanung beitragen? Auf diese drei Fragen soll im Folgenden eingegangen werden und es wird diskutiert, welche Alternativen die heil- und sonderpädagogische Diagnostik anzubieten hat.

Führen Assessments zu mehr Selektion?

Aus (heil-/sonder)pädagogischer Perspektive wird immer wieder die Befürchtung geäußert, dass die geplanten Assessments zu noch mehr Selektion im Schweizer Schulsystem sowie zu einem Ranking von Schulen und Lehrpersonen führen könnten. Schlechte Beispiele aus den USA zeigen, dass Assessments tatsächlich solche negativen Folgen haben können. So werden in den USA diejenigen Schulen, die in den jährlichen Leistungstests schlecht abschneiden «bestraft», indem ihnen z.B. Mittel entzogen werden (vgl. z.B. Hoover & Patton, 2004). Zudem wird immer wieder beklagt, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schü-

ler, welche die High School ohne Abschluss verlassen, seit der Einführung der Assessments angestiegen ist.

Im «Weissbuch HarmoS» (EDK, 2004) wird zwar explizit darauf hingewiesen, dass die geplanten Bildungsstandards *nicht* eine selektive Funktion haben, sondern dazu beitragen sollen, Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten besonders zu unterstützen.

Ob dem aber dann wirklich so sein wird, und ob die für die Förderung notwendigen Mittel auch zur Verfügung stehen werden, kann heute nicht abgeschätzt werden – vor allem auch darum nicht, weil solche Entscheidungen in der Regel nicht von Pädagoginnen und Pädagogen, sondern von Politikerinnen und Politikern getroffen werden. Die Befürchtung, dass Assessments zu mehr Selektion führen, kann somit nicht aus dem Weg geräumt werden. Dabei gilt es jedoch Folgendes zu bedenken: Selektionsmechanismen hängen nicht von den verwendeten Instrumenten ab, wie z.B. in der Diskussion um Selektions- und Förderdiagnostik immer wieder vorgegeben wird (z.B. Eggert, 1997). Dass förderdiagnostische Methoden generell «bessere Methoden» sind, ist ein Trugschluss. Schlee (1983) hebt hervor, dass Selektion nicht eine Frage des Instrumentes, sondern eine Frage der *Absicht* sei. Man könne – wenn man wolle – auch selektionieren, indem man ein Kind Knöpfe zählen lasse. Selektionsprozesse hängen also nicht vom Instrument ab, das verwendet wird, sondern von den in einem gesellschaftlichen System vorhandenen Werten und Normen, den Funktionen der Schule und den darauf basierenden (Ausschluss-) Kriterien. Die Schule ist in unserer Leistungsgesellschaft immer eine selektive Leistungsschule geblieben. Weder Reformpädagogik, noch Integrations- und Inklusionsbe-

strebungen, noch so genannte Förderdiagnostik haben daran etwas geändert. Es ist somit eine Illusion zu glauben, dass durch Förderdiagnostik weniger Selektion stattfinden würde.

Es ist nicht abzustreiten: Assessments können selektive Tendenzen verstärken. Solche Prozesse muss die Heil- und Sonderpädagogik sehr wachsam verfolgen. Aber unsere Disziplin hat genau so wachsam zu sein gegenüber Selektionsprozessen, welche sich in unserem Gesellschafts- und Schulsystem längst etabliert haben: Nämlich gegenüber von Notengebung, Promotionsregeln, Übertrittsverfahren usw.

Was wird getestet: Bildung oder Wissen?

Aus sonderpädagogischer Perspektive wird immer wieder kritisiert, dass Assessments einseitig auf den Erwerb der Kulturtechniken und von Wissen ausgerichtet seien, und dass andere Kompetenzen, die für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ebenso wichtig sind, nicht berücksichtigt würden (z.B. Defur, 2002). Dem ist zweifellos zuzustimmen. Es ist jedoch nicht grundsätzlich schlecht, schulische Leistungen zu überprüfen. Es ist aber einseitig, wenn es dabei bleibt und «Kompetenzen» nur im engen Rahmen des Abfragens von schulischem Wissen verstanden werden – insbesondere im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen (vgl. Moser Opitz, 2006a). Bildung beinhaltet viel mehr als Kenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften und Muttersprache.

Im Moment werden in der Schweiz vor allem die Testsysteme Klassencockpit und Stellwerk eingesetzt. Zu diesen Instrumenten ist kritisch zu bemerken, dass sie oft einseitig Wissen und «Skills» abfragen, also Dinge, welche ohne Verständnis auswendig gelernt werden können. Die eingangs zi-

tierte Zielsetzung von Stellwerk zeigt dies deutlich. Es wird nicht von Kompetenzen gesprochen, die aufgebaut werden sollen, sondern von Wissenslücken, welche es zu stopfen gilt. Ein Selbstversuch mit Beispielaufgaben auf der Homepage eines der eingangs erwähnten Testwerke kann dies anschaulich aufzeigen. Bezuglich der Entwicklung von Leistungstests, die Schulleistungen in einem umfassenderen Sinn überprüfen, besteht zweifellos noch Handlungsbedarf.

Trotz aller Kritik an den bisher vorliegenden Instrumenten und der Tendenz, dass mit Assessments einseitig Kulturtechniken überprüft werden, darf Folgendes nicht vergessen werden: Es ist gerade auch *Aufgabe der Sonderpädagogik*, sich damit zu befassen, wie die Ergebnisse von schulischen Lernprozessen und vor allem die Ergebnisse von beeinträchtigten Lernprozessen zuverlässig erfasst werden können.

Aus heil- und sonderpädagogischer Sicht wird oft angenommen, dass förderdiagnostische Instrumente dazu besser geeignet sind als Tests. Dies trifft jedoch aus mehreren Gründen nur bedingt und längst nicht immer zu. Erstens gibt es wenige solche Instrumente, mit welchen gezielt Schulleistungen erfasst werden können, insbesondere für die höheren Schuljahre (vgl. auch Moser Opitz, 2006c). Zweitens sind die vorhandenen förderdiagnostischen Instrumente zum Erfassen von Schulleistungen längst nicht theoretisch abgestützt oder sogar empirisch validiert. Wohl liegen einzelne gute Instrumente vor (z.B. Niedermann & Sassenroth, 2002 oder Scherer, 2003). In der förderdiagnostischen Praxis dominieren jedoch nach wie vor Beobachtungsbogen, welche nicht Schulleistungen erfassen, sondern basale Voraussetzungen. Es handelt sich dabei um (mit der Hilfe von Computerpro-

grammen erzeugte) lange Beobachtungslisten zu Motorik, Wahrnehmung, Sozialverhalten, Kognition usw., welchen oft nicht nur jede empirische, sondern auch jede theoretische Grundlage fehlt. So ist z.B. nach der Erhebung von Niedermann u.a. (2004) die CD «Förderdiagnose» von Ledl, welche genau solche Listen ausdrückt, das in der Schweiz am weitesten verbreitete förderdiagnostische Material zur Erfassung basaler Voraussetzungen.

Ein Weiteres kommt dazu: Wenn im diagnostischen Prozess mehrere solcher Listen und Beobachtungsbogen eingesetzt werden, ist damit oft das Anliegen verbunden, möglichst umfangreich und ganzheitlich zu erfassen. Das kann gefährlich sein, weil es den Blick für das Wesentliche trübt. Wenn eine Schülerin z.B. grosse Probleme im Mathematiklernen hat, geht es in erster Linie darum, ihre Kompetenzen bezüglich Mathematik detailliert zu erfassen und nicht Wahrnehmung, Motorik, Familiengeschichte und «Stärken und Schwächen in allen physischen und psychischen Bereichen» (Steppacher, 2004, S. 19). Es ist unbestritten, dass solche Faktoren auch eine Rolle spielen können – im Zentrum bei Rechenschwäche steht jedoch das detaillierte Erfassen der Mathematikleistungen. Mehr Beobachtungen führen nicht zwingend zu einem valideren Ergebnis. Wichtig ist, dass die «richtigen» Dinge beobachtet werden. Und die «richtigen» Beobachtungen zu einem bestimmten Bereich – sei es Sozialverhalten oder Schriftspracherwerb – können nur gemacht werden, wenn entwicklungspsychologische bzw. fachliche, fachdidaktische oder empirische Grundlagen zu einem Themenbereich bekannt sind – und nur auf dieser Grundlage können schliesslich Förderhinweise gemacht werden. Das gilt sowohl für Leistungstests als auch für die Förderdiagnostik.

Geben Assessments Förderhinweise?

Aus sonderpädagogischer Perspektive wird oft kritisiert, dass Leistungstests keinen differenzierten Einstieg in die Förderung erlauben würden (Eggert, 1997). Hier gilt es verschiedene Aspekte zu beachten: Assessments, wie sie momentan geplant und durchgeführt werden, können tatsächlich keine spezifischen bzw. individuellen Förderhinweise geben. Sie liefern jedoch – wenn es sich um gute Instrumente handelt – Informationen über erreichte bzw. nicht erreichte Lernziele im Sinne eines Screenings, also eines «Sichtungsverfahrens».

Solche Informationen führen allerdings nicht ohne weiteres dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht anschliessend auch besonders gefördert werden. Capizzi und Fuchs (2005) haben untersucht, ob ein diagnostisches Feedback, welches Lehrpersonen durch Assessments erhalten, zu besonderer Förderung und zu angepassten Lernzielen führt. Die Resultate waren enttäuschend. Nur die Förderlehrkräfte nahmen aufgrund der Testrückmeldung in bestimmten Bereichen eine Anpassung des Unterrichts für einzelne Schülerinnen und Schüler vor. Bei den Regellehrkräften konnten nur beschränkt solche Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung festgestellt werden. Assessments scheinen somit die Erwartungen bezüglich besonderer Förderung nicht per se befriedigend erfüllen zu können.

In der heilpädagogischen Fachliteratur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es für Förderhinweise eben Förderdiagnostik braucht. Doch auch das kann ein Trugschluss sein. Schlee (z.B. 2004, zusammenfassend Moser Opitz, 2006b) weist seit Jahrzehnten unermüdlich darauf hin, dass es sich bei der Folgerung, dass aus einer Diagnose Förderung abgeleitet werden kön-

ne (was durch den Begriff «Förderdiagnostik» geradezu suggeriert wird), um einen naturalistischen Fehlschluss handelt. Förderhinweise lassen sich nur auf der Grundlage eines theoretischen und fachlichen Konzeptes bzw. aus vorgängig getroffenen Wertentscheidungen ableiten (vgl. Wember, 1998). Etwas plakativ ausgedrückt: Wenn jemand nicht schwimmen kann, sagt diese «Diagnose» weder, ob diese Person schwimmen lernen soll, noch wie ihr das Schwimmen beigebracht werden kann. Um Ersteres zu entscheiden, braucht es eine (Wert-)Entscheidung, ob schwimmen lernen für diese Person ein sinnvolles Lernziel ist. Für das Zweite, die Schwimmförderung, braucht es fachliche und fachdidaktische Grundlagen. Erst diese erlauben es, Förderziele festzulegen. Zu dieser Thematik gibt es aufschlussreiche neuere Untersuchungen. Hill et al. (2005) weisen z.B. darauf hin, dass das *Fachwissen der Lehrpersonen* einen entscheidenden Einfluss darauf hat, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler erbringen. Erst wenn eine Lehrperson weiß, wie sich z.B. die Einsicht ins Dezimalsystem aufbaut, aus welchen Bausteinen sich Rechtschreibung aufbaut, ob eine eingeschränkte visuelle Wahrnehmung tatsächlich einen Einfluss hat auf den Erwerb der Schriftsprache, oder ob sich Probleme mit der Raumorientierung wie oft angenommen auf das Mathematiklernen auswirken, kann Förderung geplant werden.

Fachliches Wissen im weitesten Sinn ist somit zentral, um a) Diagnostikinstrumente zu erstellen, um b) Förderhinweise abzuleiten und c) um Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Ein Weiteres kommt dazu: Wichtig für die Förderplanung wären Instrumente, mit welchen Lernprozesse und vor allem Lernfortschritte differenziert erfasst, beschrie-

ben und dokumentiert werden können (vgl. Klauer, 2006). Dafür sind neben geeigneten Instrumenten mehrere Erhebungen über eine längere Zeitspanne notwendig. In diesem Bereich gibt es noch viel Entwicklungsbereit zu leisten.

Fazit: Gegen die Selektion – für fachliche und (fach)didaktische Kompetenzen und für gute diagnostische Instrumente

Aus den USA gibt es zum ganzen Fragekomplex der Assessments nicht nur negative Hinweise. Defur (2002) weist z.B. darauf hin, dass durch die flächendeckenden Schulleistungstests und die damit verbundenen Diskussionen die Lernprozesse und -erfolge von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen vermehrt ins Gespräch gekommen seien. Zudem seien in der Folge dieser Diskussionen vertiefte Überlegungen angestellt worden, wie diese Kinder bestmöglich gefördert werden können. Es fand auch eine breite Auseinandersetzung darüber statt, wie Diagnostikinstrumente für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen angepasst werden können (z.B. mehr zur Verfügung stehende Zeit, Vorlesen von Testanweisungen, Verwendung von technischen Hilfsmitteln usw.; Thurlow et al., 2005). Es ist zu wünschen, dass solche Diskussionen auch hierzulande geführt werden können, und dass sie konkrete Auswirkungen für die Schulpraxis haben.

Assessments können als sinnvolles Screening dienen, wenn sie sowohl fachlich als auch fachdidaktisch durchdacht und empirisch validiert sind, wenn sie sinnvolle Aufgaben enthalten, welche Verständnis und Einsicht überprüfen und wenn sie nicht zu (vermehrter) Selektion führen. Assessments können keine Förderhinweise geben, aber Informationen, ob und in welchen Bereichen eine weiterführende Diagnostik

notwendig ist. Und: Um Lernfortschritte feststellen zu können, reichen punktuelle Messungen am Ende eines Schuljahres nicht aus, dazu braucht es häufigere Erfassungen.

Für den Fachbereich der Heil- und Sonderpädagogik können sich im Hinblick auf die aufgeworfenen und diskutierten Fragen folgende Aufgaben ergeben:

- Die Verwendung der Assessments muss wachsam beobachtet werden und einem eventuellen selektiven Einsatz solcher Instrumente ist entschieden entgegenzutreten.
- Unser Fachbereich soll aktiv einen Beitrag leisten und sich an der Erstellung von guten Instrumenten für Assessments beteiligen; von Instrumenten welche sowohl fachlich als auch testtheoretisch eine hohe Qualität aufweisen; von Instrumenten, welche sich auch für das Erfassen von Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen eignen und von Instrumenten, welche geeignet sind, um Lernfortschritte zu erfassen.
- Zudem ist es nötig, dass für die weiterführende Individualdiagnostik theoretisch fundierte und empirisch validierte förderdiagnostische Instrumente zum Erfassen von Lernprozessen entwickelt werden, vor allem auch für die höheren Schuljahre.

Damit an Schweizer Schulen in Zukunft nicht vor allem Wissenslücken gestopft, sondern Schülerinnen und Schüler nachhaltig gefördert werden, braucht es nicht eine «besondere Diagnostik», sondern eine vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen und (fach)didaktischen Grundlagen. Erst eine solche ermöglicht es auch, den Schülerinnen und Schülern interessante Inhalte und Probleme zum Bearbeiten vorzulegen – Inhalte und Probleme, welche zum Denken an-

regen und Freude an der Sache selber und am Lernen wecken.

PD Dr. Elisabeth Moser Opitz

*Dozentin am Heilpädagogischen Institut
der Universität Freiburg/CH und
am Institut für Heilpädagogik der PH Bern
Weltistrasse 40
3006 Bern
elisabeth.moser@phbern.ch*

Literatur

- Buholzer, A. (2003). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel*. Aarau: Sauerländer.
- Capizzi, A. & Fuchs, S.S. (2005). Effects of Curriculum-Based Measurement With and Without Diagnostic Feedback on Teacher Planning. *Remedial and Special Education*, 26, 159-174.
- Defur, S.H. (2002). Education reform. High-stakes assessment, and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 23, 203-211.
- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderung*. Dortmund: borgmann.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2004). *Weissbuch HarmoS*. Internet: www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Harmos_Weissbuch_d.pdf [Stand: 10.6.2006]
- Hill, H.C., Rowan, B. & Loewenberg all, D. (2005). Effects of teacher's mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371-406.
- Hoover, J.J. & Patton, J.R. (2004). Differentiating standard-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education*, 25, 74-78.
- Klauer, K.J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung XXXII*, 16-26.
- Moser Opitz, E. (2006a). Bildungsstandards: Stein des Anstoßes oder Anstoß für die Sonderpädagogik? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75, 110-120.

- Moser Opitz, E. (2006b). Förderdiagnostik: Entstehung – Ziele – Leitlinien – Beispiele. In M. Grüssing & A. Peter-Koop (Hrsg.), *Die Entwicklung des mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule. Beobachten – Fördern – Dokumentieren* (S. 10-28). Offenburg: Mildenberger.
- Moser Opitz, E. (2006c). Diagnostik von Mathematikleistungen und -schwächen. In Ch. von Stechow & Ch. Hofmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge* (S. 278-290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen – mit Bilderbuch «Dani hat Geburtstag»*. Zug: Klett und Balmer.
- Niedermann, A. et al. (2004). Kenntnisse von heilpädagogischen Lehrpersonen über förderdiagnostische Materialien im Bereich der Basisfunktionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 6-11.
- Scherer, P. (2003). *Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern, Bd. 2: Addition und Subtraktion im Hundertraum*. Horneburg: persen.
- Schlee, J. (2004). Lösungsversuche als Problem – zur Vergeblichkeit der sogenannten Förderdiagnostik. In W. Mutzeck & P. Jogsches (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik* (S. 181-193). Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. (1983). Illusionen sogenannter Förderdiagnostik. In R. Kormann, H. Meister & J. Schlee (Hrsg.), *Förderungsdiagnostik: Konzept und Realisierungsmöglichkeiten* (S. 48-56). Heidelberg: Schindele.
- Steppacher, J. (2004). Förderdiagnostik in der Schulischen Heilpädagogik. Eine kooperative und interdisziplinäre Aufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 18-23.
- Thurlow, M. et al. (2005): State policies on assessment participation and accommodations for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38, 232-240.
- Wember, F. (1998). Zweimal Dialektik: Diagnose und Intervention, Wissen und Intuition. *Sonderpädagogik*, 28, 106-120.

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2006

Heft	Schwerpunkt
12/2005 – 1/2006:	Heilpädagogik und ihre Nachbarschaft
2/2006:	HFE – quo vadis?
3/2006:	Integrative Settings
4/2006:	E-Learning
5/2006:	NFA und Standards
6/2006:	Bildungsstatistik und -monitoring
7-8/2006:	Internationale Heilpädagogik (Psychoanalytische Pädagogik)
9/2006:	Assessment / Förderplanung
10/2006:	Berufsbildung
11/2006:	Schulergänzende und -begleitende Massnahmen
12/2006:	Grenzsituationen