

Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht

Praxishilfe



Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die jeweils männliche Bezeichnung verwendet.
Die Bezeichnung gilt gleichermaßen für weibliche und männliche Personen.

Weiterführende Informationen finden sich im Internet
www.thueringen.de/th2/tmbwk/inklusive_bildung

Diese Publikation darf nicht als Parteienwerbung oder
für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

Aktuelle Gesetze und Verordnungen
www.landesrecht.thueringen.de

Broschüren des TMBWK
www.tmbwk.de/publikationen

Newsletter des TMBWK
www.tmbwk.de/newsletter



VORWORT

Mit Inkrafttreten der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ im Jahr 2009 liegt ein erstes universelles Rechtsdokument vor, das dazu beiträgt, die bestehenden Menschenrechte – bezogen auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen – zu stärken und zu konkretisieren. Das Übereinkommen anerkennt das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, sind die Vertragsstaaten aufgefordert, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten.

Im Gemeinsamen Unterricht in Thüringen, der einen bedeutsamen Schritt in Richtung eines inklusiven Bildungssystems darstellt, können Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ihre individuellen Potentiale ausschöpfen, Talente entfalten, Lebenserfahrungen austauschen und den selbstverständlichen Umgang miteinander lernen. Gemeinsamer Unterricht erfüllt den Anspruch, dass sehr verschiedene Schülerinnen und Schüler in barrierefreien Bildungseinrichtungen von Anfang an gemeinsam lernen können. Von gelingendem Gemeinsamen Unterricht sprechen wir dann, wenn ein Schüler in sein soziales Umfeld vielfältig eingebunden ist und ein hohes Maß an Anerkennung und Wertschätzung erhält.

In welcher Qualität Gemeinsamer Unterricht gelingt und zur sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe beiträgt, entscheiden die Schulkultur und die Gestaltung des Unterrichts an jeder Grund- und weiterführenden Schule. Zahlreiche Thüringer Schulen haben in den vergangenen zwei Jahrzehnten umfangreiche Erfahrungen mit gelingendem Gemeinsamen Unterricht gesammelt. In der vorliegenden Handreichung sind nun grundlegende schulrechtliche und schulorganisatorische Informationen sowie pädagogisch-didaktische Anregungen enthalten, die der Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts an den Thüringer Schulen dienen. In die Erarbeitung der vorliegenden Handreichung sind umfangreiche Erfahrungen aus der Schulpraxis eingeflossen. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich besonders für die Mitwirkung von Frau Dr. Ursula Mahnke (Berlin).

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Christoph Matschie', written in a cursive style.

Christoph Matschie

Thüringer Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur

INHALT

	Vorwort	1
1	Rechtliche Grundlagen	5
1.1	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)	5
1.2	Individuelle Förderung.....	5
1.3	Gemeinsamer Unterricht.....	5
2	Übergang frühkindlicher Bereich – Grundschule	7
2.1	Frühe Förderung und Prävention	7
2.2	Der Thüringer Bildungsplan	7
2.3	Schulisches Anmeldeverfahren.....	8
3	Sonderpädagogische Förderung	9
3.1	Sonderpädagogisches Feststellungsverfahren.....	9
3.2	Steuergruppen zur Weiterentwicklung der Förderzentren und des Gemeinsamen Unterrichts (WFG)	11
3.3	Sonderpädagogische Diagnostik	12
3.4	Förderplanung im Gemeinsamen Unterricht	13
	Fördermaßnahmen	14
3.5	Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	15
	Förderschwerpunkt Lernen.....	15
	Förderschwerpunkt Sprache	16
	Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	17
	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	18
	Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	20
	Förderschwerpunkt Sehen	21
	Förderschwerpunkt Hören.....	23
	Förderbereich Autismus.....	24
4	Personal	25
4.1	Personaleinsatz	25
	Abordnungen und Versetzungen	26
	Absicherung von Unterrichtsausfall im Gemeinsamen Unterricht	26
	Anordnung von Mehrarbeit für Förderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht	26
	Dienstliche Verpflichtungen für Förderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht ...	27
4.2	Lehrer im Gemeinsamen Unterricht	28
4.3	Sonderpädagogische Fachkräfte.....	29

4.4	Schulbegleitung.....	29
5	Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts	30
5.1	Leistungsbewertung und Zeugnisse im Gemeinsamen Unterricht	30
5.2	Nachteilsausgleich.....	30
	Allgemeine Grundsätze zum Nachteilsausgleich	31
5.3	Studentafel	31
5.4	Unterstützungssystem	32
6	Beirat Inklusive Bildung.....	33
7	Arbeits- und Forschungsstelle für Gemeinsamen Unterricht	33
8	Ombudsrat.....	34
9	Praxishilfen.....	34
9.1	Beispiele zur praktischen Umsetzung.....	34
	Förderplan	34
	Beobachtung	37
	Teamarbeit und schulische Organisation.....	41
	Kollegiale Beratung	43
	Vom Lerninhalt zur Beurteilung	48
	Förderunterricht organisieren.....	54
	Öffnen von Unterricht	54
9.2	Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung.....	62
	„Index für Inklusion“	62
	Das „Aargauer Bewertungsraster“ zu schulischen Integrationsprozessen.....	63
Anlagen		65
	Anlage 1: Entwicklungsschritte zur Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts	66
	Anlage 2: Ausprägungsgrade von pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf und Art der Diagnostik.....	69
	Anlage 3: Tätigkeitsbeschreibungen im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts: Förderschullehrer/Schulleiter des Förderzentrums	70
	Anlage 4: Aufgabenbeschreibungen der Koordinatoren in den Staatlichen Schulämtern im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts.....	71
	Anlage 5: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Anforderung aus Schulen (außer Förderzentren)	74
Literatur und Quellen		75

1 RECHTLICHE GRUNDLAGEN

1.1 UN-KONVENTION ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN (UN-BRK)

Seit 2009 ist die UN-BRK auch für Deutschland rechtlich bindend. Sie hat als völkerrechtliche Norm dadurch Eingang in die deutsche Rechtsordnung erhalten, dass der Bundestag mit uneingeschränkter Zustimmung des Bundesrates ein sogenanntes Vertragsgesetz verabschiedet und Deutschland die Ratifikation erklärt hat (Bundesgesetzblatt Teil II, Nr.35). Die Konvention wird damit nicht in Gesetzesrecht überführt, sondern bleibt Völkerrecht und hat lediglich in ihrer Gesamtheit – als Normkomplex – den Rang von Bundesrecht erhalten.

Die Ausführungen der UN-BRK erfassen in 50 Artikeln alle Aspekte des individuellen, gesellschaftlichen und politischen Lebens. Bezogen auf Bildung enthalten die Artikel 7 und 24 die wesentlichen Aussagen.

Übergeordnetes Ziel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist es, „... den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten, zu fördern, zu schützen und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Art.1).¹

Dabei sind alle Träger öffentlicher Gewalt und damit der Bund, die Länder und die Kommunen in der Pflicht. Auf Grund der Gesetzgebungskompetenz der Länder im Schulbereich sind diese dafür verantwortlich, die auf das Schulwesen bezogenen Bestimmungen der UN-BRK schrittweise umzusetzen. Aufgabe der Bildungspolitik ist es, das Schulsystem so zu gestalten, dass allen Schülern die notwendige individuelle Förderung und damit eine spezifische Bildung ermöglicht wird, mit dem Ziel „den bestmöglichen Lernerfolg bei allen Kindern und Jugendlichen zu sichern“.²

1 Bundesgesetzblatt 2008 Teil II Nr. 35.

2 Christoph Matschie: Vorwort, in: Thüringer Schulgesetz, hrsg. vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Erfurt 2011, S. 2.

1.2 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert in ihren Empfehlungen zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.10.2011, dass „die Ausrichtung der Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen (...) eine grundsätzliche Aufgabe ist. Dabei wird die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden – sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene – gestärkt. Sie greifen die Erfahrungen mit der individuellen Förderung in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf.“³

Die Schulen sind nach § 2 Abs. 2 Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags zur individuellen Förderung der Schüler als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens verpflichtet. Die individuelle Förderung findet innerhalb einer sich neu entwickelnden Lernkultur auf der Basis eines erweiterten Bildungsverständnisses statt. Im Juli 2011 erfolgte eine Novellierung der Thüringer Schulordnung (ThürSchulO) u. a. in § 47. Hier heißt es jetzt in Abs. 1: „Die individuelle Förderung der Schüler ist durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens sowie der außerunterrichtlichen Angebote. Darüber hinaus sind bei Bedarf besondere Fördermaßnahmen vorzusehen.“ Schließlich heißt es in Abs. 7: „In den Schulen sollen besondere Fördermaßnahmen für Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten im Lesen und im Rechtschreiben, in Mathematik und in den Fremdsprachen sowie für Schüler, die des Sportförderunterrichts bedürfen, eingerichtet werden.“

1.3 GEMEINSAMER UNTERRICHT

Die Novellierung des Thüringer Förderschulgesetzes (ThürFSG) legte den Vorrang des Gemeinsamen Unterrichts fest. Bereits in der Thüringer Förderschulordnung (ThürSoFöV)

3 www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf; 12.03.2014.

von 1994 war dieser Vorrang festgeschrieben, seit 2003 wird er wie folgt rechtlich geregelt:

§ 1 Abs. 2 ThürFSG: „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (Gemeinsamer Unterricht). Können sie dort auch mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nicht oder nicht ausreichend gefördert werden, sind sie in Förderschulen zu unterrichten, damit sie ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schulabschlüsse erreichen können.“

Im § 2 Abs. 1 ThürFSG heißt es: „Förderschulen sind sonderpädagogische Zentren für Unterricht, Förderung, Kooperation und Beratung. Die pädagogische Arbeit an der Förderschule hat die Integration der Schüler während und nach der Schulzeit zum Ziel. Förderschulen pflegen eine enge pädagogische Zusammenarbeit mit den anderen Schulen der Region...“ Es ist erforderlich, dass sich Förderzentren zu Kompetenz- und Beratungszentren entwickeln und im Kontext der UN-BRK mit ihrer Professionalität die Klassen- und Fachlehrer der Grund-, Regel-, Gemeinschaftsschulen und berufsbildenden Schulen sowie der Gymnasien (im Team-Teaching bzw. in enger Kooperation) unterstützen und auf diese Weise zur Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt beitragen.

In der Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV) heißt es im Abschnitt IV „Gemeinsamen Unterricht“ in § 9:

„(1) Gemeinsamer Unterricht kann dort durchgeführt werden, wo die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller Schüler muss sichergestellt sein. Besonderes Augenmerk ist von Seiten der Pädagogen auf die soziale Integration der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu richten.

(2) Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aller in § 8 Satz 1 genannten Schularten müssen gewährleistet sein. Die Sonderpädagogische Förderung erfolgt durch differenzierende Maßnahmen oder durch Stütz- und Fördermaßnahmen in Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht.

(3) Das Schulamt entscheidet für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über dessen Teilnahme am gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens und der in Absatz 1 genannten Voraussetzungen.“

Individuelle Förderung ist somit als durchgängiges Prinzip für pädagogische Prozesse an Thüringer Schulen unabhängig von der Schulart festgeschrieben. Individualisierte Lernprozesse sind geprägt von der Akzeptanz der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen und durch die Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen in einer herausfordernden Unterrichts- und Schulkultur. Somit ist ein hoher Anspruch an Bildungsprozesse formuliert, die dadurch gekennzeichnet sind, dass:

- ▶ individuelle Kompetenzen jedes einzelnen Schülers erkannt, herausgefordert und weiterentwickelt werden,
- ▶ individuelle Förderung sinnvoll gestaltet ist,
- ▶ individuelle Förderung eingebettet ist in das Lernen und Leisten im Alltag der Klasse,
- ▶ individuelle Ziele vereinbart werden,
- ▶ individuelle Förderung eingebettet ist in kommunikative Lernsituationen,
- ▶ differenzierte Kenntnisse über das Wissen und Lernen von allen Schülern im Kontext der sozialen Gruppe bzw. der Lerngruppe vorhanden sind

- ▶ und angemessene pädagogische Unterstützung angeboten wird.

Gemeinsamer Unterricht ist als eine spezielle Form von individueller Förderung zu sehen, die immer dann vorliegt, wenn Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der wohnortnahen Grund- bzw. weiterführenden Schule lernen.

2 ÜBERGANG FRÜHKINDLICHER BEREICH – GRUNDSCHULE

2.1 FRÜHE FÖRDERUNG UND PRÄVENTION

Bereits im Jahr 2005 wurden die Bestrebungen zur gemeinsamen Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Regeleinrichtungen und integrativen Einrichtungen im Thüringer Kindertagesstättengesetz (ThürKitaG), besonders in § 7, gesetzlich verankert. Seit der Novellierung im Jahr 2010 regelt das ThürKitaG mit § 7 die Angebote für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder sowie für Kinder mit besonderem Förderbedarf und die Gleichstellung von Regeleinrichtungen und integrativen Einrichtungen. So haben Kinder, die im sozialhilferechtlichen Sinne (SGB VIII, SGB XII) behindert oder von Behinderung bedroht sind, Anrecht darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung gefördert zu werden. Maßgabe der Förderung ist der vom Träger der Sozialhilfe erarbeitete Gesamtplan (nach § 58 SGB XII). Dieser beschreibt und regelt den besonderen Betreuungs- und Förderbedarf zur erfolgreichen Inklusion im Sinne der Teilhabe ausgehend von einer personenzentrierten Feststellung des individuellen Hilfebedarfs des Kindes (§ 7 Abs. 3 ThürKitaG). Bei der Aufstellung und Durchführung der Leistungen der örtlichen Träger der Sozialhilfe wirken die Eltern des behinderten Kindes sowie die im Einzelfall Beteiligten (insbesondere der behandelnde Arzt, das Gesundheitsamt und das Jugendamt) zusammen. Der Gesamtplan beschreibt und

regelt den besonderen Betreuungs- und Förderbedarf zur erfolgreichen Integration.

Für Kinder, die einer besonderen Förderung bedürfen, ohne behindert oder von Behinderung bedroht zu sein, sind geeignete Fördermaßnahmen in der Einrichtung im Rahmen des Förderauftrags (nach § 22 SGB VIII und § 6) dieses Gesetzes zu treffen. Die Verankerung der Integration von Kindern mit (drohender) Behinderung erfordert, allen Kindern das Maß an Unterstützung zu geben, welches sie zu ihrer individuellen Entwicklung benötigen. Dies gilt auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf (§ 7 Abs. 4 ThürKitaG), die keinen Anspruch auf Eingliederungshilfe haben. Für diese Kinder werden geeignete Fördermaßnahmen geschaffen. Hilfe und Unterstützung erhalten die Einrichtungen hierbei durch die Fachberatung.

In Zusammenarbeit zwischen niedergelassenen Ärzten, den interdisziplinären Frühförderstellen oder Sozialpädiatrischen Zentren, den Kindergärten, Schulen, Sozialbehörden und anderen spezifischen medizinischen/therapeutischen Einrichtungen soll Kindern mit Behinderungen eine zunehmend uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden. Vorrangiges Ziel ist im Bereich der Frühförderung die weitere Schaffung von integrativen Plätzen in Kindertageseinrichtungen unter Beachtung des Kindeswohls sowie die Bereitstellung frühestmöglicher Angebote fachgerechter Hilfe.

2.2 DER THÜRINGER BILDUNGSPLAN

Seit dem Schuljahr 2008/2009 ist für das Land Thüringen der institutionsübergreifende „Thüringer Bildungsplan von 0 bis 10 Jahre“ zu beachten. In diesem Bildungsplan werden Möglichkeiten der Individualisierung kindlicher Bildungsprozesse aufgezeigt, ohne dabei die Sozialität des einzelnen Kindes aus dem Blick zu verlieren.

Dies erfordert ein institutionelles und vernetzendes Handeln sowie vom Kind aus gestaltete Kooperationen. Zur Bewältigung des Übergangs vom frühkindlichen in den schulischen

Bereich bedarf es im besonderen Maße der Partizipation von Kindern, Eltern und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Der „Thüringer Bildungsplan bis 10 Jahre“ stellt einen professionellen Orientierungsrahmen dar, der eine umfassendere Sicht auf die Entwicklung des Kindes ermöglicht und seine Ansprüche auf Bildung an die Gemeinschaft definiert. Zentral für diesen Plan ist, dass nicht gesellschaftliche Anforderungen an Kinder beschrieben werden, sondern Bildungsansprüche, die Kinder an die Gesellschaft haben. Es sollen Bildungsgelegenheiten geschaffen werden, die allen Kindern eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Welt ermöglichen.

Dieses Ziel ist allerdings nicht nur für Bildungsprozesse von Kindern im ersten Lebensjahrzehnt bedeutsam. Darum gilt es, für die gesamte Zeit des Heranwachsens Bildungsgelegenheiten zu schaffen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, Handlungsfähigkeit zu erlangen. Gegenwärtig befindet sich der „Thüringer Bildungsplan bis 10 Jahre“ in der Fortschreibung zum „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“. Diese Fortschreibung umfasst neben basalen, elementaren und primären Bildungsprozessen auch heteronome und autonome Bildungsprozesse. Neu sind außerdem eigene Kapitel zur zivilgesellschaftlichen Bildung, zur philosophisch-weltanschaulichen Bildung sowie zur religiösen Bildung. Der „Thüringer Bildungsplan von 0 bis 18 Jahre“ beschreibt insgesamt Bildungsprozesse von der frühen Kindheit bis zum Übergang in das Erwachsenenalter; er ist dabei auf Kontinuität im Bildungsverlauf fokussiert. Durch den Verzicht auf Altersstufen zugunsten der Beschreibung von Bildungsprozessen unterstützt er die Gestaltung von Bildungsangeboten in heterogenen Lerngruppen.⁴

⁴ www.thueringer-bildungsplan.de; 12.03.2014.

2.3 SCHULISCHES ANMELDEVERFAHREN

Gemäß § 119 Abs. 1 ThürSchulO sind „alle Kinder, die bis zum 1. August des folgenden Jahres sechs Jahre alt werden, ... bei der Grundschule ihres Schulbezirks, bei Bestehen eines gemeinsamen Schulbezirks nach § 14 ThürSchulG an einer der zuständigen Grundschulen, anzumelden“. Bei Kindern, denen ein Anspruch auf Eingliederungshilfe nach den Sozialgesetzbüchern gewährt wird, richtet der Leiter der Kindertageseinrichtung, der Frühförderstelle oder der Schulleiter der Grundschule einen schriftlichen Antrag an das Staatliche Schulamt zur Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Gem. § 119 Abs. 5 ThürSchulO und § 8 Abs. 1 ThürFSG können Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Eltern direkt bei staatlichen Förderschulen oder Förderschulen in freier Trägerschaft angemeldet werden. Eine Einschulung und Aufnahme am Förderzentrum ist jedoch nur dann möglich, wenn das sonderpädagogische Gutachten das Förderzentrum als Lernort ausweist.

Melden Eltern ihr Kind an einer Förderschule an, ohne dass ein sonderpädagogisches Gutachten vorliegt, stellt der Schulleiter des Förderzentrums zeitnah beim Staatlichen Schulamt einen Antrag auf die Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens.

Dem Antrag sind folgende Unterlagen beizufügen:

- ▶ Dokumentation der bisher erfolgten Förderung (z. B. Förderpläne)
- ▶ Begründung der Anforderung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD)
- ▶ weitere Unterlagen (z. B. medizinische Gutachten).

Die Anforderung erfolgt mit Einverständnis der Personensorgeberechtigten vom Schulleiter der zuständigen Schule.

Für Kinder, bei denen ein Hilfebedarf festgestellt und in einem Förderplan beschrieben wurde, empfiehlt es sich, zur Sicherung der personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen im Hinblick auf das Kindeswohl, möglichst ein Jahr vor Einschulung bzw. vor Wechsel in die weiterführende Schule das zuständige Staatliche Schulamt zu informieren.

Sind Eltern mit der im Gutachten formulierten Lernortempfehlung nicht einverstanden, erfolgt laut § 8 Abs. 4 ThürFSG die Einberufung einer Aufnahmekommission, § 14 ThürSoFöV kommt zur Anwendung.

Die Aufnahmekommission besteht in der Regel aus dem begutachtenden Mitarbeiter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, Pädagogen der aufnehmenden und abgebenden Schulen, ggf. dem Schularzt und dem Schulpsychologen. Die Aufnahmekommission hört die Eltern an. Unter Einbeziehung der Stellungnahme der Eltern und des sonderpädagogischen Gutachtens, schulmedizinischer, fachärztlicher oder schulpsychologischer Gutachten berät und entscheidet die Aufnahmekommission über die Notwendigkeit und die Form einer sonderpädagogischen Förderung. Sind die Eltern mit der Entscheidung der Aufnahmekommission nicht einverstanden, entscheidet das Staatliche Schulamt. Diese Entscheidung ist ein Verwaltungsakt, der durch Widerspruch angefochten werden kann.

3 SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG

Durch die Kultusministerkonferenz ist sonderpädagogischer Förderbedarf wie folgt definiert: „Sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote können zeitlich befristet oder langfristig erforderlich sein und sind eng mit der zuständigen allgemeinen Pädagogik und deren Angeboten zu verknüpfen. Sie richten sich insbesondere auf die Gestaltung von förderlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen sowie auf die Vermeidung, Überwindung bzw. Beseitigung von Barrieren durch angemessene Vorkehrungen.“⁵

3.1 SONDERPÄDAGOGISCHES FESTSTELLUNGSVERFAHREN

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die aufgrund einer Behinderung oder einer schwerwiegenden Beeinträchtigung in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten derart beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der Grundschule, der weiterführenden allgemein bildenden Schulen ohne eine über die pädagogische Unterstützung hinausgehende (sonderpädagogische) Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. **Sonderpädagogischer Förderbedarf beschreibt die Maßnahmen im schulischen Umfeld, die unternommen werden müssen, um die Auswirkung der Behinderung oder schwerwiegenden Beeinträchtigung im pädagogischen Bereich zu mindern oder zu beheben:**

„Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs des Kindes oder Jugendlichen sowie die Empfehlung über den Bildungsgang und den Förderort.“⁶

Der Prozess zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beinhaltet immer

5 KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Beschluss der KMK vom 20.10.2011).

6 ThürSoFöV, § 5 Abs. 1.

die Informationspflicht gegenüber den Eltern. Sie ist von Beginn des Prozesses bis zum Abschluss des sonderpädagogischen Gutachtens zu gewährleisten. Für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind eine Kind-Umfeld-Analyse und eine sonderpädagogische Diagnostik wichtige Voraussetzungen.⁷

Gemäß § 16 Abs. 2 der Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (Thür-SoFöV) umfassen die Aufgaben der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste folgende Aufgabenbereiche:

- ▶ Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
- ▶ Sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Unterricht
- ▶ Beratung von Eltern und Pädagogen.

Seit dem Schuljahr 2011/12 sind in allen Schulämtern einige Mitarbeiter der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste im Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung (TQB) tätig. Diese sichern die Qualität bei der Erstellung der Erstgutachten. Ihr Einsatz wird durch den Koordinator TQB am Staatlichen Schulamt koordiniert.

Den Staatlichen Schulämtern obliegt die Qualitätssicherung bei der Prüfung der Anforderungen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Bezug auf Vollständigkeit, Plausibilität, Angemessenheit und fachliche Korrektheit.

Im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren wird geprüft, inwieweit sonderpädagogischer Förderbedarf besteht oder nicht. Besucht der Schüler bereits die Schule, werden durch den Mitarbeiter im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im Gemeinsamen Unterricht „der aktuelle Entwicklungs- und Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen sowie die lern- und entwicklungsfördernden

7 Vernooij, M.: Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung bei der Begutachtung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, im Bereich der Sprache und im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, hrsg. vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Erfurt 2013.

oder -hemmenden Faktoren“⁸ beschrieben (Kind-Umfeld-Analyse). Dafür sind folgende Unterlagen heranzuziehen:

- ▶ persönliche Daten des Schülers,
- ▶ Beobachtungsbögen,
- ▶ Dokumentation der Lernentwicklung,
- ▶ relevante Schülerergebnisse aus dem Unterricht,
- ▶ bisherige Bildungs- und Förderangebote sowie deren Wirkung auf die Entwicklung des Schülers,
- ▶ Förderpläne,
- ▶ lernzielorientierte Diagnostik,
- ▶ Lernstandsanalysen
- ▶ medizinische Befunde usw.

Zeigt sich bei einem Schüler Förderbedarf beispielsweise durch deutliche Lernschwierigkeiten in mehreren Fächern, die durch die bisherige pädagogische Unterstützung nicht kompensiert werden konnten, sind die Mitarbeiter im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung ins Feststellungsverfahren einzubeziehen. Tests zur Erfassung des kognitiven Potentials (für eine korrekte Feststellung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung) im Rahmen des diagnostischen Feststellungsverfahrens werden nur von Mitarbeitern im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung durchgeführt. Diese sind entsprechend für die korrekte Durchführung der Testverfahren und der Interpretation der Ergebnisse qualifiziert. Im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren sind für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie bei gravierenden Verhaltensschwierigkeiten bzw. -störungen Mitarbeiter des schulpsychologischen Dienstes in die Diagnostik einzubeziehen.

8 ThürSoFöV; § 5 Abs. 4.

Wird sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, sind im sonderpädagogischen Gutachten entsprechende Förderempfehlungen und Aussagen zu den notwendigen personellen, räumlichen/sächlichen Bedingungen zu treffen sowie Lernortempfehlungen zu formulieren. Auf der Grundlage der erstellten sonderpädagogischen Gutachten finden in den Landkreisen und kreisfreien Städten Beratungen in den „Steuergruppen zur Weiterentwicklung der Förderzentren und des Gemeinsamen Unterrichts (WFG)“ statt. Im Ergebnis der WFG-Beratung kann (als Abschluss des Feststellungsverfahrens) im sonderpädagogischen Gutachten die Lernortentscheidung fixiert werden.

„Das sonderpädagogische Gutachten wird den Eltern ausgehändigt und mit ihnen besprochen. Dabei sind die Eltern über die weitere Förderung des Kindes oder Jugendlichen zu beraten.“⁹ Stimmen die Personensorgeberechtigten der Lernortentscheidung nicht zu, wird die Aufnahmekommission einberufen.

Im Weiteren wird das „sonderpädagogische Gutachten Grundlage der sonderpädagogischen Förderung; es wird jährlich zum Schuljahresende vom jeweiligen Förderpädagogen, beim Gemeinsamen Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer fortgeschrieben.“¹⁰ Bei der Gutachtenfortschreibung ist zunächst zu prüfen, ob auch weiterhin sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Deshalb sind auch Aussagen über Wirksamkeit und Effizienz der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen zu treffen und Förderempfehlungen für die weitere Entwicklung des Schülers zu formulieren. Bei vermutetem Bildungsgangwechsel in den Bildungsgang Lernförderung oder den Bildungsgang individuelle Lebensbewältigung im Rahmen der Gutachtenfortschreibung werden Mitarbeiter im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung zur Sicherung der Qualität bei der Fortschreibung der Gutachten einbezogen.

⁹ ThürSoFöV, § 6 Abs. 2.

¹⁰ ThürSoFöV § 6 Abs. 1.

3.2 STEUERGRUPPEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER FÖRDERZENTREN UND DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS (WFG)

Anfang 2008 wurde in jedem Staatlichen Schulamt eine Steuergruppe für die „Weiterentwicklung der Förderzentren und des Gemeinsamen Unterrichts (WFG)“ gebildet. Im Schuljahr 2011/2012 wurden diese Steuergruppen regionalisiert, nunmehr arbeitet in jedem Landkreis und in jeder kreisfreien Stadt Thüringens eine Steuergruppe WFG unter der Leitung der Staatlichen Schulämter. Die ämter- und professionsübergreifende Zusammenarbeit von Vertretern der Schul-, Schulverwaltungs-, Sozial- und Jugendämter in den Steuergruppen WFG erfolgt in dienstlichem Interesse. Ziele der Zusammenarbeit in den Steuergruppen WFG sind

- ▶ die Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts und der Förderzentren,
- ▶ die Unterstützung bei der Entwicklung individueller Lösungen für den Gemeinsamen Unterricht,
- ▶ Einzelfallbesprechungen auf der Grundlage der sonderpädagogischen Gutachten gemäß § 1 Abs. 2 ThürFSG,¹¹
- ▶ die Weiterentwicklung der räumlichen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen,
- ▶ die Sicherung der Fachlichkeit bei der sonderpädagogischen Förderung im Gemeinsamen Unterricht sowie
- ▶ die Entwicklung von Verfahrenswegen bei der Gestaltung von Übergängen.

Aus dieser Zielstellung ergeben sich zwingend notwendige Kooperationen insbesondere zwischen folgenden Gremien:

- ▶ Schulträger,
- ▶ Schulverwaltungsamt,

¹¹ Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen soweit wie möglich im Gemeinsamen Unterricht.

- ▶ Jugendamt,
- ▶ Sozialamt,
- ▶ Gesundheitsamt,
- ▶ Schulamt
- ▶ Förderzentren.

Unter Federführung des Staatlichen Schulamtes werden diese Institutionen in die Arbeit der Steuergruppe WFG einbezogen. Bei Einzelfallberatungen auf der Grundlage sonderpädagogischer Gutachten können zu den Beratungen der Steuergruppen WFG weitere Sachverständige herangezogen werden, z. B. Vertreter der überregionalen Förderzentren, Fachberater, Mitarbeiter im schulpsychologischen Dienst usw.

Mit der Steuergruppe WFG existiert in allen Kreisen und kreisfreien Städten Thüringens nun flächendeckend ein ämter- und professionsübergreifendes Gremium, das Raum gibt für die Koordinierung von Abstimmungsprozessen. Alle Sozial- und Jugendhilfeträger vor Ort sind im Rahmen ihrer gesetzlichen Pflicht zur Zusammenarbeit mit Schulen und Schulverwaltung aufgefordert, gemeinsam mit den Schulen auf die Entwicklung angemessener Vorkehrungen hinzuwirken.

3.3 SONDERPÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK

Für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache im Bereich der Grundschule liegt seit Februar 2013 ein Konzept zur Qualitätssicherung der Diagnostik und Förderung vor.¹²

Wesentliche Aspekte des Konzeptes sind:

- ▶ die Sicherstellung einer qualifizierten und professionellen Diagnostik als Basis für die individuell-spezifische Förderung von Kindern in der Schuleingangsphase,

¹² Vernooij, M.: Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung bei der Begutachtung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, im Bereich der Sprache und im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, hrsg. vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Erfurt 2013.

- ▶ die Vermittlung fundierten diagnostischen Fachwissens als Voraussetzung für diagnostische Kompetenz,
- ▶ die Vereinheitlichung und damit Vergleichbarkeit der Sonderpädagogischen Begutachtung in Thüringen durch die verbindliche Festlegung bestimmter, standardisierter Testverfahren für unterschiedliche zu überprüfende Bereiche,
- ▶ die Systematisierung und Formalisierung des Gutachtenprozesses; die Entwicklung von Formblättern (z. B. Bedarfsprofilbogen, Beobachtungsbögen),
- ▶ die Erstellung von Kriterien für eine präzise Formulierung von Ausprägungsgraden des Förderbedarfs, von einfachem pädagogischem bis hin zu komplexem sonderpädagogischem Förderbedarf.

Mit diesem Diagnostikkonzept können Bedarfprofile erarbeitet werden, die den konkreten Unterstützungsbedarf für einzelne Schüler zielgenau beschreiben und Grundlage für Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung sowie für die Entwicklung des entsprechenden Förderplans sind.

Diagnostik und Förderung werden hier als zwei Prozesse beschrieben, die untrennbar miteinander verknüpft sind. Demnach impliziert sonderpädagogische Diagnostik zwei Teilprozesse:

- ▶ die zu Beginn des diagnostischen Prozesses durchzuführende Basisdiagnostik zur Erstellung eines differenzierten Bedarfsprofils sowie
- ▶ die im Verlauf der Förderung notwendige Prozessdiagnostik zur kontinuierlichen Überprüfung der Effektivität der Fördermaßnahmen.

Das Diagnostikkonzept unterstützt die pädagogische Arbeit in heterogenen Lerngruppen, denn in heterogenen Lerngruppen finden sich unterschiedliche Ausprägungsgrade von besonderem pädagogischem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf bei Schülern, wobei in der Regel die Mehrzahl der Schüler

einer Klasse keiner zusätzlichen Förderung bedarf.¹³

3.4 FÖRDERPLANUNG IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Die Verantwortung für die Erstellung von individuellen Förderplänen (bei besonderen Lernschwierigkeiten im Sinne des pädagogischen Förderbedarfs sowie bei sonderpädagogischem Förderbedarf) liegt beim Klassenlehrer, wobei die inhaltliche Aufbereitung unter Einbeziehung aller am pädagogischen Prozess beteiligten Professionen erfolgen muss.¹⁴ Auf der Grundlage von gemeinsamen Team-, Fach- oder Klassenkonferenzen wirken alle beteiligten schulischen Kräfte (z. B. Fachlehrer, Förderpädagogen, Erzieher u. a.) sowie ggf. außerschulische Kooperationspartner (Schulsozialarbeiter, Schulbegleiter, Logopäden, Ergotherapeuten, u. a.) aktiv an der Erstellung bzw. der Umsetzung des Förderplans mit. Die Besprechung des Förderplanes mit den Eltern obliegt dem Klassenlehrer, wobei der Förderpädagoge beratend vom Klassenlehrer hinzugezogen wird.

Das Erstellen eines pädagogischen oder sonderpädagogischen Förderplans ist keine abgeschlossene Aufgabe. Denn der Förderplan ist ein Entwicklungsbegleiter innerhalb des individuellen Förderprozesses. Unter Berücksichtigung der aktuellen Lernausgangslage wird er mindestens halbjährlich überprüft und fortgeschrieben. Dabei wird analysiert, inwieweit die Förderziele erreicht wurden und welche der eingesetzten Förderangebote hilfreich waren. Eine Weiterentwicklung oder eine Modifizierung des Förderplans ist je nach Bedarf vorzunehmen.

¹³ Ausprägungsgrade von pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf und Art der Diagnostik (siehe Anlage 2).

¹⁴ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen, Erfurt 2008.

Der Förderplan beschreibt z. B.,

- ▶ welche konkreten Entwicklungs- bzw. Lernziele erreicht werden sollen,
- ▶ welche schulorganisatorischen Veränderungen notwendig sind, um die Entwicklung des Schülers zu unterstützen,
- ▶ konkrete Fördermaßnahmen und ihre Umsetzung im schulischen Alltag.

Der Förderplan ist ein wichtiges Instrument für das Qualitätsmanagement pädagogischer Prozesse. Er dient als Grundlage

- ▶ für den Austausch im Pädagogen-Team,
- ▶ für die Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht im Team,
- ▶ zur Vorbereitung von Gesprächen mit weiteren schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern sowie
- ▶ für das Gespräch mit den Eltern.

Beim Erstellen eines Förderplanes sind folgende Fragen zu beantworten:

- ▶ Wo liegen die Stärken und Aktivitäten des Schülers?
- ▶ Was kann er als Nächstes lernen?
- ▶ Welche Förderansätze (vgl. sonderpädagogisches Gutachten) bezogen auf den gegenwärtigen Entwicklungsstand des Schülers ergeben sich daraus?
- ▶ Welche weiteren Lernangebote können anschlussfähig und hilfreich sein, damit der Schüler in seiner Entwicklung vorankommen kann?
- ▶ Wie ist der jetzige Lerngegenstand strukturiert und wie kann das Thema des Unterrichts für die heterogene Lerngruppe aufbereitet werden?
- ▶ Wem kommt bei der Umsetzung der Fördermaßnahmen welche Aufgabe zu?

FÖRDERMASSNAHMEN

Die Fördermaßnahmen im Einzelnen ergeben sich aus dem sonderpädagogischen Gutachten, in dem die Förderansätze beschrieben sind und werden im Förderplan präzisiert.

Fördermaßnahmen

- ▶ sind zielgerichtete, zeitlich begrenzte, ergänzende pädagogische oder sonderpädagogische Maßnahmen zur Entwicklungsförderung des Schülers im Kontext der sozialen Gruppe,
- ▶ beeinflussen sich in den einzelnen Bereichen wechselseitig und müssen deshalb ganzheitlich realisiert werden,
- ▶ richten sich nach den Erfordernissen des individuellen Förderbedarfs/Förderplans, der auf der Grundlage von gezielten Beobachten und Dokumentieren fortgeschrieben wird,
- ▶ können in unterschiedlichen Organisationsformen gestaltet werden, wie z. B. Projektarbeit, Freiarbeit, kurze Trainingssequenzen.
- ▶ sind ein integrierter Bestandteil innerhalb der Ganztagsförderung und der Stunden-tafel.

Ansätze für sonderpädagogische Fördermaßnahmen ergeben sich aus den sonderpädagogischen Gutachten.

Schülerbezogene Fördermaßnahmen

Schülerbezogenen Fördermaßnahmen können unterschieden werden nach fachorientierten und nach fachunabhängigen Fördermaßnahmen, die als Einzelförderung, in Kleingruppen sowie in Klassen und klassenübergreifenden Gruppen durchgeführt werden können. Sie sind so zu planen und durchzuführen, dass sie nicht diskriminierend wirken (z. B. durch die Isolation einzelner Schüler von der Gruppe der Gleichaltrigen) und die soziale Eingebundenheit in die Gruppe unterstützen.

Fachorientierte Fördermaßnahmen

- ▶ dienen der Sicherung und Festigung fachspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- ▶ umfassen die Vorbereitung auf und die Begleitung der Schüler während des Unterrichts durch individuelle und differenzierte Hilfestellungen,
- ▶ ermöglichen differenzierte Zugänge zu unterschiedlichen Lerninhalten,
- ▶ bieten vielfältige Übungs- und Anwendungssituationen,
- ▶ berücksichtigen das Potenzial des einzelnen Schülers und unterstützen ihn dabei, die im Förderplan formulierten individuellen Lernziele zu erreichen.

Fachunabhängige Fördermaßnahmen

- ▶ umfassen die Förderbereiche Sensorik, Motorik, Kognition, Kommunikation, Lern- und Arbeitsverhalten, Motivation, Emotionalität und Sozialverhalten auf der Grundlage des Förderplans,
- ▶ werden realisiert über freie Angebote für entsprechende Förderschwerpunkte mit dem Ziel, an die individuellen Fähigkeiten und Neigungen des Schülers anzuknüpfen und ihn in seiner Weiterentwicklung zu unterstützen (Zone der nächsten Entwicklung)
- ▶ sind kein Selbstzweck, sondern an die für alle Schüler verbindlichen Lerngegenstände und Themen anschlussfähig.

Systembezogene Fördermaßnahmen

Systembezogene Fördermaßnahmen nehmen die Lernumgebung des Schülers und die Lernsituation in den Blick, und zwar im Hinblick auf:

- ▶ das pädagogische Zeitmanagement,
- ▶ die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts,

- ▶ die didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes,
- ▶ die Bereitstellung von geeigneten Lern- und Arbeitsmaterialien,
- ▶ die Kooperationsmöglichkeiten in der Lerngruppe, d
- ▶ die Qualität der Beziehungen in der Lerngruppe,
- ▶ die Stundenplanung,
- ▶ die Rhythmisierung des Schulalltags,
- ▶ die Einrichtung des Klassenraumes.
- ▶ die Verantwortungsübernahme von Schülern für den eigenen Lernprozess usw.

Insgesamt gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, die individuelle Entwicklung einzelner Schüler zu unterstützen. Sie zielen nicht nur auf den Einzelschüler ab, sondern nehmen die gesamte Lerngruppe sowie die Lernsituation für alle Schüler in den Blick.

3.5 SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERSCHWERPUNKTE¹⁵

Der möglichst präzisen Beschreibung des individuellen Förderbedarfs kommt im Rahmen der Diagnostik, Förderplanung und Gutachtenerstellung sowie Gutachtenfortschreibung eine besondere Bedeutung zu.

FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN

Gemäß den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Förderschwerpunkt „Lernen“ besteht sonderpädagogischer Förderbedarf in diesem Förderschwerpunkt bei Kindern und Jugendlichen, „die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen

Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können.“¹⁶

Nach neuem Verständnis beschreiben Begriffe wie „Lernbehinderung“ bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ eine mangelnde Passung zwischen den Handlungs- und Lernmöglichkeiten eines Kindes und den Anforderungen der Schule, wobei die Ursachen hierfür vielfältig sein können. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen werden auf der Grundlage des Bildungsganges Lernförderung unterrichtet und bewertet.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen kann festgestellt werden bei einem Schüler mit

- ▶ gravierendem Rückstand der Lernentwicklung in mehreren Schulfächern (kann nach Alter bzw. bisher absolviertem Schulbesuch zwischen mehr als einem und bis zu drei Jahren variieren);
- ▶ erheblichem Unterstützungsbedarf beim Aufbau eines für das schulische Lernen angemessenen Lern- und Leistungsverhaltens sowie beim Erwerb grundlegender kognitiver Strukturen.

Die sprachliche Entwicklung und die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens sind bei der Überprüfung des Förderbedarfs sowie bei der Planung und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung angemessen zu berücksichtigen.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Ist ein Förderbedarf Lernen zuverlässig als erheblicher Unterstützungsbedarf im Sinne von schwerwiegend, umfangreich und langdauernd zu beschreiben?
- ▶ Wie sind die individuellen Bedingungen im Bereich der Entwicklung der kognitiven

¹⁵ Angelehnt an: Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung, Hamburg 2012.

¹⁶ KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Empfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten“ (1998 ff.).

Kompetenzen strukturell bzw. qualitativ zu beschreiben?

- ▶ Wie lässt sich der Förderbedarf Lernen ggf. gegenüber Förderbedarfen in anderen Bereichen (z. B. geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung) abgrenzen und im Förderplan bzw. Gutachten angemessen verdeutlichen?
- ▶ Welche speziellen Förderangebote müssen für diese Schülerin und diesen Schüler vorgehalten werden?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ die Erschließung und Entwicklung individueller Wege zur Ermöglichung der Aufnahme, der Verarbeitung und der handelnden bzw. sprachlichen Durchdringung von Bildungsinhalten,
- ▶ die Vermittlung von Lern- und Leistungserfolgen durch individuelle Lernunterstützung,
- ▶ die individuelle Stärkung des Selbstvertrauens, der Leistungsbereitschaft, des Durchhaltevermögens und der Belastbarkeit,
- ▶ die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit mit dem Ziel der Erlangung größtmöglicher Selbständigkeit in der Gesellschaft und im Arbeitsleben.

FÖRDERSCHWERPUNKT SPRACHE

Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz ist „sonderpädagogischer Förderbedarf im sprachlichen Handeln bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich des Spracherwerbs, des sinnhaften Sprachgebrauchs und der Sprechfähigkeit so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“¹⁷ Sonder-

pädagogischer Förderbedarf ist zu vermuten bei Schülern, die wegen einer erheblichen Sprachbehinderung ihre Fähigkeiten und Anlagen in der Schule ohne diese Förderung nicht angemessen entwickeln können sowie bei Schülern mit Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen.

Das Hauptaugenmerk der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Sprache liegt vorrangig im vorschulischen Bereich und in den ersten Schuljahren, da schulisches Lernen auf Sprache aufbaut. Schüler mit dem sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache werden in der Regel nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule unterrichtet.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache besteht, wenn bei einem Schüler

- ▶ erheblicher Unterstützungsbedarf beim Aufbau und der Nutzung sprachlicher Handlungskompetenz festgestellt wird,
- ▶ durch individuelle unterrichtliche Unterstützung oder zeitlich begrenzte Sprachfördermaßnahmen nicht hinreichend pädagogische Unterstützung geleistet werden kann.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Werden in der Beschreibung des Förderbedarfs Sprache die verschiedenen Sprachebenen angemessen berücksichtigt und beurteilt?
- ▶ Wird eine ggf. vorliegende Beeinträchtigung der kommunikativen Funktion von Sprache qualitativ bzw. strukturell angemessen beschrieben?
- ▶ Wie lässt sich der ermittelte Förderbedarf gegenüber einer Teilleistungsstörung (z. B. von Lese-Rechtschreibschwäche) abgrenzen?
- ▶ Wie wird im Förderplan bzw. Gutachten eine Abgrenzung des festgestellten Förderbedarfs Sprache gegenüber anderen ggf.

17 Ebd.

gleichzeitig vorliegenden Förderbedarfen (z. B. Lernen) vollzogen?

- ▶ Welche speziellen Förderangebote sind für diese Schülerin oder diesen Schüler notwendig?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ ein diagnosegeleiteter, sprachheilpädagogischer Unterricht zur situationsbezogenen Erprobung und Anwendung sprachlicher Fähigkeiten,
- ▶ die Ermöglichung einer individuellen Sprachförderung mit dem Ziel der Entfaltung, Verbesserung und Erweiterung sprachlicher und sozialer Handlungsfähigkeit,
- ▶ die Förderung des Sprachgebrauchs unter Berücksichtigung der phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, morphologisch-syntaktischen und pragmatisch-kommunikativen Aspekte des Sprachgebrauchs,
- ▶ die Prävention und Bewältigung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache,
- ▶ die Förderung sprachtragender Grundfunktionen wie Sensorik und Motorik sowie sprachtragender Leistungen wie Gedächtnis, Kognition und Akzeptanz der eingeschränkten Sprachkompetenz.

FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG

Die pädagogische Ausgangslage bei Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ist von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt. Zudem können die Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Behinderungen problemverstärkend wirken. Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen jedoch

keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet. Pädagogische Interventionen sind deshalb in erster Linie auf die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen sowie auf den Erwerb und die Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten gerichtet.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können.¹⁸

Schüler mit dem sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung werden in der Regel nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule unterrichtet. Die sonderpädagogische Förderung muss Hilfen bei der Bewältigung grundlegender sozialer und emotionaler Schwierigkeiten im Interesse von Kindern und Jugendlichen in biographisch bedrohlichen Notlagen und Lebensbezügen bereitstellen. Wenn schulinterne Fördermöglichkeiten nicht ausreichen, muss die Umsetzung des Anspruches auf multiprofessionelle Unterstützung gewährleistet werden.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht, wenn bei einem Schüler

- ▶ erheblicher Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung eines altersangemessenen Arbeits- und Sozialverhaltens festgestellt wird.

¹⁸ Ebd.

Voraussetzung für die Feststellung ist, dass

- ▶ die über einen längeren Zeitraum beobachteten Verhaltensstrukturen des Schülers aufgrund einer ausgeprägten Einschränkung der individuellen Fähigkeit zur Verarbeitung emotionaler Prozesse oder zu sozial angemessenem Verhalten oder einer psychischen Erkrankung zu einer erheblichen Beeinträchtigung oder Gefährdung der Entwicklung der eigenen Person bzw. der Mitschülerinnen und Mitschüler führen und
- ▶ diese Gefährdung durch unterrichtliche oder erzieherische Maßnahmen in der allgemeinen Schule sowie durch ambulante Hilfen nicht vermieden werden kann.

Relevante Aspekte

- ▶ des Erwerbs von Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- ▶ zur Empathie für die Belange und das Empfinden der Mitmenschen,
- ▶ zum Aufbau eines realistischen Selbstkonzepts sowie
- ▶ zur angemessenen Interaktion mit unterschiedlichen Sozialpartnern

sind bei der Überprüfung, Planung und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung zu berücksichtigen.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Welche der o. g. Kriterien und relevanten Aspekte lassen sich im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten beobachten und beschreiben?
- ▶ Welche unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen sowie ambulanten Hilfen wurden bislang genutzt?
- ▶ Welche Aussagen sind zu den individuellen Lernmöglichkeiten zu machen?

- ▶ Welche speziellen Förderangebote müssen für diesen Schüler vorgehalten werden?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ die Förderung des Erwerbs und der Festigung sozialer Fähigkeiten sowie der Befähigung zu einer sozial angemessenen Lebensführung,
- ▶ die Stärkung der Wahrnehmung für das eigene Empfinden und das Empfinden anderer Personen,
- ▶ die Aktivierung der Selbsterkenntniskräfte und der Motivation für ein stabiles Verhalten,
- ▶ die Förderung des Erwerbs von Kompetenzen in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Selbstregulation, im emotionalen Erleben sowie in der Kognition.

FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung benötigen besondere Hilfen bei der Entwicklung von Wahrnehmung, Sprache, Denken und Handeln sowie Unterstützung zur selbständigen Lebensführung und bei der Findung und Entfaltung der Persönlichkeit. Vielfach wird die Lern- und Lebenssituation dieser Kinder und Jugendlichen durch körperliche, psychische und soziale Beeinträchtigungen zusätzlich erschwert.

Um das Recht auf Bildung für diese Schüler umsetzen zu können, sind ein Unterricht, der die Heterogenität der Schüler beachtet sowie sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen notwendig:

- ▶ niveau-, situations- und schülerorientiertes Lernen sowie lebensbedeutsame Lerninhalte
- ▶ Individuelles Lerntempo und Lernprozess, die den Schüler nicht über- oder unterfordern

- ▶ Individuelle Gedächtnisleistung wird in den Lernprozess einbezogen, ist persönlichkeits-, kompetenz- und interessenbezogen
- ▶ Kommunikationsförderung ist permanent und immanent in alle Lernsituationen einbezogen
- ▶ Wechselnde Anforderungen werden in die Lernprozess einbezogen und so angebahnt, dass sie Schülern die Möglichkeit zum Generalisieren geben
- ▶ Handlungsmuster werden individuell so auf den Schüler abgestimmt, dass sie übernommen werden können
- ▶ Selbstbehauptung und Selbstkontrolle sind immer als Kompetenzen im sozialen und personellen Bereich anzusprechen und als Lernprozesse in einem kompetenzorientierten Unterricht zu sehen.
- ▶ Selbsteinschätzung und Zutrauen sind abhängig von der sozialen Gruppe, in der sich der Schüler befindet: Wird er so akzeptiert, wie er ist, findet Anerkennung und Wertschätzung, dann kann er ein gesundes Selbstbewusstsein und Zutrauen entwickeln.

Die Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Erhebung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort. Bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung ist im Rahmen des diagnostischen Prozesses die weitreichende Erfahrungs- und Interpretationskompetenz der Eltern von besonderer Bedeutung für die Erhebung und Bewertung der Ausgangslage. Die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs findet in der Verantwortung von Schule und Schulaufsicht statt, die entweder selbst über sonderpädagogische Kompetenz verfügen oder fachkundige Beratung hinzuziehen. Der auf den sonderpädagogischen Förderbedarf bezogene individuelle Förderplan wird in interdisziplinärer Zusammenarbeit erstellt und fortgeschrieben.¹⁹

¹⁹ Ebd.

Sonderpädagogischer Förderbedarf in der geistigen Entwicklung ist nicht statisch, der Prozess der Entwicklung ist beeinflussbar durch „gute“ Förderung und „gute“ Bildungsangebote, die schüler-, situations- und nivauorientiert aufgestellt sind.

Aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft werden keine allgemeinen Leistungsstandards formuliert, die zu erreichenden Lernziele orientieren sich an den individuellen Möglichkeiten des Schülers.

Unabhängig vom Umfang und der Intensität des Förderbedarfs ist die Entwicklung einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Persönlichkeit sowie weitestgehende soziale und gesellschaftliche Partizipation Ziel sonderpädagogischer Förderung. Der Umfang der notwendigen personellen Ressourcen kann variieren, ist abhängig von Art und Schwere des sonderpädagogischen Förderbedarfs und muss im sonderpädagogischen Gutachten und im Förderplan beschrieben sein.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung besteht, wenn bei einem Schüler umfassender Unterstützungsbedarf beim Erwerb von Basisfähigkeiten hinsichtlich der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, insbesondere in den Bereichen

- ▶ umfassender Unterstützungsbedarf beim Erwerb von Basisfähigkeiten hinsichtlich der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, insbesondere in den Bereichen
- ▶ der Wahrnehmung,
- ▶ der Motorik,
- ▶ des Kommunikations- und Sozialverhaltens,
- ▶ der individuellen Handlungskompetenz sowie
- ▶ der Entwicklung kognitiver Strategien zu einer individuell angemessenen Orientierung in der personalen und sächlichen Umwelt festgestellt wird.

Relevante Aspekte für eine möglichst selbständige Bewältigung alltagsbezogener Anforder-

derungen sind bei Überprüfung, Planung und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung zu berücksichtigen.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Wird die deutliche Beeinträchtigung der kognitiven Kompetenzen und der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit im Verhältnis zum Lebensalter angemessen beschrieben und fachlich begründet?
- ▶ Wie werden die individuellen Bedingungen der Entwicklung kognitiver Kompetenzen strukturell bzw. qualitativ beschrieben?
- ▶ Welche relevanten Kriterien für das Vorliegen eines Förderbedarfs im Bereich geistige Entwicklung sind zu beobachten? (Stichworte: Fähigkeit zur Handlungsplanung/-strukturierung, Eigenständigkeit in der Gestaltung und Pflege sozialer Kontakte, lebenspraktische Fertigkeiten, Aussagen zur elementaren Alltagsorientierung, individuelle Strategien im Umgang mit unvorhersehbaren bzw. nicht trainierten Problemstellungen im Alltag etc.)
- ▶ Wie kann der Förderbedarf geistige Entwicklung gegenüber einem Förderbedarf im Lernen kriteriengeleitet abgegrenzt werden?
- ▶ Welche speziellen Förder- und Unterstützungsangebote benötigt dieser Schüler?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ die individuelle Förderung der aktiven Lebensbewältigung in sozialer Integration,
- ▶ die individuelle Förderung der motorischen, sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung,
- ▶ die Ermöglichung des Zugangs zur Umwelt über die Aktivierung aller Körpersinne,

- ▶ die individuelle Förderung des Erwerbs von Fähigkeiten und Techniken zu einer möglichst selbständigen Lebensgestaltung,
- ▶ intensive Förderung der kulturtechnischen Kompetenzen
- ▶ die individuelle Vorbereitung auf größtmögliche Aktivität, Teilhabe und Teilnahme am sozialen und gesellschaftlichen Leben als Erwachsener und insbesondere am Arbeitsleben.

FÖRDERSCHEWERPUNKT KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG

Im Zusammenhang mit den für schulisches Lernen bedeutsamen, in Art und Grad unterschiedlich ausgeprägten körperlich-motorischen Beeinträchtigungen kann es zu veränderten Ausgangslagen in anderen Entwicklungsbereichen kommen, die bis zur vollständigen Pflegebedürftigkeit führen können. Eine körperliche und motorische Beeinträchtigung kann unmittelbare Auswirkungen auf verschiedene grundlegende Entwicklungsbereiche haben. Sie kann verbunden sein mit vielfältigen Folgen und Begleiterscheinungen.

Das Verständnis von Körperbehinderung als eingeschränkte Bewegungsfähigkeit ist aus heutiger Sicht überholt, weil sie mögliche psychologische und sozialpsychologische Auswirkungen bestimmter Behinderungsformen nicht einschließt, deren Folgen aber für die Entwicklung eines Kindes und Jugendlichen bedeutsamer sein können als die körperliche Beeinträchtigung selbst: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die aufgrund ihrer körperlichen und motorischen Ausgangslage in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dazu können medizinisch-therapeutische, pflegerische, technische, psychologische, soziale Kompetenzen und auch entsprechende Hilfen außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein. (...). Ausprägung und Grad der körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen sowie deren weitere Auswirkungen, die Ergebnisse der bisherigen För-

derung und weitere Beeinträchtigungen und nicht zuletzt die Gegebenheiten des Umfeldes bestimmen den individuellen Förderbedarf.“²⁰

Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung werden in der Regel nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule unterrichtet. Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung besteht, wenn bei einem Schüler erheblicher Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung von Grundfähigkeiten in den Bereichen der Sensorik, der Wahrnehmung und der Motorik festgestellt wird.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung besteht insbesondere bei

- ▶ medizinisch diagnostizierbaren, erheblichen Funktionsbeeinträchtigungen des Stütz- und Bewegungssystems,
- ▶ Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengüst,
- ▶ Fehlfunktionen von Organen oder
- ▶ schwerwiegendem Entwicklungsbedarf in den Bereichen Sprache, Kognition oder emotionale und soziale Entwicklung, die sich im Zusammenhang mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen ergeben.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären

- ▶ Welche der o. g. Kriterien zur Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung sind unter Einbeziehung relevanter medizinischer Befunde zu beobachten und zu beschreiben?
- ▶ Wie lässt sich der ermittelte Förderbedarf gegenüber einer leichtgradigen Beeinträchtigung der sensorischen Integration abgrenzen?

20 Ebd.

- ▶ Welche Aussagen sind zu den individuellen Lernmöglichkeiten des Schülers zu machen?
- ▶ Welche speziellen Förder- und Unterstützungsangebote sind für diesen Schüler insbesondere bei der Planung und Umsetzung von Unterricht vorzuhalten?
- ▶ Liegt ggf. ein weiterer Förderbedarf z. B. in den Bereichen Lernen oder geistige Entwicklung vor?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ die Hilfe zur Ausweitung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, der motorischen Kompetenzen und die Entwicklung eigener Handlungsmöglichkeiten,
- ▶ die Nutzung spezifischer Lernmittel sowie technischer Hilfsmittel,
- ▶ die individuelle Förderung zur selbständigen Bewältigung alltäglicher Anforderungen einschließlich der Fähigkeit zur selbstbestimmten Nutzung personaler Assistenz,
- ▶ der Aufbau sozialer Beziehungen und des sprachlichen Handelns,
- ▶ die individuelle Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung der individuellen Leistungsmöglichkeiten sowie der Akzeptanz der eigenen Beeinträchtigung.

FÖRDERSCHWERPUNKT SEHEN

Sowohl medizinisch als auch sozialrechtlich sind Blindheit und Sehbehinderung klar definiert.

Mit Bezug auf die KMK wird im schulischen Kontext die medizinische und sozialrechtliche Definition einer Sehbeeinträchtigung erweitert um den Aspekt der Auswirkungen dieser auf das Lernen und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Neben dem Visus haben weitere Sehfunktionen wie zum Beispiel das Farbsehvermögen, die Blendempfindlichkeit,

die Kontrastempfindlichkeit, das Gesichtsfeld, die Wahrnehmungsverarbeitung und die Fixationsfähigkeit eine hohe Relevanz.

Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Sehen werden in der Regel nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule unterrichtet.

Die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen soll die Schüler beim Erschließen und Orientieren in ihrer Umwelt unterstützen und ein hohes Maß an schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe gewährleisten. Die sonderpädagogische Unterstützung muss schon im vorschulischen Bereich, hier vor allem beratend für Eltern und Erzieher, einsetzen.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sehen besteht, wenn bei einem Schüler Unterstützungsbedarf

- ▶ zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Verarbeitung optischer Umweltreize oder
- ▶ zur Kompensation von Begleiterscheinungen im Zusammenhang mit einer erheblichen Minderung des Sehvermögens festgestellt wird.

Ein solcher Förderbedarf besteht insbesondere,

- ▶ wenn das Sehvermögen so stark herabgesetzt ist, dass auch nach optischer Korrektur der Umwelt überwiegend nicht visuell begegnet werden kann (Blindheit) oder mit einer Erblindung gerechnet werden muss,
- ▶ nach optischer Korrektur Teilfunktionen des Sehens wie Fern- oder Nahvisus, das Gesichtsfeld, der Kontrast, die Farbe oder die Blendung und Bewegung erheblich eingeschränkt sind (Sehbehinderung) oder
- ▶ wenn eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Seheindrücke besteht (ausgeprägte Beeinträchtigung der Wahrnehmungsverarbeitung).

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Welche der o. g. Kriterien zur Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich Sehen können differenzialdiagnostisch unter Einbeziehung relevanter medizinischer Befunde festgestellt und in ihren Auswirkungen auf deren Handlungsmöglichkeiten beschrieben werden?
- ▶ Welche Aussagen sind zu den individuellen Lernmöglichkeiten des Schülers zu machen?
- ▶ Welche speziellen Förder- und Unterstützungsangebote sind für diesen Schüler insbesondere bei der Planung und Umsetzung von Unterricht vorzuhalten?
- ▶ Liegt ggf. ein weiterer Förderbedarf z. B. in den Bereichen Lernen oder geistige Entwicklung vor?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ die Erschließung der Umwelt, die Mobilitätserziehung und die Bereitstellung von Orientierungshilfen,
- ▶ der Erwerb von lebenspraktischen Fähigkeiten und der Selbständigkeit in der persönlichen Lebensgestaltung,
- ▶ das Erlernen von Aneignungsweisen über das Gehör, den Tastsinn und andere Sinne,
- ▶ die Bereitstellung von Blindenhilfen und blindengemäßen Lehr-, Lern-, Hilfs- und Arbeitsmitteln,
- ▶ das Erlernen von Blindentechniken,
- ▶ das Erlernen der Brailleschrift mit ihren unterschiedlichen Systemen,
- ▶ die Vermittlung von Schrift- und Kommunikationstechniken,

- ▶ die Aktivierung des Restsehvermögens, die Seherziehung und Wahrnehmungsfindung.

Schüler im Gemeinsamen Unterricht mit sonderpädagogischem Gutachten im Förderschwerpunkt Sehen benötigen Angebote zum Erfahrungsaustausch mit Kindern und Jugendlichen, welche die gleiche Art der Beeinträchtigung oder Behinderung aufweisen. Deshalb ist eine temporäre Zusammenführung dieser Schüler anzubieten. In diesen Kursen müssen individuelle sonderpädagogische Förderung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die Stärkung der individuellen Persönlichkeit im Vordergrund stehen.

FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN

Nach den Empfehlungen der KMK in der Beschlussfassung von 1996 liegt bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in der Regel sonderpädagogischer Förderbedarf vor und sie bedürfen in Erziehung und Unterricht der sonderpädagogischen Unterstützung. Dabei wird in den Empfehlungen betont, dass Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung oder einer auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung keine einheitliche Gruppe bilden, sondern dass abhängig von Art und Grad der Hörbeeinträchtigung, der bisherigen Förderung, möglichen weiteren Behinderungen und den Gegebenheiten des Umfeldes ein sehr unterschiedlicher Förderbedarf vorliegen kann. Heute sind diese Einteilungen für Entscheidungen innerhalb des Bildungsprozesses und für Fragen der Beschulung nicht mehr allein aussagekräftig.

Neben dem Grad der Hörfähigkeit werden besonders die bisherige Spracherfahrung und die vom Schüler primär genutzte Basissprache und Kommunikationsform berücksichtigt.

Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Hören werden in der Regel nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schulen unterrichtet.

Die Einschätzung einer peripheren Hörstörung orientiert sich neben medizinisch-audiologischen Befunden über Art und Grad der Hörschädigung vor allem an den kom-

munikativen Voraussetzungen und an der Gesamtentwicklung des Schülers. Für die Entwicklung der Lautsprache ist es wichtig, ob die Einschränkung des Hörvermögens prälingual oder postlingual aufgetreten ist und welche Förderangebote unmittelbar und nach Anpassung von Hörhilfen erfolgten. Daraus ergibt sich für die sonderpädagogische Diagnostik ein Spektrum, in dem zwischen Schülern mit einer Lautsprachorientierung und Schülern mit einer Orientierung an der deutschen Gebärdensprache (DGS) differenziert werden muss. Die Grenzen zwischen diesen beiden Gruppen sind fließend.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Hören besteht, wenn bei einem Schüler Unterstützungsbedarf

- ▶ hinsichtlich der Entwicklung von Fähigkeiten zur Wahrnehmung akustisch vermittelter Umweltreize,
- ▶ zur Kommunikation,
- ▶ zur Entwicklung der Sprachkompetenz und
- ▶ zur Kompensation relevanter Begleitscheinungen einer erheblichen Minderung des Hörvermögens festgestellt wird.

Ein solcher Förderbedarf besteht insbesondere, wenn

- ▶ lautsprachliche Informationen der Umwelt trotz apparativer Versorgung nicht oder nur begrenzt über das Gehör aufgenommen werden können,
- ▶ aufgrund einer Hörminderung erhebliche Beeinträchtigungen in der Entwicklung des Sprechens und der Sprache, im kommunikativen Verhalten oder im Lernverhalten auftreten oder
- ▶ eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Höreindrücke besteht.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Welche der o. g. Kriterien zur Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich des

Hörens können differenzialdiagnostisch unter Einbeziehung relevanter medizinischer Befunde festgestellt und in ihren Auswirkungen auf deren Handlungsmöglichkeiten beschrieben werden?

- ▶ Welche Aussagen sind zu den individuellen Lernmöglichkeiten des Schülers zu machen?
- ▶ Welche speziellen Förder- und Unterstützungsangebote sind für diesen Schüler insbesondere bei der Planung und Umsetzung von Unterricht vorzuhalten?
- ▶ Ist eine umfängliche sonderpädagogische Förderung notwendig oder erscheint eine subsidiäre Beratung im Rahmen des zuständigen Förderzentrums begründet ausreichend?
- ▶ Liegt ggf. ein weiterer Förderbedarf z. B. in den Bereichen Lernen oder geistige Entwicklung vor?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind insbesondere

- ▶ die Hörerziehung, der Sprachaufbau, die Schulung des Absehens und der Artikulation,
- ▶ die bilinguale Erziehung vor allem für gehörlose Schüler, die neben der Hör-, Sprach- und Sprecherziehung in der Lautsprache die Deutsche Gebärdensprache und deren Sprachpflege zur Unterstützung des Lernens und der Identitätsfindung berücksichtigt,
- ▶ die Förderung des taktilen Empfindens und der visuellen Orientierung,
- ▶ die bestmögliche Nutzung von Hörhilfen,
- ▶ die Ausbildung einer möglichst verständlichen Lautsprache,
- ▶ das Erfassen von Wortinhalten und Satzstrukturen, die Einübung kommunikativer Verhaltens- und Ausdrucksweisen,

- ▶ die Förderung sprachlicher Leistungsbe-reitschaft,
- ▶ die Beseitigung oder Minderung sprachlicher Fehlleistungen und die Erziehung zu sachbezogenem und situationsgerechtem Sprachgebrauch.

Schüler im Gemeinsamen Unterricht mit sonderpädagogischem Gutachten im Förderschwerpunkt Hören benötigen Angebote zum Erfahrungsaustausch mit Kindern und Jugendlichen, welche die gleiche Art der Beeinträchtigung oder Behinderung aufweisen. Deshalb ist eine temporäre Zusammenführung dieser Schüler anzubieten. In diesen Kursen müssen individuelle sonderpädagogische Förderung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die Stärkung der individuellen Persönlichkeit im Vordergrund stehen.

FÖRDERBEREICH AUTISMUS

„Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten erfordert eine Erziehung und einen Unterricht, die sich auf alle Entwicklungsbereiche beziehen. Für eine aktive Lebensbewältigung in größtmöglicher sozialer Integration und für ein Leben in weitgehender Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sind spezielle Eingliederungs- und Lernangebote erforderlich.“²¹

Charakteristisches Merkmal des Autismus-Spektrums-Syndroms ist die außerordentlich große Bandbreite von Erscheinungsformen und Leistungsniveaus. Sie reicht von Kindern und Jugendlichen, die sich lebensbedrohlich selbst verletzen, in der Psychiatrie, als ‚untherapierbar‘ angesehen, oft erheblichen Zwangsmitteln ausgesetzt sind, bis hin zu Kindern und Jugendlichen, die zwar autistische Verhaltensweisen zeigen, aber dennoch genügend orientiert sind, um an einem Unterricht auf gymnasialem Niveau teilzunehmen, wobei ihre Fähigkeiten in Teilbereichen möglicherweise überdurchschnittlich sein können.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderbereich Autismus (sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotionalen und sozialen

21 Ebd.

Entwicklung oder in der geistigen Entwicklung) besteht, wenn ein erheblicher Unterstützungsbedarf hinsichtlich

- ▶ der Entwicklung von Fähigkeiten zur Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen,
- ▶ zur Selbstbehauptung und Selbstkontrolle oder
- ▶ zu situations-, sach- und sinnbezogenem Handeln festgestellt wird.

Aufgrund des breiten Spektrums der Ausprägung einer autistischen Störung sind die Rahmenbedingungen der schulischen Förderung individuell festzulegen und zu beschreiben. Sofern die Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Förderung festgestellt wird, orientieren sich ihre fachliche Ausgestaltung und ihr Umfang an den jeweiligen Schwerpunkten, die die autistische Störung prägen.

Folgende Fragestellungen sind im Rahmen von Förderplanung bzw. Gutachtenerstellung zu klären:

- ▶ Welche der o. g. Kriterien zur Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich Autismus können differenzialdiagnostisch festgestellt werden? Eine Differenzialdiagnostik zur Feststellung einer Autismus-Spektrums-Störung durch Fachärzte oder entsprechend fachlich qualifizierte externe Beratungsdienste ist dabei notwendige Voraussetzung für die Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich Autismus.
- ▶ Welche speziellen Maßnahmen und gezielten sonderpädagogischen Förderangebote müssen bereitgestellt werden, um dem Schüler eine angemessene Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen?
- ▶ Ist eine umfängliche sonderpädagogische Förderung notwendig oder erscheint eine subsidiäre Beratung und Unterstützung im Rahmen der systemischen Ressource oder im Rahmen einer fachlichen Beratung durch geschulte Lehrkräfte begründet hinreichend?

Bestandteile der sonderpädagogischen Förderung in diesem Bereich sind insbesondere

- ▶ die Förderung der Fähigkeit zur Wahrnehmung, Wahrnehmungsverarbeitung, der Grob- und Feinmotorik einschließlich der Anbahnung von Strategien zur Kompensation individueller Beeinträchtigungen in den Bereichen der Sensorik und Motorik,
- ▶ die Entwicklung der individuellen Fähigkeit, zwischenmenschliche Kommunikation angemessen aufzunehmen, zu verarbeiten und selbst zu gestalten,
- ▶ das Erschließen individueller Zugangsweisen zum Verständnis und zum Umgang mit emotionalen Ausdrucks- und sozialen Umgangsformen im eigenen sozialen Umfeld,
- ▶ die Förderung der Kompetenzen zur eigenständigen Handlungsplanung und deren Umsetzung bei der Bewältigung alltäglicher und schulbezogener Anforderungssituationen,
- ▶ Unterstützung beim Aufbau von Strategien zur Orientierung und zum angemessenen eigenen Handeln in sozialen Situationen in Schule und Lebensumfeld,
- ▶ die Förderung beim Aufbau einer realistischen Selbsteinschätzung (Selbstkonzept).

4 PERSONAL

4.1 PERSONALEINSATZ

Förderschullehrer und Sonderpädagogische Fachkräfte (SPF) können bis zur vollen Arbeitsverpflichtung im Gemeinsamen Unterricht an maximal zwei Netzwerkschulen des jeweiligen Förderzentrums eingesetzt werden. Der Einsatz erfolgt als Zuweisung durch den Leiter des Netzwerkförderzentrums. Ein Einsatz von Förderpädagogen an mehr als zwei Schulen ist nur mit schriftlichem Einverständnis und der Zustimmung des Personalrates (ÖPR) möglich.

Die Einsatzpläne der Förderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht stellt der Netzwerkschulleiter dem zuständigen Schulamt zur Verfügung. Einsatzänderungen sind dem Staatlichen Schulamt stets zeitnah mitzuteilen. Der Bezirkspersonalrat ist im Rahmen der vertrauensvollen Zusammenarbeit gemäß § 2 ThürPersVG durch das Staatliche Schulamt zu informieren.

Dienstlicher Vorgesetzter der Förderpädagogen ist der Schulleiter des jeweiligen Förderzentrums. Der Schulleiter des Netzwerkförderzentrums schließt mit dem Leiter der Netzwerkschule jeweils zum Schuljahresbeginn im Rahmen seiner Dokumentation des Gemeinsamen Unterrichts eine Vereinbarung über die Höhe des Einsatzes des Förderpädagogen an der entsprechenden Schule ab. Darüber hinaus können Absprachen bezüglich der Lehrerdienstordnung aufgenommen werden. Diese Vereinbarungen zwischen den Schulleitern sind mit dem Förderpädagogen abzustimmen.

ABORDNUNGEN UND VERSETZUNGEN

Der Einsatz im Gemeinsamen Unterricht des eigenen Netzwerkes des Förderzentrums ist keine Abordnung oder Versetzung an die Netzwerkschule.

Generell besteht für Mitglieder von Personalräten nach § 47 Abs. 2 Thüringer Personalvertretungsgesetz Abordnungs- und Versetzungsschutz. Der örtliche Personalrat der Förderzentren wird von den Beschäftigten der Dienststelle gewählt, um ihre Interessen gegenüber ihren Dienstvorgesetzten zu vertreten. Ein Einsatz im Gemeinsamen Unterricht im eigenen Netzwerk bedingt keine Abordnung, verhindert aber die dauerhafte Präsenz der Mitglieder des örtlichen Personalrates an der Stammdienststelle. Aus diesen Gründen erfolgt ein Einsatz im Gemeinsamen Unterricht von Vertretern der örtlichen Personalräte nur, wenn dieser aus dringenden dienstlichen Gründen unvermeidbar ist, also analog der im Thüringer Personalvertretungsgesetz beschriebenen Verfahrensweise bei Abordnungen und Versetzungen.

ABSICHERUNG VON UNTERRICHTSAUSFALL IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Der Schulleiter des Netzwerkförderzentrums ist für die Absicherung des Gemeinsamen Unterrichts im Netzwerk verantwortlich. Der Einsatz von Förderpädagogen erfolgt nach den Prinzipien der Verbindlichkeit, Kontinuität und Langfristigkeit, damit nachhaltige Kooperationsbeziehungen entstehen können. Sind Veränderungen des Einsatzortes oder -umfangs von Förderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht, z. B. durch Langzeiterkrankungen, erforderlich, so findet der Netzwerkförderzschulleiter im Einvernehmen mit den betroffenen Schulleitern Möglichkeiten des Ausgleiches. Die zu treffenden Änderungen erfolgen im Einklang mit den gesetzlichen Vorgaben. Förderpädagogen sind keine Vertretungs- oder Nachhilfelehrer. Vertretungen können im Rahmen angeordneter Mehrarbeit geleistet werden.

Ergeben sich an einer Netzwerkschule personelle krankheitsbedingte Engpässe, kann der Förderpädagoge kurzfristig und in Ausnahmefällen Vertretung übernehmen, indem seine geplanten Förderstunden dafür verwendet werden. Bei SPF muss die Einsatzänderung als Fördermaßnahme für die gesamte Klasse angeordnet werden, da SPF keine Unterrichtsvertretungen übernehmen dürfen. Langfristig geplante Vertretungsregelungen (Anordnungen für den nächsten Unterrichtstag) mit dem Einsatz von Förderpädagogen in Abänderung ihres geplanten Unterrichtes sind ausgeschlossen. Hier gelten die Ausführungen zur Mehrarbeit.

ANORDNUNG VON MEHRARBEIT FÜR FÖRDERPÄDAGOGEN IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Grundsätzlich gelten über die Verweisung aus § 44 Nr. 2 Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) auch für angestellte Lehrkräfte hinsichtlich der Behandlung von Mehrarbeit alle beamtenrechtlichen Vorschriften. Für die Anordnung und Genehmigung von Mehrarbeit für Förderpädagogen im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts, den Freizeitausgleich sowie für den Antrag auf Mehrarbeitsvergütung ist der Schulleiter des Netzwerkförderzentrums zuständig. Ist der

Förderpädagogin mit vollem Beschäftigungsumfang an einer Netzwerkschule eingesetzt, kann das Weisungsrecht bezüglich Mehrarbeit im beiderseitigen Einvernehmen vollständig auf den Schulleiter der Netzwerkschule übertragen werden. Weiterhin ist darauf zu achten, dass der Einsatz von Mehrarbeit des Förderpädagogen im gleichen Verhältnis wie beim Stammpersonal erfolgt. Die Mehrarbeit ist an der Netzwerkschule zu leisten. Der Netzwerkschulleiter achtet darauf, dass die Mehrarbeit in Klassen mit sonderpädagogischem oder pädagogischem Förderbedarf geplant und angewiesen wird. Er achtet auch darauf, dass die grundständige fachbezogene Ausbildung Berücksichtigung findet (d.h. ein Förderschullehrer mit Regelschulbildung für die Fächer Deutsch und Englisch soll keine Mehrarbeit im Fach Mathematik erteilen).

Ist der Förderpädagoge an zwei Schulen eingesetzt, so sind Vereinbarungen zur Anordnung von Mehrarbeit durch die Netzwerkschulleiter nur in direkter vorheriger Absprache mit dem Schulleiter des Netzwerkförderzentrums möglich. Nur der Schulleiter des Netzwerkförderzentrums erteilt in diesen Fällen die Anordnung zur Mehrarbeit. Die Einsatzkriterien entsprechen den oben genannten Ausführungen. Ist der Förderpädagoge anteilig am Förderzentrum eingesetzt, kann die Mehrarbeit auch hier erfolgen.

Bei der Anordnung von Mehrarbeit für SPF ist darauf zu achten, dass Mehrarbeit nur als Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Unterricht anzuordnen ist, wobei mit einem Volumen von 1,25 Zeitstunden geplant wird. Nach § 3 Abs. 1 Thüringer Mehrarbeitsvergütungsverordnung (ThürMVergO) sind Maßnahmen bis zu einem Gesamtumfang von monatlich fünf Zeitstunden abgeltungsfrei zu leisten. Die Teilnahme an ganz- oder mehrtägigen schulischen Veranstaltungen führt nicht zu einer Anordnung von Mehrarbeit, da diese Zeit stellvertretend für die reguläre Unterrichtsverpflichtung zu sehen ist.

DIENSTLICHE VERPFLICHTUNGEN FÜR FÖRDERPÄDAGOGEN IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Den größten Teil der Unterrichtsverpflichtung beim Einsatz von Förderpädagogen im Gemein-

samen Unterricht nimmt immer die Arbeit mit Schülern ein, d.h. die sonderpädagogische und pädagogische Förderung. Beratungen mit Lehrkräften und Eltern können anteilig in die Unterrichtsverpflichtung einfließen, dürfen aber prozentual nicht überwiegen. Das Erstellen, Besprechen und Eröffnen der sonderpädagogischen Gutachten erfolgt außerhalb der Unterrichtsverpflichtung.

Für Förderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht gelten die in der Lehrerdienstordnung genannten Verpflichtungen. In Abhängigkeit vom Einsatzort können sich Besonderheiten ergeben. Jeder im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst eingesetzte Förderpädagoge nimmt an den Beratungen des Netzwerkförderzentrums teil.

Weitere dienstliche Verpflichtungen ergeben sich aus den Einsatzumfängen.

Ist der Förderpädagoge mit vollem Beschäftigungsumfang an einer Grund- bzw. weiterführenden Schule eingesetzt, hat er alle schulischen Veranstaltungen dieser Netzwerkschule zu besuchen.

Ist der Förderpädagoge an zwei Netzwerkschulen eingesetzt, nimmt er an den schulischen Veranstaltungen beider Schulen anteilig teil. Hierzu erfolgen Absprachen mit den Schulleitern der Netzwerkschulen und des Förderzentrums. Ist der Förderpädagoge an einer Netzwerkschule und am Förderzentrum eingesetzt, gilt die gleiche Regelung wie bei einem Einsatz an zwei Netzwerkschulen.

Wird von der Netzwerkschule eine Klassenfahrt mit einer Klasse geplant, in der ein oder mehrere Schüler im Gemeinsamen Unterricht unterrichtet werden, so wird die Fahrt so organisiert, dass die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf daran teilnehmen können.

Die geltenden gesetzlichen Regelungen zur Ferienbetreuung besagen, dass eine SPF nur für die Durchführung von Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Unterricht einzusetzen ist. Die im § 15 ThürSoFöV beschriebene sonderpädagogische Ferienbetreuung bezieht sich ausschließlich auf eine Betreuung an Förderzentren, da in dieser Schulart von SPF im Rahmen der Ganztagsbeschulung sonderpä-

dagogische Betreuungsaufgaben vorgesehen sind.

Sollte für eine optimale Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine ununterbrochene durchgängige Förderung notwendig sein, so wird dies im Förderplan beschrieben. In diesen Fällen erfolgt eine Absprache mit den Schulleitern der Netzwerkschule und des Netzwerkförderzentrums, den Erziehungsberechtigten und unter Beteiligung des ÖPR des Netzwerkförderzentrums, inwieweit eine Weiterführung der benötigten Fördermaßnahmen in den Ferienzeiten erfolgt. Es muss in diesen Fällen aber klar zwischen den Inhalten der Fördermaßnahme und einer Ferienbetreuung unterschieden werden. SPF übernehmen im Gemeinsamen Unterricht auch in Ferienzeiten keine Betreuungsaufgaben.

4.2 LEHRER IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Die (sonder-)pädagogische Unterstützung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht orientiert sich an den Lehrplänen der allgemein bildenden Schule. Mit Hilfe der sonderpädagogischen Förderung und dem damit verbundenem Unterstützungsbedarf soll das Erreichen höchstmöglicher Schulabschlüsse für alle Schüler gewährleistet werden. Gemäß § 9 Abs. 2 ThürFSG müssen „Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aller Schularten gewährleistet sein. Die Sonderpädagogische Förderung erfolgt durch differenzierende Maßnahmen oder durch Stütz- und Fördermaßnahmen in Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht.“

Für den Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Förderung ergeben sich für den Förderpädagogischen folgende Arbeitsschwerpunkte:

- ▶ Entwicklung von Lernarrangements und Lernumgebungen, in denen Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam tätig werden können,

- ▶ Förderung elementarer sprachlicher, emotionaler und sozialer Kompetenzen,
- ▶ didaktisch und inhaltliches Überarbeiten von Unterrichtsinhalten für die Beschulung im Klassenverband,
- ▶ Begleiten des Klassenunterrichtes in ausgewählten Lernbereichen, abgestimmt auf die Besonderheiten der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- ▶ Unterstützen der Klassen- und Fachlehrer in deren Unterrichtsgeschehen,
- ▶ Beraten der Klassen- und Fachlehrer hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der unterrichtsimmanenten sonderpädagogischen Förderung, der prozessbegleitenden Lernstandsanalysen und der Arbeit mit dem Förderplan,
- ▶ direkte Förderung für die Schaffung fehlender Lernvoraussetzungen in den schulischen Lernbereichen,
- ▶ Vermitteln spezifischer Qualifikationen zum Erwerb notwendiger Kompetenzen als Grundlage für erfolgreiches Lernen sowie für die erfolgreiche Lebensbewältigung (z. B. Erlernen der Blindenschrift),
- ▶ Durchführen spezieller Förderstunden zur Vor- oder Nachbereitung von Unterrichtsinhalten,
- ▶ Erstellen und Fortschreiben von Förderplänen mit dem Ziel der Individualisierung aller Maßnahmen und Hilfen, gemeinsam mit dem Klassenlehrer,
- ▶ Fortschreiben der sonderpädagogischen Gutachten auf Grundlage unterrichtsbegleitender Diagnostik,
- ▶ Besprechen der Förderpläne und sonderpädagogischen Gutachten mit den Eltern und den Fachlehrern,
- ▶ Beschreiben und Gestalten entwicklungsfördernder Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen,

- ▶ Informieren der Schulleitung über den Stand der sonderpädagogischen Förderung an der jeweiligen Schule.

Thüringer Schulen verfügen mit dem Mitarbeiter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (Förderpädagoge im Gemeinsamen Unterricht) über einen direkten Ansprechpartner, der kontinuierlich mit einer festen Wochenstundenzahl an der Schule arbeitet. Der Einsatz in eigenständigem Unterricht muss durch eine sonderpädagogische Schwerpunktsetzung begründet sein.

4.3 SONDERPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE

Thüringen ist das einzige Bundesland, das für jeden sonderpädagogischen Förderschwerpunkt sonderpädagogische Fachkräfte vorhält, die in Erfüllung ihres pädagogischen Auftrages auch Teile der Grundpflege erbringen können.

Sonderpädagogische Fachkräfte sind Erzieher, Heilpädagogen oder Heilerziehungspfleger mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung. Sie verfügen über Kenntnisse in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen in Theorie und Praxis. Sonderpädagogische Fachkräfte planen eigenständig Fördermaßnahmen im Rahmen der sonderpädagogischen Ergänzungsstunden, sie unterstützen die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit des Lehrers. Zu ihren Tätigkeiten gehören die Mitwirkung an der Erstellung von Förderplänen und insbesondere deren Umsetzung. Einer Sonderpädagogischen Fachkraft obliegt die Grundpflege, wie sie z. B. bei schwerst mehrfach behinderten Schülern zum schulischen Alltag gehören kann. Sonderpädagogische Fachkräfte arbeiten in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht.

4.4 SCHULBEGLEITUNG

Gemäß SGB VIII und XII können Eltern von Kindern mit Behinderungen Hilfe zur angemessenen Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch

weiterführender Schulen (Integrationshelfer/Schulbegleiter) beantragen.

Folgende rechtliche Grundlagen gelten für die Bewilligung von Integrationshelfern:

- ▶ § 53 SGB XII (Eingliederungshilfe für behinderte Menschen)
- ▶ § 54 SGB XII (Hilfen zur angemessenen Schulbildung, vor allem im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht...)
- ▶ § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche)

Diese Hilfen umfassen in allen Schularten Maßnahmen, die erforderlich sind, dem Kind bzw. Jugendlichen mit Behinderung eine im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht üblicherweise erreichbare Bildung durch Nachteilsausgleich zu ermöglichen. Die Aufgabe des Integrationshelfers ist demnach die lebenspraktische und zusätzliche pflegerische Unterstützung.

Der Integrationshelfer mindert nicht den Bildungsauftrag der Schule, für alle Kinder und Jugendliche geeignete Bildungsangebote bereit zu halten und geeignete schulinterne Fördermaßnahmen vorzuhalten und einzuleiten.

Zu beachten ist auch, dass die Kriterien für die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf nicht identisch sind mit dem Behinderungsbegriff der Sozialgesetzgebung!

Nicht jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat Anspruch auf Hilfen nach dem SGB, insofern ist eine Beschulung nicht abhängig zu machen von dem Erhalt von Leistungen anderer Ämter.

Die Entscheidung über Art, Umfang und Dauer der Hilfe liegt beim Sozialhilfeträger. Dieser übernimmt auch die Kosten der Maßnahme.

5 UMSETZUNG DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS

5.1 LEISTUNGSBEWERTUNG UND ZEUGNISSE IM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

In den §§ 58 ff. ThürSchulO sind Leistungsnachweise und Leistungsbewertung rechtlich geregelt. Zur Sicherstellung der Pflicht der Schulen zur individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers sind folgende Besonderheiten hervorzuheben:

Die Leistungsbewertung in der **Schuleingangsphase** erfolgt verbal. Die in diesem Zusammenhang wesentliche Frage der Verweildauer in der Schuleingangsphase bedarf keiner Notengebung, sondern der Feststellung, inwieweit der Schüler die Bildungsziele der Schuleingangsphase nach dem ersten oder nach dem zweiten Schulbesuchsjahr erreicht hat. In jedem Fall endet die Schuleingangsphase nach drei Schulbesuchsjahren. Die Regeln der Schuleingangsphase sind insoweit Sonderregelungen, die die allgemeinen Regeln über den freiwilligen Rücktritt in die zuvor besuchte Klassenstufe verdrängen.

Bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder in der geistigen Entwicklung im **Gemeinsamen Unterricht** stellen sich hinsichtlich der Leistungsbewertung insbesondere Fragen bei Unterricht in den Bildungsgängen Lernförderung und geistige Entwicklung (Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung). Durch die Festlegung der Anwendung der Stundentafel für die Regelschule für diese Schüler ergibt sich die Notwendigkeit, die Lehrpläne für die einzelnen Fächer der Regelschulbildungsgänge an das Niveau des Bildungsgangs zur Lernförderung für den Unterricht zu transformieren.²² Bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der geistigen Entwicklung erfolgt die Leistungsbewertung auf der Grundlage der entsprechenden Lehrpläne (Bil-

dungsgang Lernförderung bzw. Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung).

Bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung erfolgt keine Bewertung des Teilbereichs „Verhalten“ in den sogenannten Kopfnoten. Einer Nichtbewertung unterliegen auch solche Schülerleistungen, die im Zusammenhang mit dem Aufenthalt in einer klinischen Einrichtung im Rahmen von Grundlagenunterricht entstanden sind. Leistungsbewertungen im Rahmen von Unterricht im Krankheitsfall dürfen nicht bei der Festsetzung einer Zeugnisnote zu Lasten des Schülers berücksichtigt werden. Dies ergibt sich daraus, dass kranke Schüler während der Zeit der Erkrankung selbstverständlich auch von Leistungsnachweisen befreit sind.

Jeder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht erhält wie die Mitschüler zum Halbjahr bzw. zum Schuljahresende ein Zeugnis der besuchten Schule entsprechend dem Bildungsgang, in dem er unterrichtet wird.

Erreichen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder in der geistigen Entwicklung in einzelnen Bereichen dieselben Lehrpläneziele wie ihre Mitschüler ohne diesen Förderbedarf, wird dies im Zeugnis in den Bemerkungen dokumentiert. Durch die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse und die daraus resultierenden Besonderheiten, die bei einer Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Gemeinsamen Unterricht in den verschiedenen Unterrichtsstunden und Unterrichtsfächern auftreten können, wird von den entsprechenden Fachlehrern und Förderpädagogen eine aussagekräftige Zuarbeit erstellt. Diese arbeitet der Klassenlehrer in die Zeugnisse ein.

5.2 NACHTEILSAUSGLEICH

Zur verbesserten Umsetzung individueller Förderung ist die Möglichkeit der Gewährung eines Nachteilsausgleiches gemäß § 59 ThürSchulO gegeben. Dieser kann Schülern, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, die aber eines Nachteilsausgleichs bedürfen,

²² Vgl. Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht/Inklusion, www.gu-thue.de/prhilfen.htm; 12.03.2014.

gewährt werden. Die Gewährung des Nachteilsausgleichs setzt den Prozess der individuellen Förderung logisch fort.

Die ermessensfehlerfreie Entscheidung über die Gewährung eines Nachteilsausgleiches erfolgt für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemäß § 28 ThürSoFöV (dokumentiert im sonderpädagogischen Gutachten zum entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarf) durch das Schulamt, das das sonderpädagogische Gutachten erstellt. Für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wird der Nachteilsausgleich gemäß § 59 ThürSchulO auf Beschluss der Klassenkonferenz entschieden. Werden der Klassenkonferenz außerschulische Gutachten zur Verfügung gestellt, dienen diese der Information. Die Gestaltung des Nachteilsausgleiches ergibt sich jeweils aus dem genannten Paragrafen.

Vom Nachteilsausgleich abzugrenzen ist der Verzicht auf eine Bewertung durch Noten gemäß § 59 Abs. 6 ThürSchulO. Der Notenverzicht wird im Zeugnis vermerkt.

Die Gewährung eines Nachteilsausgleiches erfolgt gemäß § 59 ThürSchulO oder § 28 ThürSoFöV im begründeten Ausnahmefall. Dem zuständigen Staatlichen Schulamt obliegt die schulaufsichtliche Kontrolle.

ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE ZUM NACHTEILSAUSGLEICH

Die schulische Leistungsmessung erfolgt unter Wahrung der Gleichbehandlung aller Schüler (vgl. § 48 Abs. 3 ThürSchulG) mit dem Ziel, für jeden Schüler Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Nachteilsausgleich im Sinne von § 59 Abs. 5 ThürSchulO kommt immer dann in Betracht, wenn bei einem Schüler Beeinträchtigungen bestehen, die den Nachweis vorhandener Lernergebnisse wesentlich erschweren. Das heißt, der Schüler verfügt über ein bestimmtes Wissen, spezifische Fähigkeiten oder Kompetenzen – er ist jedoch aufgrund einer massiven Beeinträchtigung (z. B. im Hören, im Sehen, in der Motorik, beim Schreiben, Lesen, Sprechen usw.) nicht in der Lage, diese nachzuweisen.

Deshalb verändert sich beim Nachteilsausgleich lediglich die Modalität der Leistungserbringung, jedoch nicht das Anforderungsniveau. Daraus ergibt sich, auch im Unterschied zum Bewertungsverzicht, dass die Gewährung von Nachteilsausgleich weder auf den einzelnen Leistungsnachweisen noch im Zeugnis zu bemerken ist. Für den Bereich Prüfungen und Abschlussprüfungen gelten die Regeln des Nachteilsausgleichs wie bei sonstigen Leistungsnachweisen.

Der Nachteilsausgleich ebnet in diesen Ausnahmefällen den Weg zum Nachweis des schulartgemäßen Niveaus. Dieses Niveau ist aber auch bei Schülern mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Schülern mit Behinderung Bewertungsmaßstab.

5.3 STUDENTAFEL

Im Gemeinsamen Unterricht gelten für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen die Studentafeln der Grund- und Regelschule. Aus dieser Anpassung ergibt sich folgender Veränderungsbedarf in den Bereichen Lehrpläne, Bewertung und Zeugnisse:

Lehrpläne

Die Differenzierung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erfolgt in Orientierung an den Lehrplänen des Bildungsganges zur Lernförderung und wird in einem individuellen Förderplan des Schülers festgehalten. (Die Orientierung am Lehrplan zur Lernförderung erfolgt so, dass für Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich die Möglichkeit besteht, miteinander am gemeinsamen Lerngegenstand tätig zu sein).

Bewertung

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen werden entsprechend den in den Lehrplänen des Bildungsganges zur Lernförderung beschriebenen Zielen bewertet.

Zeugnisse

Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen, die im Gemeinsamen Unterricht an der Grund- und Regelschule beschult werden, erhalten das Zeugnis der besuchten Schule. Auf dem Zeugnis ist der Bildungsgang zur Lernförderung zu vermerken. Die erteilten Noten entsprechen den Anforderungen dieses Bildungsganges. Die Versetzungsregelungen dieses Bildungsganges sind anzuwenden.

Eine Modifizierung der Stundentafeln für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt dahingehend, dass ergänzend sonderpädagogische Förderstunden aufgenommen werden.

Die Stundentafeln der Grund- und Regelschule werden in allen Klassenstufen ergänzt durch sonderpädagogische Fördermaßnahmen. Art und Umfang der sonderpädagogischen Förderung werden auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens festgelegt und im Förderplan dokumentiert. Als Orientierung zur Umsetzung der Fördermaßnahmen dienen die folgenden Hinweise:

Schuleingangsphase

Sonderpädagogische Förderstunden werden als Schulkontingent zugewiesen, aus dem jede Schülerin/jeder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mindestens 5, höchstens 13 Angebote im Schuljahr erhält.

Klassenstufen 3 und 4

Sonderpädagogische Förderstunden werden als Schulkontingent zugewiesen, aus dem jede Schülerin/jeder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mindestens 3, höchstens 9 Angebote im Schuljahr erhält.

Klassenstufen 5 und 6

Sonderpädagogische Förderstunden werden als Schulkontingent zugewiesen, aus dem jede Schülerin/jeder Schüler mit sonderpädagogi-

chem Förderbedarf mindestens 3, höchstens 6 Angebote im Schuljahr erhält.

Klassenstufen 7 bis 10

Sonderpädagogische Förderstunden werden als Schulkontingent zugewiesen, aus dem jede Schülerin/jeder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mindestens 1, höchstens 4 Angebote im Schuljahr erhält.

Zum Verständnis dieser Auflistung ist zu berücksichtigen, dass es vielfältige Formen pädagogischer oder sonderpädagogischer Fördermaßnahmen gibt, die ganz unterschiedliche zeitliche oder personelle Ressourcen erfordern. Beispielsweise kann eine Maßnahme zur Förderung eines Schülers die Veränderung der Anordnung der Schülerarbeitsplätze sein, eine Bewegungspause nach einer langen Zeit der Anspannung oder aber auch das Erlernen der Deutschen Gebärdensprache oder der Brailleschrift.

5.4 UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM

Zur fachlichen Begleitung der Schulen bei der Ausgestaltung des Gemeinsamen Unterrichts stehen Koordinatoren Gemeinsamer Unterricht (s. Anlage 5), regionale Fachberater sowie Fachberater mit der Zuständigkeit für Thüringen zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zur Verfügung. Die Fachberater werden von den Schulartreferenten der Staatlichen Schulämter inhaltlich angeleitet; die Fachberater mit der Zuständigkeit für mehrere Schulamtsbereiche von den Fachreferaten des Ministeriums in Kooperation mit dem ThILLM. Im Bereich der berufsbildenden Schulen leitet das ThILLM auch inhaltlich an.

Die Tätigkeit der Fachberater ist darauf ausgerichtet, Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht mit ihrer Fachkompetenz zu unterstützen und die regionalen Förderzentren bei der Entwicklung von Konzepten zur Netzwerkarbeit im Bezug auf die Sicherung sonderpädagogischer Kompetenz zu begleiten. Dies beinhaltet die Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ebenso wie die Durchführung von Beratungen und Fortbil-

dungen zu Fragen der Ausgestaltung von Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Unterricht

Die Staatlichen Schulämter entscheiden, inwieweit in den einzelnen Schulamtsbereichen regionale Fachberater zur sonderpädagogischen Förderung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zur Fortbildung und Beratung zur Verfügung stehen. Die Fachberater können über die Referate 5 der Staatlichen Schulämter erreicht oder angefordert werden.

In den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, Sehen, zu Fragen der Förderung bei Autismus sowie zukünftig auch zu Fragen der Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Diagnostik können über das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) Fachberater mit der Zuständigkeit für Thüringen für Fortbildungen und zur Beratung angefordert werden.

Die fachliche Anleitung durch das ThILLM erfolgt auf dem aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fachdiskussion.

Zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Unterricht und zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen hält darüber hinaus jeder Schulamtsbereich weiterhin Fachberater sowie Berater zur Schulentwicklung vor.²³

Nähere Informationen zu zentralen, regionalen und innerschulischen Fortbildungen zu Fragen des Gemeinsamen Unterrichts stehen im Thüringer Schulportal zur Verfügung.²⁴

²³ Weitere Hinweise zum Unterstützungssystem in der Fachliche Empfehlung für die Tätigkeit der Fachberater und der Berater für Schulentwicklung (Unterstützungssystem), Erfurt 2012.

²⁴ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht.

6 BEIRAT INKLUSIVE BILDUNG

Wie im „Thüringer Maßnahmeplan zur Umsetzung der UN-BRK“ vorgesehen, wurde unter Vorsitz des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur Christoph Matschie und des Thüringer Beauftragten für Menschen mit Behinderungen Dr. Paul Brockhausen, der Beirat „Inklusive Bildung“ im November 2011 etabliert. Im Beirat „Inklusive Bildung“ sind alle am Prozess der Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts in Thüringen beteiligten Gremien und Spitzenverbände involviert. Der Beirat ist kein Entscheidungsorgan. Er begleitet demokratisch und partizipativ den Diskussions- und Umsetzungsprozess im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention, gibt allen Beteiligten eine Stimme und schafft Konsens. Als Gesamtzeitraum der Tätigkeit sind drei Jahre vorgesehen. Der Beirat „Inklusive Bildung“ tagt zweimal jährlich. Begleitend zu den Sitzungen des Beirats wird in verschiedenen Arbeitsgruppen an Schwerpunktthemen für eine gelingende Umsetzung inklusiver Bildung gearbeitet. Die Niederschriften der Sitzungen werden auf der Homepage des TMBWK veröffentlicht.

7 ARBEITS- UND FORSCHUNGSSTELLE FÜR GEMEINSAMEN UNTERRICHT

Im Jahre 2008 wurde die „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht“ in Thüringen gegründet. Die Forschungs- und Arbeitsstelle bietet allen Interessierten (Eltern, Lehrer aller Schularten, Erzieher, Mitarbeiter in Schulämtern und Schulverwaltungsämtern, Kooperationspartner aus Sozial- und Jugendämtern u. a.) Information, Vernetzung, Unterstützung sowie Wissenschaftliche Begleitung schulischer Integration/ Gemeinsamen Unterrichts an.

In der Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht werden die bisher im Land bereits vorhandenen Kompetenzen gebündelt, miteinander verknüpft und sinnvoll

ergänzt, um sie effizient und nachhaltig nutzen zu können.

Das Arbeitsfeld der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht gestaltet sich wie folgt:

- ▶ Kooperation mit öffentlichen Institutionen zur Unterstützung des Gemeinsamen Unterrichts,
- ▶ Monatliche Arbeitstagungen der Koordinatorinnen für den Gemeinsamen Unterricht,
- ▶ Ausrichtung des „Landesweiten Inklusionstages Thüringen“,
- ▶ Beratung von Akteuren des Gemeinsamen Unterrichts (u. a. Schulträger, Schulämter, Jugend- und Sozialämter sowie Professionelle, die im Gemeinsamen Unterricht tätig sind),
- ▶ Beratung von Eltern über die in Thüringen vorhandenen Hilfe- und Unterstützungssysteme,
- ▶ Wissenschaftliche bzw. fachlich-pädagogische Begleitung der Entwicklung inklusiver Infrastrukturen in Thüringen,
- ▶ Unterhaltung der Netzseite zu aktuellen Themen des Gemeinsamen Unterrichts: www.gu-thue.de.

8 OMBUDSRAT

Als unabhängige Berufungsinstanz wurde im Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Ombudsrat Inklusion eingerichtet. Geleitet wird dieser vom Behindertenbeauftragten des Landes Thüringen. Eltern können sich an diese Instanz wenden, wenn es im Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarf Meinungsunterschiede gibt. Ihre Anträge werden mittels Kontaktformular an die Geschäftsstelle des Ombudsrates weitergeleitet.

Der Ombudsrat ist bemüht, diese Fälle zu schlichten und entsprechende Empfehlungen und Hilfsangebote zu geben. Der Ombudsrat

kann keine vorangegangenen Entscheidungen der Verwaltung aufheben, abändern oder ersetzen. Es wird keine anwaltliche Rechtsberatung erteilt. Das Verfahren des Ombudsrates ist kostenlos. Erreichbar ist der Ombudsrat unter: ombudsrat.inklusion@tmbwk.thueringen.de

9 PRAXISHILFEN

9.1 BEISPIELE ZUR PRAKTISCHEN UMSETZUNG²⁵

Der Gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gelingt, wenn die Schulkultur und der Unterrichtsalltag kontinuierlich auf die wachsende Heterogenität der Schülerschaft abgestimmt werden. Die folgenden Hinweise zur Gestaltung der pädagogischen Praxis beinhalten die Klärung grundlegender Begriffe und Verfahren sowie Vorschläge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, die jede Schule in Thüringen aufgreifen kann. Bei allen hier enthaltenen Handlungsvorschlägen bleibt zu berücksichtigen: Materielle, personelle und räumliche Voraussetzungen sind für den Gemeinsamen Unterricht notwendig – aber nicht hinreichend. Die vorhandenen Rahmenbedingungen sind im pädagogischen Alltag fortlaufend weiterzuentwickeln, um den Lernbedürfnissen aller Schüler, den veränderten Kontexten von Schule und Unterricht und auch der wachsenden Professionalität aller am Gemeinsamen Unterricht Beteiligten entsprechen zu können.

FÖRDERPLAN

Lehrer sind vertraut damit, ihren Unterricht systematisch zu planen und zu reflektieren. Eine Dokumentation dessen, was und mit welchem Ergebnis im Unterricht angeboten wurde, dient der Auswertung des Unterrichts und der Entwicklung der Kinder.

²⁵ Die Praxishinweise des Kapitels 9.1 beruhen auf einer Handreichung für die Gestaltung des Gemeinsamen Unterrichts im Land Brandenburg, die von Ursula Mahnke erarbeitet wurden.

Bei Kindern, die zusätzliche Unterstützung benötigen, ist eine solche Dokumentation in besonderem Maße nützlich:

- ▶ für den Schüler selbst:

Der Lernprozess des Schülers wird für alle Beteiligten transparenter. Indem der Schüler eine Rückmeldung zu seinem eigenen Lernprozess und zu seinem eigenen Lernfortschritt erhält, ist er unabhängiger von Vergleichen mit seinen Mitschülern. Aufzeichnungen zum Lernverhalten des Schülers können im Lernprozess selbst oder nach der Durchsicht von Arbeitsergebnissen erfolgen, aber auch im Beisein des Schülers können wichtige Ergebnisse festgehalten werden.

- ▶ im Austausch mit den Kollegen:

Zur Kooperation mit anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften ist es zu empfehlen, die Entwicklung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf langfristig in schriftlicher Form zu dokumentieren. So kann der Blick auf die individuellen Lernfortschritte gelenkt werden. Eine solche schriftliche Darstellung macht Lehrer unabhängiger von Vergleichen des Entwicklungsstandes dieses Schülers mit dem der Mitschüler.

- ▶ als Rückmeldung an die Eltern:

Die schriftliche Dokumentation des Lernverhaltens, der Entwicklung und des individuellen Lernfortschritts der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht stellt eine bedeutende Grundlage für die vertrauensvolle und partnerschaftliche Elternarbeit dar. Zusammenfassend kann der Förderplan als eine schriftliche Dokumentation darüber bezeichnet werden, in welchen Bereichen für den einzelnen Schüler (sonder-)pädagogische Unterstützung vorgesehen ist. Die Lehrkräfte entscheiden selbst, was sie in den Förderplan aufnehmen, wie grob oder genau sie festlegen, welche pädagogischen Angebote sie entwickeln. Für die beteiligten Lehrer stellt der Förderplan somit eine bedeutsame Arbeitsgrundlage dar, ohne jedoch an eine bestimmte äußere Form gebunden zu sein. Er wird jeweils für einen einzelnen Schüler formuliert, enthält also keine Planungen für den Unterricht generell, allenfalls Hinweise

zur Verzahnung der Förderung mit bestimmten Unterrichtssituationen.

Bei der inhaltlichen Festlegung ist darauf zu achten, dass ein Bezug zu den besonderen Interessen des Schülers hergestellt wird. Es ist für Schüler z. B. ein Unterschied, ob sie Lesen und Schreiben mit Fibeltexten lernen (die sie persönlich nicht betreffen) oder anhand selbst geschriebener Geschichten.

In den Förderplan gehören:

1. Eine Bestandsaufnahme über den Entwicklungsstand des Schülers.
2. Die Stärken eines Schülers. Damit sind in erster Linie nicht die schulischen Stärken (z. B. im Lesen, Schreiben, Rechnen) gemeint, sondern Verhaltensweisen wie Geduld, zuverlässige Arbeitsweise u. a. Hier werden beispielsweise die folgenden Fragen beantwortet: In welchem Bereich liegen die Stärken? Wie kann ich sie für eine Förderung nutzen? Dabei ist anschaulich und konkret festzuhalten: Was kann der Schüler? Wo hat es noch Schwierigkeiten?
3. Besondere Interessen. Besondere Vorlieben eines Schülers (z. B. für Uhren, Schnecken, Pferde, Angeln u. a.) geben wichtige Hinweise auf Zugangsmöglichkeiten zur Förderung. Mit Hilfe von individuellen Interessen lassen sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten leichter auf andere Bereiche des Lernens übertragen („Aha-Erlebnis“). Zu fragen ist somit, wie diese Interessen für die Unterrichtsplanung genutzt werden können.
4. Die nächste Stufe der Entwicklung. Wie umfangreich diese Stufe sein kann, legen die Lehrer selbst anhand der individuellen Situation des Kindes fest. Keinesfalls sollten für die Formulierung der nächsten Entwicklungsstufen bestimmte „Normen“ oder Lehrplananforderungen den Ausschlag geben.
5. Bereits erfolgreich angewandte Methoden (z. B. beim Leselernprozess, Erfassen von Zahlenbegriffen), zum Beispiel:
 - ▶ allgemeine Lernziele,

- ▶ konkrete methodisch-didaktische Vorgehensweisen,
- ▶ konkrete Arbeitsmittel,
- ▶ Handlungsformen,
- ▶ Hilfestellung u. a.

Wie entsteht ein Förderplan?

Bei der Erarbeitung eines Förderplanes sind folgende Arbeitsschritte sinnvoll:

- ▶ Ermitteln der besonderen Interessen des Schülers

Dies sollte möglichst bereits vor Beginn des neuen Schuljahres erfolgen (Eltern, bisherige Bezugspersonen, bisherige Lehrer fragen).

- ▶ Bestandsaufnahme zum Benennen und Beschreiben der individuellen Schwierigkeiten

Diese Bestandsaufnahme kann in der Regel auf der Grundlage von bereits vorliegenden Berichten und Gutachten vorgenommen werden. Wenn im Rahmen dieses Verfahrens bereits ein Förderplan erstellt wurde, so wird dieser zwar die Grundlage zur Förderung darstellen. Für die konkrete Unterrichtsarbeit sind jedoch zusätzlich die nachfolgend genannten Schritte notwendig. Ergänzt wird die Bestandsaufnahme durch eigene Beobachtungen im Unterricht.

- ▶ Erfassen von Stärken, um Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung zu finden

Dabei wird erfasst, was der Schüler kann und nicht das, was es nicht kann. Das hört sich einfach an, verlangt aber ein Umdenken bei Pädagogen. Bei einem Schüler mit besonderem Förderbedarf sind die Erwartungen in der Regel auf Defizite gerichtet, die es zu beheben gilt. Stärken des Schülers werden dadurch weniger beachtet oder gar übersehen.

Beispiele

Hier seien einige Beispiele für das Sehen von Defiziten genannt:

„Stefanie kann noch nicht sicher bis 10 zählen, immer wieder vergisst oder verdreht sie Zahlen.“

„Martin kann noch nicht alle Buchstaben schreiben. Vor allem die Unterscheidung von ‚M‘ und ‚N‘ fällt ihm schwer.“

Diese Formulierungen sind äußerst ungenau und nur auf Defizite gerichtet. Für die pädagogische Arbeit sind derartige Aussagen völlig untauglich.

Beispiele für sinnvolle Beschreibungen, aus denen Ziele für die nächste Stufe der Entwicklung abgeleitet werden können, sind die folgenden:

Stefanie kann alle Ziffern bis 10 richtig benennen, wenn sie ihr vorgelegt werden. Sie kann sie auch nach Diktat auswendig richtig aufschreiben. Zählen kann sie bis 5. Das nächste Ziel ist es, das Zählen bis 5 durch handelnden Umgang zu festigen und zu automatisieren (Gegenstände zählen, Würfelspiele bis 5). Außerdem soll Stefanie lernen, vorgelegte Zahlen in die richtige Reihenfolge zu bringen, wobei die Ausweitung bis 10 schrittweise erfolgt.

Martin erkennt seinen Namen in Druckschrift mit großen Buchstaben. Er kann „M“ optisch von anderen Zeichen unterscheiden und kann hören, ob ein „M“ in einem Wort vorkommt. Martin kann Gegenstände, die auf einem Tisch liegen, nach dem Anlaut „M“ sortieren. Das nächste Ziel für Martin besteht darin, Bilder mit Gegenständen aus der Alltagswelt zu benennen und danach ordnen, ob sie mit „M“ anfangen oder nicht.

Die nächsten Lernziele für Stefanie und Martin sind um Hinweise darüber zu ergänzen, wie sie auf ihrem Lernweg mit ihren Mitschülern zusammen arbeiten können.

► Analyse der Schwierigkeiten

Es reicht nicht aus, von einem Schüler zu wissen, was er noch nicht beherrscht, sondern die Lehrer müssen herausfinden, welche dazu notwendigen Denkschritte er bereits erfasst hat und welche nicht. Hierzu müssen sich die Lehrer die Komplexität des jeweiligen Lerngegenstandes bewusst machen und die möglichen aufeinanderfolgenden Lernschritte bestimmen.

Zum Beispiel:

Ina macht immer wieder Fehler beim Zehnerübergang. Zwischendurch verblüfft sie mit richtigen Ergebnissen. Die Lehrerin erklärt Ina den Zehnerübergang nochmals anschaulich. Ina ist sehr aufmerksam. Sie rechnet mit den Kugeln an der Rechenmaschine und kommt so zu den geforderten Ergebnissen. Bei der nächsten Klassenarbeit hat Ina wieder viele Fehler bei Aufgaben mit Zehnerübergang. Die Lehrerin trifft sich mit Ina in der Förderstunde und arbeitet allein mit ihr. Langsam geht sie mit ihr im Rechenlehrgang rückwärts. Sie will feststellen, an welcher Stelle die Schwierigkeit liegt, die Ina beim Zehnerübergang scheitern lässt. Ist es Unsicherheit beim Umgang mit den Zahlen über 10? Braucht sie vielleicht etwas länger als andere Kinder Hilfen der Veranschaulichung? Beim Rückwärtsgang durch das Rechenbuch kommt sie zum Zerlegen und Ergänzen. Sie stellt fest: Ina hat Aufgaben von der Art „ $7 = 3 + ?$ “ nicht verstanden; ebenso beim Ergänzen, z. B. „ $5 + ? = 8$ “, geht sie ratend und probierend vor. Die Lehrerin weiß nun, dass für Ina der Zehnerübergang zu früh in ihrem Lernprozess erfolgte, weil sie über die dazu notwendigen Grundlagen, nämlich Zerlegen und Ergänzen, nicht frei verfügen kann.

Der Förderplan greift nicht zuerst den Bereich auf, in dem Ina Schwierigkeiten hat (Mengen- und Zahlzerlegung im Zahlenraum bis 10), sondern er setzt an Anforderungen an, die Ina sicher bewältigt. Von hier aus kann sie sich die Mengen- und Zahlzerlegung bis 10

mit der Lehrerin und auch mit Mitschülern erarbeiten. Die Lehrerin scheut sich nicht, mit Ina zunächst im Zahlenraum bis 5 zu rechnen und das Zerlegen völlig neu mit Rechenbeispielen zu beginnen, vor denen Ina keine Angst hat wie vor den Aufgaben im Buch.

Hilfreich bei der Analyse von Schwierigkeiten sind auch Hinweise aus dem „lauten Denken“ bei Kindern oder Informationen zum „Regelwerk“ im Kopf eines Kindes, z. B.: Groß schreibt man das, was man anfassen kann. Deshalb schreibt das Kind „himmel“, denn den kann man nicht anfassen. Oder: Immer wenn „der, die, das“ davorsteht, schreibt man groß, also schreibt das Kind „der Kleine prinz“.

Grundsätzlich gilt, dass bei Fördermaßnahmen keine erneute Wiederholung der falsch gelösten Aufgabentypen zugelassen werden sollte, ohne die Fehlerursache in Teilschritten beseitigt zu haben. Nicht die Menge der zu übenden Aufgaben, sondern die Art der Aufgabensammenstellung und ihre Entwicklungsangemessenheit sind entscheidend für die Sicherung des Lernprozesses!

► Individuelle Lernziele aufstellen

Individuelle Lernziele ergeben sich aus der Analyse der Schwierigkeiten. Es ist dabei die nächste „Stufe der Entwicklung“ zu formulieren. Wie umfangreich diese Stufe sein sollte, legen die Lehrkräfte selbst fest – allgemeine Normen gibt es nicht! Die formulierten Ziele sind nicht statisch zu sehen, sondern Lernen ist als Prozess zu verstehen. Formuliert Lernziele können angemessen, aber auch zu weit oder zu eng gefasst sein – oder es gibt Rückschritte, und Ziele müssen völlig neu formuliert werden. Förderpläne beziehen sich auf die Entwicklung des Schülers im Kontext seiner Lerngruppe. Deshalb ist ein Förderplan immer in Arbeit – er ist kontinuierlich zu überdenken und weiterzuentwickeln.

BEOBSACHTUNG

Gezielte Beobachtungen helfen, Schüler bewusst wahrzunehmen, ein differenziertes Bild von ihren Stärken und Schwächen zu gewinnen und darauf unterstützend zu rea-

gieren. Welche Schlüsse aus den Beobachtungen und Feststellungen gezogen werden, welche Konsequenzen diese für die Unterrichtsplanung haben, können Lehrer nur selbst und bezogen auf die Schüler ihrer Klasse entscheiden.

Im offenen Unterricht und in vorbereiteten Lernumgebungen, wenn die Schüler nur wenig lehrerzentriert arbeiten, kann besonders gründlich beobachtet werden. Auch jede mögliche Situation außerhalb des Unterrichts kann für Beobachtungen genutzt werden: z. B. beim Zusammenstellen des Stuhlkreises, beim Frühstück, in der großen Pause auf dem Schulhof. Beobachtet werden kann zum Beispiel: Wer spielt mit wem? Wie entsteht Streit? Wer setzt sich durch? Wer gibt nach? Wo steht eine/r allein? Versucht ein Schüler Anschluss an einzelne oder eine Gruppe zu finden? Wie macht es das?

Die besten Gelegenheiten zur gezielten Beobachtung einzelner Schüler im Unterricht bieten sich immer dann, wenn Lehrer frei dafür sind. Nur wenn Sie sich zurücknehmen und die Aktivitäten bei den Schülern liegen, ist es möglich, in Ruhe einem Schüler zuzuschauen oder zuzuhören, ohne direkt einzugreifen oder von anderen Schülern beansprucht zu werden.

Fragen zur Beobachtung

Beobachtungen dürfen sich nicht allein auf den Wissensstand eines Schülers beschränken, sondern müssen in besonderer Weise das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten einbeziehen. Deshalb sind die folgenden Fragen besonders bedeutsam: WIE lernt ein Schüler? WELCHE Hilfsmittel verwendet er? WELCHE Lösungsstrategien entwickelt er? WO holt er sich Unterstützung? Beobachtungen zu diesen Fragen geben wichtige Hinweise auf Lernwege und Zugangsmöglichkeiten für eine Förderung. In der Fachliteratur wird für strukturierte Beobachtungen eine Reihe von Listen angeboten. Diese können die Beobachtung sehr erleichtern. Sie bergen andererseits auch die Gefahr, andere als die angegebenen Aspekte nicht mehr wahrzunehmen, bzw. alle aufgezählten Aspekte auch ständig finden zu wollen. Eine bessere Möglichkeit ist es, selbst eine Liste anzulegen, sie u. U. mit Kollegen abzustimmen und immer wieder auch zu ergänzen. Deshalb ist die unten stehende Liste als ein Vorschlag anzusehen. Folgende Fragen gelten für das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten aller Lernbereiche:

Mündliche Mitarbeit während des Unterrichtsgespräches

Findet ein Schüler selbständig Lösungswege?

Inwieweit kann er erzählen, beschreiben, Gedankengänge verfolgen, nachvollziehen, zusammenfassen, argumentieren?

Wie differenziert ist sein Wortschatz, wie deutlich seine Aussprache?

Wann beteiligt sich ein Schüler?

Denkt er langsam?

Traut er sich nicht, Fehler zu machen?

Interessierte er sich nicht dafür?

Hat er Probleme mit sich und anderen?

Hört er schlecht?

Ist er überfordert? Unterfordert?

Schriftliche Arbeiten

Nicht nur notieren, welcher Schüler Hilfe benötigt, sondern beobachten:

Wo helfen sich Schüler gegenseitig?

Wer lässt abgucken?

Arbeitet der Schüler verkrampft?

Ist er unruhig?

Kontrolliert er?

Benutzt er Hilfsmittel?

Deutet die Schreibhaltung auf einen Sehfehler hin? (Kneift er die Augen zusammen? Reibt er oft die Augen? Geht er zu nahe heran?)

Bei schriftlichen Überprüfungen sollte keinesfalls lediglich nur die Fehlerzahl festgestellt, sondern ausgewertet werden:

In welcher Verfassung des Schülers ist die Leistung zustande gekommen?

Welche Fehlerarten treten auf bzw. wiederholen sich (siehe auch „Analyse von Schwierigkeiten“)?

Nehmen Fehler zum Ende hin zu? Nehmen sie ab?

Gruppen- und Partnerarbeit

Welche Rolle spielt der Schüler in der Arbeitsgruppe?

Geht er offen auf andere Schüler zu?

Lässt er sich von anderen Schülern zur Mitarbeit einladen?

Führt er? Lässt er sich führen?

Weicht er Anstrengungen aus?

Wochenplan

Beginnt er zügig mit seinen Pflichtaufgaben?

Beginnt er mit der Arbeit, die er am liebsten macht oder hebt er sich die für den Schluss auf?

Unterbricht er eine Aufgabe und macht erst etwas anderes? Warum? Zu schwer? Um einen Partner oder eine Partnerin zu haben?

Wie verhält er sich, wenn er nicht mehr weiter weiß (Mitschüler, Nachschlager, Lehrkraft)?

Freiarbeit

Welche Arbeitsformen werden bevorzugt?

Welche Materialien werden bevorzugt?

Welche Art der Arbeitsblätter?

Werden Arbeiten gewählt, deren Aufgaben beherrscht werden oder nutzt er die Zeit, zu üben, was er noch nicht so gut kann?

Beobachtungen dokumentieren

Es gibt viele Möglichkeiten, Beobachtungen schriftlich aufzuzeichnen. Alle Varianten haben ihre Vor- und Nachteile. Am besten ist, verschiedene Formen auszuprobieren oder zu kombinieren. Nachfolgend einige Vorschläge:

1. Vorschlag: Tagebuch

In ein Buch werden während des Unterrichts in knapper Form fortlaufend Beobachtungen durch den Lehrer eingetragen – alles, was im Augenblick auffällt, ohne dass damit über die Notwendigkeit einer „besonderen Förderung“ entschieden ist. Zum besseren Wiederfinden wird der Name des Schülers unterstrichen. Der rechte Rand ist für Bemerkungen frei. Am Ende des Tages (oder der Woche) werden die Aufzeichnungen durchgesehen und Wichtiges markiert. Z. B. grün: sofort reagieren, in die Planung der Woche einbeziehen; gelb: für besondere Förderung vormerken; rot: im Auge behalten; blau: Hausbesuch, außerschulische Hilfe.

Vorteile:

- ▶ Es gibt keinen zeitlichen Abstand zwischen beobachteter Situation und der Notiz.
- ▶ Informationen werden sofort im Unterricht gesammelt, eine Auswertung erfolgt dann, wenn Zeit und Ruhe dafür ist.
- ▶ Es ist die am wenigsten zeitaufwändige Dokumentationsform.

Nachteile:

- ▶ Eintragungen sind wenig übersichtlich.
- ▶ Informationen über einen einzelnen Schüler müssen erst zusammengesucht werden, bevor Konsequenzen für die weitere Planung gezogen werden können.
- ▶ Informationslücken und unregelmäßige Eintragungen beim einzelnen Schüler fallen nicht sofort auf.

2. Vorschlag: Ringbuch mit Registereinteilung für jeden Schüler gesondert

Im Unterschied zum Tagebuch werden hier für jeden Schüler auf einem gesonderten Blatt Beobachtungen notiert und durch mehrere Spalten vorstrukturiert. In der wöchentlichen Planung können die Notizen verwendet werden. Farbige Markierungen erleichtern das Wiederfinden, wenn Eintragungen erst zu einem späteren Zeitpunkt berücksichtigt werden.

Vorteile:

- ▶ Notizen zu einem Schüler sind schnell zur Hand.
- ▶ Leicht handhabbar bei Gesprächen mit den Kindern oder mit Eltern oder auch für Berichte (Zeugnisse).

Nachteile:

- ▶ Zeitlicher Abstand zwischen der beobachteten Situation und dem Eintrag.
- ▶ Vergleichsweise zeitaufwändig.
- ▶ In Bezug auf Gruppenbildung relativ unübersichtlich.

3. Vorschlag: Karteikarten mit Registereinteilung, mehrere Karten für jedes Kind

Eintragungen erfolgen wie beim Ringbuch, nur wird noch weiter differenziert. Für jeden Schüler werden mehrere (farbig unterschiedene) Karteikarten angelegt, die sich nach selbst festgelegten Schwerpunkten unterscheiden. Z. B. weiß für Beobachtungen von Arbeits- und Sozialverhalten, grün für Lernbereiche, gelb für Elterngespräche, blau für Zwischenbilanzen.

Vorteile:

- ▶ Dieselben wie beim Ringbuch.
- ▶ Erleichtert die Gruppenbildung in einzelnen Lernbereichen (Informationen darüber stehen auf bestimmten Karten).
- ▶ Hilfreich für das Schreiben von Berichten.

Nachteile:

- ▶ Zusammenhänge zwischen Arbeits- und Sozialverhalten und den Leistungen in einzelnen Lernbereichen müssen erst hergestellt werden.
- ▶ Zeitlicher Abstand zwischen der beobachteten Situation und der Eintragung.
- ▶ Hoher Zeitaufwand in der Auswertung.
- ▶ Förderziele werden leichter übersehen.

Beobachtungen sind subjektiv

Ganz gleich, welche Aufzeichnungsform gewählt wird, Beobachtungen können niemals lückenlos sein. Kein Lehrer kann permanent beobachten, dazu ist das Unterrichtsgeschehen viel zu komplex. Trotzdem: Bereits das Notieren einer Situation, einer Beobachtung hilft, Entwicklungen im Auge zu behalten und überlegter auf Probleme der Schüler zu reagieren.

Lehrer sollten sich bewusst sein, dass ihnen Beobachtungs- und Beurteilungsfehler unterlaufen können. Nicht nur WAS notiert wird, sondern auch WIE wir wahrnehmen, spielt eine Rolle. Der eigene Anspruch und die Vorerfahrungen mit dem einzelnen Schüler beeinflussen jede Wahrnehmung – sie kann also immer nur subjektiv sein!

Gegenseitige Hospitationen im Kollegium, Informationsaustausch mit Fachlehrern, das Delegieren von Beobachtungen an Praktikanten u. a. können dazu beitragen, Beobachtungen zu präzisieren und Erklärungen für das Beobachtete zu finden.

TEAMARBEIT UND SCHULISCHE ORGANISATION

Gelingender Gemeinsamer Unterricht bedarf der Entwicklung der Schul- und Unterrichtskultur, vor allem in folgenden Bereichen:

Beachtung wichtiger Aspekte schulischer Organisation

- ▶ Anpassung der Schulorganisation an besondere Erfordernisse (Schulkonzept, Aktivitätenplan, Klassenbildung, Stundenverteilung, Präsenzzeiten)
- ▶ Rhythmisierung des Schultages (Ganztagesschulangebote, Anpassung der Tagesstruktur, Freiarbeitsphasen, Erhöhen der Anteile an individueller Lernzeit der Schüler)
- ▶ Entwicklung eines schulinternen Lehrplans,
- ▶ Koordinierung der Stundenpläne (Projekte, Exkursionen, praktisches Lernen, klassen- und klassenstufenübergreifender Unterricht)
- ▶ Klassenbildung unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler
- ▶ Angebote zur Förderung, Schaffung eines Fördersystems (Umfang, Zeitpunkt, Kontinuität, Lerninseln, Lernbüros, Schulbibliothek, kleine Räume für differenzierte Lernangebote)
- ▶ Ressourcen für Kooperationsmaßnahmen / Teambesprechungen/Absprachen bereitstellen
- ▶ Dienstpläne, die Kooperation und Teamarbeit unterstützen
- ▶ Kooperation schulintern entwickeln (Zwei-Pädagogen-System, Einsatz der Erzieher)
- ▶ Kooperation mit Fachdiensten (Jugendamt, Erziehungsberatungsstelle, Förderzentrum) entwickeln
- ▶ Unterstützungssysteme (wie Fachberater/Schulpsychologen) einbeziehen
- ▶ Notfallregelung (Strategien zur Deeskalation, Intervention bei Notfällen, Evakuierung von Rollstuhlnutzern) entwickeln
- ▶ Absicherung notwendiger Betreuungsangebote
- ▶ Kooperation mit dem Schulträger etablieren.

Gemeinsamer Unterricht ist Teamarbeit

Auch der beste Pädagoge wäre mit der Aufgabe überfordert, eine heterogene Gruppe von Schülern mit einer großen Spannweite von Bedürfnissen und Interessen lehrerzentriert und auf Buch und Tafel fokussiert zu unterrichten. Die Verschiedenartigkeit von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erfordert eine Vielzahl von pädagogischen Kompetenzen, die einer Lehrkraft allein nicht abverlangt werden kann. Das geht nur in der Zusammenarbeit im Team: Gemeinsam mit Kollegen können Unterrichtsangebote für heterogene Lerngruppen entwickelt, durchgeführt und auch reflektiert werden.

Wie die Zusammenarbeit konkret gestaltet wird, hängt von den jeweiligen Bedingungen ab: Wie gut kennen sich die Lehrkräfte? Wie offen können sie miteinander sein? Wie viele Wochenstunden arbeiten sie zusammen? Je mehr Stunden es sind, desto eher sind Absprachen möglich? Welche Bedürfnisse haben die Schüler mit besonderem Förderbedarf? Welche räumlichen Verhältnisse sind vorhanden?

Formen der Zusammenarbeit

Im Gemeinsamen Unterricht können Klassen- bzw. Fachlehrer allein oder aber gemeinsam mit Sonderpädagogen, Integrationshelfern oder auch Pflegekräften tätig sein. Nicht bei jedem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein durchgängiges Zwei-Pädagogen-System sinnvoll. Unabdingbar ist die Planung und Reflexion der jeweiligen Unterrichtsvorhaben durch Klassen- bzw. Fachlehrer und Sonderpädagogen im Team. Über die Anwesenheit des Sonderpädagogen im Unterricht ist flexibel zu entscheiden: er sollte dann anwesend sein, wenn Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im besonderen Maß auf Unterstützung angewiesen sind bzw. wenn der Sonderpädagoge das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nachhaltig unterstützen kann. Gemeinsamer Unterricht im Zwei-Pädagogen-System ist dann besonders effektiv, wenn sich beide Lehrer die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe teilen. Insgesamt lassen sich drei Formen der

Rollenverteilung zwischen Klassen- bzw. Fachlehrer und Sonderpädagogen beschreiben.

1. Klassenlehrer und Förderlehrer als gleichberechtigtes Team im Rollentausch.

Vorteile:

- ▶ Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können gemeinsam lernen und arbeiten.
- ▶ Aufteilung der Unterrichtsarbeit (und insbesondere der Vorbereitung) nach Interessen und Erfahrungen.
- ▶ Lehrer erleben sich gegenseitig und können voneinander lernen (Kompetenztransfer).
- ▶ Veränderung von Unterricht wird durch die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrkräften erleichtert: Freiarbeit, Gruppenbildung und innere lassen sich zu zweit leichter gestalten.
- ▶ Günstiger Einfluss auf das Förderkonzept: Gemeinsames Lernen mit unterschiedlichen Lernzielen innerhalb der Klasse ist möglich (Binnendifferenzierung).
- ▶ Bei guter Zusammenarbeit der Lehrkräfte ist die Beanspruchung des Lehrers während des Unterrichts erheblich geringer als im herkömmlichen („Einzelkämpfer“-) Unterricht.

Anmerkung:

Kooperation kann man nicht „verordnen“ – aber auch nicht grundsätzlich verhindern! Ausschlaggebend sollten die Bedürfnisse aller beteiligten Personen sein: insbesondere die der Schüler UND der Pädagoginnen und Pädagogen. Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit (Rollentausch) ist in jedem Fall anzustreben, und das Herausnehmen von Schülern aus der Klasse sollte die Ausnahme bleiben. Erfahrungen haben gezeigt, dass nicht nur die Schüler davon profitieren (alle Schüler, unabhängig, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), sondern dass auch für die Lehrkräfte diese Form der Kooperation auf Dauer zufriedenstellender ist.

2. Der Förderlehrer ist im Unterricht mit anwesend – zuständig für einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Vorteile:

- ▶ Die Gemeinsamkeit der Lerngruppe bleibt weitgehend erhalten. Die „Förderschüler“ bekommen auch mit, was die anderen Kinder machen.
- ▶ Individuelle Unterstützung während des Klassenunterrichtes durch den Förderlehrer ist möglich: Bei Schwierigkeiten kann sofort geholfen werden.
- ▶ Das Förderkonzept kann auf die schulischen Lernbedingungen abgestimmt werden: auf die Interaktion zwischen Mitschülern und den Lehrkräften, auf Unterrichtsformen und Sozialverhalten.
- ▶ Die Kompetenzen sind klar abgegrenzt.

Anmerkung:

Es sind mehr Absprachen zwischen den Lehrkräften notwendig, als wenn die Förderung außerhalb des Klassenraumes stattfindet.

Die Arbeit des Förderlehrers mit einer Kleingruppe oder einzelnen Kindern im Klassenzimmer erfordert erhöhte Konzentration.

3. Der Förderlehrer ist im Unterricht nicht mit anwesend – er nimmt aus der Klasse Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf heraus

Vorteile:

- ▶ Schüler mit umfassenden Beeinträchtigungen benötigen Ruhepausen und zeitlich befristet u.U. Einzelarbeit oder pädagogische Unterstützung in der Kleingruppe. In diesen begründeten Einzelfällen kann die temporäre Herausnahme einzelner Schüler aus der Klasse sinnvoll sein.

Anmerkung:

Ein zusätzlicher Raum ist notwendig.

Das Herausnehmen einzelner Schüler kann zu Verhaltensauffälligkeiten führen.

Der Förderlehrer erlebt die schulischen Lernbedingungen der Kinder nicht selbst (z. B. Interaktion mit Mitschülern, Sozialverhalten).

Die Gemeinsamkeit der Lerngruppe und der soziale Aspekt des Lernens gehen verloren: Modell-Lernen ist nicht möglich, der Lernprozess für die Förderschüler „zerstückelt“ sich in einzelne „Fördereinheiten“.

Die „Förder“-Schüler werden in der Wahrnehmung der Mitschüler etwas Besonderes, wenn es sonst nicht üblich ist, dass kleinere Gruppen von Kindern während des Unterrichts den Raum verlassen.

Welche Form der Zusammenarbeit Lehrer auch immer praktizieren, grundsätzlich gilt:

1. Differenzierte Aufgabenfelder und Tätigkeitsschwerpunkte sind grundlegende Voraussetzung für eine befriedigende Kooperation.
2. Es ist befriedigender, eigene Kompetenzbereiche zu haben.
3. Die Kommunikation in der Zusammenarbeit entscheidet darüber, wie befriedigend die Arbeit erlebt wird, z. B.:
 - ▶ WIE Ratschläge und Rückmeldungen gegeben werden.
 - ▶ IN WELCHER WEISE Ärger, Kritik und Missfallen geäußert werden.
 - ▶ In WELCHER FORM Konflikte und Streitigkeiten ausgetragen werden.

KOLLEGIALE BERATUNG

Umgang mit Konflikten

Im Schulalltag begegnen uns vielfältige Situationen, in denen wir Konflikte erleben, vornehmlich, wenn Schüler Verhaltensweisen zeigen, die wir als „auffällig“ bezeichnen. Oft sind diese Konflikte schwer zu lösen, weil wir selbst emotional in sie verstrickt sind. Wenn

unsere persönlichen Bedürfnisse und Verletzungen in den Vordergrund geraten, verlieren wir schnell den Blick für sachliche Lösungsmöglichkeiten

In solchen Situationen ist es hilfreich, mit anderen Kollegen darüber reden zu können. Das geschieht vielfach in Alltagssituationen (z. B. im Lehrerzimmer). Die Gemeinsamkeit im Klagen und die gegenseitige Versicherung der Vergeblichkeit in schwierigen Arbeitsbedingungen geben uns das Gefühl, nicht allein zu sein. Sie machen die Situation erträglicher, und manches kann realistischer wahrgenommen oder akzeptiert werden – weiter führen diese Gespräche in der Regel jedoch nicht. Vielfach werden offene Gespräche zu Problemen mit einzelnen Schülern im Kollegium jedoch dadurch behindert, dass (mehr oder weniger offen angesprochen) andere Lehrer als Verursacher von Schwierigkeiten angesehen werden: „MEIN Kind, MEINE Klasse wird von den anderen nicht verstanden!“ Vorwürfe werden gemacht z. B. von jüngeren Lehrkräften gegenüber älteren, erfahreneren (oder umgekehrt!); von dem Klassenlehrer gegenüber den Lehrkräften, die im letzten Jahr die Klasse unterrichteten; von dem Klassenlehrer gegenüber einzelnen Fachlehrern.

So berechtigt manche Kritik am Verhalten von Kollegen im Einzelfall auch sein mag – sie löst das Problem nicht! Veränderungen können wir nicht von anderen erwarten, sondern immer nur bei uns selbst beginnen. Schuldzuweisungen oder Konkurrenzverhalten helfen da nicht weiter. Damit aus einer Beratung im Kollegium keine „Anklage“ wird oder das Gespräch nicht in gegenseitigen Vorwürfen endet, werden nachfolgend einige Prinzipien genannt, die hilfreich sind.

Beratung als Prozess

Kollegiale Beratung, die als wirklich unterstützend empfunden wird, funktioniert nicht zwischen „Tür und Angel“. Dazu bedarf es Zeit. Das ist leicht gesagt, denn wie oft kommt es vor, dass in der Pause ein Kollege sehr erregt in das Lehrerzimmer kommt und mit anderen reden möchte, die aber nach 10 Minuten alle wieder zurück in den Unterricht müssen? Dann kann es schon beruhigend sein, wenn sich

Lehrkräfte wenigstens für 20 Minuten nach dem Unterricht verabreden. Noch besser ist es, sich mit einer Gruppe von interessierten Kollegen am Nachmittag zusammensetzen und sich Zeit zu nehmen, um einen Konflikt einmal genauer anhand einzelner Schritte durchzusprechen. Davon profitiert nicht nur die einzelne Lehrkraft, die bei dieser Beratung im Mittelpunkt steht, sondern auch alle anderen. In diesem Gespräch sollte vor allem auf die folgenden sechs Punkte geachtet werden:

1. Zuhören statt Ratschläge geben

Sich mehr Zeit zu nehmen bedeutet vor allem, dass nicht vorschnell Ratschläge für „das richtige Handeln“ gegeben werden. Ratschläge entmutigen: „Die anderen“ scheinen zu wissen, was besser zu machen ist. Wer wird dann noch beim nächsten Mal den Mut haben, über einen Konflikt offen zu berichten? Erzählen lassen, zuhören und einfühlsam den erzählten Situationen nachspüren, kann bereits eine große Hilfe sein. Im gemeinsamen Beratungsprozess verfügen Lehrer über wesentlich mehr Kompetenzen (z. B. Erfahrungen in ähnlichen Situationen), als jede/r für sich allein aufbringt.

2. Über konkrete Situationen sprechen

Sinnvoll ist es, zum Ausgangspunkt kollegialer Beratung persönlich erlebte Schwierigkeiten zu machen: eine Situation oder ein Problem wird von einem Kollegen möglichst konkret und lebensnah geschildert. Es interessieren hierbei weniger objektive Fakten und Zusammenhänge, als vielmehr die subjektiven Sichtweisen der Beteiligten. Dazu ist es nicht notwendig, dass die anderen der Beratungsgruppe unmittelbaren Einblick in die berichteten Unterrichtssituationen haben. Dies birgt die Gefahr, dass die eigene Wahrnehmung einem beim Zuhören im Wege steht und einen unbefangenen Zugang versperrt. Andererseits kann es aber auch ungeheuer erleichternd sein, wenn andere über ähnliche Erfahrungen (z. B. mit einem bestimmten Schüler) berichten.

3. In einzelnen Schritten vorgehen

Nach der Schilderung einer konkreten Situation erfolgt nun keine unmittelbare Beratung in Form von Interpretationen oder Lösungsvorschlägen und auch kein Ausfragen der

Berichtenden, sondern die Zuhörenden geben Mitteilungen über die eigene „Betroffenheit“. Welche Gefühle, Eindrücke, Assoziationen löst der Bericht in mir aus? Danach werden Versuche gemacht zur probeweisen Identifikation mit den an der Situation beteiligten Personen. Anschließend werden gemeinsame Überlegungen angestellt über die Bedingungen und über mögliche Erklärungen.

4. Vermutungen aussprechen

Die tatsächlichen Ursachen für ein bestimmtes Verhalten von Schülern in der Schule werden in vielen Fällen nicht aufgedeckt werden können. Dennoch ist es wichtig, vermutete Ursachen (d.h. Alltagstheorien) eines Verhaltens auszusprechen, denn diese bestimmen das pädagogische Handeln – egal, ob sie zutreffen oder nicht!

Die Suche nach Ursachen kann aber auch dazu führen, sich von eigenen unmittelbaren Empfindungen wegzubegeben, indem Ursachen vorwiegend in anderen, nicht direkt beeinflussbaren Faktoren gesehen werden (z. B. in der Familie, Umwelt) und Bemühungen darauf gerichtet sind, dass sich andere Personen verändern sollen. Hier gilt das Gleiche, wie bei den schon genannten gegenseitigen Vorwürfen von Kollegen: Auch Schuldzuweisungen an Eltern helfen nicht weiter!

5. Beobachtungen reflektieren

Die Annahme von bestimmten Erklärungen sollte durch Beobachtungen begründet werden mit dem Ziel, Schwerpunkte zu setzen oder auch Vermutungen zu streichen. Denn: Es kommt nicht selten vor, dass Vermutungen und Ursachen von bestimmtem Verhalten „gefühlsmäßig“ und unter einer selektiven Wahrnehmung abgegeben werden (z. B. einseitige Sichtweise eines auffällig wahrgenommenen Schülers; mehr Aufmerksamkeit für Jungen als für Mädchen). Das ist auch verständlich, denn in der Alltagspraxis stehen Lehrer unter einem enormen Handlungsdruck und haben wenig Gelegenheit, Beobachtungen zu reflektieren.

Eine kollegiale Beratung ist ein guter Anlass, Gelegenheitsbeobachtungen zu überprüfen und diejenigen Vermutungen zu revidieren, für die es bei genauerer Prüfung keine stim-

migen Beobachtungen gibt. Das Ordnen von Beobachtungen ist schon der erste Schritt zur Lösung!

Wenn deutlich wird, dass die bisherigen Beobachtungen nicht ausreichen, um weitere Schritte zu überlegen, kann auch entschieden werden, gemeinsam Beobachtungsaufgaben zu formulieren („Was geschieht, wenn ...“), um zu einem späteren Zeitpunkt die kollegiale Beratung fortzusetzen. Hierzu sollte man sich aber verbindlich verabreden, denn im Alltagsgeschäft der Schule gehen solche Vorsätze schnell verloren!

6. Förderliche Bedingungen suchen

Bei den Überlegungen zu den Bedingungen der geschilderten Situation ist besonders wichtig die Suche nach bereits vorhandenen günstigen Bedingungen in der Klasse oder in der Schule (z. B. Zusammensetzung der Klassen, Unterstützung durch Fachlehrer), nach Fähigkeiten und Stärken der betreffenden Personen (z. B. wo könnte man ansetzen!) und nach „positiven“ Interpretationsmöglichkeiten (z. B. nach der Funktion des Verhaltens).

Vorschläge

Jetzt erst werden Handlungs- und Lösungswege entwickelt: Welche pädagogischen Ziele sollen angestrebt werden? Wie? Was könnten die nächsten (kleinen) Schritte sein? Wie können vorhandene Bedingungen verbessert werden? Was kann untereinander verabredet werden?

Am Ende eines solchen Gesprächs muss die Möglichkeit bestehen, den Beratungsprozess und die Ergebnisse zu reflektieren.²⁶

²⁶ Vgl. Meister, H./Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. Pädagogische Kompetenzen für gemeinsame Erziehung und integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, St. Ingbert 1993.

Zehn Regeln

1. Am Anfang klären, wer in der Gruppe ein Problem darstellen will.
2. Einen Gesprächsleiter bestimmen, der auf die Einhaltung der Regeln hinweist.
3. Verständnisfragen dürfen gestellt werden, doch dürfen sie keinesfalls zu „bohrenden“ Fragen werden, die den Berichtenden ausfragen oder examinieren.
4. Keine Ratschläge, Bewertungen oder Interpretationen abgeben.
5. Gesprächsregeln einführen (siehe „Hilfsregeln ...“)
6. Vorschläge für Handlungs- oder Lösungsmöglichkeiten sollten in Form eines „brainstormings“ gegeben werden: In freiem Gedankenspiel werden Assoziationen und Kombinationen in Stichworten ungeordnet gesammelt. Jede Aussage ist gestattet, auch wenn sie noch so absurd oder unwahrscheinlich oder banal erscheint!
7. Vorschläge stichwortartig festhalten: Die Gesprächsleitung kann alles auf einem großen Papierbogen festhalten. Durch das Erinnern des schon Gesagten entstehen neue Ideen und werden Impulse gegeben. Nicht in Frage kommende Vorschläge können einfach durchgestrichen werden. (Am Ende kann die zu beratende Lehrkraft die beschrifteten Papierbögen mitnehmen, da erfahrungsgemäß das, was zuerst spontan durchgestrichen wurde, später doch noch bedenkenswert ist.)
8. Die zu beratende Lehrkraft entscheidet selbst, was von den Vorschlägen auf sie zutrifft und was nicht. Das muss nicht begründet und von den anderen Teilnehmern akzeptiert werden, denn nur sie, die diese Beratung wollte, wird die Vorschläge auch ausführen!
9. Das Einüben von Gesprächsregeln braucht Zeit. Am Anfang wird man für die kollegiale Beratung mehr Zeit brauchen (etwa 2 – 3 Stunden). Mit zunehmender Übung und wachsender Vertrautheit wird dies auf etwa 60 Minuten reduziert werden können.
10. Für die ersten Male ist die Anleitung durch eine externe Moderatorin oder einen externen Moderator zu empfehlen.

Hilfsregeln für Gespräche in Gruppen (Beispiele):

1. Darauf achten, wer zum Sprechen ansetzt!
2. Den anderen möglichst nicht unterbrechen.
3. Statt MAN oder WIR: ICH sagen.
4. Beim Reden bewusst alle anderen anschauen!
5. Dem anderen bewusst zuhören!
6. Die Zeit für den eigenen Redebeitrag begrenzen!
7. Auf Störungen, die eine Weiterarbeit behindern, achten und sie gegebenenfalls zur Sprache bringen!
8. Auch Zustimmung ausdrücken und aussprechen!
9. Vorschläge möglichst positiv formulieren!
10. Reihum die Gesprächsleitung übernehmen!

Aus den Gesprächen mit anderen Kollegen kann in der Schule als regelmäßige Kooperationsform die kollegiale Beratung entstehen, in der sich Lehrer miteinander über ihre Schüler und ihre Arbeit verständigen:

Leitfaden zur kollegialen Beratung

Die Beratung besteht aus einzelnen Schritten (1 – 10), die möglichst alle ohne Unterbrechung durchlaufen werden. Die Gruppe sollte für diese Sitzung eine Leitung bestimmen und sich auf einzuhaltende Regeln einigen (siehe „Zehn Regeln ...“). Ausgangspunkt ist eine konkrete Situationsschilderung, auf die sich die Gruppe einigt.

1. Schritt: Problem

Ein Teilnehmer der Gruppe schildert aus subjektiver Sicht eine konkrete Situation, die das „Problem“ besonders deutlich werden lässt. Was ist geschehen? Was dachte und was empfand ich dabei? Wie sehe ich das Geschehen jetzt? Was macht mich an der Situation so unzufrieden? Was wäre mein Ziel?

2. Schritt: Rückmeldung

Alle anderen können (unter Einhaltung der genannten Regeln) zu der geschilderten Situation Stellung nehmen: Was hat die Situation in mir ausgelöst? Was ist mir aufgefallen?

3. Schritt: Perspektivwechsel

Die Situation wird noch einmal aus der (vermuteten) Sicht des Schülers geschildert: Wie mag er die Situation erlebt haben? In der Ich-Form sprechen: „Ich, als ...“ Die Situation der zu beratenden Lehrkraft kann nun auch aus der Perspektive eines Teilnehmers dargestellt werden – ebenfalls in der Ich-Form. Die anderen äußern ihre Eindrücke zu den Darstellungen: Wie wirkt das auf mich?

4. Schritt: Bedingungen

In diesem Schritt werden gemeinsam Überlegungen über Zusammenhänge und zu möglichen Erklärungen angestellt. Worauf kann das Verhalten zurückzuführen sein? Welche Beob-

achtungen lassen welche Ursachen annehmen (z. B. „Wenn ... dann“ – Zuordnungen)?

5. Schritt: Ressourcen

Wenn nicht schon bereits in Schritt 4 geschehen, wird nun das Augenmerk besonders auf förderliche Bedingungen gelenkt. Welche günstigen Bedingungen sind in der Klasse, in der Schule, im Umfeld vorhanden? Welche Fähigkeiten und Stärken bringt der Schüler mit? Welche die Lehrkräfte? Es wird versucht, „positive“ Erklärungsmöglichkeiten zu finden. Hat das Verhalten für den betreffenden Schüler eine wichtige Funktion? Welche Bedeutung hat das Verhalten des Schülers für die anderen Schüler der Klasse?

6. Schritt: Handlungsmöglichkeiten sammeln

Von allen Beteiligten werden Ideen gesammelt. An dieser Stelle sollte ruhig fantasiert werden können (siehe auch „Regeln“) – Quantität ist angesagt: „Stellen Sie sich Ihre Traumschule vor, in der es alle die Einschränkungen, die Sie zur Zeit erleben, nicht geben würde!“

7. Schritt: Handlungsmöglichkeiten ordnen

Ohne schon die Realisierbarkeit zu prüfen, werden die gesammelten Ideen geordnet. Kriterien könnten z. B. sein: Was kann kurzfristig, mittelfristig oder langfristig eine Veränderung bewirken? Wird dadurch das unerwünschte Verhalten vermindert? Wird positives Verhalten angebahnt?

8. Schritt: Lösungen

Nun erst wird die Realisierbarkeit bedacht. Die jeweilige Lehrkraft (und nur sie! – siehe „Regeln“) entscheidet nun, welche der gesammelten Lösungsvorschläge für sie passend sind: Welche Möglichkeiten halte ich für realistisch? Was kann ich selber tun? Wo brauche ich Unterstützung? Welche äußeren Bedingungen sind für welche Lösungen hilfreich oder hemmend? Auf welche Bedingungen kann ich Einfluss nehmen?

An dieser Stelle wäre eine wichtige Aufgabe (evtl. von der Gesprächsleitung), die Betreffende dabei zu unterstützen, einem –

manchmal auch unausgesprochenen – Erwartungsdruck der Gruppe standzuhalten.

9. Schritt: Strategien

Festlegen von Handlungsstrategien, um die Realisierung von Lösungen zu erleichtern: Gliedern in einzelne Handlungsschritte, Festlegen einer Reihenfolge, Zeitrahmen bestimmen. Strategien können unterschieden werden in den Aufbau von erwünschten Verhaltensweisen und in den Abbau von unerwünschten. Beides erfordert unterschiedliches pädagogisches Handeln. Die „gedankliche“ Trennung erleichtert das Sehen von Erfolgen!

10. Schritt: Reflexion

Womit bin ich zufrieden bzw. unzufrieden? Was nehme ich mit?

VOM LERNINHALT ZUR BEURTEILUNG

Alle Schüler brauchen zum Lernen die Bestätigung, dass sie etwas gut können. Sie benötigen in der Schule die Erfahrung, dass sich Anstrengungsbereitschaft lohnt und wie motivierend es ist, mit anderen zusammen tätig zu werden und zu lernen. Sie brauchen dazu Ermunterung, Anerkennung und Bestätigung.

Leistungsbewertungen, die ein realistisches Feedback mit Anerkennung und Ermutigung verbinden, sind deshalb mehr als eine Rückmeldung des Leistungsstandes.

Leistung in der Schule vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen den gesteckten Lernzielen und deren „Abrechnung“ (d.h., das, was in der Beurteilung im Zeugnis am Ende des Schuljahres bzw. Halbjahres den einzelnen Schülern bescheinigt wird). Der Zusammenhang zwischen Lerninhalten und Leistungsbeurteilung besteht nicht nur in der (selbstverständlichen) Tatsache, dass lediglich das, was im Unterricht thematisiert und gelernt wurde, auch abgefragt und bewertet werden kann. Ob eine Leistungsbewertung tatsächlich ermutigt und Lernfreude stärkt, hängt vielmehr davon ab,

- ▶ welche individuellen Lerninhalte aus dem Lehrplan für einzelne Schüler ausgewählt werden,

- ▶ welche Bedingungen zum Lernen geschaffen werden,
- ▶ was als Leistung von Schülern anerkannt wird,
- ▶ welche Maßstäbe zur Beurteilung angewandt werden.

1. Schritt: Festlegen der Leistung

Jeder Schüler hat seine eigene Entwicklungs- und Lernbiographie, an der sich Lernen in der Schule orientieren muss. Einheitliche Lernziele für alle Schüler sind nicht geeignet, um jeden einzelnen Schüler mit seinen eigenen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, dazu bedarf es der Festlegung unterschiedlicher Lernanforderungen.

a) Gestaltungsfreiheit

Lehrpläne und Verordnungen formulieren zwar Ansprüche an schulische Bildungsprozesse auf einem allgemeinen Niveau, so dass sie landesweit als Orientierung für pädagogisches Handeln gelten können. Die konkreten Ziele und Inhalte des Unterrichts legt aber der Lehrer für die jeweilige Lerngruppe und für den einzelnen Schüler fest. Denn wer sonst kennt die Leistungsfähigkeit, die Möglichkeiten und Grenzen der Kinder beim schulischen Lernen besser als sie? Wer sonst kann die Unterrichtsziele und Inhalte, die Methoden und Arbeitsformen, die Materialien und Lernhilfen so aufeinander abstimmen, dass alle Schüler erfolgreich lernen?

Die Aufgabe der Lehrkraft ist also, aus dem Lehrplan die Anteile auszuwählen, die sie für die Schüler der Lerngruppe für geeignet hält.

Grundsätzlich gilt:

- b) Die Interessen des Schülers haben Vorrang vor einem „zu schaffenden Stoff“!

Nicht die Menge und der Umfang von Lerninhalten ist das Entscheidende, sondern die innere Beteiligung am Lernprozess, der gründliche, intensive, kontinuierliche Umgang mit den Gegenständen des Lernens.

Katrin, z. B., schreibt mit viel Ausdauer phantasievolle Geschichten – in Druckschrift. Bei Schreibschrift quält sie sich nur langsam durch die einzelnen Wörter. Sie verliert dabei schnell die Lust am Schreiben. Die Lehrer von Katrin entscheiden, dass es für sie im Augenblick wichtiger ist, sich schriftlich ausdrücken zu können, als – wie alle anderen Schüler – Schreibschrift zu lernen. Das Lernziel „Schreibschrift schreiben“ gilt zwar für andere Schüler, aber noch nicht für Katrin, d.h. die Bewertung ihrer Texte wird auch nicht an diesem Ziel gemessen.

c) Nicht alle Schüler lernen zur gleichen Zeit in allen Lernbereichen das Gleiche und nicht alle erreichen am Ende den gleichen Leistungsstand!

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler erfordern nicht nur ein Zugestehen ungleicher Lernwege, sondern auch eine ungleiche Annäherung an die Lernziele.

Sven z. B. kann zum Ende des 1. Schuljahres noch keinen zusammenhängenden Text lesen, lediglich einzelne Wörter mühsam buchstabieren. Entsprechend gering ist seine Motivation zu lesen und zu schreiben. Aber er hat ein besonderes Interesse: Fische. So bringt er selbst gefangene Hechte mit in den Unterricht und erklärt den anderen Schülern mit viel Sachverstand das Innenleben dieses Fisches. Sven hat am Ende der 1. Klasse nicht in allen Lernbereichen den gleichen Leistungsstand wie die anderen Schüler: Im Lesen lernt er im Vergleich zu den anderen Schülern (und zu den Anforderungen des Lehrplanes der Grundschule) langsamer, in Sachkunde hingegen zeigt er Leistungen, die im Lehrplanplan noch gar nicht gefordert sind. Nächste Lernziele könnten für Sven z. B. sein, seine mündlichen Berichte über Fische festzuhalten – durch beschriftete Zeichnungen, durch kurze Sätze (die er zunächst anderen diktiert), durch kleine Geschichten. In der Verbalen Beurteilung zum Schuljahresende sind dann der Leistungsstand von Sven festgehalten und es werden die nächsten Ziele formuliert.

Eine ungleiche Annäherung an Lernziele erfordert gelegentlich auch die Bereitschaft der Erwachsenen zu akzeptieren, dass einzelne Schüler (zumindest während der Schulzeit)

nicht dieselben Ziele erreichen, wie die Mehrzahl der Mitschüler.

So kann z. B. für Magda – ein Mädchen mit Down-Syndrom – in der 6. Klasse ein Lernziel sein, räumliche Zuordnungen (vor, hinter, neben u. a.) handelnd nachvollziehen zu können, während ihre Mitschülerinnen im Deutschunterricht Sätze mit Präpositionen bilden. Das Erreichen dieses Lernzieles wird für Magda dann nach dem Lehrplan des Bildungsganges individuelle Lebensbewältigung bewertet.

2. Schritt: Leistung anregen

Die Erziehung zur Leistung in der Schule muss berücksichtigen, dass Schüler unterschiedliche Voraussetzungen und Vorerfahrungen in die Schule mitbringen. Sei es aufgrund ihrer außerschulischen Umgebung oder aufgrund körperlicher oder geistiger Einschränkungen. Deshalb gilt es, in vielfältiger Weise zur Leistung anzuregen. Leistungen haben nicht nur eine kognitive Dimension, sondern auch eine soziale und emotionale Seite. Deshalb fließt in die Bewertung u. a. auch die Engagiertheit und die Kooperation des Schülers ein.

a) Individuelle Anforderungen

Leistungsanforderungen in der Schule dürfen sich nicht allein an allgemeingültigen Normen orientieren, sondern müssen vorrangig auf den einzelnen Schüler zugeschnitten werden. Nur das, was der Schüler (mit einiger Anstrengung) auch tatsächlich bewältigen kann, vermittelt ihm die notwendige Erfahrung, etwas zu können, stärkt die Freude am Lernen und den Leistungswillen.

Oliver z. B. mag nicht lesen. In der 5. Klasse bereitet ihm das sinnentnehmende Lesen noch immer Mühe. Als ihm die Lehrerin einige Sätze über Raumfahrzeuge – sein Lieblingsthema – vorliest, will er den Text unbedingt zu Hause zu Ende lesen.

b) Selbständiges Arbeiten

Um individuelle Leistungsfähigkeit zeigen und entwickeln zu können, bedarf es verschiedener Freiräume und Gelegenheiten zum selbstän-

digen Arbeiten. In offeneren Formen des Unterrichts, in Phasen freier Arbeit oder im Wochenplanunterricht können Schüler lernen, verantwortlich zu handeln, selbständig ihr Wissen und Können zu sichern und auszubauen, an sich selbst Anforderungen zu stellen und ihre Arbeitszeit aktiv zu nutzen. Weil Schülern in einem solchen Unterricht die Anforderungen einsichtig sind, werden sie sich mit Aussicht auf Erfolg auch eher anstrengen wollen, als in einem Unterricht, in dem die Lernwege vorwiegend vom Lehrer gesteuert werden. Schüler werden unabhängiger von der Bewertung durch Erwachsene oder durch die anderen Kinder der Klasse und entwickeln Selbstverantwortung für das eigene Lernen:

„Ich kann jetzt bei der Bruchrechnung viel besser Plusrechnen, ich kann da jetzt auch Mal rechnen, aber Minusrechnen kann ich immer noch nicht gut. Das müsste ich besonders üben.“

c) Zusammenarbeit mit anderen

Herrscht im Klassenzimmer eine Atmosphäre des Wettbewerbs, tritt das Lernen um der Sache selbst willen hinter die Auseinandersetzung um die besten Noten zurück, und Leistungen werden nur in Konkurrenz zu den anderen Schülern der Klasse erbracht. Soziale Haltungen wie Hilfsbereitschaft und Mitmenschlichkeit sind nicht nur für das Zusammenleben von Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unabdingbar, sie sind auch eine wichtige Vorbereitung auf das zukünftige Leben: Viele Leistungen können überhaupt nur durch die Fähigkeit zur Teamarbeit und durch kooperatives Verhalten erbracht werden.

3. Schritt: Leistung erkennen

Als Leistung im herkömmlichen Sinne wird in der Schule oft nur das anerkannt, was sich „abrechnen“ lässt. Es interessiert in erster Linie

- ▶ das Endprodukt (z. B. die Anzahl der richtigen Lösungen in der Klassenarbeit),
- ▶ die Einzelleistung (z. B. sind die Zusammenarbeit von Schülern und Schülerinnen

oder Hilfsmittel bei vielen Lehrkräften während einer Klassenarbeit verboten),

- ▶ kognitives Wissen, zumeist als reproduzierende Gedächtnisleistung (z. B. soll aufgezählt werden, woraus eine bestimmte Pflanze besteht, möglichst unter Verwendung der im Unterricht verwendeten Begriffe).

a) Schüler leisten mehr

Leistungen zeigen sich aber nicht nur an Ergebnissen (am fertigen Aufsatz, an einem fehlerfreien Diktat, an richtig gerechneten Rechenaufgaben). Neben „abrechenbaren“ Ergebnissen leisten Schüler in der Schule noch viel mehr, deshalb ist auch zu fragen: Welche Anstrengungen haben die Schüler unternommen? Wie arbeiten sie mit anderen zusammen? Wie entdecken sie Fragen und Probleme, Zusammenhänge und Unterschiede? Wobei entwickeln sie besondere Interessen? Der herkömmliche Leistungsbegriff muss demnach erweitert werden.

b) Leistung als Prozess

Nicht nur das Endprodukt darf als Leistung angesehen werden, sondern auch, wie es zustande gekommen ist – der Prozess und seine Qualitäten. Es interessieren z. B. bei Bewertung einer schriftlichen Kontrolle in Mathematik nicht nur die Anzahl der richtig gerechneten Aufgaben, sondern auch:

Wie ist die Lösung zustande gekommen? Z. B. durch Raten, Abschreiben oder Auswendiglernen? Welche Lösungsstrategien wurden angewendet? Wurden z. B. die Rechenoperationen richtig angewendet, aber die Ergebnisse falsch notiert – oder umgekehrt? Gab es Fortschritte gegenüber der letzten Klassenarbeit? Werden z. B. jetzt, im Unterschied zur letzten schriftlichen Kontrolle, bestimmte Aufgabentypen schon richtig gerechnet?

c) Kooperative Leistungen

Eine Orientierung an der Einzelleistung hat zur Folge, dass die Schüler untereinander um den besten Rangplatz kämpfen (z. B. ausgedrückt durch Sichthürden bei Klassenarbeiten). Bemühungen um ein „prosoziales Verhalten“,

wie Gruppengespräche, Gruppenspiele oder das Einführen von Regeln (Wir helfen uns gegenseitig!“) werden daran nichts ändern, wenn bei der Bewertung letztlich nur die Leistung des Einzelnen zählt. Die Schule wird dadurch zu einer seltsam verkehrten Welt, in der sonst (und vor allem im späteren Berufsleben) ausgesprochen positiv gewertete Verhaltensweisen, wie gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit in verschiedenster Form, geahndet werden.

- ▶ Leistung ist somit nicht nur das, was Schüler alleine zustande bringen, sondern auch:
- ▶ einem anderen etwas (z. B. den Rechenweg) erklären zu können,
- ▶ sich durch Hilfsmittel oder Anschauung selbst Lösungen zu erarbeiten (z. B. durch den Zahlenstrahl, durch das Leben von Plättchen),
- ▶ sich mit anderen über Aufgaben absprechen zu können (z. B. einer sucht Informationen über die Glühlampe im Lexikon, der andere fertigt eine detaillierte Zeichnung an),
- ▶ sich unterschiedliche Fähigkeiten zunutze machen zu können (z. B. die gemeinsame Gestaltung eines Arbeitsergebnisses – einer kann besser Rechtschreibung, der andere kann sich differenzierter ausdrücken).

Diese Leistungen müssen in gleichem Umfang in eine Bewertung einfließen wie die richtige Lösung einer Aufgabe.

d) Leisten mit allen Sinnen

Lernen geschieht mit allen Sinnen. Diese altbekannte Wahrheit wird zwar zunehmend in der Darbietung von Lernstoff berücksichtigt, aber immer noch zu wenig in den Leistungsbegriff einbezogen: Leistung wird aber nicht nur durch Denken, sondern z. B. auch im Handeln, Ausprobieren und Fühlen gezeigt!

Berücksichtigt man diesen Aspekt z. B. im Biologieunterricht, so ist nicht nur nach der korrekten Bezeichnung der Bestandteile einer

Pflanze zu fragen, sondern auch danach, welche Erfahrungen, Erinnerungen und welches Interesse diese Pflanze bei den Schülern auslöst, z. B.: Woran erinnert ihr Geruch? Welche Assoziationen löst die Blüte aus? Findet sie sich im eigenen Garten? Die Artikulation dieser Erfahrungen und Gefühle der Schüler sind ebenso als Leistung anzusehen, wie das richtige Aufzählen von Faktenwissen.

e) Fragen zur Orientierung

Das Einbeziehen von prosozialem und kooperativem Verhalten, von Arbeitstechniken und Ausdauer in der Leistungsbewertung ist ein Prozess, der sich nur allmählich und bei jedem Lehrer in unterschiedlicher Weise vollzieht. Weil das Maß von Veränderungen in diesem Bereich nicht unerheblich von „Leistungsanforderungen“ beeinflusst wird, die von außen (z. B. durch Kollegen, Eltern) an Lehrkräfte herangetragen werden, sind Beispiele oder Kriterienkataloge wenig hilfreich. Folgende Fragen sollen jedoch Ansatzpunkte geben, den eigenen Leistungsbegriff allmählich zu verändern:

1. zum individuellen Lern- und Entwicklungsprozess:

Unter welchen Bedingungen ist die Leistung zustande gekommen?

Hat es Fortschritte gegeben?

Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten? Worin liegen sie?

Wo liegen die Stärken?

Welche Hilfe braucht der Schüler?

2. zur kooperativen Leistung:

In welchen Bereichen

können Fähigkeiten des sozialen Handelns gestärkt werden?

Kann der Schüler von den Lernfähigkeiten der Mitschüler profitieren?

Kann der Schüler seine Lernfähigkeiten für der Mitschüler wirksamer einbringen?

Kann das Lernen durch gemeinsame Vorhaben stärker gefördert werden?

3. zur Ermutigung des Lernens:

In welchen Bereichen

kann bei den Schülern die Freude am Lernen noch gefördert werden?

Wodurch können Misserfolge der Schüler vermieden werden?

Können dem Schüler Hilfen gegeben werden, sich durch Misserfolge nicht entmutigen zu lassen?

4. Schritt: Leistungen beurteilen

Nach einem erweiterten Blick auf Leistungen, die Schüler in der Schule hervorbringen, ist als nächster Schritt diese Leistung einzuordnen, d.h. in Bezug zu einem Maßstab zu setzen. In der Praxis vermischen sich oft mehrere Maßstäbe, wenn es um die Beurteilung einer Leistung geht: Nicht nur das Lernergebnis als solches wird bewertet, sondern es erfolgt in der Regel auch ein Vergleich mit der Leistung der Gruppe, und nicht zuletzt hat jede Lehrerin bei der Bewertung auch den konkreten Schüler vor Augen. Die unterschiedlichen Gewichtungen der einzelnen Maßstäbe haben für die Leistungsbewertung und damit für die Lernentwicklung von Schülern unterschiedliche Folgen:

a) Das Lernziel

Hier wird danach gefragt, ob ein Schüler die gesetzten Lernziele erfüllt hat. Welche Lernziele für einen bestimmten Schüler gelten sollen, wird individuell festgelegt und vorher offengelegt.

Wenn z. B. Katja einem Aufsatz mit 300 Wörtern schreibt, dann muss bei einer anschließenden lernzielorientierten Bewertung sichergestellt sein, dass Katja genügend Zeit für die Korrektur des Textes und für das Nachschlagen von Wörtern hat, deren Rechtschreibung ihr nicht vollständig geläufig sind. Wenn Katja nun 25 orthografische Fehler in diesem Aufsatz hat, wird hier in der Regel nicht danach gefragt, wie

viele Fehler sie vor drei Monaten hatte, und diese Leistung wird auch nicht mit anderen Schülern in der Klasse verglichen, sondern die Bewertung wird nur auf das Lernziel hin bezogen. Bewertet wird u. a. wie intensiv Katja an der Korrektur des Textes gearbeitet hat und welche Strategien der Überarbeitung sie genutzt hat.

Bedeutsam ist nun, welche Konsequenzen daraus gezogen werden:

Bezieht sich die Bewertung von Katjas Leistung ausschließlich auf die zu erreichenden Lernziele (möglichst fehlerfreier Aufsatz), so wäre die absolute Fehlerzahl alleiniges Kriterium. Werden dagegen zur Bewertung von Katjas Leistung noch andere Maßstäbe einbezogen (gruppenbezogene und individuelle), dann rückt auch der Prozess der Leistungserbringung und die Qualität von Katjas Tätigkeiten in den Blick.

b) Die Gruppe

Die Bewertung der Leistung wird auf die Lerngruppe bezogen. Die beste und die schlechteste Leistung in der Klasse werden in Bezug zueinander gesetzt und alle anderen Leistungen danach eingeordnet – unabhängig von den Lernzielen.

Was bedeutet das für Katjas Aufsatz? Die Fehlerzahl von Katja müsste verglichen werden mit der Anzahl der Fehler der anderen in der Klasse: Ist sie die schlechteste? Liegt sie etwa in der Mitte? Die Bewertung von Katjas Leistung wäre so in Bezug gesetzt zur Gruppenleistung. Wäre Katja in einer anderen Klasse, würde die Bewertung ihrer Leistung bezogen auf eine andere Gruppe vielleicht zu einem anderen Ergebnis kommen.

c) Der Einzelne

Hier wird in erster Linie der individuelle Fortschritt eines Schülers bewertet. Die Leistung orientiert sich am persönlichen Lernfortschritt und richtet sich auf den Schüler.

Bezogen auf Katja würde z. B. zu fragen sein: Wie viele Fehler hat sie vor drei Monaten gemacht? Schreibt sie immer noch die gleichen Wörter falsch? Hat sich z. B. ihre Schreib-

geschwindigkeit, ihre Schrift verbessert? Konnte sie dem Tempo ausreichend folgen? War sie aufgeregt? Konnte sie mehr gelungene Formulierungen notieren? Wird sie sicherer bei der Überarbeitung des Textes? Diese Fragen können Hinweise auf weitere Förderung geben. Mit Katja gemeinsam sind die nächsten Teilschritte zu formulieren. In der Bewertung zählen hier nicht in erster Linie die Anzahl der Fehler, sondern Leistungsanstrengungen und Fortschritte werden einbezogen.

Unsicherheit überwinden

Die bewusste Einbeziehung des individuellen Lernfortschrittes eines Schülers in die Bewertung ist für viele Lehrer vielfach noch ungewohnt, wenngleich sie diesen Maßstab (vielleicht ohne sich dessen bewusst zu sein) auch bisher schon mitbedacht haben. Viele fürchten, dass sie angreifbar werden von Eltern, von Kollegen – oder auch von den Schülern selbst. Warum bekommt Katja für ihren Aufsatz eine 2 und Rolf für seinen nur eine 4, wo doch beide gleichviel Fehler haben? Sind solche Noten nicht ungerecht? Strengen sich die Schüler dann überhaupt noch an?

Wir können aber auch anders fragen!

Ist es nicht ungerecht: Rolf macht zwei bis drei „Schusselfehler“ pro Seite und soll trotzdem eine 2 bekommen? Katja strengt sich an, übt fleißig und macht nur noch fünf bis sechs Fehler (vor einem Jahr noch mehr als 10!). Soll sie dann trotzdem immer wieder eine 5 bekommen? Wie erreichen wir es, dass auch Rolf motiviert ist, sich anzustrengen und seine vorhandenen Fähigkeiten weiter auszubauen, sich nicht „auf die faule Haut“ zu legen und irgendwann durch die Rolle des „Klassenclowns“ Aufmerksamkeit zu erzwingen? Wie erreichen wir es, dass Katja nicht den Mut verliert, weiter zu üben?

Bei all diesen Fragen gilt, dass Bewertungsmaßstäbe grundsätzlich offenzulegen und zu begründen sind: Gegenüber den Schülern, gegenüber ihren Eltern und im Kollegium. Die Diskussion über Fragen der Bewertung ist ein längerer Prozess, kritische Fragen werden nicht durch ein Gespräch oder durch einen Elternabend erledigt sein. Diese Diskussion begleitet u.U. die gesamte Schullaufbahn.

Aber: Je sicherer die Lehrer selbst darin werden (durch Erfahrungen und positive Auswirkungen auf die Lernfreude und Erfolgszuversicht bei Schülern), desto eher können sie kritische Stimmen überzeugen.

Zur Ausformulierung der Verbaleinschätzung bzw. zur Festlegung einer Note sollten also immer alle drei Bereiche abgefragt werden:

- ▶ Was hat der Schüler in Bezug auf die Lernziele der Klassenstufe erreicht?
- ▶ Wie sind die Leistungen in Bezug auf den Leistungsstand der Lerngruppe?
- ▶ Welche individuellen Fortschritte hat der Schüler gemacht?

Welches Gewicht der individuelle Fortschritt für eine Verbaleinschätzung bzw. für eine Note bekommt, wird von Fall zu Fall zu entscheiden sein und muss schulintern abgesprochen werden.

Leistungsverständnis verändern

Der Blick auf Leistungen von Schülern ist schwerer zu verändern, als z. B. die Unterrichtsorganisation. Denn die Einführung von Freiarbeit oder handelndem Umgang mit Material greifen weniger in grundlegende Überzeugungen von Erwachsenen ein, als das Verständnis von Leistung.

Eigene Erfahrungen

Der Leistungsbegriff bei Lehrkräften (und nicht nur bei ihnen, auch bei Eltern!) ist grundlegend von eigenen Erfahrungen geprägt. Wer in der eigenen Schulzeit, im Studium oder als Lehrer selbst vorwiegend mit Noten sowie danach beurteilt wurde, wie das in Einzelarbeit erbrachte Endprodukt aussah, das aus „abrechenbarem“ Wissen bestand, wird sich schwer damit tun, bei Leistungen der eigenen Schüler andere Maßstäbe anzulegen.

Dagegen werden in diesem Zusammenhang oftmals Leistungen, die jeder von uns außerhalb von Schule, Studium oder anderen „bewerteten“ Situationen erbracht hat, leicht vergessen. Welches Gefühl ist es z. B., einen

Dübel sachgerecht in einer Wand zu befestigen? Oder der Erwerb des Führerscheins? Oder der erfolgreiche Abschluss eines Zusatzstudiums?

Zählt da wirklich nur das Ergebnis? Ist es nicht auch der Weg dorthin, der uns stolz auf diese Leistung macht? Ist das Ergebnis weniger „wert“, weil mehrere daran beteiligt waren? Diese individuellen Aspekte von Leistung lassen sich durch Noten nicht hinreichend darstellen. Deshalb sind Verbaleinschätzungen besonders geeignet, um den individuellen Lernzuwachs und das Lern- und Arbeitsverhalten zu würdigen.

FÖRDERUNTERRICHT ORGANISIEREN

Förderung für einzelne Schüler kann als zeitlich befristete Maßnahme in homogenen Lerngruppen hilfreich sein. Problematisch wird es, wenn Förderunterricht für Schüler zu einer Dauereinrichtung oder gar zu einem eigenen „Fach“ mit einem eigenen Lehrer wird. Dann kann Förderung in das Gegenteil umschlagen – nämlich demotivieren und schwächen.

Erfahrungen haben gezeigt, dass Förderunterricht immer dann am wirkungsvollsten ist, wenn er in vielfältigen Formen und Möglichkeiten im Sinne von Binnendifferenzierung gestaltet wird:

- ▶ Durch offene Lernsituationen, Freiarbeitszeiten oder Wochenplanarbeit kann die Förderung einzelner Schüler in den Unterricht einbezogen werden;
- ▶ Gezielte Fördermaßnahmen einzelner Schüler werden in enger Bindung an den Klassenunterricht durchgeführt.

ÖFFNEN VON UNTERRICHT

Der Gemeinsame Unterricht von Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erfordert einen differenzierenden, freien Unterricht, der nicht mehr von allen zur gleichen Zeit das Gleiche an Lernschritten verlangt. Dazu reicht es nicht aus, den bisherigen Unterricht durch einige stundenplantechnische Veränderungen neu zu organisieren, vorgegebene Pläne für

einige Freiarbeitsstunden einzuführen oder individualisierte Arbeitsblätter anzubieten. Unterricht muss sich vielmehr dahin entwickeln, dass Schüler an den von Lehrern vorbereiteten Lehrgängen mit Übungsmöglichkeiten ebenso arbeiten wie an kreativen, problem-lösenden und spielerischen Lernangeboten, in schülerzentrierten Lernarrangements und vorbereiteten Lernangeboten. Ebenso wichtig sind eigene Vorhaben der Schüler, die sich aus ihren Interessen und Erfahrungen ergeben, die sie aus ihrem Erleben von außerhalb in die Schule mitbringen.

Lehrkräfte sind in besonderem Maße gefordert, das notwendige Gleichgewicht zwischen den Anforderungen des Lehrplans und den individuellen Interessen der Schüler herzustellen, zwischen den Ansprüchen der Sache und der Lebensnähe zu vermitteln und zwischen Pflichtarbeiten und freier Arbeit eine Verbindung zu finden.

Oft wird befürchtet, dass in einem freieren und offenen Unterricht weniger gelernt wird. Dass eher das Gegenteil der Fall ist, merken wir, wenn wir Schüler in selbständigen Arbeitsphasen beobachten und uns ihre Arbeit, ihre Gedankengänge und ihre Handlungen bewusst machen. Schüler, die selbständig arbeiten, tun dies intensiver, als sie es in einem frontalen, lehrergesteuerten Unterricht je tun würden. Pausen werden bewusst eingelegt. Da wird das offizielle Pausenzeichen oft überhört oder als störend empfunden, weil es einen Arbeitsprozess unterbricht.

Das Prinzip des freien Arbeitens kommt Schülern besonders entgegen, die im lehrerzentrierten Unterricht als störend empfunden werden (bzw. durch dieses Unterrichtsprinzip zu „Störern“ gemacht werden). Von den vielfältigen Ursachen, die Unterrichtsstörungen hervorrufen können, sind einige ohne Bedeutung für die Freiarbeit. Beispielsweise werden Störungen aus Langeweile, aus Über- oder Unterforderung unnötig. Wenn Produktion Priorität vor Rezeption hat und wenn nicht alle das gleiche tun, macht es mehr Sinn, sich gegenseitig bei der Vermittlung der Arbeitsergebnisse zuzuhören als sich zu stören.

Was ist Offener Unterricht?

Zur Öffnung von Unterricht gibt es in der Literatur vielfältige Vorschläge und in der Praxis ganz unterschiedliche Formen: Morgenkreis, Freiarbeit, Klassendruckerei, Freinet-Pädagogik, Montessori-Material u.v.m. Deutlich wird bei allem: DEN OFFENEN UNTERRICHT gibt es nicht! Stattdessen muss jede Lehrkraft aufgrund ihrer Vorlieben unter den jeweiligen Bedingungen herausfinden, in welchen Bereichen sie Freiräume für individuelles Lernen schaffen kann.

Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

1. In welcher Beziehung kann Unterricht offener werden?
2. Wie kann ich die Verantwortung als Lehrkraft an die Lernenden abgeben?
3. Wie führe ich selbständiges Arbeiten ein?

Inhalte verändern

Eine Öffnung des Unterrichts in inhaltlicher Hinsicht bedeutet, in erster Linie die Erfahrungswelt der Schüler einzubeziehen und den Schülern vielfältige Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten zu eröffnen. Im herkömmlichen Unterricht orientieren sich Aufgabenstellungen vorwiegend daran, ein bestimmtes Lehrbuch „abzuarbeiten“ oder abfragbares Wissen zu vermitteln. Alle Schüler bringen aber Erfahrungen aus ihrer eigenen Lebenswelt mit in die Schule und wollen darin ernst genommen werden. Sie brauchen Anregungen, um ihre Interessen entwickeln und aus sich heraus etwas tun zu können. Inhalte, die sich Schüler selbst durch Versuche, durch Ausprobieren und Selbst-Tun erarbeiten, bleiben dauerhafter im Gedächtnis haften, als nur verbal aufgenommene. Ein erster Schritt zu solchen Arbeitsformen kann darin bestehen, Aufgaben so zu formulieren, dass mehrere Antworten „richtig“ sind.

Eine besonders bewährte Möglichkeit, die Lebenswelt von Schülern einzubeziehen, ist im Deutschunterricht die Ablösung des Lernens an vorgegebenen Texten durch „freie

Texte“: Schüler schreiben (oder diktieren, je nach ihren Möglichkeiten) Texte über Themen, die sie frei wählen. Jeder selbständig in der Schule entstandene Text wird als persönliche Ausdrucksform akzeptiert und – was ganz wichtig ist – in der Klasse veröffentlicht. Freie Texte, Poster, Dokumentensammlungen, Karteien und ähnliche Arbeitsergebnisse aus dem offenen Unterricht können nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Unterrichtsfächern erarbeitet und genutzt werden.

Schüler finden in der Regel selbst zahlreiche Anlässe zum Schreiben. Sie können von der Lehrkraft auch dazu angeregt werden, etwa durch das Schreiben von Briefen oder durch eine Auswahl von themenbezogenen Schreib Anregungen für alle Fächer. Texte können für ein Klassentagebuch, für Wandzeitungen oder für eine Klassenzeitung geschrieben werden.

Methodenvielfalt

Öffnen von Unterricht bedeutet nicht ausschließliche Arbeit am Wochenplan oder das alleinige Bereitstellen einer möglichst großen Anzahl von vervielfältigten Arbeitsblättern, sondern eine Verknüpfung unterschiedlicher Arbeitsformen und Methoden, z. B.:

- ▶ Gesprächskreis zur Arbeitsplanung,
- ▶ Vorstellung von Arbeitsergebnissen,
- ▶ Lehrerzentrierte Phasen mit der ganzen Gruppe oder Teilgruppen zur Einführung neuer Themen oder Fertigkeiten,
- ▶ Projektarbeit an eigenen Vorhaben der Schüler (einzeln und/oder in Gruppen),
- ▶ Übung von Fertigkeiten (einzeln oder in Kleingruppen).

Offener Unterricht findet in vorbereiteten Lernumgebungen statt, in denen Schüler anregende Materialien, Sachbücher, Computer, vielfältige Möglichkeiten zum Nachschlagen und Recherchieren vorfinden und sich Wissen gemeinsam erarbeiten können. Dabei sollten vielfältige Methoden und Materialien zum selbständigen Tun anregen, z. B. durch verschiedene Einstiege in ein Thema (durch Bücher,

Bilder, Fragen, thematische Landkarten u. a.) oder durch vielfältige Darstellungsformen der Arbeitsergebnisse.

Im herkömmlichen Unterricht dominieren zwei Arbeitsformen: die schriftliche Darstellung von Lernergebnissen (schriftliche Lösung von Aufgaben, Aufsatz, Diktat usw.) und das „Abfragen“ im Unterricht in Form eines Lehrer-Schüler-Dialogs oder eines Schülervortrags vor der Klasse. Dagegen bekommen im offenen Unterricht Schüler durch andere Darstellungsmöglichkeiten Mittel in die Hand, sich selbst auszudrücken und mit der Klasse in einen Dialog über das Gelernte zu treten: z. B. freie Texte, Zeichnungen, Grafiken, Zeitung, Interview.

Organisieren von Lernprozessen

Kontinuierlich aufbauendes Lernen umfasst alle Phasen des Lernprozesses: von den ersten Annäherungen bis hin zur Integration in den bisherigen Erfahrungsstand, zur Übung und zur Anwendung. Öffnen von Unterricht in organisatorischer Hinsicht bedeutet, dass in allen Phasen des Lernens ein großes Maß an Eigenaktivität und Selbstbestimmung der Schüler ermöglicht wird:

- ▶ durch Arbeit in Projekten, durch freie Arbeit (z. B. Tages- und Wochenplänen) und angeleitete Arbeit (z. B. differenzierte Aufgabenstellungen);
- ▶ durch unterschiedliche Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit);
- ▶ durch weitgehende Selbstkontrolle (siehe dazu auch den Abschnitt „Arbeitstechniken“).

Zum offenen Unterricht gehört schließlich auch der anerkennende Umgang mit Arbeitsergebnissen: Ablagemöglichkeiten, Kontrolle, Veröffentlichung. Ordnungssysteme für Arbeitsergebnisse sind in der Literatur vielfach beschrieben, jede Lehrkraft kann ihre eigenen Ordnungssysteme finden.

Aufgaben der Lehrer

Unterricht öffnen bedeutet, Schülern mehr Freiheit bei der Organisation des Lernens zu gewähren, ihre Selbstbestimmung zu stärken und als Lehrkraft in der Rolle des ausschließlichen Informationsvermittlers zurückzutreten. Das erfordert nicht nur eine Veränderung der Unterrichtsorganisation, sondern vor allem eine Veränderung der Lehrerrolle und ein schrittweises Abgeben der alleinigen Verantwortung für die Gestaltung von Lernprozessen an die Schüler. Vom Lehrer wird nicht mehr jeder einzelne Lernschritt geplant, gestaltet und überwacht, sondern die Schüler entscheiden selbstverantwortlich darüber, was sie wann lernen, d.h. sie wählen aus einem vorbereiteten Angebot Themen nach ihren Interessen aus, setzen Schwerpunkte, teilen sich ihre Zeit selbständig ein und bestimmen, mit wem sie zusammenarbeiten wollen.

Viele Lehrer fragen sich, ob sie dann noch den Überblick behalten können: Weiß ich dann noch, was jeder einzelne wirklich lernt? Erfahrungen zeigen, dass diese Befürchtungen unbegründet sind. In freieren Arbeitsphasen können Lehrer Schüler erheblich besser beobachten und etwas über sie erfahren, als in einem Unterricht, in dem sie ständig darauf konzentriert sein müssen, den Spannungsbogen aufrechtzuerhalten, den Lehrstoff schülergerecht zu servieren und auch noch Störer und Unaufmerksame zur Ordnung zu rufen. In einer Klasse, die selbständig arbeitet, haben Lehrer viel mehr Möglichkeiten, mit einzelnen Schülern Gespräche zu führen, zu helfen, sich zu einer Kleingruppe zu setzen und so das Arbeits- und Sozialverhalten genau zu beobachten. Lehrer sind viel eher in der Lage, gezielt Hilfen anzubieten, Möglichkeiten zur Förderung aller Schüler zu finden – oder auch einfach nur „da“ zu sein, wenn ein Schüler Unterstützung braucht.

Nach wie vor ist die Lehrkraft aber diejenige, die die Lernsituation vorstrukturiert, die Lernumgebung vorbereitet, die Lernangebote bereitstellt, die Rechenschaft fordert über Zeit und Tätigkeit der Schüler und die die Schüler einführt in die erforderlichen Arbeitsformen. Sie lässt die Schüler nicht allein, sondern steht als Partner beim Lernen und Arbeiten zur Verfügung z. B.:

- ▶ sie berät;
- ▶ sie macht Vorschläge, regt an, initiiert:
- ▶ sie hat Zeit zum Zuhören;
- ▶ sie weist auf Medien und Materialien hin;
- ▶ sie gibt Hilfen, unterstützt bei Lernhemmungen;
- ▶ sie stiftet Lerngemeinschaften;
- ▶ sie beobachtet Lernprozesse und hält sie fest;
- ▶ sie analysiert gescheiterte Lernprozesse;
- ▶ sie macht Lernerfolge sichtbar.

Öffnen als Prozess

Am besten beginnen Lehrer dort, wo sie sich selbst am sichersten fühlen und nehmen sich immer nur eine Veränderung auf einmal vor.

Am Anfang sind Freiräume und Grenzen bei der Öffnung des Unterrichts genau zu benennen. Freiräume könnten sein:

- ▶ Den Schülern wird es weitgehend freigestellt, in welchem Arbeitstempo sie arbeiten;
- ▶ Es werden Wiederholungsmöglichkeiten angeboten (um z. B. eine Rechentechnik zu festigen);
- ▶ Für dasselbe Lernziel gibt es unterschiedliche Materialien mit verschiedenen Lösungsstrategien;
- ▶ Über Ergebnisse eines Lernprozesses können die Mitschüler unterschiedlich informiert werden (z. B. durch eine Zeichnung, ein Plakat, eine Geschichte, ein Gedicht);
- ▶ Aufgaben werden so gestellt, daß es auch mehrere mögliche (richtige) Lösungen gibt (d.h. Einbeziehen der Erfahrungen und Interessen).

Als Einstieg in freie Arbeit bieten sich mehrere Varianten an:

- ▶ Im Unterricht bekommen einzelne Schüler Aufgaben zur Auswahl.
- ▶ In einer sogenannten „Wunschstunde“ können sich einzelne Schüler oder alle wünschen, was sie tun wollen: z. B. Sachbücher lesen, im Internet recherchieren, experimentieren usw.
- ▶ Zum Unterrichtsbeginn können sich die Schüler für 15 Minuten selbst Materialien auswählen, an denen sie arbeiten. Nicht fertiggestellte Arbeiten werden mit Namenskärtchen versehen und dürfen von anderen Schülern bis zur Beendigung nicht genommen werden.

Erste Schritte zur konkreten Veränderung von Unterricht können ganz unterschiedlich sein. Eine Reihenfolge lässt sich nicht allgemeingültig festlegen, doch sind nachfolgend vier mögliche Schritte genauer ausgeführt.

1. Schritt: Verhaltensformen

Gemeint sind Verhaltens- und Umgangsformen, die das Zusammenleben und -arbeiten in der Schule ermöglichen. Rücksichtsvolles Bewegen im Klassenraum, Beachten von Gesprächs- und Arbeitsregeln, kooperatives Verhalten bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, zügiges und ruhiges Verändern der Sitzordnung, selbständiges Erledigen von Klassenämtern, freundlicher Umgangston, gegenseitige Hilfe.

Das muss geübt werden, weil Schüler heutzutage außerhalb des Schulrahmens wenig Möglichkeiten haben, angemessenes Verhalten in einer Gruppe zu lernen. Denn: Wo außerhalb der Schule finden sich Situationen, wo 20 und mehr Personen auf engem Raum zusammen sind und jeder seiner individuellen Arbeit nachgeht? Deshalb darf über angemessenes Verhalten während selbständiger Arbeit nicht nur geredet, sondern es muss auch Gelegenheit zum Einüben gegeben werden.

Die Lehrkraft ist Vorbild

Neben dem alltäglichen Einüben von Regeln und Ritualen hat das Verhalten der Lehrkraft während der Freiarbeitsphasen eine wichtige Modellfunktion.

- ▶ Möglichst den einzelnen Schüler ansprechen oder die Kleingruppe, die Hilfe braucht – nicht die ganze Klasse.
- ▶ Leise mit dem einzelnen Schüler sprechen.
- ▶ Bei Unruhe nicht laut um Ruhe bitten, sondern einzelne Schüler leise oder durch ein bestimmtes Zeichen (z. B. Glocke, Erinnerungskarte „Sei bitte leise“ oder ein bestimmtes Symbol) zur Ruhe auffordern.
- ▶ Nicht hektisch von Tisch zu Tisch eilen, das verleitet Schüler zu ähnlichem Verhalten.
- ▶ Bei zu großer Unruhe die Freiarbeit abbrechen.

2. Schritt: Arbeitstechniken

Dazu gehören grundlegende Einzeltechniken, die zum selbständigen und effektiven Arbeiten gehören, z. B.: Zuhören im Unterricht, richtiges Abschreiben, übersichtliche Gestaltung von Arbeitsergebnissen, Informationsentnahme aus Bildern und Texten, Benutzen von Nachschlagewerken, selbständiges Kontrollieren und Ordnen von Arbeitsergebnissen und zweckmäßige Korrektur von Fehlern und Mängeln.

Wenn jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden soll, entsprechend seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzulernten, werden eine Hinführung zu selbständiger Lernplanung, sinnvoller Zeiteinteilung und weitgehender Selbstkontrolle ganz besonders wichtig. Davon profitieren nicht nur langsam lernende und entwicklungsverzögerte Schüler, sondern auch leistungsstarke und vielseitig interessierte Schüler werden aus einer ständigen Unterforderung herausgeholt und es wird ihnen ermöglicht, ihre Fähigkeiten weiter auszubauen, ohne sie von der Klasse zu isolieren. Deren besondere Fähigkeiten werden bei einem solchen Vorgehen von den

Mitschülern zumeist neidlos anerkannt. Sie werden dann nicht als „Streber“ angesehen.

Das Einüben von neuen Verfahren geschieht am besten im praktischen Vollzug anhand einer Aufgabe, die inhaltlich nur geringe Schwierigkeiten enthält, so dass die Schüler ihre Aufmerksamkeit besonders auf das Verfahren richten können. Nach dem ersten Versuch wird über die neue Arbeitstechnik gesprochen. Übungen an zunehmend schwieriger werdendem Material erfolgen so lange, bis das Verfahren geläufig ist. Das geschieht am besten im Partnerlernen, d.h. Schüler, die das Verfahren bereits beherrschen, arbeiten mit denen zusammen, die es erst erlernen müssen oder noch nicht so gut können.

Beispiel: Freie Zeiteinteilung

Ziel ist, die Schüler ihr jeweiliges Arbeitstempo und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben selbst bestimmen zu lassen, d.h. für bestimmte Aufträge, Lerwege usw. steht eine bestimmte Zeit zur Verfügung. Für das Lernen der selbständigen Zeiteinteilung eignen sich:

- ▶ Pflichtaufgaben und Spielmöglichkeiten,
- ▶ Pflichtaufgaben und freiwillige Zusatzaufgaben (zur Verbesserung der Leistungsbeurteilung,
- ▶ Pflichtaufgaben und Wahlpflichtaufgaben (eine bestimmte Anzahl muss erledigt werden).

Die Auswahlmöglichkeiten und der Zeitumfang werden allmählich erweitert. Der zeitliche Rahmen kann durch eingeführte Rituale festgelegt werden: z. B. eine bestimmte Anzahl von Strichen an der Tafel, die in zeitlichem Abstand weggewischt werden, ein akustisches Signal (Gong, Triangel, Wecker). Zum Erlernen selbständiger Zeiteinteilung ist es notwendig, dass sich in der Klasse (für alle gut sichtbar) eine große Uhr befindet. Sehr hilfreich ist es für die Schüler in unteren Klassen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder in der geistigen Entwicklung, wenn zwei Uhren mit ähnlichem oder gleichem Zifferblatt nebeneinander hängen: Auf der einen Uhr werden die Zeiger per Hand auf das verabredete Ende

der Arbeitszeit eingestellt, die andere Uhr zeigt den Ablauf der Zeit an.

Bei der Festlegung der jeweils zur Verfügung stehenden Zeiträume ist zu beachten, dass zwischen einzelnen Aufgaben kurze Pausen notwendig sind, sonst entsteht eine Überlagerung des Gelernten. Langsam arbeitende Schüler werden in einem lehrerzentrierten Unterricht (alle machen zur gleichen Zeit das Gleiche) häufig zu Außenseitern, weil sie immer „die Letzten“ sind. Für sie sind Arbeitsformen, in denen die Arbeitsweise und vor allem die Arbeitszeit selbstbestimmter sind, sehr entlastend, was sich auf das Selbstvertrauen und die Arbeitsergebnisse positiv auswirkt.

Für diese Schüler sind anfangs, wenn die Einführung der freien Zeiteinteilung noch weitgehend durch von der Lehrkraft vorgegebene Aufgaben erfolgt, Freiräume durch Differenzierung einzuplanen: z. B. weniger Aufgaben, Hilfsmittel, anderes Anforderungsniveau oder mehr Zeit.

Neue Schritte erfordern Hilfe beim Eingewöhnen. Es wird Schüler geben, die sich ihre Arbeit selbständig einteilen, während andere auch nach längerer Zeit noch Hilfe bei der Planung ihrer Arbeit brauchen. Eine Hilfsmöglichkeit ist eine Planungstabelle, in die Pflicht- und Wahlarbeiten eingetragen werden.

Als Kontrollmöglichkeit ist eine „Fortschrittsdokumentation“ sinnvoll. Auf einer für alle zugängliche Liste wird der jeweilige Arbeitsstand der Schüler festgehalten. Sie ermöglicht der Lehrkraft einen Überblick und Schülern Selbstkontrolle über die bisher geleistete Arbeit.

Beispiel: Wochenplan

Im Vordergrund steht hier, Schüler in die Planung ihres Arbeitens einzubeziehen, Pflichten und Freiräume gegeneinander deutlich aufzuzeigen.

Vom ersten Schuljahr an kann jeden Morgen besprochen werden, was an diesem Tag geplant ist. Wenn die Lesefertigkeit bei jüngeren Schülern es zulässt, kann der geplante Tagesablauf an der Tafel skizziert oder auch schon in sehr vereinfachter Form den Kindern

als „Tagesplan“ gegeben werden. Im 2. Schuljahr kann der Tagesplan allmählich in eine weiter gefasste Planung, endlich auch in den Wochenplan übergehen. Der richtige Zeitpunkt wird sich nicht generell festlegen lassen. Vom 3. und 4. Schuljahr an können die Schüler dann mit einem vollständigen Wochenplan arbeiten. Ältere Schüler können größere Zeiträume (Woche/Monat) in den Blick nehmen.

3. Schritt: Umgang mit Material

Beim Umgang mit Material handelt es sich um sachgerechten Umgang mit schulischem Arbeitsmaterial. Als Beispiele seien genannt: Sorgfältiges Radieren, Unterstreichen mit dem Lineal, sachgerechter Umgang mit Papier (schneiden, lochen), richtiges Abheften von Arbeitsergebnissen, sparsame Verwendung von Papier und Klebstoff, sorgfältiger Umgang mit den Materialien und Arbeitsmitteln im Klassenzimmer.

Grundsätzlich gilt:

1. Eine Grundausstattung an Arbeitsgeräten und Materialien (wie Scheren, Klebstoff, Buntstifte u. a.) sollte als Vorrat für alle gemeinsam zur Verfügung stehen. Einzelne Schüler können die Aufgabe übernehmen, auf Vollständigkeit und auf Ordnung zu achten. (Eine hervorragende Gelegenheit z. B. für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung, räumliche Strukturen erfassen zu lernen).
2. Material, aus dem die Schüler selbst auswählen können, sollte möglichst offen zugänglich aufbewahrt werden (in Regalen). Der selbständige Zugang muss auch für Schüler, die körperlich eingeschränkt sind, ermöglicht werden (z. B. kurzer Weg oder genügend Platz für einen Rollstuhl).
3. Material sollte schrittweise eingeführt werden. Immer nur EIN neues auf einmal (eine Kartei, ein Spiel etc.). Dabei müssen auch notwendige Differenzierungen berücksichtigt werden, z. B. der Grad der Anschauung, die Zahl der Wiederholungen.
4. Am Anfang eher Material zur Verfügung stellen, das Einzelarbeit erfordert. Erst wenn der größte Teil der Klasse in der Lage ist, in

Partner- oder Gruppenarbeit zu arbeiten, auch Materialien dafür zur Auswahl stellen.

5. Die ersten Materialien sollten so beschaffen sein, dass sie sich nur in einer bestimmten Weise bearbeiten lassen. Später sollten Materialien variabler einsetzbar sein, um die Selbsttätigkeit und Kreativität der Schüler zu fördern.

6. Schüler gehen sorgfältiger mit Material um, wenn sie an der Entstehung beteiligt waren. Selbstgemachtes hat höheren Stellenwert als gekauftes.

7. Materialien strukturieren (ein Fach für Mathematik, eines für Sprache usw.) und durch Zeichen auch für die Schüler auffindbar machen, die Beschriftungen noch nicht erlesen können. (Strukturen für Material zu finden, kann auch den Mathematikunterricht anschaulich machen!)

Zur Einführung bieten sich mehrere Möglichkeiten an:

- ▶ Das Material ist so beschaffen, dass der Umgang damit nicht gesondert erklärt werden muss.
- ▶ Die Materialhandhabung für alle erklären und anschließend von den Schülern nachvollziehen lassen (z. B. eine Kartei für Mathematikaufgaben).
- ▶ Das Material wird einzelnen Schülern oder einer Kleingruppe erklärt.

Vielfach besteht die Bereitstellung von Material darin, möglichst viele differenzierte Arbeitsblätter anzubieten, in denen genaue Arbeitsschritte festgelegt sind. Die Tätigkeit von Schülern beschränkt sich dabei oft auf das Ausfüllen von Lückentexten oder farbige Markierungen. Dies kann jedoch nur ein Anfang sein. Den Schülern sollte möglichst häufig die Gelegenheit gegeben werden, mit „konkretem“ Material zu arbeiten. Mit Mitteln der Veranschaulichung, mit Werkzeugen, Geräten, Rohstoffen u. a. Die Ergebnisse sollten von den Schülern weitgehend selbst festgehalten und gestaltet werden.

4. Schritt: Sozialformen

Durch das Lernen mit einem Partner oder durch das Arbeiten in Gruppen wird es möglich, dass die Lehrkraft als ausschließliche Informationsvermittlerin zurücktritt. Unterschiedlicher Leistungsstand und verschiedene Fähigkeiten von Schülern werden durch gegenseitige Hilfestellung aufgefangen und produktiv genutzt. Außerdem werden soziales Lernen und Kooperationsformen (die später im Berufsleben eine wichtige Rolle spielen) eingeübt.

Das Klima in der Klasse ändert sich entscheidend, wenn man den Schülern gegenseitiges Helfen erlaubt. Helfen heißt, gemeinsam Schwierigkeiten zu überwinden, ohne auf den Hilfesuchenden herabzublicken oder an Stelle von jemandem etwas zu tun. Helfen kann jeder Schüler – der handwerklich Geschickte ebenso wie der schnelle Lerner. Die Art der Hilfestellung gibt darüber hinaus wichtige Hinweise: Wenn Markus dem Oliver beim Partnerdiktat erklärt, dass „räumen“ von „Raum“ kommt, dann weiß die Lehrkraft, dass Markus da etwas verstanden hat.

Zur Einführung von neuen Arbeitsformen werden die Schüler schrittweise von der Einzel- zur Gruppenarbeit geführt. Schritte können sein: Einzelarbeit und Partnerarbeit, Dreiergruppen, Vierergruppen (in der Regel erst in der zweiten Hälfte des 2. Schuljahres). Anfangs werden die Gruppen für eine bestimmte Zeit stabil sein und vom Lehrer vorgegeben werden. Als Ziel sollten wechselnde Gruppen, von den Schülern selbst gewählt, angestrebt werden. Kriterien für die Bildung von Lerngruppen können sein: Grad der Hilfestellung, Anforderungsniveau, Sympathie u. a.

Hilfestellungen für langsam lernende, weniger kompetente Schüler oder für Schüler mit Körper- oder Sinnesbehinderungen sollten nicht immer von den gleichen Mitschülern gegeben werden, um Überforderungen zu vermeiden. Schüler sollten möglichst beides erleben: Helfen und sich helfen lassen. Auch leistungsschwächere Schüler sollten in die Situation versetzt werden, dass sie anderen helfen können!

Beispiel: Sitzordnung

Die Bildung verschiedener Lerngruppen erfordert eine Veränderung der herkömmlichen Tischreihen. Der Klassenraum wird zum Arbeitsraum umgestaltet. Gearbeitet wird an Einzeltischen, an Gruppenarbeitsplätzen oder in spezifischen Lernbereichen: Lesecke, Tische für Versuche, Matheecke usw.

Nicht immer sind Klassenräume für eine variable Sitzordnung oder Funktionsecken geeignet: Sie sind zu klein, oder die festen „Konstanten“ wie Fenster, Tafel, Schränke und Tür sind ungünstig angeordnet.

Mitunter erfordert es einige Phantasie der Lehrer, um z. B. Platz für einen Gesprächskreis zu schaffen. Wenn Sie gelegentlich mal in eine andere Klasse kommen, schauen Sie sich die Lösungen an, die andere gefunden haben! Probieren Sie verschiedene Varianten aus und beziehen Sie die Schüler, Kollegen und Eltern in die Gestaltung des Klassenzimmers mit ein.

Günstig ist, eine „Grundordnung“ zu entwickeln, die auch mit den anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften abgesprochen ist und von den Schülern unproblematisch in möglichst unterschiedliche Sitzordnungen umgewandelt werden kann. Die dazu notwendigen Verhaltensweisen und Handgriffe sollten von allen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften mit den Schülern gemeinsam erarbeitet und ausprobiert worden sein. Achten Sie darauf, dass jeder Schüler bei jeder Sitzordnung von seinem Platz aus zur Tür, zur Tafel, zur Lesecke etc. gelangen kann, ohne „über Tisch und Bänke“ gehen zu müssen.

Beispiel: Gesprächsregeln

Klassengespräche sind meist auf die Lehrkraft als Hauptakteurin gerichtet. Alle schauen sie an – bedingt durch die frontale Ausrichtung der Sitzordnung. Sie stellt die Fragen, sie ruft einzelne Schüler auf, und an sie werden die Beiträge gerichtet. In einer Gesprächssituation, in der die Schüler sich aufeinander beziehen und miteinander ins Gespräch kommen (z. B. in einem Morgenkreis oder in einem Klassenrat) sind entsprechende Rahmenbedingungen unverzichtbar. Alle müssen sich gegenseitig anschauen können, und es müssen entspre-

chende Gesprächsregeln vereinbart und eingeübt werden. Dabei hat die Gesprächsführung und -haltung des Lehrers selbst einen wesentlichen Einfluss auf das Gesprächsverhalten der Schüler: z. B. aufmerksam zuhören, Monologe vermeiden, weniger kommentieren und werten, stattdessen mehr problematisieren und Fragen stellen, auf Schüler verweisen, zum Sprechen ermutigen, ohne zu drängen.

Eine wichtige Voraussetzung für das Gespräch bringen heute die meisten Schüler schon zu Beginn der Grundschulzeit mit. Sie sind offen, unbekümmert, mitteilsam und sprechfreudig. Für die Einführung von Gesprächsregeln bedeutet dies, dass zwar zuerst diesem unbekümmerten Sprechverhalten Raum zum Ausleben gegeben werden soll, aber möglichst bald auch das partnerbezogene Sprechen angebahnt werden muss. Wird frühzeitig das Zuhörenkönnen und das Nachfragen thematisiert und schrittweise eingeführt, kommt ein dialogisches Sprechen zustande.

Auf der anderen Seite gibt es auch die ruhigen und introvertierten Schüler, die von sich aus selten oder nie etwas in der großen Gruppe sagen. Bei ihnen reicht oftmals als Ermutigung auch nicht die bloße Ansprache, sie müssen gezielt zum Erzählen angeregt werden. Eine Möglichkeit ist, dass diese Schüler dem Lehrer oder einem anderen Schüler alleine etwas erzählen, was dieser dann in den Gesprächskreis einbringt. Durch Rückfragen, die durch bloßes Kopfnicken oder durch Verabredungen erfolgen können (z. B. Händedrücker bedeutet: „Hör auf zu erzählen!“), kann nach und nach versucht werden, auch diese Schüler in den Gesprächskreis einzubeziehen.

Besonderes Augenmerk ist dabei auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Seh-, Hör-, Sprachstörungen) zu richten, indem ihnen z. B. mehr „Sprechzeit“ eingeräumt wird.

Gesprächsregeln sind mit den Schülern zusammen zu entwickeln und sollten nicht einfach übernommen werden.

9.2 IMPULSE FÜR UNTERRICHTS- UND SCHULENTWICKLUNG

Mit der gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist ein „Perspektivwechsel bei der Ausgestaltung der Relationen zwischen der Institution Schule und den in ihr lernenden und lebenden Menschen verbunden“.²⁷ Die Rolle und die Aufgaben aller Lehrer und die Rolle der Schüler verändern sich, wenn die einzelne Schulklasse nicht mehr als homogene Gruppe, sondern als Gruppe wahrgenommen wird, die aus sehr verschiedenen Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Talenten und Interessen besteht. Mit diesem Perspektivwechsel sind Prozesse der Schulentwicklung verbunden, um den heterogenen Lernbedürfnissen der Schülerschaft angemessen entsprechen zu können. Schulentwicklung ist ein kontinuierlicher und langfristiger Prozess, in dem sich jede Schule befindet – ganz unabhängig davon, ob an der einzelnen Schule schon Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen oder nicht. Um das Schulkonzept mit Blick auf den Gemeinsamen Unterricht zu profilieren, kann sich das Kollegium z. B. mit den folgenden „Leitlinien in der inklusiven Arbeit“ auseinandersetzen, wie sie Werning vorschlägt:

- ▶ „Gemeinsames Lernen soll in Schule und Unterricht in größtmöglichem Maß realisiert werden (Primat der inneren Differenzierung und Individualisierung).
- ▶ Heterogenität wird als pädagogische Chance und Herausforderung angesehen.
- ▶ Pädagogische Arbeit setzt an den Stärken der Kinder und Jugendlichen an.
- ▶ Unterricht baut auf der Akzeptanz heterogener Lerngruppen auf.
- ▶ Differenziertes und individualisiertes Lernen verlangt eine differenzierte Leistungsbewertung.
- ▶ Integrativer Unterricht erfordert die Kooperation von Lehrkräften. Dazu ist ein

²⁷ Werning, R.: Inklusive Schulentwicklung, in: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 49-61, 54..

institutionelles Konzept für Kooperation notwendig.

- ▶ Sonderpädagogen ... arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation ... Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder (und Jugendliche) mit erschwerten Lernbedingungen im gemeinsamen Unterricht.
- ▶ Integration wird als gemeinsamer Schulentwicklungsauftrag verstanden.“²⁸

Um inklusive Schulentwicklungsprozesse anzuregen und wirksam zu begleiten, liegen zwei bewährte Materialien vor:

- ▶ der „Index für Inklusion“,²⁹
- ▶ das „Aargauer Bewertungsraster“³⁰ zu schulischen Integrationsprozessen.

Beide Praxismaterialien seien nachfolgend knapp vorgestellt:

„INDEX FÜR INKLUSION“

Der „Index für Inklusion“ ist hilfreich dabei, die Schul- und Unterrichtskultur kritisch zu prüfen und sie so weiterzuentwickeln, dass Schüler mit heterogenen Lernausgangslagen gemeinsam lernen und arbeiten können. Auf der Grundlage des Index können Lehrer zunächst ihre Vorstellungen über Schule, über ihre eigene Rolle und die Rolle von Schülern weiterentwickeln und neue Perspektiven auf ihren pädagogischen Alltag gewinnen. Der Index besteht aus vier Elementen, die den konkreten Schulentwicklungsprozess unterstützen können. Die vier Elemente sind:

- ▶ „Schlüsselkonzepte, die die Reflexion über inklusive Schulentwicklung einführen,

²⁸ Ebd., S. 55.

²⁹ Boban, I./Hinz, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln, Halle (Saale) 2003.

³⁰ Sisti-Wyss, V.-E.: Der Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen – ein Ausgangspunkt für Schulentwicklung, in: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 77-81.

- ▶ Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche, die den Zugang zu Evaluation und Entwicklung der Schule strukturieren helfen,
- ▶ Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen, die eine detaillierte Betrachtung aller Aspekte einer Schule ermöglichen und dabei helfen, Prioritäten für nächste Entwicklungsschritte herauszufinden und einzuleiten,
- ▶ der Index-Prozess: der sichern soll, dass der Prozess der Bestandsaufnahme und Planung von Veränderungen und ihrer Umgebung in der Praxis selbst inklusive Qualität hat.“³¹

Alle für den Schulentwicklungsprozess erforderlichen Materialien sind in dem veröffentlichten „Index für Inklusion“ enthalten. Die Montag-Stiftung hat außerdem eine Qualifizierungsmaßnahme für externe Prozessbegleiter entwickelt, die Schulentwicklung auf der Grundlage des „Index für Inklusion“ leisten. Die Inhalte und erste Ergebnisse dieser Qualifikation sind inzwischen veröffentlicht.³²

DAS „AARGAUER BEWERTUNGSRASTER“ ZU SCHULISCHEN INTEGRATIONSPROZESSEN

Im Schweizer Kanton Aargau wurde bis 2009 die integrative Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf flächendeckend eingeführt. Als „gemeinsamer Orientierungsrahmen für Integrationsprozesse“³³ wurde das Bewertungsraster eingeführt und ist seither unter www.schulevaluation-ag.ch als Download veröffentlicht. Das Bewertungsraster soll „den Schulen helfen, den Ist-Zustand im

31 Boban, I./Hinz, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln, Halle (Saale) 2003, S. 9.

32 Brokamp, B.: Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung, in: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 62-70.

33 Sisti-Wyss, V.-E.: Der Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen – ein Ausgangspunkt für Schulentwicklung, in: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 77-81.

Vergleich mit dem gewünschten Soll-Zustand zu erfassen“ und Schulen im Prozess der Schulentwicklung nachhaltig zu begleiten. In diesem Rahmen werden insgesamt acht Dimensionen und Leitsätze in den Blick genommen:

1. Umgang mit Heterogenität,
2. Gestaltung des Zusammenlebens,
3. Lehr- und Lernarrangements im Unterricht,
4. Lernprozessbezogene Begleitung der Schüler,
5. Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen,
6. Lernerfassung und Beurteilung,
7. Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit,
8. Infrastruktur und Support.

Zu jeder der genannten Dimensionen werden vier Qualitätsstufen ausdifferenziert, in die Schulen sich nach der Ist-Stand-Erhebung einordnen können (Stufe I: Defizitstufe, Stufe II: Elementare Entwicklungsstufe, Stufe III: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Stufe IV: Exzellenz-Stufe). Auf der Grundlage dieser Selbsteinschätzung können Schulen eine genaue Bestimmung der Ziele ihrer Schulentwicklung vornehmen und sich auf den Weg zu einer inklusiven Schule begeben.

Anschließend sei darauf verwiesen, dass Schulen, die hohe Qualitätsstandards erfüllen, auch Schulen mit inklusiver Pädagogik sind. Die seit 2006 mit dem „Deutschen Schulpreis“ nominierten bzw. ausgezeichneten Schulen sind zumeist solche Schulen, die auf die pädagogisch positive Berücksichtigung von Heterogenität großen Wert legen, Bildungsangebote z. B. für hochbegabte, sozial benachteiligte, mehrsprachige, für entwicklungsbeeinträchtigte Schüler und schließlich auch für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf anbieten.

Aus diesem Grund können auch die sechs schulischen Qualitätsbereiche der Robert-

Bosch-Stiftung als Reflexionsrahmen herangezogen werden, um Schulentwicklungsprozesse nachhaltig zu unterstützen:

Leistung

Schulen, die gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Schülerleistung in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe), erzielen.

Umgang mit Vielfalt

Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schüler umzugehen,

Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen,

Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Unterrichtsqualität

Schulen, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen,

Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen,

Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mit Hilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Verantwortung

Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht wird,

Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichen Schulleben,

Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen,

Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Institution

Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern,

Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbstständig und nachhaltig arbeiten.³⁴

³⁴ www.deutscher-schulpreis.de.

ANLAGEN

1. Entwicklungsschritte zur Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts
2. Vorschlag für den Verfahrensablauf des Sonderpädagogisches Feststellungsverfahren
3. Ausprägungsgrade von pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf und Art der Diagnostik
4. Tätigkeitsbeschreibungen im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts:
Förderschullehrer/Schulleiter des Förderzentrums
5. Aufgabenbeschreibungen der Koordinatoren in den Staatlichen Schulämtern im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts
6. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Anforderung aus Schulen (außer Förderzentrum)

ANLAGE 1: ENTWICKLUNGSSCHRITTE ZUR UMSETZUNG DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS

Zeit	Maßnahmen
Schuljahr 1997/1998	Einführung der veränderten Schuleingangsphase als Grundlage, allen Kindern das Lernen in einer Grundschule zu ermöglichen
Schuljahr 2003/2004	Novellierung des Förderschulgesetzes sowie der Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung mit dem Vorrang des zielgleichen und zieldifferenzierten Gemeinsamen Unterrichts
ab 2004	jährliche Durchführung eines landesweiten Integrationstages in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben- gemeinsam lernen Thüringen e.V.“
Schuljahr 2004/2005	Etablierung der Gruppe der Berater für den Gemeinsamen Unterricht (mindestens zwei Beratern für den Gemeinsamen Unterricht je Schulamtsbereich)
Schuljahr 2005/2006	Wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Ada Sasse (Universität Erfurt) und Ursula Schulzeck Beginn der Expertise „Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Thüringen“
16. Dezember 2005	Gesetz zur Integration und Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (§ 12 ThürGIG Recht auf Gemeinsamen Unterricht)
Dezember 2005	Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG) betont das Recht von Kindern mit Behinderungen/ Beeinträchtigungen auf gemeinsame Erziehung und Förderung mit Kindern ohne Behinderungen
Schuljahr 2006/2007	Pilotprojekt „Optimist“ Optimierte Stundenzuweisung für den Gemeinsamen Unterricht Laufzeit: Schuljahr 2007/2008 2 Projektschulen: Regionales Förderzentrum „Pestalozzi“ Eisenach, Regionales Förderzentrum „Hans Bürger“ Blankenhain
13. November 2007	Konferenz aller Förderschulleiter zum Paradigmenwechsel und der Umsetzung des Vorrangs des Gemeinsamen Unterrichts. Vorstellung der ersten Ergebnisse der Expertise von Prof. Ada Sasse/Ursula Schulzeck
Januar 2008	Entwicklung des Konzepts zur Stärkung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder besonderen Lernschwierigkeiten im Gemeinsamen Unterricht 4 Handlungsfelder <ul style="list-style-type: none"> • Stärkung des Gemeinsamen Unterrichts • Weiterentwicklung sonderpädagogischer Diagnostik • vorschulische Einrichtungen • Verhältnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernschwierigkeiten
Februar 2008	Bildung von Steuergruppen „WFG – Weiterentwicklung der Förderzentren und des Gemeinsamen Unterrichts“ an jedem Schulamt Mitglieder der WFG: Referenten des Staatlichen Schulamtes, Berater für den Gemeinsamen Unterricht, Jugend- und Sozialamt, Schulträger

Zeit	Maßnahmen
April 2008	Gründung der „Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht“ www.gu-thue.de
März bis Mai 2008	Regionalkonferenz in jedem Staatlichen Schulamt Vorstellung der Ergebnisse der Expertise „Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an allgemein bildenden Schulen“ für den jeweiligen Schulamtsbereich
Mai 2008	Herausgabe der „Fachliche Empfehlung Sonderpädagogische Förderung in Thüringen“
August 2008	„Fachliche Empfehlung für Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten in der allgemein bildenden Schule (außer Förderschule)“
Schuljahr 2008/2009	Regionale Vernetzung von Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien mit Förderzentren zum besseren Transfer sonderpädagogischer Kompetenzen (Leistungen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, Beratung und Fortbildung) im Gemeinsamen Unterricht Veränderung der Verwaltungsvorschrift hinsichtlich der Zuweisung der Stunden für sonderpädagogische Förderung
Oktober/November 2008	Regionalkonferenzen in jedem Staatlichen Schulamt Weiterentwicklung regionaler Förderzentren zu Kompetenzzentren
April/Mai 2009	Regionalkonferenzen in jedem Schulamt in Verbindung mit schulaufsichtlichen Prüfungen
Schuljahr 2009/2010	Verbesserung der Qualität sonderpädagogischer Diagnostik: Überprüfung der sonderpädagogischen Gutachten der Kinder der Schulvorbereitenden Einrichtungen und derer, die neu in den 1. Klassen am Förderzentrum aufgenommen werden Einrichtung des Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ Laufzeit 2009 bis 2015 Erarbeitung eines veränderten Arbeitszeitmodells für Sonderpädagogische Fachkräfte; Laufzeit der Erprobungsphase: 2009 bis 2012
September/Oktober 2009	Regionalkonferenzen in jedem Staatlichen Schulamt: Regionale Auswertung der 1. Fortschreibung der Expertise „Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Thüringen“ von Prof. Ada Sasse/Ursula Schulzeck, Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht
Schuljahr 2010/2011	Expertise Prof. Monika Vernooij „Zur Situation und Weiterentwicklung der Förderzentren in Thüringen“ Verbesserung der Qualität sonderpädagogischer Diagnostik: Überprüfung der sonderpädagogischen Gutachten der Kinder der Schulvorbereitenden Einrichtungen und derer, die neu in den 1. Klassen am Förderzentrum aufgenommen werden Etablierung der TQB – Team zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Begutachtung, Erprobungsphase in 5 Schulämtern

Zeit	Maßnahmen
November 2010	<p>Schaffung schulartübergreifender Strukturen zur Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts und der Förderzentren</p> <p>„Arbeitsgruppe Gemeinsamer Unterricht“ am Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur</p>
Dezember 2010	<p>Novellierung des Thüringer Schulgesetzes (ThürSchulG): Individuelle Förderung als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens</p>
Schuljahr 2011/2012	<p>Veränderung der Verwaltungsorganisation: Zuweisung von mindestens einer halben Vollzeitstelle sonderpädagogischer Kompetenz an jede Grundschule, Regelschule, Gemeinschafts- und Gesamtschule (für die sonderpädagogischen Förderbedarfe Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) sowie schülerbezogene Zuweisung für Schüler mit manifesten Behinderungen</p> <p>TQB – Team zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Begutachtung, Abschluss der Erprobungsphase und Ausweitung des Konzepts auf alle Schulämter</p> <p>Angleichung der Stundentafel für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Gemeinsamen Unterricht an die Stundentafel der Grund- und Regelschule</p>
November 2011	<p>Bildung des Beirates „Inklusive Bildung“ durch Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und Beauftragten für Belange von Menschen mit Behinderungen</p>
Schuljahr 2012/2013	<p>Entwicklung eines Diagnostikkonzepts von Prof. Monika Vernooij: unterschiedliche Ausprägungsgrade von Beeinträchtigungen erfordern die Feststellung individueller spezifischer Förderpläne mit dem Ziel, die Platzierungsdiagnostik zu überwinden verbunden mit entsprechender Fortbildung von Mitarbeitern der Team zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Begutachtung</p> <p>Regionalisierung der Steuergruppen „WFG – Weiterentwicklung der Förderzentren und des Gemeinsamen Unterrichts“ auf die Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte (23) unter Leitung eines Verantwortlichen des zuständigen Schulamts</p> <p>Veränderung des Thüringer Haushaltbegleitgesetzes: mit Wirkung vom Januar 2013 Einsatz von Sonderpädagogischen Fachkräften im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im Gemeinsamen Unterricht</p> <p>Beschluss des Thüringer Landtags: Erstellung des „Thüringer Entwicklungsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungswesen bis 2020“.</p> <p>Juli 2013: Vorlage im Thüringer Landtag „Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020“</p> <p>September 2013: Einrichtung des Ombudsrates unter Leitung des Beauftragten für Menschen mit Behinderungen</p>

ANLAGE 2: AUSPRÄGUNGSGRAD VON PÄDAGOGISCHEM UND SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF UND ART DER DIAGNOSTIK

Grad des zusätzlichen Förderbedarfs	Intensität der Unterstützung	Beispiele (exemplarisch)	Art der Diagnostik und Ausführende*
0. kein besonderer Förderbedarf	zusätzliche Unterstützung wird nicht benötigt	erfolgreiche, selbstständige Lerner	keine /
1. leichter pädagogischer Förderbedarf	kurzfristige Unterstützung in einzelnen Fächern ODER Verhaltensbereichen ggf. Beratung der GLK	leichte Schwächen im Rechnen, Lesen ODER Schreiben gelegentliche Konzentrations- ODER Verhaltensprobleme	Schulleistungstests im jeweiligen Fach → Dokumentation Gespräche (Kind, Fachlehrer) → Protokoll
2. mittelgradiger pädagogischer Förderbedarf	mittelfristige Unterstützung in einzelnen Fächern UND Verhaltensbereichen Beratung der GLK	deutliche Schwächen im Rechnen, Lesen ODER Schreiben, UND Konzentrations- bzw. Verhaltensprobleme	Schulleistungstests im jeweiligen Fach → Dokumentation Gespräche (Kind, Fachlehrer, Eltern) → Protokoll
3. leichter sonderpädagogischer Förderbedarf	begrenzte Unterstützung durch <ul style="list-style-type: none"> • besondere Regelungen • technische Hilfsmittel • gelegentliche Hilfen während des Unterrichts Beratung der GLK/Schulleiter	Seh- oder Hörbeeinträchtigung leichte körperliche Beeinträchtigung → ohne/sehr geringe Lernschwächen	medizinische Abklärung (falls nicht vorhanden) technische und organisatorische Beratung → Protokoll
4. mittelgradiger sonderpädagogischer Förderbedarf	längerfristige Förderung in mehr als einem Fach ODER Sprachheilförderung → Förderpläne Unterstützung und Beratung der GLK	deutliche Lernschwächen in mehreren Fächern, z. B. Rechnen UND Lesen häufig auftretende Verhaltensauffälligkeiten deutliche Sprachstörungen	Basisdiagnostik → Bedarfsprofil
5. komplexer sonderpädagogischer Förderbedarf	langfristige bis dauerhafte Förderung im Lernen UND Verhalten langfristige Sprachtherapie sowie Förderung in sprachlichen Fächern äußere Differenzierung → temporäre Lerngruppen	umfangliche und gravierende Lern- und Leistungsschwächen UND/ODER ausgeprägte und häufig auftretende Verhaltensstörungen UND/ODER ausgeprägte Sprachbehinderung mit Auswirkungen auf Leistung und Sozialbefindlichkeit Mehrfachbeeinträchtigungen	Basisdiagnostik → Bedarfsprofil

* GLK = Grundschullehrkräfte, FLK = Förder(schul)lehrkräfte

** TQB-Kräfte mit dem Schwerpunkt Lernen und Verhalten / TQB-Kräfte mit dem Schwerpunkt Sprache

ANLAGE 3: TÄTIGKEITSBESCHREIBUNGEN IM KONTEXT DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS: FÖRDERSCHULLEHRER/SCHULLEITER DES FÖRDERZENTRUMS

Tätigkeitsbeschreibung des Förderschullehrers im Gemeinsamen Unterricht	Tätigkeitsbeschreibung des Schulleiters des Förderzentrums im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Initiieren und Begleiten von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Basis individueller Förderpläne unter besonderer Berücksichtigung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ▶ eigene Unterrichtstätigkeit ▶ spezielle Fördertätigkeit, vorrangig im Mehr-Pädagogen-System ▶ Planung und Reflexion über die sonderpädagogischen Intentionen des Unterrichts ▶ Mitwirkung bei der rechtzeitigen und vorausschauenden Planung der für den Gemeinsamen Unterricht erforderlichen Rahmenbedingungen ▶ Beratung, Unterstützung und Information der Eltern, Lehrer und Erzieher über Fragen der sonderpädagogischen Förderung <ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Fallberatungen • Unterstützung in Übergangssituationen ▶ Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Ämtern ▶ bildungszielbezogene Beobachtung, Dokumentation von Lernausgangslagen, Gutachtenfortschreibung und Mitwirkung am Förderplan in Zusammenarbeit mit den Kollegen der Schule ▶ Organisation der Prozess begleitenden Diagnostik 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Personalauswahl und Organisation des Personaleinsatzes im Gemeinsamen Unterricht unter Mitwirkung der Schulleiter des Netzwerkes ▶ Schaffung und Unterhaltung eines interdisziplinären Netzwerkes u. a. mit Vertretern der Jugendhilfe, Sozialhilfe, Erziehungsberatungsstellen, Agentur für Arbeit ▶ Koordination der Beratung und Unterstützung aller Lehrkräfte zur sonderpädagogischen und weiterer unterstützender pädagogischer Förderung ▶ Personalentwicklung zur Sicherstellung der sonderpädagogischen Kompetenz ▶ Regelmäßige Kontaktaufnahme und Austausch zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Standards ▶ Strukturaufbau mit den Verantwortlichen für berufliche Orientierung ▶ Verantwortung für Kontrolle und Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Unterrichts- oder schülerersetzenden Maßnahmen ▶ Entwicklung von Konzepten, Instrumenten und Verfahren zur Optimierung der Förderung ▶ Evaluation

ANLAGE 4: AUFGABENBESCHREIBUNGEN DER KOORDINATOREN IN DEN STAATLICHEN SCHULÄMTERN IM KONTEXT DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS

4.1 KOORDINATOREN „TEAM ZUR QUALITÄTSSICHERUNG DER SONDERPÄDAGOGISCHEN BEGUTACHTUNG – TQB“ HABEN FOLGENDE AUFGABEN:

- 1) Organisation des Einsatzes der TQB-Mitglieder
 - a. Teilnahme an Beratungen im Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie im Staatlichen Schulamt
 - b. Erstellung eines Organigramms nach regionalen Gegebenheiten und Ausbildung
 - c. Reflexion der Arbeitszeit
 - d. Qualitätssicherung der Erstgutachten
 - e. Leitung der TQB-Beratungen
- 2) Prüfung der Anforderungen nach:
 - a. Vollständigkeit und Plausibilität
 - b. Statistische Erfassung der Anforderungen und Gutachten
- 3) Fallberatungen
 - a. Organisation von Fallberatungen
 - b. Organisatorische Verantwortung für das Einberufen der Aufnahmekommission
- 4) Vernetzung

Zusammenarbeit mit Koordinatoren Gemeinsamer Unterricht sowie Referenten der Schularten

4.2 KOORDINATOREN FÜR GEMEINSAMEN UNTERRICHT HABEN FOLGENDE AUFGABEN:

Die Koordinatoren für Gemeinsamen Unterricht arbeiten im Bereich der Schulaufsicht in den Staatlichen Schulämtern. Sie sind dem Team Grund- und Förderschule zugeordnet. Sie nehmen an den turnusmäßigen (1x monatlich) stattfindenden Arbeitsberatungen in der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle teil. Die Beschreibung des Arbeitsfeldes der „Koordinatoren für Gemeinsamen Unterricht“ beruht auf den hauptsächlichen Kooperationspartnern. Zu diesen Kooperationspartnern gehören:

1. die Kollegien der Förderzentren sowie die Kollegien der Grund- und weiterführenden Schulen im jeweiligen Netzwerk,
2. Eltern und Schüler
3. die Schulamtsreferent für Förderzentren; Grund- und weiterführende Schulen
4. das Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung
5. Sozial-, Jugend- und Schulverwaltungsämter
6. Kindertagesstätten.

zu 1.: Netzwerk

- ▶ Unterstützung der allgemeinen Schulen bei der Entwicklung individueller Lösungen (räumliche, sächliche und personelle Rahmenbedingungen) für den Gemeinsamen Unterricht
- ▶ Beratung der Netzwerkleiter sowie der Schulleitungen bei der Kooperation mit Ämtern und Behörden
- ▶ Unterstützung der Schulleiter der allgemeinen Schulen bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht; der Leistungsbewertung sowie der Kooperation der beteiligten Professionen in Kooperation mit den Schulartreferenten und Fachberatern

zu 2.: Eltern und Schüler

- ▶ Gespräche zur individuellen Entwicklungs- und Schullaufbahnperspektive von Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- ▶ Information über die schulrechtlichen Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts
- ▶ Vernetzung mit Kooperationspartnern, Ämtern und Behörden bei erforderlichen Antragsverfahren

zu 3.: Fachberater und Schulamtsreferent u für Förderzentren; Grund- und weiterführende Schulen

- ▶ Koordination der Fachberater und Kooperation mit den Schulartreferenten hinsichtlich der Qualität des Gemeinsamen Unterrichts in allen Schularten und Unterrichtsfächern
- ▶ Teamberatungen zur Schul- und Unterrichtsqualität an den Schulen mit Gemeinsamen Unterricht zu den notwendigen Unterstützungsmöglichkeiten
- ▶ Vereinbarungen zur Überprüfung von erforderlichen Maßnahmen zur Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität an diesen Schulen
- ▶ Statistik, Erstellen von Übersichten zum Gemeinsamen Unterricht

zu 4.: Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung

- ▶ regelmäßiger Informationsaustausch und schulamtsinterne Festlegungen zu Fragen der Diagnostik durch Teilnahme an den monatlichen TQB-Beratungen
- ▶ Fallbesprechungen im Kontext der Gutachtenerstellung (Kind-Umfeld-Analyse) sowie bei der Lernortfeststellung (Prüfung und ggf. Begleitung der Weiterentwicklung der räumlichen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen)

zu 5.: Sozial-, Jugend- sowie Schulverwaltungsamt

- ▶ Leitung der WFG-Arbeitsgruppen
- ▶ Entwicklung von Verfahrenswegen sowie einzelfallbezogene Ämterkooperationen bei der Bereitstellung von Leistungen zur Sicherung der Teilhabe für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht (Zusammenarbeit mit dem Schulverwaltungsamt bei der Sicherung der räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen; Zusammenarbeit mit dem Sozialamt bei Fragen der Einzelfallhilfe/Schulbegleitung und mit Fachabteilungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Sozialpädiatrie sowie mit den Kinder- und Jugendärzten des Öffentlichen Gesundheitsdienstes)
- ▶ Entwicklung von Verfahrenswegen sowie einzelfallbezogene Ämterkooperation bei der Gestaltung von bildungsbiographischen/institutionellen Übergangssituationen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht

zu 6.: Kindertagesstätten

- ▶ Begleitung von Kooperationsprozessen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen in Verantwortung der zuständigen Grundschulen
- ▶ Koordination des Übergangs von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere manifesten Behinderungen von der Kindertagesstätte in die Grundschule gemeinsam mit dem Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung

ANLAGE 5: FESTSTELLUNG DES SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARFS BEI ANFORDERUNG AUS SCHULEN (AUSSER FÖRDERZENTREN)

Zeitraum	Ablauf	Zuständigkeit
1 bis Ende März des laufenden Schuljahres	Erstellen der Anforderung Einreichen der Anforderung beim TQB am Staatlichen Schulamt Einverständnis mit den Personensorgeberechtigten (ggf. Schweigepflichtentbindung)	Leiter der Schule
2 spätestens bis 14 Tage nach Eingang der Anforderung beim SSA	Schreiben der Eingangsbestätigung an den Antragsteller Erfassung und Prüfung der Anforderung Zuordnung an den zuständigen TQB – Mitarbeiter statistische Erfassung aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Staatliches Schulamt (Koordinator TQB)
3 spätestens bis Ende April	Erstellen der Kind-Umfeld-Analyse und Bereitstellen aller benötigten Unterlagen Sicherung der Qualität des Erstgutachtens in Zusammenarbeit mit der Schule im Hinblick auf: <ul style="list-style-type: none"> • Empfehlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs • Empfehlung des Bildungsganges • Beschreibung der Rahmenbedingungen Einbezug des Schulpsychologen bei Gutachten mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und nach Notwendigkeit	Förderschullehrkraft im GU an der Schule Staatliches Schulamt (Mitarbeiter TQB)
4 Ende April	Prüfung der Rahmenbedingungen Einberufung der WFG Einzelfallberatung mit Entwurfsfassung der sonderpädagogischen Gutachten Vorstellung der geprüften Rahmenbedingungen Empfehlung des Lernortes Absprache zur Bereitstellung und Schaffung der Rahmenbedingungen	Koordinator GU Koordinator GU und Steuergruppe WFG
5 nach Sitzung der Steuergruppe WFG bis spätestens Ende Mai	Fertigstellung des Gutachtens Festschreibung des Lernortes auf der Grundlage der Beratung und Empfehlung der regionalen Steuergruppe WFG	Staatliches Schulamt (Mitarbeiter TQB)
6 spätestens bis Anfang Juni	Schreiben der Lernortzuweisung	Staatliches Schulamt (Koordinator TQB)

LITERATUR UND QUELLEN

Bergemann, E.: Die Schule der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, Hannover 1970.

Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern/Stuttgart/Wien 1995.

Bless, G./Klaghofer, R.: Begabte Schüler in Integrationsklassen, in: Zeitschrift für Pädagogik 37/1991, Heft 2, S. 215-222.

Boban, I./Hinz, A.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln, Halle (Saale) 2003.

Brokamp, B.: Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung, in: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 62-70.

Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau (Hrsg.): Bewertungsraster zum schulinternen Qualitätsmanagement an der Aargauer Volksschule, Aargau 2008.

Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau (Hrsg.): Die externe Schulevaluation an der Aargauer Volksschule. Hintergrundinformationen zum Prozess der externen Schulevaluation, Aargau 2010.

Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau (Hrsg.): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und Solothurner Volksschule, Aargau 2012.

Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I, Innsbruck/Wien 1998.

Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R.: Integration der Lernbehinderten, Bern/Stuttgart 1990.

Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung, Hamburg 2012.

Hellbrügge, T.: Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule, München 1977.

Hildes Schmidt, A./Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen, in: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze, Weinheim/Basel 1996, S. 115-134.

Hinz, A. u. a.: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung, Marburg 1992.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Beschluss der KMK vom 20.10.2011).

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Empfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten“ (1998 ff.).

Köbberlin, A./Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen, Weinheim/München 2000.

Meister, H./Sander, A. (Hrsg.): Qualifizierung für Integration. Pädagogische Kompetenzen für gemeinsame Erziehung und integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, St. Ingbert 1993.

Mahnke, U.: Handreichung für die Gestaltung des Gemeinsamen Unterrichts im Land Brandenburg, Berlin 2003.

Maikowski, R./Podlesch, W.: Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe, in: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, 6. Auflage, Weinheim/Basel 2002, S. 349-357.

Matt, H./Podlesch, W.: Menschen mit geistiger Behinderung – ihr Recht auf Mitbestimmung und der Anspruch der Schule auf Förderung, in: Hasemann, K./Podlesch, W. (Hrsg.): Gemeinsam leben, lernen und Arbeiten, Perspektiven gemeinsamer Erziehung. Hohengehren 1998, S. 95-101.

Podlesch, W.: Schwer-Mehrfachbehinderte in Regelklassen – Integration in Berlin, in: Aussonderung macht kaputt. Nichtaussonderung ist Menschenrecht. Dokumentation des 9. Bundeselterntreffens für Integration, Berlin 1995.

Preuss-Lausitz, U.: Erfahrungen fördern Akzeptanz. Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung, in: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Schöler, J.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland, Berlin 1997, S. 151-170.

Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren, Weinheim/Basel 2005.

Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung, Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven, in: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam, 7. Auflage, Weinheim/Basel 2009, S. 458-470.

Sander, A.: Über das Misslingen einiger Integrationsversuche, in: Sander, A./Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998, St. Ingbert 1998, S. 117-156.

Schumann, B.: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn 2007.

Sisti-Wyss, V.-E.: Der Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen – ein Ausgangspunkt für Schulentwicklung, in: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 77-81.

Schöler, J. (Hrsg.): Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbeck 1993.

Schöler, J.: Die unterschiedliche Entwicklung einzelner Kinder, in: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Schöler, J.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland, Berlin 1997, S. 271-323.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche

mit besonderen Lernschwierigkeiten in allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen, Erfurt 2008.

Dass.: Fachliche Empfehlung für die Tätigkeit der Fachberater und der Berater für Schulentwicklung (Unterstützungssystem), Erfurt 2012.

Vernooij, M.: Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung bei der Begutachtung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, im Bereich der Sprache und im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, hrsg. vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Erfurt 2013.

Werning, R.: Inklusive Schulentwicklung, in: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2012, S. 49-61.

Wocken, H.: Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“, in: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog, Bad Heilbrunn 2007, S. 35-59.

[www.schulportal-thueringen.de/
gemeinsamer_unterricht](http://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht)
Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien

[www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/
inklusive_bildung/](http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/inklusive_bildung/)
Thüringer Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

www.gu-thue.de
Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für
den Gemeinsamen Unterricht/Inklusion

www.deutscher-schulpreis.de
Der Deutsche Schulpreis der Robert Bosch
Stiftung und die Heidehof Stiftung

[www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/
inklusive_bildung/ombudsrat/](http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/inklusive_bildung/ombudsrat/)
Ombudsrat Inklusion (Thüringen)

IMPRESSUM

Herausgeber

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Postfach 900463
99107 Erfurt

Tel.: +49 361 37-900

Fax: +49 361 37-94690

E-Mail: poststelle@tmbwk.thueringen.de

www.thueringen.de/th2/tmbwk

Bildnachweis

Titelseite: © Gennadiy Poznyakov, fotolia.com

Gestaltung

TMBWK, Herr Müller

Stand

März 2014

2. Auflage



Herausgeber

Thüringer Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Postfach 900463

99107 Erfurt