

Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen



Jakob Muth-Preis
für inklusive Schule

**3. erweiterte und
aktualisierte Auflage**

Herausgegeben von Prof. Dr. Holger Lindemann, Medical School
Berlin und Universität Oldenburg
unter Mitwirkung der Stadt
Oldenburg, Amt für Schule und Bildung, der Arbeitsgruppe „Inklusion
an Oldenburger Schulen“ und Studierenden der Sonder- und
Rehabilitationspädagogik der Universität Oldenburg



Amt für Schule und Bildung
STADT OLDENBURG i.o.

Liebe Leserinnen und Leser,



sehr stolz präsentieren wir Ihnen das aktualisierte „Praxishandbuch Inklusion an Oldenburger Schulen“. Es steht symbolisch für den ganzen Inklusionsprozess an Oldenburger Schulen. Die

Arbeitsgemeinschaft Inklusion an Oldenburger Schulen ist 2017 als Verbund, unter Berücksichtigung ihrer Arbeitsweise und der Einbettung in den gesamtstädtischen Inklusionsprozess, mit dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet worden. Viele machen mit, alle tragen etwas aus der eigenen Perspektive bei und am Ende steht nicht nur etwas, das inhaltlich überzeugt, es ist auch von allen akzeptiert und kann mit Leben gefüllt werden. Das wird erkennbar an der Vielzahl von Beiträgen, die von Texten einzelner Studierender bis hin zu Beschlüssen des Rates der Stadt Oldenburg reichen.

Das Praxishandbuch wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Therapeutinnen und Therapeuten, Schulbegleitungen, Eltern, Schülerinnen und Schüler und an die interessierte „Fachöffentlichkeit“. Darüber hinaus geht Inklusion jedoch ausnahmslos alle etwas an. Und damit ist auch die Frage verbunden, wie Inklusion eigentlich an den Oldenburger Schulen umgesetzt wird - welche Ziele verfolgt, welche Weichen gestellt, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Auch für die Bürgerinnen und Bürger unserer Stadt kann daher die eine oder andere Seite sehr spannend sein. Ich wünsche Ihnen beim Lesen dieses Handbuchs vor allem viele praktische Hinweise für Ihre Arbeit und Mithilfe beim Aufbau eines inklusiven Schulsystems – zumindest jedoch einige interessante Einblicke in den Oldenburger Inklusionsprozess. Mein Dank gilt allen, die an dem Inklusionsprozess an Oldenburger Schulen mitwirken und zur Entstehung dieses Praxishandbuches beigetragen haben.

Dagmar Sachse
Stadträtin für Soziales,
Jugend und Schule

Herausgeber

Prof. Dr. Holger Lindemann, Medical-School Berlin und Universität Oldenburg unter Mitwirkung der Stadt Oldenburg, Amt für Schule und Bildung, der Arbeitsgruppe „Inklusion an Oldenburger Schulen“ und Studierender der Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Universität Oldenburg.

Für die Inhalte sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.

Autorinnen und Autoren

Till-Christopher Bamberg, Theresa Baumann, Josephina Katharina Breiling, Monika Faust, Manuel Fürst, Rebecca Gortmann, Jan Hafemann, Claudia Henkel, Marie-Luise Hetfeld-Hänsel, Camilla Huke, Alena Lindhoff, Jessica Lucht, Susanne Meyer, Ann-Christin Meese, Christina Mielke, Insa Milich, Maïke Franziska Osterburg, Ina Sander, Eikke Seiboth, Anja Speith, Miriam Thomanek, Simone Weßling, Luisa Wurzler.

Lektorat

Miriam Thomanek und Prof. Dr. Holger Lindemann

Stand: Oktober 2018

Rückmeldungen, Änderungsvorschläge und Ergänzungen:

E-Mail: schule-inklusion@stadt-oldenburg.de

Allgemeine Anfragen an die Stadt Oldenburg bitte an das ServiceCenter unter Telefon 0441 235-4444.

Vorwort

Die Stadt Oldenburg hat sich 2012 entschieden, die Umsetzung von Inklusion an Oldenburger Schulen durch eine externe Beratung und Moderation fachlich begleiten zu lassen. Hierzu hat sie beim Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Universität Oldenburg um Unterstützung bei der Projektleitung und für die wissenschaftliche Begleitung angefragt. Aufgrund meiner Kenntnisse im Bildungsmanagement und meiner praktischen Erfahrungen als Organisationsberater wurde die Anfrage an mich weitergereicht.

Die beiden Grundvoraussetzungen, unter denen ich damals diesen Auftrag angenommen habe, waren:

- die Zugrundelegung eines weiten Inklusionsbegriffs, der alle Menschen und alle gesellschaftlichen Bereiche umfasst sowie
- die Organisation des Veränderungsprozesses zu einer inklusiven Schule als breit angelegtem Beteiligungsprozess, an dem sich nicht nur einige ausgewählte Fachleute, sondern alle interessierten und betroffenen Personen beteiligen können.

Die Stadt Oldenburg konnte diesen Forderungen nicht nur ohne Einschränkung zustimmen, sondern hatte bereits größeres im Sinn: Nicht nur die Teilhabe aller Menschen bezogen auf die Oldenburger Schulen sollte verbessert, sondern auch andere Lebensbereiche der Stadt sollten inklusiv gestaltet werden. Der Rat der Stadt Oldenburg hat mit seinem

eindeutigen Bekenntnis zur Inklusion die Weichen für eine aktive Umsetzung der Inklusion beschlossen. Nicht nur für die Schule, sondern auch für andere Bereiche des Zusammenlebens in der Stadt.

Der „Oldenburger Weg zur Inklusion“ ist seitdem zu einem Aushängeschild für gelingende Bürgerbeteiligung und inklusive Stadtentwicklung geworden, der bundesweit Beachtung findet und als vorbildlich für gelingende Bemühungen um die Inklusion ausgezeichnet wurde.

Das zentrale Gremium, das die schulische Inklusion voranbringen soll, ist die Arbeitsgruppe „Inklusion an Oldenburger Schulen“, in der Interessierte, Akteure und Betroffene aus allen Bereichen, die direkt und indirekt mit Schule zu tun haben, zusammenarbeiten. Ziel der Arbeitsgruppe ist es, die Verwaltung, die politischen Entscheidungsgremien, die Schulen, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Organisationen, Vereine und Initiativen auf ihrem Weg zu einer inklusiven Schule zu unterstützen. Genaueres zu dieser Arbeitsgruppe, ihrer Zusammensetzung, ihren Aufgaben und Zielen finden Sie im ersten Kapitel dieses Handbuchs.

Im Rahmen der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ wurden zahlreiche Richtlinien und Empfehlungen für den Bereich schulischer Bildung erarbeitet, die dann auch als Ratsbeschlüsse umgesetzt wurden. Die politische Umsetzung unserer Empfehlungen ist ein Zeichen dafür, dass die weite Bürgerbeteiligung und die

damit verbundene umfassende Expertise erstgenommen wird und Wirkung zeigt.

Alle Beschlüsse und Empfehlungen der AG liegen bereits als einzelne Schriftstücke, PDF-Dokumente oder Flyer vor. Für ein Gelingen des stadtweiten Engagements zur Inklusion ist es jedoch wichtig, die zentralen Informationen für alle Beteiligten gesammelt verfügbar zu haben. Nicht nur, um ein transparentes Vorgehen zu erreichen, sondern auch, um eine gemeinsame Informationsbasis zu schaffen.

Es entstand bereits zu Beginn unserer Arbeit die Idee, alle Ergebnisse der Arbeitsgruppe und ihrer Unterarbeitsgruppen in einem Dokument zusammenzufassen: dem hier vorliegenden Handbuch, das mittlerweile in der dritten Auflage erscheint.

Im ersten Teil des Handbuchs finden Sie alle Beschlüsse, Empfehlungen und Informationen, die in den bisher über fünf Jahren unserer Arbeit entstanden sind.

Ergänzt werden diese Informationen im zweiten Teil durch Beiträge und Praxistipps, die von Studierenden des Master-Studiengangs Sonder- und Rehabilitationspädagogik im Rahmen eines Seminars zur Inklusion verfasst wurden. Diese Beiträge sollen Anregungen für die Gestaltung einer inklusiven Schule geben. Sie spiegeln weder die Meinung der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ oder der Stadt Oldenburg wider, noch erheben Sie Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr bilden Sie den Beginn einer Sammlung mit hilfreichen Beiträgen und Praxistipps, die erweitert und aktualisiert werden kann.

Hier bitten wir um aktive Beteiligung in Form von Rückmeldungen, Ergänzungs-

und Änderungswünschen sowie weiteren Beiträgen!

Das Handbuch steht als kostenloser PDF-Download zur freien Verfügung und wird regelmäßig aktualisiert.

Wir haben viel erreicht. Und vieles ist noch zu tun. Aber in einem sind wir uns sicher: Wir sind auf dem richtigen Weg! Ich wünsche uns und der Stadt Oldenburg noch viele weitere Jahre produktiver und kreativer Zusammenarbeit!

Rückmeldungen, Anregungen und Veränderungswünsche senden Sie bitte an

Jessica Lucht, Koordinatorin für die Inklusion an Oldenburger Schulen, E-Mail schule-inklusion@stadt-oldenburg.de



Prof. Dr. Holger Lindemann

Professor für Entwicklungspsychologie und Systemische Beratung an der Medical School Berlin,

Privatdozent der sonderpädagogischen Psychologie an der Universität Oldenburg,

Projektleitung und Begleitforschung „Inklusion an Oldenburger Schulen“.



Inklusion in Oldenburger Schulen ausgezeichnet!

Die Arbeitsgemeinschaft „Inklusion an Oldenburger Schulen“ gewinnt 2017 den bundesweit ausgeschriebenen Jakob-Muth Preis

Von Jessica Lucht

Die Arbeitsgruppe (AG) Inklusion an Oldenburger Schulen wurde im Juni diesen Jahres mit dem bundesweit ausgeschriebenen Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet und kann sich über ein Preisgeld von 5.000 Euro freuen. Damit würdigen die Jury und die Projektträger des Preises die Inklusionsarbeit der AG, die unter Einbeziehung ganz verschiedener Akteure immer wieder schulübergreifende Lösungen für individuelle Herausforderungen sucht und in die Tat umsetzt.

Mit dem Jakob-Muth-Preis werden seit 2009 jeweils drei einzelne Schulen sowie ein Verbund ausgezeichnet. Vergewonnen wird der Preis durch die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, den Verein Deutsche UNESCO-Kommission e.V. sowie die Bertelsmann-Stiftung.

Der Preis wurde in Anwesenheit der Bundes-Behindertenbeauftragten Verena Bentele, Birgit Hesse, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur in

Mecklenburg-Vorpommern, Britta Ernst, Ministerin für Schule und Berufsbildung in Schleswig-Holstein, sowie der niedersächsischen Kultusministerin Frauke Heiligenstadt von Sozialdezernentin Dagmar Sachse, Prof. Dr. Holger Lindemann, weiteren Vertretern der AG und einer Schülerband der Helene Lange Schule mit Begleitung in Rostock entgegengenommen.

Sozialdezernentin Dagmar Sachse sagt hierzu: „Alle am Prozess Beteiligten sind stolz auf diese Auszeichnung. Wir freuen uns über die Anerkennung der geleisteten Arbeit und die Wertschätzung des Engagements der AG. Auch in Zukunft wollen wir diese bewährte Arbeitsweise beibehalten.“

Bereits im April war in Oldenburg ein Filmteam zu Gast, das im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung ein Porträt der AG und der inklusiven Arbeit an Schulen in Oldenburg gedreht hat, der bei der Preisverleihung seine Premiere feierte. Weitere Informationen und den Film gibt es unter www.jakobmuthpreis.de.



Text und Film über die AG als Preisträger

<https://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/preistraeger-2017/ag-inklusion-an-oldenburger-schulen/>

Bericht und Film über die Preisverleihung

<https://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/preistraeger-2017/die-preisverleihung/>

Inhalt

Vorwort	4
Inklusion in Oldenburger Schulen ausgezeichnet! Die Arbeitsgemeinschaft „Inklusion an Oldenburger Schulen“ gewinnt 2017 den bundesweit ausgeschriebenen Jakob-Muth Preis	6
Zeichenerklärung	10
1. Die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“	11
Aktive Arbeitsgruppen (sortiert nach Gründungsdatum)	13
Universitäre Arbeitsgruppen	14
Abgeschlossene Arbeitsgruppen (sortiert nach Gründungsdatum)	15
2. Die Oldenburger Definition von Inklusion an Schule	17
3. Elterninformation zur Inklusion an Oldenburger Schulen	18
4. Die Umsetzung von Inklusion in Oldenburg und das erweiterte Einschulungsverfahren	22
5. Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule	24
6. Zurückstellungen vom Schulbesuch im Rahmen der Inklusion	27
7. Abbau von Benachteiligungen bei Armut und Migration	31
8. Personelle Ressourcen und Personalplanung	36
9. Forderungen zur personellen Ausstattung der inklusiven Schule an das Land Niedersachsen	65
10. Beteiligung von Schülerinnen und Schülern	66
11. Raumstandards zur Umsetzung der Inklusion	69
Barrierefreiheit in Oldenburger Schulen	73
12. Pflege und Therapie in der allgemeinen Schule	82
13. Standards und Empfehlungen der Schülerbeförderung für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, Krankheit oder Behinderung an Schulen der Stadt Oldenburg	84
14. Erläuterungen zum Modellversuch zur Budgetierten Schulbegleitung in Oldenburg	87
Qualitätsstandards der Schulbegleitung in Oldenburg	94
Schulbegleitung	96
15. Was ist Schulbegleitung? Selbstverständnis und Aufgaben in der schulischen Inklusion der Stadt Oldenburg	97

16. Arbeitshilfe: Aufgaben der Schulbegleitung	101
17. Konzept zur Zukunft der sonderpädagogischen Förderung an Schulen in der Stadt Oldenburg – Beratungs- und Förderzentrum Oldenburg	106
18. Beratungs- und Fortbildungsangebot: Herausforderung Inklusion	108
19. Inklusiver Sekundarbereich II im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an der Helene-Lange-Schule	110
20. Oberstufe für Hörgeschädigte am Gymnasium Eversten	111
21. Einrichtung eines Mobilen Dienstes Sprache	112
22. Differenzierungsmaterialien in der Grundschule	114
23. Auslaufen der Förderschule Lernen in Oldenburg	115

Teil 2

1. Raumgestaltung und Ausstattung	
1.1. Ausstattung und Gestaltung von Klassen- und Differenzierungsräumen	117
1.2. Ausstattung und Gestaltung von Schulflur und Pausenhof	119
2. Kollegiale Zusammenarbeit	122
2.1. Aufgaben des Personals	122
2.2. Fortbildungen	129
2.3. Von der Gruppe zum Team – Anregungen zur Teamentwicklung	132
Teamfragebogen: Sind wir ein Team?	137
Teamfragebogen: Wie gut haben wir zusammengearbeitet?	139
2.4. Teamteaching	141
2.5. Zusammenarbeit in Fach- und Jahrgangsteams	144
2.6. Möglichkeiten zum fachlichen Austausch - Supervision und Beratung	147
3. Einschulung	155
3.1. Die offene Eingangsstufe	155
4. Unterrichtsgestaltung und -methoden	160
4.1. Offene Unterrichtsformen	160
4.2. Methoden zur Differenzierung	173
4.3. Wochenplanarbeit	179
4.4. Strukturierungshilfen im Unterricht	182
4.5. Benotung	188
5. Unterrichtsinhalte	194
5.1. Die Bedeutung der Muttersprache für den Deutscherwerb	194
5.2. Inklusiver Fachunterricht Deutsch	199

1. Die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“

Holger Lindemann

Stand 8. Oktober 2018

Eine zentrale Stellung in der Begleitung der Stadt für die Entwicklung einer inklusiven Schullandschaft nimmt die monatlich tagende „Arbeitsgruppe Inklusion in Oldenburger Schulen“ ein. Hier treffen sich Vertreterinnen und Vertretern zentraler Organisationen und Gruppierungen um das gemeinsame Vorgehen zu planen, aktuelle Entwicklungen zu diskutieren und Initiativen zur Unterstützung der Veränderungsprozesse zu ergreifen.

Die AG wurde im Mai 2012 gegründet und setzt sich aus über 80 Vertreterinnen und Vertretern folgender Organisationen und Gruppierungen zusammen:

- Schulleitungen, Schulformsprecher und Lehrkräfte,
- Stadtelter- und Stadtschülerrat,
- Eltern, Schülerinnen und Schüler,
- Amt für Jugend, Familie und Schule, Gesundheitsamt und Sozialamt mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Fachdienste,
- Eigenbetrieb Gebäudewirtschaft der Stadt,
- Behindertenbeirat der Stadt,
- Stabsstelle Integration der Stadt,
- Landesschulbehörde,
- Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum Inklusive Schule (RZI),
- freie Träger der Jugend- und Behindertenhilfe,
- Interessen- und Selbsthilfegruppen,
- Schulentwicklungsberater,
- Gewerkschaften,
- Mitglieder der Ratsfraktionen und des Schulausschusses,
- Vertreterinnen und Vertreter der Universität Oldenburg.

Anders als bei einem ausgewählten Expertengremium werden durch die umfassende Beteiligung weitaus mehr und auch weitaus unterschiedlichere Perspek-

tiven einbezogen. Die AG hat letztlich aber nur einen beratenden Charakter.

Sie ist daher in höchstem Maße auf eine gute Zusammenarbeit mit den beteiligten Gruppen und Personen, und nicht zuletzt mit Verwaltung und Politik, angewiesen.

Die Aufgabe der AG besteht darin:

- Akteure zusammen zu bringen und vernetzen,
- Gemeinsame Ziele und Maßnahmen zu beraten,
- Resonanz und Konsensfähigkeit der kommunalen Vorgehensweisen zu überprüfen,
- Empfehlungen und Impulse an Verwaltung, Politik, Schulen und Organisationen für eine stadtweite Weiterentwicklung der schulischen Inklusion auszusprechen.

Diese Aufgaben sind aber nicht nur Ausdruck einer ernstgemeinten Partizipation, sondern dienen dem Ziel, die schulische Inklusion in der Stadt Oldenburg zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Dieses Ziel lässt sich in Prozess- und Ergebnisziele unterteilen.

Zu den Prozesszielen gehören:

- Beteiligung zentraler Interessengruppen,
- Bündelung des vorhandenen Wissens,
- Transparenz im Vorgehen,
- Sensibilität gegenüber Anregungen und Kritik,
- Verringerung von Parallel- und Winkelkommunikation, beziehungsweise „stiller Post“.

5.3. Mathematikunterricht für alle	207
5.4. Sportunterricht im inklusiven Setting	210
6. Verpflegung und Pflege	215
6.1. Schulverpflegung	215
6.2. Pflege und Medikamente	218
7. Klasseleben und Soziales Miteinander	224
7.1. Stärkung der Klassengemeinschaft	224
7.2. Umgang mit Unterrichtsstörungen – Token-System	229
7.3. Gewaltfreie Kommunikation	233
7.4. Leichte Sprache	238
8. Unterstützungsangebote zu Lernen und Verhalten	243
8.1. Lern- und Verhaltenstraining	243
8.2. Gruppensozialtrainings – eine Übersicht	247
8.3. Schulische Hausaufgabenbetreuung	253
8.4. Nachhilfe	255
9. Medien	258
9.1. Organisation und Aufbau einer Mediathek	258
9.2. Vielfalt in Filmen: Beeinträchtigungen	264
9.3. Vielfalt in Büchern: Heterogenität, Inklusion und Beeinträchtigung	270
10. Elternarbeit	279
10.1. Grundlagen der Elternarbeit	279
11. Anhang	285
11.1. ABC der Inklusion, Behinderung und Beeinträchtigung	285

Zeichenerklärung



Verbindlich
Verbindlicher Standard für die
Stadt Oldenburg



Empfehlung
Empfehlung der AG Inklusion
an Oldenburger Schulen

Die Ergebnisziele bestehen in:

- abgestimmten Information über Inklusion und kommunale Entwicklungen,
- abgestimmte Empfehlungen für den städtischen Inklusionsprozess,
- einheitliche Standards inklusiver Schule für die Stadt,
- Verbindlichkeit im Vorgehen und in den Absprachen.

Die Empfehlungen, Arbeitshilfen und Forderungen der AG, die in diesem Praxis- handbuch zusammengefasst sind, wurden von zahlreichen Unter-Arbeitsgruppen erarbeitet, von der AG beschlossen

und dann zur weiteren Bearbeitung an die Verwaltung der Stadt, an die politischen Ausschüsse und an Schulen weitergeleitet.

Nachfolgend finden Sie eine Übersicht aller Unterarbeitsgruppen, die aktuell und in der Vergangenheit Themen im Auftrag der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ bearbeitet haben.



Aktive Arbeitsgruppen (sortiert nach Gründungsdatum)

Titel	Arbeitsauftrag	Leitung & Kontakt	Gründung	Status
Fort- und Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeption einer Auftaktveranstaltung zur Inklusion für Schulen. (beendet 02/2013) • Fachlicher Austausch und Vernetzung von Fortbildungsangeboten. (laufend) • Organisation von Fortbildungen für die Sek. I in 4 Modulen im Auftrag des Landes Niedersachsen (laufend) • Konzeption und Durchführung vertiefter Fortbildungen für alle Schulformen. • Beratung der Schulen und Vermittlung von Referent*innen im Rahmen schulinterner Fortbildungen 	Frau Heinrichs Kompetenzzentrum für Lehrerfortbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (OFZ) ulrike.heinrichs@uni-oldenburg.de	Okt. 2012	aktiv
Gestaltung des Übergangs KiTa - Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Umsetzung der Empfehlung zum Übergang KiTa Grundschule 	Frau Finke-Bracker Stadt Oldenburg elfe.finke-bracker@stadt-oldenburg.de	Aug. 2016	aktiv
Beruf und Berufsaussichten / Assistenzdienste in Ausbildung und Beruf	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusive Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf: Erarbeitung eines Informationspools zu Praktika/Berufsaussichten und Assistenz 	Frau Lucht Stadt Oldenburg jessica.lucht@stadt-oldenburg.de	Feb. 2017	aktiv
Inklusive Beschulung in den Klassen 11 und 12	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusive Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf: Erarbeitung stadtwweiter Lösungen für die Gestaltung des Schulbesuchs nach Klasse 10 	Frau Mülthaupt Helene Lange Schule gesine.multhaupt@t-online.de	März 2017	aktiv
Werbekampagne Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung einer „Haltungskampagne“ 	Lena Haddenhorst Stadt Oldenburg Lena.Haddenhorst@stadt-oldenburg.de	Nov. 2017	aktiv
Schulbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung des stadtwweiten Konzeptes zur Schulbegleitung • Pädagogik und Organisation von Schulbegleitung 	Herr Kramer Stadt Oldenburg Michael.Kramer@stadt-oldenburg.de Frau Stehno Grundschule Nadorst info@grundschule-nadorst.de	April 2018	aktiv
Zukunft der AG Inklusion an Oldenburger Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der AG-Struktur für die Stadt Oldenburg 	Herr Prof. Dr. Lindemann Medical School Berlin holger.lindemann@medicalschoo-berlin.de	Sept. 2018	aktiv

Weitere Vernetzung:

Zusätzlich zu den Unterarbeitsgruppen bestehen Vernetzungen zu den Arbeitskreisen: „Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung“ • Ansprechperson: Frau Wiese (katrin.wiese@stadt-oldenburg.de) „Sprachbildung an Oldenburger Schulen“ • Ansprechperson: Lena Nzume (Lena.Nzume@stadt-oldenburg.de)

Universitäre Arbeitsgruppen

Titel	Arbeitsauftrag	Leitung & Kontakt	Gründung	Status
Begleitforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Eingangsbefragung aller Regelschulen zu Einstellungen gegenüber der Einführung inklusiver Schule. (beendet 09/2012; publiziert 02/2014 & 02/2016) • Eingangsbefragung aller Förderschulen zu Einstellungen gegenüber der Einführung inklusiver Schule. (beendet 09/2013; publiziert 02/2014 & 02/2016) • Bürgerbefragung. (beendet 09/1014 / publiziert 02/2016 / Nachfolgebefragung im Frühjahr 2017) • Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitung zu Aufgaben und Qualifikation von Schulbegleitung. (beendet 09/2015; publiziert 06/2016 / Nachfolgebefragung im Frühjahr 2017) • Befragung von Schülerinnen und Schülern zu Heterogenität und Vielfalt (Pretest 07/2014 / publiziert 01/2016 / Start Hauptuntersuchung im Frühjahr 2017) • Befragung von Lehrkräften zu Heterogenität und Vielfalt (Pretest 07/2014 / Start Hauptuntersuchung im Frühjahr 2017) • Befragung und Ergebnisrückmeldung zu Themen einzelner Schulen, Kindertagesstätten und Organisationen. (fortlaufend) 	Dr. Holger Lindemann Universität Oldenburg holger.lindemann@uni-oldenburg.de	Mai 2012	aktiv
Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Herausgabe von Sammelbänden mit Berichten und Forschungsergebnissen. • Band 1 (beendet 07/2014) • Band 2 (beendet 01/2016) • Band 3 (geplant für 2018/2019) 	Dr. Holger Lindemann Universität Oldenburg holger.lindemann@uni-oldenburg.de	Mai 2012	aktiv
Praxishandbuch Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen eines Handbuchs zur Inklusion an Oldenburger Schulen. (1. Auflage veröffentlicht 06/2013) • Erstellen eines Handbuchs zur Inklusion an Oldenburger Schulen. (2. Auflage veröffentlicht 09/2015) • Fortschreibung des Handbuchs. (laufend) 	Dr. Holger Lindemann Universität Oldenburg holger.lindemann@uni-oldenburg.de	Mai 2012	aktiv

Abgeschlossene Arbeitsgruppen (sortiert nach Gründungsdatum)

Titel	Arbeitsauftrag	Leitung & Kontakt	Gründung	Status
Maßnahmenplanung Schuljahr 2013/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten eines Investitionsplans für die bauliche Ausstattung von inklusiven Schulen zum Schuljahr 2013/2014. (beendet 10/2012) • Erarbeiten eines Übergangsverfahrens zur Einschulung bis zur vollständigen Ausstattung aller Schulen. (beendet 10/2012) 	Jan Freede Amt für Jugend und Familie	Mai 2012	beendet
Raumstandards	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten von Raumstandards für inklusive Schulen. (beendet 11/2012) 	Herr Völkel Schule Borchersweg	Juli 2012	beendet
Elterninformation	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten einer Elterninformation zur Inklusion in Oldenburg. (beendet 01/2013) 	Herr Hagemann, Comeniussschule Comeniussschule-oldenburg@web.de Frau Berends, Stadteiternrat meikeberends@gmx.de Frau Jaeck, Elternselbsthilfegruppe „Kinder mit Down Syndrom“ martina.jaeck@uni-oldenburg.de	Juli 2012	beendet
Gestaltung des Übergangs Kita - Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten einer Empfehlung und Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien zur Gestaltung des Übergangs Kita - Grundschule. (beendet 03/2014) • Erarbeiten von Forderungen gegenüber Land und Kommune (beendet 03/2014) 	Frau Seeber, Grundschule Krusenbusch grundschulekrusenbusch@t-online.de Britta Bohlen, Kita Achtermöhlen britta.bohlen@stadt-oldenburg.de	Juli 2012	beendet
Personelle Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten einer Übersicht der personellen Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler/innen als Handreichung für Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen der Schulen. (beendet 05/2013) • Erarbeiten von Forderungen gegenüber Land und Kommune (beendet 03/2014) 	Herr Schubert Schule Sandkruger Straße schule-sandkruger-strasse@web.de	Juli 2012	beendet
Armut und Diversität	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten einer Empfehlung für Schulen zur Verringerung von Benachteiligungen von Kinder aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund. (beendet 09/2013) • Aktualisierung der Empfehlung. (beendet 06/2014) 	Frau Dr. Polat Stabsstelle Integration	Okt. 2012	beendet
Schülerbeförderung	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten einer Empfehlung für Standards und die Organisation der Schülerbeförderung. (beendet 02/2014) 	Herr Völkel Schule Borchersweg info@schule-borchersweg.de	Okt. 2012	beendet
Schülerbeteiligung	<ul style="list-style-type: none"> • Gewährleisten einer verstärkten Beteiligung von Schüler/innen. (laufend) • Erarbeiten von speziellen Informationsangeboten. (laufend) 	N.N.	Nov. 2012	ruhend

Abgeschlossene Arbeitsgruppen (sortiert nach Gründungsdatum)				
Titel	Arbeitsauftrag	Leitung & Kontakt	Gründung	Status
Bauliche Maßnahmenplanung Schuljahre 2014 - 2018	• Erarbeiten eines langfristigen Investitionsplans für die bauliche Ausstattung von Schulen als „Inklusionsfit“. (beendet 10/2014)	Herr Freede Amt für Jugend, Familie und Schule jan.freede@stadt-oldenburg.de	Feb. 2013	beendet
Rückstellungen	• Erarbeiten von Empfehlungen für den Umgang mit Rückstellungen vom Schulbesuch unter den Bedingungen eines inklusiven Schulsystems. (beendet 06/2014)	Frau Sellmeier Amt für Jugend, Familie und Schule britta.sellmeier@stadt-oldenburg.de	Feb. 2013	beendet
„Inklusionsfest“	• Planung eines Informationsfestes zur Inklusion an Oldenburger Schulen (beendet 08/2013)	Frau Glazik Amt für Jugend, Familie und Schule anna.glazik@stadt-oldenburg.de	Juni 2013	beendet
Konzept inklusive Sonderpädagogik an Oldenburger Schulen	• Erarbeiten eines Konzepts zur neuen Rolle von Regel- und Förderschulen in einem inklusiven Schulsystem sowie zum Übergang der bestehenden Kompetenzen in ein inklusives Schulsystem. (beendet 04/2014)	Herr Dr. Lindemann Universität Oldenburg holger.lindemann@uni-oldenburg.de	Okt. 2013	beendet
therapeutische und pflegerische Angebote an Regelschulen	• Ausarbeitung der Rahmenbedingungen für therapeutische und pflegerische Angebote an Regelschulen (beendet 06/2015)	Herr Völkel, Schule Borchersweg info@schule-borchersweg.de	Apr. 2014	beendet
Sprache	• Erarbeiten innovativer Konzepte der Sprachförderung (beendet 12/2015)	Frau Sante, Grundschule Bürgeresch karola.sante@ewetel.net	Sep. 2014	beendet
Stadtweites Konzept zur Schulbegleitung	• Erarbeiten von Aufgaben- und Tätigkeitsprofilen für Schulbegleitung (beendet 09/2015) • Erarbeiten eines stadtweiten Konzeptes zur Zuweisung von Schulbegleitung (beendet 02/2016) • Erarbeiten von Qualitäts- und Qualitätsrichtlinien für Schulbegleitung. (beendet 03/2016)	Herr Dr. Lindemann Universität Oldenburg holger.lindemann@uni-oldenburg.de	Feb. 2015	beendet
Überprüfung baulicher Maßnahmen	• Überprüfung und Evaluation bisheriger Baumaßnahmen (beendet 06/2016) • Überprüfung und Evaluation der Raumstandards und Raumausstattung (beendet 05/2016)	Herr Krause Eigenbetrieb Gebäu-dewirtschaft und Hochbau Bernard.Krause@stadt-oldenburg.de	Mai 2015	beendet
Konzeption Oldenburger Beratungs- und Unterstützungszentrum	• Erarbeiten eines Konzeptes für ein Oldenburger Beratungs- und Unterstützungszentrum unter den Maßgaben der aktuellen gesetzlichen Bestimmungen (laufend)	Herr Dr. Lindemann Universität Oldenburg holger.lindemann@uni-oldenburg.de	Apr. 2015	beendet
Antidiskriminierungsarbeit an Schulen	• Vernetzung der Antidiskriminierungsstelle des Ibis e.V. mit der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ (laufend) • Erarbeiten von Konzepten für Maßnahmen der Antidiskriminierung an Schulen (laufend)	Constanze Schnepf Antidiskriminierungsstelle / Ibis e.V. ads@ibis-ev.de	Apr. 2014	ruhend
Differenzierungsmaterialien in der Grundschule	• Erstellen einer Liste für Standardmaterialien, inkl. Modulare Ergänzungen zum Beispiel für den Bereich GE oder Sehen • Klärung der Zuständigkeiten und Budgets für die Materialbeschaffung (Präambel/Ablaufplan)	Frau Cordes Stadt Oldenburg tanja.cordes@stadt-oldenburg.de	Apr. 2016	ruhend

2. Die Oldenburger Definition von Inklusion an Schule



Überarbeitete Fassung erstellt und beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand: 6. Juni 2012
Aktualisierung beschlossen am 16. Juli 2015

Ein erster wichtiger Schritt der Arbeit der AG „Inklusion in Oldenburger Schulen“ war die Formulierung einer gemeinsamen Definition von Inklusion. Hierzu wurden auf der Gründungssitzung Ideen und Anregungen gesammelt aus denen ein erster Entwurf formuliert wurde, der per Umlaufverfahren kommentiert und auf der zweiten Sitzung der Arbeitsgruppe einstimmig verabschiedet wurde:

Bemühungen um Inklusion richten sich auf die Teilhabe jeder einzelnen Person, auf gegenseitige Akzeptanz und soziales Miteinander, auf die Nutzung der Vielfalt für das gemeinsame Lernen und die individuelle Entwicklung, sowie auf die Beseitigung von Nachteilen und Ausgrenzung.

Grundsatz der Inklusion

Allen Menschen wird von vornherein die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang ermöglicht.

Schulische Inklusion bezieht sich auf

- die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler,
- die Zusammenarbeit mit Eltern und deren Unterstützung in Fragen der Erziehung und Bildung,
- die Zusammenarbeit im Kollegium und mit Fachkräften,
- die Zusammenarbeit mit Unterstützungsangeboten und anderen Personen und
- Gruppen des sozialräumlichen Umfeldes.

Inklusion an Schulen

Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Beteiligten eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe und aktive Beteiligung an ihren Angeboten der Bildung, Kultur und Mitbestimmung.

Inklusion ist eine umfassende Vision für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft. An ihr mitzuwirken liegt daher in der Verantwortung aller Bürgerinnen und Bürger, aller Organisationen, Institutionen, Behörden, Vereine und Gruppen.

Inklusion bedeutet die Berücksichtigung und Wertschätzung von Vielfalt bezogen auf kulturelle, sprachliche und ethnische Herkunft, Nationalität, Religion, Weltanschauung, Lebensstil, sexuelle Orientierung, Familienstand, sozio-ökonomischen Status, Alter, Geschlecht, Behinderung, Lern- und Arbeitsstil, Leistungsniveau und persönliche Interessen.

3. Elterninformation zur Inklusion an Oldenburger Schulen

Verbindliche Information

Erstellt von der Unter-AG „Elterninformation“. Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Inklusion an Oldenburger Schulen Umsetzung zum Schuljahr 2015/2016 Ein Informationsblatt für Eltern

Mit diesem Informationsblatt möchten Ihnen die *Stadt Oldenburg und die Arbeitsgruppe Inklusion an Oldenburger Schulen* grundlegende Hinweise zu den Möglichkeiten einer inklusiven Beschulung Ihrer Kinder geben. Diese Informationen sind die Grundlage der Beratung von Eltern durch die Schulen, das Gesundheitsamt, das Amt für Teilhabe und Soziales und das Amt für Jugend und Familie.

Die *Arbeitsgruppe Inklusion an Oldenburger Schulen* unterstützt die Stadt Oldenburg bei der Umsetzung von Inklusion. Zu den Mitgliedern der Arbeitsgruppe gehören Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, Stadtschülerrat, Stadelternrat, Landesschulbehörde, freien Trägern der Jugend- und Behindertenhilfe, Vereinen, Selbsthilfegruppen, Politik, Verwaltung und Wissenschaft.

Was ist Inklusion?

Jeder Mensch soll die Möglichkeit haben, sich gleichberechtigt an allen Bereichen der Gesellschaft zu beteiligen - unabhängig von seiner Herkunft, seinem sozialen und finanziellen Status, dem Vorliegen einer Behinderung, einer Hochbegabung oder anderen Besonderheiten seiner Lebensumstände oder seiner Person.

Jeder Mensch hat das Recht, in seiner Einzigartigkeit Wertschätzung zu erfahren. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen ist eine Bereicherung für unsere Gesellschaft.

Stand: 10. Januar 2013
Aktualisiert: 16. September 2015



Dafür müssen wir zum einen Barrieren und Benachteiligungen abbauen, zum anderen muss erkannt werden, was jeder einzelne an Unterstützung braucht, um sich und seine Persönlichkeit entwickeln zu können.

Wie sieht der Zeitplan zur Einführung der inklusiven Schule aus?

Bisher wurden bereits viele Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den allgemeinen Schulen aufgenommen. Neu ist seit dem Schuljahr 2013/2014, dass durch die Inklusion hierzu für Eltern und Kinder ein Rechtsanspruch besteht. Bis zum Schuljahr 2024/2025 sieht das Schulgesetz eine Übergangsfrist vor, in der noch nicht alle Schulen vollständig für einen inklusiven Unterricht ausgestattet sein müssen. In der Stadt Oldenburg besteht jedoch Einigkeit darüber, die Inklusion möglichst schnell umzusetzen. Deshalb bieten alle Schulen seit dem Schuljahr 2013/2014, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, eine inklusive Beschulung an. Die Schulen werden seitdem jährlich weiter umgebaut und ausgestattet, um die Bedingungen für die Inklusion laufend zu verbessern.

Die Oldenburger Grundschulen nehmen seit 2013/2014 aufsteigend mit den 1. Schuljahrgang Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Inklusion auf. Im Förderschwerpunkt Lernen gilt dieses verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler. In den übrigen Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören haben Sie als Erziehungsberechtigte das Wahlrecht und

können entscheiden, ob Ihr Kind an einer Grundschule oder an einer Förderschule unterrichtet werden soll. Die weiterführenden Schulen nehmen seit 2013/2014 aufsteigend mit den 5. Schuljahrgängen Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auf. Hier haben Sie als Eltern in allen Förderschwerpunkten das Wahlrecht und können sich zwischen einer Beschulung an einer allgemeinen Schule und einer Förderschule entscheiden.

Haben Schülerinnen und Schüler, denen das Lernen leichter fällt, im inklusiven Unterricht Nachteile?

Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von einer inklusiven Beschulung. Die Ausrichtung des Unterrichts auf die individuellen Lernwege und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler macht es möglich, Unterstützungs- und Zusatzangebote besser planen und durchführen zu können. Zahlreiche Untersuchungen an Schulen zeigen, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler durch eine inklusive Beschulung keinen Nachteil haben. Die Zusammenarbeit, das soziale Miteinander und die gegenseitige Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler werden in einem inklusiven Unterricht in besonderem Maße gefördert.

Was bedeutet Elternwahlrecht? Kann ich künftig aussuchen, welche Schulform mein Kind besucht?

Hat Ihr Kind sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, haben Sie durch die Einführung der Inklusion das Recht, sich zwischen dem Besuch einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule zu entscheiden. Im Grundsatz besteht dabei - für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen - ein Anspruch auf die Beschulung an der Grundschule am Wohnort beziehungsweise einen Platz an einer Oberschule oder an einem Gymnasium. Ein Platz an einer Gesamtschule, einer

bestimmten Oberschule oder einem bestimmten Gymnasium kann nicht garantiert werden. Je nach Anmeldesituation muss hier gegebenenfalls auf eine andere Schulform oder Schule ausgewichen werden.

Spätestens ab dem Schuljahr 2024/2025 bieten alle Oldenburger Schulen eine vollständig inklusive Beschulung an und es gelten dieselben Regelungen uneingeschränkt auch für Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Bis dahin kann im Einzelfall eine Weitervermittlung an eine andere allgemeine Schule notwendig sein, sofern schwerwiegende Gründe einer inklusiven Beschulung entgegenstehen.

Kann ich auch entscheiden, dass mein Kind mit seinem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung keine inklusive Schule, sondern eine Förderschule besucht?

Wenn ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besteht, können Sie sich zwischen der Beschulung an einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule entscheiden.

Die einzige Ausnahme besteht im Förderschwerpunkt Lernen. Ab dem Schuljahr 2016/2017 werden Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ausschließlich an den zuständigen Grundschulen beschult. Ab dem Schuljahr 2017/2018 werden Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen aufsteigend ab der 5. Klasse ausschließlich an den allgemeinen weiterführenden Schulen aufgenommen.

Wie verläuft das Anmeldeverfahren?

Das Anmeldeverfahren sieht in Oldenburg so aus, dass Sie Ihr Kind mit Unterstützungsbedarf zunächst wie jedes

andere Kind an der Schule anmelden. Bei den Grundschulen bedeutet dieses die Anmeldung an der Schule am Wohnort (Grundschulbezirk). Bei den weiterführenden Schulen melden Sie sich an der gewünschten Schulform und Schule an. Sogenannte „Schwerpunktschulen“ gibt es in Oldenburg nicht.

Da die individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern verschieden sind und nicht alle Schulen von Anfang an baulich für alle denkbaren Fälle ausgestattet werden können (Barrierefreiheit, Pflegeräume etc.), wird jeweils vor Ort in der Schule festgestellt, ob Ihr Kind dort uneingeschränkt unterrichtet werden kann. Sollte dieses in Einzelfällen noch nicht möglich sein, werden Sie beraten, welche die nächstgelegene geeignete allgemeine Schule ist.

Wie finde ich die geeignete Schule für mein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?

Sie brauchen eine ausreichende Informationsgrundlage, um Ihr Wahlrecht im Sinne Ihres Kindes auszuüben.

Entscheidend für die Wahl der Schulform ist Ihre Einschätzung, ob der Besuch einer inklusiven Schule oder der Besuch einer Förderschule für die zukünftige Entwicklung Ihres Kindes geeigneter ist.

Steht für Ihr Kind die Einschulung an, sind Informationen und Einschätzungen aller Einrichtungen und Personen wichtig, die Ihr Kind in seiner vorschulischen Entwicklung begleitet haben. Zudem sollten Sie sich die Fördermöglichkeiten in Ihrer zuständigen Grundschule aber auch in der Förderschule darstellen lassen. Am Ende der Grundschulzeit erhalten Sie einen umfassenden Überblick über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Ihres Kindes und eine Empfehlung zur möglichen weiteren Beschulung. Trotzdem sollten Sie sich zu-

sätzlich auch die Fördermöglichkeiten sowohl in der weiterführenden Schule Ihrer Wahl, als auch in der zuständigen Förderschule darstellen lassen. Falls Sie dennoch Fragen haben oder Sie noch unsicher in Ihre Entscheidung sind, können Sie sich bei den in diesem Flyer aufgeführten Stellen zusätzlich beraten lassen.

Wer entscheidet, ob mein Kind auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen ist und wie es gefördert werden muss?

Vor der Einschulung können Sie bei der Anmeldung Ihres Kindes über die Schulleitung Ihrer zuständigen Grundschule die Überprüfung Ihres Kindes auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf beantragen. Dabei werden Sie umfassend von der Schulleitung informiert, beteiligt und beraten. Zusätzlich werden Sie im Rahmen der Schuleingangsuntersuchungen des Gesundheitsamtes umfassend beraten. Über die Einleitung des Verfahrens entscheidet die Schulleitung.

Wenn während des Schulbesuchs die schulischen Möglichkeiten nicht ausreichen, um Ihr Kind auf seinem individuellen Lernweg zu unterstützen, kann von der Schulleitung jederzeit eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eingeleitet werden. Hierbei werden die Eltern umfassend von der Schulleitung informiert, beteiligt und beraten.

Kinder und Jugendliche können zudem Anspruch auf Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen haben, um ihnen den Schulbesuch zu ermöglichen. Eltern haben die Möglichkeit, eine entsprechende Hilfe beim Amt für Teilhabe und Soziales zu beantragen. Art und Umfang werden nach dem individuellen Bedarf des Kindes bemessen.

Schule am Bürgerbusch

Förderschule Schwerpunkt Lernen
Frau Behrens, Telefon: 0441 302537
Fax: 0441 3047870
info@schule-am-buergerbusch.de

Schule an der Kleiststraße

Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung
Frau Stodiek, Telefon: 0441 9550-60
Fax: 0441 9550-611
sekretariat@schulekleiststrasse.de

Schule Borchersweg

Förderschule Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung
Mobiler Dienst „Sehen“
Herr Völkel
Telefon: 0441 2058621
Fax: 0441 2058630
info@schule-borchersweg.de

Schule Sandkruger Straße

Förderschule Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
Herr Schubert
Telefon: 0441 219668-80
Fax: 0441 21966-89
schule-sandkruger-strasse@web.de

Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte

Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören
Herr Noël
Ansprechpartner Beratungsstelle
Herr Behrens
Telefon: 0441 9505-305
Fax: 0441 9505-130
poststelle@lbzh-ol.niedersachsen.de

Grundschule Bürgeresch

mit Förderklassen Sprache:
Frau Kühme-Jahnke
Ansprechpartnerin für die Förderklassen
Sprache: Frau Sante
Telefon: 0441 82795 oder 82761
Fax: 0441 8853188
info@gsbuergeresch.de

Niedersächsische Landesschulbehörde

Regionalabteilung Osnabrück
Außenstelle Oldenburg
Telefon: 0441 20546-0
Fax: 0441 20546-199
www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de

Stadt Oldenburg

Amt für Teilhabe und Soziales
Fachstelle Eingliederungshilfe
Servicetelefon: 0441 235-4444
servicecenter@stadt-oldenburg.de

Amt für Schule und Bildung

Inklusion an Oldenburger Schulen
Telefon: 0441 235 2336
Fax: 0441 235-2638
schule-inklusion@stadt-oldenburg.de

Gesundheitsamt

Fachdienst Kinder- und Jugend-
gesundheit
Telefon: 0441 235-8645
gesundheitsamt@stadt-oldenburg.de

BeKoS

Beratungs- und Koordinationsstelle
für Selbsthilfegruppen
Telefon: 0441 884848
Fax 0441 883444
info@bekos-oldenburg.de

Das Informationsblatt liegt in sechs Sprachen vor und ist bei den Ämtern der Stadt Oldenburg, in Kindertagesstätten, Schulen und anderen Einrichtungen erhältlich. Erhältlich sind Informationsblätter auf Deutsch, Arabisch, Englisch, Kurdisch, Russisch und Türkisch.

In digitaler Form stehen die Informationsblätter in allen Sprachen auf folgender Webseite zur Verfügung:
www.oldenburg.de/microsites/schule/
themen-rund-um-schule/inklusion.html

4. Die Umsetzung von Inklusion in Oldenburg und das erweiterte Einschulungsverfahren



Verbindliche Richtlinie

Erstellt durch die Unter-AG „Maßnahmenplanung Schuljahr 2013/2014“.
Beschlissen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand 26. November 2012

Nach Entwurf durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen am 26. November 2012 durch den Schulausschuss der Stadt Oldenburg beschlossen.

1. Die Inklusion an Oldenburger Schulen wird zum Schuljahr 2013/2014 umgesetzt.
2. Jede Schule nimmt vom Grundsatz her alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Rahmen der üblichen Aufnahmeverfahren auf. Dieses erfolgt im Primarbereich über die Anmeldung im Schulbezirk und im Sekundarbereich über die Anmeldung an der gewünschten Schulform und Schule.
3. Nur sofern die Schule, die sich im üblichen Verfahren ergeben hätte, aus schwerwiegenden baulichen, organisatorischen oder pädagogischen Gründen nicht möglich ist, findet in einem erweiterten Einschulungsverfahren eine stufenweise Weitergabe an eine andere Schule statt. Der Schulausschuss wird darüber informiert.
4. Um allen Schülerinnen und Schülern eine Beschulung im Regelsystem gewährleisten zu können, wird ein Investitionsplan aufgelegt, durch welchen eine ausreichende Anzahl Schulen baulich für die inklusive Arbeit ausgestattet wird.
5. Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird von der Verwaltung ermittelt. Die betroffenen Eltern werden über die Möglichkeiten der inklusiven Beschulung informiert und der Elternwille ermittelt. Bei Bedarf erhalten die Eltern Beratung.
6. Folgende Grundschulen werden gemäß dem in der Abstimmungsphase befindlichen Raumprogramm (Pfleger-, Therapie-, Ruhe-, Differenzierungsräume etc.) ausgestattet: Ofenerdiek, Krusenbusch, Staakenweg, Nadorst, Babenend, Klingenbergstraße.
7. Folgende weiterführende Schulen werden gemäß dem in der Entwurfsphase befindlichen Raumprogramm zunächst mit Pflege-, Therapie- und Ruheräumen ausgestattet: IGS Helene-Lange-Schule, Oberschule Eversten, Oberschule Alexanderstraße, Gymnasium Eversten.
8. Kleinere und kurzfristig umsetzbare Baumaßnahmen an einzelnen Schulen (zum Beispiel Akustikdecken) werden weiterhin je nach Bedarf durchgeführt. Die Verwaltung wird beauftragt, dem Schulausschuss über die Entwicklung der inklusiven Schullandschaft zu berichten und nach Vorliegen neuer Erkenntnisse - speziell zum Elternwillen - weitere Umsetzungsschritte vorzuschlagen.

Das erweiterte Einschulungsverfahren:

Das Modell des erweiterten Einschulungsverfahrens für die Grundschulen und die weiterführenden Schulen ist Ausdruck dieses Bestrebens, da grundsätzlich alle Schulen in den Prozess einbezogen werden. Eine Ausbildung von

Schwerpunkten im Stadtgebiet wird so im Rahmen der Möglichkeiten vermieden. Kernelement ist die Versorgung aller Schülerinnen und Schülern möglichst in der Schule am Wohnort (Grundschulen) bzw. in der Wunschschule (weiterführende Schulen). Das Einschulungsverfahren der Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung entspricht somit im Grundsatz demjenigen aller übrigen Schülerinnen und Schüler. Nur sofern der Schulort, der sich im üblichen Verfahren ergeben hätte, aus schwerwiegenden baulichen, organisatorischen oder pädagogischen Gründen nicht möglich ist, findet in einem erweiterten Einschulungsverfahren

ren eine stufenweise Weitergabe an eine andere Schule statt. Im Grundschulbereich findet die Übergabe der Reihenfolge nach an eine „Nachbarschule“, „Schule im Verbund“ oder „Schule in der Stadt“ statt; bei den weiterführenden Schulen an eine „Nachbarschule“ oder „Schule in der Stadt“. Das Modell dient als „Rettungsnetz“, das nur dann zum Einsatz kommt, wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft wurden. Im (unwahrscheinlichen) Idealfall wird es nicht benötigt und alle Schülerinnen und Schüler können in den regulären Strukturen versorgt werden. Eine Versorgung direkt in der jeweiligen Schule oder einer Nachbarschule kann als weitgehend realistisch bewertet werden.

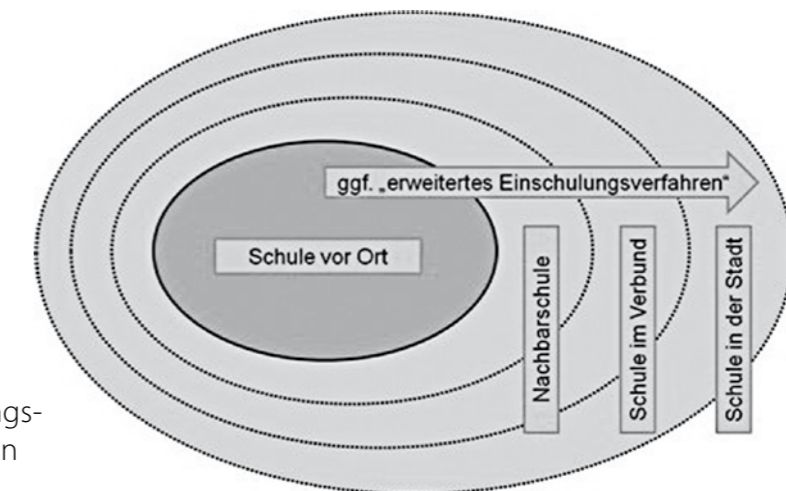


Abbildung 1:
Das erweiterte Einschulungsverfahren an Grundschulen

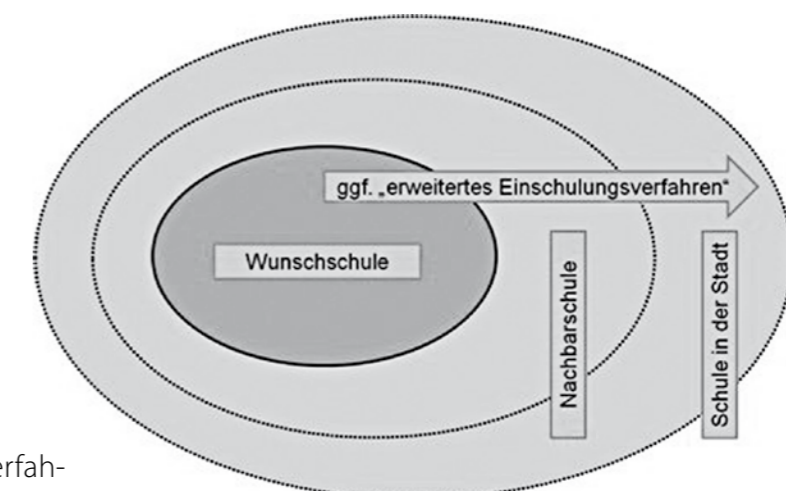


Abbildung 2:
erweitertes Einschulungsverfahren an Weiterführende Schulen

5. Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule



Empfehlung

Erstellt durch die Unter-AG „Übergang-Kindertagesstätte Grundschule“

Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand 6. März 2013

Aktualisierung beschlossen am

18. März 2014

Präambel

Ziel eines gelingenden Übergangs zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ist die Stärkung der Persönlichkeit jeden Kindes und die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen mit der Beteiligung der Eltern als Experten für ihr Kind.

Gelingensfaktoren

- Frühe Förderung für Kinder mit dem Ziel, dass sich sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe dort, wo dies durch präventive Förderung im medizinischen/therapeutischen/heilpädagogischen Bereich möglich ist, verringern.
- Gegenseitige Informationen und Hospitationen in den Grundschulen und Kindertageseinrichtungen und der Austausch über einzelne Kinder soll vorangetrieben werden.
- Lehrkräfte müssen im Zuge des gelingenden Übergangs zur Beobachtung der zukünftigen Schulkinder, zur gemeinsamen Beratung mit den Erzieherinnen und Erziehern und zu Gesprächen mit den Eltern in den Kindertageseinrichtungen regelmäßig hospitieren.
- Der Austausch über pädagogische und methodische Arbeit (zum Beispiel Lernprozesse, Lernmethoden) zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen muss flächendeckend intensiviert werden.
- Die erzieherischen Konzepte der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für angehende Schulkinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf müssen kooperativ weiter entwickelt werden.

- Pädagogische Übergabegespräche zwischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften müssen unter Beteiligung der Eltern durchgeführt werden.
- Gemeinsame Fortbildungen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen müssen in regelmäßigen Fortbildungen oder in Fachveranstaltungen zum Beispiel vom Beratungsteam Brückenjahr initiiert und durchgeführt werden.
- Im Interesse einer gemeinsamen erzieherischen Arbeit mit Kindern und deren Eltern ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erforderlich. Zu dieser Zusammenarbeit gehört auch der Aufbau eines Netzwerkes zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Förderschulen, Mobile Beratung der verschiedenen Förderschulen, Beratungsteam Brückenjahr, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst, jugendärztliches Team des Gesundheitsamtes, Amt für Jugend, Familie und Schule, Fachberaterinnen und Fachberater, Universität Oldenburg und Einrichtungen der Frühförderung in Oldenburg.
- Informationen für Eltern müssen in den Kindertageseinrichtungen und in den Grundschulen sichtbar vorhanden sein (zum Beispiel Flyer „Auf den Anfang kommt es an!“)
- Einige der Gelingensfaktoren sind erprobt während der Projektzeit „Brückenjahr“ und im „Regionalen Kooperationskonzept Brückenjahr Oldenburg-Stadt“ nachzulesen.
- **Bereits 15 Monate vor Schuleintritt** werden die kommenden Erstklässler im Mai bei der Schule angemeldet. Hier finden bereits Übergangsgespräche statt.
- **September/Oktober vor der Einschulung:** Kooperationspläne zwischen den Institutionen Kindertageseinrichtungen und Grundschule sind verbindlich vorhanden.
- **Oktober/November vor der Einschulung:** Die Lernausgangslage jedes Kindes wird im letzten Kindergartenjahr = Brückenjahr in Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften aus verschiedenen Blickwinkeln systematisch ermittelt (zum Beispiel mit der MIROLA, einem Beobachtungsverfahren für die Lernausgangslage; Zeitbedarf pro Kind zwei Stunden). Anschließend werden Fördermaßnahmen in Kindertageseinrichtung und Schule angeboten. Aufgrund der Diagnose werden Eltern über häusliche Unterstützungsangebote beraten oder ihnen werden therapeutische Hilfen empfohlen (Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie,...)
- **Oktober/November vor der Einschulung:** In gemeinsamen Beratungs- und Übergangsgesprächen mit Eltern werden mögliche Unterstützungsbedarfe des Kindes erörtert. (Gesprächsteilnehmer: Fachkraft der Kindertageseinrichtung, Lehrkraft, RIKO-Fachkraft (bei sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) evtl. verschiedene andere Heilpädagogen/Therapeuten, wichtige Begleiter des Kindes).

Zeitliche Schiene: Letztes Kindergartenjahr – erstes Grundschuljahr

- **November vor der Einschulung:** Erster Elternabend zur Information für alle Eltern über die „Arbeit in der Schule“ RdErl vom 1. August 2012.



Leitfaden für ein Übergangsgespräch:

- Wo liegen die Stärken und Interessen des Kindes?
- Welche individuellen Unterstützungsbedarfe hat das Kind?
- Welche Unterstützungs- und Fördermaßnahmen sind bereits durch die Kindertageseinrichtungen oder die Eltern initiiert worden und welche bleiben bestehen?
- Wie können die Beteiligten (Kind, Eltern, Kindertageseinrichtungen, Schule) in gemeinsamer Verantwortung die Zeit von der Schulanmeldung bis zum Schuleintritt für die bestmögliche Vorbereitung des Kindes nutzen?
- Welche Möglichkeiten der Förderung bestehen ab Schuleintritt an den Schulstandorten?

- **Winter bis Ende Mai/Juni vor der Einschulung:** Schuleingangsuntersuchung durch das Gesundheitsamt mit anschließendem Gespräch mit der Schulleitung. Nach Bedarf Absprachen mit mobilen Fachkräften/ Förderlehrkräften, mit Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und mit Eltern, ob ein Gutachten auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erstellt werden muss.
- **im Frühjahr vor der Einschulung:** Durchführung gemeinsamer Projekttag/Hospitationstage in den Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule gemeinsam mit den Erstklässlern.
- **im Mai vor der Einschulung:** Zweiter Elternabend zur Information über die Arbeit im 1. Schuljahr zur „gegenseitigen Information und Verständigung über Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen“ (Erlass „Arbeit in der Grundschule“ 3.2).



6. Zurückstellungen vom Schulbesuch im Rahmen der Inklusion



Verbindliche Richtlinie
Erstellt durch die Unter-AG „Zurückstellungen“. Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand: 19. November 2014
Beschlossen durch den Schulausschuss und den Jugendhilfeausschuss der Stadt Oldenburg auf ihren Sitzungen am 2. Dezember 2014

Ziel
Allen Schulkindern soll von vornherein die Teilhabe am Schulleben unter Berücksichtigung aller Besonderheiten, zum Beispiel der Kultur, Sprache und ethnischen Herkunft, des Lern- und Arbeitsstils und des individuellen Leistungsniveaus ermöglicht werden. Die Einschulung aller schulpflichtig werdenden Kinder in die Grundschule (GS) ist anzustreben.

Nach Rechtslage sind zurückgestellte Kinder schulpflichtig. In der Regel ist bei Zurückstellungen eine Verpflichtung zum Besuch eines Schulkindergartens auszusprechen. Sofern ein Schulkindergarten nicht in zumutbarer Weise erreicht werden kann oder sein Besuch nicht geeignet ist, den individuell festgestellten Entwicklungsrückstand abzubauen, können die Erziehungsberechtigten für ihre Kinder einen Kindergartenplatz beanspruchen.

Jedes Kind ist anders! Für unterschiedliche Situationen werden spezielle Einzelfallentscheidungen nötig. Wichtig ist der frühe Austausch aller Beteiligten.

Entscheidende Stelle ist die Schule. Die Erziehungsberechtigten werden in jedem Fall eingehend informiert und beraten

Ausgangslage für Niedersachsen:
Gemäß § 64 des Niedersächsischen Schulgesetzes in der derzeit gültigen Fassung (NSchG) können schulpflichtige Kinder, die körperlich, geistig oder in ihrem sozialen Verhalten nicht genügend entwickelt sind, um mit der Aussicht auf Erfolg am Unterricht der Grundschule (oder einer Förderschule) teilzunehmen, vom Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt werden.

Umsetzung in der Stadt Oldenburg:
Im Rahmen der AG Inklusion an Oldenburger Schulen wurde mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen, Kindertagesstätten, Freien Trägern der öffentlichen Jugendhilfe sowie des Gesundheitsamtes und des Amtes für Jugend, Familie und Schule ein Verfahren für die Zusammenarbeit der Oldenburger Grundschulen und Kindertagesstätten entwickelt.

Eine Zurückstellung ist nur vertretbar, wenn die Prognose gegeben werden kann, dass festgestellte Defizite in einem Jahr maßgeblich aufgearbeitet werden können, so dass das Kind anschließend mit Erfolg am Schulunterricht teilnehmen kann. In Grundschulen mit einer Eingangsstufe hat in der Regel keine Zurückstellung zu erfolgen.

Erste Priorität hat immer die Einschulung. Daher muss zunächst geprüft werden, welche Unterstützungsmaßnahmen im Jahr vor der Einschulung oder auch im 1. Schuljahr erforderlich sind, damit ein Kind erfolgreich am Unterricht teilhaben kann.

Kein Grund für eine Zurückstellung sind unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache oder die alleinige Feststellung eines Bedarfs an Sonderpädagogischer Unterstützung.

Eine Zurückstellung vom Schulbesuch ist nur in besonderen Fällen möglich. Gründe hierfür können medizinisch bedingt sein (zum Beispiel schwere Operationen mit Reha-Behandlungen oder schwere akute Erkrankungen mit langem Krankenhausaufenthalt) oder psychisch bedingt sein (emotionale Auffälligkeiten zum

Beispiel nach krisenhaften Erfahrungen in der Familie wie Tod, schwere Erkrankung eines Elternteils oder ähnliches).

Zeitlicher Ablauf des Einschulungsverfahrens: Das letzte Kindergartenjahr im Überblick

- **15 Monate vor Schuleintritt:**
Die kommenden Erstklässlerinnen und Erstklässler werden im Mai bei der zuständigen Schule **angemeldet**. Über einen **Laufzettel** (siehe Anlage 1) wird abgefragt, ob aus Sicht des Kindergartens **Sprachförderung** notwendig ist. Auch kann ein **Beratungsbedarf** zum Kind von der Kindergartenleitung angekreuzt werden. Sieht die Schulleitung einen Bedarf, teilt sie diesen der Kindergartenleitung mit.
- **Idee**
Es ist früh genug bekannt, welche Kinder im letzten Kindergartenjahr Unterstützung benötigen, um erfolgreich eingeschult werden zu können. Ein Jahr vorher werden alle notwendigen Therapien begonnen.
- **September/Oktober vor der Einschulung:**
Kita-Leitung und Schulleitung setzen sich gegebenenfalls zu einem Beratungsgespräch (siehe oben) zusammen. Die weitere Vorgehensweise wird abgestimmt, die Schule vereinbart bei Bedarf beim Gesundheitsamt einen vorzeitigen Termin zur Schuleingangsuntersuchung. Dieser sollte spätestens bis Dezember stattfinden.
- **Oktober/November vor der Einschulung:**
Die Unter-AG empfiehlt eine gemeinsame **Lernausgangslagenbestimmung** unter Beteiligung von Fachkräften des Kindergartens und der Schule, je nach Ressourcen und Schwerpunktsetzung möglichst für alle Kinder.

Anschließend wird seitens des Kindergartens die weitergehende, fördernde Unterstützung dokumentiert und sichergestellt. Eltern werden auch zu Unterstützungsangeboten beraten, die Klärung des therapeutischen Hilfebedarfs wird gegebenenfalls empfohlen.

- **Oktober/November bis Mai/Juni vor der Einschulung:**
In diesem Zeitraum finden die **Schuleingangsuntersuchungen** durch das Gesundheitsamt statt mit anschließendem Gespräch mit der Schulleitung und Rückkoppelung der Ergebnisse an die Kindergartenleitung. Es besteht die Möglichkeit die Kita-Leitung zu diesem Gespräch dazu zu bitten. Bei Kindern, die Eingliederungshilfe im Kindergarten erhalten, erfolgen Absprachen mit Förderschullehrkräften, mit den heilpädagogischen Fachkräften der Integrationsgruppen/den Fachkräften der heilpädagogischen Kindergärten und mit Eltern, ob ein Gutachten auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erstellt werden muss. **Spätester Termin zur Verfahrenseinleitung ist der 15. Februar**, da Ende Mai alle Überprüfungen vollständig der Landesschulbehörde vorliegen müssen. Es wird eine gemeinsame Förderkommissionssitzung der Beteiligten durchgeführt.
- **Bis Mitte Februar:**
Bei Zweifelsfällen und/oder Zurückstellungsempfehlungen wird durch die Schulleitung ein **Runder Tisch** unter der Fragestellung „Was braucht das Kind und was ist in Schule möglich?“ einberufen. Es nehmen teil: Kita, Schule, Eltern, gegebenenfalls Gesundheitsamt, eventuell weitere Fachleute wie der Allgemeine Sozialdienst, die Frühförderung, Therapeuten, ...). Bei sprachlichen Problemen bemüht sich die Schulleitung über die Integrati-

onsbeauftragte der Stadt eine Person für die Übersetzung zu organisieren. Anschließend erfolgt die **formale Entscheidung durch die Schulleitung:** Einschulung, Zurückstellung in den Schulkindergarten (Sonderfall: Verbleib in der Kindergartengruppe nach Absprache mit der betreffenden Leitung), Einschulung zum Halbjahr in Schulen mit Eingangsstufe möglich.

Förderung der zurückgestellten Kinder
Für zurückgestellte Kinder erstellt die betreuende Einrichtung einen Förderplan, der im Januar von einem „Runden Tisch“ evaluiert wird.



Grafik: Frau Kühme-Janke

Vision:

In einer inklusiven Gesellschaft entfällt die Vorgabe, festgelegte Leistungen als Schuleingangsvoraussetzung nachzuweisen und damit auch die Notwendigkeit der Rückstellung vom Schulbesuch. Alle Kinder, die schulpflichtig werden, haben ein Recht auf schulische Bildung und Erziehung und werden nach ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen in der Schule und in der Kindertagesstätte gefördert.

Alle Kindertagesstätten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen werden so ausgestattet, dass sie die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen,

Lebenslagen, soziokulturellen Werten und Erfahrungen sicherstellen und chancengerechte individualisierte Bildungsangebote für alle bereithalten können.

Im Sinne der Inklusion werden daher Schulkindergärten langfristig auslaufen. Gemeinsam mit Lehrkräften, Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern und Schulkindern werden individuelle Lernziele festgelegt, die auf Interessen, Stärken, Belastbarkeit, Lernvermögen, Lerntempo und Motivation jedes einzelnen Kindes Rücksicht nehmen.

Es finden gemeinsame didaktisch-methodische Fortbildungen statt. Teamgesprächen und Förderplanungen sind Bestandteil der Arbeitszeitregelung.

Information der Erziehungsberechtigten – Kindergärten

Laufzettel – zur Vorlage bei der Schulanmeldung

Schuljahr

Daten des Kindes		Stempel der Einrichtung
Name:		
Vorname:		
Geburtsdatum:		
Staatsangehörigkeit:		
Straße:		
Postleitzahl:		
Telefon:		Email:

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,
 wir möchten Ihr Kind optimal auf den Schulanfang vorbereiten. In diesem Zusammenhang ist es unbedingt erforderlich, dass Kindergarten, Eltern und Grundschule bereits frühzeitig vor der Einschulung eng zusammen arbeiten. Wir haben daher im unteren Abschnitt dieses Schreibens eine Einschätzung über den Sprachstand und ggf. weitere begleitende Maßnahmen Ihres Kindes vorgenommen.

Darüber hinaus halten wir es für wichtig, der für Ihr Kind zuständigen Grundschule zu gegebener Zeit auch weitere Auskünfte über den Entwicklungsstand Ihres Kindes zu erteilen, soweit diese Informationen im engen Zusammenhang mit der Einschulung stehen.

Vom Kindergarten auszufüllen:

Oben genanntes Kind benötigt nach unserer Einschätzung

- Sprachförderung vor der Einschulung keine Sprachförderung vor der Einschulung
- Ein Beratungsgespräch mit der Kita-Leitung und Schulleitung sollte stattfinden

Gegebenenfalls ergänzende Bemerkungen:

	Handzeichen der Erzieherin/des Erziehers

Mit freundlichen Grüßen

(Bitte unterschreiben und der Schule vorlegen!)

Ich bin damit einverstanden, dass die oben genannten Daten an die zuständige Schulleitung weitergegeben werden. Ich bin damit einverstanden, dass die Schulleitung und die Kita-Leitung sich vor der Einschulung meines Kindes austauschen.

Ort, Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

7. Abbau von Benachteiligungen bei Armut und Migration



Empfehlung
 Erstellt durch die Unter-AG Armut und Diversität.
 Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand 9. September 2013

Prämisse
 Das Oldenburger Inklusionskonzept geht von einem erweiterten Inklusionsbegriff aus, der neben unterschiedlichen Fähigkeiten und Behinderungen alle Formen von Diversität, wie Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft, religiöse und sexuelle Orientierung einschließt. Die UAG Diversität und Armut hat sich für die erste Ausgabe der „Handreichungen für inklusive Bildung in Oldenburger Schulen“ die Aufgabe gestellt, aus dieser Vielfalt zunächst die Aspekte ethnische Herkunft und Armut herauszugreifen. Bildungseinrichtungen mit inklusivem Selbstverständnis können dazu beitragen, die Bildungs- und Teilhabechancen von jungen Menschen, die von Armut betroffen sind und/oder einen Migrationshintergrund haben, zu verbessern.

ist aber auch eine Folge der Vielfalt in den Lebensentwürfen und Biographien von Menschen. Ein toleranter Umgang mit der wachsenden Diversität bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Bedürfnisse stellt eine der wichtigsten Aufgaben für die Kommunen und das Gemeinwesen dar. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe hängt nicht zuletzt auch von der Haltung und der Perspektive aller am Bildungsprozess Beteiligten im Umgang mit Diversität ab.

1.2 Armut

Kinder waren und sind weiterhin die hauptsächlich Leidtragenden von Arbeitslosigkeit und zu geringem Einkommen ihrer Eltern, sie bekommen die Auswirkungen krisenhafter Entwicklungen am Arbeitsmarkt am nachhaltigsten zu spüren. Besonders hart wurden ausländische Familien mit Kindern vom krisenbedingten Wegfall industrieller Arbeitsplätze betroffen.

1. Ausgangslage

1.1 Diversität

Oldenburg gehört zu den wenigen wachsenden Städten in Deutschland. Eine der wichtigsten Ursachen für das Bevölkerungswachstum ist die Zunahme des Anteils der Menschen mit Migrationshintergrund. 2012 hatten 18,5 Prozent der Oldenburger/innen einen Migrationshintergrund. Dieser Anteil liegt bei der Gruppe der drei bis sechsjährigen Kinder bei über 28 Prozent. An vielen Oldenburger Grundschulen hat bereits ein Drittel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund. Diese Entwicklung hin zu einer ethnisch vielfältigen Gesellschaft ist ein wesentliches Merkmal von modernen Großstädten und stellt für ihre Entwicklung eine große Chance dar. Die wachsende Diversität in der Gesellschaft

Eine Gegenüberstellung des Anteils aller Kinder unter 15 Jahren in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II zu den betroffenen Kindern mit ausländischer Staatsbürgerschaft zeigt, dass ausländische Kinder drei Mal so häufig betroffen sind. Am stärksten und nachhaltigsten war und ist die Altersgruppe der 6 bis unter 10jährigen ausländischen Kinder von Transferleistungen abhängig.

Das Armutsgefährdungsrisiko steigt je geringer das Qualifikationsniveau ist: Personen mit mittlerem Qualifikationsgrad tragen ein doppelt so hohes Risiko wie

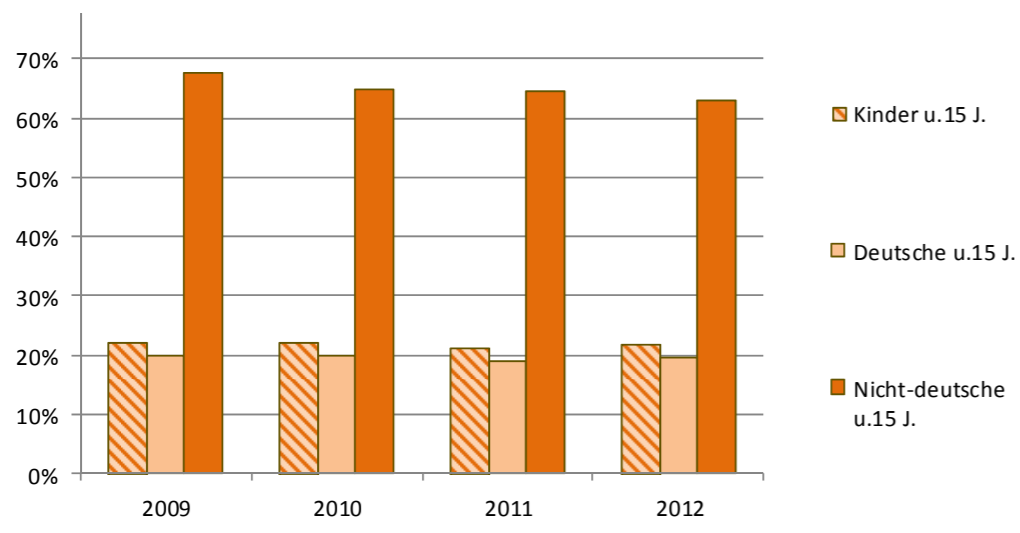


Abbildung 1: Kinderarmutsquoten 2009-2012 in der Stadt Oldenburg in Prozent Anteil der 0 bis unter 15jährigen (nicht erwerbsfähig Hilfebedürftige) im Leistungsbezug nach SGB II an der entsprechenden Altersgruppe in der Wohnbevölkerung

solche mit hohem Qualifikationsgrad; Personen mit geringem Qualifikationsniveau tragen ein mehr als fünffaches Risiko¹. Geschlecht und Migrationshintergrund sind zusätzliche Risikofaktoren.

1.3 Bildungschancen

- Der Teufelskreis von Armut, Bildungsbenachteiligung und erneuten Armutsrisiken für die Folgegeneration(en) kann nur durchbrochen werden, wenn Bildung trotz Armut gelingt.
- Sozialräumliche Abweichungen zeigen, dass die Bildungschancen von Kindern mit der sozialen Lage der Kinder zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund, muss in Frage gestellt werden, ob Schullaufbahneempfehlungen der Förderung der individuellen Lernpotentiale der Kinder dienen.
- Frühe Selektion widerspricht dem Grundsatz, jungen Menschen im Sinne eines inklusiven Menschenrechts auf

Bildung ausreichend Zeit und Unterstützung für die Entwicklung ihrer Potentiale zu geben.

- Arbeitslosigkeit der Eltern, unzureichendes Familieneinkommen und Transferleistungsbedarf sind die eigentlichen Ursachen für Bildungsbenachteiligung. Die ethnische Herkunft der Eltern spielt im Kindesalter eine untergeordnete Rolle für die Verteilung von Bildungs- und Teilhabechancen.
- Als Nebenfolge der um drei Monate vorgezogenen Einschulung gibt es wieder mehr Rückstellungen vom Schulbesuch. Dabei dürfen nicht ausreichende Deutschkenntnisse kein Grund für eine Rückstellung sein. Dies ist auch im Schulgesetz verankert.
- Schüler/innen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit partizipieren nach wie vor deutlich geringer am höchsten Bildungsabschluss, der im allgemeinbildenden Schulsystem erworben werden kann, als Schüler/innen mit einer deutschen Staatsangehörigkeit. Erfreulich ist, dass der

¹ Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration, Handlungsorientierte Sozialberichterstattung Niedersachsen – Statistikteil 2011, Grafik 2.2.4.

Anteil der ausländischen Schulabgänger/innen ohne (mindestens) Hauptschulabschluss deutlich reduziert werden konnte.

- Ausländische Schulabsolvent/innen haben – trotz verbessertem Schulerfolg – beim Übergang ins Ausbildungssystem größere Probleme als deutsche Jugendliche mit gleichen Schulabschlüssen. Ursache dafür können Vorbehalte von Ausbildungsbetrieben aufgrund der ethnischen Herkunft und/oder des Wohnsitzes der Jugendlichen sein.

2. Gelingensfaktoren

- Der fortlaufende quantitative und qualitative Ausbau der Angebote der Kindertagesbetreuung schafft als Beitrag zur frühkindlichen Bildung und Erziehung eine wichtige Basis für soziale Integration und das Gelingen individueller Bildungsbiografien.
- Durch engere Kooperation und besseren Austausch zwischen den Grundschulen und den KiTas bei der Sprachförderung und Einschulung der

Kinder können Übergänge gemeinsam gelingen.

- Die Lernförderung aus Leistungen für Bildung und Teilhabe nach § 6b Bundeskindergeldgesetz (Bildungs- und Teilhabepaket) stellt eine gute Möglichkeit der Unterstützung von Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus armutsbetroffenen Familien dar. Erfreulicherweise hat Oldenburg durch die frühe Vorbereitung durch das Jobcenter, der konsequenten Ausrichtung auf die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen und der Unterstützung der Lehrer/innen an den Schulen, die höchste Quote (90,4 Prozent) der Inanspruchnahme in Niedersachsen und liegt auch im Bundesvergleich ganz weit oben.
- Eine normgerichtete Vorstellung von Homogenität wird der Vielfalt von Lebensumständen der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht und kann nicht Basis einer adäquaten Bildung sein. Heterogenität der Schülerschaft sollte als **Chance** gesehen werden, um die unterschiedlichen Fähigkeiten und



Voraussetzungen von Schüler/innen einzubeziehen.

- Die Bildungsarbeit sollte sich an den individuellen Entwicklungsprozessen sowie Kompetenzen (zum Beispiel Bilingualität und Mehrsprachigkeit) von Menschen orientieren ohne „gruppenbezogene Schubladen“ zu erzeugen.
- „Sprachliche Heterogenität gehört heute zu den Grundbedingungen pädagogischen Handelns. Es ist die Aufgabe der Bildungseinrichtungen - des Kindergartens ebenso wie der Schule-, diese Ausgangslage bestmöglich zu nutzen und alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft und Lebenslage, so gut wie möglich mit den sprachlichen Fähigkeiten vertraut zu machen, die nötig sind, um bildungserfolgreich zu sein.“²
- Im Rahmen des Projektes „DaZNet“ (Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz) besteht für Schulen die Möglichkeit Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Unterrichts- und Schulqualität in Anspruch zu nehmen, mit dem Ziel einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf (mit und ohne Migrationshintergrund). Das Projekt zielt darüber hinaus auf die interkulturelle Öffnung der Schule und eine Intensivierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und bietet zu diesen Bereichen Beratung und Qualifizierung an.
- Darüber hinaus können Schulen für das Themengebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkulturelle Öffnung an Schulen eine Beratung durch Fachberater/innen für interkulturelle Bildung des Landes Niedersachsen in Anspruch nehmen.
- Den Schulen stehen im Rahmen von ministeriellen Erlassen zusätzliche Stunden zur Unterstützung von Kindern zu, die einen Unterstützungsbedarf haben (zum Beispiel Sprachförderung). Der Grundsatzterlass „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ bietet zudem die Möglichkeit „bei der Bewertung von Leistungen und bei der Benotung auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht zu nehmen und den individuellen Lernfortschritt zu beachten.“ Außerdem können „in den ersten beiden Jahren des Besuchs einer Schule in Deutschland die Noten in den Fächern, in denen die Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung für eine erfolgreiche Mitarbeit ist, durch Bemerkungen über den Leistungsstand und den Lernfortschritt ersetzt oder ergänzt werden.“
- Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen bzw. sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf darf beim schulischen Lernen, bei Prüfungen und bei Leistungsermittlungen (Klassenarbeiten, Tests, Lernzielkontrollen) aufgrund ihrer Behinderung oder Beeinträchtigung kein Nachteil entstehen. Durch

Nachteilsausgleiche sollen Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Leistungen in den Vergleich zu anderen treten. Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist in allen Schulformen möglich. Sie erfolgt auf Antrag der Erziehungsberechtigten und/oder auf Empfehlung der Klassenleitung oder der betreuenden Lehrkraft des Mobilen Dienstes. Der Nachteilsausgleich wird durch Beschluss der Klassenkonferenz gewährt (vergleiche „Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“).

- Es liegt im Ermessen der Schulleitungsbeziehungsweise der Schulkonferenz durch gezielte Schwerpunktsetzungen und Förderkonzepte Förderpläne und somit auch Förderangebote zu verankern.
- Eine Benennung von „Beauftragten für Inklusion“ an jeder Schule kann ein effizientes Mittel dafür sein, dass das Schulkollegium ausreichend über Möglichkeiten der Förderung von Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf informiert ist. Um ihre Erfahrungen auszutauschen, sollten sich die Inklusionsbeauftragten der Schulen stadtweit vernetzen.
- Daten über Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Oldenburger Schulen liegen nur lückenhaft vor, sind aber für Planungs- und Steuerungsprozesse von Hilfen von besonderer Bedeutung.
- Aufgabe des Oldenburger Netzwerkes Schule – Beruf ist es, junge Menschen, die aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft benachteiligt sind, in ihren individuellen Bildungsbiografien bis zur Integration in das

Ausbildungssystem zu unterstützen. Dabei wirken die Schulen mit den relevanten Akteuren des Übergangsmanagements zusammen.

Elternarbeit

- Die Eltern tragen erheblich zum Bildungserfolg ihrer Kinder bei. Projekte mit Eltern müssen mit deren Bedarfen abgestimmt werden. Dies impliziert in der Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien:
 - eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Bilingualität,
 - die Anerkennung von anderen Familienkulturen,
 - sowie die Würdigung ihrer sozialen Netzwerke.
- Vertrauen und feste Ansprechpersonen an Schulen sind in der Zusammenarbeit unerlässlich.
- Durch interkulturelle Öffnungsprozesse können Schulen Eltern mit Migrationshintergrund besser erreichen. Dazu gehören zum Beispiel mehrsprachige Informationen und Elternbriefe und Personal mit Migrationshintergrund und Fortbildungen zu interkulturellen Kompetenzen.
- Für die Elternarbeit können Kompetenzen im Stadtteil stärker genutzt werden, zum Beispiel durch die Zusammenarbeit mit den Eltern-Kind-Projekten „Griffbereit“ und „Rucksack“, den Stadtteileltern, Migrantenselbstorganisationen, Gemeinwesenarbeit, (Sport-)Vereinen oder Elterninitiativen. Das Elternnetzwerk Oldenburg ist eine Initiative, die in Oldenburg zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen 2012 gegründet worden ist. In dieser Initiative engagieren sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund.

² Vgl. Gogoglin, Ingrid u. Imke Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. Waxmann Verlag GmbH, Münster, Seite 5.

- Durch Elterncafés und eine Öffnung der Schulen für Bildungsangebote für Eltern aus dem Stadtteil können Hemmschwellen und Berührungspunkte abgebaut werden.

8. Personelle Ressourcen und Personalplanung



Empfehlung
Erstellt durch die Unter-AG „Personelle Ressourcen“. Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand 15. Mai 2013
Aktualisiert: 16. September 2015

zusammengestellt von der AG Inklusion an Oldenburger Schulen: Unter-AG Personelle Ressourcen

2.4.4 Fachberatung Migration
2.5 Schulpsychologie

Einführung
1 Schuleigene Konzepte

3 Stadt Oldenburg

- 2. Landesschulbehörde
- 2.1 Förderschullehrerinnen und -lehrer/ Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
Primarstufe, Grundschule, Klasse 1-4- Sekundarstufe 1, Klasse 5-10
- 2.2 Schulsozialarbeit
- 2.3 Mobile Dienste / BUS
(Beratung und Unterstützung)
 - 2.3.1 Körperliche und Motorische Entwicklung (auch: Autismus)
 - 2.3.2 Hören
 - 2.3.3 Sehen
 - 2.3.4 Emotionale und Soziale Entwicklung
- 2.4 Fachberatung
 - 2.4.1. Fachberatung Unterrichtsqualität
 - 2.4.3 Fachberatung Sonderpädagogische Förderung und Integration

- 3.1 Gesetzliche Grundlagen der Jugendhilfe nach dem SGB VIII (Amt für Jugend, Familie und Schule)
- 3.2 Hilfen nach dem SGB VIII (Amt für Jugend, Familie und Schule)
 - § 27 Hilfe zur Erziehung
 - § 28 Erziehungsberatung
 - § 29 Soziale Gruppenarbeit, dazu gehören auch die Lebensweltorientieren Kleingruppen (LOK)
 - § 30 Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer
 - § 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
 - § 32 Erziehung in einer Tagesgruppe
 - § 33 Vollzeitpflege -
 - § 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform
 - § 35 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung
 - § 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
- 3.3 Eingliederungshilfe

- 3.3.1 Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII (Amt für Teilhabe und Soziales) für seelisch behinderte Kinder
- 3.3.2 Eingliederungshilfe nach dem SGB XII (Amt für Teilhabe und Soziales) für geistig und/oder körperlich behinderte Kinder Modellprojekt Schulbegleitung
- 3.4 Finanzielle Unterstützung für Lernförderung über das Jobcenter oder das Amt für Teilhabe und Soziales

Unterstützung aller Schüler wird sicherlich auch zusätzliche personelle Ressourcen erfordern. Hierzu wird die „Unter-AG Personelle Ressourcen“ im Auftrage der AG Inklusion an Oldenburger Schulen Forderungen erarbeiten.

In dieser Handreichung können sich Lehrerinnen, Lehrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Oldenburger Schulen über die aktuellen zusätzlichen Unterstützungsmöglichkeiten für ihre Schüler informieren. Dazu gehören Unterstützungsangebote der Landesschulbehörde, der Stadt Oldenburg, Leistungen der Krankenkassen, Therapiemöglichkeiten und weitere Angebote.

Zu jedem Unterstützungsangebot ist ausgeführt, wie und mit welchen Voraussetzungen das Angebot bei welcher Institution zu beantragen ist. Erste Kontaktdaten und Ansprechpartner werden genannt.

Diese Handreichung soll in Zukunft aktualisiert und erweitert werden. Sicher wird es im Kapitel „Schuleigene Konzepte“ im nächsten Jahr erste Ergänzungen geben, wenn sich die Schulen den Inklusionsanforderungen gestellt haben und Konzepte evaluiert wurden.

Anregungen und Ergänzungen können per E-Mail mitgeteilt werden an uagPR@schule-sandkruger-strasse.de

4 Leistungen der Krankenkasse

5 Diagnostik, Förderung und Therapie

- AD(H)S-Therapie
- Bewegungstherapie zum Abbau frühkindlicher Reflexe
- Craniosacral-Therapie
- Ergotherapie
- Heilpädagogische Förderung -
- Integrative Lerntherapie
- Kunsttherapie
- Logopädie
- Manuelle Therapie
- Musiktherapie
- Psychomotorik
- Psychotherapie
- Reittherapie/ heilpädagogisches Reiten
- Rhythmische Massage/Rhythmische Einreibung
- Systemische Familientherapie

6 Sonstige Ressourcen

7 Anhang

Einführung

Mit der Umsetzung der Inklusion an Oldenburger Schulen werden zahlreiche neue Aufgaben auf die Lehrerinnen, Lehrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen zukommen.

Die Herausforderungen werden nur mit veränderten Schul- und Unterrichtskonzepten zu meistern sein. Die individuelle

1 Schuleigene Konzepte

Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf können an allen zuständigen Grundschulen und weiterführenden Schulen angemeldet werden. Auf Wunsch der Eltern können Schüler auch an einer Förderschule angemeldet werden. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden ab dem Schuljahr 2013/14 grundsätzlich an der zuständigen Grundschule angemeldet. Beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule gibt es bereits ein verbindliches Übergangsverfahren (Info:

Primarstufe, Grundschule, Klasse 1-4:

- Doppelzählung der Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung
- Sonderpädagogische Grundversorgung 2 Förderschullehrerstunden/ Klasse/Woche
- Zusätzliche an das Kind gebundene Stunden
 - **Lernen:** keine zusätzlichen Stunden, da dieser Förderschwerpunkt in der sonderpädagogischen Grundversorgung enthalten ist
 - **Sprache:** keine zusätzlichen Stunden, da dieser Förderschwerpunkt in der sonderpädagogischen Grundversorgung enthalten ist, aber Möglichkeit des Mobilen Dienstes
 - **Emotional und soziale Entwicklung:** keine zusätzlichen Stunden, da dieser Förderschwerpunkt in der sonderpädagogischen Grundversorgung enthalten, aber Möglichkeit des Mobilen Dienstes
 - **Geistige Entwicklung:** 5 Lehrerstunden und bei Bedarf bis zu 5 Stunden Pädagogischer Mitarbeiter
 - **Körperlich und motorische Entwicklung:** 3 Lehrerstunden und bei Bedarf bis zu 5 Stunden Pädagogischer Mitarbeiter

Stadt Oldenburg/Inklusion). Die Schulen arbeiten nach geeigneten Konzepten (Ansprechpartner: alle Schulen).

2 Landesschulbehörde**2.1 Förderschullehrerinnen und -lehrer/ Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Die inklusive Schule erhält für Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zusätzliche Förderschullehrerstunden und Stunden für Pädagogische Mitarbeiter.

- **Hören:** 3 Stunden (Zusatzbedarf)
- **Sehen:** 3 Stunden (Zusatzbedarf)

Sekundarstufe 1, Klasse 5-10:

- Doppelzählung der Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung
- Zusätzliche an das Kind gebundene Stunden
 - **Lernen:** 3 Lehrerstunden
 - **Sprache:** 3 Lehrerstunden und Möglichkeit des Mobilen Dienstes
 - **Emotional und soziale Entwicklung:** 3,5 Lehrerstunden und Möglichkeit des Mobilen Dienstes
 - **Geistige Entwicklung:** 5 Lehrerstunden und bei Bedarf bis zu 5 Stunden Pädagogischer Mitarbeiter
 - **Körperlich und motorische Entwicklung:** 4 Lehrerstunden und bei Bedarf bis zu 5 Stunden Pädagogischer Mitarbeiter
 - **Hören:** 3,5 Stunden (Zusatzbedarf Lehrerstunden und Mobiler Dienst)
 - **Sehen:** 3,5 Stunden (Zusatzbedarf Lehrerstunden und Mobiler Dienst)

Voraussetzungen für das Verfahren:

- Ausschöpfung aller schulischen Fördermöglichkeiten
- Dokumentation der individuellen Lernentwicklung im Sinne einer durchgängig aktualisierten und individuellen Lernstandsbeschreibung
- Förderpläne auf der Grundlage der Lernausgangslage im Sinne der Beschreibung angestrebter Ziele, entsprechender Fördermaßnahmen, Festlegung des Zeitraums zur Einschätzung des Fördererfolgs und der damit verbundenen notwendigen Zusammenarbeit mit den Eltern
- ergänzt durch (standardisierte) Lernstandserhebungen und außerschulische Berichte
- Entscheidung der Schulleitung über Einleitung des Verfahrens
- nach Prüfung des vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs durch die Schulleitung unter Beteiligung der Förderschullehrkräfte (vor Ort) und in Absprache mit den Eltern

Ansprechpartner

Förderschullehrerinnen und -lehrer vor Ort und die Schulleitungen

2.2 Schulsozialarbeit

Unter Schulsozialarbeit wird im Allgemeinen ein Angebot verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (vgl. Speck 2006).

Diese Ressource soll in den nächsten Jahren ausgebaut werden. Ansprechpartner für die konzeptionelle Entwicklung kann der Arbeitskreis Schulsozialarbeit sein oder die Abteilung Schulsozialarbeit der Schule Sandkruger Straße, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Kontakt: schulsozialarbeit@schule-sandkruger-strasse.de).

2.3 Mobile Dienste / BUS (Beratung und Unterstützung)

Das Niedersächsische Schulgesetz sieht in §4 (Inklusive Schule) vor, dass Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind durch wirksame individuell angepasste Maßnahmen unterstützt werden.

Für Schüler mit einem Unterstützungsbedarf in den Schwerpunkten:

- Körperliche und Motorische Entwicklung
- Hören
- Sehen
- Emotionale und Soziale Entwicklung

wurde der Mobile Dienst eingerichtet. Er soll gewährleisten, dass Schüler die notwendigen Hilfen erhalten. Der Mobile Dienst ist Stütze und Ergänzung der Förderung im Unterricht der allgemeinen Schule. Die Mobilen Dienste arbeiten in allen allgemein bildenden Schulen in einem System gestufter Hilfen.

Die mobilen Dienste sind über die Förderschulen anzufordern. Die Stunden des Mobilen Dienstes werden nicht über den Zusatzbedarf abgerechnet sondern erfolgen darüber hinaus. In jeder Schule liegen Formulare zur Beantragung bereit.

Im Zweifelsfall kann bei den Förderschullehrern vor Ort oder den Schulleitungen nachgefragt werden.

Für die Unterstützungsschwerpunkte Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung gibt es noch keine verbindlich eingerichteten mobilen Dienste. Ein niederschwelliges Beratungsangebot kann im Regelfall über die Förderschulen angefragt werden.

2.3.1 Körperliche und Motorische Entwicklung (auch: Autismus)

Der Mobile Dienst – Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung – unterstützt Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen bei der schulischen Integration überwiegend an der allgemeinen Schule.

Als körperliche Beeinträchtigungen gelten alle auf Grund von Erkrankungen, eines Unfalls oder einer angeborenen Schädigung erworbenen bleibenden oder vorübergehenden Beeinträchtigungen.

Die Lehrkräfte unterstützen in folgenden Aufgabenbereichen:

- Beratung der Schüler, Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte, Mitschüler und der Schulträger
- Hilfen bei der Ausstattung von Schülerarbeitsplätze
- Beratung bezüglich der Gewährung eines Nachteilsausgleiches
- Beratung hinsichtlich spezifischer Hilfsmittel
- Ausstattung mit speziellen Lehr- und Lernmitteln
- Informationen über spezielle Behinderungen
- Koordination der Förderarbeit
- Beratung der Erziehungsberechtigten hinsichtlich schulischer, erzieherischer und sozialer Aspekte oder hinsichtlich der Versorgung mit speziellen Hilfs-

mitteln, der Gewährung von Integrationshilfe und von therapeutischen Maßnahmen

- Begleitung des Übergangsprozesses bei Wechsel in die weiterführende Schule
- zeitlich begrenzte vorbeugende, begleitende und ergänzende Unterstützung der Schüler im Unterricht

Zur Bearbeitung des Antrages auf Beratung durch den Mobilen Dienst KME ist die Zusendung des ausgefüllten Antragsformulars durch die zuständige Schule notwendig.

Dem Mobilen Dienst Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist das Beratungsangebot ‚Autismus‘ zugeordnet. Das Angebot richtet sich an Grundschulen und weiterführende Schulen (nicht IGSn und Gymnasien), an denen Schüler mit einer Autismusspektrumsstörung unterrichtet werden.

Die Lehrkräfte unterstützen in folgenden Aufgabenbereichen:

- Beratung der Schüler, Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte und Mitschüler
- Hilfen bei der Ausstattung von Schülerarbeitsplätze
- Beratung bezüglich der Gewährung eines Nachteilsausgleiches
- Informationen über Formen und unterrichtliche Auswirkungen von Autismus
- Zusammenarbeit mit den Kostenträgern bei Gewährung von Integrationshilfe
- Begleitung des Übergangsprozesses bei Wechsel in die weiterführende Schule
- zeitlich begrenzte begleitende und ergänzende Unterstützung der Schüler im Unterricht

Die Beratung kann telefonisch oder per Mail angefordert werden, ein schriftlicher Antrag ist nicht notwendig.

Ansprechpartner

Mobile Dienste Schule Borchersweg
Förderzentrum Schule Borchersweg
Telefon: 0441 2058621
Borchersweg 80 Fax: 0441 2058630
26135 Oldenburg
info@schule-borchersweg.de

2.3.2 Hören

Der Mobile Dienst für Hörgeschädigte an Regelschulen ermittelt den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf von hörgeschädigten Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Voraussetzung für die Tätigkeit ist, dass eine Hörschädigung durch eine medizinische oder pädagogisch-audiologische Untersuchung festgestellt worden ist. Letztere kann im Pädagogisch-Audiologischen Beratungszentrum im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Oldenburg durchgeführt werden. Auf der Grundlage von Unterrichtshospitationen, Gesprächen mit den Eltern, dem Kind und Lehrkräften sowie eines Berichts der Schule wird ein Beratungsgutachten mit Empfehlungen zur

individuellen Unterstützung des Kindes erstellt.

Die weiteren Maßnahmen des Mobilen Dienstes umfassen:

- fachpädagogische Beratung der Lehrkräfte, des hörgeschädigten Kindes beziehungsweise Jugendlichen und der Erziehungsberechtigten,
- Unterrichtsstunden zum Thema Hören und Hörschädigung in den betreffenden Regelschulkassen,
- Kontakte zu Hörakustikern und HNO-Ärzten
- Durchführung von Eltern-Kind-Seminaren
- Fortbildungskurse für Regelschullehrkräfte.

Mobiler Dienst: 0441 9608596
mobilerdienst@ewetel.net

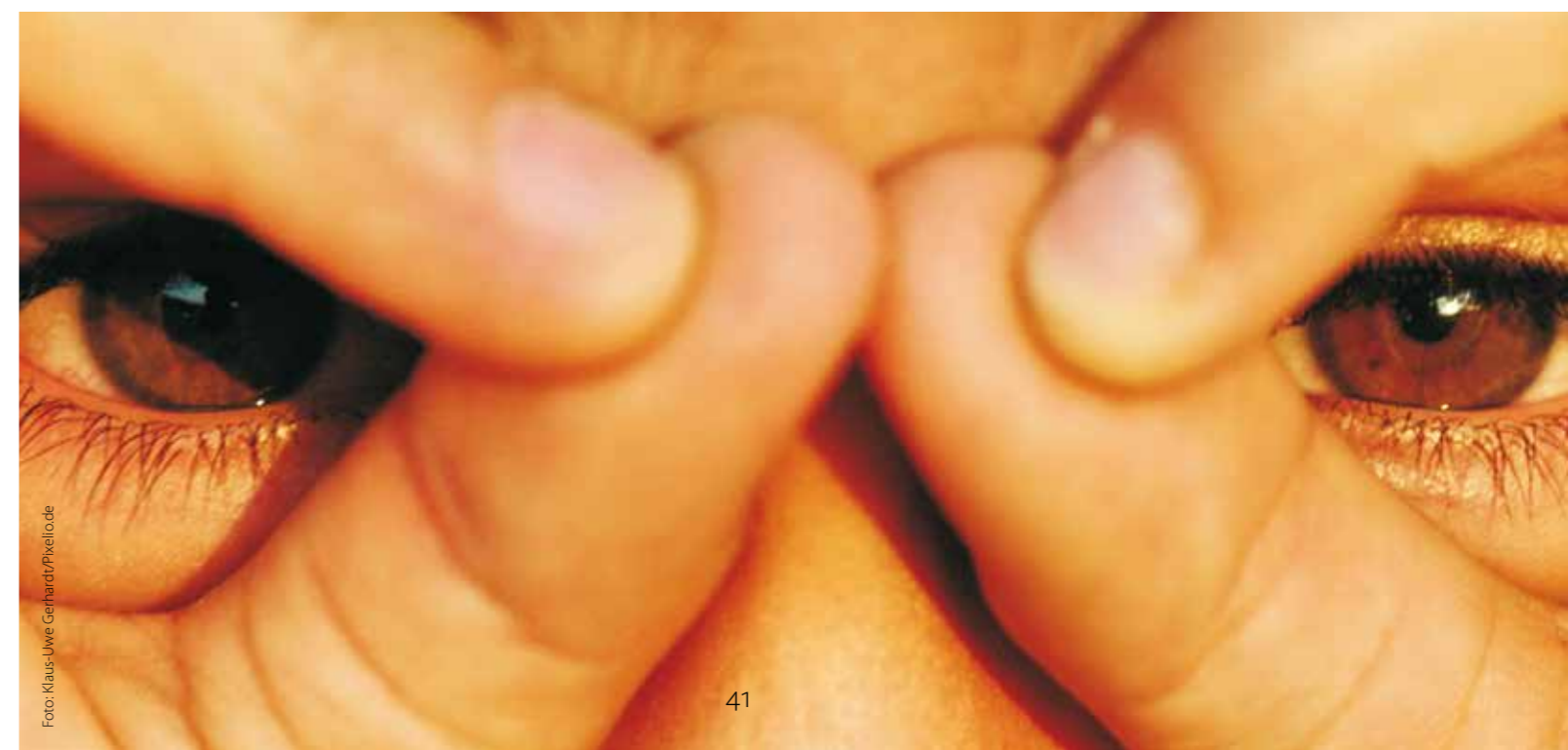


Foto: Klaus-Uwe Gerhardt/Pixelio.de

2.3.3 Sehen

Der Mobile Dienst – Schwerpunkt Sehen – unterstützt blinde und sehbehinderte Schüler bei der schulischen Integration überwiegend an der allgemeinen Schule. Der Mobile Dienst (Sehen) wird aber auch in der Primarstufe tätig

Die Lehrkräfte unterstützen in folgenden Aufgabenbereichen:

- Beratung der Schüler, Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte, Mitschüler sowie der Schulaufsicht und der Schulträger
- Beschaffung von Hilfsmitteln
- Beratung bei der Schülerarbeitsplatzgestaltung
- Herstellung von Lehr- und Lernmitteln
- Hilfen zur Mobilitätserziehung sowie zu lebenspraktischen Fragen
- Beratung bezüglich der Gewährung eines Nachteilsausgleiches
- Adaption von Unterrichtsunterlagen (barrierefreie Zugänglichkeit)
- Unterricht in blinden- und sehbehindertenspezifischen Fertigkeiten
- Unterstützung im Unterricht; zeitlich begrenzte Förderung des Schülers
- Durchführung von Schülerkursen
- Unterstützung im Kontakt zu Behörden
- Organisation von Elterntreffen
- Angebot von Lehrerfortbildungen

Zur Bearbeitung des Antrages auf Beratung durch den Mobilen Dienst Sehen ist zwingend die augenärztliche Bescheinigung notwendig.

Ansprechpartner

Mobile Dienste Schule Borchersweg
Förderzentrum Schule Borchersweg
Telefon: 0441 2058621
Borchersweg 80
Fax. 0441 2058630
26135 Oldenburg
info@schule-borchersweg.de

2.3.4 Emotionale und Soziale Entwicklung

Wenn ein Kind an einer Schule oder im Kindergarten verhaltensauffällig wird, kann das neben einer dauerhaften Über- oder Unterforderung auch verschiedene andere Ursachen haben. Der Mobile Dienst für Emotionale und Soziale Entwicklung versteht sich als „niederschwelliges“ Angebot zur Beratung. Ziel ist es, dass der Schüler durch frühzeitige Intervention an der Schule verbleiben und sich besser in die Klassengemeinschaft integrieren kann. Schwerpunkt der Aufgabe ist ein differenziertes „Ausloten“ aller denkbaren Förderansätze und Fördermöglichkeiten in durchaus unterschiedlichen organisatorischen Angeboten sowie die Unterstützung der Personen, die mit dem Kind zu tun haben. Die pädagogische Verantwortung verbleibt in der Regelschule.

Der Mobile Dienst E/S unterstützt die Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten dabei, die richtigen Fördermaßnahmen zu ergreifen. Insbesondere sind das:

- Soforthilfe und Begleitung in Krisensituationen
- Maßnahmen und strukturelle Hilfen in Konflikten
- Verminderung von Aggressionen
- Förderung der Persönlichkeitsbildung durch Gespräche und Verhaltensmodifikationen
- Förderung der Konzentrationsfähigkeit
- Verbesserung der Schulleistungen
- Abbau von Schulängsten
- Gestaltung geeigneter sozialer Unterrichtsprozesse
- Entwicklung von Rücksichtnahme und Unterstützungsbereitschaft gegenüber anderen
- Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt

- Beachtung der Bedürfnisse hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung, besonders bei der Förderung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Frustrationstoleranz und Leistungsbereitschaft

Stufen der Tätigkeit -

Kontaktaufnahme

Jede Lehrkraft aber auch die Eltern können den Mobilen Dienst um Beratung beziehungsweise Einsatz bitten. Die Lehrkraft beziehungsweise die Eltern werden über diese Anfrage informiert.

Antrag auf Beratung

Die Stellungnahme der meldenden Schule erleichtert die Eingangsdiagnostik. Sie gibt einen Einblick in die verschiedenen Förderbereiche und Förderbedürfnisse.

Erstellung einer Eingangsdiagnose

Die Förderschullehrkraft erstellt eine umfassende Analyse der Gesamtsituation und unterstützt die Schule bei der Erstellung eines individuellen Förderplans. Sie überprüft, ob eine Vernetzung weiterer Institutionen (Jugendhilfe, Schulpsychologie, KJPP u.a.) nötig ist und stellt die Kontakte her.

Durchführung der Maßnahmen

Die Maßnahmen des Förderplans werden von der Förderschullehrkraft mit dem Kind und den beteiligten Personen besprochen, erarbeitet und eingeübt.

Die Unterstützung durch den Mob.D. E/S wird nach und nach wieder ausblendet. Es wird besprochen, ob sich die Maßnahmen durchführen lassen und in wie weit sie tragfähig sind.

Der Mobile Dienst ist in Notfällen wieder einzuschalten.

Bilanz

Was hat sich verändert und wie geht es weiter? Entwicklungs- beziehungsweise Abschlussbericht durch den Mob.D. E/S.

Gegebenenfalls Einleitung des Verfahrens zur Erstellung eines sonderpädagogischen Beratungsgutachtens.

Ansprechpartner

Schule Sandkruger Straße, Andrea Wartjes
Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Schule-sandkruger-strasse@web.de
Telefon: 0441 2196688-0; Fax: -9

2.4 Fachberatung

Alle Fachberatungen können grundsätzlich über das einheitliche Portal

www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/unterricht-faecher/fb-gs-hs-rs-fos/fbuq angefordert werden.

2.4.1. Fachberatung Unterrichtsqualität

Die Fachberatung Unterrichtsqualität bietet Grund-, Haupt-, Ober-, Real- und Förderschulen Beratung und Unterstützung in allen Fragen der systematischen Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Im Zentrum der Arbeit steht die bedarfsgerechte Beratung und Unterstützung von Schulen. Wesentliche Bestandteile sind die Steuerung und Koordinierung von Unterstützungsleistungen. Diese dienen dem Ziel, die regional zur Verfügung stehenden Angebote zu bündeln und gezielt auf den Bedarf der Schulen abzustimmen.

Auf Ihre Anfrage hin nimmt eine Beraterin oder ein Berater mit Ihnen Kontakt auf, um das Anliegen Ihrer Schule zu präzisieren und zu konkretisieren. Allgemeine, nicht fachspezifische Aspekte der Unterrichtsqualität stehen dabei im

Mittelpunkt, fachspezifische Unterstützungsleistungen können eingebunden werden. Die Teamentwicklung in Ihrem Kollegium kann ein wesentlicher Bestandteil des Entwicklungsprozesses von Unterrichtsqualität sein.

Die Fachberatung Unterrichtsqualität begleitet Ihre Schule im Gesamtprozess von Entwicklung, Umsetzung und Evaluation. Das Angebot richtet sich an Schulleitungen, Steuergruppen, Fachkonferenzleitungen, Arbeitsgruppen und Kollegien.

Angebote

- Umsetzung der Bildungsstandards und Kerncurricula - Schuleigene Arbeitspläne
- Umsetzung der Bildungsstandards und Kerncurricula - Erarbeitung eines fachübergreifenden Methodenkonzepts
- Planung, Umsetzungsformen und Evaluation kompetenzorientierten Unterrichts
- Weiterentwicklung einer systematischen Fachkonferenzarbeit
- Weiterentwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Unterrichtsqualität
- Begleitung im Zusammenhang mit externer Evaluation, zum Beispiel Niedersächsische Schulinspektion, VERA
- Weiterentwicklung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen
- Weiterentwicklung von Unterricht im Kontext inklusiver Bildung
- Einbindung der individuellen Förderung in die systematische Unterrichtsentwicklung, zum Beispiel Differenzierung, Förderkonzept
- Entwicklung und Verankerung eines Fortbildungskonzepts zur systematischen Unterrichtsentwicklung

2.4.2 Fachberatung Schulentwicklung

Schulentwicklungsberatung unterstützt Schulen dabei, Veränderungen auf den Weg zu bringen und diese systematisch und dauerhaft zu verankern. Das Angebot richtet sich an Schulleiterinnen und Schulleiter sowie schulische Gremien, Steuer- und Projektgruppen. Das Ziel dieser Beratung ist es, Schulen beim Aufbau von Organisationsstrukturen zu unterstützen, die ein planmäßiges und zielgerichtetes Bearbeiten von Veränderungsprozessen unterstützen.

Angebote

- Begleitung bei Veränderungsprozessen in Schulen (z. B. Ganztagsbetrieb, Schulfusion, Oberschule)
- Systematische Qualitätsentwicklung in Schulen (Organisation, Information, Transparenz, Beteiligung)
- Begleitung für Schulverbünde, Netzwerke und Kooperationen
- Auswahl und/oder Anwendung eines Evaluationsverfahrens und Auswertung der Ergebnisse
- Leitbildentwicklung, Schulprogrammarbeit, Klärung der Entwicklungsziele und -maßnahmen: Von Daten zu Taten
- Verankerung schulischer Entwicklungskonzepte (z. B. Qualifizierungskonzept, Niedersächsisches Konzept zur Verbesserung der Unterrichtsqualität)
- Projekt- und Prozessmanagement: Neues erfolgreich bearbeiten - Bewährtes sichern
- Unterstützung bei Veränderungsprozessen in Schulen im Kontext inklusiver Bildung
- Teamentwicklung und Kommunikation: Gemeinsamkeit entdecken und Verschiedenheit nutzen
- Moderation und Präsentation: Anschaulich vortragen und Austausch organisieren

Das Hauptanliegen der Schulentwicklungsberatung ist es, das Unterstützungsangebot passgenau auf den Bedarf der jeweiligen Schule abzustimmen. Die Beratung folgt dem Grundsatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Die Schule nutzt das Beratungsangebot, entscheidet aber selbst über ihre Entwicklungsschritte und verantwortet diese.

2.4.3 Fachberatung Sonderpädagogische Förderung und Integration

Fachberater für sonderpädagogische Förderung und Integration beraten und unterstützen Schulen bei der Entwicklung einer inklusiven Schule und allen Fragen sonderpädagogischer Förderung. Sie beraten und unterstützen zudem bei Fragestellungen oder Konzeptentwicklungen zur Förderung allgemein. Ergänzend beraten und unterstützen sie die Förderschulen und inklusiven Schulen bei der Unterrichtsentwicklung (Umsetzung der Kerncurricula beziehungsweise Handreichungen in schuleigene Arbeitspläne bei zieldifferenter Beschulung). Die Angebote richten sich an Fachkonferenzleitungen und Schulleitungen.

Angebote

- Beratung in Fragen sonderpädagogischer Förderung
- Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung einer inklusiven Schule
- Beratung und Unterstützung bei der Sicherung der Qualität der sonderpädagogischen Grundversorgung und des Unterrichts in Integrationsklassen sowie in der inklusiven Schule
- Beratung der Förderschulen und inklusiven Schulen bei der Umsetzung der Kerncurricula und Handreichungen in schuleigene Arbeitspläne bei zieldifferenter Beschulung

Ein besonderes Augenmerk gilt der Prävention durch frühzeitige Koordinierung der Förderung, um die Feststellung des Bedarfes an sonderpädagogischer Unterstützung zu vermeiden.

2.4.4 Fachberatung Migration

Eine Arbeitsbeschreibung der Fachberatung Migration wird nachgereicht.



2.5 Schulpsychologie

Für die Lehrkräfte besteht die Möglichkeit bei allen persönlichen Fragen direkt mit der Schulpsychologie in Kontakt zu treten. Hierbei kann es sich um Fragen von der persönlichen Situation in der eigenen Schule über den Umgang mit spezifischen Konflikten bis hin zur Gestaltung von konkretem Unterrichtsverhalten handeln. Wichtiger Aspekt bei all diesen Fragestellungen wird die Betrachtung aus der psychologischen Perspektive sein. Nachfolgend finden Sie einen allgemeinen Überblick über die psychologisch ausgerichteten Angebote für Lehrkräfte. Die Schulpsychologie wird bei der Bearbeitung der Fragestellung die angemessenen und notwendigen Maßnahmen mit den einzelnen Lehrkräften abstimmen.

Angebote

- Beratung und Unterstützung bei Fragen zum Lern- Leistungs- und Sozialverhalten von Schülern, einschließlich notwendiger Unterrichtshospitalationen.
- Beratung und Unterstützung zu psychologischen Aspekten des eigenen Lehrerverhaltens mit Unterrichtshospitalation nach Vereinbarung
- Beratung und Unterstützung bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Eltern
- Unterstützung und Beratung von Klassenlehrkräften bei der Vorbereitung von Konferenzen mit eingehender psychologischer Analyse und Planung der Intervention.
- Psychologische Unterstützung bei der Vorbereitung und Gestaltung von Veranstaltungen für Eltern.
- Supervision für einzelne Lehrkräfte.
- Vermittlung außerschulischer Hilfen.

Grundlagen und Arbeitsprinzipien

Die Schulpsychologische Beratung von einzelnen Lehrkräften folgt den nachstehenden Grundlagen und Arbeitsprinzipien:

- Freier Zugang
- Freiwilligkeit der Inanspruchnahme
- Kostenfreiheit
- Schweigepflicht nach § 203 StGB

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die personenbezogene Beratung von Lehrkräften vollständig der Schweigepflicht unterliegt.

Der Schulpsychologische Dienst kann über die Geschäftsstelle im Birkenweg 3; Oldenburg angefordert werden.

3 Stadt Oldenburg

3.1 Gesetzliche Grundlagen der Jugendhilfe nach dem SGB VIII (Amt für Jugend, Familie und Schule)

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,

2. Eltern und andere Erziehungsrechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

§ 2 Aufgaben der Jugendhilfe

(1) Die Jugendhilfe umfasst Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen und Familien.

(2) Leistungen der Jugendhilfe sind:

1. Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§§ 11 bis 14),
2. Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16 bis 21),
3. Angebote zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (§§ 22 bis 25)
4. Hilfe zur Erziehung und ergänzende Leistungen (§§ 27 bis 35, 36, 37, 39, 40),
5. Hilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und ergänzende Leistungen (§§ 35a bis 37, 39, 40),
6. Hilfe für junge Volljährige und Nachbetreuung (§ 41).

3.2 Hilfen nach dem SGB VIII (Amt für Jugend, Familie und Schule)

Das Aufgabengebiet des allgemeinen Sozialdienstes beinhaltet die Arbeit mit Familien und Einzelpersonen. Dabei arbeiten die Mitarbeiter in einem Spannungsfeld von Schutz (Wächteramt und Unterstützung) und Dienstleistung. Kontrolle und Hilfe stehen dabei nicht im Widerspruch, sondern sind zwei besondere Merkmale der Arbeit in der Bezirkssozialarbeit.

Es folgen nun die Vorstellungen der Hilfen gemäß § 27 bis § 35a SGB VIII ohne Angabe der Anbieter.

§ 27 Hilfe zur Erziehung

(1) Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.

(2) Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden. Die Hilfe ist in der Regel im Inland zu erbringen; sie darf nur dann im Ausland erbracht werden, wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist.

(2a) Ist eine Erziehung des Kindes oder Jugendlichen außerhalb des Elternhauses erforderlich, so entfällt der Anspruch auf Hilfe zur Erziehung nicht dadurch, dass eine andere unterhaltspflichtige Person bereit ist, diese Aufgabe zu übernehmen; die Gewährung von Hilfe zur Erziehung setzt in diesem Fall voraus, dass diese Person bereit und geeignet ist, den Hilfebedarf in Zusammenarbeit mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach Maßgabe der §§ 36 und 37 zu decken.

(3) Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. Sie soll bei Bedarf Ausbildungs- und Beschäf-

tigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Abs. 2 einschließen.

(4) Wird ein Kind oder eine Jugendliche während ihres Aufenthaltes in einer Einrichtung oder einer Pflegefamilie selbst Mutter eines Kindes, so umfasst die Hilfe zur Erziehung auch die Unterstützung bei der Pflege und Erziehung dieses Kindes.

§ 28 Erziehungsberatung

Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungsdienste und -einrichtungen sollen Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrundeliegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen. Dabei sollen Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen zusammenwirken, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen vertraut sind.

§ 29 Soziale Gruppenarbeit, dazu gehören auch die Lebensweltorientierten Kleingruppen (LOK)

Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern.

§ 30 Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer

Der Erziehungsbeistand und der Betreuungshelfer sollen das Kind oder den Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen möglichst unter Einbeziehung des sozialen Umfelds unterstützen und unter Er-

haltung des Lebensbezugs zur Familie seine Verselbständigung fördern.

§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe

Sozialpädagogische Familienhilfe soll durch intensive Betreuung und Begleitung Familien in ihren Erziehungsaufgaben, bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Lösung von Konflikten und Krisen sowie im Kontakt mit Ämtern und Institutionen unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe geben. Sie ist in der Regel auf längere Dauer angelegt und erfordert die Mitarbeit der Familie.

§ 32 Erziehung in einer Tagesgruppe

Hilfe zur Erziehung in einer Tagesgruppe soll die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen durch soziales Lernen in der Gruppe, Begleitung der schulischen Förderung und Elternarbeit unterstützen und dadurch den Verbleib des Kindes oder des Jugendlichen in seiner Familie sichern. Die Hilfe kann auch in geeigneten Formen der Familienpflege geleistet werden.

§ 33 Vollzeitpflege

Hilfe zur Erziehung in Vollzeitpflege soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen und seinen persönlichen Bindungen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie Kindern und Jugendlichen in einer anderen Familie eine zeitlich befristete Erziehungshilfe oder eine auf Dauer angelegte Lebensform bieten. Für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche sind geeignete Formen der Familienpflege zu schaffen und auszubauen.

§ 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform

Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagsleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie

1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder
2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder
3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten. Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.

§ 35 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung

Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung soll Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen. Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen.

§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

(1) Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Von einer seelischen Behinderung bedroht im Sinne dieses Buches sind Kinder oder Jugendliche, bei denen eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe



am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. § 27 Abs. 4 gilt entsprechend.

(1a) Hinsichtlich der Abweichung der seelischen Gesundheit nach Absatz 1 Satz 1 Nr. 1 hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Stellungnahme 1.eines Arztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie, 2.eines Kinder- und Jugendpsychotherapeuten oder 3.eines Arztes oder eines psychologischen Psychotherapeuten, der über besondere Erfahrung auf dem Gebiet seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen verfügt, einzuholen. Die Stellungnahme ist auf der Grundlage der Internationalen Klassifikation der Krankheiten in der vom Deutschen Institut für medizinische Dokumentation und Information herausgegebenen deutschen Fassung zu erstellen. Dabei ist auch darzulegen, ob die Abweichung Krankheitswert hat oder auf einer Krankheit beruht. Die Hilfe soll nicht von der Person oder dem Dienst oder der Einrichtung, der die Person angehört, die die Stellungnahme abgibt, erbracht werden.

(2) Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall

1. in ambulanter Form,
2. in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären Einrichtungen,
3. durch geeignete Pflegepersonen und
4. in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.

(3) Aufgabe und Ziel der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Leistungen richten sich nach § 53 Abs. 3 und 4 Satz 1, den

§§ 54, 56 und 57 des Zwölften Buches, soweit diese Bestimmungen auch auf seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Personen Anwendungen finden.

(4) Ist gleichzeitig Hilfe zur Erziehung zu leisten, so sollen Einrichtungen, Dienste und Personen in Anspruch genommen werden, die geeignet sind, sowohl die Aufgaben der Eingliederungshilfe zu erfüllen als auch den erzieherischen Bedarf zu decken. Sind heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind, in Tageseinrichtungen für Kinder zu gewähren und lässt der Hilfebedarf es zu, so sollen Einrichtungen in Anspruch genommen werden, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam betreut werden.

Aus: Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe, 20. Auflage Berlin 2012

Bei den Hilfen gemäß §§ 29 bis 35 SGB VIII muss jeweils ein Antrag der sorgeberechtigten Personen vorliegen. Der Allgemeine Sozialdienst ist unter folgenden Telefonnummern von montags bis donnerstags von 8 bis 15.30 Uhr und freitags von 8 bis 13 Uhr zu erreichen

Allgemeiner Sozialdienst Mitte/Ost
Europaplatz 10
26122 Oldenburg
Präsenztelefon Mitte/Ost
Telefon: 0441 235-3190
Fax: 0441 235-3363

Allgemeiner Sozialdienst Nord
Alexanderstraße 333
26127 Oldenburg
Präsenztelefon Nord
Telefon: 0441 235-3169
Fax: 0441 235-3362

Allgemeiner Sozialdienst Süd
Alter Postweg 38
26133 Oldenburg
Präsenztelefon Süd
Telefon: 0441 235-3050
Fax: 0441 235-3165

Allgemeiner Sozialdienst West
Bloherfelder Straße 196
26129 Oldenburg
Präsenztelefon West
Telefon: 0441 235-3180
Fax: 0441 235-3845

3.3 Eingliederungshilfe nach dem SGB XII (Sozialhilfe) und nach dem SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) für geistig und/oder körperlich behinderte Kinder

Nach der Neuorganisation des ehemaligen Sozialamtes, arbeitet die Fachstelle Eingliederungshilfe jetzt unter dem Dach des neuen Amtes für Teilhabe und Soziales.

Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende wesentliche geistige und/oder körperliche Behinderung zu verhindern oder eine vorhandene wesentliche geistige und/oder körperliche Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört vor allem, den Menschen mit Behinderungen die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern.

Als Leistung der Eingliederungshilfe umfasst die Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung auch Maßnahmen der Schulbildung zugunsten von Kindern und Jugendlichen. Dies ist der Fall, wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem Menschen mit einer wesentlichen geistigen und/oder körperlichen Behinderung eine im Rahmen der all-

gemeinen Schulpflicht üblicherweise erreichbare Bildung zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund eines inklusiven Gedankens in der Leistungsgewährung (Veränderung des Schulsystems hin zu einer inklusiven Schule) werden lebenspraktische Hilfen (helfende Hände) als Leistungen der Schulbegleitung erbracht. Pädagogische Hilfen sind durch die Schule sicherzustellen.

Die Leistungen der Schulbegleitung beinhalten insbesondere:

- Unterstützung zur Orientierung im Schulgebäude (räumlich, situativ),
- Unterstützung bei der Arbeitsorganisation (Hilfe bei der Suche und beim Einordnen der Arbeitsmaterialien, beim Auffinden von Textstellen,
- Bereitstellung/Aufbau von unterstützenden Hilfsmitteln),
- Unterstützung im Unterricht (Erläuterungen von Arbeitsaufträgen,
- Unterstützung bei Partner- und Gruppenarbeit, Handführungen),
- Begleitung und Unterstützung beim Sportunterricht,
- Unterstützung in Pausen und bei schulischen Veranstaltungen, Ausflügen,
- Kommunikation mit Beteiligten,
- Transfer von Rollstuhlfahrerinnen beziehungsweise Rollstuhlfahrern,
- die Anleitung zur Selbsthilfe,
- pflegerische Grundversorgung (Hilfe bei der Mobilität, Toilettengänge, Nahrungsaufnahme, An- und Ausziehen bei großen Bewegungseinschränkungen).

Soweit Anzeichen erkennbar sind, dass eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler Unterstützung im Schulalltag benötigt, haben Eltern/Personensorgeberechtigte die Möglichkeiten der Beantragung von Leistungen der Eingliederungshilfe für eine entsprechende Schulbegleitung.

Im Rahmen der Antragstellung ist eine umfassende Beratung (nach vorheriger Terminvereinbarung) durch unsere pädagogischen Mitarbeiter in den jeweiligen Bezirksteams vorgesehen. Hierbei wird unter anderem erörtert, welche Voraussetzungen für die Gewährung von Leistungen der Schulbegleitung vorliegen müssen. Ebenso werden die Eltern/ Personensorgeberechtigte über den Ablauf des Antragsverfahrens informiert. Darüber hinaus wird dargestellt, in welcher Form eine mögliche Schulbegleitung erbracht werden könnte, nämlich zum Beispiel durch einen Anbieter für diese Leistungen oder aber auch durch eine/einen selbstbeschäftigte Schulbegleiterin/ Schulbegleiter.

Für die Prüfung eines Anspruchs auf Leistungen der Schulbegleitung ist im Rahmen der sozialhilfe-/jugendhilferechtlichen Prüfung durch die Sachbearbeiter der Fachstelle Eingliederungshilfe in den Bezirksteams zunächst festzustellen, ob eine wesentliche Behinderung vorliegt oder ob die/der Schülerin/Schüler von einer solchen bedroht ist. Hierzu sind neben dem Beschulungsbeschluss der Landesschulbehörde, dem sonderpädagogischen Fördergutachten auch vorhandene Arztberichte/-gutachten sowie ärztliche Diagnostiken vorzulegen. Gegebenenfalls muss auch eine ärztliche Stellungnahme beim Kinder- und Jugendärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes beziehungsweise einem Facharzt (zum Beispiel Kinder- und Jugendpsychologen) eingeholt werden. Alles wird mit Ihnen im Beratungsgespräch erörtert.

Soweit die Prüfung ergibt, dass eine wesentliche Behinderung vorliegt oder das Kind von einer solchen bedroht ist, wird der konkrete Bedarf des einzelnen Kindes durch die zuständigen pädagogischen Mitarbeiter festgestellt. Hierbei ist insbesondere eine Hospitation im

Unterricht beziehungsweise ein Besuch im häuslichen Umfeld wichtig, um die vorhandenen Ressourcen der/des Schülerin/Schülers zu erkennen und einen Unterstützungsbedarf zu bemessen.

Im Rahmen des festgestellten Bedarfes werden Leistungen der Schulasistenz gewährt. Diese Leistungen sind einkommens- und vermögensunabhängig.

Die Zuständigkeiten richten sich nach Ihrem Wohnort/Ihrer Adresse, der den jeweiligen Bezirken zugeordnet wird.

Wer im Einzelnen für Sie zuständig ist erfahren Sie über das ServiceCenter unter 0441 235-4444.

Modellprojekt Schulbegleitung

Seit dem laufenden Schuljahr 2012/2013 wird an einer Offenen Ganztagschule im Rahmen eines Modellprojektes eine „neue“ Form der Schulbegleitung erprobt.

Hintergrund des Projektes ist ein Gesamtmodell für die Schule anzubieten/ zu entwickeln, in dem Synergieeffekte genutzt werden können und Schulbegleitung und Schule vereint werden, so dass für alle Beteiligten ein positiver Nutzen entsteht.

Grundsätzlich ist das Amt für Teilhabe und Soziales dafür offen, gemeinsam mit Schulen alternative Modelle für Schulasistenz zu entwickeln und umzusetzen. Derzeit arbeitet die UAG „Stadtweites Konzept Schulbegleitung“ daran, Möglichkeiten, Vor- und Nachteile und die Umsetzbarkeit eines stadtweiten Konzeptes zur Schulbegleitung zu prüfen. Ein abschließendes Ergebnis ist der amts- und fachübergreifende Arbeitsgruppe liegt bislang nicht vor. Nach Vorliegen der Ergebnisse können gegebenenfalls weitere Projekte geplant werden.

Sprechen Sie uns bitte an

Monika Gottwald
Telefon: 0441 235-2242
Zimmer N 259
monika.gottwald@stadt-oldenburg.de

Christiane Engelbart
Telefon: 0441 235-3815
Zimmer N 258
christiane.engelbart@stadt-oldenburg.de

- Zuschuss zum Mittagessen für Schüler und für Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen
- Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben für Kinder und Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres

*Schüler in diesem Sinne sind alle Personen, die noch keine 25 Jahre alt sind, eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule besuchen und keine Ausbildungsvergütung erhalten.

3.4 Finanzielle Unterstützung für Lernförderung über das Jobcenter oder das Amt für Teilhabe und Soziales

Wer Arbeitslosengeld II/Sozialgeld, Sozialhilfe, Wohngeld oder Kinderzuschlag erhält, kann seit dem 1.1.2011 weitere Leistungen in Anspruch nehmen.

Im Gesetz sind folgende Bedarfe für Bildung und Teilhabe vorgesehen:

- Schulausflüge und mehrtägige Klassenfahrten für Schüler und für Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen
- Schulbedarf für Schüler
- Schülerbeförderung für Schüler
- angemessene Lernförderung für Schüler

In Oldenburg können Leistungen bei den nachfolgend genannten Stellen beantragt werden:

Für Leistungsberechtigte von Arbeitslosengeld II und Sozialgeld beim Jobcenter Oldenburg (Stau 70)

Frau Eleyth
Telefon: 0441 21970-2001
Fax: 0441 21970-2249
Jobcenter-Oldenburg.Team-734@jobcenter-ge.de

Für Leistungsberechtigte von Sozialhilfe, von Wohngeld und Kinderzuschlag beim Amt für Teilhabe und Soziales Oldenburg (Pferdemarkt 14)



4 Leistungen der Krankenkasse

Bei den Leistungen, die zu Lasten der Krankenkasse erbracht werden, handelt es sich

- um ärztlich diagnostische und therapeutische Maßnahmen,
- um psychologische Maßnahmen sowie daraus ggf. folgend
- um Leistungen der Heilmitteltherapie. Diese werden stets nach ärztlicher Diagnostik und Verordnung erbracht und umfassen Maßnahmen der physikalischen Therapie (Physiotherapie), Maßnahmen der Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie (Logopädie) sowie Maßnahmen der Ergotherapie.

Ansprechbar sind:

- Kinder- und Jugendärzte
- Facharzt für Hals-Nasen-Ohren Heilkunde/Pädaudiologie
- Facharzt für Augenheilkunde
- Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie
- Kinderklinik Oldenburg
- Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie (KJPP)
- Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ)
- Therapeuten aus Förder- und Therapieeinrichtungen und -Praxen für
 - Ergotherapie
 - Logopädie
 - Physiotherapie
 - Psychotherapie

Da Maßnahmen der Frühförderung auf Grund gesetzlicher Definition nur für Vorschulkinder erbracht werden können und für Schulkinder nicht mehr in Betracht kommen, wird auf diese Fördermaßnahmen im Folgenden nicht eingegangen.

Im Zusammenhang mit der schulischen Inklusion sind im Wesentlichen Erkrankungen von Schülern zu berücksichtigen, die zu einem Förderbedarf im Bereich motorische Entwicklung, Lernen, geistige

Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, Hören, Sehen führen.

Die entsprechenden Leistungen werden in der Regel durch die Fachärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin, die Fachärzte für Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie und Psychotherapie oder geschulte Fachärzte für Allgemeinmedizin erbracht. Bei Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen betrifft dies die Fachärzte für Hals-Nasen-Ohrenheilkunde sowie für Augenheilkunde.

Darüber hinaus wird eine Vielzahl der Schulkinder mit entsprechendem Förderbedarf in Oldenburg durch die Zentren der Versorgung der 2. Ebene betreut. Es handelt sich dabei in Oldenburg um das sozialpädiatrische Zentrum Oldenburg, die Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie am Klinikum Oldenburg sowie die Abteilung für Phoneatrie/Pädaudiologie am Ev. Krankenhaus, die Praxen für Pädaudiologie und Phoneatrie sowie die Augenklinik am Pius-Krankenhaus Oldenburg.

Psychotherapeutische Leistungen werden erbracht durch approbierte psychologische Psychotherapeuten, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und ärztliche Psychotherapeuten.

Die Verordnung von Heilmitteltherapien wie Physiotherapie, Logopädie und Ergotherapie bedarf stets einer ärztlichen Verordnung. Hierbei sind die Richtlinien des gemeinsamen Bundesausschusses über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung zu beachten. In der Regel werden diese Therapien in der Praxis des jeweiligen Therapeuten erbracht. Bei der Beschulung eines Kindes in einer Förderschule ist die Therapie auch während des Schulunterrichtes möglich. Es handelt sich dabei jedoch nicht um eine Heilmitteltherapie

im Rahmen der o.g. Richtlinie, sondern um eine förderpädagogische Maßnahme, die keiner Heilmittelverordnung bedarf. Im Rahmen einer Ausnahmeregelung der Heilmittelrichtlinien ist bereits bisher die Therapie von Kindern, die einer teilstationären heilpädagogischen Förderung in einem Integrationskindergarten bedürfen, eine Heilmitteltherapie im Integrationskindergarten möglich. Entsprechende Regelungen für integrativ beziehungsweise inklusiv beschulte Kinder bestehen zurzeit nicht. Hier besteht mittelfristig ein Regelungsbedarf. In Absprache mit den Krankenkassen sollte jedoch im Einzelfall die Erbringung von Heilmitteltherapie in der Schule möglich sein, sofern dieses medizinisch indiziert ist.

Sofern Kinder spezifische Hilfsmittel benötigen, ist ebenfalls eine Verordnung durch den betreuenden Arzt notwendig. Dabei ist zu beachten, dass Kinder Anspruch auf individuell benötigte Hilfsmittel auch dann besitzen, wenn seitens des Schulträgers Hilfsmittel bereitgestellt werden, um allgemein eine Inklusivbeschulung zu ermöglichen wie zum Beispiel Treppenlifter, Hygienehilfsmittel oder spezielles Mobiliar.

Bei der Versorgung mit Hilfsmitteln, die speziell für den schulischen Bedarf benötigt werden, sollte möglichst eine Kooperation mit dem Mobilen Dienst erfolgen, um den individuellen Bedarf während des Schulunterrichtes möglichst genau erfassen und abdecken zu können.

Sofern Kinder auf Grund ausgeprägter graphomotorischer Schwierigkeiten, zum Beispiel im Rahmen einer spastischen Lähmung, einer neuromuskulären Erkrankung oder Gelenkfehlstellungen eine Versorgung mit einem Laptop bzw. Computer bedürfen, so ist zu beachten, dass diese im Sinne der Krankenkassen als Gebrauchsgegenstände des täglichen Be-

darfs gelten und nicht verordnungsfähig sind. Als Hilfsmittel zu Lasten der gesetzlichen Krankenkasse können dagegen spezielle Zurichtungen von Computern wie behindertengerechte Tastaturen, Mäuse, Monitore etc. verordnet werden. Bei Laptops oder ähnlichem ist u.U. eine Unterstützung in der Anschaffung im Rahmen der Eingliederungshilfe möglich.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit eines Bildungsausgleiches durch die Gewährung eines Nachteilsausgleichs, zum bei verlangsamtem Arbeitstempo mit Gewährung längerer Arbeitszeiten, Aussetzung von Noten bei nachgewiesenen Teilleistungsstörungen oder im Sportunterricht bei ausgeprägten körperlichen Beeinträchtigungen. Bei der Benotung im Sportunterricht können auch die Tabellen des Deutschen Behindertensportbundes zu einer individuell angemessenen Benotung herangezogen werden.

5 Diagnostik, Förderung und Therapie

Leistungen zur Diagnostik, Förderung und Therapie von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten und Beeinträchtigungen können von Ärzt_innen und Therapeut_innen verschiedener Fachdisziplinen erbracht werden. Die Kostenübernahme erfolgt für Leistungen aus dem Heilmittelkatalog durch die Krankenkassen, bei entsprechenden Voraussetzungen auf der Grundlage des Sozialgesetzbuches durch die örtlichen Sozial- oder Jugendämter (s. Kapitel 3) oder als Privatleistung. Die Regelungen hierfür sind leider nicht immer eindeutig und müssen im Einzelfall mit den behandelnden Ärzt_innen, Therapeut_innen und Ämtern geklärt werden. Die folgenden Informationen über Therapie- und Behandlungsmöglichkeiten wurden von Oldenburger Fachleuten erstellt.

AD(H)S-Therapie

Die Therapie für Kinder mit AD(H)S wird als multimodale Behandlung empfohlen. Diese kann jeweils eine individuelle Kombination aus verschiedenen Therapieformen umfassen, z.B. Eltern-Beratung, Einzel- und gruppentherapeutische Maßnahmen, soziales Kompetenztraining, Aufmerksamkeits- und Strategietraining, heilpädagogische und sozialpsychiatrische Maßnahmen und gegebenenfalls eine medikamentöse Behandlung. Die unterschiedlichen Interventionen haben das Ziel, betroffene Kinder darin zu unterstützen, ihre Aufmerksamkeit zielgerichtet und willentlich zu lenken, ihre Impulse zu steuern, selbstregulierend zu handeln und unorganisiertes Arbeitsverhalten zu mindern. Das Sozialverhalten wird gestärkt, Entwicklungsstörungen werden behandelt. Spezielle Elternberatungen- bzw. Trainings ermöglichen eine neue Sichtweise auf das Verhalten des Kindes und ein angemessenes Erziehungsverhalten.

Die Therapie findet in heilpädagogischen, sozialpädiatrischen oder kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen, in lerntherapeutischen, psychologischen und ergotherapeutischen Praxen statt. Entsprechend erfolgt die Kostenübernahme durch das Jugendamt, über die Krankenkasse oder privat.

Bewegungstherapie zum Abbau frühkindlicher Reflexe

Die Wechselwirkung zwischen Motorik und Wahrnehmung bestimmt den gesamten Entwicklungsprozess des Menschen. Grundlage für Lernen und Verhalten ist der Auf- und Abbau, sowie die Integration der frühkindlichen Reflexe. Bei Kindern mit frühkindlichen Rest-Reflexen ist die konzentrierte Arbeit mit viel Anspannung und schneller Erschöpfung verbunden. Kopf und Gliedmaßen können sich nicht vollständig unabhängig voneinander bewegen. Die Kinder zeigen u.a. schlechte Organisation, Ungeschicklich-

keit, Gleichgewichtsprobleme, Raum-Lage-Labilität, Auffälligkeiten in Stifthaltung und Schriftbild, schnelle Ablenkbarkeit, Träumen, provokatives Verhalten, Ängstlichkeit. Nach exakter Diagnostik werden gezielte Körperübungen zur Integration von frühkindlichen Restreaktionen genutzt. Mit dem Erfahren und Ablösen der Reflexe entsteht ein Halt, der innere und äußere Beweglichkeit ermöglicht.

Die Therapie wird von speziell ausgebildeten Ergotherapeut_innen, Physiotherapeut_innen und Pädagog_innen durchgeführt. Die Kosten für Diagnose und Therapie können in Ergo- und Physiotherapiepraxen von den Krankenkassen übernommen werden.

Craniosacral-Therapie

Craniosacrale Integration ist eine ganzheitliche, sehr feine manuelle Arbeit am Pulssystem der Gehirn- und Rückenmarksflüssigkeit. Mit speziellen Techniken, sanftem Druck und Zug an den Schädelknochen, Hirnhäuten, sowie Bindegewebe werden Spannungen aufgelöst. Die differenzierten Techniken erlauben, eine Vielzahl von Krankheitsbildern ganzheitlich, auf struktureller, emotionaler und mentaler Ebene anzugehen. Anwendung findet die Therapie zum Beispiel zur Aktivierung körpereigener Selbstheilungskräfte, bei Traumatisierungen, Schlafstörungen, Teilleistungsschwächen, Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperkinetischem Syndrom, vegetativen Störungen, Asymmetrien der Schädelknochen, zur Stressregulation und vielen anderen Störungen im körpereigenen System.

Die Therapie wird angeboten in Physiotherapie-Praxen mit Craniozusatzausbildung. Die Kosten werden von einigen Krankenkassen übernommen oder müssen privat bezahlt werden.



Ergotherapie

ist eine bedeutende Maßnahme bei Verzögerungen in der kindlichen Entwicklung, bei Störungen der Tiefen- und Oberflächensensibilität, des Gleichgewichts, Störungen der Grob- und Feinmotorik, Koordination, zur sensorischen Integration (SI) und Wahrnehmungsförderung, bei körperlichen und geistigen Behinderungen, Cerebralparese (CP) und als Begleitbehandlung bei Hyperaktivität und AD(H)S. Sie ist eine aktive Behandlungsmethode, bei der der Patient unter Anleitung weitgehend selbstständig arbeitet.

Ergotherapie findet in den entsprechenden Praxen statt, sowie in der häuslichen Umgebung des Patienten, in Kindergärten und Schulen und wird von den Krankenkassen übernommen.

Heilpädagogische Förderung

Heilpädagogik unterstützt Kinder, deren Entwicklung unter erschwerten Bedingungen verläuft. Ziel des Angebotes ist es, Kindern Unterstützung zu bieten, ihre emotionalen, sozialen, motorischen, sensorischen und intellektuellen Möglichkeiten zu nutzen und zu entfalten. Heilpädagogisches Handeln ist ausgerichtet auf Inklusion, Selbstbestimmung, Teilhabe an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens, Empowerment und rechtliche Gleichstellung aller Menschen. Die heilpädagogische Arbeit ist immer als Prozess zu verstehen, der besonders über eine tragende pädagogische Beziehung zum Heilpädagogen möglich wird. Heilpädagogische Arbeit setzt methodenübergreifend an und kann u.a. folgende Elemente umfassen: Heilpädagogische Übungsbehandlung, heilpädagogische Persönlichkeitsförderung, heilpädagogisches Spiel, Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung, Sensorische Integrationsbehandlung, Rhythmik und Musik, Malen, Werken

und Gestalten, Sprach- und Kommunikationsförderung.

Heilpädagogische Leistungen für Kinder werden ambulant in freien Praxis und Einrichtungen erbracht. Die Kosten können unter bestimmten Voraussetzungen vom Jugendamt übernommen werden oder werden privat bezahlt. Infos über den Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (www.bhponline.de)

Integrative Lerntherapie

Die Integrative Lerntherapie wendet sich an Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie, Rechenschwäche/Dyskalkulie, Aufmerksamkeitsstörungen (AD(H)S) und allgemeinen Lern- und Leistungsstörungen und Lernblockaden, wenn Nachhilfe keine Erfolge zeigt, wenn das Kind über Kopf- oder Bauchschmerzen klagt oder Schulängste bestehen. In einem individuellen Förderkonzept werden Lernen und Therapie zusammengefasst. In die Arbeit werden verschiedene medizinisch-neurologische, psychologische und pädagogische Unterstützungskonzepte einbezogen, zum Beispiel Bewegungs-, Sprach- und Wahrnehmungsübungen zur sensorischen Integration oder Verbesserung von Sprech- und Schreibmotorik, Förderangebote im visuellen oder auditiven Bereich, Entspannungsübungen, spiel- und verhaltenstherapeutische Elemente und strukturierte Lernverfahren für Lesen, Schreiben oder Rechnen.

Die Therapie findet in lerntherapeutischen Praxen und Einrichtungen bei speziell ausgebildeten Lerntherapeuten statt und dauert in der Regel ein halbes Jahr bis zwei Jahre. Die Therapie kann in Absprache auch in der Schule oder im Hort stattfinden. Die Kosten können unter bestimmten Voraussetzungen vom Jugendamt übernommen werden oder werden privat bezahlt.

Infos und Therapeuten-Listen über den Fachverband für Integrative Lerntherapie (www.lerntherapie-fil.de) oder den Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (www.bvl-legasthenie.de)

Kunsttherapie

Kunsttherapie ist sinnvoll für Kinder mit Depressionen, Erschöpfungszuständen, nervlichen Überbelastungen, in der Rekonvaleszenz und in allen Situationen eines inneren seelischen Ungleichgewichtes. Sie bietet einen geschützten Raum, in dem das Kind Entwicklungsrückstände aufholen und seinen Bedürfnissen, Wünschen, Gefühlen, Gedanken und Träumen auf nonverbalem Weg Ausdruck verleihen kann. Es wurden verschiedene Ansätze entwickelt wie zum Beispiel der tiefenpsychologisch fundierte, der personenzentrierte, der entwicklungspsychologische Ansatz und die anthroposophische Kunsttherapie. Die Methoden und Techniken sind vielfältig. Die Kunsttherapie arbeitet insbesondere mit dem Zeichnen, Malen und Plastizieren, wobei unterschiedlichste Materialien angeboten und auch Techniken aus anderen Therapieverfahren integriert werden können.

Kunsttherapie wird in freien Praxen und Therapeutika angeboten. Die Kosten werden bei ärztlicher Verordnung von manchen Krankenkassen übernommen.

Logopädie

Logopädie befasst sich mit den Gebieten der Sprache, des Sprechens und der Kommunikation. Die sprachliche Entwicklung steht in enger Beziehung mit der kognitiven und sozialen Entwicklung. Neben den sprachspezifischen Fähigkeiten besteht eine Verknüpfung auch mit nicht-sprachlichen Fähigkeitsbereichen, wie Begriffsbildung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit. Die Sprache ist das Mittel der Kommunikation des Menschen und Ausdruck seiner Gedanken und Gefühle.

In allen diesen Bereichen unterstützt und begleitet die Logopädie.

Die Therapie findet in der Regel in der logopädischen Praxis statt. Unter bestimmten Voraussetzungen ist aber auch eine Versorgung in der Schule oder Zuhause möglich. Die Therapie findet auf Verordnung des Arztes statt. Die Kosten werden durch die Krankenkasse übernommen.

Manuelle Therapie

Manuelle Therapie, auch die Kunst des „Knochensetzens“ genannt, wird in einer mehrjährigen Zusatzausbildung für Ärzte und Krankengymnasten erlernt. Die manuelle Therapie ist die Grundlage für die Regulation von feinstofflichen Prozessen und Selbstregulation im strukturellen Bereich. Sie ist sinnvoll bei Bewegungseinschränkungen und Schmerzen an sämtlichen kleinen und großen Gelenken des Körpers, sowie allen Abschnitten der Wirbelsäule, bei Unfallfolgen, degenerativen Erkrankungen, Migräne – Schwindel, Hypo- und Hyperaktivität, Teilleistungsproblemen, Gedeihstörungen. Durch manuelle Therapie werden gestörte Gelenk- und Wirbelsäulenfunktionen (Blockierungen) mit weichen, mobilisierenden Handgriffen wieder hergestellt beziehungsweise verbessert.

Die Therapie wird angeboten in Physiotherapiepraxen mit kindertherapeutischer manueller Ausbildung. Eine Kostenübernahme durch die Krankenkasse ist möglich.

Musiktherapie

Musiktherapie wird eingesetzt zur Weckung von Kreativität und Lebensfreude bei Kindern mit sozial-emotionalen Störungen, zur Trauerverarbeitung, bei Depressionen, Schlafstörungen, zur Kontaktaufnahme bei autistischen Kindern oder zur Einübung sozialer Verhaltensweisen. Musik belebt und beruhigt, muntert

auf und tröstet, lenkt ab und übertönt, macht nachdenklich und kann verwirren. Musiktherapie ist eine wissenschaftlich fundierte psychotherapeutische Disziplin. Der Begriff „Musiktherapie“ ist eine Bezeichnung für unterschiedliche musiktherapeutische Konzeptionen. Jede dieser Orientierungen beruht auf einer eigenständigen theoretischen Annahme in Bezug auf das Menschenbild, auf das Gesundheits- und Krankheitsverständnis, und den sich daraus erschließenden therapeutischen Zielvorstellungen und Anwendungsbereichen.

Musiktherapeutinnen/-therapeuten arbeiten in Kliniken und Institutionen des Sozial- und Gesundheitswesens, in Schulen und in eigenen Praxen. Bei Musiktherapeut_innen die gleichzeitig Ärztin/Arzt oder approbierte Psychotherapeut_in sind, können die Kosten von der Krankenkasse übernommen werden. Teilweise werden die Kosten für Musiktherapie von Sozial- und Jugendhilfeträgern getragen oder sie werden privat bezahlt.

Physiotherapie

In der Krankengymnastik oder Physiotherapie werden Kinder behandelt mit Auffälligkeiten in der Haltung, in der Bewegung oder in Bezug auf die körpereigene Spannung. Die Therapie ist sinnvoll bei Kindern mit funktionellen Störungen, Haltungsschwächen, Fehlstellungen der Wirbelsäule, Fußfehlbildungen, Auffälligkeiten des Gleichgewichtes, Schwächen der sensomotorischen Koordination im Rahmen einer zentralen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung, mit persistierenden frühkindlichen Reflexen, Auffälligkeiten der Muskeleigenspannung, Verkürzung der Muskulatur, sowie weiteren Befunden der neurologisch-orthopädischen Ebene.

Physiotherapie für Kinder wird in entsprechenden Praxen mit ausgebildeten Therapeutinnen für den Kinderbereich angeboten. Außerdem sind Therapien in Kindergarten, Schule, im häuslichen Umfeld oder anderen Institutionen möglich. Die Kosten werden von den Krankenkassen übernommen.

Psychomotorik

Psychomotorik ist ein pädagogisch-psychologisches Angebot, das die Bewegung nutzt, um das Verhalten des Kindes zu verbessern und die Entwicklung aller Aspekte seiner Persönlichkeit zu fördern. Schwerpunkte und Ziele der Psychomotorik sind die Förderung von grundlegenden Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern unter vielfältigen Bedingungen zur Erweiterung der „Handlungsfähigkeit“ und (Re)-Integration. Die Kinder werden unterstützt oder befähigt sich sinnvoll und kritisch mit sich selbst und mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt auseinander zu setzen und adäquat zu handeln.

Psychomotorik wird in Physiotherapie- und Ergotherapiepraxen und Sportvereinen angeboten. Die Kosten können unter bestimmten Voraussetzungen von den Krankenkassen übernommen werden.

Psychotherapie

Psychotherapie ist eine sinnvolle Hilfe für ein Kind, wenn psychische Symptome oder psychiatrische Krankheitsbilder, wie Depressionen, Ängsten, Anpassungsstörungen nach belastenden Lebensereignissen vorliegen oder wenn sich Schwierigkeiten verfestigt haben und sich Gespräche über ein Problemverhalten im Kreis drehen.

Mit unterschiedlichen Psychotherapie-Methoden (zum Beispiel Spielen, Malen, Gesprächen) soll dem Kind auf seine ihm gemäße Weise die Möglichkeit gegeben

werden, sich und seine Not auszudrücken und neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben.

Der ärztliche Kinder- und Jugendpsychiater und –psychotherapeut kann wie jeder andere Facharzt per Überweisung durch den Hausarzt oder auch direkt in Anspruch genommen und über die Krankenkasse abgerechnet werden.

Psychologische Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten mit Approbation und Zulassung von der zuständigen Kassenärztlichen Vereinigung, sind in einer Liste erfasst, die von den Geschäftsstellen der Krankenkassen oder der Kassenärztlichen Vereinigung zur Verfügung gestellt wird. Es kann ohne ärztliche Überweisung direkt Kontakt aufgenommen werden. Von den Privaten Krankenkassen und der Beihilfe werden die Kosten in der Regel übernommen. Bei Mitgliedern gesetzlicher Krankenkassen erfolgt die Abrechnung sämtlicher Leistungen über die Versicherungskarte. Bisher sind nur die sog. Richtlinienverfahren (analytische und tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie, Verhaltenstherapie) als Kassenleistung anerkannt. Außer in Akutsituationen ist mit mehrmonatiger Wartezeit ist zu rechnen. Vormittagstermine sind schneller zu bekommen.

Bei Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten mit Approbation ohne Kassenzulassung sind die Kosten von den Eltern zu übernehmen. Das gilt auch für **Diplom-Psychologen, Diplom-Pädagogen** und andere Berufsgruppen, die Psychotherapie nach dem Heilpraktikergesetz anbieten. Die Kosten müssen bei den jeweiligen Therapeuten erfragt werden.

Auskunft über den Psychotherapie-Informations-Dienst unter www.psychotherapiesuche.de oder unter www.bdp-niedersachsen.de Psychotherapie in Beratungsstellen ist in der Regel kostenfrei.

Reittherapie/heilpädagogisches Reiten

Reittherapie unterstützt verhaltensauffällige, behinderte und psychisch kranke Menschen in ihrer Entwicklung. Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, Sprachstörungen, Wahrnehmungsproblemen und Lernproblemen bietet es eine gute Fördermöglichkeit durch sensomotorische Erfahrungen. Das Kind kann Erfahrungen in einer wirklichkeitsnahen und erlebnisintensiven Atmosphäre machen. Das Pferd als Lebewesen und seine rhythmischen Bewegungseigenschaften erfordern vom Kind ein Sich-Einlassen auf Regeln im Umgang mit dem Tier und ein Anpassen und Einfühlen auf den Rhythmus der Bewegung. Der Sitz auf dem Pferd wirkt tonusregulierend und regt das Gleichgewichtsverhalten an. Die kognitiven, psycho-emotionalen, motorischen und sozialen Fähigkeiten des Kindes werden unterstützt.

Die Kosten müssen in der Regel selbst getragen werden.

Rhythmische Massage/Rhythmische Einreibung

Innerhalb der Anthroposophischen Medizin sind die Rhythmische Massage und die Rhythmischen Einreibungen wirkungsvolle und eigenständige Therapien, bei denen durch spezielle rhythmische Massagegriffe gezielt einzelne und komplexe Organsysteme angeregt, harmonisiert oder beruhigt werden können. Damit können Einseitigkeiten ausgeglichen und Heilungskräfte angeregt werden. Diese Therapieformen haben sich bewährt bei Überreizung und Überlastung des Nervensystems, bei Hy-

peraktivität, Erschöpfung, Erkrankungen des Atem- und Kreislaufsystems und bei Stoffwechselstörungen.

Die Kosten werden von einigen Krankenkassen übernommen oder müssen privat bezahlt werden.

Systemische Familientherapie

Auf Wunsch kann eine Familie Begleitung und Unterstützung durch eine systemische Familientherapie erhalten. Die therapeutische Blickrichtung basiert auf einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Haltung den Hilfesuchenden gegenüber, weist keine Schuld zu und denkt nicht in Kategorien wie „gesund“ oder „krank“, fragt nach anstatt zu interpretieren, baut auf Einbeziehung möglichst vieler Personen und regt Perspektivenwechsel an, fragt nach Veränderungsmöglichkeiten aller Beteiligten und setzt auf gemeinsames Finden von alltagstauglichen Lösungsschritten.

Die systemische Familientherapie wird von „Kinder- und Jugendpsychiater_innen“, „Kinder- und Jugendpsychotherapeut_innen“, „Sozialpädagogen_innen“, „Heilpraktiker_innen“, wie auch andere Berufsgruppen angeboten. Je nach vorhandenem Berufsfeld werden die Kosten von der Krankenkasse übernommen oder müssen privat finanziert werden.

6 Sonstige Ressourcen

Stadtteilern, Stadtteilotsen, Schulbegleitung über Oldenburger Bürgerstiftung, Uni OL und Fachhochschule (Praktika, Angebote durch Studierende der FH), BeKoS Oldenburg - Beratungs- und Koordinationsstelle für Selbsthilfegruppen Oldenburg

**7 Anhang
Anschriften und Mailadressen
in Oldenburg**

**Anbieter und Träger der Jugendhilfe
(Hilfen zur Erziehung)**

ABO gUG
Ofener Straße 50a
26121 Oldenburg
Telefon 0441 2170918
oliver.striethorst@abo-ug.de

Arbeit und Bildung e.V.
Kanalstraße 23
26135 Oldenburg
Telefon 0441 800 870
a.fuhl@arbeitundbildung.de

Brötjehof
Jugend und Familienhilfe GmbH
Unterm Berg. 39
26123 Oldenburg
Telefon 0441 949 193 94
broetjehof@aol.de

Gegenwind
Rigaer Weg 36
26125 Oldenburg
Telefon 999 4495
gegenwind@ewetel.net

Harfe e.V.
Kanalstraße 21
26135 Oldenburg
Telefon: 0441 8850303
www.harfe-oldenburg.de

Integrative Jugendhilfe
Heike und Thomas Michnik
Nadorster Straße 222
26123 Oldenburg
Telefon 0441 683 4248
michnik@t-online.de

Jugend- und Familienhilfe Oldenburg
Bloherfelder Straße 91
26129 Oldenburg
Telefon 0441 5599607
evelyn.albrecht@jufa-oldenburg.de

Jugendhilfezentrum
Donarstraße 27
26123 Oldenburg
Telefon 0441 235 4401
hans.kozlowski@stadt-oldenburg.de

LebensWerkSTATT
Görlitzer Straße 78
26127 Oldenburg
Telefon 0441 350 919 04
gf@lebenswerkstatt-oldenburg.de

Mädchenhaus Oldenburg e.V.
Cloppenburger Straße 35
26135 Oldenburg
Telefon 0441 4086204
maedchenhaus.pirk@t-online.de

Perspektivblick
An den Voßbergen 71
26133 Oldenburg
Telefon 0441 505 0253
info@perspektivblick.de

Stadt Oldenburg
Pflegekinderdienst
Bergstraße 25
26104 Oldenburg
Telefon: 0441 235-4444
www.oldenburg.de

Stadt Oldenburg
Psychologische Beratungsstelle für
Eltern, Kinder und Jugendliche
Donnerschweer Straße 43
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 235-3500

**Angebote der offenen Kinder- und
Jugendarbeit**
Hierzu gehören die Angebote der Frei-
zeitstätten und der Gemeinwesenarbeit:

Freizeitstätte Bürgerfelde
Alexanderstraße 209
26121 Oldenburg
Telefon: 0441 8850508
fst-buergerfelde@stadt-oldenburg.de

Freizeitstätte Kreyenbrück
Brandenburger Straße 38
26133 Oldenburg
Telefon: 0441 44105
fst-kreyenbrueck@stadt-oldenburg.de

Freizeitstätte Ofenerdiek
Lagerstraße 34
26125 Oldenburg
Telefon: 0441 601950
fst-ofenerdiek@stadt-oldenburg.de

Freizeitstätte Osternburg
Kampstraße 22
26135 Oldenburg
Telefon: 0441 25893
fst-osternburg@stadt-oldenburg.de

Freizeitstätte „Große Uhr“
Tannenkampstraße 34
26133 Oldenburg
Telefon: 0441 4086313

Freizeitstätte „Die Villa“
Wieselweg 8
26131 Oldenburg
Telefon: 0441 7705509

Kulturzentrum Rennplatz
Kurlandallee 4
26125 Oldenburg
Telefon: 0441 381424
kulturzentrum-rennplatz@stadt-oldenburg.de

**Gemeinwesenarbeit Bloherfelde/
Eversten**
Bloherfelder Straße 173
26129 Oldenburg
Telefon: 0441 5601165
kennedyviertel@stadt-oldenburg.de

Gemeinwesenarbeit Dietrichsfeld
Alexanderstraße 331
26127 Oldenburg
Telefon: 0441 5707892
gwa-dietrichsfeld@stadt-oldenburg.de

**Gemeinwesenarbeit Stadtteiltreff
Kreyenbrück**
An den Voßbergen 58
Telefon: 0441 235 3292
gwa-kreyenbrueck@stadt-oldenburg.de

Abenteuerspielplatz
Brandsweg 60
26131 Oldenburg
Telefon: 0441 59 21 71

Cadillac
Huntestraße 4a
26135 Oldenburg
Telefon: 0441 235-3800
cadillac@stadt-oldenburg.de

Kiek-In
Nadorster Straße 26
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 36169217
kiekin@selam-lebenshilfe.de

Dienste/Anbieter für Lernförderung und Lerntherapie

Eine aktuelle Liste von Anbietern der außerschulischen Lernförderung und Informationen zum Thema außerschulische Lernförderung erhalten Sie im Fachdienst Schule und Bildung unter Telefon 235-3736

Dienste/Anbieter für Schulbegleitung

IBB mattis - Institut für Betreuungsdienste und Bildungsförderung

Bahnhofplatz 2A
26122 Oldenburg
Telefon: 0441 36 16 00 50
E-Mail: info@mattis-ibb.de
www.mattis-ibb.de

Integrative Jugendhilfe

gBR Nadorster Straße 222
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 68 34 24 8
E-Mail: info@integrative-jugendhilfe.de
www.integrative-jugendhilfe.de

Jugend- und Familienhilfe Oldenburg gGmbH

Bloherfelder Straße 91
26129 Oldenburg
Telefon: 0441 559 96 07
E-Mail: info@jufa-oldenburg.de
www.jufa-oldenburg.de

KiB e.V. (nur kooperierende Ganztagsgrundschulen)

Nettelbeckstraße 22
26131 Oldenburg
Telefon: 0441 350 760
E-Mail: info@kib-ol.de
www.kib-ol.de

SELAM-Lebenshilfe für Menschen mit Behinderungen gGmbH

Nadorster Straße 26
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 36 16 92-0
E-Mail: andres@selam-lebenshilfe.de
www.selam-lebenshilfe.de

Sorgenfrei Oldenburg UG (nur Integrierte Gesamtschule Marschweg [Helene-Lange-Schule])

Kranbergstraße 23
26123 Oldenburg
Telefon: 0177 28 32 996
www.sorgenfrei-ol.de



9. Forderungen zur personellen Ausstattung der inklusiven Schule an das Land Niedersachsen



Erstellt durch die Unter-AG „Personelle Ressourcen“. Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Der Schulausschuss, der Jugendhilfeausschuss und der Sozialausschuss der Stadt Oldenburg haben die Forderungen in ihren Sitzungen am 7. Oktober 2014 und 20. November 2014 befürwortet:

„Der Ausschuss unterstützt die in der Unter-AG „Personelle Ressourcen“ erarbeiteten und in der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ beschlossenen Forderungen an das Land Niedersachsen. Die Forderungen sollen der Niedersächsischen Landesschulbehörde zur Weiterleitung an die verantwortlichen Stellen übermittelt werden.“

Die Forderungen wurden am 25. November 2014 an die Niedersächsische Landes-schulbehörde weitergeleitet.

Wir gehen von der Grundannahme aus, dass inklusive Schulen perspektivisch mit ausreichenden personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen für eine heterogene Schülerschaft ausgestattet sind und die personelle Ausstattung in Landeszuständigkeit ist.

Wir fordern daher die Landesregierung auf durch eine **unabhängige Personalbedarfsberechnung** einen Personalschlüssel für die inklusive Schulen zu berechnen und für eine **stabile, verlässliche Personalversorgung** der inklusiven Schule durch Fachkräfte zu sorgen.

Aus fachlicher Sicht fordern wir für die inklusive Schule

- feste Stellen für Förderlehrkräfte für eine Grundversorgung an Grundschulen und für Sockelstunden für die Sek I, mindestens für die 5. bis 6.Klasse
-

Stand: 5. März 2014
Weitergabe durch die Stadt Oldenburg an das Land Niedersachsen beschlossen im Schulausschuss (7. Oktober 2014), Jugendhilfeausschuss (7. Oktober 2014) und Sozialhilfeausschuss (20. November 2014)

- individuelle Unterstützung nach Bedarf durch Förderlehrkräfte der entsprechenden Bedarfsfachrichtung (additive Versorgung, sogenannte Rucksackstunden)
- eine paritätische Unterrichtsverantwortung im Sinne einer Doppelsprechbarkeit von zwei Bezugserwachsenen vorzugsweise in einem Teammodell von Lehrkraft – pädagogische Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter
- Berechnungsmodell Halbtagschule: Lehrkraft + 0,5 Stellen pädagogische Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter
- Berechnungsmodell Ganztagschule: Lehrkraft + 0,8 Stellen pädagogische Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter
- eine Öffnung der inklusiven Schule für weitere pädagogische, therapeutische und psychologische Berufsgruppen
- eine Anpassung der Klassenfrequenz (Bandbreite bis zu 20 Kinder)

10. Beteiligung von Schülerinnen und Schülern



Empfehlung

Erstellt durch die Unter-AG „Schülerbeteiligung“. Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand 15. Mai 2013

Einrichtung einer Schüler-AG zur Inklusion

Die UAG Schülerbeteiligung hat es sich als Ziel gesetzt, die Schüler und Schülerinnen der Stadt Oldenburg über Inklusion zu informieren und die Schulen darin zu unterstützen Arbeitsgemeinschaften zu gründen, die langfristig Inklusion an ihren Schulen individuell mitgestalten und voranbringen sollen.

Diese schulinternen „Arbeitsgemeinschaften Inklusion“ sollten den folgenden Kriterien entsprechen:

Leitziele der Arbeitsgemeinschaft Inklusion:

Schule kann nicht ausschließlich als Lernraum gedacht werden sondern muss im Zuge der Inklusion zunehmend als Lebensraum betrachtet werden. Daraus ergibt sich, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt in die Gestaltung von Schule

eingebunden werden sollten um zum einen ein Lernklima zu schaffen in dem alle Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten lernen können. Zum anderen muss auch außerhalb des Unterrichts ein soziales Klima bestehen in dem sich jede und jeder als vollwertiges Mitglied sieht und sich dort wohlfühlen kann.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

- Die Arbeitsgemeinschaften sollten durch eine Lehrerin oder einen Lehrer, beziehungsweise eine pädagogische Fachkraft (zum Beispiel der/die jeweilige Inklusionsbeauftragte aus dem Kollegium o.Ä.) betreut werden.
- Es wird empfohlen, dass eine Schülerin oder ein Schüler aus jeder inklusiv beschulten Klasse zur beziehungsweise zum Inklusionsbeauftragten gewählt wird und als Vertreterin oder Vertreter der eigenen Klasse in die AG entsandt wird.

- Für alle weiteren Schülerinnen und Schülern, die nicht zur, beziehungsweise zum Inklusionsbeauftragten gewählt wurden, sollte die Teilnahme an der Arbeitsgemeinschaft offen stehen. Um ein vielfältiges und produktives Arbeiten zu ermöglichen wird angeregt, dass die Arbeitsgemeinschaft Inklusion als Angebot der sog. „qualifizierten Arbeitsgemeinschaft“¹ für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe angerechnet wird.
- Um auch den Interessen und Bedürfnissen der übrigen Schülerschaft möglichst gerecht werden zu können, empfiehlt die UAG Schülerbeteiligung eine Zusammenarbeit zwischen der allgemeinen Schülerschaft und der AG Inklusion.

Zu den Aufgaben der AG Inklusion zählt vor allem die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion und Exklusion an der eigenen Schule.

- Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein für ein vielfältiges Miteinander in der Schülerschaft schaffen (durch Plakate, Veranstaltungen, Themengabe der Projektwoche, und so weiter).
- Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler selbst eingebunden werden und schulspezifische Probleme auf dem Weg zu einer inklusiven Schule bei regelmäßigen Treffen herausarbeiten und Schwerpunktthemen zuordnen. Schwerpunktthemen können sich auf allgemeine strukturelle Probleme, aber auch auf individuellen Ebenen beziehen.
- Die Schülerinnen und Schüler der AG sollen für eventuell auftretende Probleme eigenständig Lösungen erarbeiten. Hierfür können sie sich auch an außerschulische Institutionen wenden,

um Beratung und Unterstützung zu erhalten.

- Ebenso wie die Entwicklung von Lösungsansätzen zählt auch die Umsetzung, beziehungsweise das Vorbringen der Lösungen, in Absprache mit der Schulleitung o.Ä., zu den Aufgaben der AG Inklusion.

Leitfragen der Arbeitsgemeinschaft Inklusion

- Als Einstieg für die Arbeitsgemeinschaften Inklusion hat die UAG Schülerbeteiligung Leitfragen herausgearbeitet, die zur praktischen Umsetzung der Arbeitsgemeinschaft Inklusion notwendig sind. In ihren ersten Treffen sollte jede Arbeitsgemeinschaft Inklusion die Leitfragen im Hinblick auf die Bedingungen in ihrer Schule beantworten.
- Was bedeutet Inklusion für unsere Schule?
- Wie können wir möglichst viele Schülerinnen und Schüler über die Inklusion/ Exklusion informieren? (zum Beispiel durch eine Informationsveranstaltung für einzelne Klassen; Projekttag in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugend- oder Behindertenhilfe; und so weiter)
- Was heißt Ausgrenzung und was sind Barrieren?
- Wie können sowohl bauliche, als auch gedankliche Barrieren abgeschafft werden?
- In wie weit fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule angenommen; wie kann das soziale Klima verbessert und Akzeptanz für Vielfalt geschaffen werden.

¹ Qualifizierte Arbeitsgemeinschaften werden an vielen Schulen angeboten und bedeuten, dass die Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft mit zwei Schulstunden angerechnet wird.



Warum braucht jede inklusive Schule eine Arbeitsgemeinschaft Inklusion?

Durch die Einrichtung von schulinternen Arbeitsgemeinschaften zum Thema Inklusion/ Exklusion, die die Schülerschaft einbezieht und der Schulgemeinschaft die Probleme und Fortschritte auf dem Weg zur Inklusion vor Augen führt, wird den Schulen ermöglicht ihren individuellen Weg mit einer breiten Unterstützung durch Beteiligung zu finden.

Unterstützung durch die UAG Schülerbeteiligung

Als Unterstützung kann die UAG Schülerbeteiligung den AGs Starthilfe geben, ihnen und der SV der jeweiligen Schule aber auch in beratender Funktion zur Seite stehen und gegebenenfalls an Institutionen wie die Universität, den Behindertenbeirat der Stadt, Einrichtungen der Jugendhilfe oder andere Fachstellen verweisen.

11 Raumstandards zur Umsetzung der Inklusion



Erstellt durch die UAG „Bauliche Maßnahmen“, beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen und dem Schulausschuss vorgelegt.

Stand: 19. Juni 2017

Diese Überarbeitung ersetzt den ersten Beschluss vom 05. Februar 2013

Grundlegendes:

Die genannten Richtwerte dienen einem einheitlichen Standard bei Neu- und Erweiterungsbauten sowie der Bewertung des Bestandes. Im Bestand wird es eine Einzelfallprüfung geben. Die Raumstandards enthalten Angaben zum notwendigen Standard (d.h. die Räume gehören zum bisherigen Raumprogramm der Schulform) bzw. notwendigen Erweiterung des Standards. Darüber hinaus sind Räume aufgeführt, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion an den Schulen zum jetzigen Zeitpunkt für erforderlich gehalten werden.

Vor dem Hintergrund, dass es keine verbindlichen Landesregelungen zum Raumstandard für die Inklusion gibt, wird die Verwaltung eine kontinuierliche Überprüfung und ggf. Anpassung des hier beschriebenen Raumstandards unter Einbindung von Behindertenverbänden und Nutzergruppen vornehmen.

Richtwerte für Raumstandards für Inklusion bei Neubauten: (im Bestand Prüfung im Einzelfall)

Die genannten Richtwerte wurden bei der Erarbeitung der Musterraumprogramme für den jeweiligen Schultyp berücksichtigt

Hinsichtlich des barrierefreien Umbaus wird die DIN 18040-1 – Barrierefreies Bauen herangezogen. Diese Norm gilt für barrierefreie Planung, Ausführung und Ausstattung von öffentlich zugänglichen Gebäuden und Außenanlagen bei Neubauten. Sie soll sinngemäß für die Planung von Umbauten oder Modernisierungen angewendet werden.



Grundschulen

Gegebenenfalls Umsetzung des bestehenden Musterraumprogramms beziehungsweise Anpassung an steigende Personalanzahl:

- Gruppenräume
- Erste-Hilfe-Raum
- Sozial-/Aufenthalts-/Personalraum
- Beratungsraum

Barrierefreiheit folgender Räume:

- 1 Allgemeiner Unterrichtsraum pro Jahrgang
- 2 Gruppenräume und der zusätzliche Differenzierungsraum
- Fachunterrichtsräume
- Ganztagsräume
- Verwaltungsräume
- Inklusionsräume
- Veranstaltungsräume/Aula

Zusätzliche Räume:

	Anzahl	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge
Pflege	1	16 m ²	16 m ²	16 m ²	16 m ²
Barrierefreies WC (Schü./Erw.)	1	0 m ²	0 m ²	6 m ²	6 m ²
Rückzug	1	10 m ²	10 m ²	10 m ²	10 m ²
Therapie	1	20 m ²	20 m ²	20 m ²	20 m ²
Lager	1	10 m ²	12 m ²	14 m ²	16 m ²
Differenzierung	1	0 m ²	0 m ²	15 m ²	15 m ²

Weiterführende Schulen

Gegebenenfalls Umsetzung des bestehenden Musterraumprogramms beziehungsweise Anpassung an steigende Personalanzahl:

- Gruppen- und Fachleistungsdifferenzierungsräume sowie Lernwerkstätten (nur IGS)
- Erste-Hilfe-Raum
- Sozial-/Aufenthalts-/Personalraum
- Beratungsraum

Barrierefreiheit folgender Räume:

- 1 Allgemeiner Unterrichtsraum pro Jahrgang
- alle Differenzierungsräume
- Fachunterrichtsräume
- Ganztagsräume
- Bibliothek
- Verwaltungsräume
- Inklusionsräume
- Veranstaltungsräume/Aula

Zusätzliche Räume:

	Anzahl	Größe
Pflege	1	16 m ²
Barrierefreies WC (Schü./Erw.)	1	6 m ²
Rückzug	1	10 m ²
Therapie	1	20 m ²
Lager	1	20 m ²
Differenzierung	3	20 m ²

Barrierefreiheit in Oldenburger Schulen

Sporthallen

Es handelt sich um Mindestanforderungen. Im Einzelfall können sich die Anforderungen, zum Beispiel durch Schwerpunktbildung, zum Beispiel Rollstuhlbasketball, erhöhen.

Barrierefreiheit folgender Räume:

- Sporthalle
- Eine Umkleide- und Duschkmöglichkeit
- Ein WC im Eingangsbereich
- Zuschauerplätze

Zusätzliche Räume:

	Größe	Einzelhalle	Zweifach-halle	Dreifach-halle
Barrierefreies WC	6 m ²	1	1	1
im Eingangsbereich	16 m ²	1	1	1
Barrierefreies WC, Dusche, Liege	Plätze	1	2	3

Gesetzliche Regelungen, Normen, Richtlinien

- NBauO, 2012-04, Niedersächsische Bauordnung
- DVO-NBauO, 2012-09 – Allgemeine Durchführungsverordnung zur Niedersächsischen Bauordnung
- SchulbauR, 2000-08 – Richtlinie über bauaufsichtliche Anforderungen an Schulen
- Niedersächsische Versammlungsstättenverordnung (NVStättVO), 2004-08
- DIN 18040-1, 2010-10, Barrierefreies Bauen – Planungsgrundlagen – Teil 1: Öffentlich zugängliche Gebäude
- DIN 18041, 2016-03 - Hörsamkeit in Räumen - Anforderungen, Empfehlungen und Hinweise für die Planung
- DIN 32984, 2011-10, Bodenindikatoren im öffentlichen Raum
- DIN EN 81-70, Sicherheitsregeln für die Konstruktion und den Einbau von Aufzügen
- DIN 18032-1, 2014-11 – Sporthallen – Hallen und Räume für Sport- und Mehrzwecknutzung – Teil 1: Grundsätze für die Planung
- DIN 32975, 2009-12 - Gestaltung visueller Informationen im öffentlichen Raum zur barrierefreien Nutzung
- Leitfaden Barrierefreies Bauen, 2014-03, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit
- Richtlinie für taktile Schriften, 2007-05 vom DBSV (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband. e.V.)

Infrastruktur

Eingänge

Für Besucher muss je Gebäude mit Räumen, für die Barrierefreiheit gefordert wird, und in Neubauten ein Eingang barrierefrei sein. Hierbei sollte es sich möglichst um den Haupteingang der Schule handeln. Ist der Haupteingang nicht vom Schulhof aus erreichbar, muss wenn möglich ein weiterer Eingang für Schüler und Mitarbeiter vom Schulhof aus barrierefrei ausgeführt werden.

Die Zahl der erforderlichen Einstellplätze ergibt sich aus den Anforderungen der Anlage zu §47 NBauO. Größere Abstellflächen sollen realisiert werden, wenn dies mit einfachen Mitteln möglich ist. Bei Schulen mit wenigen Freiflächen gehen die Bedarfe an Spielflächen vor.

Anforderungen:

- 1 Prozent der PKW-Stellplätze mindestens jedoch einer muss für Menschen mit Behinderungen ausgewiesen werden; Lage möglichst in der Nähe des Haupteingangs; Breite 3,50 m, Länge 5,00 m.
- Zuwegung durch Gehweg mind. 1,50 m breit; Begegnungsmöglichkeit nach 18 m (1,80 m x 1,80m); Gehwegbegrenzung mit dem Langstock tastbar. Die Zuwegung muss ausreichend beleuchtet sein.
- Die Erschließungsfläche direkt vor den Eingängen darf nicht mehr als 3 Prozent geneigt sein, in Einzelfällen auf einer Länge von weniger als 10 m auch 4 Prozent. Bei größeren Neigungen bis 6 Prozent ist eine Rampe erforderlich.
- Eingangstür leicht auffindbar, zum Beispiel durch visuell kontrastierende Gestaltung und Beleuchtung und

mit Hilfe von taktil erfassbaren unterschiedlichen Bodenstrukturen

- Automatische Öffnung von Eingangs- und Windfangtüren durch Taster;
- Tasterabstand in Öffnungsrichtung mind. 2,50 m, in Schließrichtung mind. 1,50 m.
- Bei Bedarf kann ein Funkempfänger nachgerüstet werden, der durch einen Funkhandsender ausgelöst werden kann.
- Türschwelle vermeiden, wenn technisch unabdingbar nicht höher als 2 cm
- Abstreifrostgehilfengerecht mit kleinem Gitter

Flure, Verkehrsflächen

Anforderungen

- nutzbare Breite mind. 1,50 m, nach höchstens 15 m ist eine Begegnungsfläche 1,80 m x 1,80 m erforderlich
- Stichflure bis 6 m mit 1,20 m nutzbarer Breite zulässig, wenn kein Richtungswechsel erforderlich (Hinweis: n. SchulbauR müssen notwendige Flure mind. 1,50 m nutzbare Breite haben!).
- Die nutzbare Breite muss frei von Einbauten (zum Beispiel Garderoben und Schuhregale) sein.
- Verkehrsflächen dürfen nicht mehr als 3 Prozent geneigt sein, in Einzelfällen auf einer Länge von weniger als 10 m auch 4 Prozent. Bei größeren Neigungen bis 6 Prozent ist eine Rampe erforderlich.
 - lichte Durchgangshöhe an Türen, Durchgängen, Treppen mind. 2,05 m

- Ausstattungselemente müssen mit dem Langstock ertastbar sein
- großflächig verglaste Wände und Türen müssen mit Sicherheitsmarkierungen versehen werden: über die gesamte Breite, visuell stark kontrastierend (zum Beispiel Wechsel von Kästchen in schwarz und weiß) in Knie- und Augenhöhe

Türen

Alle Türen zu Räumen, für die Barrierefreiheit gefordert wird (s. 1.2 Raumstandards zur Umsetzung der Inklusion), sowie die dazugehörigen Türen in Verkehrsflächen müssen die Anforderungen der DIN 18040-1 erfüllen.

Anforderungen

- lichte Breite mindestens 90 cm, lichte Höhe mindestens 205 cm, Leibungstiefe maximal 26 cm; Beispiele für Kompensationsmaßnahmen bei tieferen Leibungen: Seitenflügel von mind. 50 cm Breite, Blockzarge.
- Drücker und Griffe: Abstand zu Bauteilen und Ausstattungen mind. 50 cm, Höhe Türdrücker maximal 105 cm, für Beh.-WC 85 cm, Stoßgriffe möglichst senkrecht anbringen (Griffhöhe 85-105 cm)
- Drehgriffe und eingelassene Griffe vermeiden (Ausnahme Sporthallentüren)
- Zum Öffnen und Schließen Kraftaufwand nicht mehr als 25 N (Bedienkräfte und -momente der Klasse 3 nach DIN EN 12217).
- Ist ein Türschließer erforderlich, darf das Öffnungsmoment 47 Nm nicht überschreiten (Öffnungsmoment der Größe 3 nach DIN EN 1154) (Türflügelbreiten bis 1,25 m möglich)

Ist für Türen zu Räumen für Kinder (Unterrichtsräume, Gruppenräume...) ein Türschließer erforderlich, sollte ein Freilaufschließer eingebaut werden.

Türen in Fluren sollten möglichst so ausgeführt werden, dass sie ständig offengehalten werden können und nur im Brandfall schließen. Hier ist eine Abstimmung im Einzelfall mit der Schule erforderlich.

- Pendeltüren und Karusselltüren vermeiden
- Bewegungsfläche in Aufschlagrichtung 1,50 m x 1,50 m, gegen Aufschlagrichtung 1,20 m x 1,50 m
- Visuell kontrastierende Gestaltung von Wand, Zarge und Türflügel

Aufzüge

Alle Räume für die Barrierefreiheit gefordert wird (s. 1.2 Raumstandards zur Umsetzung der Inklusion) müssen, wenn sie nicht stufenlos erreichbar sind, über einen Aufzug erschlossen werden.

Für Neubauten gilt: Ist ein Aufzug nach den Kriterien nicht erforderlich, soll ein Aufzugsschacht vorgesehen werden, sodass bei einer Änderung der Anforderungen ein Aufzug mit einfachen Mitteln nachgerüstet werden kann.

Anforderungen

- Kabinengröße mind. 1,10 m x 2,00 m Lichte Durchgangsbreite der Tür mindestens 90 cm
- Keine abwärts führende Treppe gegenüber der Aufzugstür. Wenn nicht vermeidbar, Abstand mindestens 300 cm

- Bewegungsfläche vor Aufzug 1,50 m x 1,50 m, wenn gleichzeitig als andere Verkehrsfläche genutzt, ist eine zusätzliche Durchgangsbreite von 90 cm vorsehen

- Bodenbelagswechsel (Kontrast) vor Aufzug sinnvoll

- Kabinenoberflächen nicht reflektierend, Kontrast Boden – Wände, Punktstrahler nicht als einzige Lichtquelle, Spiegel an Rückwand, Handlauf an einer Seitenwand

- extra große Befehlsgeber mit taktilen Schriften (Brailleschrift und erhabene Profilschrift) in horizontal geneigter Platte.

- Haltstellenansage und Rufquittierung, Stockwerksangabe akustisch und optisch

- Aufzug abschließbar, Schließmöglichkeit in jedem Geschoss erforderlich, Höhe Schloss 85 cm

Treppen

Die Anforderungen gelten für Treppen, die im alltäglichen Gebrauch für Schüler und Lehrer zugänglich sind (zum Beispiel nicht für Treppen zu Dachräumen und Kellern, die hauptsächlich vom Hausmeister genutzt werden)

Für außen angeordnete Rettungstreppen sind Abweichungen möglich. Ein bauordnungsrechtlicher Antrag auf Abweichung ist nicht erforderlich.

Anforderungen

- nur gerade Treppenläufe
- keine offenen Setzstufen
- keine Stufenunterschneidung

- Handläufe für sicheren Halt: Handläufe beidseitig in Höhe von 85 bis 90 cm durchlaufend (auch auf Zwischenpodesten), an Anfang und Ende der Treppenläufe 30 cm waagrecht weiterführen – kann im Einzelfall entfallen zugunsten einer anderen taktilen Markierung an Handlaufenden von circa 30 cm Länge (zum Beispiel Riffelung), lichter seitlicher Abstand zur Wand 5 cm, keine frei in den Raum ragende Handlaufenden, Ausführung griffsicher (Querschnitt 3-4,5 cm) und kontrastierend zum Hintergrund mit Halterungen an Unterseite
- kontrastierende Stufenmarkierungen auf Vorderkante der Trittstufen circa 4-5 cm breit und an der Oberkante der Setzstufen mindestens 1 cm breit. Markierung auf erster und letzter Stufe, vorzugsweise auf jeder Stufe.
- Treppen, die frei im Raum beginnen (zum Beispiel in Pausenhallen und im Verlauf von Fluren), müssen taktil erfassbare mind. 60 cm breite Streifen (Bodenindikatoren oder unterschiedliche Bodenstrukturen) hinter der obersten Trittstufe und vor der untersten Setzstufe haben. Sie sollten keinen Leuchtdichtekontrast zum normalen Belag haben, damit die Stufenmarkierungen gesehen werden können.
- taktile Informationen auf Handläufen in Gebäuden mit mehr als zwei Geschossen in Brailleschrift und erhabener Profilschrift.

Rampen

Anforderungen:

- Neigung maximal 6%, kein Quergefälle
- nutzbare Laufbreite mind. 1,20 m, Rampenlänge max. 6,00 m bis Zwischenpodest, Länge der Zwischenpodeste mind. 1,50 m

- Bewegungsflächen vor und hinter der Rampeanlage mind. 1,50m x 1,50 m
- keine abwärts führende Treppe in Verlängerung der Rampe
- Radabweiser an Rampe und Zwischenpodest in einer Höhe von 10 cm, wenn seitlich keine Wand vorhanden
- Handläufe beidseitig in Höhe von 85 bis 90 cm durchlaufend (auch auf Zwischenpodesten), lichter seitlicher Abstand zur Wand 5 cm, keine frei in den Raum ragende Handlaufenden. Ausführung griffsicher (Querschnitt 3-4,5 cm) und kontrastierend zum Hintergrund mit Halterungen an Unterseite

Rollstuhlabbstellplätze

Anforderungen

- Rollstuhlabbstellplatzgröße für den Wechsel eines Rollstuhles mindestens 1,50 m x 1,80 m
- Bewegungsfläche vor dem Rollstuhlabbstellplatz: mind. 1,50 m x 1,80 m
- Eine Auflademöglichkeit für Elektrorollstühle

Warnen/Orientieren/Informieren/Leiten

Zur Prävention von Extremformen zielgerichteter Gewalt (Amok) soll an Schulen ein bedarfsgerechtes Leitsystem beispielsweise mit Übersichtsplänen oder einem Farbkonzept installiert werden. Alle Räume sollen eindeutig und konsistent mit Raumnummern versehen werden. Es soll eine Alarmierungsanlage mit Ansmöglichkeit geben.

Anforderungen:

- hoher Kontrast von visuellen Informationen zum Umfeld: schwarz/weiß, hell/dunkel, Unterstützung durch Farbigkeit; keine glänzenden Oberflächen

- In großen Schulstandorten sollen blinde Besucher über taktil kontrastreiche Bodenstrukturen oder Bodenindikatoren bis zum Sekretariat geführt werden. Im Eingangsbereich dieser Schulen soll zusätzlich eine taktile Informationstafel aufgestellt werden. Eine Entscheidung zum erforderlichen Umfang von Leitsystemen muss im Einzelfall getroffen werden.
- In Sporthallen mit Zuschaueranlagen sollen blinde Besucher über taktil kontrastreiche Bodenstrukturen oder Bodenindikatoren bis zu den barrierefreien Zuschauerplätzen und zum barrierefreien WC geführt werden.
- Türschilder mit Raumnummern in taktiler Beschriftung mit tastbaren Zeichen und Brailleschrift

Alarmierung und Evakuierung

Zur Gewährleistung einer gesicherten Selbstrettung und/oder gesicherten zeitverzögerten Selbst- und Fremdrettung von Menschen mit Behinderungen müssen folgende Mindestanforderungen eingehalten werden:

- In jedem Geschoss müssen zwei voneinander unabhängige und bauliche Rettungswege ins Freie oder zu notwendigen Treppen führen.
- Jedes nicht ebenerdige Geschoss muss in zwei Rauchabschnitte oder Brandbekämpfungsabschnitte unterteilt sein, wobei in jedem Abschnitt eine notwendige Treppe vorhanden sein muss. Im Brandfall kann so in einen sicheren Bereich (andere Nutzungseinheit, notwendiger Flur oder Treppenraum) geflüchtet werden, um dort auf die Rettungskräfte der Feuerwehr zu warten. In jedem sicheren Bereich muss eine ausreichend große Wartefläche für Rollstuhlfahrer vorhan-

den sein. Ist in einem Bereich eine Wartefläche nicht möglich (zum Beispiel ein Bestandstrepfenraum mit kleinem Podest), kann in Abstimmung mit der Feuerwehr gegebenenfalls ein Raum in der Nähe des Bereiches mit einer dicht- und selbstschließenden Tür zum anderen Bereich versehen werden und als Wartezone genutzt werden.

- Führen Rettungswege über sogenannte Nutzungseinheiten, müssen diese mindestens mit einer Gefahrenwarnanlage mit akustischem Internalarm überwacht werden, zum Beispiel vernetzte Rauchwarnmelder, Hausalarm oder Brandmeldeanlage je nach Brandschutzkonzept.
- Die von der Schule aufzustellende Brandschutzordnung ist auf die inklusive Schule abzustimmen. Dies bedeutet, dass die Alarmierung und Rettung von Menschen mit Behinderungen organisatorisch geregelt werden muss.
- Der Feuerwehr ist ein aktueller Feuerwehrplan zu übergeben.
- In Räumen, in denen sich Hörgeschädigte regelmäßig allein aufhalten, sind optische und akustische Alarmsignale vorzusehen (zum Beispiel Toiletten)

Raumakustik

Die Anforderungen an die Raumakustik werden in der DIN 18041 „Hörsamkeit in Räumen“ geregelt. Für die Nutzungsart „Unterricht/Kommunikation inklusiv“ werden erhöhte Anforderungen genannt. Durch niedrigere Nachhallzeiten soll eine bessere Sprachverständlichkeit erreicht werden.

Von einer guten Sprachverständlichkeit profitieren Personen mit Hörschädigungen, mit Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen und mit Sprach-

und Sprachverarbeitungsstörungen. Von großer Bedeutung ist die Sprachverständlichkeit auch für nicht herkunftssprachlichen Unterricht.

Für folgende Räume sollen die Anforderungen der DIN 18041 für Räume der Gruppe A4 „Unterricht/Kommunikation inklusiv“ eingehalten werden:

- alle allgemeinen Unterrichtsräume und Fachunterrichtsräume (inklusive Schulkindergarten und dauerhaft eingerichtete Sprachlernklassen)
- Differenzierungsraum Inklusion

Für alle übrigen Aufenthaltsräume für Schüler, für Besprechungsräume und Lehrerzimmer gelten die Anforderungen der DIN 18041 für Räume der Gruppe A3 „Unterricht/Kommunikation“.

Für Sporthallen gelten die Anforderungen der DIN 18041 für Räume der Gruppe A5.

Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass es für Büros, Speiseräume in Schulen, Spielfläure und Umkleiden in Sporthallen besondere Empfehlungen gibt (Räume der Gruppe B).

Bei der Ausstattung von Räumen mit schallabsorbierenden Materialien ist folgendes zu beachten: Die Decke sollte möglichst vollflächig ohne Randfries belegt werden. Zur Vermeidung von Flatterechos sollte mindestens ein Teil der Rückwand gegenüber der Tafel sowie gegebenenfalls zusätzlich ein Teil der Wand gegenüber der Fensterfront mit einem Wandabsorber versehen werden.

Die genannten Anforderungen gelten für Neubauten. In den bestehenden Schulen sollen die Räume im Rahmen von Sanierungsmaßnahmen entsprechend angepasst werden. Des Weiteren soll

beibehalten werden, dass für Schüler mit einer Hörschädigung nach Bedarf einzelne Räume saniert werden.

Räume

Veranstaltungsräume

Bei Veranstaltungsräumen handelt es sich beispielsweise um Schulaulen oder für Veranstaltungen genutzte Sporthallen.

Anforderungen:

- Eine barrierefreie Toilette sollte sich möglichst in räumlicher Nähe befinden.
- Barrierefreier Zugang zu Standplätzen für Rollstühle, Anzahl: 1 Prozent der Zuschauerplätze, mindestens 2, Zuordnung von Plätzen für eine Begleitperson.
- In Neubauten oder bei einer Sanierung von Veranstaltungsräumen sollte eine Induktionsschleife (in Fußboden, Wand oder Decke) verlegt werden. Induktive Höranlagen ermöglichen es einem Hörgeräteträger, störungsfrei Audiosignale wie Musik oder Wortbeiträge in Veranstaltungsräumen drahtlos über das Hörgerät zu empfangen. Kennzeichnung der Induktionsanlage durch Symbol.
- Im Bedarfsfall soll ein Bühnenzugang durch Hebebühne oder Rampe bereitgestellt werden.

Toiletten barrierefrei

Barrierefreie Toiletten sind im Pflegeraum und im Barrierefreien WC vorhanden. Wird an einem Schulstandort ein Neubau als Solitär errichtet, erhält dieser eine barrierefreie Toilette. In großen Schulgebäuden sollten barrierefreie Toiletten in zumutbarer Entfernung vorhanden sein, mindestens jedoch eine je Geschoss.

Anforderungen

- Bewegungsflächen vor WC und Waschtisch 1,50 m x 1,50 m. Beidseitig vom WC-Becken 0,90 m.
- Tür nach außen aufschlagend, Breite mind. 0,90 m, Griffhöhe 85 cm, Bewegungsflächen innen und außen beachten, kein Euroschloss
- WC-Becken barrierefrei; Höhe einschließlich Sitz 46 – 48 cm; nicht höhenverstellbar; Stützklappgriffe beidseitig, Spülung und Papierrollenhalter an Stützklappgriffen, Rückenstütze
- Waschtisch unterfahrbar, nicht höhenverstellbar, Höhe je nach Schulform: Grundschule 70-75 cm, weiterführende Schule 75-80 cm, Warmwasser, Spiegel ab OK Waschtisch eingeklebt in Fliesenspiegel, automatische Handtuch- und Seifenspender, dicht schließender Hygienemülleimer
- Bei der Installation und Auswahl von Armaturen, Handtuch- und Seifenspendern ist die geringere Reichweite von kleinen Kindern zu beachten.
- Notrufanlage vom WC und auf dem Boden liegend auslösbar (Nottaster mit Schnur) mit Signalleuchte außen.
- Bodenbelag R10 B

Pflegeraum (16 Quadratmeter)

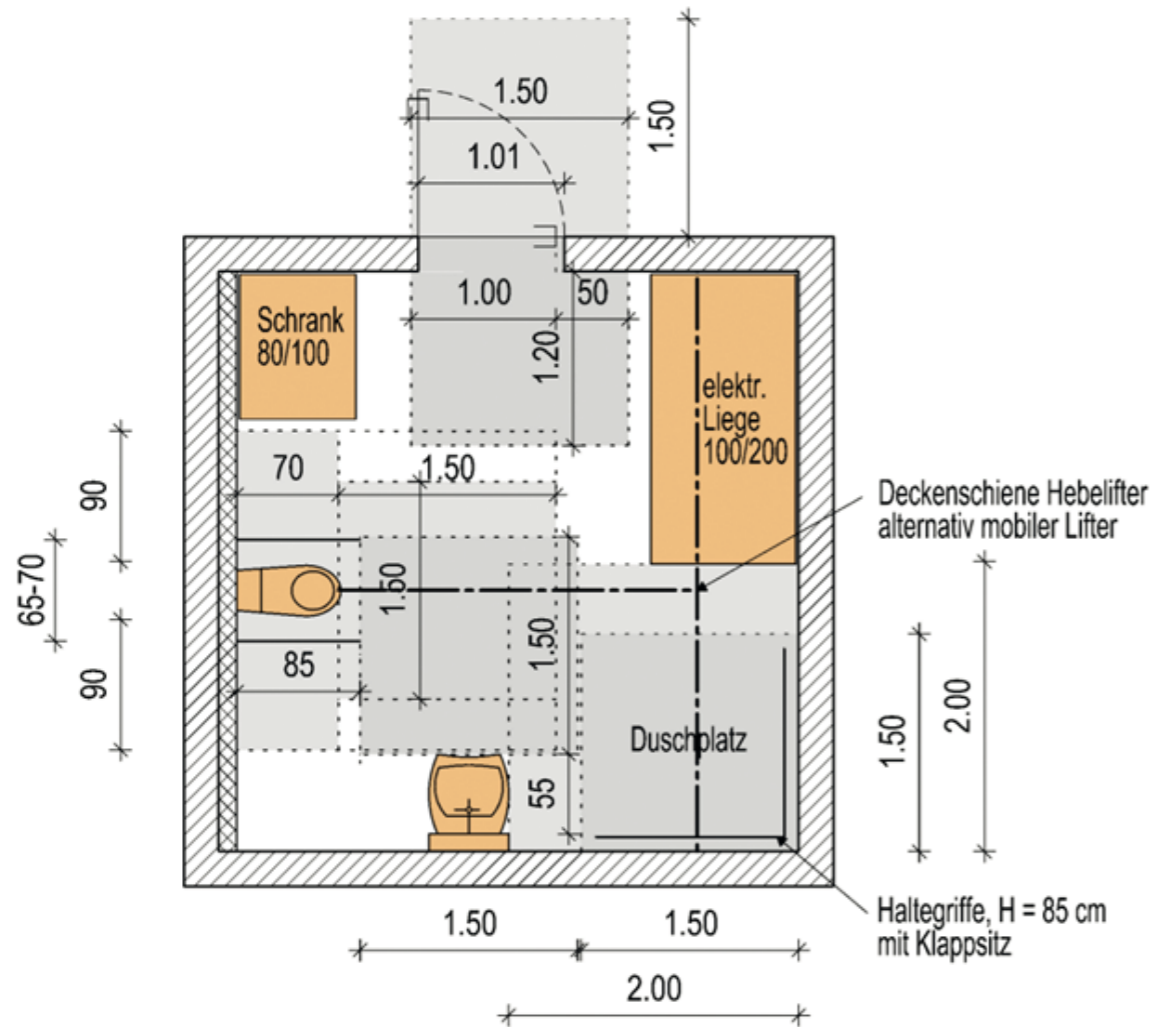
Anforderungen:

- Bewegungsflächen vor WC und Waschtisch und Liege 1,50 m x 1,50 m. Beidseitig vom WC-Becken 0,90 m.
- Tür nach außen aufschlagend, Breite mindestens 0,90 m, Griffhöhe 105 cm, Bewegungsflächen innen und außen beachten, kein Euroschloss

- WC-Becken barrierefrei, Höhe einschließlich Sitz 46 – 48 cm; nicht höhenverstellbar; Stützklappgriffe beidseitig, Spülung und Papierrollenhalter an Stützklappgriffen, Rückenstütze
- Waschtisch unterfahrbar, höhenverstellbar; Warmwasser; Spiegel ab OK Waschtisch eingeklebt in Fliesenspiegel; automatische Handtuch- und Seifenspender, dicht schließender Hygienemülleimer.
- Bei der Installation und Auswahl von Armaturen, Handtuch- und Seifenspendern ist die geringere Reichweite von kleinen Kindern zu beachten.
- Notrufanlage vom WC und auf dem Boden liegend auslösbar (Nottaster mit Schnur) mit Signalleuchte außen.
- Bodenbelag R10 B
- Duschplatz: Bewegungsfläche 1,50 m x 1,50 m, wenn räumlich möglich
- 2,00 m x 2,00 m; waagerechte Haltegriffe in 85 cm Höhe mit senkrechter verschiebbarer Brausehalterstange; Handbrause und Thermostat-Brausebatterie ; Dusch-Klappsitz
- Möblierung: höhenverstellbare Liege, ca. 1,00 m x 2,00 m; Schrank, circa 0,80 m x 1,00 m; Anschluss für Wärmelampe

- Hebelifter: Erreichen von WC, Dusche und Liege über Hebelifter. Wahlweise fest installierter Deckenlifter, 60 – 70 cm vor der Wand oder mobiler Lifter (der mobile Lifter kann im Bedarfsfall angeschafft und bei räumlicher Nähe auch für den Therapieraum genutzt werden).

Ausstattung Pflegeraum mit Bewegungsflächen



Therapieraum (20 Quadratmeter)
Anforderungen

- wischbarer Bodenbelag
- mobiler Lifter, (der mobile Lifter kann im Bedarfsfall angeschafft und bei räumlicher Nähe auch für den Pflegeraum genutzt werden).
- Waschtisch, Warmwasser
- Sprossenwand und Deckenhaken wenn statisch möglich
- Spiegel bodentief

- Möblierung: höhenverstellbare Behandlungsliege 1,20 m x 2,00 m (für Grundschulen eventuell kleiner), höhenverstellbarer Tisch mit zwei Stühlen; abschließbarer Schrank

- PC-Arbeitsplatz (Schülernetz)

Rückzugsraum (10 Quadratmeter)
Anforderungen

- wischbarer Bodenbelag
- Möblierung: Liegemöglichkeit 1,00 m x 2,00 m (für Grundschulen eventuell kleiner), kleiner Schrank für Einmalkissen und -decken, bequeme Sitzmög-

lichkeit für zwei Personen und kleiner Tisch

- Verdunkelungsmöglichkeit

Differenzierungsraum (15 oder 20 Quadratmeter)
Anforderungen

- wischbarer Bodenbelag
- 2 PC-Arbeitsplätze (Schülernetz)
- Möblierung: 3 Schülerarbeitsplätze

Lager Inklusion (20 Quadratmeter)
Anforderungen

- wischbarer Bodenbelag
- Steckdosen zur Aufladung mobiler Geräte
- Möblierung: Regal- und Schranksystem nach Bedarf

Sporthallen

Bei Neubauplanungen sind die unten stehenden Anforderungen (Anforderungen aus der DIN 18032-1) zu beachten. Bei Umbau- und Sanierungsmaßnahmen sollten der barrierefreie Zugang sowie barrierefreie Toiletten im Eingangsbereich oder in den sanitären Anlagen der Umkleiden möglichst realisiert werden. Die weiteren Punkte sollten, wenn mit geringem Aufwand möglich, umgesetzt werden.

Anforderungen

- Barrierefreie Erreichbarkeit des Eingangs und aller Räume, für die unter Punkt 2.1 Barrierefreiheit gefordert wird. Ausführung entsprechend Punkt 2.2 „Infrastruktur“
- Türen, Tore: Lichte Türbreite für Sportrollstühle für Ballsportarten: 1,17 m in Sporthallen mit Schwerpunktbildung.

- Zur sicheren Orientierung im Raum müssen Wände einen Kontrast $\geq 0,4$ nach DIN 32975 zum Sportboden aufweisen. Dies gilt ebenso für aufeinander-treffende Längs- und Stirnwände.

- Eine barrierefreie Toilette im Eingangsbereich. Ist der Eingangsbereich nicht gut von der Halle aus zu erreichen, ist eine zusätzliche barrierefreie Toilette im Hallenbereich erforderlich. Die Anzahl der barrierefreien Toiletten kann auf die Gesamtzahl der Toiletten angerechnet werden.

- Ein Teil des Umkleidebereiches und des Wasch- und Duschbereiches ist barrierefrei zu gestalten. Eine Umkleidekabine muss für das Aufstellen einer Liege geeignet sein. Die Räume sind gegen Einblicke zu schützen.

- Pausen- und Alarmierungssignale optisch und akustisch in Räumen in denen sich Hörgeschädigte allein aufhalten.

- Raumakustik gemäß Punkt 2.4 „Raumakustik“

- Abstellmöglichkeiten für Straßenrollstühle, Lademöglichkeit für Elektrorollstühle

- Zuschauerplätze gemäß Anforderungen für Veranstaltungsräume (siehe oben)

12. Pflege und Therapie in der allgemeinen Schule



Empfehlung

Erarbeitet durch die Unter-AG „therapeutische und pflegerische Unterstützung an Regelschulen“. Beschlossen durch die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“

Stand: 17. Juni 2015

Die Implementierung von Pflege und Therapie für Schülerinnen und Schüler, die solcher Maßnahmen bedürfen, ist Aufgabe der Schule, des Schulträgers und der Sorgeberechtigten. Sie ist nicht zwingend gekoppelt an einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung.

Die Raumstandards werden entsprechend eines Umsetzungsplanes² zum Ausbau von barrierefreien und inklusiven Schulen sukzessive realisiert.

Diese Handreichung hat das Ziel, den Oldenburger Schulen Orientierungshilfe bei der Umsetzung zu geben und zudem ist sie Hilfestellung bei der Beratung von Erziehungsberechtigten.

Kleinere Umbaumaßnahmen (zum Beispiel Haltegriffe an Toilette, schwellenfreier Zugang zu einem WC etc.) können flexibel umgesetzt werden.

Die Versorgung im Rahmen von Pflege und Therapie umfasst räumliche, sächliche und personelle Aspekte.

Antragsweg bei kleineren Umbaumaßnahmen: Schulleitung > Antrag an Schulformverantwortliche beim Schulträger > zuständigkeithalber Weiterleitung an den Eigenbetrieb Gebäudewirtschaft und Hochbau (EGH).

1. räumliche Ausstattung

Grundlage sind die Raumstandards zur Umsetzung der Inklusion sowie die Musterraumprogramme und die DIN 18040-1. Die Raumstandards¹ (hier Grundflächen) gelten als Empfehlungen für Neu- und Erweiterungsbauten, Abweichungen kann es bei Veränderungen im Baubestand geben:

- Pflgeraum 16 qm
- Behinderten-WC 6 qm
- Therapieraum 20 qm
- Lager 20 qm

2. sächliche Ausstattung

Die sächliche Grundausstattung der Pflege- und Therapieräume (gemäß der Oldenburger Raumstandards für inklusive Schulen) erfolgt grundsätzlich in Absprache zwischen Schule und der Stadt Oldenburg, Fachdienst Schule beziehungsweise EGH. Dabei stattet die Stadt die Räume allgemein³ und nicht individualbezogen, zudem unabhängig von etwaigen Verbandsvorgaben aus.

Antragsweg: Schulleitung > Antrag an Schulformverantwortliche im Fachdienst Schule > Prüfung und gegebenenfalls > zuständigkeithalber Weiterleitung an EGH

Die DIN 18040-1 – barrierefreies Bauen – ist bei allen Planungen, Ausführungen und Ausstattungen von Neubauten, Umbauten oder Eingriffen in den Bestand von öffentlich zugänglichen Bauten anzuwenden.

Für die Individualausstattung⁴ sind die Sorgeberechtigten verantwortlich, die diese beantragen können.

- ² Ratsbeschluss für Herbst 2015 angestrebt
³ zum Beispiel Lifter, höhenverstellbare Liege, Handwaschbecken
⁴ zum Beispiel Lagerungsmittel (zum Beispiel Bauchlagerungskeil), spezifische Therapiemittel wie Therapiestuhl, Laufhilfen

¹ vergleiche Berichte zu Musterraumprogrammen und Raumstandards zur Umsetzung der Inklusion im Schulausschuss / Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen, da 5

Kostenträger können sein:

- die Krankenkasse (Regelfall)

In Ausnahmefällen kann die sächliche Ausstattung⁵ beim Fachdienst Schule beantragt werden. Eine Prüfung der Zuständigkeit kann auch durch das Amt für Teilhabe und Soziales⁶ - oder das Amt für Jugend, Familie und Schule⁷ erfolgen.

Querverweis Zuständigkeiten: Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen, da 9.

3. personelle Ausstattung

3.1 Pflege

Die Umsetzung von Pflege⁸ (hier: Grundpflege) an der allgemeinen Schule ist grundsätzlich auch Aufgabe des schulischen Personals (vergleiche zum Beispiel Curriculare Vorgaben für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, das „duale Curriculum“ des Förderschwerpunktes körperliche & motorische Entwicklung⁹). Ist dies aus personellen oder organisatorischen Gründen nicht möglich, ist die Grundpflege von den Sorgeberechtigten privat zu regeln:

Grundpflege:

- persönliche Assistenz: beim Amt für Teilhabe und Soziales zu beantragen¹⁰

Behandlungspflege:

- ambulanter Pflegedienst: bei der Krankenkasse zu beantragen

- ⁵ zum Beispiel Stehtrainer (Doppelversorgung abgelehnt)
⁶ Leistungen der Eingliederungshilfe gemäß §53 SGB XII ff
⁷ Leistungen der Eingliederungshilfe gemäß §35a SGB VIII
⁸ Grundpflege („Laienpflege“): An-/ Ausziehen, Assistenz Nahrungsaufnahme, Wickeln, Waschen
 Behandlungspflege: Katheterisieren, Sondenreinigung, Absaugen
⁹ vergleiche Grundsatzverlass Sonderpädagogische Förderung, 2005
¹⁰ Leistungen der Eingliederungshilfe gemäß §53 SGB XII ff

Unter die Behandlungspflege fällt auch die **Gabe von Medikamenten**¹¹.

- ambulanter Pflegedienst: bei der Krankenkasse zu beantragen
- persönliche, medizinisch- geschulte Assistenz: beim Amt für Teilhabe und Soziales zu beantragen oder bei der Krankenkasse zu beantragen

Querverweis Zuständigkeiten: Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen, da 9.

Die Medikamentengabe kann auch von Lehrkräften beziehungsweise Pädagogisch Mitarbeitenden in unterrichts- beziehungsweise therapeutischer Funktion erfolgen. Dazu müssen vier Prinzipien erfüllt sein:

1. Freiwilligkeit
2. schriftliche Ermächtigung der Sorgeberechtigten
3. schriftliche (fach-)ärztliche Einweisung beziehungsweise Einweisung wg. Medikamentengabe (Präparat, Zeitpunkt, Dosierung)¹²
4. Medikamente müssen gestellt sein

3.2 Therapie

Die therapeutische Versorgung¹³ kann nach Absprache in den Schulalltag (siehe oben) integriert werden, die ärztliche Verordnung muss vorliegen.

Antragsweg für Therapeut/Therapeutin; Sorgeberechtigte > Arzt/Ärztin

- ¹¹ nicht Gabe von Notfallmedikamenten, dazu ist jede(r) verpflichtet
¹² das KM legt die Umsetzung der Medikamentengabe in die private Hand. Eine rechtliche Absicherung der Landesbediensteten schließt grobe Fahrlässigkeit und Mutwilligkeit aus.
¹³ in der Regel Physio- und Ergotherapie, Logopädie

13. Standards und Empfehlungen der Schülerbeförderung für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, Krankheit oder Behinderung an Schulen der Stadt Oldenburg



Empfehlung

B Erarbeitet durch die Unter-AG „Schülerbeförderung“ erschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen

Stand: 5. Februar 2014

Die nachstehenden Standards und Empfehlungen resultieren aus langjährigen Erfahrungen im Bereich der Schülerbeförderung und des Schülerindividualverkehrs.

Sie berücksichtigen zum einen bereits jetzt gültigen Standard - zum Beispiel im Bereich der Ausschreibungspraxis-, zum anderen geben sie Empfehlungen, die aus best practice Beispielen, aber auch negativ bewerteten Erfahrungen erwachsen.

1. Stadt Oldenburg Fachdienst Schule und Bildung Standard

- erfasst unter Mithilfe der Erziehungsberechtigten und der Schulen mittels des Fragebogens alle beförderungsrelevanten Informationen und
- teilt diese beförderungsrelevanten Informationen den Beförderungsunternehmen mit
- beauftragt notwendige bauliche Maßnahmen

Empfehlung

- nimmt auf Bitten der Schule an den Fahrerbesprechungen teil
- erarbeitet mit den Schulen ein auskömmliches Budget bei Abweichungen von der Regelbeförderung

1 VO zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

2 vgl. §2 Abs. 1 SGB IX

2. Beförderungsunternehmen Standard

- verlangen ein erweitertes Führungszeugnis von Fahrerinnen und Fahrern
- weisen die Fahrerinnen und Fahrer fachlich in die behindertengerechte Beförderung ein
- übermitteln eine Liste mit Fahrerinnen und Fahrern, Wagennummer und zu befördernden Schülerinnen und Schülern an den Fachdienst Schule
- halten eine Liste mit Telefonnummern (garantierte Erreichbarkeit Erziehungsberechtigten oder ähnliches) der zu befördernden Schülerinnen und Schüler im Wagen beziehungsweise im Unternehmen vor
- sorgen für eine möglichst hohe Kontinuität des Fahrpersonals (außer Urlaub/Krankheit)
- garantieren den Fahrzeugeinsatz gemäß der einschlägigen Bestimmungen
- halten die Beförderungskapazitäten gemäß der Ausschreibung vor
- überschreiten die Beförderungszeiten (Primar 45 Minuten, Sek-I 60 Minuten, BBS 90 Minuten) nicht
- übergeben im Bedarfsfall Schülerinnen und Schüler persönlich an Erziehungsberechtigte
- befördern bis zu einer Körpergröße von 150 cm ausschließlich mit zugelassenen Kindersitzen / Sitzerrhöhungen

Empfehlungen

- stellen sich zu Schuljahresbeginn kurz in geeigneter Form (zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends) den Eltern/Schulen vor
- nehmen bei Bedarf an Fahrerbesprechungen mit den Schulen teil

3. Schulen Standard

- erfassen beförderungsrelevante Informationen in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (Fragebogen der Stadt) und teilen diese dem Träger der Schülerbeförderung mit
- halten die terminlichen Vorgaben des Trägers der Schülerbeförderung ein
- achten darauf, dass im Bedarfsfall Schülerinnen und Schüler persönlich an Fahrerinnen und Fahrer übergeben werden
- geben im Bedarfsfall Hilfestellung beim Aus- und Einsteigen
- fördern die Schülerinnen und Schüler in ihrer Mobilität (zum Beispiel Nutzung des ÖPNV)

Empfehlungen

- laden zu einer Fahrerbesprechung zu Beginn des Schuljahres ein. TN: Fahrerinnen und Fahrern, Disponenten, Ansprechpartner Schule, gegebenenfalls Fachdienst Schule. Inhalt: Organisatorische Abläufe, Wertschätzung der Fahrer (auch als Mittler), Besprechung von Problemen zum Beispiel Schülerzusammensetzung
- bieten organisatorischen Rahmen für die Vorstellung der Unternehmen zu Schuljahresbeginn
- benennen Ansprechperson für den Bereich Schülerbeförderung

4. Erziehungsberechtigte Standard

- füllen mit Unterstützung der Schule den Fragebogen der Stadt aus
- sind zu den Hol- und Bringzeiten präsent
- achten darauf, dass im Bedarfsfall ihr Kind persönlich an Fahrerinnen und Fahrern übergeben wird



Foto: Jarem Wicklund/Fotolia.com

- melden ihr Kind bei Krankheit, Verschiebungen wegen Terminen oder ähnliches beim Unternehmen ab
- geben Hilfestellung beim Ein- und Aussteigen
- sind grundsätzlich die primär für die Schülerbeförderung Verantwortlichen

5. Fahrerinnen und Fahrer: Standard

- beherrschen Grundkenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift

Empfehlungen

- nehmen Tipps im angemessenen und wertschätzenden Umgang mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen sowie bei Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Verhalten an und setzen diese um
- wenden sich bei Rücksprachebedarf an die Ansprechpersonen der jeweiligen Schule



14. Erläuterungen zum Modellversuch zur Budgetierten Schulbegleitung in Oldenburg

Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich auf Festlegungen und Ermittlungen der Arbeitsgruppe Inklusion an Oldenburger Schulen vor dem Ratsbeschluss (Mai 2016). Mittlerweile befinden wir uns im 5. Schuljahr nach Beginn des Modellversuches (2012) und neben den an dem vorhergegangenen Modellversuch beteiligten drei Schulen haben sich mittlerweile über $\frac{3}{4}$ der städtischen Schulen angeschlossen.

Die Durchführung des Oldenburger Modells basierte auf folgenden Grundlagen:

- Freiwilliger Verzicht der Eltern auf ihr Individualrecht zugunsten einer Bündelung der Stunden für mehrere Kinder und der Erbringung durch einen Leistungsanbieter.
- Konzeption und organisationale Vereinbarung der Schule mit einem Leistungsanbieter von Schulbegleitung über Anzahl, Arbeitsauftrag und Einsatz der Schulbegleitung.
- Zuständigkeit der Schulbegleitung für Kinder einer Klasse, eines Jahrgangs oder für bestimmte Unterstützungsleistungen.
- In den ersten beiden Schuljahren der Grundschule erfolgt eine pauschale Finanzierung durch die Stadt auf Grundlage der Annahme von 6,5 Prozent Kindern mit Unterstützungsbedarf mit Zugrundelegung von Kosten in Höhe von 1300 Euro (Ganztags) beziehungsweise 975 Euro (Halbtags) je Kind und Monat. Die Eltern müssen keine Anträge auf Eingliederungshilfe stellen.
- Im 2. Halbjahr des 2. Schuljahres erfolgt eine Überprüfung und eine Feststellung des Bedarfs für das 3. Schuljahr. Der Einsatz der Schulbegleitung erfolgt in Absprache zwischen Schule und Leistungsanbieter.
- Im Einzelfall (etwa auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern oder bei Beeinträchtigungen im Bereich Autismus)

bleibt die Möglichkeit einer Einzelfallzuordnung erhalten.

Zur Durchführung von Modellprojekten:

Im Rahmen einer ersten Erhebungsphase in 2009/2010 wurde eine Analyse der Schulassistenz in Oldenburg erstellt. Daraus ergaben sich folgende Schwierigkeiten und damit auch Veränderungswünsche:

- hoher (Verwaltungs-) Aufwand bei allen Beteiligten (Schule, Eltern, Verwaltung)
- wenig Kontinuität in der Bereitstellung der Assistenzkräfte durch die Leistungsanbieter
- Abstimmungsprobleme zwischen Schule und Leistungsanbieter
- Anstieg der Fallzahlen im Zusammenhang mit der Inklusion der Schule und Auflösung der Förderschulen

Bei den Behinderungen ist zu unterscheiden zwischen den Bereichen geistige und körperlich-motorische Entwicklung (G/KME) und emotional-soziale Entwicklung (ESE). Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich G/KME sind dem Leistungskatalog des SGB XII zugeordnet, die ESE-Kinder erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe der Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII, wenn eine (drohende) seelische Behinderung gutachterlich diagnostiziert ist.

Vor diesem Hintergrund und nach Prüfung verschiedener Modelle anderer Kommunen entwickelten die beteiligten Akteure ein Modellprojekt für eine Budgetierung der Schulbegleitung für Kinder mit Behinderungen an der Grundschule Nadorst. Hier konnte auf langjährige Erfahrungen mit der integrativen Beschulung zurückgegriffen werden und die Schulleitung zeichnete sich durch besonderes Engagement aus.

In einem gemeinsamen Prozess zwischen dem Amt für Teilhabe und Soziales und der Grundschule wurde ein Konzept erarbeitet.

Ab dem Schuljahr 2012/2013 wurde die Grundschule Nadorst als Einrichtung eines offenen Ganztagsbetriebes geführt. Damit konnte in Zusammenarbeit mit dem Amt für Schule und Bildung auch ein Angebot für die Begleitung der Kinder mit Behinderungen am Nachmittag im Rahmen einer freiwilligen Leistung gemacht und dem Anspruch der Vereinbarkeit von Familie und Beruf Rechnung getragen werden.

Im Rahmen der freiwilligen Leistung werden ESE-Kinder ohne gutachterlich festgestellten Bedarf präventiv gefördert. Ein trilateraler Vertrag über ein Modellprojekt Schulbegleitung zwischen der Stadt Oldenburg, der Grundschule Nadorst und dem Leistungsanbieter KiB e.V. entstand. Nach den ersten Monaten (Beginn 1. September 2012) wurde eine positive Bilanz gezogen.

Der konkrete Bedarf an Schulbegleitung wurde auf der Grundlage der Datenbasis mit einer Integrationsklasse in jeder Jahrgangsstufe bemessen:

- eine Assistenzkraft je Klasse mit 25 Wochenstunden
- zusätzlich eine Assistenzkraft mit 25 Wochenstunden als Springer-/ Vertretungskraft
- extra Zeitkontingent für die festgelegten Klassenfahrten
- Zugrunde gelegt wurden hier 40 Jahreswochen (Gesamtjahreswochen abzgl. der Ferienzeiten). Es wurde geeignetes Personal (zum Beispiel Erziehungshelferinnen ohne anerkannte Ausbildung) eingesetzt.

Durch die Umwandlung der Grundschule in eine offene Ganztagschule konnte mit dem Anbieter der Jugendhilfe für die Nachmittagsbetreuung ebenfalls eine Vereinbarung über den Personaleinsatz in der Schulbegleitung geschlossen werden.

Die erhofften Synergie- und Entlastungseffekte sind für alle Beteiligten eingetreten, so dass ein Jahr später auch mit der Grundschule Staakenweg ein Kooperationsvertrag geschlossen wurde.

Die Abkehr von der einzelfallbezogenen Leistung hin zur pauschalen Finanzierung vermeidet aufwändige Antragsverfahren und bietet mehr Spielraum für den Einsatz der Kräfte vor Ort. Die Schulbegleitung wird an der Schule durch einen Leistungsanbieter in Zusammenarbeit mit der Schule organisiert. Das hat für die Abwicklung vor Ort nicht nur im Vertretungsfall bei Krankheit große Vorteile, sondern bedeutet eine hohe Personalkontinuität und Verlässlichkeit.

Die Höhe des Budgets für Schulbegleitung von Kindern in der ersten und zweiten Klasse wird wie folgt berechnet:

Die bisher in Oldenburg ermittelte durchschnittliche Quote der Kinder mit Behinderungen in den Bereichen geistige und körperlich-motorische Entwicklung (circa 3,25 Prozent der Gesamtschülerzahl/ Schulstandort) wird ebenfalls auf die Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten angewendet. Die sich daraus ergebende Anzahl zu fördernder Kinder wird multipliziert mit einer Summe X je Monat und Jahr und ergibt das Jahresbudget der jeweiligen Schule (siehe Tabelle). Dabei werden für den Ganztag 1.300 Euro und für den Vormittag 975 je Kind und Monat zu Grunde gelegt.

Sollten an einer Schule mehr als 6,5 Prozent der Kinder einen festgestellten Förderbedarf aufweisen, wird das Budget entsprechend erhöht. Schule und Leistungsanbieter erbringen jährlich über Förderpläne und Tätigkeitsberichte einen Nachweis über die Verwendung der Mittel und evaluieren das Modellvorhaben gemeinsam.

Im Bericht der UAG Schulbegleitung werden anschaulich die positiven Effekte aus den Erfahrungen der Modellprojekte zur Budgetierung beschrieben.

Die bisher an den beiden Modellschulen durchgeführten Evaluationen zu den ESE-Kindern lassen allerdings zum jetzigen Zeitpunkt keine Effekte im Hinblick auf einen Rückgang der bewilligten Hilfen zur Schulbildung im Grundschulbezirk erkennen, werden aber auf Dauer erwartet. Hierfür wäre jedoch ein längerer Evaluationszeitraum zu betrachten.

Festzustellen ist, dass der finanzielle Aufwand an freiwilligen und präventiven Leistungen, insbesondere für die Leistungen zur Ermöglichung der Teilnahme am Ganztagsangebot für Kinder mit sozial-

emotionalen Auffälligkeiten, angestiegen ist.

Bisher werden an den Modellschulen alle Kinder – ob mit oder ohne Beeinträchtigung zunächst aufgenommen. Stellen Schule und Leistungsanbieter gemeinsam bei einem Kind einen Unterstützungsbedarf fest, wird ein Förderplan erstellt und das Kind bekommt eine Schulbegleitung.

Mit der Pauschalisierten Schulbegleitung ist sichergestellt, dass alle Kinder mit Beeinträchtigungen – sowohl mit geistig/körperlichem als auch sozial/emotionalen Entwicklungsbedarf mit Schulbegleitung versorgt werden. Da allerdings kein Hilfeplanverfahren durchgeführt wird, kann nicht festgestellt werden, ob alle Kinder mit Schulbegleitung auch tatsächlich eine (drohende) Behinderung mit einem entsprechenden Teilhabebedarf hätten. Die hohen Fallzahlen, die von Schule und Leistungsanbieter benannt werden, legen die Vermutung nahe, dass zwar viele Kinder Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigen, jedoch längst nicht alle eine Beeinträchtigung im Sinne der Eingliederungshilfe aufweisen.



Auswertung der Modellprojekte zur pauschalierten Schulbegleitung

Die nachfolgende Auswertung und Empfehlung wurde durch eine Unter-AG der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ erarbeitet und am 18. November 2015 beschlossen.

An der Erstellung waren Vertreterinnen und Vertreter der Leistungsanbieter, der Ämter und Schulen beteiligt. Die Auswertung bezieht sich auf die Schulen, die derzeit am Modellprojekt teilnehmen: Grundschule Nadorst, Grundschule Staa-kenweg und IGS Helene Lange.

Diese Auswertung und Empfehlung greift die Ergebnisse auf, die bereits durch die Unterarbeitsgruppen „personelle Ressourcen“ und „Gestaltung des Übergangs zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen“ erzielt und in der Gesamt-AG beschlossen wurden.

Das Ziel besteht in einem stadtweit gültigen Vorgehen zur Zuweisung von Schulbegleitung an Schulen. Da die Praxis der Beantragung einzelfallbezogener Hilfe – neben der Möglichkeit einer Budgetierung – weiter bestehen soll, befasst sich diese Auswertung und Empfehlung ausschließlich mit Aspekten der Budgetierung.

Die Auswertung und Empfehlung bezieht sich auf pädagogische und organisatorische Auswirkungen. Eine seriöse Einschätzung der zu erwartenden finanziellen Aufwendungen ist nicht möglich, da viele Investitionen erst mittel- bis langfristig zu Einsparungen an anderer Stelle führen können. Insgesamt muss hierzu auch eine Abstimmung zwischen dem Amt für Teilhabe und Soziales und dem Amt für Jugend und Familie erfolgen.

Es wird keine flächendeckende Umstellung auf eine budgetierte Schulbegleitung empfohlen, sondern eine Beantragung durch einzelne Schulen in Zusammenarbeit mit dem Leistungserbringer.

Allgemeine Ergebnisse aus den Modellprojekten

- Die Rahmenvereinbarung führt zu einer hohen Zufriedenheit aller Beteiligten in der Schule: Kinder, Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter.
- Akzeptanz und Offenheit gegenüber der Inklusion steigern sich bei allen.
- Die Schullaufbahneempfehlungen an den Schulen haben sich bei allen Kindern verbessert.
- Klassenkonferenzen anlässlich von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen konnten seltener stattfinden.
- Es gelang eine 100 prozentige Umsetzung der Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die aus der Förderschule an die Regelschule gewechselt sind.
- Personensorgeberechtigte von betroffenen Kindern sind in die Berufstätigkeit zurückgekehrt
- Die Anzahl der Anträge auf Schulbegleitung nach §35a SGB VIII wird vermutlich langfristig abnehmen, da viele Problematiken präventiv bearbeitet werden können.
- Derzeit liegen fünf Anfragen von Schulen für eine Budgetierung für Schulbegleitung vor (Stand: November 2015; Anmerkung: Mit Stand Februar 2018 sind 19 Grundschulen und 4 weiterführende Schulen am Oldenburger Modell beteiligt)
- Die Modelle stoßen auch in vielen anderen Kommunen auf großes Interesse. Anteile der Oldenburger Modelle

werden zum Teil übernommen und für eigene Konzepte verwendet.

- Die individuellen Bedingungen der Schulen (zum Beispiel sozial-ökonomische Struktur des Einzugsbereichs, Klassen-/Schülerzahlen, räumliche Situation, personelle Ausstattung, Kooperationen) müssen bei der Planung/ Budgetberechnung berücksichtigt werden.
- Vandalismusschäden und notwendige Reparaturen in den Schulen sind weniger geworden.

Folgende positive Effekte der Rahmenvereinbarung Schulbegleitung lassen sich aus den bisher bestehenden Kooperationen für die unterschiedlichen Beteiligengruppen erkennen

Effekte bezogen auf Schule und Kollegium:

- Die Kollegien stehen dem Prozess der Inklusion aufgeschlossen gegenüber, da sie wissen, dass sie nicht alleine gelassen werden, sondern es einen verbindlichen Kooperationsvertrag gibt, der die Schulbegleitung sicherstellt. Die Sorge um Überlastungen und Überforderungen wird gesenkt.
- Schulen und Amt (für Teilhabe und Soziales) haben nur einen Leistungsanbieter als Ansprechpartner dieser organisiert die Hilfen aus einer Hand.
- Es gibt für die Schule als Ansprechpartnerin eine Dienst- und Fachaufsicht der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter vor Ort. Diese ist für die Vertretungsregelungen und die Personalführung zuständig. Absprachen sind über kurze Wege möglich.
- Die Hilfen sind nicht ausschließlich einzelfallbezogen. Dadurch können Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter mit festen Arbeitsverträgen an einer Schule beschäftigt werden. Die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter lernen so die Abläufe, die

Schulkultur, die Lehrkräfte, das Team der anderen Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter und das Nachmittags-team kennen.

- Der Leistungsanbieter kann die Kolleginnen gezielt fortbilden und die Fortbildungen kommen dem System zugute, da es eine hohe personelle Konstanz gibt.
- Die Schule bekommt nicht kurzfristige unbekannte Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zugewiesen, die sich ausschließlich an einem Kind orientieren. Die Schule wird vom Leistungsanbieter auf Wunsch an der Personalauswahl beteiligt.
- Es gab deutlich weniger Disziplinarverfahren gegen Schulkinder – die Anzahl der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sank stark.
- Der Kooperationsvertrag bietet der Schule einen festen Leistungsanbieter als Ansprechpartner, aber trotzdem die Möglichkeit in Ansprache mit dem primären Leistungsanbieter weitere Kompetenzen anderer Leistungsanbieter ins System zu holen.
- Über den Leistungsanbieter gibt es eine Struktur für Dienst- und Fallbesprechungen.
- Die Schule kann gezielter und flexibler auf schulspezifische Belange reagieren.
- Effekte bezogen auf die Schülerinnen und Schüler:
- Die hohe Personalkontinuität bietet den Kindern verlässliche Vertrauenspersonen. Lernen können ist beziehungsabhängig. Das kann mit einer festen Bezugsperson professionell gestaltet werden. Einem Kind werden in einer Woche nicht mehrere, wechselnde Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zur Seite gestellt.
- Die Schulbegleiterin kennt die Schule, die Rituale und Übergänge vom Vor- in den Nachmittag und steht in einem strukturierten Fachaustausch mit den anderen Beteiligten vor Ort. Dies gibt

dem Kind Sicherheit, Struktur und Orientierung.

- Durch eine gruppenbezogene Begleitung und Unterstützung werden einzelne Kinder weniger stigmatisiert.
- Die Anzahl der durchgehaltenen Unterrichtsstunden bei den Kindern ist gestiegen. Sozialverhalten und Konzentrationsvermögen haben sich verbessert.
- Es gab deutlich weniger Disziplinarverfahren gegen Schulkinder – die Anzahl der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sank stark.
- Es wird nicht nur einzelnen Kindern ein Lernprozess abverlangt, alle Kinder lernen einen sensiblen Umgang mit vielfältigem Verhalten.
- Alle Kinder können die Bildungs- und Teilhabechancen, die der Ganztags bietet, nutzen.
- Die Kinder erhalten direkt Unterstützung, wenn sie diese benötigen und werden nicht durch langfristige Diagnostik und Antragsverfahren geschleust bevor Hilfen einsetzen. Dies wirkt einer Stigmatisierung entgegen und gibt den Kindern von Anfang an die Chance gut in der Lern- und Peergruppe anzukommen.

Effekte bezogen auf die Eltern

- Insbesondere bei den Eltern nicht-beinträchtigter Kinder, werden Sorgen und Ängste bezüglich der Inklusion abgebaut, da es ein vorliegendes Konzept mit guten Strukturen und verbindlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner gibt. Die Eltern profitieren von der positiven Stimmung in der Schule, da die Lehrkräfte hinter der Inklusion stehen und die Sorge, dass das eigene Kind durch die Bedarfe der inklusiv beschulten Kinder zu kurz kommt, bewahrheitet sich nicht. Die Eltern der Modellschulen, sowohl der Kinder mit Schulbegleitung als auch

der Schülerschaft im Allgemeinen, sind zufrieden mit der Arbeit in der Schule.

- Der Ganztags ist inklusiv aufgestellt, die Kinder können die Nachmittagsangebote der Schule und der Jugendhilfe einschließlich der Ferien wahrnehmen. Damit ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Eltern mit betroffenen Kindern nachhaltig verbessert worden.
- Durch die sinkende Anzahl an Ordnungsmaßnahmen mit Schulausschlüssen müssen Eltern ihre Kinder nicht mehr abholen oder an den Schulvormittagen zu Hause betreuen.
- Die Kinder erhalten direkt Unterstützung, wenn sie diese benötigen und müssen keine langfristige Diagnostik und Antragsverfahren durchlaufen bevor Hilfen einsetzen. Die Familie wird so unmittelbar entlastet.
- Effekte bezogen auf die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter:
- Die Hilfen sind nicht ausschließlich einzelfallbezogen. Dadurch können Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter mit festen Arbeitsverträgen an einer Schule beschäftigt werden. Die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter lernen so die Abläufe, die Schulkultur, die Lehrkräfte, das Team der anderen Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter und das Nachmittags-team kennen.
- Die Arbeitsverträge können langfristig geschlossen werden. Für die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter entsteht somit Planungssicherheit.
- Die Verantwortung für die Kinder wird gemeinsam getragen und führt nicht zu einer Vereinzelung in der Arbeit.
- Die Zugehörigkeit zum pädagogischen Team und zur gesamten Schule wird gestärkt.

Effekte bezogen auf die Leistungsanbieter

- Auch das beim Leistungsanbieter beschäftigte Team der pädagogischen

Fachkräfte am Nachmittag steht der Inklusion offen gegenüber, da sie sich mit der neuen Herausforderung der unterschiedlichsten Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern nicht allein gelassen fühlen, sondern ebenfalls auf die Unterstützung der Schulbegleitung vertrauen können.

- Der Leistungsanbieter erhält durch den Kooperationsvertrag Planungssicherheit.
- Er kann Personal langfristig binden.
- Er kann Fortbildungsmittel nachhaltig für die Schulbegleitung investieren.
- Er kommt seinem Auftrag: Teilhabe- und Bildungschancen für Kinder zu verbessern nach.
- Es gibt ein kollegiales Unterstützungs- und Einarbeitungssystem vor Ort. Die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führt zu einer geringen Personalfuktuation.
- Der Kooperationsvertrag bietet die Möglichkeit weitere Kompetenzen durch andere Leistungsanbieter ins System zu holen.

Effekte bezogen auf den Leistungsträger (Stadt Oldenburg)

- Die Aufwendungen für die gesetzlichen Leistungen im Rahmen der Hilfe zur angemessenen Schulbildung nach dem SGB XII haben sich in den bestehenden Budgets positiv entwickelt. Es konnte die notwendige Hilfe mit mindestens gleichbleibenden Aufwendungen, teilweise mit leichten Einsparungen sichergestellt werden.

- Der Wegfall der Einzelfallprüfungen führt langfristig zu gewissen Verwaltungsvereinfachungen in mehreren Ämtern, wenngleich die Weiterentwicklung der Modelle weiterhin viel Zeit bei einigen Mitarbeitern bindet.
- Durch die präventive Versorgung von Kindern ohne einen gesetzlichen Anspruch auf Leistungen sind langfristig zukünftige Einsparungen im Bereich Hilfe zur Schulbildung zu erwarten.
- Durch die erbrachten freiwilligen Leistungen für die Nachmittagsituation und die präventive Versorgung der Kinder mit Auffälligkeiten im Bereich sozial-emotionale Entwicklung eine nicht unwesentliche finanzielle Belastung im Rahmen der freiwilligen Leistungen besteht.
- Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass es perspektivisch zu einer Kostensteigerung kommen wird, insbesondere, wenn es um die Versorgung der ES-Kinder geht, die nicht tatsächlich einen regulären Anspruch auf Leistungen im Bereich SGB XII und SGB VIII haben oder hätten und man bei der Versorgung all dieser Kinder insofern von freiwilligen Leistungen (zum Gelingen von Inklusion) sprechen muss, die sich eine Kommune heranzieht, obwohl vielfach zum Beispiel das Land in der Verantwortung wäre.

Qualitätsstandards der Schulbegleitung in Oldenburg



Empfehlung

Erstellt durch die Unter-AG „Stadtweites Konzept zur Schulbegleitung“ Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen, zur Kenntnis genommen vom Schulausschuss am 30. August, vom Sozialausschuss 20. September und dem Jugendhilfeausschuss am 19. Oktober 2016

Stand: 16. März 2016

Bei der Stundenberechnung für Schulbegleitungen sollen 85 Prozent der Zeit für die direkte Schulbegleitung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Mindestens 15 Prozent der Zeit sollen für folgende Tätigkeitsbereiche einkalkuliert werden:

- Besprechungen und Konferenzen (Absprachen mit der Klassenlehrkraft, Helferkonferenz, Klassenkonferenz, Hilfeplangespräch, Förderplangespräch),
- Elterngespräche,
- Dienstbesprechungen beim Leistungsanbieter,
- Gespräche mit externen Therapeuten etc.,
- Supervision und Fachberatung,
- Fortbildung,
- Berichte und Dokumentationen.

Bei diesen Prozentwerten handelt es sich um gemittelte Durchschnittswerte, die im konkreten Einzelfall über- oder unterschritten werden.

Schulbegleitungen, die keine Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher, Heilerziehungspflegerin oder Heilerziehungspfleger, Sonderpädagogin oder Sonderpädagoge, Heilpädagogin oder Heilpädagoge haben, sollen verpflichtend, zusätzlich zu persönlicher Eignung, Gesundheitsbeurteilung und Erste-Hilfekurs, eine „Basisqualifikation zur Schulbegleitung“ vorweisen können. Der Umfang der Basisqualifikation

on soll mindestens 100 Unterrichtsstunden betragen.

Die Absolvierung der Basisqualifikation, oder einzelner Module, ist auch für Schulbegleitungen mit einer Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher, Heilerziehungspflegerin oder Heilerziehungspfleger, Sonderpädagogin oder Sonderpädagoge, Heilpädagogin oder Heilpädagoge wünschenswert.

Im Rahmen der Basisqualifikation sollen folgende Inhalte behandelt werden:

- Grundverständnis von Inklusion und inklusiver Schule,
- Rolle und Selbstverständnis von Schulbegleitung,
- rechtliche Grundlagen der Schulbegleitung,
- Schulbegleitung in der Eingliederungshilfe (als Einzelfallhilfe, als Hilfe für mehrere Kinder und im Rahmen von Budgetierung),
- Umgang mit Diversität (zum Beispiel Beeinträchtigung, Herkunft, Geschlechteridentität, Armut, Religion),
- Einblick in verschiedene Beeinträchtigungsbilder und Möglichkeiten der Unterstützung durch die Schulbegleitung,
- Einblick in Situation von Familien in hochbelastenden Lebenssituationen,
- Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz auftrag,
- Deeskalierende Kommunikation und dialogische Gesprächsführung,

- Teamarbeit, Teamfähigkeit und Vernetzung,
- Auftragsmehreck: Anbieter, Kostenträger, Eltern, Lehrkräfte, Kind,
- Grundlagen der Pflege,
- Hospitation in einer Schule und Reflexion der Erfahrungen.

In den anderen Förderschwerpunkten ist der Einsatz von pädagogisch oder pflegerisch ausgebildeten Fachkräften oder nichtausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Basisqualifikation im Einzelfall zu entscheiden.

In der Einzelfallhilfe im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung (§ 35a SGB VIII) ist der Einsatz pädagogisch ausgebildeter Fachkräfte zwingende Voraussetzung. In Schulen mit einer Budgetierung von Schulbegleitung ist der Einsatz entsprechend ausgebildeter Fachkräfte anteilig zu berücksichtigen.



Schulbegleitung

Erstellt durch die Unter-AG „Stadtweites Konzept zur Schulbegleitung“ Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen.

Nach Entwurf durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen, in enger Absprache mit dem Amt für Teilhabe und Soziales und dem Amt für Schule und Bildung abgestimmt und beschlossen durch den Sozialausschuss am 26. April, den Schulausschuss am 3. Mai, den Verwaltungsausschuss am 9. Mai und den Rat am 30. Mai 2016.

Die städtischen Schulen in Oldenburg können eine Budgetierung der Schulbegleitung für Kinder mit (drohenden) Behinderungen beantragen.

Dabei sind von den beantragenden Schulen folgende Voraussetzungen zu erfüllen:

- Die zur Verfügung stehenden Landesmittel werden abgerufen
- Die Schule verfügt über ein eigenes Konzept der Schulbegleitung, das die Förderschwerpunkte, die vorhandene Schülerschaft und die sozialräumlichen Gegebenheiten berücksichtigt. (Die Kriterien wurden von der UAG Schulbegleitung entwickelt und von der AG an Oldenburger Schulen empfohlen.)

Die Mittel für Schulbegleitung für Kinder, deren (drohende) Behinderung diagnostiziert und deren Teilhabebedarf festgestellt ist, werden dem mit der Schule kooperierenden Leistungsanbieter als Budget zur Verfügung gestellt.

Die Höhe des Budgets für Schulbegleitung von Kindern in der ersten und zweiten Klasse ergibt sich aus der in der Begründung näher beschriebenen durchschnittlichen Quote von 6,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf als Minimum. Das gemeinsame

Stand: 18. November 2015

Konzept der beantragenden Schule mit dem Leistungsanbieter, der notwendige Fachkräfteanteil, die sozialräumlichen Bedingungen und die bereits festgestellten Förderbedarfe werden bei der Ermittlung der Budgethöhe berücksichtigt.

Das Antragsverfahren auf eine Schulbegleitung, das Diagnostik und Bedarfsfeststellung beinhaltet, wird im Laufe der ersten beiden Grundschuljahre durchgeführt. Ab der 3. Klasse wird das Budget ausschließlich anhand der Kinder mit diagnostizierter (drohender) Behinderung und mit Teilhabebeeinträchtigung berechnet.

Eine Überprüfung und gegebenenfalls Anpassung findet spätestens vor dem Wechsel zur weiterführenden Schule statt.



15. Was ist Schulbegleitung? Selbstverständnis und Aufgaben in der schulischen Inklusion der Stadt Oldenburg

Verbindliche Information

Erarbeitet durch die Unter-AG „stadtweites Konzept zur Zuweisung von Schulbegleitung“ Beschlossen durch die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“

In der Weiterentwicklung zu einer inklusiven Schule spielt die Schulbegleitung eine wichtige Rolle. Sie zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an allen Bereichen des Schullebens teilhaben können.

Inklusion bedeutet aber noch viel mehr und die Aufgaben der Schulbegleitung sind vielfältig. Mit dieser Broschüre informieren die Stadt Oldenburg und die „Arbeitsgruppe Inklusion an Oldenburger Schulen“ über Inklusion und über die Rolle und die Aufgaben von Schulbegleitung.

Die Arbeitsgruppe Inklusion an Oldenburger Schulen unterstützt die Stadt Oldenburg bei der Umsetzung von Inklusion. Zu den Mitgliedern der Arbeitsgruppe gehören Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, Stadtschülerrat, Stadtelternrat, Landesschulbehörde, freien Trägern der Jugend- und Behindertenhilfe, Vereinen, Selbsthilfegruppen, Politik, Verwaltung und Wissenschaft.

Was ist Inklusion?

Die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ hat zu Beginn ihrer Arbeit 2012 eine Definition von schulischer Inklusion erarbeitet, die für den städtischen Inklusionsprozess einen verbindlichen Rahmen bieten soll.

Grundsatz der Inklusion

Allen Menschen wird von vornherein die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang ermöglicht.

Stand: 16. September 2015

Inklusion an Schulen

Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Beteiligten eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe und aktive Beteiligung an ihren Angeboten der Bildung, Kultur und Mitbestimmung.

Inklusion bedeutet die Berücksichtigung und Wertschätzung von Vielfalt bezogen auf kulturelle, sprachliche und ethnische Herkunft, Nationalität, Religion, Weltanschauung, Lebensstil, sexuelle Orientierung, Familienstand, sozio-ökonomischen Status, Alter, Geschlecht, Behinderung, Lern- und Arbeitsstil, Leistungsniveau und persönliche Interessen.

Bemühungen um Inklusion richten sich auf die Teilhabe jeder einzelnen Person, auf gegenseitige Akzeptanz und soziales Miteinander, auf die Nutzung der Vielfalt für das gemeinsame Lernen und die individuelle Entwicklung, sowie auf die Beseitigung von Nachteilen und Ausgrenzung.

Schulische Inklusion bezieht sich auf

- die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler,
- die Zusammenarbeit mit Eltern und deren Unterstützung in Fragen der Erziehung und Bildung,
- die Zusammenarbeit im Kollegium und mit Fachkräften,
- die Zusammenarbeit bei Unterstützungsangeboten und mit anderen Personen und Gruppen des sozialräumlichen Umfeldes.



- Inklusion ist eine umfassende Vision für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft. An ihr mitzuwirken liegt daher in der Verantwortung aller Bürgerinnen und Bürger, aller Organisationen, Institutionen, Behörden, Vereine und Gruppen.

Was ist Schulbegleitung?

Als Schulbegleitung bezeichnet man Personen, die einzelne oder mehrere Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf durch den Schulalltag begleiten. Sie stellen sicher, dass die Kinder die an sie gestellten Anforderungen bewältigen können.

Die Schulbegleitung soll dafür Sorge tragen, dass die Kinder möglichst selbstständig am Schulalltag teilhaben. Sie plant und reflektiert fortlaufend ihre Tätigkeit und bringt ihre Beobachtungen und Erfahrungen in die Kooperations- und Planungsgespräche ein.

Die Schulbegleitung ist bei einem außerschulischen Anbieter von Schulbegleitung angestellt. Sie arbeitet mit dem Ziel, allen Kindern einen gelingenden Schulalltag zu ermöglichen.

Was sind die Aufgaben der Schulbegleitung?

Die Aufgaben der Schulbegleitung umfassen die Beobachtung, Begleitung, das Üben oder Übernehmen von Tätigkeiten der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler. Hierzu können beispielsweise die folgenden Bereiche gehören:

- Pflege (zum Beispiel Begleiten von WC-Gängen und Üben der Nahrungsaufnahme),
- Behandlungspflege (zum Beispiel Verbandversorgung und Medikamenteneinnahme),
- Mobilität (zum Beispiel Begleitung der Teilnahme an den Pausen und Unterstützung der räumlichen Orientierung),
- Motorik (zum Beispiel Üben der Feinmotorik, Begleiten beim An- und Auskleiden),
- Wahrnehmung (zum Beispiel Übersetzen von Unterrichtsinhalten und Üben des Einhaltens von Regeln),
- Interaktion und Sozialverhalten (zum Beispiel Begleitung bei Gruppenaktivitäten und Einhaltung von Gesprächsregeln),

- Arbeitsverhalten (zum Beispiel Unterstützung bei der Organisation des Arbeitsplatzes und bei der Konzentration),
- Koordination und Kooperation (zum Beispiel Teilnahme an Förderplangesprächen und Verfassen von Berichten).

Die Leistungsträger, zum Beispiel die Krankenkasse oder die Fachstelle Eingliederungshilfe der Stadt Oldenburg, stellen den Bedarf fest und legen danach im Hilfeplan die Aufgaben und den Umfang der Schulbegleitung fest. Die Erfüllung der Aufgaben wird vom Anbieter in Absprache mit den Personensorgeberechtigten, den Lehrkräften und den Schulbegleitungen festgelegt.

Die jeweiligen Aufgaben für den individuellen Einzelfall formulieren das Amt für Teilhabe und Soziales, Anbieter, Lehrkräfte, Eltern und Kind im Rahmen von Hilfeplangesprächen gemeinsam.

Im Falle einer Budgetierung beziehungsweise Pauschalfinanzierung ist durch einen Kooperationsvertrag mit der Stadt Oldenburg der Rahmen für die Schulbegleitung an der jeweiligen Schule festgelegt. Der Einsatz der Schulbegleitung und die Erfüllung der Aufgaben werden durch Anbieter, Lehrkräfte, Eltern und Kind festgelegt.

Wie funktioniert die Beantragung von Schulbegleitung?

Schulbegleitung muss durch die Personensorgeberechtigten beantragt werden.

Bei Schulen, an denen Schulbegleitung im Rahmen einer Pauschalfinanzierung eingesetzt wird, ist eine individuelle Beantragung nicht zwingend notwendig.

Nähere Informationen zur Antragstellung erhalten Sie über das Amt für Teilhabe und Soziales, Fachstelle Eingliederungshilfe, der Stadt Oldenburg.

Über das ServiceCenter der Stadt Oldenburg 0441 235-4444 können Sie den für Sie zuständigen Mitarbeiter im jeweiligen Bezirksteam erfragen.

Welche Qualifikation benötigen Schulbegleitungen?

Es gibt Aufgabenbereiche, in denen eine Schulbegleitung keine besondere berufliche Qualifikation aufweisen muss. Hier ist alleine die persönliche Eignung entscheidend. In anderen Bereichen ist eine Qualifikation als Erzieherin oder Erzieher, Heilerziehungspflegerin oder Heilerziehungspfleger, Heilpädagogin oder Heilpädagoge, Sozialassistentin oder Sozialassistent, Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge, notwendig.

Für eine Beschäftigung als Schulbegleitung müssen folgende Bescheinigungen vorgelegt werden:

- erweitertes Führungszeugnis zur Vorlage bei Behörden nach §30a BZRG (Bundeszentralregistergesetz),
- Erklärung über die Belehrung nach §35 IfSG (Infektionsschutzgesetz) in der jeweils geltenden Fassung,
- schriftliche Erklärung über anhängige Ermittlungsverfahren.

Nachfolgend sind Anbieter von Schulbegleitung in Oldenburg aufgezählt. Diese informieren Sie gerne über den Bedarf und die Beschäftigungsmöglichkeiten.



16. Arbeitshilfe: Aufgaben der Schulbegleitung



Anbieter von Schulbegleitung Stand: 16. September 2015

IBB mattis - Institut für Betreuungsdienste und Bildungsförderung
Bahnhofplatz 2A
26122 Oldenburg
Telefon: 0441 36 16 00 50
E-Mail: info@mattis-ibb.de
www.mattis-ibb.de

Integrative Jugendhilfe gBR
Nadorster Straße 222
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 68 34 24 8
E-Mail: info@integrative-jugendhilfe.de
www.integrative-jugendhilfe.de

Jugend- und Familienhilfe
Oldenburg gGmbH
Bloherfelder Straße 91, 26129 Oldenburg
Telefon: 0441 559 96 07
E-Mail: info@jufa-oldenburg.de
www.jufa-oldenburg.de

KiB e.V. (nur kooperierende
Ganztagsgrundschulen)
Nettelbeckstraße 22
26131 Oldenburg
Telefon: 0441 350 760
E-Mail: info@kib-ol.de
www.kib-ol.de

SELAM-Lebenshilfe für Menschen mit
Behinderungen gGmbH
Nadorster Straße 26
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 36 16 92-0
E-Mail: andres@selam-lebenshilfe.de
www.selam-lebenshilfe.de

Sorgenfrei Oldenburg UG (nur Integrierte
Gesamtschule Marschweg [Helene-Lan-
ge-Schule])
Kranbergstraße 23
26123 Oldenburg
Telefon: 0177 28 32 996
www.sorgenfrei-ol.de

Fortbildungen zum Thema Schulbegleitung Stand: 16. September 2015

Deutsches Rotes Kreuz
Landesverband Oldenburg e. V.
Ute Henkensiefken
Maria-von-Jever-Straße 2
26125 Oldenburg

IBB mattis
Bahnhofplatz 2A
26122 Oldenburg
Telefon: 0441 36 16 00 50
E-Mail: info@mattis-ibb.de
www.mattis-ibb.de

VHS Oldenburg
Claudia Grove
Karlstraße 25
26123 Oldenburg
Telefon: 0441 9 23 91-32
E-Mail: grove@vhs-ol.de
www.vhs-ol.de

Empfehlung

Erarbeitet durch die Unter-AG „stadt-
weites Konzept zur Zuweisung von
Schulbegleitung“
Beschlissen durch die AG „Inklusion
an Oldenburger Schulen“

Stand: 16. September 2015

Diese Arbeitshilfe wurde durch eine
Unter-Arbeitsgruppe der AG „Inklusion
an Oldenburger Schulen“ erarbeitet und
am 16. September 2015 als Empfehlung
durch die AG beschlossen. In ihr sind
Tätigkeiten aufgelistet, die im Rahmen
von Schulbegleitung ausgeführt werden
können.

Die Arbeitshilfe dient der gemeinsamen
Planung des Einsatzes von Schulbeglei-
tung durch Anbieter und Mitarbeitende
von Schulbegleitung, Lehrkräfte, Eltern,
Mitarbeitende der Ämter. Sie soll die
inhaltliche Diskussion und Vereinbarung
von Arbeitsbereichen der Schulbeglei-
tung strukturieren.

Diese Arbeitshilfe ist **nicht** Teil des An-
tragsverfahrens sondern dient der Kon-
kretisierung der Aufgaben nach der Be-
willigung der Leistung. Sie ist **kein** Ersatz
für den Schulbericht.

Es soll für jede Schülerin und jeden Schü-
ler ein eigenes Aufgabenraster erstellt
werden.

Die Tätigkeiten können in ihrer Intensität bewertet werden als

- Beobachten (auch: Überwachen):
Die Schulbegleitung stellt sicher, dass
die Aufgabe durch die Schülerin oder
den Schüler selbständig erledigt wird.
Sie muss gegebenenfalls darauf hin-
weisen, dass die Aufgabe zu erledigen
ist.
- Begleiten (auch: Unterstützen):
Die Schulbegleitung stellt sicher, dass
die Aufgabe durch die Schülerin oder
den Schüler mit Unterstützung erle-

digt wird. Sie muss gegebenenfalls
darauf hinweisen, dass die Aufgabe zu
erledigen ist und diese durch Handrei-
chungen unterstützen.

- Üben (auch: Trainieren):
Die Schulbegleitung übt die Erledi-
gung der Aufgabe mit der Schülerin
oder dem Schüler. Beispielsweise
durch eigenes Vormachen, und Nach-
machen lassen, Üben von Handlungs-
schritten und Ablaufplänen. Ziel ist es,
dass die Schülerin oder der Schüler die
Aufgabe selbständig erledigen kann
und gegebenenfalls nur noch eine
Begleitung oder Überwachung not-
wendig ist.
- Übernehmen (auch Ersetzen):
Die Schulbegleitung übernimmt die
Erledigung der (Teil-)Aufgabe für die
Schülerin oder den Schüler, da ihr oder
ihm eine selbständige und begleitete
Ausübung nicht möglich ist.

Im Einzelfall können auch Mehrfachnen-
nungen sinnvoll sein.

Stand: 16. September 2015

Datum: _____ Für Schülerin / Schüler: _____ Klasse: _____

Ausgefüllt durch:

Name: Funktion	:	Unterschrift:

Bereich: Pflege

	Beobachten	Begleiten	Üben	Übernehmen	nicht notwendig
WC Gänge (z.B. Vorlagen wechseln, Katheter wechseln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körperpflege (z.B. Hände waschen, Zähne putzen, duschen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nahrungsaufnahme (z.B. Essen anreichen, Sondenhygiene)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Bereich: Behandlungspflege

	Beobachten	Begleiten	Üben	Übernehmen	nicht notwendig
Medikamenteneinnahme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbandsversorgung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katheterisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geräteverwendung (z.B. Insulinpumpe, Sauerstoffversorgung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflegedokumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstwahrnehmung des Gesundheitszustandes (z.B. bei Diabetes, Epilepsie, Migräne)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Rückmeldungen und Änderungswünsche an: schule-inklusion@stadt-oldenburg.de

Stand: 16. September 2015

Bereich: Mobilität

	Beobachten	Begleiten	Üben	Übernehmen	nicht notwendig
Nutzung von Hilfsmitteln (z.B. Stehhilfe, Sitzhilfe, Rollstuhl, Laufhilfen, Orthesen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zurücklegen des Schulweges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumliche Orientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an schulischen Veranstaltungen (z.B. Klassenfahrten, Ausflüge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an den Pausen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an Gruppensituationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Bereich: Motorik

	Beobachten	Begleiten	Üben	Übernehmen	nicht notwendig
Feinmotorik (z.B. beim Schreiben, Malen, Schneiden, Basteln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Be- und Entkleiden (z.B. für Sport- und Schwimmunterricht, auf witterungsangemessene Kleidung achten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transport und Bereitstellung von Schultensilien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nutzung von Kommunikationshilfsmitteln (z.B. Umgang mit Talker, I-Pad, Computer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Bereich: Wahrnehmung

	Beobachten	Begleiten	Üben	Übernehmen	nicht notwendig
Verstehen von Gesagtem (z.B. Wiederholung von Arbeitsanweisungen der Lehrkräfte, Übersetzen in leichte Sprache, Gebärdensprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verstehen von Geschriebenem (z.B. Übertragen in Braille-Schrift, leichte Sprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenes Verhalten und seine Auswirkungen erkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regeln und Signale erkennen (z.B. Zeiten, Klingel und Signale, „Stopp“-Signale, Klassenregeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterscheiden zwischen angemessener und unangemessener Sprache und Kommunikation (z.B. Schimpfwörter, Schreien, lautes Reden im Unterricht ggf. auch in den Pausen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Rückmeldungen und Änderungswünsche an: schule-inklusion@stadt-oldenburg.de

Stand: 16. September 2015

Bereich: Interaktion und Sozialverhalten	Beobachten	Begleiten	Üben	nicht notwendig
Teilnahme an Gruppengesprächen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an Freizeitaktivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflege von Sozialkontakten (z.B. Gruppenarbeiten, Pausenkontakte, Spielsituationen, Mittagessen, Ausflüge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einhaltung von Verhaltensregeln (z.B. Hausschuhe anziehen, Jacke aufhängen, sitzenbleiben, sich melden, Stopp-Regel beachten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einhaltung von Gesprächsregeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgang mit sozialen Konflikten (z.B. Möglichkeiten der Streitschlichtung, „Nein“ sagen können, Hilfe holen, Frust aushalten, Vermeiden von Fremdaggression)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgang mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen (z.B. kurzfristiger Rückzug, Entspannungs- und Bewegungsübungen, Vermeiden von selbstverletzendem Verhalten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgang mit Gefühlen und Bedürfnissen anderer (z.B. sich mitfreuen, Beglückwünschen, Trösten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Situationen reflektieren und alternative Handlungsstrategien erarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau von Eigenmotivation zur bei der Bewältigung sozialer Herausforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angemessener Sprache und Kommunikation (z.B. in Bezug auf Schimpfwörter, Schreien, lautes Reden im Unterricht und ggf. auch in den Pausen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:				

Bereich: Arbeitsverhalten	Beobachten	Begleiten	Üben	Übernehmen	nicht notwendig
Organisation des Arbeitsplatzes (z.B. Bereitstellung von Arbeitsmaterial, Ordnung der Materialien und des Arbeitsplatzes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation von Handlungsabläufen (z.B. Bearbeitung von Arbeitsblättern, Auswahl eines Arbeitsthemas oder Arbeitsplatzes, Essensauswahl in der Mensa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigenmotivation zur Erledigung schulischer Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konzentration bei der Erledigung schulischer Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdauerbereitschaft (z.B. Abwechslung schaffen, Lernort wechseln, Erkennen eigener Fortschritte, Anerkennung eigener Leistungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:					

Bereich: Koordination und Kooperation

Kooperation und Absprachen mit Personensorgeberechtigten (Eltern, Erziehungsberechtigten, gesetzliche Vertretung)	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an schulischen Elterngesprächen (z.B. Elternsprechtag)	<input type="checkbox"/>
Kooperation und Absprachen mit Lehrkräften	<input type="checkbox"/>
Abstimmung mit den Lehrkräften über tägliche Lernprozessunterstützung	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an Teamgesprächen (z.B. Dienstbesprechungen, Fachberatung, Supervision)	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an Förderplangesprächen	<input type="checkbox"/>
Teilnahme an Hilfeplangesprächen	<input type="checkbox"/>
Beteiligung an der Erstellung von Förderplänen und an der Evaluation der Förderziele	<input type="checkbox"/>
Führen von Übergabeheften (z.B. für Personensorgeberechtigte, Kolleginnen & Kollegen, Nachmittagsbetreuung)	<input type="checkbox"/>
Dokumentation von Arbeitszeiten und Tätigkeiten	<input type="checkbox"/>
Dokumentation von Besonderheiten (z.B. über Übergabeheft, Sturzprotokolle)	<input type="checkbox"/>
Erstellen von Fachberichten	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:	

Platz für Notizen und weitere Vereinbarungen:

Rückmeldungen und Änderungswünschte an: schule-inklusion@stadt-oldenburg.de

17. Konzept zur Zukunft der sonderpädagogischen Förderung an Schulen in der Stadt Oldenburg – Beratungs- und Förderzentrum Oldenburg



Empfehlung
erarbeitet durch die Unter-AG „Konzept inklusive Sonderpädagogik an Oldenburger Schulen“ Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen am 2. April 2014

Verabschiedet durch den Schulausschuss der Stadt Oldenburg am 1. Juli 2014

In einer inklusiven Schullandschaft stellt die individuelle und insbesondere die sonderpädagogische Förderung eine Aufgabe aller Schulen dar. Sonderpädagogische Angebote und Kompetenzen sind daher in allen Schulformen zu gewährleisten. Dies setzt entsprechende Fachkräfte vor Ort voraus. Ziel muss es daher sein, dass die Förderschullehrkräfte reguläre Mitglieder der Kollegien sind oder zumindest dauerhaft und in ausreichendem Umfang an die Regelschulen abgeordnet werden.

Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, bestimmte Aufgabenbereiche der Beratung und Förderung an zentraler Stelle zu konzentrieren. Die Rolle dieses Zentrums liegt dabei auf verschiedenen funktionalen Ebenen gesamtstädtischer Verantwortung und ist dabei klar von noch

verbleibenden Förderschulstandorten zu unterscheiden:

- Leitung, Koordination und Organisation der Beratungs- und Förderangebote,
- stadtweit einheitliche Ansprechpartner unter "einer Telefonnummer",
- Unterstützung der Vernetzung aller Bildungsorte mit anderen Einrichtungen,
- Beratung, Prävention und Intervention,
- Diagnostik und individuelle Förderplanung,
- Qualitätssicherung und Fortbildung,
- Ressourcenplanung (für die Regelschulen),
- gegebenenfalls zentrales Lager, Fuhrpark und so weiter.

Das Zentrum soll diese Funktion in möglichst vielen Bereichen sonderpädagogischer Unterstützung wahrnehmen – die entsprechenden Aufgaben gehen von den Förderschulen auf das Zentrum über. In einem ersten Schritt sollen dort alle Förderbereiche gebündelt werden, die über keinen eigenen Förderschulstandort mehr verfügen. Zunehmend sollen alle Förderschwerpunkte in dem multiprofessionell arbeitenden Zentrum vertreten sein. Darüber hinaus soll das Zentrum im Sinne einer umfassenden Definition von Inklusion möglichst viele andere Aspekte von Diversität auch jenseits von Sonderpädagogik in seine Funktion mit einbeziehen und entsprechende Kompetenzen sowie Kontaktmöglichkeiten vor Ort bereithalten.

Die zentrale Verantwortung ist mit der Notwendigkeit der dezentralen Arbeit in den Schulen vor Ort in Einklang zu bringen. So sollen beispielsweise ausgehend von einer einheitlichen Kontaktstelle für hilfesuchende Eltern und Lehrkräfte vor allem Beratung und Diagnostik vornehm-

lich dezentral stattfinden. Zu diesem Zweck verfügt langfristig jede Schule über Beratungs- und Therapieräume. Auch sind bereits bestehende Strukturen im Stadtgebiet in dieser Hinsicht gute Anknüpfungspunkte.

Auch langfristig soll es in Oldenburg temporäre alternative Bildungsorte geben. Diese sind jedoch nicht an Förderschulen angesiedelt, sondern gehören zu den Regelschulen. Unter Federführung des Zentrums gibt es hierzu ein festes Aufnahmeverfahren im Rahmen eines multiprofessionellen Gremiums, das über die Teilnahme an diesen Angeboten berät.

Da sich dieses Aufgabenspektrum deutlich von dem einer Schule im klassischen Sinn unterscheidet, muss das Zentrum folgende Kriterien erfüllen: zentral gelegen, gute Verkehrsanbindung und ein entsprechender Raumzuschnitt.



18. Beratungs- und Fortbildungsangebot: Herausforderung Inklusion

Unterstützungskonzept zur Einführung und Umsetzung inklusiver Schulen

In Kooperation zwischen dem Oldenburger Fortbildungszentrum (ofz) und der Arbeitsstelle Schulreform (AS) bietet das Didaktische Zentrum (diz) den Schulen ein umfassendes Unterstützungskonzept für den Bereich Inklusion an. Dieses enthält Bausteine der Fortbildung und Beratung, die miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig ergänzen.

Im Fokus steht die systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung, deren Ausgangspunkt stets die Situation der jeweiligen Schule ist. Anhand deren Situation erfolgt eine Bedarfsanalyse in Form einer Beratung. Gemeinsam mit dem jeweiligen Kollegium wird dabei der aktuelle Stand festgestellt, Entwicklungsziele werden formuliert und entsprechender Fortbildungs- beziehungsweise Unterstützungsbedarf erhoben.

Auf dieser Grundlage erfolgt die Zusammenstellung eines bedarfsgerechten Fortbildungsangebots.

In Kooperation mit dem OFZ übernimmt die Arbeitsstelle Schulreform (AS) die Beratungsaufgaben. Das OFZ hält die entsprechenden Fortbildungsmodule vor. Das Beratungs- und Unterstützungssystem (B&U) der Niedersächsischen Landesschulbehörde kann ebenfalls einbezogen werden. Den Abschluss des Zyklus bildet, nach einem zuvor vereinbarten Zeitraum, die moderierte Evaluation der Maßnahme.

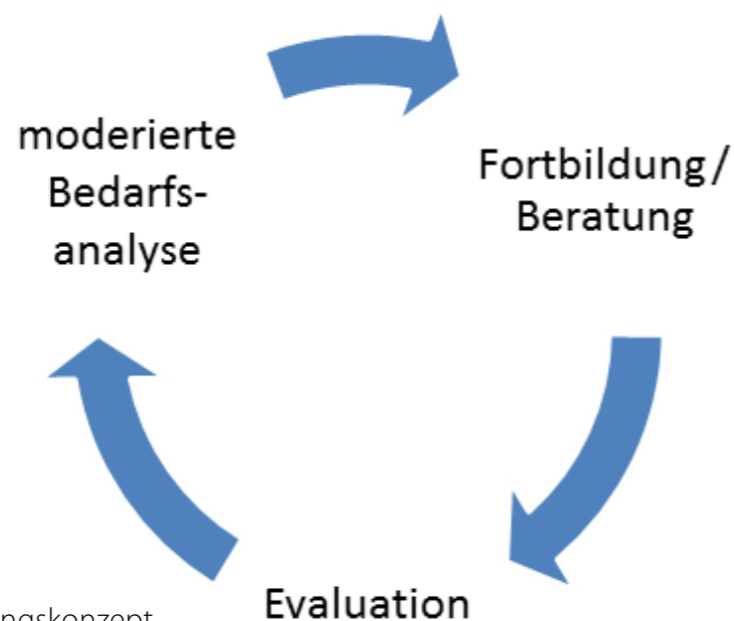


Abbildung 1: zyklisches Beratungskonzept zum Themenschwerpunkt „Inklusion“

1. sich in sich verändernden Rollen wohlfühlen	2. Schule und Unterricht gut organisiert planen	3. erfolgreich lernen lassen
<ul style="list-style-type: none"> • Rechl. Rahmen, z.B. Zeugnisse, Feststellung des Unterstützungsbedarfs • Beratungskompetenz • Teamarbeit • Elternarbeit • Übergänge • Selbstverständnis klären • Umgang mit Konflikten • Sich gemeinsam auf den Weg machen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Schuleigene Arbeitspläne • Beratungskonzept • Zusammenarbeit organisieren • Förderkonzept • Methodenkonzept • Übergänge organisieren • Kollegiale Hospitation • Handlungs- und Präventionsmöglichkeiten bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen (konzeptionell) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden • Differenzierung • Kompetenzorientierung (z.B. gute Aufgaben einsetzen) • Methoden der Leistungsfeststellung und –bewertung • Handlungs- und Präventionsmöglichkeiten bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen • Lernen überall (z.B. erlebnispädagogische Aktivitäten) • Diagnostik- und Förderplan umsetzen • ...

Auftaktveranstaltung Inklusion

Ergänzend zum Unterstützungskonzept HERAUSFORDERUNG INKLUSION wurde aufgrund einer Anfrage der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ in Zusammenarbeit mit dem ofz das Angebot AUFTAKTVERANSTALTUNG ZUR INKLUSION für die Schulen in der Stadt Oldenburg konzipiert. Vorrangig geht es in dieser dreistündigen Auftaktveranstaltung darum, den Mitgliedern einer Schulgemeinschaft die Möglichkeit zu bieten, sich zum Thema Inklusion ein Bild zu machen, sich zu orientieren und auszutauschen, Fragen zu klären, Ängste wahrzunehmen, vielleicht auch Sicherheit zu gewinnen, Prozesse zu initiieren und gegebenenfalls Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf für die zukünftige Entwicklung festzulegen.

Diese moderierte Veranstaltung richtet sich an Einzelschulen. Sie hat das Ziel, alle an Schule Beteiligten zusammenzuführen, um sich mit dem Thema Inklusion und deren Umsetzung an der eigenen Schule zu beschäftigen und daraus gemeinsam Ziele für die Zukunft zu entwickeln. Die Auftaktveranstaltung ist ein erster Baustein auf dem Weg zur Inklusion.

Das Oldenburger Fortbildungszentrum und die Arbeitsstelle Schulreform an der Universität Oldenburg bieten in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen den Schulen darüber hinaus ein umfassendes Unterstützungskonzept für den Bereich Inklusion an. Beratung und Fortbildung sind miteinander vernetzt und ergänzen sich gegenseitig. Im Fokus steht die systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung, deren Ausgangspunkt stets die Situation der jeweiligen Schule ist.

Die Arbeitsstelle Schulreform hat bisher in der Stadt Oldenburg in zwei Grundschulen, zwei Gymnasien und einer Berufsbildenden Schule die Auftaktveranstaltung Inklusion durchgeführt.



Arbeitsstelle Schulreform (AS) im Didaktischen Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Ulhornsweg, 26111 Oldenburg
 Telefon: 0441 798-3033
 Fax: 0441 798-4900
 E-Mail: AS@uni-oldenburg.de

19. Inklusiver Sekundarbereich II im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an der Helene-Lange-Schule



Empfehlung

Erstellt durch die Unter-AG „Inklusive Beschulung in den Klassen 11 und 12“
Beschlissen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen unterstützt durch den Schulausschuss vom 2. Mai 2017

Stand: 7. April 2017

Inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in den Klassen 10 bis 12

Die derzeitige Praxis zur Erfüllung der Schulpflicht bringt es mit sich, dass Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die eine inklusive Schule besuchen, nach dem Abschließen des Sekundarbereichs I auf eine Förderschule umgeschult werden müssen, um dort eine Abschlussstufe mit den Schwerpunkten Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und dem Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten zu besuchen.

Die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ befürwortet die Einrichtung einer Abschlussstufe an der IGS Helene-Lange-Schule und bittet das Kultusministerium sowie die Landesschulbehörde um die Genehmigung und Unterstützung dieses Vorhabens.

Der Schulausschuss unterstützt die Einrichtung einer Abschlussstufe in der Helene-Lange-Schule. Das von der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ gefasste Votum soll von der Verwaltung an die Landesschulbehörde und das Kultusministerium weitergeleitet werden.

Um eine inklusive Beschulung bis zum Vollenden der Schulpflicht zu ermöglichen, hat die IGS Helene-Lange-Schule nun die Einrichtung einer eigenen, inklusiven Abschlussstufe zum Schuljahr 2017/2018 beantragt. Dies ist aufgrund der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die derzeit die IGS besuchen, sinnvoll und auch in Zukunft eine wichtige Form inklusiver Beschulung.

Die übrigen weiterführenden Schulen der Stadt Oldenburg haben nur vereinzelt, wenn überhaupt, Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt, sodass es sich in Oldenburg anbietet, die im Sinne der Inklusion notwendige Abschlussstufe an einer allgemeinbildenden Schule der Stadt an der Helene-Lange-Schule einzurichten.

20. Oberstufe für Hörgeschädigte am Gymnasium Eversten Symbol - Empfehlung



Empfehlung

Erstellt und Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen unterstützt durch den Schulausschuss vom 8. August 2017

Stand: 17. Mai 2017

Derzeit ist noch kein Besuch einer Oberstufe in Niedersachsen, die speziell auf die Bedürfnisse von Hörgeschädigten zugeschnittene Angebote macht, möglich. Dies entspricht nicht den aktuellen Vorgaben des Kultusministeriums zur Beschulung Hörgeschädigter. Niedersächsische hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler besuchen derzeit oft ein Gymnasium in Hamburg (Stadtteilschule Hamburg Mitte). Daher ist ein speziell zugeschnittenes Angebot für Schülerinnen und Schüler, die nicht inklusiv beschult werden möchten, aber eine Oberstufe in Niedersachsen besuchen wollen, notwendig.

Die langfristige Zielsetzung ist eine Oberstufe für Hörgeschädigte aus ganz Niedersachsen anzubieten. Enge Kooperation mit dem und räumliche Nähe zum LBZH ermöglicht Nutzung des pädagogisch-audiologischen Beratungszentrums sowohl durch die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des LBZH also auch durch die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler, die sich bereits im Rahmen von Inklusion am LBZH befinden.

Der Schulausschuss unterstützt die Einrichtung einer Oberstufe für Hörgeschädigte am Gymnasium Eversten. Ein gemeinsames positives Votum von Schulausschuss, AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ und Verwaltung soll von der Verwaltung an die Landesschulbehörde und das Kultusministerium weitergeleitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler benötigen spezifische Rahmenbedingungen, die eine erfolgreiche Teilnahme an der gymnasialen Oberstufe des Gymnasiums Eversten beziehungsweise eines Regelgymnasiums allgemein sicherstellen.

Ein Konzeptentwurf zur Umsetzung liegt vor.

21. Einrichtung eines Mobilen Dienstes Sprache



Empfehlung

Erstellt durch die Unter-AG „Sprache“
Beschlossen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen unterstützt durch den Schulausschuss vom 2. Mai 2017

Stand: 18. Januar 2017

Die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ empfiehlt die Einrichtung eines Mobilen Dienstes Sprache mit Stundenzuweisung für die Stadt Oldenburg (siehe dazu: RdErl. d. MK. v. 1. September 2015, S. 409, Pkt. 8.2 Prävention - Schulverwaltungsblatt 9/2015, Amtlicher Teil – Die Arbeit in der Grundschule).

Von der UnterAG Sprache wurde hierfür das folgende Eckpunktepapier erarbeitet:

Eckpunktepapier

1. Aufgaben des Mobilen Dienstes Sprache:

1.1 Beratung

- von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen bezüglich Diagnostik und Förderung bei Sprachauffälligkeiten
- von Förderschullehrkräften anderer Fachrichtungen in der sonderpädagogischen Grundversorgung
- von Sorgeberechtigten und sozialem Umfeld

1.2 Koordinierung von Fördermaßnahmen in den Bereichen

- fachspezifische Unterstützung in inklusiven Kontexten
- unterrichtsimmanente Sprachförderung
- Erstellen und Fortschreiben von Förderplänen
- Fragestellungen zum Nachteilsausgleich
- Umfeldgestaltung/außerschulische Förderung

1.3 Angebot von sprachpädagogischen Informationsveranstaltungen für interessierte Kollegien

2. Zielgruppen des Mobilen Dienstes Sprache:

- Schüler/innen mit festgestelltem Unterstützungsbedarf Sprache in den allgemeinbildenden Schulen, vorrangig in den Grundschulen
- Schüler/innen mit Auffälligkeiten der Sprache und des Sprechens in den allgemeinbildenden Schulen, vorrangig in den Grundschulen
- Schüler/innen in den Sprachlernklassen, bei denen im Kontext der DAZ-Förderung eine zusätzliche Sprachentwicklungsproblematik beobachtet wird

3. Empfehlungen bezüglich der Rahmenbedingungen des Mobilen Dienstes Sprache:

- Zuweisung einer festgelegten Stundenanzahl gemessen an den bestehenden Bedarfen von Unterstützung
- geeignete Räumlichkeiten für Beratung, Diagnostik und Förderung
- fachspezifische Ausstattung mit Test- und Fördermaterialien
- jährliche Weiterqualifizierung im Förderschwerpunkt Sprache, bzw. im Mobilen Dienst Sprache (Weiterbildung, Vernetzung...)
- Übernahme der Finanzierung regelmäßiger Supervision
- Budget für Fachliteratur, Diagnostik- und Testmaterial sowie Fördermaterialien explizit für den Mobilen Dienst Sprache
- Bereitstellung eines Dienstfahrzeuges oder Abrechnung einer Fahrtkostenpauschale bei Nutzung des Privatfahrzeuges
- Anrechnung der Fahrtzeiten als Dienstzeit

Im Mobilen Dienst Sprache sollten ausschließlich Förderschullehrkräfte, die die Fachrichtung Sprache studiert haben, eingesetzt werden.

Der Einsatz der entsprechenden Förderschullehrkräfte wird von einer Koordinierungsstelle geplant. Diese Koordinierungsstelle wird mit einer festgelegten Stundenanzahl besetzt.

Aus der Aufgabenbeschreibung ergibt sich, dass der Mobile Dienst Sprache die notwendigen Förderstunden für Schüler/innen mit festgestelltem Unterstützungsbedarf Sprache in der Grundschule nicht ersetzen kann.

Deshalb wäre eine Zuweisung von 5 Förderstunden pro Woche für Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Unterstützungsbedarf Sprache in den Grundschulen sinnvoll.



22. Differenzierungsmaterialien in der Grundschule



Empfehlung

Erstellt durch die Unter-AG „Differenzierungsmaterialien in der Grundschule“
Beschlissen durch die AG Inklusion an Oldenburger Schulen unterstützt durch den Schulausschuss vom 2. Mai 2017

Stand: 7. April 2017

Die Unterarbeitsgruppe „Differenzierungsmaterialien in der Grundschule“ hat einen gemeinsamen Konsens zwischen den Grundschulen und dem Amt für Schule und Bildung gefunden. Es ist eine Empfehlung für eine Standardmaterialliste erstellt worden die den Schulen die Zusammenstellung neuen Differenzierungsmaterials und auch der Verwaltung die Entscheidung über die Angemessenheit solcher Anträge erleichtern soll.

bewertet, ob die Materialien als Standard in jeder Schule vorhanden sein sollten.

Die erarbeitete Standardliste definiert sich als „lebendige“ Liste. Sie soll regelmäßig aktualisiert und ergänzt werden. Die erste Überprüfung durch die Unter-AG ist im Februar 2018 und danach in regelmäßigen Abständen vorgesehen.

Anträge, die Materialien enthalten, die in der Liste nicht aufgeführt sind, werden als Einzelfall bewertet und entschieden.

Die Unterarbeitsgruppe hat in einem offenen, allen Interessierten zugänglichen, Internet basierten Prozess Daten über diverses Differenzierungsmaterial mit Stand vom 21. Februar 2017 gesammelt und



23. Auslaufen der Förderschule Lernen in Oldenburg

Das Niedersächsische Schulgesetz wurde am 28. Februar 2018 dahingehend geändert, dass die bereits laufende Aufhebung der Förderschule Lernen hätte hinausgezögert werden können. Die Entscheidung hierzu lag beim Schulträger. Das Amt für Schule und Bildung hat hierzu einen Sachstandsbericht und eine systemische und organisatorische Einschätzung aus Sicht der Verwaltung vorgenommen:

Sachstand zum bisherigen Prozess

- Ursprünglich erfolgte die Beschulung in der Förderschule Lernen ab Klasse 1.
- 2012/2013 wurden an der damaligen Comeniuschule 146 Schüler/innen und in der damaligen Fröbelschule 188 Schüler/innen in den Klassen 1 bis 10 unterrichtet.
- 2012 begann durch Änderung des Schulgesetzes die Aufhebung der Schulform.
- 2013/2014 erfolgte erstmalig im 1. Schuljahr keine Aufnahme mehr. Außerdem fusionierten die beiden Förderschulen mit noch 282 Schüler/innen.
- Seit 2014 heißt diese Schule „Schule am Bürgerbusch“ mit aktuell noch 128 Schüler/innen in den Klassen 6 bis 10.
- Ein vollständiges Auslaufen der Schule wäre derzeit zum 31. Juli 2022 der Fall.
- Durch die Gesetzesänderung wird eine Verzögerung des Auslaufens möglich.
- Zwischen 2018/2019 bis 2022/2023 könnte wieder eine Aufnahme ab Klasse 5 erfolgen.
- Hierbei entsteht zunächst eine Lücke in Klasse 6.
- Es wird weiterhin keine Aufnahme in den Klassen 1 bis 4 geben.
- Die Förderschule Lernen würde dann zum 31. Juli 2028 vollständig auslaufen.
- Alternativ werden auch befristete „Lerngruppen Lernen an anderen Schulen“ ermöglicht.

- Systemische und organisatorische Einordnung aus Sicht der Verwaltung
- Der verlängerte Erhalt von Parallelstrukturen (Förderschule und Inklusion) schwächt die verfügbaren Ressourcen.
- Auf der Prozessebene ist es ungünstig, ein bereits teilweise ausgelaufenes System wieder als auslaufendes Modell zu reaktivieren.
- Der Zeitraum zur Reaktivierung in Klasse 5 zum neuen Schuljahr ist sehr knapp.
- Die Rahmenbedingungen der Inklusion sind in der Stadt Oldenburg bereits überdurchschnittlich gut (personelle und sächliche Ausstattung, vorhandenes RZI, AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“). Im Gegensatz zu anderen Kommunen ist daher durch eine zeitliche Verlängerung nicht mit einer wesentlichen Verbesserung zu rechnen.
- Die Schaffung eines neuen Modells von „Lerngruppen“ an anderen Schulen erscheint nicht zielführend, da dieses ebenfalls direkt als „Auslaufmodell“ starten müsste.

Aus systemischer und organisatorischer Sicht sieht die Verwaltung daher keine Veranlassung zur Verzögerung der Aufhebung der Förderschule Lernen.

Zur umfassenderen Betrachtung ist die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ von der Verwaltung in der Sitzung vom 21. Februar 2018 um eine inhaltliche und pädagogische Einordnung gebeten worden. In der Sitzung erläuterte die Verwaltung den aktuellen Sachstand und gab eine Einschätzung aus planerischer Sicht. Herr Dr. Lindemann erläuterte aktuelle Forschungsergebnisse zur inklusiven Beschulung.

Inhaltliche und pädagogische Einordnung der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“

Das mehrheitlich beschlossene Meinungsbild lautet:

„Nach umfassender und lebhafter Diskussion vertritt die AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ die Auffassung, dass der Schulausschuss und der Rat der Stadt Oldenburg von der Möglichkeit eines längeren Bestehens der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen keinen Gebrauch machen sollten.

Es müssen jedoch dringend Maßnahmen ergriffen werden, um die weiterführenden Schulen, insbesondere die Oberschulen, bei der Entwicklung inklusiver Strukturen zu unterstützen. Hierzu ist es notwendig die Ressourcen der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen an die Regelschulen zu verlagern und darüber hinaus zu stärken und auszubauen. Beispielsweise durch die nachdrückliche Forderung einer verbesserten personellen Ausstattung gegenüber der Niedersächsischen Landesschulbehörde und dem Land Niedersachsen allgemein, sowie durch die Unterstützung und Weiterführung bisheriger und künftiger Empfehlungen der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“. Zu einer Stärkung der inklusiven Strukturen gehört beispielsweise auch die Entwicklung schulübergreifender, stadtweiter Angebote handlungsorientierter und berufsvorbereitender Pädagogik.

Diese Auffassung der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ bezieht sich auf die notwendige Weiterentwicklung der Oldenburger Schullandschaft, wohl wissend, dass diese Entwicklung für einzelne Schülerinnen und Schüler und auch für Lehrkräfte mit Veränderungen und Belastungen verbunden sein wird.“

Die Mitglieder der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ haben zudem die Bereitschaft signalisiert, in Unterarbeitsgruppen schulübergreifende stadtweite Angebote handlungsorientierter und berufsvorbereitender Pädagogik zu entwickeln.

Beschluss des Rates

Nach eingehender Beratung in der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“ am 21. Februar 2018, einer Themensitzung des Schulausschusses am 9. April 2018 und intensiver Auseinandersetzung in den einzelnen Parteien hat sich der Rat der Stadt Oldenburg am 23. April 2018 dagegen entschieden das Auslaufen der Förderschule weiter hinauszuzögern. Es wurde kein entsprechender Antrag bei der Landesschulbehörde gestellt. Ein vollständiges Auslaufen der Schule ist nun zum 31. Juli 2022 vorgesehen.

Oldenburg befindet sich damit in guter Gesellschaft mit 58 von insgesamt noch 114 Förderschulen in Niedersachsen.

1. Raumgestaltung und Ausstattung

1.1. Ausstattung und Gestaltung von Klassen- und Differenzierungsräumen

Alena Lindhoff

Stand: April 2013

Bei der Ausstattung und der Gestaltung der Klassen- und Differenzierungsräume sind verschiedene Aspekte in Bezug auf die Raumaufteilung, die Bewegungsfreiheit, die Anordnung des Mobiliars sowie die Zugänglichkeit der Räume und der Materialien zu beachten. Im Folgenden werden diese erläutert und Praxistipps für die Umsetzung gegeben.

1. Ausstattung von Klassen- und Differenzierungsräumen

Der Klassenraum

Die Ausstattung der Klassenräume hängt weitestgehend von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ab, welche die Klasse besuchen. Grundsätzlich sollte jedem Kind ein eigener Arbeitsplatz zur Verfügung stehen an dem er ausreichend Platz hat um Aufgaben zu bearbeiten. Tische und Stühle sollten an die Körpergröße und die physischen Voraussetzungen der Lerner angepasst sein und bestenfalls höhenverstellbar sein und über eine neigungsverstellbare Arbeitsplatte verfügen (vgl. Dreier u.a. 1999, 124).

Die Gestaltung und Ausrichtung der Arbeitsplätze sowie deren Gruppierung (Einzel-, Zweier- oder Gruppenarbeits-tisch) sollte auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, sowie die für sie hilfreiche Lernumgebung ausgerichtet sein. Wenn es für alle selbstverständlich ist, sich eine gute Arbeitsumgebung zu schaffen, wird ein Wegsetzen oder Umgruppieren weniger als Strafe empfunden. Für eine sinnvolle Zusammenstellung von Tischen eignen sich beispielsweise quadratische Einzelarbeits-tische oder auch Trapez-tische, da diese sehr variabel gestellt werden können.

Des Weiteren können Aktivitäten- und Ruhebereiche eingerichtet werden (Leseecke, Ruhebereich, computerarbeitsplatz). Diese können von den Schülerinnen und Schülern in Pausen oder Ruhe- und Spielphasen genutzt werden. Solche Bereiche sollten unbedingt klar vom Arbeitsbereich abgegrenzt sein.

Es sollte bei der Einrichtung des Klassenraums ebenfalls auf ausreichen Platz zwischen dem Mobiliar geachtet werden, damit ein problemloser Durchgang gewährleistet ist. Zur Geräuschkämpfung können Teppiche angeschafft werden, die eine Ablenkung durch Geräusche auf harten Bodenbelägen dämpfen können (vgl. Dreier u.a. 1999, 124).

Spezielle Raumkonzepte finden sich auch in der Montessori-Pädagogik und in Modellen des offenen Unterrichts und des Werkstatt- und Projektunterrichts.

Der Differenzierungsraum

Ein Differenzierungsraum sollte im besten Fall direkt an den Klassenraum grenzen. Er kann gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eingerichtet werden. Er sollte wie alle anderen Räume barrierefrei sein und sowohl von allen Schülerinnen und Schülern, als auch dem Lehrpersonal genutzt werden können. Die Ausstattung richtet sich nach den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerschaft und den für den Raum vorgesehenen Aktivitäten (zum Beispiel Therapie, Trainings, Kleingruppenarbeit, Ruhe oder Time-Out-Zone, Sprachwerkstatt).

2. Praxistipps zur Raumgestaltung

Es folgen, kurz zusammengefasst, einige nützliche Tipps welche die Arbeitsabläufe innerhalb der Klasse vereinfachen und eine motivierende und strukturierte Arbeitsatmosphäre schaffen können:

- Verwenden sie wenige visuelle Reize um die Schülerinnen und Schüler nicht abzulenken.
- Treffen Sie eine Auswahl und besprechen Sie mit den Schülerinnen und Schülern was an den Wänden aufgehängt wird und welche Gegenstände den Raum schmücken Bedenken sie „weniger oft mehr“.
- Trennen sie Arbeitsplätze, Essplätze, Leseplätze und Ruhezonen voneinander.
- Beachten sie, dass alle Schülerinnen und Schüler einen freien Blick auf die Tafel und die Lehrkraft haben.
- Stellen sie einen direkten Zugang zum Differenzierungsraum her, der leicht zugänglich ist.
- Alle Schülerinnen und Schüler sollten wissen wann und unter welchen Umständen der Differenzierungsraum genutzt werden kann.
- Stellen sie das benötigte Material so bereit, dass alle Schülerinnen und Schüler ein einfacher Zugang möglich ist.

Weitere nützliche und weiterführende Informationen finden Sie in dem Kapitel zum Thema „Strukturierungshilfen im Unterricht“.

Filmtipps

Treibhäuser der Zukunft, Reinhard Kahl 2005, 115 Minuten, Archiv der Zukunft.

Der Dritte Pädagoge, Reinhard Kahl 2009, 45 Minuten, Archiv der Zukunft.

Eine Schule, die gelingt - Enja Riegel und die Helene-Lange-Schule, Reinhard Kahl 2010, 60 Minuten, Archiv der Zukunft.

Quellen

Dreier, Annette; Diemut Kucharz; Jörg Ramseger, u. Bernd Sörensen (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Ein Projekt der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Hochschule für Künste Berlin. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main.

Buddensiek, Wilfried (2001): Zukunfts-fähiges Leben in Häusern des Lernens. Göttingen: Verlag Die Werkstatt.

Buddensiek, Wilfried (2006): Lernräume analysieren und gestalten. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.

Eichhorn, Christoph (2008): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett. Stuttgart.

Krüger, Rudolf (1987): Schulleiter Handbuch. Klassenräume für Schüler und Lehrer. Band 43. SL Verlag. Braunschweig.

1.2. Ausstattung und Gestaltung von Schulflur und Pausenhof

Jan Hafemann

Stand: April 2013

Mit dem Ziel eine inklusive Gesellschaft zu bilden ist „nicht nur gemeint, dass Kinder mit unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten unterrichtet werden sollen“ (vgl. Jugendamt Kreis Paderborn 2012, 6), sondern eine gesamtgesellschaftliche Haltung, bei der jeder Mensch an der Gesellschaft teilhaben kann und eingebunden wird. Hierbei ergeben sich in der Schule und insbesondere im gemeinsamen Spiel auf dem Pausenhof wertvolle Möglichkeiten, die, durch eine, unter anderem barrierefreie Gestaltung der Umgebung, genutzt werden sollten. Neben der vorgeschriebenen DIN-Norm zum barrierefreien Bauen (DIN 18040-1), die für öffentliche Neubauten gelten (), gibt es weitere Möglichkeiten, die Orientierung und das Zusammenleben zu fördern.

1. Grundlagen zur barrierefreien und inklusiven Gestaltung

Räumliche Möglichkeiten zur Begegnung und für gemeinsame Aktivitäten bilden die Grundlage für ein gemeinschaftliches Leben. Jede Schülerin und jeder Schüler profitiert von der räumlichen Ausstattung und Gestaltung. Dabei geht es eben nicht nur darum Bereiche barrierefrei zu gestalten, sondern Angebote zu schaffen, an denen sich alle Schülerinnen und Schüler beteiligen und an denen sie zusammen spielen können.

2. Gestaltungsideen für den Schulflur

Eine durchdachte Gestaltung des Schulflurs schafft weiteren Raum für Aktivitäten, bietet Orientierungsmöglichkeiten und kann verschiedene Sinneserfahrungen ermöglichen, zum Beispiel:

- fest installierte Arbeitstische,
- Sitzinseln,
- Abtrennungen mit Stellwänden,

- Farben in einzelnen Jahrgängen, Farbpfade in Richtung des entsprechenden Jahrgangsbereiches,
- Verschiedene taktile Anregungen an den Wänden (Fühltafeln: angeklebte Reiskörner, Borsten, Filz usw.; Holzspiele, die an der Wand befestigt sind; Fühl-Parcours usw.),
- Grünpflanzen,
- Aquarium,
- Freie Flächen für die eigene Gestaltung durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen (zum Beispiel an Projekttagen werden die Ergebnisse als Bilder und Poster an die Wand gehängt),
- Klangspiele,
- Duft-Öle (Zedern, Orange...).

Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass kein Überangebot entsteht, damit sich die Schülerinnen und Schüler gezielt auf einzelne Aktivitäten und Sinneseindrücke konzentrieren können. Selbstverständlich muss auch darauf geachtet werden, dass die Fluchtwege abgesichert sind.

Viele dieser Gestaltungsmöglichkeiten schaffen auch eine Identifikation mit den einzelnen Bereichen der Schule. Je mehr Ideen und eigene Materialien eingebracht werden können, desto größer ist die Auseinandersetzung damit. Diese Mitwirkungsmöglichkeiten fördern das Schul- und Klassenklima, welches wiederum eine positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Walder 2008, 61).

3. Gestaltungsideen für den Pausenhof

Auch für die Gestaltung des Außengeländes gelten die gleichen Prinzipien, wie für die Flurgestaltung: Raum für Begegnung und Aktivitäten und Anregung der Sinne. Hier bestehen jedoch weitaus mehr Ge-

staltungsmöglichkeiten durch das Anlegen von Wegen, Hügeln, Spielgeräten, einem Schulgarten oder einem Teich.

Beispiel 1: Überdachter Bereich, der auch für Rollstuhlfahrer zu erreichen ist. Spielangebote in niedriger Höhe, die verschiedene Sinneserfahrungen bieten (Farben, Formen, Material).



Beispiel 2: Barfußpfad für das Erfühlen verschiedenartiger Materialien als Untergrund



Beispiel 3: Geländer, an denen sich Kinder mit Seh- und Gehschwierigkeiten orientieren und festhalten können



Beispiel 4: Bewegungsangebote, an denen die Schülerinnen und Schüler zusammen spielen und kooperieren können.



Abbildungen mit freundlicher Genehmigung der ESF Emsland Spiel- & Freizeitgeräte GmbH & Co. KG

Internet-Links

Spielplätze für alle

https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn-wAssets/docs/51-jugendamt/jugendarbeit/Broschuere-inklusive-Spielplaetze-2012-1.pdf
(28. März 2018).

Barrierefrei

Integrative Spielpunkte von KINDERLAND Emsland Spielgeräte:
www.emsland-spielgeraete.de/index.php?ID=57

Quellen

Ayres, A. Jean (2002): Bausteine der kindlichen Entwicklung: Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Springer, Berlin

ESF Emsland Spiel- und Freizeitgeräte GmbH & Co. KG (2007a): Barrierefreie Projekte. <http://www.emsland-spielgeraete.de/15-Mehrgenerationen-br-und-Barrierefrei.html?action=sub&ur=24>
(28. März 2018).

Jugendamt Kreis Paderborn (2012): Spielplätze für alle – Orientierungshilfe für eine inklusive Spielplatznutzung im Kreisgebiet Paderborn. https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn-wAssets/docs/51-jugendamt/jugendarbeit/Broschuere-inklusive-Spielplaetze-2012-1.pdf
(28. März 2018).

Walder, Angelika (2008): Salutogenese in der Schule. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

2. Kollegiale Zusammenarbeit 2.1. Aufgaben des Personals

Ina Sander

Stand: April 2013

Bisher gibt es keine einheitliche Vorgehensweise, wie inklusiver Unterricht beziehungsweise wie die personelle Ausstattung einer inklusiven Schule aussehen soll. Für viele Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für viele Eltern gilt die 100%ige Doppelbesetzung einer Regelschullehrkraft und einer Förderschullehrkraft als unabdingbare Voraussetzung für Qualität und das Gelingen inklusiver Beschulung. Auch bildungspolitisch wird dieses Bestreben eingefordert. Ist jedoch die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge nur für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und die Regelschullehrerin oder der Regelschullehrer, wie bisher, für die Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigungen zuständig, wird lediglich die Förderschule als Parallelsystem in die allgemeine Schule verlagert. Dies ist nicht im Sinne der inklusiven Bildung. Inklusion ist auch keine reine Angelegenheit der Sonderpädagogik, sondern betrifft viele Bereiche von Vielfalt und Benachteiligungen und stellt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe da (siehe Definition von Inklusion der Oldenburger AG Inklusion). Vielmehr geht es darum, die Einstellungs- und Rollenveränderung bei allen Beteiligten zu fördern.

Neu entwickelte Unterrichts- und Schulkonzepte – die vielerorts auf gute Erfahrungen in regionalen Integrationskonzepten aufbauen können – bringen für alle Lehrkräfte ein Kompetenzzuwachs, der Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung gibt. Es sollen nicht mehr die Kinder an den Unterricht angepasst werden, sondern der Unterricht soll sich den Kindern anpassen. Demnach muss sich die Rolle der Lehrkraft dahin verändern, dass sie einen Unterricht organisiert, der eine Individualisierung des Lernens mit unterschiedlichen Lernvorgaben und

Lernzielen ermöglicht. Im Fokus steht nicht mehr das Erkennen von individuellen Defiziten in der Lernentwicklung, sondern die Feststellung individueller Kompetenzen und Entwicklungspotentiale. Für die Lehrkraft bedeutet dies, differenzierte Lernaufgaben zu entwickeln, eine angemessene Lernumgebung zu gestalten und Zeit für individuelle Förderung einzuplanen. Die inklusive Unterrichtsentwicklung verlangt vom Kollegium Unterrichtsmethoden zum eigenverantwortlichen Lernen in offenen Lernformen und fächerübergreifenden Projekten zu entwickeln. Dementsprechend müssen verbindliche Rahmenrichtlinien für Kooperation und Teamarbeit vereinbart und installiert werden (vgl. Schumann 2012, 11).

Ist-Zustand der personellen Besetzung einer inklusiven Grundschule

Inklusive Klassen mit Kindern bei denen kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wurde, erhalten aufgrund der sonderpädagogischen Grundversorgung 2 Stunden in der Woche pro Klasse durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen. In der Regel bestehen die Klassen aus 26 Schülerinnen und Schülern. Kinder, bei denen der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf hingegen festgestellt wurde, werden zum einen „doppelt gezählt“, sodass sich die Klassenstärke minimiert und zum anderen erhalten sie zum Beispiel im Falle einer geistigen Beeinträchtigung fünf zusätzliche Stunden einer Sonderpädagogin oder eines Sonderpädagogen. In besonderen Fällen (zum Beispiel starke Verhaltensauffälligkeiten, medizinische Versorgung etc.) können Eltern in Absprache mit der Schule zusätzliche „Rucksackstunden“ beantragen. Die hier anfallenden maximal fünf zusätzlichen Stunden sind an das je-

weilige Kind gebunden und müssen nicht zwingend von einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen geleistet werden. Meistens werden hier pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eingesetzt. „Zum nicht lehrendem Personal, welches die Tätigkeiten der Lehrkräfte im Bildungs- und Erziehungsprozess unterstützt, weisen die aktuellen KMK-Empfehlungen auf Mitarbeiter mit einer sozialpädagogischen Ausbildung, Personen mit therapeutischer und medizinischer Ausbildung sowie Assistenzpersonal hin“ (KMK 2011,18). Ebenfalls können Einzelfallbeziehungsweise Integrationshelfer auf Elternwunsch eingestellt werden. Sie sind allerdings nicht an die Weisungen der Schule gebunden und haben nicht automatisch eine pädagogische Ausbildung vorzuweisen.

Regel- und Förderschullehrerinnen und -lehrer

Durch inklusive Unterrichtsentwicklung entsteht bei Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen ein Kompetenzzuwachs, von dem die individuelle Förderung der Schülerschaft profitiert. Wenn Lehrkräfte kooperative und individualisierende

Unterrichtsformen anwenden, gewinnen sie im Unterricht Zeit für individuelle Rückmeldungen, für Lerngespräche und gezielte Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, Beeinträchtigungen oder anderen Erfordernissen.

In regelmäßigen Abständen müssen Reflexionsgespräche in den Fachgruppen, Jahrgangsteams und im gesamten Kollegium stattfinden, um die gegenwärtige Arbeit in den Klassen zu bewerten und zu hinterfragen, in wieweit die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht und am Schulleben gewährleistet ist und wie sie gegebenenfalls verbessert werden kann.

Wünschenswert ist eine enge Zusammenarbeit der jeweiligen Lehrerteams in den Klassen und des gesamten Kollegiums. Unterricht soll gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Ebenso sollen gemeinsam Förderpläne auf der Grundlage diagnostischer Verfahren entwickelt werden. Aufgrund der eher geringen sonderpädagogischen Grundversorgung und den noch unzureichenden Rah-



menbedingungen kann eine dauerhafte Doppelbesetzung im Unterricht nicht gewährleistet werden kann. Mit den zur Verfügung stehenden Stunden der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, steht bei ihnen fast ausschließlich die Beratung im Vordergrund d.h. sie sollen in erster Linie Regelschullehrkräften, Eltern und Hilfskräften beratend zur Seite stehen und die nötige Fortbildung gewährleisten (vgl. Werthner 2012, 24). „Die zentrale Aufgabe [aller] Lehrkräfte besteht neben der Erziehung, der diagnosegeleiteten Förderung, der Beurteilung und Beratung in der Auswahl adäquater Bildungsziele und -inhalte sowie deren didaktisch-methodischer Aufbereitung in einer anregenden Lernumgebung“ (Dworschak 2012, 2). Durch weitere Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung tauchen neue Tätigkeitsfelder auf, die über das traditionelle Verständnis der Lehreraufgaben hinausgehen, wie zum Beispiel in Hinblick auf Kommunikationsschwierigkeiten, Pflege, alltagspraktische Verrichtungen oder den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Dworschak 2012, 3).

Inklusive Bildung kann nur durch das Zusammenwirken von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik verwirklicht werden. Die sonderpädagogische Förderung im Kontext einer inklusiven Schule verlangt eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der individuellen Lernausgangslage und Lernentwicklung der Kinder. Eine auf der Grundlage einer person- und umfeldbezogenen Diagnostik entwickelten Förderplanung sollte eine Zusammenarbeit von Regel- und Förderschullehrkräften erfolgen (vgl. Wachtel 2012, 373).

Pädagogische Mitarbeiter

Gerade bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Bereichen körperlich-

motorische und geistige Entwicklung ist auch die Notwendigkeit medizinischer Versorgung zu beachten. Dieser Aufgabenbereich ist von einer Lehrkraft alleine nicht zu bewältigen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können die Lehrpersonen bei alltagspraktischen und pflegerischen Aufgaben unterstützen (vgl. Dworschak 2012, 3). Sie sind nicht für Unterrichtsplanungen und Unterrichtsinhalte zuständig, sollen aber in die Planung und Umsetzung einbezogen werden.

Schulbegleitung

(Synonym werden auch Begriffe wie Einzelfallhelfer, Integrationshelfer oder Schulassistenten verwendet) Für Schülerinnen und Schülern, bei denen der Betreuungs- und Unterstützungsbedarf trotz bestehender Hilfsmittel und schulischer sowie personeller Ressourcen nicht ausreicht, können Einzelfallmaßnahmen zur Eingliederung beantragt werden. Diese, nicht zwingend pädagogischen, Kräfte begleiten die Kinder „im schulischen Alltag, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinische Versorgung sowie Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (vgl. Dworschak 2012, 3).

Die Offene Schule Waldau – Ein Beispiel für die Zusammenarbeit in einer inklusiven Schule

Die Offene Schule Waldau ist eine integrierte Gesamtschule in Kassel und wurde mit dem Jakob Muth-Preis für inklusive Schule ausgezeichnet.

Die Offene Schule Waldau ist eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I mit den Klassen 5 bis 10. An dieser Schule werden ausnahmslos alle Bewerberinnen und Bewerber aufgenommen. Zurzeit be-

suchen rund 900 Schülerinnen und Schüler die Schule. Darunter befinden sich 24 verschiedene Nationalitäten und fast jeder vierte Schüler hat einen besonderen Unterstützungsbedarf. Diese Kinder weisen die unterschiedlichsten Beeinträchtigungen auf. Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens, mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, mit Körper- Hör- und Sprachbeeinträchtigungen sowie psychisch- und verhaltensauffällige Kinder werden gemeinsam unterrichtet. Auch Kinder und Jugendliche mit Mehrfachbeeinträchtigungen werden an der Schule aufgenommen. In ihrem Konzept verfolgt die Offene Schule Waldau drei Grundprinzipien, um allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden: Lernen in Jahrgangsteams, dem gebundenen Ganztag und dem selbstständigen Arbeiten (vgl. Frevert u.a. 2013, 1).

Im folgenden Abschnitt möchte ich aufzeigen, wie die Offene Schule Waldau ihre Klassen aufbaut. Dafür scheint es mir interessant zu sehen, wie Schülerschaft sich zusammensetzt und wie die Klassen personell ausgestattet sind. Im Anschluss daran wird die Zusammenarbeit des Fachpersonals näher erläutert.

Bereits seit dem Schuljahr 1993/94 werden an der Offenen Schule Waldau Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam unterrichtet. In Regel werden 23 oder 24 Kinder pro Klasse beschult. Davon haben vier bis fünf Kinder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Anfangs waren nur drei Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf pro Klasse vorgesehen, wie es auch im Schulgesetz für Integrationsklassen vorgesehen bzw. als ideale Zahl genannt wurde. Um aber möglichst viele sonderpädagogische Förderstunden für eine Klasse zu bekommen und um eine Doppelbesetzung zu gewährleisten, hat sich die Schule dafür entschieden, mindestens

vier, wenn nicht sogar fünf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufzunehmen. Mit dieser Aufstockung kann zumindest gewährleistet werden, dass die Förderschullehrkraft mit 16 bis 20 Unterrichtsstunden in einer Klasse sein kann. Bei der Zusammensetzung der Klasse ist es der Schule wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen haben. Ebenso wird darauf geachtet, dass bei den Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verschiedene Behinderungsarten vertreten sind. Neben den Schulklassen für alle Kinder wurde für die praktisch bildbaren Schülerinnen und Schüler zusätzlich das Konzept der Arbeitsstufe entwickelt. Diese Klasse wird von Förderschullehrkräften unterrichtet, wobei der Bildungsaspekt hier eher im praktischen Bereich zu sehen ist. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse besuchen Werkstätten und absolvieren Praktika innerhalb und außerhalb der Schule. Durch dieses Konzept entstand auch die Übungsfirma „Die Sauberen“.

An der Offenen Schule Waldau hat es sich bezahlt gemacht, in Klassenlehrteams zu arbeiten. Das heißt, dass in inklusiven Klassen ein Lehrteam aus drei Lehrerinnen und Lehrern besteht, in dem eine Förderschullehrkraft auch die Klassenlehrerfunktion übernehmen kann. Alle Lehrkräfte eines Teams sind gleichberechtigt für alle Kinder zuständig. Dementsprechend werden alle organisatorischen Aufgaben gemeinsam geplant. Zu den Aufgaben gehören unter anderem Hausbesuche und Beratungsgespräche, Wochenarbeitsplankommentare, Organisation von Klassenfahrten und Kompaktwochen, aber auch das Ausarbeiten und Erstellen von Förderplänen. Auch ist es für die Förderschullehrkraft selbstverständlich, dass sie den Vertretungsunterricht in der eigenen Klasse selbst übernimmt.

Die Gutachten schreibt die Förderschullehrkraft zwar in erster Linie für die Kinder mit Beeinträchtigung, sie kann aber in Absprache mit dem Team diese Aufgabe zusätzlich für andere Kinder übernehmen. Bei der Förderplanerstellung verhält es sich ähnlich, da auch hier die Fachlehrer und Fachlehrerinnen beim Schreiben integriert werden (vgl. Frevert u.a. 2013, 1).

Die folgende Beschreibung bezüglich der verschiedenen Berufsgruppen an der Offenen Schule Waldau können als Leitfaden für eine gute Zusammenarbeit und Koordination im Kollegium gesehen werden.

Förderschullehrerinnen und Förderschullehrer sind an der Offenen Schule Waldau vollständig im Kollegium integriert und nach Möglichkeit nicht nur mit dem überwiegenderem Teil, sondern mit ihrem vollen Stundenkontingent in einer Klasse tätig, um einen effektiven Einsatz zu ermöglichen. Die Förderschullehrkräfte sind wie alle Kollegen an der Arbeit des Teams und der Schulentwicklung im Allgemeinen beteiligt und unterstützen diese im vollen Maße. Besonders unterstützend wirken sie bei Fragen und Problemen der Diagnostik, der Bereitstellung von Fördermaterial und der Beratung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Gemeinsam werden Konzepte zum Gemeinsamen Unterricht und zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler entwickelt, bei denen das Fachwissen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hilfreich ist.

In regelmäßigen Abständen treffen sich alle Förderschullehrkräfte intern. Bei diesen Treffen findet ein reger Austausch der Arbeit in den inklusiven Klassen statt. Der Austausch und die gemeinsamen Reflexionen dienen der weiteren Arbeitsplanung und der Vorbereitung der Fachkonferenz. Des Weiteren gehören folgende Aufgaben zu ihren Tätigkeiten:

- Förderpläne für die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung schreiben
- Nachteilsausgleiche dieser Schülerinnen und Schüler regeln
- Elterngespräche organisieren, planen und durchführen (dieses aber nach Möglichkeit zusammen mit den Klassen-/Fachlehrkräften)
- den Schulbesuch der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung nach Beendigung der Klasse 10 planen und vorbereiten
- Vorbereitung des Übergangs zur Berufsausbildung
- Betreuung des Einsatzes von Schulbegleitung sowie
- Die Organisation der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wie Jugendamt, Therapeutinnen und Therapeuten, Agentur für Arbeit etc.)

Die den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Verfügung stehenden Förderstunden kommen in der Regel als Doppelbesetzung zum Tragen d.h. Förderschul- und Fachlehrkräfte arbeiten gemeinsam mit allen Kindern einer Klasse in einem Klassenraum. Da bislang noch keine 100-prozentige Doppelbesetzung gewährleistet werden kann, entscheiden die Klassenteams gemeinsam, welche Stunden doppelt besetzt werden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Offene Schule Waldau in vielen Fällen weder für wünschenswert noch für sinnvoll hält. Zum einen begründet die Schule ihren Standpunkt damit, dass die Selbstständigkeit der Kinder mit Beeinträchtigung gestärkt wird, wenn sie stundenweise ohne persönliche Betreuung mit den anderen Kindern zusammen lernen und zum anderen seien die Fachlehrkräfte durch die enge Zusammenarbeit mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bereits in der Lage diesen Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten weiterzuhelfen.

Bei besonderem Unterstützungsbedarf im Unterricht stellt die Förderschullehrkraft alles nötige zusammen, um einen positiven Lernerfolg sicherzustellen. Zum Beispiel entwickelt sie besondere Arbeitsblätter, besorgt spezielles Material oder erarbeitet alternative Methoden des Leistungsnachweises für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aus. Die Förderschullehrkraft bereitet die Unterrichtsinhalte so vor, dass sie dem Lernniveau der Kinder mit Beeinträchtigung angepasst sind. Dies schlägt sich auch in der Benotung nieder. Je nach Art der Beeinträchtigung erfolgt die Benotung der Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nach eigenen Lehrplänen, gemessen an individuellen Maßstäben. Dies wird auch im Zeugnis vermerkt. Dementsprechend bekommen praktisch bildbare Schülerinnen und Schüler ein Berichtszeugnis, welches von der Förderschullehrkraft geschrieben wird. Verständlicherweise fließen hier auch Arbeitsbeschreibungen der Fachlehrkräfte ein (vgl. Frevert u.a. 2013, 2).

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass es an der Offenen Schule Waldau auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gibt, bei denen eine komplette Doppelbesetzung für eine optimale Betreuung zwingend notwendig wäre. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aus dem Bereich der Erziehungshilfe und für Kinder mit einer Autismus-Spektrumsstörung. In diesen Fällen kann eine Schulbegleitung erfolgen, wenn sie genehmigt und finanziert wird. Nur in Ausnahmefällen handelt es sich bei der Schulbegleitung um eine Kraft mit einer pädagogischen Ausbildung. Wie die Aufgabenplanung, der Einsatz und die Betreuung im Speziellen aussehen soll, wird durch die Sonderpädagogin oder den Sonderpädagogen in Absprache mit

dem Klassenteam festgelegt (vgl. Frevert u.a. 2013, 2).

Checkliste mit Gelingensbedingungen für eine gute Zusammenarbeit von Förderschul- und Fachlehrkräften

- regelmäßige Klassenteamtreffen einmal in der Woche (wenn es organisatorisch möglich ist, in einer Freistunde oder Mittagspause)
- telefonische Absprachen
- gegenseitiger Austausch von Unterrichtsmaterialien (Dies kann per E-Mail erfolgen oder es kann ein Ordner mit Unterrichtsmaterialien am schuleigenen PC eingerichtet werden auf den alle Lehrkräfte Zugriff haben. Werden diese Ordner nach Jahrgängen und Unterrichtsfächern eingerichtet, entsteht mit der Zeit ein Fundus an geeigneten Materialien. Sie können gegebenenfalls auch verfeinert, ergänzt oder korrigiert werden.)
- kurzfristige Absprachen in den Pausen
- Teilnahme aller Lehrkräfte an Gesamt-, Koordinationskonferenzen eines Jahrgangs und Fachkonferenzen
- gemeinsame Planung und Vorbereitung von Unterrichtseinheiten
- regelmäßige Reflexionen als Grundlage für weitere Teamarbeit in den Klassen
- langfristige Planungen des Unterrichtsgeschehen am Ende der „großen Ferien“

Aus der Checkliste geht vor allem hervor, dass die gemeinsame Arbeit umso effektiver wird, wenn alle Lehrkräfte über die Inhalte und Methoden von Unterrichtsstunden informiert sind. Jedoch erfordert der kontinuierliche Austausch und die gemeinsame Vorbereitung und Planung viel Zeit, die den Lehrkräften erst einmal zur Verfügung gestellt werden muss (Diese Informationen stammen aus einem Gespräch mit dem Förderschullehrer Herrn Blessin, FS Geistige Entwicklung).

2.2. Fortbildungen

Holger Lindemann und Ina Sander

Stand: April 2013

Lehrerfort- und weiterbildungen zur inklusiven Pädagogik sind bisher noch nicht verpflichtend, sollten aber im Rahmen der Schulentwicklung zum Bestandteil der pädagogischen Arbeit gehören. Lehrerinnen und Lehrer zukünftiger inklusiver Schulen können sich – wie an vielen Schulen noch die übliche Vorgehensweise – einzeln zu Fortbildungen und Schulungen anmelden. Bei vielen Fortbildungen zu persönlichen Kompetenzen ist das auch sinnvoll. Oft sollen die Kolleginnen und Kollegen aber mit ihren neuerworbenen Kompetenzen dann als Mentoren an ihren eigenen Schulen fungieren und ihr Wissen und ihre Kompetenzen dem gesamten Kollegium vermitteln. Das funktioniert in der Regel aber eher schlecht. Nachhaltiger sind hier eher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die mit mehreren oder allen Kollegen durchgeführt werden und die direkt mit Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Schule verbunden sind. Nicht zuletzt bieten sich Exkursionen und Schulpartnerschaften an, um sich funktionierende Inklusionskonzepte mit dem ganzen Kollegium anzuschauen und eine Umset-

zung an der eigenen Schule gemeinsam zu planen.

Tipps zu Fortbildungen

1. Holen Sie sich Fortbildungen und Beratungen für das ganze Kollegium, einzelne Fachgruppen oder Jahrgangsteams „ins Haus“. Das ist weitaus effektiver, als lediglich einzelne Mitglieder des Kollegiums schulen zu lassen.
2. Verbinden Sie Fortbildungsinhalte mit konkreten Schritten der Schulentwicklung: standardisieren und vereinheitlichen sie die Umsetzung von Veränderungen.
3. Nutzen Sie externe Unterstützung durch Schulentwicklungs- und Inklusionsberater. Diese werden auch durch die Landesschulbehörde zur Verfügung gestellt.
4. Denken Sie bei Inklusion immer an alle Kinder und Erwachsenen, die mit Ihrer Schule zu tun haben, und nicht nur an die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung.



Ansprechpartner zur Kooperation

Astrid Müller
GEW-Mitglied der Fachgruppe Förderschulen des Schulbezirkspersonalrats
Telefon: 05407 39185
astr-detm-mueller@web.de

Matthias Krömer
Schulfachlicher Dezernent der Niedersächsischen Landesschulbehörde – Regionalabteilung Osnabrück
Telefon: 04941 131009
matthias.kroemer@nlschb.niedersachsen.de

Quellen

Dworschak, Wolfgang (2012): Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. In: Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Jg. 31. Heft 4. 2-7. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel. Braunschweig.

Offene Schule Waldau – Versuchsschule des Landes Hessen (2013). Handreichungen zum Gemeinsamen Unterricht. www.osw-online.de/index.php/ueberuns/gemeinsamer-unterricht/handreichungen-gu (28. März 2018)

Tipp! Schneider, Lucia (2010): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen – Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler.

Schumann, Brigitte (2012): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem: Barrieren, Widerstände und bildungspolitische Perspektiven. In: GEW-Leuchtturm – Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft in Ost-Friesland. Jg. 34. Heft 114. 7-12. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB. Kreisverband Wittmund.

Tipp! Thoma, Pina (2009): Inklusiv Schule – Leben und Lernen mittendrin. Kinkhardt. Bad Heilbrunn.

Wachtel, Peter (2012): Inklusiv Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen – zu den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Jg. 57. Heft 4. 369-375. Julius Beltz. Weinheim.

Werthner, Erika (2012): Hürdenlauf und Marathon. Unterstützung organisieren für inklusiven Unterricht. In: Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Jh. 31. Heft 4. 24-25. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel. Braunschweig.

5. Organisieren Sie Exkursionen zu gelingenden Formen inklusiver Schule.

Fortbildungsangebote

Auf dem Niedersächsischen Bildungsserver (NiBiS) findet man verschiedene Qualifizierungsangebote sowie Angebote für Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte.

Unter anderem wird das Programm **INKLUSION (SLQi)** angeboten (vgl. NLQ 2011a). Hierbei handelt es sich um die Schulleitungsqualifizierung zur Inklusion. Dieser Fortbildungskurs ist in drei Module unterteilt.

- **Modul 1:** In diesem Modul wird der Verantwortungsbereich der Schulleitung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule thematisiert. In diesem Rahmen kann eine Statusanalyse der eigenen Schule erfolgen. Ebenso können vorgestellte Methoden des Veränderungsmanagements ausprobiert werden, um bereits konkrete Schritte bezüglich einer inklusiven Schule zu planen.
- **Modul 2:** Dieses Modul beschäftigt sich vorrangig mit der persönlichen Haltung von involvierten Personen, die an einer inklusiven Schule beteiligt sind. Der Umgang mit Widerständen, aber auch die Resilienz von betroffenen Personen und Organisationen werden thematisiert.
- **Modul 3:** Im Fokus steht die Steuerung von Kooperation und Teamarbeit. Darunter fällt, dass die Dialogfähigkeit aller Mitarbeiter genau betrachtet und analysiert wird. Ebenso werden Aspekte des inklusiven Unterrichts bearbeitet.

In Niedersachsen werden seit 2011 **Qualifizierungsmaßnahmen zur Vorbereitung der inklusiven** Schule für Grundschullehrkräfte und seit 2012 für Lehrkräfte der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Fortbildungen, die das Niedersächsische Kultus-

ministerium in Zusammenarbeit mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung zu diesem Thema anbieten, umfassen ebenfalls drei Module im Umfang von sechs Tagen, die in zwei Halbjahren durchgeführt werden.

Schwerpunkte der Fortbildung sind u.a.

- Grundlagen inklusiver Bildung
- Inklusion und Schulentwicklung
- Unterrichtsgestaltung („Classroom Management“)
- Lernförderung
- Prävention und Intervention
- Formen der Kooperation
- Diagnostik und Förderplanung
- Kollegiale Beratung

Alle allgemeinen Informationen zu den einzelnen Fortbildungen können der Internetseite des Niedersächsischen Bildungsservers entnommen werden. Die Anmeldungen können ebenfalls über das Internet erfolgen. Dies ermöglicht die Datenbank VeDaB. Jedoch können sich pro Schule nur maximal zwei Lehrkräfte zu den Fortbildungen anmelden (vgl. NLQ 2011b).

Neben diesen Fortbildungs- und Beratungsangeboten bietet das **Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ)** an der Universität Oldenburg zu zahlreichen Themen der Inklusion Schulungen, Workshops und Beratung an. In Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Schulreform (AS) ist das Programm „Herausforderung Inklusion“ entstanden, das Bausteine aus Fortbildung und Beratung enthält und individuelle mit den einzelnen Schulen zusammengestellt und vereinbart werden kann (vgl. OFZ 2012).

Weitere Fortbildungen und Beratungsangebote finden sich bei Anbietern von Schulentwicklungsberatung, aber auch bei Volkshochschulen, der Gewerkschaft GEW und anderen Bildungsträgern.

Weitere Beratungs- und Unterstützungsangebote der Niedersächsische Landesschulbehörde finden sich auf der Webseite der Behörde (Niedersächsische Landesschulbehörde 2011).

Quellen

GEW (2012): Fortbildung zum Umgang mit Heterogenität. www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/fortbildung-zum-umgang-mit-heterogenitaet/

NLQ – Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2011a): NiBiS – Niedersächsischer Bildungsserver: Inklusion (SLQi). <http://nline.nibis.de/tn-slqi/index1.php> (28. März 2018)

NLQ – Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2011b): NiBiS – Niedersächsischer Bildungsserver: Fortbildungsangebote. <http://nibis.de/nibis.php?menid=7743> (28. März 2018)

Niedersächsische Landesschulbehörde (2011): Informationen zum Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Studienseminare. www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/informationen-zum-beratungs-und-unterstuetzungssystem-fuer-schulen-und-studienseminare (28. März 2018)

OFZ – Oldenburger Fortbildungszentrum (2012): Herausforderung Inklusion. www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/ofz/pdf/HerausforderungInklusion.pdf (28. März 2018)

2.3. Von der Gruppe zum Team – Anregungen zur Teamentwicklung

Eikke Seiboth, Miriam Thomanek

Stand: April 2013

Zusammenarbeit und Kooperation werden im Zuge der Inklusion unabdingbar. Die neuen Anforderungen, die an die Schulen gestellt werden sind derartig komplex, dass keine Person in der Lage sein wird sie gänzlich alleine lösen zu können. Es werden immer mehrere Personen im Austausch und Zusammenarbeit benötigt, um ein breites Feld an Wissen und Handlungskompetenz abdecken zu können.

Als eine mögliche Form der Zusammenarbeit werden sich Team aus zwei oder mehr Fachkräften bilden, die gemeinsam in einer Klasse unterrichten (vgl. Team-teaching), oder diese in verschiedenen Funktionen betreuen oder begleiten. Im Zusammenspiel von beispielsweise Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden verschiedenen Professionen aufeinander treffen. Auch wenn nicht gemeinsam unterrichtet wird, kommt es zur Zusammenarbeit in Jahrgangsteams, Fachgruppen, Förderkonferenzen oder Beratungsgesprächen. Dieses alleinige Aufeinandertreffen von Personen ist jedoch nicht automatisch als Teamarbeit zu verstehen (vgl. Lindemann 2010, 97). Es liegt in der Verantwortung der beteiligten Personen ihre Zusammenarbeit zu strukturieren, die Rollen und Aufgaben der Beteiligten auszufordern und sich weiterzuentwickeln. Letzten Endes kann nur dadurch ein Team entstehen. Im Folgenden soll beschrieben werden, wann es sich bei einer Gruppe, die zusammenarbeitet, um ein Team handelt, um anschließend Hinweise und Tipps für den Entwicklungsprozess eigener Teamarbeit zu geben.

Unter einem Team kann zunächst eine Gruppe von Personen verstanden werden, die über einen längeren Zeitraum im engen Kontakt miteinander ein gemeinsames geteiltes Ziel verfolgen. Die Möglichkeit des direkten Kontaktes muss erfüllt sein. Außerdem müssen sie gemeinsame Werte und Normen vertreten und ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln (Lindemann 2010, 97; Rosenstiel 2003, 273f). Zusätzlich muss ein Team über eine klare Rollendifferenzierung verfügen, d.h. verschiedene Personen nehmen verschiedene Rollen ein, die sich im Team ergänzen. Außerdem muss es zu eindeutigen Synergieeffekten kommen, was bedeutet, dass das Arbeitsergebnis besser ist als das Zusammentragen von Einzelarbeiten (Lindemann 2010, 97). Es geht nicht um die ausschließliche Delegation von Aufgaben, die dann in Einzelarbeit erledigt werden. Das Team muss von der Vielfalt der Mitglieder im Ergebnis profitieren.

Um sich als Gruppe auf den Weg zum Team zu begeben sollten Entwicklungsschwerpunkte festgelegt werden. Diese können in den Bereichen „gemeinsame pädagogische Prinzipien“, „Offenheit“, „Vertrauen“, „geteilte Verantwortung“, „Wechsel von Rollen“ oder „gegenseitige Beobachtung“ liegen (Wilhelm u.a. 2006, 90).

Gemeinsame pädagogische Prinzipien können vor allem unter dem Gesichtspunkt der Inklusion thematisiert werden. Es kann eine Vision von Inklusion im Team entwickelt werden. Dazu können auftretende Fragen gemeinsam beantwortet werden. „Was bedeutet Inklusion für uns?“ „Welche Art von Erziehung und Unterstützung bieten wir unseren Schülerinnen und Schülern an?“. Methodisch können auch 5 bis 10 Aussagen zur Inklusion gesammelt werden, um sie im gemeinsamen Aushandlungsprozess in

eine Reihenfolge bringen zu lassen. Dabei werden Gemeinsamkeiten im Verständnis von Inklusion ausgedrückt, Unterschiede benannt und gegebenenfalls Kompromisse unter den beteiligten Personen angestrebt (Wilhelm u.a. 2006, 94).

Im Entwicklungsschwerpunkt der „geteilten Verantwortung“ können zunächst zwei Arbeitsweisen unterschieden werden. Je nachdem, ob die Gruppe gemeinsam im Klassenraum anwesend ist, oder ob es um die Abstimmung von Handlungen geht, die jede Person für sich ausführt. Bspw. die Abstimmung über Ziele bei einem Kind im Klassenunterricht, in der sonderpädagogischen Einzelförderung und in der Sprachtherapie.

Hier ist eine gemeinsame Förderplanung sinnvoll. Es bietet sich auch das Schema von Wilhelm zur „Koordination von Personen“ an (Wilhelm 2006, 99). Dabei geht es zunächst darum alle Personen zu benennen, die mit einer bestimmten

Schülerin oder einem bestimmten Schüler arbeiten, um die Rolle dieser Personen im Arbeitsprozess und im Kontakt mit der Schülerin oder dem Schüler zu definieren. Anschließend werden für die beteiligten Personen Aufgaben und Aktivitäten festgelegt, die unter einem gemeinsamen Hauptziel vereint sind: Wer? Was? Wie? Wo? Wann? und bis Wann? unternimmt. Arbeitshilfen dazu finden sich bei Wilhelm u.a. 2006, S.105 oder Lindemann 2010, 208ff.

Um die „geteilte Verantwortung“ von Teams, die gemeinsam Zeit im Klassenraum verbringen, entwickeln zu können, kann eine Klärung der Aufgabenbereich helfen. Diese bezieht sich nicht nur auf Verantwortlichkeiten sondern auch auf Entscheidungs- und Handlungsspielräume (Lindemann 2010, 93 u. Wilhelm u.a. 2006, 91). Hierzu kann die Methode der „Arbeitsplatzbeschreibung“ verwendet werden, um Festlegungen im gemeinsamen Diskurs zu erreichen.

Ebene	
1: Beruf	Aussagen über den Beruf der Lehrperson Aussagen über den Beruf des Sonderpädagogen, der Sonderpädagogin Aussagen über den Beruf des Integrationshelfers, der Integrationshelferin Aussagen über den Beruf des ...
2: Job	Aussagen über mehrere Lehrerinnen und Lehrer Aussagen über mehrere Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Aussagen über mehrere Integrationshelferinnen und Integrationshelfer Aussagen über mehrere ...
3: Position	Aussagen über den Arbeitsplatz der Lehrerin, des Lehrers Aussagen über den Arbeitsplatz der Sonderpädagogin, des Sonderpädagogen Aussagen über den Arbeitsplatz der Integrationshelferin, des Integrationshelfers Aussagen über Arbeitsplatz des ...
4: Aufgabe	Aussagen über Aufgaben einer Lehrerin, eines Lehrers Aussagen über Aufgaben einer Sonderpädagogin, eines Sonderpädagogen Aussagen über Aufgaben einer Integrationshelferin, eines Integrationshelfers Aussagen über Aufgaben eines ...

(nach Lindemann 2010, 93)

Dabei werden auf vier Ebenen Aussagen zu den beteiligten Personen gesammelt: Auch wenn die Aussagen über den Arbeitsplatz einer Lehrerin oder eines Lehrers im ersten Moment trivial erscheinen, führt ein Formulieren dieser Beschreibung dazu, dass differente Vorstellungen aufgedeckt werden, weil diese in Schule kaum thematisiert werden (Lindemann 2010, 93). Besonders vor dem Hintergrund der Inklusion und sich dadurch verändernden Arbeitsplätzen von Pädagoginnen und Pädagogen macht eine Bearbeitung nach dem genannten Schema Sinn. Durch die gegebene Transparenz kann eine klare Rollenerwartung an die beteiligten Personen formuliert werden.

Im weiteren Verlauf kann die Aufgabenbeschreibung (Ebene 4) näher ausgeführt werden, um Arbeitsaufträge klar zu definieren.

Hierzu dienen folgende Leitfragen als Hilfe:

1. Was ist zu tun? (Art der Tätigkeit)
2. Woran ist etwas zu tun? (Gegenstand der Tätigkeit, möglicherweise eine Person)
3. Wer muss etwas tun? (Ausführende Person)
4. Womit ist etwas zu tun? (Hilfsmittel bei der Tätigkeit)
5. Wann ist etwas zu tun? (Zeitpunkt, Zeitraum, Dauer der Tätigkeit)
6. Wo ist etwas zu tun? (Ort der Tätigkeit) (Lindemann 2010, 94 mit Bezug auf Vahs 2007, 52f u. Kosiol 1976, 49f)

Neben den beschriebenen funktionalen Rollen, die Personen aufgrund von „Arbeitsplatzbeschreibung“ und „Aufgabenbeschreibung“ einnehmen wird in der Teamtheorie davon ausgegangen, dass die Mitglieder aufgrund ihrer Persönlichkeit, der Zusammensetzung des Team sowie der Arbeitsstruktur verschiedene Rollen besetzen (Lindemann 2010, 97f). Sich

im Team darüber Klarheit zu verschaffen kann in den oben angesprochenen Entwicklungsbereich „Wechsel von Rollen“ fallen. Nur wer sich mit Teamrollen auseinandersetzt ist in der Lage diese zu verändern und weiterzuentwickeln.

Rollenbeschreibungen sollten genutzt werden um Stärken und Schwächen des Teams zu identifizieren, damit diese zur Weiterentwicklung dienen können. Eine Stereotypisierung durch bestimmte Zuschreibungen von negativen Rollen wirkt hier kontraproduktiv. Zudem hat jede Rollenbeschreibung positive, wie negative Zuschreibungen, die es im Teamprozess zu vereinen gilt (Lindemann 2010, 98). Gerade die Zuschreibung der negativen Eigenschaften einer Rolle durch andere Personen setzt ein hohes Maß an Vertrauen und Feinfühligkeit innerhalb des Teams voraus. Es muss an diesem Punkt sehr sensibel gearbeitet werden.

Zur Beschreibung der Rollen, die im Team von den Personen eingenommen werden, können eigene Namen, Begriffe oder Bilder verwendet werden. Beliebige Rollen sind möglich. Es geht hier vor allem darum die Wahrnehmungen untereinander transparent zu machen und nicht sich in vorgefertigte Kategorien stecken zu lassen (Lindemann 2010, 99). Hier ist Mut zur Kreativität gefragt. Dennoch existieren Rollenbeschreibungen für Teams. Diese können als Anregung für den Prozess genutzt werden. Vorteilhaft ist hierbei, dass den Rollen von vornherein positive wie auch negative Eigenschaften zugeschrieben sind, sodass von beiden Seiten über sich und andere nachgedacht werden kann.

Hier ist eine Übersicht von Lindemann angeführt, die auf den Modellen von Margerison, McCann und Belbin basiert und zur einfachen Handhabung in Team angepasst wurde (Lindemann 2010, 99f):

Vermittler Positiv: „Schmiert das Getriebe“, übersetzt zwischen Teammitgliedern Negativ: Gutwetterfee, harmoniesüchtig, konfliktscheu
Berater Positiv: Setzt Ressourcen anderer frei, ist Ideengeber Negativ: Besserwisser, rechthaberisch, unbeteiligt
Visionär Positiv: Ist innovativ und richtungsweisend, kann begeistern Negativ: Spinner, baut nur Luftschlösser, realitäts- und praxisfern
Konzeptentwickler Positiv: Konkretisiert Visionen, strukturiert Negativ: Erbsenzähler, verrennt sich in Konkretisierungen
Kritiker Positiv: Macht auf Lücken und Verbesserungsnotwendigkeiten aufmerksam Negativ: Nörgler, such immer nur das Haar in der Suppe
Antreiber Positiv: Achtet auf die Timeline und Abgabetermine, sorgt für den Abschluss von Aufgaben und Prozessen Negativ: Sklaventreiber, zeigt inhaltliche Ungenauigkeit
Umsetzer Positiv: Konkretisiert Arbeitsschritte, ist ergebnisorientiert Negativ: Arbeitsdrone, blindes Machertum, gefühls- und beziehungsblind
Kooperateur Positiv: Arbeitet anderen zu, übernimmt Aufgaben Negativ: Mitläufer, ohne einen Antrieb

Mit Hilfe von Fragebögen können die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Rollen in Team analysiert und für den Entwicklungsprozess nutzbar gemacht werden. Dazu finden sich Arbeitshilfen auf der DVD zum Buch von Holger Lindemann (Lindemann 2010).

Abschließend soll auf die Reflexionsmöglichkeiten bezüglich des Teamentwicklungsprozesses eingegangen werden. Der Weg von der Gruppe zum Team kann durch die regelmäßige Rückschau nachvollzogen und ggf. angepasst werden. Außerdem lassen sich neue Entwicklungsbereiche benennen. Dazu

eignet sich die Auflistung der „Grundregeln der Teamarbeit“ (Lindemann 2010, 104) hieran kann der eigene Fortschritt abgelesen werden und die nächsten Schritte benannt werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen sich gerade zu Beginn des Prozesses nicht von den enormen Anforderungen in solchen idealen Beschreibungen entmutigen zu lassen. Als Arbeitsgrundlage kann der Teamfragebogen von Lindemann (2010) aus den Kopiervorlagen genutzt werden, der sich an den „Grundregeln der Teamarbeit“ orientiert. Aus der Auswertung können Entwicklungsbereiche für das Team abgeleitet werden.

Bei Wilhelm ist ein Reflexionsbogen zur Teamarbeit vorhanden (siehe Kopiervorlagen), in dem ebenfalls Idealvorstellungen zur Zusammenarbeit bewertet werden. Diese beziehen sich u.a. auf Zielklarheit, Rollenklarheit und Aufteilung der Verantwortung. Im weiteren Vorgehen werden Entwicklungsbereiche identifiziert, um diese in den Entwicklungsprozess aufzunehmen und als Ziele zu definieren (Wilhelm u.a. 2006, 110f).

Quellen

Kosiol, Erich (1976): Organisation der Unternehmung. Gabler. Wiesbaden.

Tipp! Lindemann, Holger (2010): Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen.

Rosenstiel, Lutz von (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. Schäffer-Poeschel. Stuttgart.

Vahs, Dietmar (2007): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. Schäffer-Poeschel. Stuttgart.

Wilhelm, Marianne; Rósa Eggertsdóttir u. Gretar L. Marinósson [Hg.] (2006): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Teamfragebogen: Sind wir ein Team?

Erstellt unter Verwendung von: Dick, Rolf van u. West, Michael A. (2005): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen.

Anleitung

Kreuzen Sie für das konkrete Team, dessen Zusammenarbeit Sie reflektieren möchten, an, welche Aussage eher zutrifft. Die leeren Zeilen können für eigene, vorher im Team vereinbarte Aussagen verwendet werden. Werten Sie die Bögen nach folgenden Kriterien aus:

- Wo gibt es die größten Übereinstimmungen, wo die größten Unterschiede in der Bewertung?
- Was würden alle gerne verbessern?
- Was wären mögliche erste Schritte der Verbesserung?

Die Gesamtbewertung am Ende ist weniger aussagekräftig als der direkte Vergleich der Bewertungen der einzelnen Aussagen und die Auseinandersetzung mit der Frage, wie man diese Bewertungen verbessern kann.

1. Unsere Aufgaben sind anregend, herausfordernd, interessant, bedeutsam, vielfältig und ganzheitlich.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
2. Die persönlichen Fähigkeiten, Wünsche und die Motivation der einzelnen Teammitglieder werden thematisiert und berücksichtigt	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
3. Die Ergebnisse unserer Zusammenarbeit unterscheiden sich qualitativ von einer Einzelarbeit oder einer reinen Arbeitsteilung.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
4. Jedes Gruppenmitglied leistet einen gleichwertigen Betrag zu den gemeinsamen Ergebnissen.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
5. Einzel- und Gruppenleistung sind voneinander unterscheidbar und werden sichtbar gemacht.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
6. Das Erreichen von gemeinsamen Zielen ist für uns als Gruppe attraktiv und wird belohnt.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
7. Uns ist klar, für welche Leistungen wir belohnt werden und worin der Lohn besteht.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
8. Je mehr Druck wir von außen haben, desto besser müssen wir zusammen	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	
9. Wir zeichnen uns durch fachliche Qualifikation und Teamfähigkeit aus.	0	1	2	3	4	5
	gar nicht				absolut	

Kopiervorlagen 1 (Lindemann 2010; mit freundlicher Genehmigung der Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG)



Teamfragebogen: Wie gut haben wir zusammengearbeitet?

Schritt 1

Wählen Sie ein Projekt/ eine Aufgabe der Zusammenarbeit, um es/sie zu evaluieren.

Name des Projektes: _____

Jedes Teammitglied bewertet die folgenden Aussagen von 1 = keine Zustimmung bis 4 = volle Zustimmung. Das Team bespricht die Ergebnisse und interpretiert sie.

Zu jeder Aussage wird im Teamdiskurs festgelegt, ob die Qualität positiv (+), neutral (o) oder negativ (-) eingeschätzt wird. Das Ergebnis wird in die Spalte „Qualität“ eingetragen.

		-				+				Qualität
		1	2	3	4	1	2	3	4	
1.	Die Zusammenarbeit war erfolgreich.									
2.	In den Zielen gab es Übereinstimmung.									
3.	Wir koordinierten Aktionen und Aktivitäten.									
4.	Wir reflektierten Situationen und Bedürfnisse.									
5.	Wir erarbeiteten zusammen Pläne.									
6.	Die Verantwortung wurde untereinander aufgeteilt.									
7.	Jedem/Jeder war seine/ihre Rolle in der Gruppe klar.									
8.	Alle Gruppenmitglieder hatten einen Überblick über das Projekt.									
9.	Alle Mitglieder waren sich des Koordinators/ der Koordinatorin bewusst.									
10.										
11.										
12.										

Kopiervorlagen 2 (nach: Wilhelm Eggertsdóttir u. Marinósson 2006, 110f; mit freundlicher Genehmigung der Julius Beltz GmbH & Co. KG)

10. Wir zeichnen uns durch Fehlerakzeptanz, Improvisationsvermögen, Ideenreichtum und Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem aus.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
11. Wir zeichnen uns aus durch eine hohe Heterogenität in den Fähigkeiten, Arbeitsstilen, aber auch bezüglich Alter und Geschlecht.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
12. Wir lernen voneinander und erleben eine gemeinsame Entwicklung als Einzelpersonen und als Gruppe.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
13. Wir lernen von anderen Gruppen und Personen, durch Schulungen oder das Einbringen neuer Ideen.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
14. Wir reflektieren unsere Ziele und unsere Formen der Zusammenarbeit und entwickeln diese weiter.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
15. Die Erwartungen der Teamleitung an das Team und des Teams an die Teamleitung sind transparent und werden kommuniziert.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
16. Die Teamleitung ist als Führungsperson präsent und nicht nur ein weiteres Teammitglied.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
17. Verschiedene Meinungen sind für uns ein wichtiger Motor für Veränderungs- und Entscheidungsprozesse.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
18. Auch Minderheiten können ihre Meinungen unter Wertschätzung der anderen Mitglieder einbringen.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
19. Die Teammitglieder identifizieren sich mit dem Team.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut
20. Wir haben als Team eine positive Stellung in der Organisation.	0	1	2	3	4	5	gar nicht	absolut

Auswertung

Zählen Sie die Punkte, die Sie bei den einzelnen Aussagen verteilt haben, zusammen und tragen Sie diese in die Auswertungstabelle ein.

Zwangsge- meinschaft	Gruppe von Personen	Arbeitsgruppe	Team	Spitzenteam
0	25	50	75	100

2.4. Teamteaching

Manuel Fürst, Claudia Henkel,
Camilla Huke

Stand: April 2013

Definition, Merkmale eines Teams und Vorteile der Zusammenarbeit

Der Begriff des Teamteaching ist keine Erfindung der inklusiven Debatte. Bereits in den 1960er Jahren entstand diese Form der pädagogischen Zusammenarbeit und wurde damals wie folgt definiert: „Teamteaching ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schülerinnen und Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen“ (Shaplin 1964, 30).

Grundsätzlich ist diese Definition heute noch gültig. In neueren Texten wird der Aspekt des gemeinsamen Arbeitens weiter ausgeführt. Schwager beschreibt als Ziel des Teamteachings, dass zwei Lehrkräfte „gemeinsam in einem gemeinsamen Klassenraum eine als heterogen verstandene Lerngruppe [unterrichten]. Die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts erfolgt dabei im Team.“ (Schwager 2012, 47).

Um sich der Merkmale des gemeinsamen Unterrichtens bewusster zu werden, ist es sinnvoll zu betrachten, welche Aspekte ein Team auszeichnen.

Folgende Bedingungen charakterisieren ein Team (Heymann 2007, 6 ff)

- Bereitschaft und Fähigkeit zur Orientierung an gemeinsamen Zielen
- offene Kommunikation zum Ausgleich von Interessengegensätzen
- Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe
- Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls
- Aufbau von arbeitsteiligen Strukturen

- Interaktion zwischen Team und Außenwelt

Durch die Zusammenarbeit wird nach Bastian (2007) der Unterricht besser, die pädagogische Betreuung gefährdeter Schülerinnen und Schüler intensiver gestaltet, fächerübergreifend gearbeitet, die Vorbildwirkung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Schülerinnen und Schüler positiv sichtbar und das langjährige Verständnis der Lehrerrolle als Einzelkämpfer aufgebrochen.

Schwierigkeiten in der Umsetzung

Teamteaching kann in der Umsetzung einige Schwierigkeiten mit sich bringen.

Mögliche Gründe hierfür können sein (Bastian 2007)

- mangelnde Bereitschaft zur Arbeit im Team
- Verinnerlichung von Prüfungsängsten und belastenden Situationen aus dem Referendariat
- Scheu vor der Arbeit im Team aus Angst vor Misserfolgen, beziehungsweise negativer Rückmeldung bezüglich des eigenen Unterrichts
- berufliches Selbstverständnis, das Vorstellungen von pädagogischer Autorität und Beziehung als Voraussetzung von Unterrichtsarbeit idealisiert
- Hemmungen, Hilfe in Anspruch zu nehmen, trotz struktureller Überforderung und hohem Stress
- fehlende strukturelle Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Zeiten, Ort und Regeln

Varianten der Teamarbeit

Für Teamteaching in inklusiven Settings bieten sich vielfältige Variations- oder Anwendungsmöglichkeiten.

Schritt 2

Wählen Sie einen Aspekt dessen Qualität Sie als positiv bewertet haben, und besprechen Sie, warum Sie dabei so erfolgreich waren. Geben Sie zumindest drei Gründe an:

1.

2.

3.

Wählen Sie einen Aspekt dessen Qualität Sie als negativ bewertet haben, und besprechen Sie, warum das Resultat nicht wie gewünscht war. Geben Sie zumindest zwei Gründe an:

1.

2.

In Bezug auf den Aspekt aus b) nennen Sie drei Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Arbeit:

1.

2.

3.

Diese sind nach Kummer Wyss (2011, 268):

- Gemeinsam mit allen: Die ganze Gruppe wird von beiden unterrichtet (Frontalunterricht, Lehrervortrag...).
- Lehrerszene: Die Lehrpersonen führen ein Rollenspiel, ein Streitgespräch vor; sie modellieren Problemlösestrategien oder kooperative Lernformen etc.
- Gruppenunterricht: Es gibt ein gleiches Lernangebot für zwei Gruppen (parallel).
- Zwei oder mehrere Angebote: Es gibt parallel durchgeführte unterschiedliche Angebote, wobei die Lernenden entscheiden, welche sie nutzen.
- Klassen- und Förderunterricht: Eine Lehrperson führt den Klassenunterricht, die andere unterstützt parallel dazu einzelne Lernende oder Kleingruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf.
- Fördergruppen und Stillarbeit: Jede Lehrperson arbeitet mit einer Lerngruppe, der Rest der Klasse arbeitet selbstständig.
- Arbeit oder Spiel: Eine Lehrperson unterrichtet eine Gruppe, die andere Lehrperson begleitet/beobachtet die anderen Lernenden, die frei spielen.

- Durchführung und Beobachtung: Eine Lehrperson führt die ganze Gruppe, die andere Lehrperson beobachtet die Lernenden.
- Kollegiales Feedback: Eine Lehrperson führt die ganze Gruppe, die andere Lehrperson beobachtet ihre Kollegin oder ihren Kollegen.
- Größere methodisch-didaktische Unterrichtsformen, wie zum Beispiel: Projektunterricht, Freiarbeit, Werkstatt- oder Postenarbeit sowie Planarbeit.

Wichtig ist es bei allen Varianten, die Rollenverteilungen vorher gut abzusprechen!

Gelingens- und Rahmenbedingungen

Kooperation im Kollegium und somit auch Teamteaching kann nicht abstrakt geübt werden. Erst wenn Teamarbeit in der Sache nutzbringend und auf Dauer entlastend ist, wird sie akzeptiert, erprobt und gelernt.

Dabei ist es entscheidend, dass

- grundsätzliche Absprachen getroffen werden, die das Ziel haben, die Aufgaben der Unterrichtsvorbereitung und Nachbereitung verteilen zu können.
- die Aufgabenverteilungen flexibel bleiben. Das heißt, dass eine Lehrkraft auch die Aufgaben der anderen Lehrkraft übernehmen kann.
- die Lehrkräfte voneinander lernen. Dadurch wird gewährleistet, dass beim Fehlen einer Lehrkraft der Unterricht dennoch angemessen umgesetzt wird.
- jeder einzelne Lehrer ein neues Selbstverständnis für seine Rolle entwickelt, da sein Unterricht unter ständiger Beobachtung steht (im Gegensatz zur Lehrperson als Einzelkämpfer oder Einzelkämpferin).
- gegenseitiges Vertrauen und die Bereitschaft im Team zu arbeiten bestehen.

punkte/teamarbeit_und_unterrichtsentwicklung.html (28. März 2018).

Tipp! Für die Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern hat das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien eine praxisnahe Handreichung herausgegeben. In Teil I, Kapitel 4 wird auf die Kooperation von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern eingegangen. Die Handreichung ist einzusehen unter: Böttger, Gudrun; Renate Hein; Helena Kügele; Angelika Reich u. Margot Wichniarz (2006): Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. www.klar-kommen.de/ehb/002.pdf (28. März 2018).

Heymann, Hans Werner (2007): Lernen und Arbeiten im Team. In: PÄDAGOGIK Heft 4/2007. 6-9. Beltz. Weinheim.

Bezüglich der Rahmenbedingungen sind die personellen Ressourcen entscheidend. Diese werden der Schule zur Verfügung gestellt und sind abhängig von den Schülerzahlen, dem Unterstützungsbedarf oder den gesetzlichen Regelungen. Letztere legen fest, „ob es sich bei den Ressourcen um Stunden von Förderschullehrkräften, Regelschullehrkräften, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, Fachkräften, ungelerten Kräften oder anderem Personal wie Absolventinnen und Absolventen eines sozialen Jahres handelt. Aus diesen unterschiedlichen Zuweisungen entwickeln sich auch unterschiedliche Formen der pädagogischen Praxis“ (Schwager 2012, 46).

Kummer Wyss, Annemarie (2011): Teamteaching – Anspruch, Wirklichkeit und Praxis. In: Lanfranchi, Andrea u. Josef Steppacher [Hg.]: Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. 264 - 269. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Schwager, Michael (2012): Lehren im Team. Vom Nebeneinander zum Miteinander. In: Stangier, Stephanie u. Eva-Maria Thoms [Hg.]: Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. 45 – 49. Verlag an der Ruhr. Mülheim.

Shaplin, Judson T. (1964): Team Teaching: Versuch einer Definition.. In: Dechert, Hans-Wilhelm [Hg.]: Team Teaching in der Schule. 19 – 36. Piper & Co. Verlag. München.

Quellen

Bastian, Johannes (2007): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwer-



2.5. Zusammenarbeit in Fach- und Jahrgangsteams

Camilla Huke

Innerhalb dieses Kapitels werden der Zusammenhang und die Inhalte von Fach- und Jahrgangsteams sowie die Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern auf Schulebene dargestellt.

Fachteams

Fachteams gehören wie die Steuergruppe zur vertikalen Struktur innerhalb des Systems Schule und haben eine große Bedeutung neben den horizontalen Strukturen (Jahrgangsteilautonomie). Sie orientieren sich an den fachlichen Ausrichtungen der Lehrkräfte. Innerhalb von Fachteams können Lehrerinnen und Lehrer in einen fachlichen Austausch treten. Neben der Bedeutung hierfür besteht eine Notwendigkeit über Fachteams die Identität der Schule mitzubestimmen. In Jahrgangsteams gibt es möglicherweise nur einen Vertreter für ein Fach, daher bleibt die Bildung von zusätzlichen Fachteams zwingend notwendig, um einen Austausch u.a. zu dem Kerncurriculum und zu der Methodenvielfalt zuzulassen (LIS Bremen 2013a).

Jahrgangsteams

Jahrgangsteams setzen sich danach zusammen, welche Schülerinnen und Schüler hauptsächlich von welchen Lehrkräften unterrichtet werden. Ein Jahrgangsteam ist folglich für eine bestimmte Gruppe Schülerinnen und Schüler zuständig, beispielsweise den sechsten Jahrgang. Dabei unterrichten die Mitglieder des Teams größtenteils unterschiedliche Fächer. Das Ziel ist es, über einen längeren Zeitraum kontinuierlich eine Schülergruppe zu begleiten. Dies bedeutet, dass das jeweilige Jahrgangsteam sechs im darauffolgenden Schuljahr Jahrgangsteam sieben bildet usw.

Spezielle Regelungen, u.a. zu Vertretung oder zum Wechsel von Teammitgliedern,

Stand: April 2013

können sich von Schule zu Schule unterscheiden. Wenn Jahrgänge aus mehreren Klassen bestehen, bilden die jeweiligen Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen den Kern des Jahrgangsteams und werden durch einzelne Fachlehrer und Fachlehrerinnen ergänzt. Wenn Jahrgänge einzügig sind, können auch mehrere Jahrgänge zu einem Jahrgangsteam zusammengefasst werden, sodass beispielsweise das Jahrgangsteam fünf/ sechs entsteht.

Die regelmäßige Arbeit in Jahrgangsteam hat viele positive Effekte auf den Schulalltag

- Die Lehrerinnen und Lehrer einer gemeinsamen Schülergruppe können sich bzgl. der Unterrichtsinhalte (bessere Möglichkeit des fächerübergreifenden Unterrichts), Organisation (gemeinsame Exkursionen, Projekte etc.) und pädagogischer Absprachen (eine konsequente gemeinsame Vorgehensweise) gut abstimmen.
- Zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern wächst durch die lange Begleitung eine belastbare Beziehung.
- Schwierige Situationen mit Schülerinnen und Schülern werden als weniger belastend wahrgenommen, da keine Lehrperson einem Problem allein gegenübersteht.
- Es kann gemeinsame Elternarbeit geleistet werden.
- Es kann eine wirkungsvolle Vertretungsorganisation stattfinden.
- Neue Kolleginnen und Kollegen können durch effektiver Begleitung und Zusammenarbeit eingearbeitet werden.

(LIS Bremen 2013b)

Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern

Beim Konzept der Ganztagsbildung bekommt die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern mit Erzieherinnen und Erziehern auf Schulebene eine besondere Bedeutung.

Für die Ganztagsbetreuung soll neben dem Lehrpersonal zusätzliches Fachpersonal für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler eingestellt werden. Dieses Fachpersonal kann durch Erzieherinnen und Erzieher gestellt werden. Die Erzieherinnen und Erzieher kommen hauptsächlich in der Nachmittagsbetreuung zum Einsatz. Es muss eine Kooperation zwischen den jeweiligen Lehrkräften, der zu betreuenden Schülerinnen und Schüler und den Erzieherinnen und Erziehern stattfinden, um einen reibungslosen Ablauf des ganztägigen Schulprogrammes zu gewährleisten. Dabei geht es beispielsweise um Schulaufgaben, Krankheit, einen konsequenten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und Elternarbeit (Stadt Oldenburg 2011).

Schwierigkeiten bei der Umsetzung

Bezüglich der Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern auf Schulebene hat Anne Breuer in einem Projekt problematische Entwicklungen festgestellt, wenn die Beteiligten ihre berufliche Handlungsautonomie eingeschränkt oder in Frage gestellt sehen (Breuer 2010). Durch die Orientierung an fachlichen Zuständigkeiten und an Ressourcen der einzelnen Beteiligten in der Zusammenarbeit, entstanden Tendenzen zu abwertenden Einstellungen gegenüber der Arbeit anderer beteiligter Pädagoginnen und Pädagogen.

Hierbei stellt sich die Frage, ob dieses Problem der Zusammenarbeit durch Kooperation gelöst werden kann oder vielmehr eine grundsätzliche Kultur der Akzeptanz und Differenzierung von unterschiedlichen Professionen im System Schule unterstützt werden sollte (Breuer 2010, 20ff).



Gelingens- und Rahmenbedingungen

Die jeweilige Gestaltung der Teamarbeit muss den Gegebenheiten der Schule angepasst werden. Dabei können sehr unterschiedliche Projekte entstehen.

Es ergibt sich zunächst eine zusätzliche zeitliche Belastung der Lehrkräfte durch weitere Sitzungen für die jeweilige Teamarbeit. Eine abgestimmte Jahresplanung der Schule kann hier entlastend wirken. Eine weitere Lösung ist die Einführung eines Präsenznachmittags für das gesamte Lehrpersonal. Wünschenswert ist ein Mentalitätswandel weg von der zusätzlichen Belastung, hin zu der Wahrnehmung von Teamarbeit als klarer Teil der Lehrarbeit und langfristige Entlastungsmaßnahme (LIS Bremen 2013a).

Internet-Link:

Das Landesinstitut für Schule in Bremen (LIS) unterstützt Schulen des Landes Bremen. Zu seinen Aufgaben gehört die Lehrerbildung und –weiterbildung, sowie alle weiteren Qualifizierungsmaßnahmen für Schulpersonal, die Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Entwicklung von Rahmenvorgaben und die Bereitstellungen von Materialien für die Lehr- und Lernprozesse.

Projekte des LIS Bremen unter:
<https://www.lis.bremen.de/fortbildung-736>
(28. März 2018)

Quellen

Breuer, Anne (2010): Wie Lehrer(innen) und Erzieher(innen) zusammenarbeiten. Teams an ganztägigen Grundschulen. In: Die Grundschulzeitschrift. Jg. 24 Heft 235/236, 20-23. Friedrich Verlag. Seelze

LIS – Landesinstitut für Schule Bremen (2013a): Organisationsstrukturen für Schule. Fachteams.

Landesinstitut für Schule Bremen (2013b). Organisationsstrukturen für Schule. Jahrgangsteams.

Stadt Oldenburg (2011): Kooperative Ganztagsbildung in Grundschulen. https://www.ssb-oldenburg.de/images/ssb-oldenburg/pdf/vereinsservice/schule-und-sport/16-02-08_Rahmenkonzept_kooperative_Ganztagsbildung_GTGS.pdf (28. März 2018)

2.6. Möglichkeiten zum fachlichen Austausch - Supervision und Beratung

Theresa Baumann, Christina Mielke, Anja Speith

Stand: April 2013

Der Lehrerberuf besteht zu einem großen Teil aus zwischenmenschlichen Interaktionen. Neben vielen positiven Erfahrungen entstehen aus diesem Umstand oft auch belastende Situationen gepaart mit einer großen Verantwortung (für die Schülerinnen und Schüler, für die fachliche und pädagogische Qualität der Interaktionen etc.). Viele Lehrerinnen und Lehrer stellen den Anspruch an sich selbst, die auftretenden organisatorischen, methodischen und didaktischen Problemstellungen des beruflichen Alltags eigenverantwortlich bewältigen zu müssen. Dass ein solcher Anspruch aber prekäre Folgen sowohl für die psychische und physische Verfassung der Lehrkraft als auch für die pädagogische Qualität ihrer Arbeit haben kann, wird oft vernachlässigt. In der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, Kollegen, Eltern und Institutionen können Situationen entstehen, die allein nur schwer oder gar nicht zu bewältigen sind. Der Versuch, dennoch ohne Hilfe mit ihnen fertig zu werden, kann für die Lehrkraft zu einer zeitintensiven, psychisch belastenden und anstrengenden Angelegenheit werden. Und so kommt es auch nicht von Ungefähr, dass gerade im Lehrerberuf das Burnout-Syndrom weit verbreitet ist. Hier kann der fachliche Austausch mit anderen Personen dazu verhelfen, sich eigener Blockaden bewusst zu werden und diese zu lösen, neue Ideen und Anregungen zu sammeln, aber auch die eigene Kompetenz wahrzunehmen und sich im pädagogischen Handeln bestärkt zu fühlen.

Doch für einen solchen fachlichen Austausch muss Raum und Zeit geschaffen werden. Auch der informelle und unverbindliche Informationsaustausch über problematische Situationen unter Kolleginnen und Kollegen kann, sofern er

denn stattfindet, hilfreich sein und dazu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht als Einzelkämpfer wahrnehmen. Darüber hinaus können aber auch Probleme entstehen, die eine professionellere Form der Beratung sinnvoll oder notwendig werden lassen. Eine solche Möglichkeit bietet die Supervision. Da der Begriff „Supervision“ häufig synonym zu dem Begriff „Beratung“ gebraucht wird, soll zunächst ein differenzierter Blick auf diese beiden Begriffe gerichtet werden, um sie voneinander abzugrenzen.

Supervision und Beratung - eine definitorische Abgrenzung

Die Begriffe Supervision und Beratung lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen. Wie in der folgenden Abbildung deutlich wird, weisen Interventionsmaßnahmen stets fließende Übergänge und Schnittmengen auf, so auch Supervision und Beratung. Dennoch versucht sich Schlee (2008) an einer Abgrenzung, die er in Abhängigkeit vom herrschenden Beziehungsverhältnis und dem thematisierten Inhalt der jeweiligen Intervention¹ vornimmt. Dabei stellt die Beratung eine gemeinsame Grundlage aller erfassten Interventionsmaßnahmen dar.

¹ Auf die weiteren in der Abbildung dargestellten Interventionsmaßnahmen Therapie, Erziehung, Ausbildung und Organisationsentwicklung wird an dieser Stelle aufgrund des thematischen Schwerpunktes nicht genauer eingegangen.

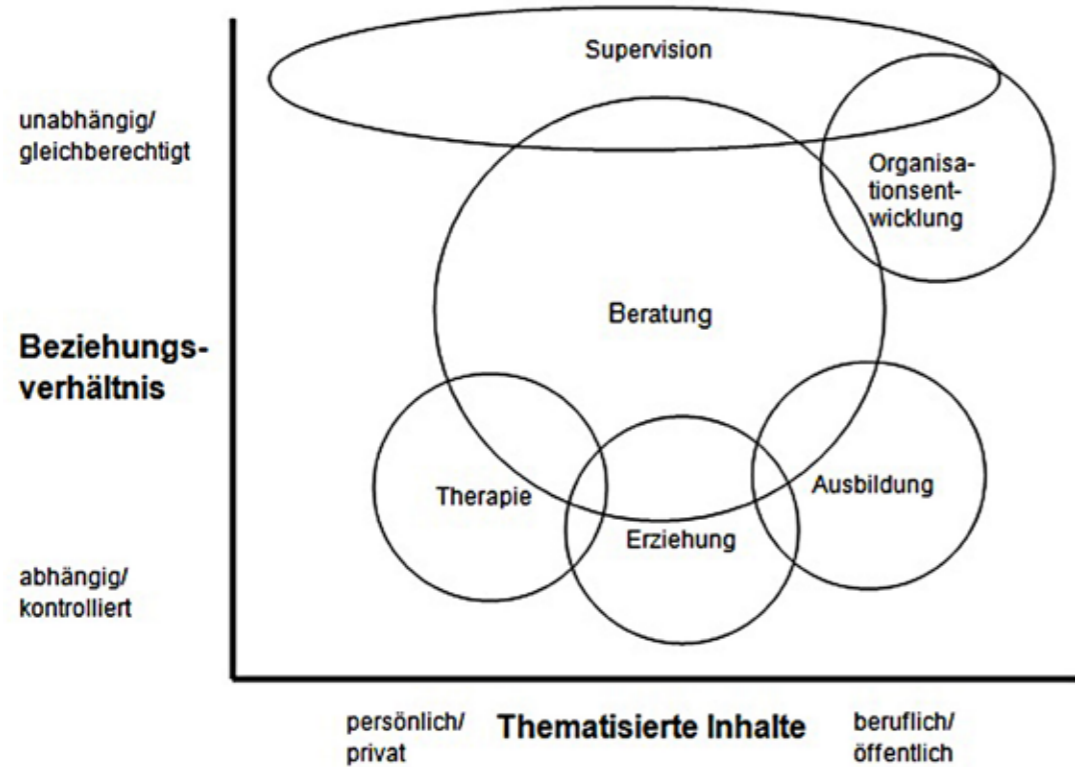


Abbildung 1: Zusammenhang von Supervision und Beratung. Eigene Abbildung in Anlehnung an Schlee (2008, 17)

Nach Mutzeck (2008, 12) lässt sich Beratung als „eine zielgerichtete, vertrauensvolle und Rat suchende Interaktion zwischen Klient(en) und Berater“ definieren (ebd. zit. n. Macha u.a. 2010, 18). Der Beratung liegen soziale Interaktionsprozesse zwischen zwei Parteien zugrunde. Diese Interaktionsprozesse unterliegen einer genauen Planung, was dem Ziel einer Beratung, nämlich systematisch nach Veränderungen für mögliche Problemlagen zu suchen, dient (Schlee 2008, 18f).

Voraussetzung für eine solche Beratungssituation ist, dass alle Beteiligten auf freiwilliger Basis teilnehmen und dass ethische Prinzipien in der Beratung in ausreichendem Maße berücksichtigt werden. Allerdings ist der Aspekt der Freiwilligkeit diskussionswürdig, da es durchaus Beratungssituationen gibt, an denen zumindest eine der beiden Parteien nicht ganz freiwillig teilnimmt; so beispielsweise eine Beratungssituation

zwischen Angestelltem und Vorgesetztem, in der eindeutig ein hierarchisches Verhältnis vorherrscht, was in Bezug auf die Beratung problematisch sein kann. Eine solche Beratungssituation, in der ein deutliches Machtgefälle zwischen Berater und Ratsuchendem besteht, wird als vertikale Beratung bezeichnet (Schlee 2008, 20). Parallel zur vertikalen Beratung existiert auch der Begriff der horizontalen Beratung. Diese zeichnet sich im Gegensatz zur vertikalen Form dadurch aus, dass der Berater als Begleiter des Ratsuchenden fungiert und gemeinsam mit diesem nach Problemlösungen sucht (Schlee 2008, 20f).

Supervision kann als eine Sonderform von Beratung betrachtet werden (Schlee 2008, 18). Gegenstand einer Supervision können dabei sowohl persönliche als auch berufliche und öffentliche Problemlagen sein. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, wird eine Gleichberechtigung

und Unabhängigkeit der Supervisanden zum Supervisor angestrebt, sodass die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit der Supervisanden erhalten bleibt (Schlee 2008, 16).

Supervision als Spezialform von Beratung

Supervision ist eine Form der Beratung, die sich speziell an Berufsfelder richtet, in denen die berufliche Tätigkeit auf zwischenmenschliche Beziehungen ausgerichtet ist. Im Fokus solcher Beratungen stehen problematische oder gestörte Interaktionsprozesse des beruflichen Alltags (Mutzeck 2005, 31). Hier bietet Supervision die Möglichkeit zur Reflexion, zur Beratung, zur Weiterbildung und zur Unterstützung des oder der Supervisanden, also der ratsuchenden Person oder Personengruppe (Mutzeck 2008, 889). Im schulischen Kontext dient die Supervision dabei sowohl zur Entlastung und Unterstützung der Ratsuchenden als auch zur Sicherung und Entwicklung der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit (Mutzeck 2008, 887). Die Beratungsform der Supervision stützt sich auf psychologische und pädagogische Ansätze (ebd., 889). Es bedarf daher gewisser Kompetenzen, um in der Funktion des Supervisors eine solche Supervision anzuleiten und zu begleiten. Diese Kompetenzen werden innerhalb

einer Ausbildung oder einer Zusatzausbildung (zum Beispiel nach abgeschlossener Lehramtsausbildung) erworben (Mutzeck 2008, 890f). Das Hinzuziehen eines professionellen Supervisors ist häufig mit erheblichen Kosten verbunden. In der Regel zahlt diese der Arbeitgeber, der sich von der Durchführung einer Supervision eine gesteigerte Arbeitsqualität oder ein verbessertes Arbeitsklima erhofft. Doch gerade im Schulbereich sind es oft die Supervisanden selbst, die für die Kosten der Supervision aufkommen müssen (Mutzeck 2008, 889).

Formen der Supervision

Supervisionen können in verschiedenen Settings durchgeführt werden. So können einzelne Personen Rat und Unterstützung suchen, es können sich aber auch Personengruppen gemeinsam beraten lassen. Zusätzliche Unterschiede in der Beratungssituation entstehen durch die Wahl des jeweiligen Supervisors. So gilt es, sich zwischen einem externen und einem internen Supervisor zu entscheiden. Im Gegensatz zu internen Supervisoren kommen externe Supervisoren nicht aus dem direkten beruflichen Umfeld der oder des Supervisanden. Dabei bietet sowohl die externe als auch die interne Supervision verschiedene Vorteile:

Externe Supervision	Interne Supervision
<ul style="list-style-type: none"> Supervisoren sind unparteiisch und neutral und werden auch so wahrgenommen höhere Offenheit der Supervisanden, da sie von Verschwiegenheit des Supervisors ausgehen meist hauptberufliche Supervisoren-Tätigkeit: tiefergehende Befähigung 	<ul style="list-style-type: none"> interne Supervisoren sind die fachlichen, organisatorischen und zwischenmenschlichen Bedingungen bekannt erheblich kostengünstiger auch interne Supervisoren stehen unter Schweigepflicht und haben eine Qualifikation zur Supervision

Tabelle 1: Vorteile externer und interner Supervision nach Mutzeck 2008, 890ff

Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, eine Selbst-Supervision durchzuführen, bei der der zu Beratende seine eigene Supervision durchführt. Die Supervision besteht dann in einer durch Übungen angeleiteten schriftlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Beratungsanlässen. Die Doppelbesetzung des zu Beratenden als Supervisand und Supervisor birgt das Risiko, nicht die notwendige Distanz zu der problembehafteten Situationen zu erlangen, die aber für eine erfolgreiche Supervision unerlässlich ist. Dennoch ist eine Selbst-Supervision immer noch besser als ganz auf Supervision zu verzichten (Mutzeck 2008, 891).

anschließend einen Ziel-Zustand zu definieren. Es wird über einen möglichen Weg dorthin nachgedacht und es werden Entscheidungen zur Umsetzung getroffen. Die Abbildung verdeutlicht die einzelnen Handlungsschritte des Problemlöseschemas.

Zur Selbstberatung im weiteren Sinne zählt auch die gegenseitige Beratung von Personen, die nicht professionell in der Beratung ausgebildet sind, so also der fachliche Austausch unter Lehrkräften. Daher ist ein gutes Miteinander der Lehrkräfte nicht weniger bedeutsam für die Qualität von Schule, als eine gute

Kollegiale Gruppenberatung

Für die in diesem Abschnitt thematisierte Beratungsform existieren verschiedene Begrifflichkeiten: in der Literatur erscheint sie als „kollegiale Beratung“, als „kollegiale Supervision“ oder auch als „kooperative Beratung“ (Macha u.a. 2010, 27). In den folgenden Ausführungen wird der Terminus der kollegialen Beratung verwendet.

Die kollegiale Beratung und speziell die kollegiale Gruppenberatung bietet Lehrkräften eine geeignete Möglichkeit, sich mit Problemen des Schulalltags in kooperativer Form auseinanderzusetzen. Dies geschieht dabei in einer Gruppe von sechs bis neun Personen, die sich regelmäßig trifft, um Anliegen der Teilnehmer zu thematisieren und Lösungen für deren Problemsituationen zu finden (Tietze 2012). Diese Interventionsform zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnehmer gleichberechtigt und gemeinschaftlich an einer Lösung arbeiten und dabei nicht auf einen ausgebildeten Berater von außen in Form eines Supervisors angewiesen sind. Macha, Lödermann und Bauhofer definieren die kollegiale Beratung als eine „berufsbegleitende, ziel- und lösungsfo-

ausdauernde Maßnahme der Kooperation von Lehrkräften und Schulleitern“ (Macha, Lödermann u. Bauhofer 2010, 18).

Vertrauen und Vertraulichkeit stellen wichtige Prinzipien der kollegialen Beratung dar. Persönliche Schwierigkeiten und Belange vor einer Gruppe, mehr noch vor den eigenen Kollegen zu thematisieren, erfordert eine Offenheit, die nur entstehen kann, wenn sich die Gruppenmitglieder untereinander vertrauen. Dazu müssen sie sich zu Beginn darauf verständigen, dass die in der Beratung angesprochenen Themen nicht nach außen getragen werden. Nur so kann Vertraulichkeit gewährleistet werden und nur dann ist ein offener und ehrlicher Austausch untereinander realisierbar. Bei der Gruppenzusammenstellung ist zu berücksichtigen, dass bestehende Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern die unterstützende und beratende Atmosphäre zerstören würden, weshalb es sinnvoll ist, persönliche Vorlieben und Abneigungen in den Gruppenbildungsprozess mit einzubeziehen (Tietze 2012).

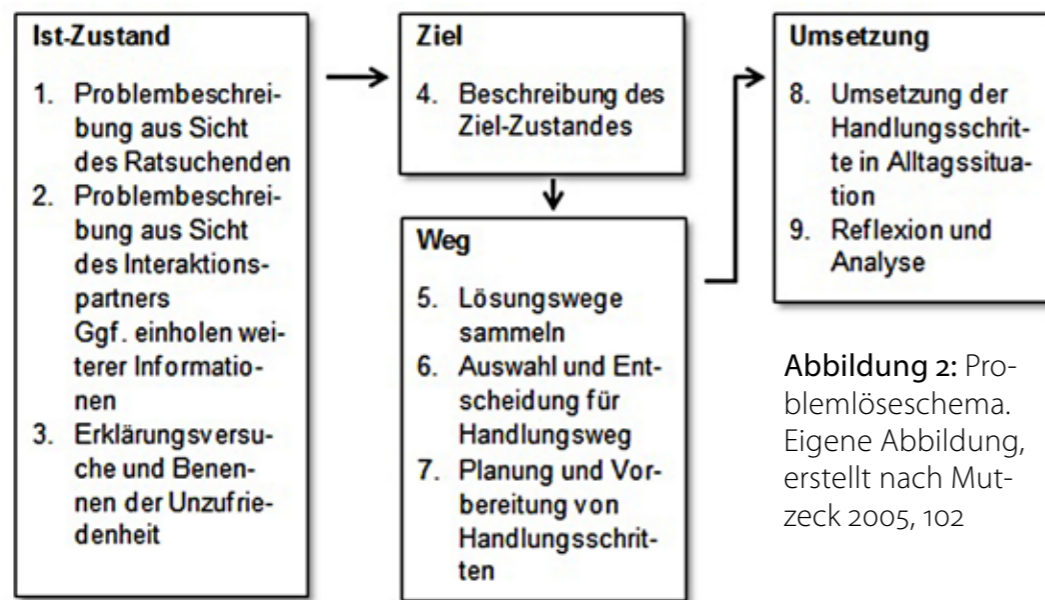
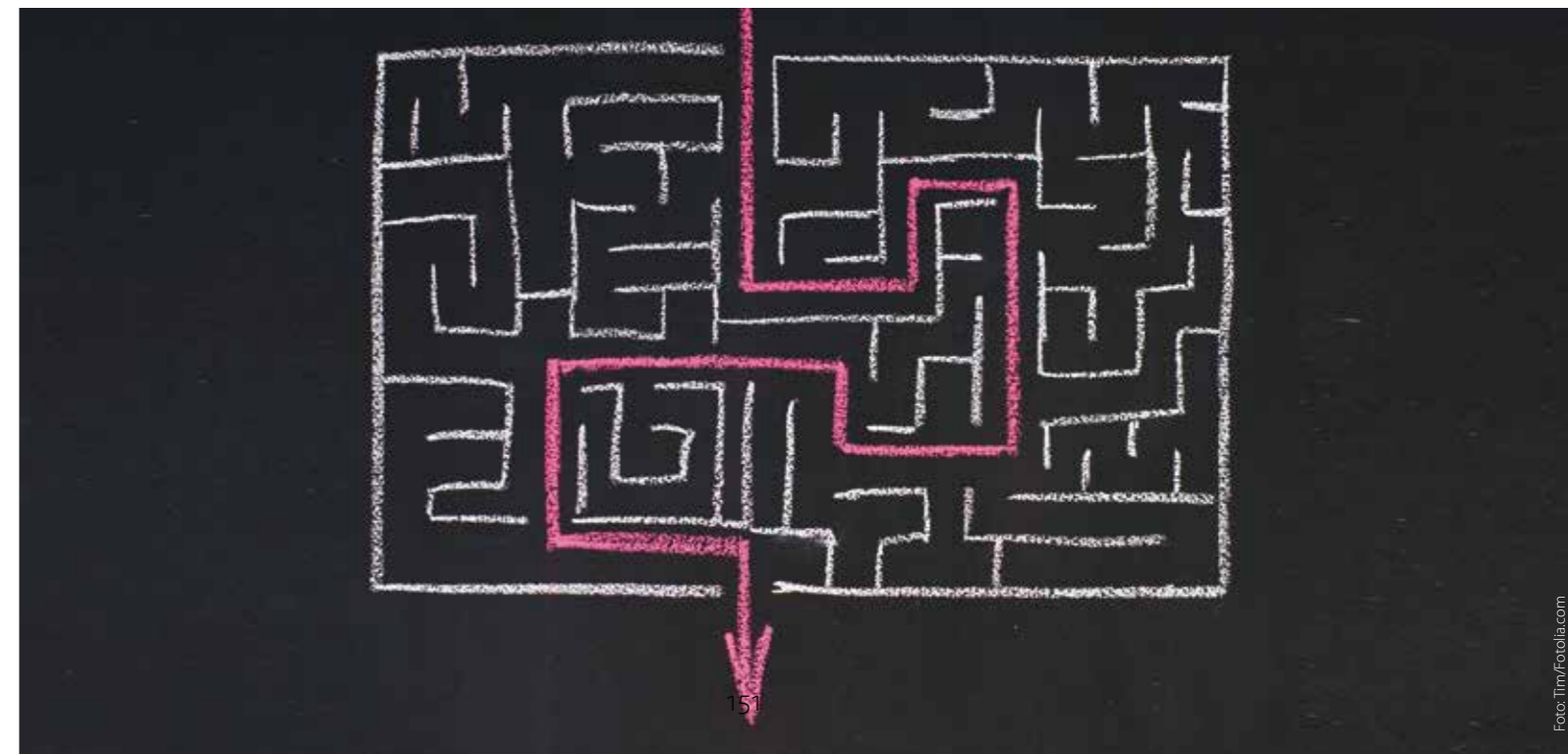


Abbildung 2: Problemlöseschema. Eigene Abbildung, erstellt nach Mutzeck 2005, 102

Selbstberatung

Um eine Lösung für ein gegenwärtiges Problem zu finden, bedarf es nicht immer der Hinzuziehung eines professionellen Beraters. Bei „leichteren Problemen“ mit geringerer Reichweite kann auch versucht werden, diese selbst zu bewältigen. Hierzu stellt Mutzeck ein Problemlöseschema vor, welches in der Praxis als hilfreich empfunden wird (Mutzeck 2005, 102). Dabei wird sich zunächst der Ist-Zustand vergegenwärtigt, um dann

Schüler-Lehrer-Beziehung. Denn damit eine gegenseitige Beratung möglich ist, muss eine Beziehung zwischen den Lehrkräften bestehen, die Kooperation möglich macht und in der auch eigene Fehler eingestanden werden können. Ein solches Verhältnis unter den Lehrkräften wirkt sich insgesamt positiv auf das Wohlbefinden und das Arbeitsklima in der Schule aus (Schlee 2008,12).



Der Ablauf einer kollegialen Gruppenberatung ist in Form eines Leitfadens zusammengefasst, der zur Orientierung aller Beteiligten dient (Schlee 2008, 21). Die darin enthaltenen eindeutigen Verfahrensvorgaben ermöglichen es auch Personen, die keine Zusatzausbildung im Beratungsbereich aufweisen, eine solche kollegiale Beratung durchzuführen. Die einzelnen Schritte der kollegialen Beratung können dem schematischen Ablauf in Abbildung 3 entnommen werden. Die darin aufgeführten sechs Schritte lassen sich nach Schlee in zwei grundlegende Phasen unterteilen: die Phase der Sicherheit und des Vertrauens und die Phase

Diese Rollenzuteilungen sind dabei nicht als feste Absprachen zu sehen, vielmehr können diese von Beratungsgespräch zu Beratungsgespräch variieren. Haben sich alle Beteiligten auf die Rollenverteilung geeinigt, kann mit der eigentlichen Beratung begonnen werden (ebd.). Die kollegiale Gruppenberatung wird anhand der in Abbildung 3 dargestellten sechs Schritte durchgeführt. Die Dauer einer solchen Beratungssituation wird auf 45 bis 60 Minuten geschätzt (Tietze 2012). Hat sich die kollegiale Gruppenberatung erst einmal im Kollegium etabliert, in der Art dass in regelmäßigen Abständen Raum für die Anliegen der Teilnehmer

Der Moderator...	...führt durch die weiteren Phasen der Beratung.
Der Fallgeber...	...bringt seinen mitgebrachten Fall/ sein Problem in die Gruppe ein und stellt es vor. Das Problem wird in gemeinsamer Auseinandersetzung zu lösen versucht.
Der Sekretär...	...schreibt die gesammelten Ideenvorschläge auf, die in der Beratungsphase von Bedeutung werden.
Kollegiale Berater...	...sind die übrigen Teilnehmer, die nicht die Rolle des Sekretärs, Moderators oder Fallgebers haben. Sie stehen dem Fallgeber mit ihren eigenen Gedanken zur Seite und tragen somit zum Verlauf der Beratung bei.

Tabelle 2: Rollen der Teilnehmer der kollegialen Beratung nach Tietze 2012

der Konfrontation als Anregung zum Klären. In der ersten grundlegenden Phase geht es darum, Sicherheit und Vertrauen unter den Beteiligten aufzubauen (Schlee 2008, 77f). Hier finden sich die Teilnehmer in einem gemeinsamen Raum ein. Jeder hat dann die Chance, ein Thema, das ihn beschäftigt, einzubringen. Gemeinsam wird entschieden, welches der vorgestellten Anliegen bearbeitet werden soll. Darüber hinaus gilt es Rollen zu verteilen, denen spezifische Aufgaben zugeordnet sind. Tietze (2012) nennt hierzu die folgenden Rollen:

vorhanden ist, kann diese Form der Intervention einen Beitrag zum Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer leisten und den Arbeitsalltag in der Schule entlasten.

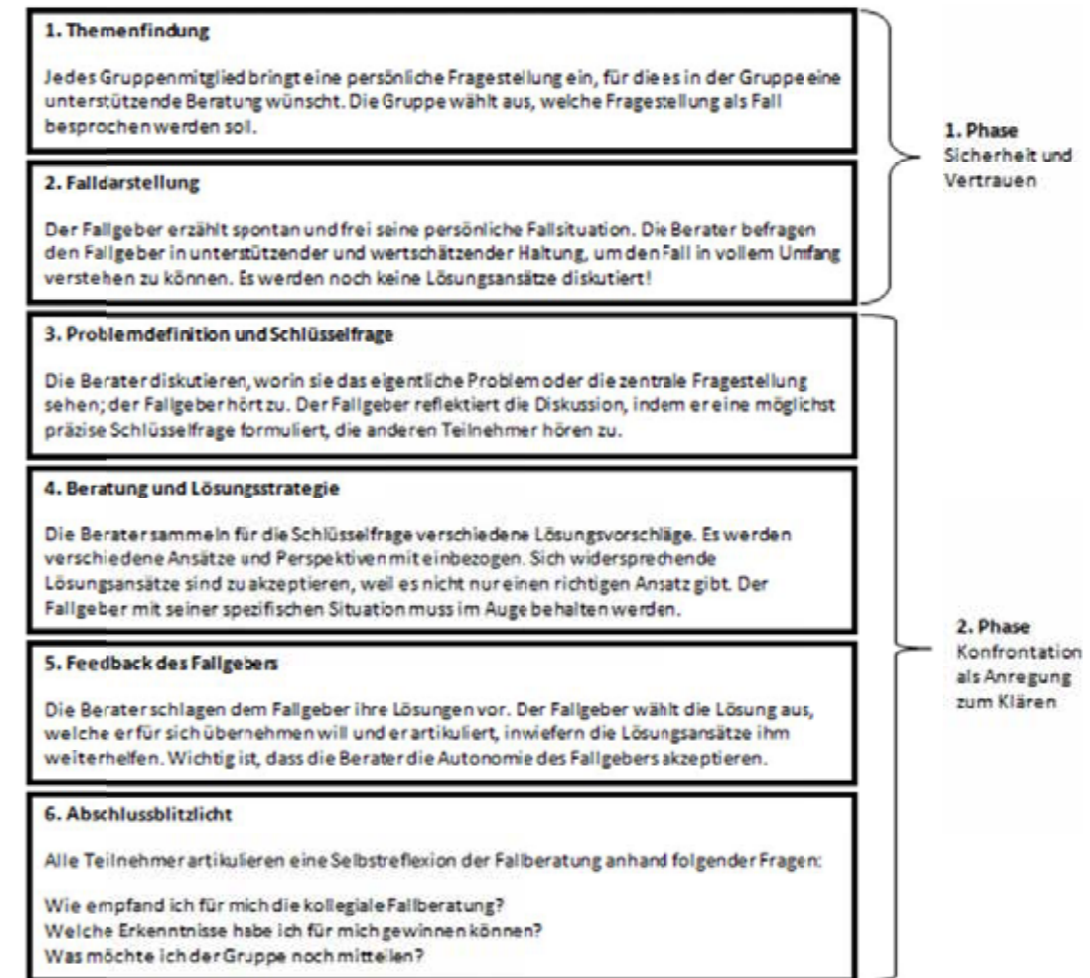


Abbildung 3: Strukturskizze der kollegialen Beratung. Eigene Abbildung in Anlehnung an Macha u.a. 2010, 49f; Schlee 2008, 77f.

Wie eingangs erwähnt, sind solche vergleichsweise unkomplizierten Formen der Beratung, in denen keine professionellen Berater hinzugezogen werden, in ihrem unterstützenden Gehalt nicht zu unterschätzen, da sie Lehrkräften die Bürde nehmen, sich allein für die Bewältigung von Problemen verantwortlich zu fühlen. Umso wichtiger ist es daher, dass diese Möglichkeiten auch genutzt werden. In Abhängigkeit von den organisatorischen und personellen Bedingungen im Kollegium kann es dabei sinnvoll sein, feste Zeiten für eine informelle kollegiale Beratung und Unterstützung zu schaffen. Bei ihrer Durchführung ist stets darauf zu achten, dass die Beratung nicht zu

einer Belehrung verkommt, sondern dass tatsächlich eine Auseinandersetzung mit eigenen Erlebnissen in einer unterstützenden und vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden kann (Mutzeck 2008, 888).

Mit Blick auf die hohe Belastung und die große Verantwortung des Lehrerberufs ist insgesamt festzuhalten, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrem eigenen Interesse, im Interesse des Arbeitsklimas und im Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler auf keine Möglichkeit der Unterstützung verzichten sollten. Denn der Erhalt von Unterstützung und Beratung durch andere Personen, seien es professionelle Berater oder die eigenen Kollegen, ist

kein Zeichen von mangelnder Kompetenz, sondern vielmehr eine notwendige Voraussetzung von Qualitätssicherung und -entwicklung im beruflichen Kontext.

Quellen

Tipp! Lindemann, Holger (2017). Moderation, Mediation und Beratung in der Schule.

Macha, Hildegard; Anne-Marie Lödermann und Wolfgang Bauhofer (2010): Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Juventa. Weinheim und München.

Mutzeck, Wolfgang (2005): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Beltz. Weinheim und Basel.

Mutzeck, Wolfgang (2008): Supervision. In: Barbara Gasteiger-Klicpera, Henri Julius u. Christian Klicpera [Hg.]: Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Band 3. 887-906. Hogrefe. Göttingen.

Schlee, Jörg (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Kohlhammer. Stuttgart.

Tietze, Kim-Oliver (2003). Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Rowohlt. Reinbek.

Tietze, Kim-Oliver (2012): Kollegiale Beratung. www.kollegiale-beratung.de (28. März 2018).

3. Einschulung 3.1. Die offene Eingangsstufe

Eikke Seiboth, Miriam Thomanek

Stand: April 2013

Seit dem Schuljahr 2003/2004 sind alle Grundschulen in Niedersachsen berechtigt für den Schulanfang Eingangsstufen einzurichten (Carle u. Berthold 2003, 1). Damit ist verbunden, dass die 1. und 2. Klasse als pädagogische Einheit geführt werden können. Die Kinder haben die Möglichkeit nach ein, zwei oder drei Jahren aus der Eingangsstufe in die 3. Klasse zu wechseln. Mit einer derartigen Umgestaltung des Schuleingangs sind viele inklusive Ideen verbunden, weswegen im Folgenden der organisatorische Rahmen und die Ziele des Konzepts der Eingangsstufe dargestellt werden sollen. Darüber hinaus sollen die Erfolge und Schwierigkeiten anhand der Auswertungen von Schulversuchen erläutert werden und auf Faktoren eingegangen werden, die zum Gelingen der Umgestaltung führen können.

Die Einrichtung der Eingangsstufe, die auch im niedersächsischen Schulgesetz verankert ist, kann vom Schulvorstand festgelegt werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2012). Es werden drei Kernpunkte genannt, die mit der Einführung der Eingangsstufe verbunden sind (Niedersächsisches Kultusministerium 2007, 4):

- **Schulanfang für alle Kinder.** Es erfolgt keine Zurückstellung vom Schulbesuch mehr. Alle Kinder eines Jahrgangs werden in die Grundschule aufgenommen, auch diejenigen mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen und sozial-emotionale Entwicklung.
- **Variable Verweildauer von ein bis drei Jahren.** In der Regel wechseln die Kinder aus der jahrgangsgemischten Eingangsstufe nach zwei Jahren in den dritten Schuljahrgang. Überspringen von Klassen und Sitzenbleiben werden dadurch ersetzt, dass die Schülerinnen und Schüler nach einem oder drei Jahren in den 3. Jahrgang wechseln (Prenzel u.a. 2001, 16 u. Giesecke-Kopp 2006, 21).
- **Jahrgangsgemischte Lerngruppe.** Der Erstunterricht erfolgt in alter- und entwicklungsheterogenen Lerngruppen (Prenzel 2001 u.a., 16). Die Schülerinnen und Schüler wachsen von der Rolle der „Kleinen“ in die Rolle der „Großen“, können Lernerfahrungen von einander machen und die Strukturen und Rituale an neue Schülerinnen und Schüler weiter geben.

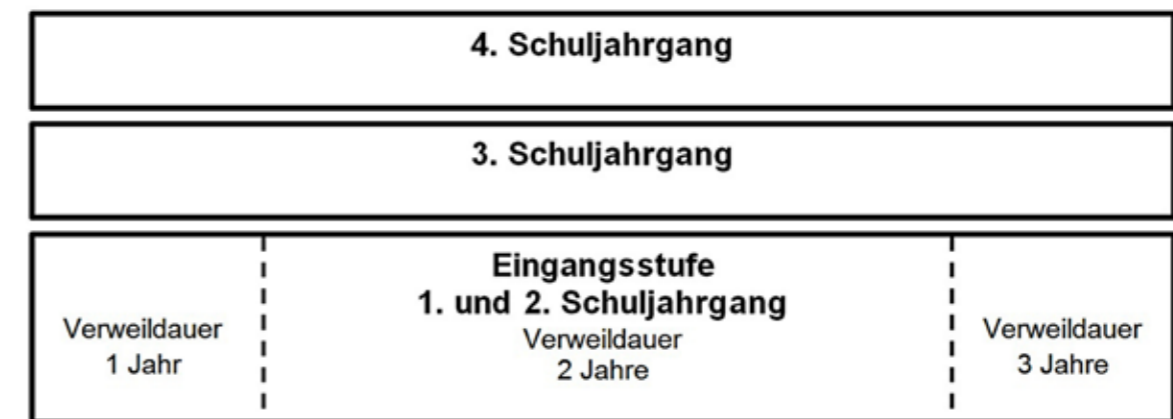
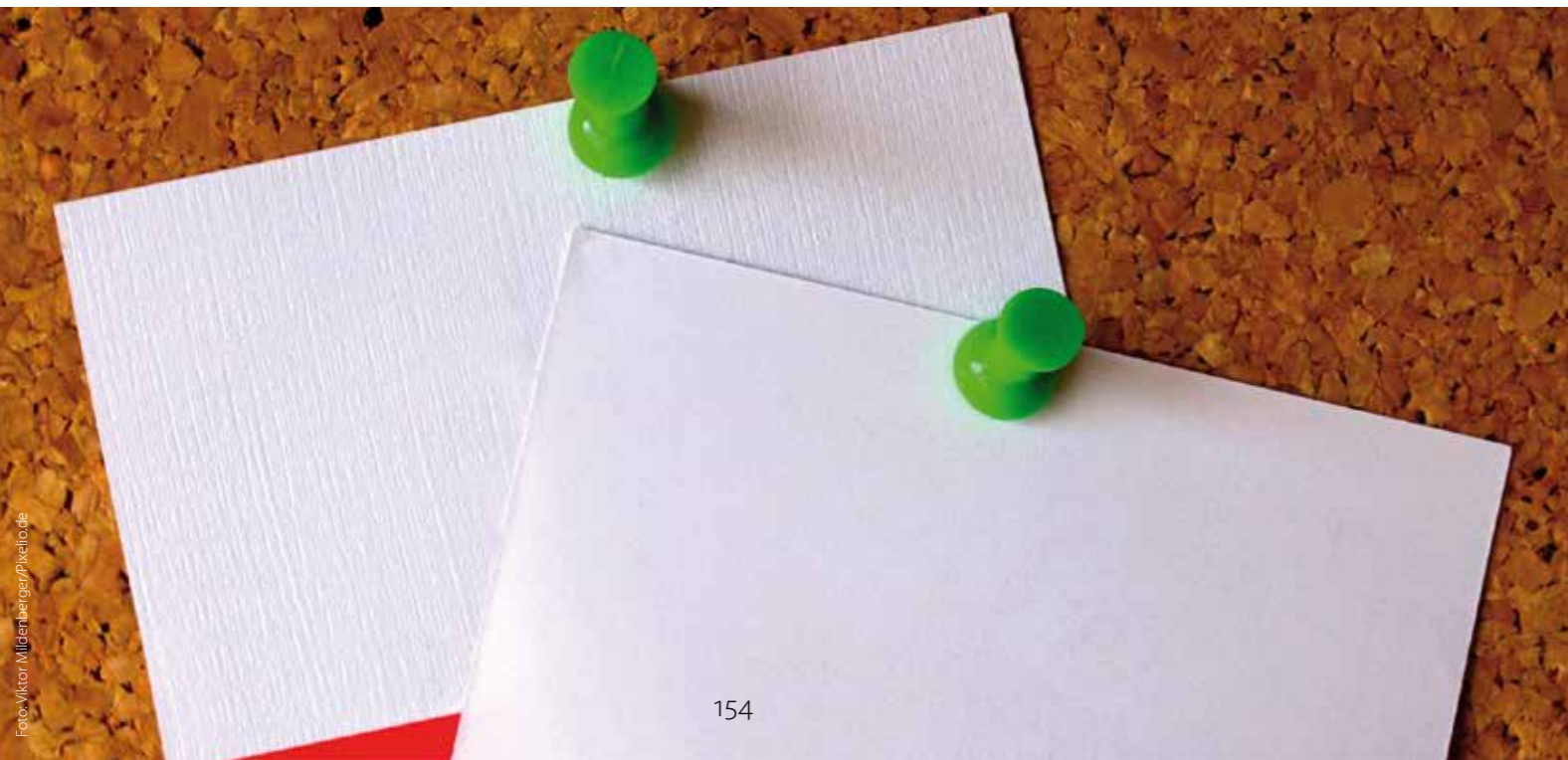


Abbildung 1: Jahrgangsstruktur in der Grundschule mit Eingangsstufe. Eigene Abbildung, in Anlehnung an Niedersächsisches Kultusministerium 2007, 4



Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule stellt für Kinder einen kritischen Übergang dar. Der Erfolg der Schullaufbahn ist im hohen Maß von der Bewältigung dieses Übergangs und des Schuleintritts abhängig. Durch die Umgestaltung des Schuleintritts soll der Übergang vom spielerischen Lernen zum Schulischen Lernen in der Grundschule liegen (Schumacher 2007, 11, 13; Carle u. Berthold 2003, 4).

Ziel der Eingangsstufe ist es einen gelingenden Schulanfang für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Entwicklungs- und Leistungsniveau zu gewährleisten (Prenzel 2001, 16). Dazu wird vom Begriff der Schulfähigkeit Abstand genommen und auf Rückstellungen vom Schulbesuch verzichtet. Zum einen ist die Schulfähigkeit nicht trennscharf zu diagnostizieren, außerdem unterlaufen beim Versuch nur schulfähige Kinder einzuschulen Fehleinschätzungen (Prenzel, Geiling u. Carle 2001, 17; Giesecke-Kopp 2006, 15).

Im internationalen Vergleich hat Deutschland zudem ein hohes durchschnittliches Einschulungsalter und eine hohe Zurückstellungsquote, sodass die Eingangsstufe hier entgegenwirken soll (Giesecke-Kopp 2006, 14). Im Rahmen der Eingangsstufe sollen die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, in dem die Verweildauer von ein bis drei Jahren variabel ist (Carle u. Berthold 2003, 4). Der langsamere oder schnellere Lernfortschritt ist nicht mehr mit einem Klassenwechsel verbunden und das Stigma des Sitzenbleibens kann reduziert werden.

In dem die Individualität der Entwicklungsverläufe und die unterschiedlichen Lernvoraussetzung der Kinder in der Eingangsstufe anerkannt und berücksichtigt werden, kann in diesem Ansatz auch die

Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Ziel mit aufgenommen werden (Wagner-Willi u. Widmer-Wolf 2011, 198).

Das Konzept der Eingangsstufe wurde in fast allen Bundesländern in Schulversuchen erprobt und evaluiert, sodass Analysen über den Erfolg dieses Konzepts vorliegen (Giesecke-Kopp 2006, 18f). Im Folgenden sind vor allem die Ergebnisse aus Thüringen, Baden-Württemberg und Niedersachsen berücksichtigt.

Es konnte festgestellt werden, dass die Rückstellungsquote von Schülerinnen durch diese Form des Schuleintritts reduziert werden konnte. Auch wurde von Lehrpersonen und Eltern die Zunahme von sozialer Kompetenz und selbstständigem Lernen angegeben sowie das Teambewusstsein im Kollegium geschärft. Auch konnte festgesellt werden, dass die Eingangsstufe nicht mit späteren Förderschulüberweisungen und Sitzenbleiben in höheren Klassen „erkauft“ wurde. Die Schulleistungen im baden-württembergischen Schulversuch unterschieden sich nicht von denen in Regelklassen (Schumacher 2007, 18f). Die Einrichtung der neuen Lerngruppen konnte ohne Probleme organisiert werden (Carle u. Berthold 2003, 7). Zudem waren immer ausreichend „Übergangsbegleiter“ vorhanden, egal ob die Kinder nach einem, zwei oder drei Jahren wechselten, sodass gewährleistet ist, dass die Schülerinnen und Schüler den Wechsel in den 3. Jahrgang nicht alleine vollziehen müssen (Carle u. Berthold 2004, 70)

Gelingensbedingungen

Als entscheidender Punkt wird die Veränderung bei der methodischen und didaktischen Gestaltung des Anfangsunterrichts festgestellt (Schumacher 2007, 18 u. Carle u. Berthold 2004, 58). In diesem Feld konnten beim Gelingen der Veränderung

Erfolge für die Eingangsstufe bescheinigt werden. Daher lässt sich dieser Punkt als entscheidendes Gelingenskriterium benennen.

In diesem Bereich liegen auch die Probleme bei der Umgestaltung, so ist festzustellen, dass die Lerngruppe teilweise verstärkt in jahrgangsbezogene Kurse aufgeteilt wird. Ebenfalls kann beobachtet werden, dass der Unterricht mit der Gesamtgruppe auf Grund von selbstständigem Arbeiten mit Arbeitsplänen vernachlässigt wird (Schumacher 2007, 20). Die Schwierigkeiten im Bereich der Binnendifferenzierung lassen sich auf fehlende Aus- und Weiterbildungen zurückführen sowie fehlende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte (Carle u. Berthold 2004, 58). Auch die große zeitliche Belastung der Lehrkräfte in Eingangsstufen muss hier kritisch angeführt werden (Schumacher 2007, 19).

Um den Weg zur Eingangsstufe dennoch erfolgreich gestalten zu können sind aus den Schulversuchen Empfehlungen zur Umsetzung entwickelt worden. Unter anderem sind bei Prenzel Elemente für einen integrativen Anfangsunterricht beschrieben, die im Besonderen darauf abzielen die Veränderungen des Unterricht auf eine jahrgangsgemischte, heterogene Lerngruppe abzustimmen (Prenzel, Geiling u. Carle 2001, 20-37). Diese umfasst neben Ausführungen zur Didaktik und Raum-, Material- und Zeitstruktur auch den Bereich der Entwicklung einer Leistungsbewertung für heterogene Gruppen.

Bei Carle und Berthold wird im Besonderen auf die Einbeziehung der Eltern in den Umgestaltungsprozess hingewiesen (Carle u. Berthold 2004, 85). Es geht darum Eltern vom Konzept der Eingangsstufe zu überzeugen. Wenn dies gelingt, ist davon auszugehen, dass sie sich aktiv in

den Prozess einbringen. An diesem Punkt wird aber Einigkeit im Kollegium vorausgesetzt, damit keine widersprüchlichen Aussagen weitergegeben werden.

Als Zusammenfassung des Schulversuchs in Niedersachsen wurde eine zusammenfassende Übersicht über Gelingensbedingungen erstellt. Diese beziehen sich aus oben genannten Gründen vor allem auf die Ebene des Unterrichts. Diese Übersicht kann bei der Einführung, sowie bei der Reflexion des Unterrichts in Eingangsstufen genutzt werden:

Gelingensbedingungen für die Arbeit in der Eingangsstufe aus der Begleitforschung aus Niedersachsen (Carle u. Berthold 2003, 13)

- Bereitschaft zum Bewusstmachen und aufbrechen alter Routinen
- Bereitschaft zum Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Gelingender Wissenstransfer zwischen den verschiedenen pädagogischen Expertinnen und Experten
- Hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte (Feststellung der Lernvoraussetzungen, prozessbegleitende Förderung)
- Qualitativ anspruchsvolle Unterrichtsplanung und –vorbereitung
- Inhaltlich anspruchsvolle Gestaltung des Lernens in der altersgemischten Lerngruppe
- Balance zwischen individualisiertem und gemeinsamen Lernen
- Anspruchsvolle Aufgaben
- Systematische Protokollierung der Lern- und Leistungsentwicklung,
- Rückkopplung an die Unterrichtsplanung
- Rhythmisierte Gestaltung des Schultags unter sinnvoller und voller Ausschöpfung der Lernzeiten
- Kultur der gegenseitigen Wertschätzung, das Kind im Mittelpunkt

- Heterogenität seitens der Schülerinnen und Schüler sowie auf der Seite der Lehrpersonen als Ressource nutzen können
- Rahmenbedingungen, die die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte (gemeinsame Arbeitszeiten, Planungszeiten, etc.) stützen
- Vorhandene Entwicklungszeit/ Zeit zur Steuerung des Veränderungsprozesses

In der Broschüre „Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen, Anregungen, Hilfen“ des Kultusministeriums Niedersachsens werden unter der Überschrift „So gelingt die Eingangsstufe“ Faktoren aus der oben genannten Übersicht konkretisiert (Niedersächsisches Kultusministerium 2010, 8f). Auch hier wird deutlich, dass die Umgestaltung zur Eingangsstufe unabdingbar mit einer Entwicklung des Unterrichts verbunden ist.

In diesem Entwicklungsprozess zur Einrichtung einer Eingangsstufe sind viele Parallelen zur inklusiven Umgestaltung der Schulen zu finden. Gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung können viele Hinweise, Gelingensbedingungen oder

auch Risiken berücksichtigt werden, die aus der Begleitforschung zur Eingangsstufe stammen.

Internet-Links

Internetseite des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik der Universität Bremen zum Thema Jahrgangsübergreifendes Lernen in der neuen Schuleingangsphase. www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/#entwicklungsstund (28. März 2018)

Internetseite der Grundschule Staakenweg aus Oldenburg. Diese Grundschule führt seit 2004 eine Eingangsstufe und ist Hospitationsschule. www.grundschule-staakenweg.de

Quellen

Tipp! Bollier, Claude u. Markus Sigrist [Hg.] (2007): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe. Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. Zürich. Sammelband mit Aufsätzen unter anderem zur praktischen Umsetzung von Eingangsstufen.

Carle, Ursula u. Barbara Berthold (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in

Niedersachsen - Abschlussbericht. Universität Bremen.

Tipp! Carle, Ursula u. Barbara Berthold (2004): Schuleingangsphase entwickeln Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Schneider Verlag. Hohengehren. Praxisbeispiele aus 14 Schulen zu Entwicklungswegen zur Umsetzung der Eingangsstufe.

Giesecke-Kopp, Thorsten (2006): Reformen des Schulanfangs. In: Nicole Kastirke u. Sven Jennessen [Hg.]: Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. 9-30. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen Anregungen Hilfen. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Korrekturblatt für die Broschüre: Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Hannover.

Tipp! Prengel, Annedore; Ute Geiling u. Ursula Carle (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Schumacher, Eva (2007): Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Die ‚Neue Schuleingangsphase‘. In: Martin Plieninger u. Eva Schumacher [Hg.]: Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. 11-24. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. Schwäbisch Gmünd.

Wagner-Willi, Monika u. Patrik Widmer-Wolf (2011): Förderarrangements in der neuen Schuleingangsstufe im Kontext differenter Bildungskulturen. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke u. Melanie Urban [Hg.]: Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für an Heil- und Sonderpädagogik. 198-204. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.



4. Unterrichtsgestaltung und -methoden

4.1. Offene Unterrichtsformen

Theresa Baumann und Christina Mielke

Stand: April 2013

Die Anwendung offener Unterrichtsformen wird von ihren Befürwortern oft als eine Art Allheilmittel angepriesen das Schülerinnen und Schüler dazu bringen soll, selbstständig und motiviert zu lernen. Und tatsächlich kann diese Art des Unterrichtens positive Effekte hervorbringen, sie muss es aber nicht zwingend. Ein hohes Maß an Offenheit ist kein Garant für guten Unterricht. Das Menschenbild, das offenen Unterrichtsformen zugrunde liegt, geht von Schülerinnen und Schülern als Individuen aus, die selbstbestimmt und konstruktiv Wissen erschließen können. Der Selbstbestimmtheit der Schülerinnen und Schüler kann dabei nicht in einem stark lehrerzentrierten Unterricht entsprochen werden, denn Selbstbestimmtheit ist erst dann verwirklicht, wenn die Schülerinnen und Schüler entscheiden können, was sie wann und wie lernen wollen. Dann – so die Prämisse – ist das Lernen am erfolgreichsten und effektivsten (Peschel 2003, 63).

Der vorliegende Artikel geht der Frage nach, was offenen Unterricht genau ausmacht, er bietet Hilfsmittel, mit denen die Offenheit des eigenen Unterrichts eingeschätzt werden kann und schließlich werden Möglichkeiten der Leistungsbewertung in offenen Unterrichtsettings thematisiert.

Was macht einen offenen Unterricht aus?

Je stärker die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess selbst steuern können, desto offener ist der Unterricht, der dieses ermöglicht. Offenheit ist somit keine Dimension, die entweder ist oder nicht ist, sondern vielmehr ein Kontinuum, das von geringer bis zu großer oder gar vollständiger Offenheit reicht. Dabei kann sich die Offenheit auf organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Aspekte erstrecken:

Dimension der Offenheit	Kontrollfrage
Organisatorische Offenheit	Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler die Rahmenbedingungen ihrer Lernaktivitäten selbst bestimmen?
Methodische Offenheit	Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler ihrem eigenen Lernweg folgen?
Inhaltliche Offenheit	Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte bestimmen?
Soziale Offenheit	Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler in der Klasse mitbestimmen? (zum Beispiel Unterrichtsablauf, Klassenregeln)
Persönliche Offenheit	Inwieweit besteht ein positives Beziehungsklima zwischen den beteiligten Personen?

Tabelle 1: Dimensionen offenen Unterrichts nach Peschel (2003, 54f.)

Eine Öffnung des Unterrichts auf lediglich der organisatorischen Ebene, wie es häufig in den als offen bezeichneten Arbeitsformen (Wochenplan, Stationslernen, Freie Arbeit etc.) praktiziert wird, genügt nach Peschel (2003) nicht dem Anspruch eines Offenen Unterrichts. Für ihn stellt die methodische Öffnung die Grundbedingung eines jeden Offenen Unterrichts dar (ebd., 63).

daher oft interessengeleiteten Auseinandersetzung mit einem Themenbereich oder einem Problem auch ein fachliches Wissen, dass häufig zu weiteren Fragestellungen anregt.

Planung offenen Unterrichts

Offener Unterricht impliziert ein verändertes Rollenverständnis von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen

1) fachlich-inhaltliche Kompetenz:	Fachwissen erlangen, Fähigkeit zu urteilen, zu definieren etc.
2) sozial-kommunikative Kompetenz:	Fähigkeit zur Kooperation, zu empathischem Handeln, zum Argumentieren etc.
3) methodisch-strategische Kompetenz:	Fähigkeit zu visualisieren, zu planen und auszuführen etc.
4) Selbst- und Persönlichkeitskompetenz:	Selbstvertrauen, realistisches Selbstbild und Kritikfähigkeit entwickeln etc.

Offenem Unterricht liegt ein erweiterter Lernbegriff zu Grunde. Das Ziel schulischen Lernens ist dabei nicht mehr nur die Vermittlung von Wissen, sondern vielmehr soll der Unterricht die Entwicklung einer angemessenen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern. Diese lässt sich nach Bohl in die folgenden vier Subkompetenzen untergliedern (Bohl 2004, 20):

Aufgrund des erhöhten Maßes an Selbstbestimmung und Eigenständigkeit im Lernen, bieten offene Lernformen ideale Bedingungen für eine Förderung nach einem solchen erweiterten Lernbegriff (Bohl 2004, 17). Schülerinnen und Schüler müssen genügend Selbstvertrauen haben (oder entwickeln), damit sie sich selbstständig die Bearbeitung größerer Themen vornehmen und diese auch bei Schwierigkeiten durchhalten. Sie müssen in der Lage sein, ihren Arbeitsprozess zu planen und durchzuführen, sie müssen sich mit anderen Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen und schließlich erwächst aus der selbstbestimmten und

und Lehrern. Die Lehrperson ist nicht mehr allein für die Planung ihres Unterrichts zuständig, sondern sie lässt eine Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler zu (Wallrabenstein 2001, 10). Für die Schülerinnen und Schüler entstehen dadurch mehr Freiheiten, diese gehen aber auch mit erhöhten Anforderungen an ihre Selbstständigkeit, ihr Durchhaltevermögen und ihr Selbstvertrauen einher (Peschel 2003, 134). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass die genannten persönlichen Kompetenzen sowohl Voraussetzung als auch Lernziel offener Unterrichtsformen sind. Und so kann es in Abhängigkeit von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern notwendig sein, langsam, durch eine schrittweise Öffnung des Unterrichts an das eigenständige Arbeiten heranzuführen und so die dafür erforderlichen Kompetenzen mit den Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

Wenn nun die Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung in ihrem Lernprozess übernehmen, so heißt das nicht,

dass die Arbeit der Lehrperson weniger oder einfacher würde. Offene Unterrichtsformen erfordern eine äußerst gründliche Planung (Peschel 2005, 193). Die zur Verfügung gestellte Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit den dargebotenen Lernmaterialien selbstständig auseinandersetzen können und wollen. Dies macht angesichts der heterogenen Lernstände und Interessenlagen in Schulklassen die Bereitstellung differenzierter Lernangebote erforderlich. In der Vorbereitung wird dann nicht mehr primär von der Sachlogik des zu vermittelnden Themengebietes her gedacht und geplant, sondern stattdessen gehen Lehrerinnen und Lehrer in der Planung von den Schülerinnen und Schülern und ihren Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten aus (Peschel 2005, 197). Wie bereits beschrieben, umfasst der Terminus Offener Unterricht ein breites Spektrum an Öffnungsgraden.

Und so unterscheidet sich auch die Planung je nach angestrebtem Öffnungsgrad. In einem Unterricht, in dem die Of-

fenheit konsequent umgesetzt wird, sieht die Planung entsprechend anders aus. Sie zielt dann nicht mehr auf die Planung von Lernanlässen ab, sondern es werden eine Lernumgebung und ein Lernklima geschaffen, in dem ein gänzlich selbstgesteuertes Lernen angeregt wird und umgesetzt werden kann. Die Planung des eigentlichen Lernens geschieht dann gemeinsam von allen Beteiligten und ganz individuell auf der Grundlage von Ideen, Überlegungen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler. Lernmethoden und Werkzeuge werden situativ und nebenbei eingeführt, wenn sie gebraucht werden. Es findet in dem Sinne keine Vorplanung durch die Lehrkraft mehr statt, da diese auch bei aller Individualisierung immer noch eine Fremdplanung darstellt, sondern die Planung entsteht im Unterricht selbst (Peschel 2005, 208f). Ein Unterricht, in dem die Öffnung so konsequent durchgeführt wird, wird weiter unten genauer vorgestellt.

Typische Umsetzungsformen offenen Unterrichts

In offenen Unterrichtsformen stehen problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernformen im Vordergrund. Dabei sind die gängigsten

Formen des Offenen Unterrichts der Wochenplanunterricht, die freie Arbeit, die Projektarbeit, die Werkstattarbeit und das Stationslernen (Peschel 2005, 13). Diese Formen der Unterrichtsorganisation werden nachfolgend überblicksartig skizziert.

	Konzeptschwerpunkt	Voraussetzungen	Schüler-/Lehrerrolle
Wochenplanunterricht	Selbstbestimmtheit in der zeitlichen Organisation der Bearbeitung festgelegter Aufgaben	Wochenplan und entsprechende Materialien	Lehrkraft plant (im besten Falle) differenzierte Aufgaben, Schülerinnen und Schüler bearbeiten sie
Freie Arbeit	selbstständiges, oft individuelles Lernen in vorbereiteter Umgebung	vorbereitete Lernumgebung mit Arbeitsmaterialien	individuelles Üben der Schülerinnen und Schüler anhand von der Lehrkraft bereitgestellten Materialien
Projektunterricht	kooperatives, demokratisches Erfahrungslernen	Projektthema, das für alle bedeutsam ist	Lehrkraft plant vor, um dann durch verantwortungsbewusstes Zurücktreten das Erfahrungslernen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen
Werkstattunterricht	selbstgesteuertes Lernen an einem systematischen Lernangebot	Werkstattangebote,	Lehrkraft organisiert das Lernen durch ein übermäßiges Lernangebot
Stationslernen	mehrkanaliges Lernen an vorgegebenen Angeboten zu einem Thema	Stationen zu einem Lernthema	Lehrkraft bereitet Stationen vor, Schülerinnen und Schüler durchlaufen sie selbstständig, teils in selbst gewählter Reihenfolge
Offener Unterricht	individuelles, selbstreguliertes Lernen	offene Strukturen, intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler	Lehrkraft beobachtet das selbstgesteuerte Lernen und gibt evtl. Impulse

Tabelle 2: Darstellung offener Unterrichtsformen nach Peschel 2003, 38f.



Der **Wochenplanunterricht** basiert auf einem Lern- und Aufgabenplan, der die Lerninhalte strukturiert, die eine Schülerin oder ein Schüler in der jeweiligen Woche bearbeiten soll. Dabei können die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, wann sie welche Aufgaben erledigen möchten, und sofern es Wahlpflichtaufgaben gibt, welche der Aufgaben sie bearbeiten möchten. Es ist also eine organisatorische Offenheit gegeben. Inwieweit auch andere Dimensionen der Offenheit in dieser Unterrichtsform umgesetzt werden, hängt von den im Plan enthaltenen Aufgaben ab. Wochenplanarbeit bietet viele Möglichkeiten zur Differenzierung, da prinzipiell jede Schülerin und jeder Schüler einen eigens auf sie bzw. ihn abgestimmten Wochenplan erhalten kann. Und so kann ein Wochenplan auch auf den für die jeweilige Schülerin und den jeweiligen Schüler angemessenen Grad an Offenheit abgestimmt sein: Von ganz konkreten Arbeitsaufträgen über die methodische Öffnung und die inhaltliche Öffnung bis hin zu einer Offenheit, in der die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Wochenpläne im Sinne einer Lernvereinbarung schreiben (Peschel 2005, 15f). Umfassendere Ausführungen zum Wochenplanunterricht finden sich in Kapitel „Wochenplanunterricht“.

Freie Arbeit stellt eine im Stundenplan verankerte Übungseinheit dar, in der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die im Unterricht behandelten Themen und Aspekte zu üben und sich vertiefend mit ihnen auseinanderzusetzen. Hierfür wird Material zur Verfügung gestellt, aus dem die Schülerinnen und Schüler frei wählen können (Peschel 2005, 17). Auf der organisatorischen Ebene ist auch hier der Anspruch an Offenheit in höherem Maße erfüllt. Zudem ist auf inhaltlicher und methodischer Ebene eine mittlere Ausprägung an Offenheit gegeben, da die Schülerinnen und Schüler

selbst entscheiden können, in welcher Form sie sich mit den vorhandenen Materialien auseinandersetzen wollen und welche Lerninhalte sie vertiefen wollen (Peschel 2005, 56).

Projektunterricht ermöglicht ein entdeckendes Lernen der Schülerinnen und Schüler, das sowohl einzeln als auch in Gruppen durchgeführt werden kann. Dabei sind verschiedene Phasen von Bedeutung: Die Themenfindung, die Planung, die Ausführung und die Reflexion. Die Themenfindung sollte demokratisch vonstattengehen, damit sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Problem, das im Laufe des Projektunterrichts bearbeitet werden soll, identifizieren können. In der Phase der Planung werden Möglichkeiten zur Lösung oder Bearbeitung des Problems entwickelt. Die ausgewählten Lösungsmöglichkeiten werden dann in der Ausführungsphase ausprobiert und durchgeführt, bevor Projektergebnis und Arbeitsprozess in der letzten Phase dann beurteilt und reflektiert werden. Diese anspruchsvolle Art des Lernens dient weniger der Vermittlung von Sachwissen als dem Aufbau von Kompetenzen in den Bereichen der Handlungsplanung und der engagierten Auseinandersetzung mit einer im besten Fall selbst entwickelten Problemstellung (Peschel 2005, 25).

Der **Werkstattunterricht** zeichnet sich durch eine vorbereitete Lernumgebung (Werkstatt) aus, in der sich die Schülerinnen und Schüler Lerninhalte zu einem bestimmten Thema aktiv handelnd aneignen. Die Lernwerkstatt beinhaltet dabei ein Überangebot unterschiedlicher Lernmöglichkeiten und Lernformen, aus denen die Schülerinnen und Schüler frei wählen können. Die Offenheit, die im Werkstattunterricht ermöglicht wird, hängt von den bereitgestellten Lernangeboten ab (Peschel 2005, 29f.).

Beim **Stationslernen** erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Lernwegen und mittels unterschiedlicher Aufgabentypen einen Lerninhalt. Hierfür werden mehrere Stationen durch die Lehrkraft vorbereitet, die von den Schülerinnen und Schülern häufig in selbst gewählter Reihenfolge durchlaufen werden können. Individuelle Stationspässe für die Schülerinnen und Schüler, die festlegen, welche Stationen jeweils durch sie bearbeitet werden müssen, machen eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad und Aufgabentypen möglich (Peschel 2005, 33f.). Der Erfolg vom Stationslernen hängt maßgeblich von den Lernmaterialien und Aufgaben ab, die abwechslungsreich und ansprechend sein sollten und dazu durch klare Aufgabenstellungen und eine gute Strukturierung selbstständig von den Schülerinnen und Schülern bearbeitbar sein sollten. Die Offenheit des Stationslernens ist allerdings als äußerst niedrig anzusehen (Peschel 2005, 56).

richtsformen keine allgemeinen Angaben machen (Peschel 2005, 82), weshalb diese Öffnungsdimensionen in der Tabelle vernachlässigt wurden. In der Aufstellung wird deutlich, dass die angeführten Unterrichtsformen vielfach nur in geringem Maße den Anforderungen eines wirklich offenen Unterrichts gerecht werden. Stattdessen erfolgt in ihrer Umsetzung oft nur eine Verschiebung der Unterrichtsstrukturierung von der traditionellen Lehrerzentrierung auf eine Materialzentrierung. Besonders deutlich wird dies in der Arbeitsform des Stationslernens, wenn die Offenheit nur noch darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler Freiheiten bei der Bearbeitungsreihenfolge der festgelegten Aufgaben erhalten. Um den Ansprüchen offenen Unterrichts zu genügen, müssen Möglichkeiten zum selbstbestimmten, schülerzentrierten Lernen geschaffen werden (Peschel 2005, 13f). Und so hängt das Maß an Offenheit, das in diesen Arbeitsformen umgesetzt wird, von der konkreten Gestaltung der Arbeitsformen und der in ihnen enthaltenen Aufgaben ab.

Dass der Öffnungsgrad dieser Arbeitsformen so variabel anwendbar ist, bietet neben dem Risiko des Verzichts auf tatsächliche Offenheit auch die Möglichkeit, langsam an einen offenen Unterricht heranzuführen (Bohl 2004, 18). Denn

Tabelle 3 liefert einen Überblick über die von Peschel aufgestellten Öffnungsgrade der vorgestellten gängigen Umsetzungsformen offenen Unterrichts.

Über die Ausprägungsgrade der sozialen und der persönlichen Öffnung lassen sich in Bezug auf die hier erwähnten Unter-

	Organisatorische Öffnung	Methodische Öffnung	Inhaltliche Öffnung
Wochenplanunterricht	mittel	niedrig	niedrig
Freie Arbeit	höher	mittel	mittel
Projektunterricht	höher	höher	mittel
Werkstattunterricht	höher	mittel	niedrig
Stationslernen	niedrig	niedrig	niedrig

Tabelle 3: Öffnungsgrade in sogenannten offenen Unterrichtsformen nach Peschel 2005, 82

selbstständiges Lernen erfordert kognitive, reflexive, methodische, strategische und soziale Kompetenzen; Kompetenzen, die häufig nicht vorausgesetzt werden können, sondern gelernt und eingeübt werden müssen (Bohl 2004, 17f). Über ein schrittweises Anheben des Öffnungsgrades in den Aufgaben werden gleichzeitig die Anforderungen an die Selbstständigkeit der Lerner gesteigert und ihre dahin gehenden Kompetenzen erhöht, ohne dass es zu Überforderung oder Orientierungslosigkeit der Schülerinnen und Schüler käme.

Hilfen zur Einschätzung der tatsächlichen Offenheit von Unterricht

Angesichts des inflationären Gebrauchs des Begriffs „offener Unterricht“ erscheint es sinnvoll, Kriterien zur Einschätzung der tatsächlichen Offenheit von Unterricht festzulegen. Peschel stellt verschiedene Raster auf, anhand derer eine Unterrichtssequenz in eine sechsstufigen Rangfolge in Bezug auf ihre Offenheit eingeordnet werden kann (Peschel 2005, 79). Dabei werden die eingangs erwähnten Offenheitsdimensionen der organisatorischen, der methodischen und der inhaltlichen Offenheit zur Anwendung gebracht. Die Öffnungsgrade sind mit Ziffern codiert, denen die folgenden Bedeutungen zugeordnet sind:

- 0 = nicht vorhanden
- 1 = ansatzweise
- 2 = erste Schritte
- 3 = teils – teils
- 4 = schwerpunktmäßig
- 5 = weitestgehend

Zur besseren Anwendbarkeit sind den Öffnungsgraden jeweils beispielhafte Arbeitsanweisungen zugeordnet.

	Organisatorischer Öffnungsgrad	Aufgabenbeispiele
5	freie Zeiteinteilung, freie Orts- und Partnerwahl, langfristige eigene Arbeitsvorhaben	Wann arbeitest du mit wem wo?
4	längerfristige Planung von Arbeitsvorhaben ermöglichen, freie Wahl der Sozialform und des Arbeitsortes	Arbeite in den Forschungsstunden an deinem Arbeitsvorhaben.
3	stunden- / phasenweise selbstständige Planung von Arbeitsvorhaben, Mitbestimmung bei der Wahl der Sozialform und des Arbeitsortes	Plant und erarbeitet euren Beitrag bis zum Vorstelltermin. Musikraum und Kellerflur sind auch frei.
2	eigenständige Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge vorgegebener Aufgaben, eingeschränkte Wahl der Sozialform und des Arbeitsortes	Bearbeite die Aufgaben bis nächste Woche. (Du kannst mit Partnern arbeiten, du kannst im Raum X arbeiten...)
1	niedrige Organisatorische Öffnung: Einbezug des Flures als Arbeitsort, Bearbeitungsreihenfolge änderbar, Einbezug des Nachbarn erlaubt	Bearbeite jetzt deine Aufgaben – egal in welcher Reihenfolge. Frage deinen Nachbarn, wenn du Hilfe brauchst. Wer ganz leise ist, kann auch im Gruppenarbeitsraum arbeiten.
0	feste, ganz konkrete Arbeitsvorgabe	Bearbeite die Aufgaben x, y und z nacheinander (auf dem Flur, mit deinem Nachbarn).

Tabelle 4: Beurteilungsraster des organisatorischen Öffnungsgrades nach Peschel 2005, 84

	Methodischer Öffnungsgrad	Aufgabenbeispiele
5	eigene Zugangsweisen der Schülerinnen und Schüler: Aufgaben werden auf unterschiedlichen Niveaus / mit unterschiedlichen Zugangsweisen nebeneinander bearbeitet	Wie machst du das?
4	eigene methodische Zugangsweisen in größeren Teilbereichen	Probiere, die Aufgabe auf deine Art zu lösen. Wir stellen nachher fest, welcher Weg der beste ist.
3	eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmten Teilbereichen	Löse die Aufgabe mit einem beliebigen Anschauungsmittel.
2	eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmen Teilbereichen und mit engeren Vorgaben	Übe die Aufgabe mit dem unserer Verfahren, mit dem du am besten arbeiten kannst.
1	eigene methodische Zugangsweisen minimal erlaubt	Über die Aufgaben nach diesen drei Verfahren ...
0	feste Aufgaben	Bearbeite die Aufgabe X wie an der Tafel geübt.

Tabelle 5: Beurteilungsraster des methodischen Öffnungsgrades nach Peschel 2005, 84

	Inhaltlicher Öffnungsgrad	Aufgabenbeispiele
5	überfachliche eigene Arbeitsvorhaben (Mathe, Sprache usw. nebeneinander)	Was machst du?
4	innerfachliche eigene Arbeitsvorhaben	Du kannst in den Fachstunden frei arbeiten. Nimm dir selbst etwas im Fach X vor.
3	vorgegebenes Rahmenthema (Unterthemen und Umsetzungsformen sind frei wählbar)	Überlege dir einen eigenen Beitrag zu unserer Einheit ...
2	Aspekte des Rahmenthemas sind festgelegt, Schülerinnen und Schüler bearbeiten diese oder wählen zwischen Aspekten	Such dir eines der vorgegebenen Teilthemen aus und arbeite dazu.
1	Themenvariation / festes Thema mit Überangebot (von der Lehrkraft vorbereitete Themen stehen zur Wahl oder können leicht variiert werden)	Du kannst dir aus diesen Aufgaben eine aussuchen oder das gestellte Thema auch etwas verändern
0	feste Aufgabenstellung	Bearbeite die Aufgaben x, y, z

Tabelle 6: Beurteilungsraster des methodischen Öffnungsgrades nach Peschel 2005, 85

Für die Dimensionen der persönlichen und der sozialen Offenheit stellt Peschel (2005) keine so stark ausdifferenzierten Raster zur Verfügung. Denn ob die Offenheit in diesen beiden Dimensionen erfüllt ist, kann weniger gut an einzelnen Unterrichtssequenzen festgemacht werden. Um die sozialen und persön-

lichen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler beurteilen zu können, ist vielmehr die Verschaffung eines Gesamteindrucks notwendig. Auch für diese Beurteilung stellt Peschel Raster auf. Der Öffnungsgrad ist hier in gleicher Weise wie in den obigen Rastern codiert.

Sozialer Öffnungsgrad des Unterrichts	
5	Selbstregulierung der Klassengemeinschaft
4	Schülerinnen und Schüler können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen
3	Schülerinnen und Schüler können eigenverantwortlich in von der Lehrkraft bestimmten Teilbereichen mitbestimmen
2	Schülerinnen und Schüler können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen
1	Schülerinnen und Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrperson weiß vorher schon, wie es laufen sollte. Schülerinnen und Schüler können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen
0	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrkraft oder Schulvorgaben

Tabelle 7: Beurteilungsraster des sozialen Öffnungsgrades nach Peschel (2005, 80)

Persönlicher Öffnungsgrad des Unterrichts	
5	auf ‚Gleichberechtigung‘ abzielende ‚überschulische‘ Beziehung
4	für Betrachtung der Interessen der Einzelnen offene Beziehungsstruktur
3	in bestimmten Teilbereichen / bei bestimmten Schülerinnen oder Schülern offener Umgang
2	Schülerinnen und Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
1	Schülerinnen und Schüler werden angehört, aber der Lehrperson bestimmt weiterhin das Geschehen
0	Begründung der Beziehung durch Alter oder Rollen- / Gruppenhierarchie

Tabelle 8: Beurteilungsraster des persönlichen Öffnungsgrades nach Peschel (2005, 81)

Mit Hilfe dieser Raster lässt sich eine Einschätzung der Offenheit des konkreten Unterrichtsgeschehens vornehmen. Zudem können Anregungen daraus entnommen werden, wie die nächsten Schritte auf dem Weg zu einem wirklich offenen Unterricht aussehen könnten (Peschel 2005, 83).

Didaktik des weißen Blattes – Beispiel für eine konsequente Umsetzung offenen Unterrichts

Als „Didaktik des weißen Blattes“ (Peschel 2005, 118) bezeichnet Peschel die Art des Unterrichtens der Grundschullehrerin Hannelore Zehnpfennig. In ihrem Unterricht bedeutet Offenheit nicht nur die Verlagerung der primären Steuerung von der Lehrperson auf die Unterrichtsmaterialien, stattdessen erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, selbst ausgewählte Themen zu bearbeiten (Hartinger u. Fölling-Albers 2001, 159). Falco Peschel hat ihren Unterricht ausgiebig begleitet und beobachtet. Ausgehend von seinen Beschreibungen dieses Unter-

richts mit einer zweiten Jahrgangsstufe lässt sich folgender grober Ablauf skizzieren:

Die Schülerinnen und Schüler gehen in diesem Unterricht also von ihren eigenen Fragestellungen und Themenwünschen aus und können diese auch dann bearbeiten, wenn sie nicht in den Lehrplan des entsprechenden Schuljahres hineinfallen. Diese Interessengeleitetheit führt nach Peschels und Zehnpfennigs Erfahrungen zu anspruchsvollem und motiviertem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler (Hartinger u. Fölling-Albers 2001, 160f). Zudem lagen die Leistungen, die in Vergleichsarbeiten erzielt wurden, in den

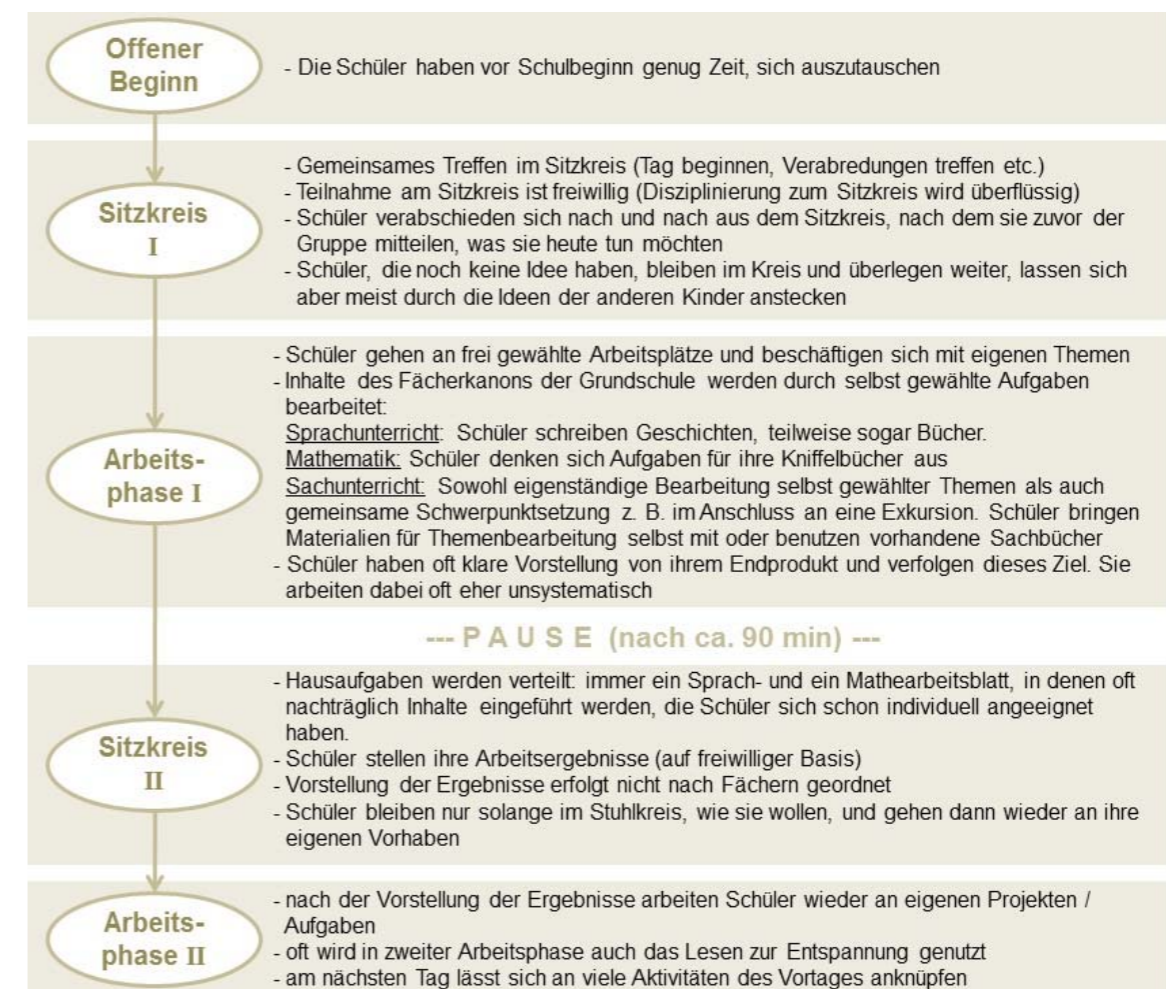


Abbildung 1: Ablaufskizze eines vierstündigen Unterrichts nach der ‚Didaktik des weißen Blattes‘. Eigene Abbildung nach Peschel 2005, 113ff

offen geführten Klassen von Hannelore Zehnpfennig immer deutlich über dem Durchschnitt (Peschel 2005, 126f.).

Ein solcher konsequent offen geführter Unterricht beeindruckt, wenn er funktio- niert. Sicherlich ist aber auch von der jeweiligen Lehrperson abhängig, von ihrer Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler für das Lernen zu begeistern und eine positive und stützende Lernatmosphäre zu schaffen, wie erfolgreich die Umset- zung vollständig offenen Unterrichts ist (Peschel 2005, 127). In jedem Fall sollte bei Einführung eines so offenen Unter- richts nicht erwartet werden, dass die lehrgangserprobten Schülerinnen und Schüler sofort mit diesem neuen Konzept umgehen können. Eine solche Erwar- tungshaltung könnte schnell zu Desillus- ionierung und in der Folge gar zu einer übereilten Rückkehr zu den gewohnten Methoden führen. Denn die Schülerinnen und Schüler brauchen eine Weile, um sich in dem neuen Unterrichtsmodell zurecht zu finden (Peschel 2005, 125). Gleiches gilt für die Lehrerinnen und Lehrer, die sich in ihrer neuen Rolle einfinden müssen, die eine ganz neue Form des Unterrichtens lernen müssen und die Vertrauen in den

Lernwillen und die Neugier ihrer Schüle- rinnen und Schüler entwickeln müssen. Gleichsam zeigen Umsetzungsbeispiele wie die von Hannelore Zehnpfennig, dass es durchaus lohnend sein kann, sich die sen Schwierigkeiten der Einführungspha- se zu stellen und sie zu überwinden.

Leistungsbewertung in offenen Unter- richtssettings

Nicht nur das Einführen einer so komplett neuen Form es Unterrichtens birgt seine Schwierigkeiten. Ein weiteres Problem stellt sich oft dann, wenn es darum geht, die Schülerleistungen im offenen Unterricht zu bewerten. Nun lässt sich darüber streiten, ob das Zensieren von Schülerinnen und Schülern überhaupt ein lernförderliches Mittel darstellt. Doch Tatsache ist, dass die Benotung der Schü- lerinnen und Schüler im Sinne der Sele- ktionsfunktion von Schule eine Aufgabe des Lehrerberufs darstellt. Dabei wird die Leistungsbewertung umso komplexer, je offener das Lernen vonstattengeht. Denn wenn jede Schülerin und jeder Schüler ein eigenes Thema auf seine eigene Art bearbeitet, ist es weniger leicht, eine ver- gleichbare Bewertung für alle Schü

	Prozess	Produkt	Präsentation
Beobachtung	systematische Beobachtung in stabilen Lernsettings (zum Beispiel Freiarbeit) Punktuelle Beobachtung in dynamischen Lernset- tings (zum Beispiel Projekt)	---	Systematische Beobachtung einer Präsentation
Kontrolle einer schriftlichen Lei- stung oder eines materiellen Arbeits- ergebnisses	Korrektur eines in- dividuellen Arbeits- prozessberichtes	Korrektur (zum Bei- spiel eines Lernpla- kates, einer schrift- lichen Leistung...)	---

Tabelle 9: Bewertungsmöglichkeiten für Prozess, Produkt und Präsentation nach Bohl u. Kucharz 2010, 135

lerinnen und Schüler zu gewährleisten, als dies in einem zentral strukturierten Unterricht der Fall ist.

Um eine angemessene Leistungsbewer- tung auch in offenen Unterrichtsformen zu gewährleisten, ist es zunächst einmal notwendig, dass die Bewertung an den erweiterten Lernbegriff angepasst wird, der offenen Unterrichtsformen zu Grunde liegt. Denn da in offenen Unterrichts- formen neben der fachlich-inhaltlichen Kompetenz auch die sozial-kommuna- tive Kompetenz, die methodisch-strate- gische Kompetenz und die Selbst- und Persönlichkeitskompetenz in höherem Maße gefördert und gefordert werden, kann sich Leistungsbewertung nicht mehr hauptsächlich auf die fachlich-in- haltliche Kompetenz einer Schülerin oder eines Schülers beziehen (Bohl 2004, 20).

Bei der Bewertung offener Lernprozesse sind drei Bausteine von Bedeutung: der Arbeitsprozess, das Produkt sowie die Prä- sentation des Produktes (Bohl u. Kucharz 2010, 134). Die folgende Tabelle zeigt

beispielhaft Bewertungsmöglichkeiten für diese drei Bausteine nach Bohl und Kucharz auf (Bohl u. Kucharz 2010).

Die Produktbewertung ist dabei am einfachsten durchführbar. Denn mate- rielle Produkte können aufgrund ihrer Beständigkeit in Ruhe bewertet und auch wiederholt für Beurteilungsvorgänge in Augenschein genommen werden (Bohl 2004, 89). Im Gegensatz dazu zeichnet sich eine Präsentation durch ihre Flücht- tigkeit aus. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Bewertungsmodalitäten schon im Vorab genau feststehen, damit sie dann in Bezug auf die einmalige Dar- bietung angewandt werden können (Bohl 2004, 90). Für die Bewertung des Arbeitsprozesses ist eine systematische Beobachtung notwendig, die auf der Grundlage eines individuell angefertigten Beobachtungsbogens mehrfach durch- geführt werden muss. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler in den Phasen, in denen die Lehrkraft ihre systema- tischen Beobachtungen anstellt, weit- gehend selbstständig arbeiten können,



4.2. Methoden zur Differenzierung

Josephina Katharina Breiling

Stand: April 2013

Die Lerngruppen in der Schule werden zunehmend heterogener, sodass die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen, das Leistungsvermögen, die Motivation und die Interessen immer größer wird. Um allen Kindern und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, ist eine pädagogische Differenzierung nötig. Die unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten dieser sollen im Folgenden aufgezeigt werden (vgl. Scholz 2010, 7).

In der Schule wird zwischen der äußeren und der inneren Differenzierung unterschieden.

Die **äußere Differenzierung** ist durch kulturelle und bildungspolitische Traditionen der Gesellschaft weitestgehend vorgegeben (vgl. Pradies und Linser 2010, 22). Nach dem Prinzip der Selektion beziehungsweise Segregation bilden sich möglichst homogene Lerngruppen, welche räumlich getrennt voneinander unterrichtet werden (vgl. Scholz 2010, 14). Daher beinhaltet sie Differenzierungs-

kriterien bezüglich der Schulform, des Schulprofils und der Jahrgangsklasse. Sie kann somit als unverändert bleibende Rahmenbedingung gesehen werden (vgl. Pradies und Linser 2010, 22ff). Zudem kann die äußere Differenzierung in interschulische und intraschulische Differenzierung aufgegliedert werden. Mit der interschulischen Differenzierung sind Maßnahmen außerhalb der Schule gemeint. Dazu zählen allgemein bildende Schulformen (zum Beispiel Grund- und Förderschule), berufsbildende Schulformen (zum Beispiel die Berufsschule), reformpädagogische Schulformen (zum Beispiel Montessori-Schulen) und Schulformen mit speziellem Profil wie zum Beispiel Musikschulen. Bei der intraschulischen Differenzierung hingegen greifen Maßnahmen innerhalb der Schule. Darunter fallen leistungshomogene Lerngruppen, welche nach A-, B-, oder C-Kursen aufgeteilt sind, Lerngruppen mit besonderem Profil und geschlechtshomogene Lerngruppen. Auch neigungshomogene Lerngruppen (zum Beispiel Kurse in der Oberstufe) sowie eine Differenzierung



damit ein ungestörter Beobachtungsvorgang möglich ist. Wie in jeder schulischen Bewertungssituation müssen der Bewertung feste Kriterien zugrunde liegen, die der Beurteilung einen festen Bezugspunkt liefert und sie auf diese Weise zielgerichteter und objektiver ablaufen lassen (Bohl u. Kucharz 2010, 135). Dabei ist das Finden und Formulieren geeigneter Kriterien für die verschiedenen Lernbereiche ein entscheidender Aspekt. Die Kriterien dürfen weder zu allgemein noch zu konkret gefasst sein, stattdessen sollten sie auf einer mittleren Konkretisierungsebene ansetzen und durch zugeordnete Indikatoren näher spezifiziert und überprüfbar gemacht werden (Bohl 2004, 95f.). Die Beurteilungskriterien sollten dabei für die Lernenden transparent gemacht werden und es sollte klargestellt werden, welche Bausteine wie bewertet werden und wie sie (im Falle einer Zensur) gewichtet werden (Bohl 2004, 90). Denn wenn keine Transparenz besteht, wirkt die Bewertung durch die Lehrkraft für Schülerinnen und Schüler schnell willkürlich, was sich mindernd auf ihre Lernmotivation auswirken kann.

Abschließende Worte

Als offen wird ein Unterricht oft schon dann bezeichnet, wenn eigentlich nur eine organisatorische Öffnung stattfindet und sich das Mitspracherecht der Schülerinnen und Schüler lediglich auf die Rahmenbedingungen des Lernens, nicht aber auf die Lerninhalte oder die Lernmethoden bezieht. Dass ein solcher Unterricht nicht den Ansprüchen offenen Unterrichts gerecht wird, sollte in diesem Artikel deutlich geworden sein. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich aber dazu durchringen, ihren Schülerinnen und Schülern auch inhaltlich und methodisch Mitspracherecht oder sogar Selbstbestimmtheit zu gewähren, kann sich auf längere Sicht ein großes Potenzial entfalten. Denn Schülerinnen und Schüler

haben Fragen, sie wollen verstehen und sie wollen lernen. Dieser natürliche Wissensdrang gerät im zentral strukturierten, geschlossenen Unterricht leicht aus dem Blickfeld, da er sich vielleicht nicht mit den geplanten Inhalten oder den verordneten Zugangsweisen deckt. Doch es lohnt sich, diese natürliche Ressource zuzulassen und zu fördern. Denn freiwilliges und interessiertes Lernen kann eine solche Involviertheit bei den Schülerinnen und Schülern erzeugen, wie es einem zentral strukturierten, lehrgangsmäßigen Unterrichten nur selten möglich ist.

Quellen

Bohl, Thorsten (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Beltz. Weinheim.

Bohl, Thorsten u. Dietmut Kucharz (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Beltz. Weinheim.

Hartinger, Andreas u. Maria Fölling-Albers (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Praxis. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Tipp! Peschel, Falko (2005): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil I, Allgemeindidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Wallrabenstein, Wulf (2001): Offener Unterricht – was ist das? In: Jörg Knobloch u. Malte Dahrendorf [Hg.]: Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Praxisberichte, Materialien. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

nach Entwicklungs- und Leistungsstand durch zum Beispiel Förderkurse gehören dazu (vgl. Scholz 2010, 15).

Die **innere Differenzierung** ist weder durch bildungspolitische Vorgaben noch durch kulturelle Traditionen geprägt sondern offen, dynamisch und von der Lehrkraft individuell gestaltbar (vgl. Pradies und Linser 2010, 24). Bei der inneren Differenzierung beziehungsweise Binnendifferenzierung wird die heterogene Lerngruppe als Chance betrachtet. Der Unterricht und die Lernumwelt werden nach dem Prinzip der Modifikation bzw. Integration unter Beibehaltung des Klassenverbands möglichst weit an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und angepasst (vgl. Scholz 2010, 13). Möglichkeiten der inneren Differenzierung können beispielsweise differenzierende Aufgabenstellungen, Unterrichtsformen oder Sozialformen sein (vgl. Scholz 2010, 15). Im Weiteren wird auf diese drei Formen genauer eingegangen.

Differenzierung nach Unterrichtsmaterialien

Die Differenzierung nach Unterrichtsmaterialien kann auf vielfältige Weise gestaltet werden. Es bietet sich unter anderem eine Differenzierung nach Umfang des Lernstoffes an. So kann man leistungsstarken Schülerinnen und Schülern motivierende Zusatzaufgaben mit spielerischem Charakter wie zum Beispiel Rätsel, Knobelaufgaben oder interessante Zusatztexte anbieten. Damit keine Langeweile entsteht und Unruhen sowie Störungen vermieden werden können ist es auch möglich, dass die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Materialien selbst herstellen oder auswählen (vgl. Scholz 2010, 29).

Eine weitere Möglichkeit hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien besteht in der

Differenzierung nach Anforderungsniveau. Diese kann durch gestaffelte Unterstützungsangebote oder unterschiedlich anspruchsvolle Aufgabenstellungen erfolgen (siehe Beispiel). Als Ergänzung oder Alternative hierzu ist es möglich, ein differenziertes Materialangebot einzusetzen. Für Schülerinnen und Schüler, welche noch nicht so gut mit der Fachterminologie oder dem Thema vertraut sind, können Unterstützungsangebote bereitgestellt werden. Möglich sind Lexika, ein Glossar oder der Schulbuchtext mit entsprechenden Hilfestellungen (zum Beispiel Zwischenüberschriften, Gliederungshinweise, Strukturskizzen etc.). Leistungsstarke oder sehr motivierte Schülerinnen und Schüler können auch zusätzlich oder anstelle des Schulbuchtextes mit Originalquellen arbeiten (vgl. Scholz 2010, 30).

Beispiel: Eine Biographie über Caesar in drei Anforderungsstufen

- 1. Niedriges Anforderungsniveau:** Die Schülerinnen und Schüler erhalten Hinweise, zu welchen Aspekten sie Stichworte festhalten sollen.
- 2. Mittleres Anforderungsniveau:** Ohne Hinweise von der Lehrkraft zu erhalten, sollen die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten biographischen Stationen beschreiben.
- 3. Hohes Anforderungsniveau:** Die Schülerinnen und Schüler stellen die Biographie Caesars in einen größeren Zusammenhang, in dem sie weitere wichtige Personen aus Caesars Umfeld, den historischen Kontext oder andere Disziplinen (z.B. Münzkunde) mit einbeziehen (vgl. Scholz 2010, 30).

Darüber hinaus kann eine Differenzierung nach Inhalten und Schülerinteressen erfolgen. Sie erhöht die Motivation und sorgt bei der abschließenden Präsentationsphase für Vielfalt. Die Schülerinnen und Schüler können hierbei entscheiden an welchem Gegenstand sie die gestellte Aufgabe bearbeiten wollen. Im Kunstunterricht können sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein Kunstwerk, aus einer von der Lehrkraft bereitgestellten Auswahl, für eine Bildanalyse aussuchen (vgl. Scholz 2007, 14).

Darüber hinaus kann eine **Differenzierung nach Inhalten und Schülerinteressen** erfolgen. Sie erhöht die Motivation und sorgt bei der abschließenden Präsentationsphase für Vielfalt. Die Schülerinnen und Schüler können hierbei entscheiden an welchem Gegenstand sie die gestellte Aufgabe bearbeiten wollen. Im Kunstunterricht können sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein Kunstwerk, aus einer von der Lehrkraft bereitgestellten Auswahl, für eine Bildanalyse aussuchen (vgl. Scholz 2007, 14).

Weiter kann auch eine **Differenzierung nach Lernwegen und Zugangsweisen** erfolgen. Dabei besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, die Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Lernern zu machen, indem sie ihnen verschiedene Lernwege und Problemlösestrategien vermittelt. Bei erfolgreicher Vermittlung können die Schülerinnen und Schüler dann, je nach Thema und individueller Fähigkeiten, angemessene Strategien auswählen und zielgerichtet einsetzen. Folgend sind die wichtigsten Lernwege verbunden mit Beispielen für die Unterrichtspraxis aufgeführt:

- Auditiver Lernweg: CD, Lehrervortrag
- Haptischer Lernweg: Textpuzzle, Legen einer geometrischen Figur
- Visueller Lernweg: Lernen mit Hilfe von Abbildungen, Grafiken, Fotos
- Handlungsorientierter Lernweg: Gestaltung einer Spielszene

- Kognitiv-analytischer Lernweg: Gestaltung einer Mindmap
- Kommunikativ-kooperativer Lernweg: Abfragen von Vokabeln, Austausch über ein gestelltes Thema mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler (vgl. Scholz 2010, 33).

Differenzierung nach Unterrichtsformen

Zur Differenzierung sowie Individualisierung im Unterricht bieten sich schülerorientierte bzw. offene Arbeitsformen an. Nach Scholz sind für eine individuelle und differenzierte Förderung besonders folgende offene Unterrichtsformen geeignet (Scholz 2010, 34):

Beim **Lernen an Stationen** arbeiten die Schülerinnen und Schüler entweder in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit an Stationen zu einem Gesamtthema. An den Stationen wird ihnen Arbeitsmaterial oder differenziertes Übungsmaterial zu Teilaspekten des Gesamtthemas zur Verfügung gestellt. Dabei ist darauf zu achten, dass das Material selbsterklärend gestaltet ist und die Schülerinnen und Schüler keine weitere Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft benötigen. Hier kann zum Beispiel mit wiederkehrenden Symbolen (zum Beispiel ein Stift für Schreiben) oder Beispielen gearbeitet werden, um Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten zu unterstützen. Bei den Übungsmaterialien ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit der Eigenkontrolle der Ergebnisse erhalten. Erfolge können dies beispielsweise durch eine unmittelbare Rückmeldung zu den eigenen Lösungsversuchen in Form von Schiebetafeln oder Klammerkarten. Dadurch kann ein selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler möglich werden. Für die Differenzierung und Individualisierung empfiehlt es sich, Pflicht- und Wahlstationen einzuführen und von einer

festgelegten Reihenfolge sowie eines Zeitumfangs für die einzelnen Stationen abzusehen. Ansonsten würde ein Lernen im Gleichschritt suggeriert. Der Ablauf beim „Lernen an Stationen“ beginnt mit einer Einführung in diese Arbeitsform. Anschließend kann die Lehrkraft gemeinsam mit den Lernern die Stationen aufbauen. Dies ist auch vor Stundenbeginn bereits möglich. Danach werden die Personen den Stationen zugeordnet und die Arbeitsphase beginnt. Haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben beendet, folgt ein Wechsel der Station. Hier empfiehlt es sich den Wechsel am Bedarf der Lerner zu orientieren, sodass jede Schülerin und jeder Schüler sich selbst seine Zeit für die Arbeit einteilen kann. Für die Vermeidung von Wartezeiten sollten genügend Stationen vorhanden sein und ggf. mehrfache Materialiensätze zur Verfügung gestellt werden (vgl. Scholz 2010, 34f).

Innerhalb der **Freiarbeit** können sich die Schülerinnen und Schüler für einen begrenzten Zeitraum mit Lernaufgaben und Materialien zu unterschiedlichen Themen beschäftigen. Dabei ist ihnen die Wahl der Sozialform, des Materials, der Methode und des Lerntempos freigestellt. Zudem erhalten sie durch Lösungsblätter o.ä. die Möglichkeit zur Selbstkontrolle (vgl. Scholz 2010, 35). Die Lehrkraft steht dabei den Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer Themen- und Methodenwahl beratend zur Seite und unterstützt bzw. begleitet sie auf ihren Lernwegen. Dadurch übernimmt sie die Rolle des

Lernberaters. Zunächst erfolgt die Unterrichts- und Lernplanung gemeinsam, bis die Schülerinnen und Schüler dann schrittweise eigenständig planen und arbeiten können. Zu Beginn werden die Materialien von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt. Im Laufe der Jahre soll diese Aufgabe dann aber zunehmend von den Schülerinnen und Schülern selbst übernommen werden, indem sie die Materialien erstellen, weiterentwickeln oder ergänzen. Die Freiarbeit wird durch die Wochenplanarbeit, welche ebenfalls zur Differenzierung genutzt werden kann, vorbereitet (siehe auch den Beitrag zur Wochenplanarbeit in diesem Handbuch). Mit der Freiarbeit werden die jeweiligen Lernvoraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße berücksichtigt, wodurch sie zur Entfaltung der Individualität beitragen kann. Zudem kann sie den Schülerinnen und Schülern Freiraum für ihre Ideen und Wünsche schaffen und den individuellen Lernrhythmen gerecht werden. Darüber hinaus werden innerhalb der Freiarbeit die Selbst- und Methodenkompetenz, die Ich-Stärke sowie die Kreativität gefördert, da die Schülerinnen und Schüler ihr Vorhaben planen, es durchführen und sich mit ihren Ergebnissen dem Urteil der Lerngemeinschaft stellen (vgl. Sorrentino u.a. 2009, 41f).

Die Freiarbeit beginnt mit einer Einführung in die Materialien und ihrer Handhabung. Danach folgt die eigenverantwortliche Arbeitsphase der Schülerinnen und Schüler. Dabei empfiehlt es sich, die

Name/Thema	1	2	3	4	5
Sabine	/		X		
Timo		/			X
usw.					

Tabelle 1: Beispiel für ein Laufzettel – Freiarbeit (vgl. Scholz 2010, 35f).

zu bearbeitenden Themen auf einem Laufzettel (siehe Tabelle 1) festzuhalten. Begonnene Aufgaben werden dabei mit einem Schrägstrich markiert (/), fertige mit einem weiteren (X). Der Laufzettel sollte für alle zugänglich sein. So können Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler einen Überblick über den jeweiligen Stand der Arbeit einholen. Innerhalb der Abschlussphase haben die Schülerinnen und Schüler dann die Gelegenheit ihre Ergebnisse der Klasse vorzustellen (vgl. Scholz 2010, 35f).

Wie die Freiarbeit oder das Lernen an Stationen bietet auch das Gruppenpuzzle eine Möglichkeit der Differenzierung an. Hierbei wird die Klasse in verschiedene Gruppen aufgeteilt, die alle das gleiche Gesamtthema bearbeiten. Dabei ist jedes Gruppenmitglied für einen Teilaspekt als Experte verantwortlich. Zuerst erläutert die Lehrkraft die Aufgaben- und Themenstellung, danach erfolgt die Bildung von Stammgruppen, in denen Experten für die jeweiligen Themen festgelegt werden. Die ausgewählten Experten treffen sich dann in einer eigenen Gruppe, um die einzelnen Lerninhalte zu erarbeiten. Im Anschluss daran kehren sie wieder in die Stammgruppe zurück. Hier berichten sie über die Ergebnisse und erarbeiten mit der Gruppe eine gemeinsame Aufgabenstellung. Für komplexe oder anspruchsvolle Teilthemen kann es hilfreich sein, pro Stammgruppe Experten für ein Teilthema zu bestimmen. Ebenso sollte die Lehrkraft im Anschluss an das Gruppenpuzzle mit den Schülerinnen und Schülern im Plenum über das Gelernte sprechen, um mögliche Lernlücken zu schließen und das Gelernte in einen größeren Kontext einzuordnen. Hierzu kann sie auch Transferaufgaben stellen (vgl. Scholz 2010, 37f).

Eine weitere Möglichkeit hinsichtlich offener und differenzierender Unterrichts-

formen ist das **Lernen durch Lehren**, wobei die Schülerinnen und Schüler schrittweise verschiedene Funktionen der Lehrkraft übernehmen und dadurch ihre Kompetenzen vertiefen und erweitern. Zunächst sind die Schülerinnen und Schüler nur für einzelne Unterrichtsphasen verantwortlich, während sie später, wenn sie mehr Erfahrungen gesammelt haben, ganze Unterrichtsstunden gestalten. Da die Schülerinnen und Schüler ihren Mitschülerinnen und Mitschülern etwas erklären müssen, erarbeiten und durchdringen sie die Unterrichtsinhalte in der Regel gründlicher als bei einem lehrerorientierten Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehrere Funktionen (zum Beispiel Planungsfunktion) und können dadurch ihre inhaltlich-fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise erwerben (vgl. Scholz 2010, 38f).

Ferner hat das **Lernen mit dem Computer** zahlreiche Vorteile für die Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen. Diese haben sich Lernprogramme zu Nutzen gemacht, sodass sie den Schülerinnen und Schülern individuell passgenaue Angebote machen können. Oftmals wird zunächst der aktuelle Leistungsstand des Schülers oder der Schülerin mittels eines Diagnosetests ermittelt, bevor das Lernprogramm Aufgaben entsprechend seiner Fähigkeiten anbietet. Treten Schwierigkeiten auf, gibt das Lernprogramm dem Nutzer oder der Nutzerin differenzierte Hilfestellungen und im Anschluss an Übungsphasen eine Rückmeldung über die Lernfortschritte. Die individuelle und differenzierte Förderung der Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Lernprogramms bietet sich vor allem in Übungsphasen an. Zudem kann der Computer vielfältig genutzt werden, zum Beispiel als Schreibwerkzeug für Schülerinnen und Schüler, welche

Schwierigkeiten im Bereich der Feinmotorik haben (vgl. Scholz 2010, 39f).

Differenzierung nach Sozialformen

Beim Einsatz der verschiedenen Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Klassenunterricht ist stets auf ein ausgewogenes Verhältnis zu achten, da bei ihnen jeweils andere Aspekte im Vordergrund stehen (vgl. Scholz 2010, 40).

Die **Einzelarbeit** wird im Unterricht eingesetzt, um vor allem das individuelle Lernen zu initiieren. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler die von der Lehrkraft erhaltenen Aufgaben nach ihren eigenen Fähigkeiten und persönlichem Lerntempo bearbeiten. Deshalb bietet gerade die Einzelarbeit im differenzierten Unterricht die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Arbeitsaufträge je nach Leistungsniveau zu erteilen. Die Einzelarbeit eignet sich gut für Wiederholungs-, Vertiefungs- und Sicherungsphasen (vgl. Sorrentino 2009, 25).

Bei der **Partnerarbeit** wird die Klasse in Zweiergruppen aufgeteilt, welche innerhalb des Lernprozesses gemeinsam und kooperativ eine Aufgabe bewältigen. Die Partnerarbeit bietet sich an, wenn eine Arbeitsteilung sinnvoll erscheint, zum Ergebnisaustausch aus der Einzelarbeitsphase, bei anspruchsvollen Aufgaben und zur Bildung von Helfersystemen. Zudem stellt sie eine Vorbereitung zur Teamarbeit dar (vgl. Mattes 2011, 48f). Die Einteilung der Paare kann unterschiedlich erfolgen zum Beispiel Arbeit mit Tischnachbarn, Paare auslosen, die Schülerinnen und Schüler haben freie Partnerwahl etc. (vgl. Scholz 2010, 41f).

Innerhalb der **Gruppenarbeitsphase** erarbeiten drei bis fünf Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten zeitlichen Rahmen eine Aufgabe eigenverantwortlich und kooperativ. Die Arbeitsergeb-

nisse werden anschließend der Klasse präsentiert. Die Gruppenarbeit dient dem Training sozialer Kompetenzen und intensiviert das fachliche Lernen (vgl. Mattes 2011, 64). Unterschieden wird zwischen arbeitsgleicher Gruppenarbeit (alle Gruppen bearbeiten ein Thema) und arbeitsteiliger Gruppenarbeit (jedes Team erhält einen anderen Arbeitsauftrag) (vgl. Scholz 2010, 43).

Beim **Klassenunterricht** arbeiten alle Lerner gemeinsam an einem Thema. Dabei muss der Klassenunterricht nicht durch ein von der Lehrkraft geleitetes Unterrichtsgespräch erfolgen, sondern kann einen Rahmen für vielfältige Aktionsformen bieten wie zum Beispiel Referate, Präsentationen, Expertenbefragungen, szenische oder musikalische Elemente. Besonders bei differenzierten Unterrichtsformen führt der Klassenunterricht verschiedene Lösungs-, Zugangs- und Erkenntniswege zusammen und wertet sie aus (vgl. Scholz 2010, 43f).

Quellen:

Tipp! Mattes, Wolfgang (2011): Methoden für den Unterricht Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh.

Paradies, Liane u. Hans Jürgen Linser (2010): Differenzieren im Unterricht. Cornelsen. Berlin.

Scholz, Ingvalde (2007): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern : Unterrichten in heterogenen Klassen. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen

Tipp! Scholz, Ingvalde (2010): Pädagogische Differenzierung. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Sorrentino, Wencke; Hans Jürgen Linser u. Liane Paradies (2009): 99 Tipps Differenzieren im Unterricht. Cornelsen. Berlin.

4.3. Wochenplanarbeit

Manuel Fürst, Claudia Henkel

Stand: April 2013

In diesem Kapitel wird die Arbeit mit Wochenplänen dargestellt. Dazu wird zunächst geklärt, was einen Wochenplan ausmacht, um darauffolgend Variationsmöglichkeiten aufzuzeigen. Abschließend dient ein Beispiel der Veranschaulichung.

Unter einem Wochenplan werden schriftlich fixierte Arbeitsaufträge verstanden, die verschiedene Möglichkeiten eines zeitlichen, thematischen und inhaltlichen Umfangs bieten. So kann ein Wochenplan in einer Woche oder einem anderen vereinbarten Zeitraum abgearbeitet werden und dabei sowohl Aufgaben für nur ein Unterrichtsfach oder mehrere Fächer beinhalten. Das Ziel ist, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, in Ruhe und ohne zu hetzen ihr Lernen in vorgegebener Zeit selbstständig zu organisieren. Die Lehrkraft nimmt dabei eine beratende und unterstützende Funktion ein. Dies macht aus der Methode „Wochenplan“ vielmehr ein Organisationsprinzip (Huschke 1996, 22).

Darüber hinaus ermöglicht die Wochenplanarbeit ein hohes Maß an Differenzierung und Individualisierung der einzelnen Schülerinnen und Schülern, da die Aufgaben für jeden Plan spezifisch gestaltet werden sollten. Es können auch Aufgabentypen gewählt werden, die Partner- und Einzelarbeitsphasen, Gruppenphasen, Lerntheken und Stationsarbeit beinhalten. Zudem sollten die Arbeitsaufträge sowohl aus Pflicht- als auch aus Wahlaufgaben bestehen.

Die Arbeit anhand von Wochenplänen birgt folgende Lernchancen für die Lerngruppe:

- Aus dem Höchstmaß an Eigenverantwortlichkeit während der Arbeit mit dem Wochenplan resultiert eine Anleitung zu autonomem Lernen.

- Das Verfahren bietet jedem Schüler und jeder Schülerin der Lerngruppe die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu arbeiten und nach seinen Möglichkeiten Themen zu bearbeiten.
- Die Anzahl an Unterrichtsstörungen werden minimiert, da durch selbstbestimmte Lernformen stressfreie Atmosphären und wenig innerer Druck und Aggressionen erzeugt werden.
- Wochenplanarbeit bietet Entlastungsphasen für Lehrpersonen, da diese sich gezielt einzelnen Schülerinnen und Schülern zuwenden und entsprechend helfen, beraten und beurteilen können.
- Wochenplanarbeit bereitet gut auf die Arbeitswelt und das Studium vor, da auch hier selbstständiges Arbeiten einen hohen Stellenwert einnimmt.
- Bei Krankheit einer Lehrkraft lässt sich der Unterricht leicht von anderen Lehrkräften vertreten, da die Schülerinnen und Schüler an ihren Plänen weiterarbeiten können.

Zusammengefasst ist ein Wochenplan ein für einen variablen Zeitraum angelegter Aufgabenplan für Schülerinnen und Schüler, der verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung und Sozialformen beinhaltet.

Beispiele

Wochenplan im Fach Geschichte
Für die Zeit vom _____ bis _____
Name: _____

In dieser Planarbeit geht es um das Thema „Leben in der mittelalterlichen Stadt“. Als Arbeitsgrundlage verwendest du dazu Seite 102 bis 119 deines Geschichtsbuches. Diese Seiten solltest du zunächst einmal durchlesen, bevor du mit der Arbeit an den Pflichtaufgaben beginnst. Notiere hinter jeder Aufgabe, wie lange du dafür gebraucht hast und ob du alleine oder mit jemandem zusammengearbeitet hast. Von den Wahlaufgaben kannst du dir eine oder mehrere aussuchen, wenn du mit den Pflichtaufgaben fertig bist und noch Zeit hast. Beachte die Regeln in unserer Methodenkarte „Wochenplanarbeit“! Viel Erfolg!

Pflichtaufgaben	Freiwillige Aufgaben
<p>1. Betrachte den mittelalterlichen Stadtplan auf den Seiten 102 bis 103. Notiere: Was war typisch für die Stadt im Mittelalter? Was unterscheidet sie von einer heutigen Stadt?</p> <p>2. Über die Gründung der Stadt Freiburg findest du eine Urkunde aus dem Jahr 1120. Bearbeite diese Quelle schriftlich nach der Methodenbox „Urkunden auswerten“.</p> <p>3. Auf den Seiten 105 bis 112 befinden sich Statistiken über Städtegründungen und Bevölkerungsgeschichten. Analysiere eine der beiden Statistiken mithilfe der Vier-Fragen-Deutung.</p> <p>4. Was erfährst du auf den Seiten 110 bis 111 über a) Wohnen, b) Arbeiten und c) Ernährung in der mittelalterlichen Stadt?</p> <p>5. Zum Thema „Frauen in der mittelalterlichen Stadt“ findest du auf der Seite 119 fünf Arbeitsaufträge. Wähle drei davon zur Bearbeitung aus.</p>	<p>- Stelle dir vor, du arbeitest als Reiseleiter und führst eine Gruppe Touristen durch das mittelalterliche Rothenburg. Entwirf mithilfe des Stadtplans eine Route durch die Stadt und bereite zu den Sehenswürdigkeiten einen Vortag vor.</p> <p>- Wie hätte dein Alltag ausgesehen, wenn du damals eine verheiratete Frau oder ein Handwerksmeister gewesen wärest? Versetze dich in die Rolle und erzähle einen Tag aus deinem Leben.</p> <p>- Damals hatten die Menschen in der Stadt große Angst vor Bränden. Denke dir dazu eine spannende Geschichte aus.</p>

Abbildung 1: Beispiel für einen Wochenplan beschränkt auf ein Unterrichtsfach, aus Mattes 2011, 167; mit freundlicher Genehmigung des Schönigh Verlages.

Gute Beispiele für einen Wochenplan finden sich bei Daniel Scholz und Stephanie Stangier und den zu ihrem Beitrag zur Verfügung gestellten Downloads (Scholz u. Stangier, 2012)!

Geeignete Anlässe für Wochenplanarbeit und mögliche Probleme

- Wochenplanarbeit kann in fast allen Schulfächern umgesetzt werden. Schwierig ist die Durchführung im Fremdsprachenunterricht, da ohne Anleitung wahrscheinlich in der Muttersprache kommuniziert wird.
- Die Methode lässt den persönlichen Kontakt der Schülerinnen und Schüler zu einem Erwachsenen, der Lehrkraft, in den Hintergrund rücken. Die Kombination eines neuen Komplexes an Arbeitsaufträgen, der innerhalb eines Zeitraums abgearbeitet werden muss und der fehlenden Führung der Lehrkraft, kann für die Lernenden belastend sein.
- Schülerinnen und Schüler könnten so sehr mit Arbeitsaufträgen überhäuft werden, dass unter dem Etikett des eigenverantwortlichen Lernens eher Zwangsarbeit zu leisten ist. Wochenplanarbeit darf nicht zum Abarbeiten überfordernder Aufgabenlisten führen.
- Die Kooperation mit Klassenkameraden kann problematisch sein, da die Schülerinnen und Schüler auf funktionierende Arbeitsbeziehungen angewiesen sind. Dadurch können sich einige Schülerinnen und Schüler hilflos und isoliert vorkommen.
- Huschke schlägt vor, dass der Wochenplan eher „als Instrument zur Organisation von relativ selbstständigem Wiederholen, Perfektionieren, Anwenden und Übertragen eines bestimmten Lehr-/Lernstoffs verwendet werden“ sollte (Huschke 1996, 169f.). So könnte ein Aufgabenkomplex zum Beispiel am Ende einer thematischen Einheit in Form eines Wochenplans ausgegeben werden, um den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen.

Quellen

Huschke, Peter (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Beltz. Weinheim und Basel.

Mattes, Wolfgang (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende. Schönigh. Paderborn.

Sehr, Angelika (2007): Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule. http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7401/1/Sehr_Angelika.pdf S. 93 - 127. (28. März .2018).

Tipp! Scholz, Daniel u. Stephanie Stangier (2012): Exkurs: Planarbeit. In: Stephanie Stangier u. Eva-Maria Thoms [Hg.]: Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. S. 58-59. Verlag an der Ruhr. Mülheim.

Stangier, Stephanie u. Eva Maria Thoms (2012): Mein Tages- Wochenplan. Verlag an der Rohr. Mülheim.

4.4. Strukturierungshilfen im Unterricht

Maïke Franziska Osterburg,
Simone Weßling

Stand: April 2013

„Äußere Strukturen helfen dem Kind sich innerlich zu organisieren“ (Erich 2007, 120). Regina Erich zeigt mit dieser Aussage, wie wichtig Strukturen für Schülerinnen und Schüler in der Schule sind. Durch Vorgabe von äußerer Strukturierung wird der Aufbau von innerer Ordnung erleichtert. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Strukturierungsmöglichkeiten für den Unterricht existieren. Dabei werden zu den verschiedenen Bereichen Praxistipps gegeben.

Strukturierung als Praxistipp

Grundsätzlich bilden Strukturierungen die Möglichkeit, Abläufe und Situationen für Schülerinnen und Schüler übersichtlich und vorhersehbar zu machen. Die Schülerinnen und Schüler können daher leichter Entscheidungen treffen und ein „höheres Maß an Selbstständigkeit“ erreichen (Kühn u. Schneider 2009, 13). Viele Schwierigkeiten, die sich im Unterricht, aber auch in Pausensituationen ergeben, können so vermieden oder verringert werden, da Strukturierung mit der Zeit Flexibilität, Sicherheit und Kompetenz fördert (Häußler, 2008, 44).

Für alle folgenden Maßnahmen gilt, dass die Visualisierung¹ der jeweiligen Strukturierung ein wichtiger Bestandteil ist. Diese können leicht mit Symbolsammlungen wie dem Metacom-Symbolsystem (Prentke Romich 2013) oder dem PCS-Symbolsystem Boardmaker (REHAVista 2013a) erstellt werden. Hier ist es sinnvoll, sich in der Schule abzusprechen, welche Symbolsammlung genutzt wird, damit für Gegenstände oder Handlungen immer das gleiche Symbol abgebildet ist.

¹ Alle Symbole dieses Beitrags entstammen der Metacom-Symbolsammlung. Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung von Annette Kitzinger.

1. Räumliche Strukturierung

Klare Einteilungen des Klassenraumes in Bereiche zum Arbeiten, für Kreativität, zum Essen sowie zum Lesen und Spielen bieten den Kindern die Möglichkeit, Handlungen abzugrenzen und die Materialien an den jeweiligen Orten vorzufinden. (Rittmeyer u. Schäfer 2013, 186)

Indem Schränke, Fächer oder Schubladen farblich oder durch Fotos oder Symbole gekennzeichnet werden, ist es für die Schülerinnen und Schüler eindeutig, welche Materialien wohin gehören und wo sie ihre Sachen lagern können. (Tuckermann, Häußler u. Lausmann 2012, 13-17)

2. Zeitliche Strukturierung

Viele Unsicherheiten innerhalb eines Tages entstehen, weil die Schülerinnen und Schüler nicht genau wissen, was als nächstes geschehen wird und soll. Ein Tagesplan visualisiert Abläufe, standardisierte Situationen, aber auch außergewöhnliche Ereignisse, auf die die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen. Der Tagesplan kann mit Hilfe von realen Gegenständen, Fotos, Symbolen oder auch Schriftsprache aufgezeigt werden. Unter Umständen ist es sinnvoll, konkrete Zeitangaben zu ergänzen. Auch über den Tag hinaus bieten Ablaufpläne die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, besondere Veranstaltungen und Unterrichtsveränderungen im Monat oder Jahr im Blick zu behalten. (Häußler 2008, 55ff.)

Tagesplan für Montag **Mo**

Wann?	Was?	Was?	Wo?
1	Deutsch		
2	Kunst		
2	Osterfrühstück		
	Pause		
3	Mathe	1+2=3	
4	Musik		
	Pause		
5	Sport		
6	Sport		

Abbildung 1: Wochenplan, erstellt von Osterburg & Weßling, Symbole von Annette Kitzinger)

Bei wiederkehrenden Ereignissen ist es sinnvoll, Rituale einzuführen, die den Schülerinnen und Schüler Orientierung bieten sowie die Chance, Situationen zu antizipieren (Klippert 2007, 79). Insbesondere Übergänge können so im Schulalltag leichter gestaltet werden.

Wenn es einzelnen Schülerinnen und Schülern oder der ganzen Gruppe schwer fällt, Zeitabstände abzuschätzen oder ihre Aufgaben innerhalb eines Zeitabschnittes fertigzustellen, erlaubt es bspw. ein „Time-Timer“, die restliche Zeit zu visualisieren (Tuckermann, Häußler u. Lausmann 2012, 18ff). Dieser funktioniert wie eine Eieruhr, zeigt den Schülerinnen und Schülern aber durch einen kleiner werdenden roten Bereich, wie viel Zeit noch zur Verfügung steht.

3. Strukturierung der Arbeit

Unter diesen Bereich fällt sowohl die Arbeitsorganisation der Lehrkraft als auch die Arbeitsorganisation der Schülerinnen und Schüler. Hierzu zählen beispielsweise die Arbeit mit dem Wochenplan oder auch der Einsatz von Signalkarten.

3.1 Wochenplan

Durch die Heterogenität der Schülerschaft in der Schule lernen Schülerinnen und Schüler unterschiedlich schnell und abstrakt. Als Hilfe zum Umgang mit Heterogenität kann die Methode der Wochenplanarbeit gewählt werden. Da der Wochenplan unabhängig von Inhalten angewendet werden kann, lässt er sich in allen Fächern einsetzen (Landwehr 1998, 17).







Ein solcher Plan organisiert den Unterricht sowie Arbeitsaufträge auf sachlicher und zeitlicher Ebene (Vaupel 1998, 22.). Die Schülerinnen und Schüler lernen sich selbst und ihre Zeit zu strukturieren und zu steuern (Feyerer & Prammer 2003, 86). Eine detailliertere Beschreibung findet sich im Beitrag zur Arbeit mit dem Wochenplan.

Arbeitsblatt „Der Hund“

18. März 2013

Name: _____

Aufgabe 1: Lies den Text im Biologiebuch auf Seite 47! Überlege, welche Unterschiede zwischen einem Wolf und einem Hund genannt werden! Schreibe deine Ergebnisse in dein Heft, damit du sie später den anderen erzählen kannst!

	 Was?	 Erledigt?
1.		
2.		
3.		
4.		

Aufgabe 2: Beschrifte folgende Abbildung mit den Körperteilen eines Hundes:

Abbildung 2: Arbeitsstrukturierung (Erstellt von Osterburg & Weßling, Symbole von Annette Kitzinger)

3.2 Signalkarten

Bei längeren zielgerichteten Tätigkeiten (also beispielsweise auch der Wochenplanarbeit) benötigen einige Kinder Unterstützung, da sie ihre Aktivität nicht gezielt steuern können (Lauth u. Schlottke 2009, 4f). Die Signalkarten nach Lauth und Schlottke helfen den Schülerinnen und Schülern bei ihrer Handlungsorganisation. Das Ziel des Einsatzes der Karten besteht darin, dass den Schülerinnen und Schülern ein geplantes und geordnetes Vorgehen vermittelt wird und ferner eine organisierte Bearbeitung von Aufgaben

erfolgen kann (Lauth u. Schlottke 2009, 155ff). Ursprünglich sind diese Karten Bestandteil des Trainings mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Ihre Verwendung kann jedoch für alle Schülerinnen und Schüler von Vorteil sein. Die Anzahl der benötigten Karten zur Lösung eines Problems kann nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet werden (ebd.). Eine Gestaltung der Signalkarten mit Figuren oder Motiven kann individuell, je nach Interesse, erfolgen (Lauth u. Schlottke 2009, 156).

Die Karten selbst sind als Online-Material beim Beltz-Verlag herunterzuladen. Der entsprechende dafür benötigte Code befindet sich im dazugehörigen Handbuch.

3.3 Sonstiges

Schülerinnen und Schüler benötigen generelle Strukturen und Regeln. So ist es von Vorteil, wenn die Farbverteilung der Mappen innerhalb der Schule oder sogar regional gleich vorgenommen wird. So fallen eventuelle Schulwechsel leichter (Beispiel: Deutsch (rot), Mathematik (blau), Sachunterricht (grün), Englisch (gelb), Religion (weiß), Musik (orange), Postmappe (lila), Vertretungsmappe (schwarz)). Statt der Postmappe kann auch ein Mitteilungsheft eingeführt werden. Jede Mappe erhält ein Inhaltsverzeichnis mit Datum, Titel und Seitenzahl.

4. Strukturierung von Aufgaben und Instruktionen

Auch einzelne Aufgaben können durch Visualisierungen für die Schülerinnen und Schüler strukturiert werden. Ein Überblick über den Umfang der Arbeit und eine mögliche Arbeitsreihenfolge können ebenso helfen wie Ablagefächer für jede Schülerin und jeden Schüler, in denen sie sortieren können, welche Aufgabe bereits

geschafft ist und welche noch zu bearbeiten ist. (Tuckermann, Häußler u. Lausmann 2012, 20-44) So können Fertigkeiten eingeübt, eine Arbeitshaltung aufgebaut und Handeln mit einem Ziel verbunden werden. (Häußler 2008, 61)

5. Personale Bezüge

Auch das tagtägliche Verhalten der Lehrkraft hat Einfluss auf die Strukturierung im Unterricht. Die Lehrkraft sollte im Blick behalten, eindeutige Formulierungen zu nutzen und Erwartungen klar anzubringen. (Rittmeyer u. Schäfer 2013, 186)

Sind mehrere Lehrkräfte oder Pädagoginnen und Pädagogen in der Klasse, ist es von Bedeutung, eine transparente Arbeitsteilung herzustellen und den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren, damit diese stets wissen, an wen sie sich wenden sollen. (Rittmeyer u. Schäfer 2013, 187)



Quellen

Digital-Learnware (2013): Wochenplanarbeit. www.wochenplanarbeit.de/ (28. März 2018)

Erich, Regina (2007): Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern. Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik. Raabe. Stuttgart.

Tipp! Feyerer, Ewald u. Wilfried Prammer (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Beltz. Weinheim.

Gottesleben, Eva (2004): Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung für autistische Menschen. Praktische Umsetzung in einer Wohneinheit. Bethel. Bielefeld.

Häußler, Anne (2008): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Borgmann Media. Dortmund.

Jürgens, Eiko (1998): Wege zu selbstständigem Lernen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit. In: Die Deutsche Schule. Jg. 90. Heft 3. 321-332. Waxmann. Münster.

Tipp! Klippert, Heinz (2007): Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Beltz. Weinheim.

Kühn, Gabriele u. Jana Schneider (2009): Zwei Wege zur Kommunikation. Praxisleitfaden zu TEACCH und PECS. hörgeschädigte Kinder. Hamburg.

Landwehr, Norbert (1998): Schritte zum selbstständigen Lernen. Eine praxisorientierte Einführung in den Lern- und Wochenplanunterricht. Sauerländer. Aarau

Lauth, Gerhard W. u. Peter F. Schlotke, (2009): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Beltz. Weinheim.

Lauth, Gerhard W. (2010): Informationen über Aufmerksamkeitsstörungen (ADS/ADHS) und ihre Behandlung. www.lauth-schlottke.de/adhs-info/index.php (28. März 2018)

Moosecker, Jürgen (2008): Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule. Kohlhammer. Stuttgart.

Prentke Romich (2013): METACOM-Bildersammlung. <http://shop.prentke-romich.de/Hilfsmittel-zur-Therapie/METACOM-Bildersammlung-Version-8::77.html> (28. März 2018).

REHAVista (2013a): Boardmaker. <http://www.rehavista.de/?at=produkte&p=R00237&ag=14> (28. März 2018)

Rittmeyer, Christel u. Holger Schäfer (2013): Diagnostik in Schule und Unterricht. Ein synthetischer, qualitativ-quantitativer Ansatz für die Handlungsfelder Deutsch, Mathematik und Verhalten. Schneider. Baltmannsweiler.

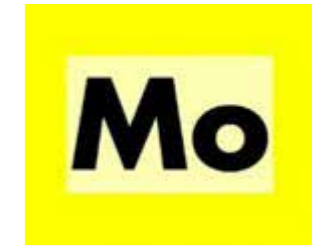
Tipp! Schirmer, Brita (2010): Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. Reinhardt. München.

Tuckermann, Antje; Anne Häußler u. Eva Lausmann (2012): Herausforderung Regelschule - Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht. Borgmann Media. Basel.

Tipp! Vaupel, Dieter (1998): Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zum selbstständigen Lernen. Beltz. Weinheim.

Tagesplan für Montag

(Erstellt von Osterburg & Weßling, Symbole von Annette Kitzinger)



Wann?	Was?	Was?	Wo?
1	Deutsch		
2	Kunst		
2	Osterfrühstück		
	Pause		
3	Mathe	1+2=3	
4	Musik		
	Pause		
5	Sport		
6	Sport		

4.5. Benotung

Manuel Fürst und Claudia Henkel

Stand: April 2013

In diesem Kapitel wird auf Möglichkeiten der Benotung in inklusiven Settings eingegangen.

Begründung für alternative Bewertungsformen

Vorab ist festzuhalten, dass Benotung immer im Zusammenhang mit Leistung steht. Zur Vertiefung der Thematik sei daher darauf verwiesen, sich mit dem Leistungsbegriff vertraut zu machen (siehe Literaturtipps).

Gerade im inklusiven Setting ist die Frage nach der Benotung von Schülerleistungen essenziell, da bei dem neuen Verständnis der Leistungsbewertung mittlerweile auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigt werden und somit auf die Zunahme der Heterogenität und Individualität der Schülerschaft reagiert werden kann (Bohl 2003, 9).

Die Debatte um die numerische Notenvergabe oder andere Formen der Benotung beherrscht die schulische Landschaft seit vielen Jahrzehnten.

Lübke formulierte 1996 provokativ, dass „die Ziffernnoten als Messinstrument dazu führen, Jugendliche in ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu behindern“ (Lübke 1996, 25). Bei einer Betrachtung des neuen Verständnisses von Leistungsbewertung wird diese Aussage unterstützt. Da die oben erwähnten neuen Benotungskriterien (methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen) in den Fokus rücken, muss der Ausschnitt betrachtet werden, den Noten widerspiegeln. Diese geben beispielsweise eine Zusammenfassung der Leistungen in Mathematik an, sagen jedoch nichts über die Stärken oder Schwächen in einzelnen mathematischen

Bereichen aus und können somit den Anspruch einer differenzierten Bewertung nicht erfüllen. Unter diesem Aspekt betrachtet, ist die Umorientierung auf andere Benotungsmöglichkeiten sinnvoll (Bohl 2003, 5).

Zu beachten ist, dass bei der Benotung von Leistungen Fehlerquellen auftreten können. Bei Bohl findet sich eine Auflistung der Fehlerquellen wieder, welche durch die erziehungswissenschaftliche Forschung nachgewiesen wurden (Bohl 2006, 66 - 70). Hierzu zählen unter anderem die Milde-, Strenge- oder Mitleidstendenz als Verzerrungseffekte. Diese Fehlerquellen lassen sich jedoch nicht allein auf Noten beschränken, sondern können auch bei alternativen Benotungsformen auftreten (ebd.).

Alternative Bewertungsmethoden Lernentwicklungsberichte sind Rückmeldeverfahren, die dem Prozess des Lernens und der Heterogenität der Menschen gerecht werden, da sie einen „differenzierten Einblick in den Lernprozess selbst und die persönlichen Leistungen und Fortschritte des Kindes“ geben (Jung 2013, 97). Dabei werden Mängel und Defizite offen und genau benannt und Lösungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten, in Form von Übungs- und Verbesserungsangeboten zum Lern- und Arbeitsverhalten, angeboten. Die Rückmeldung muss formativ und individuell sein, was durch ein normiertes Benotungssystem wie Noten nur schwer möglich ist. Sie erfolgt in Form eines Briefes und geht auf jedes einzelne Unterrichtsfach sowie auf das Sozial- und Arbeitsverhalten, auf Grundlage der Tutorenbriefe, gesondert ein. Bis zur achten Klasse ist es möglich, Lernentwicklungsberichte als Benotungsgrundlage geltend zu machen. Zusätzlich kann diese Form der Benotung nicht nur

als Halbjahreszeugnis eingesetzt werden, sondern auch als Notenersatz bei Klassenarbeiten (Jung 2013, 97 – 101). Ein Beispiel zur Anfertigung eines Fachentwicklungsberichts (Deutsch/ Mathe) findet sich bei den Internettipps.

Tutoren- und Schülerbriefe

Tutorenbriefe sind Entwicklungsberichte über das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler, welche von der Lehrkraft verfasst werden. Sie beinhalten auch Einschätzungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. Ein solcher Brief enthält unterschiedliche Schwerpunkte, wie zum Beispiel „Wie bist du an der Schule angekommen?“ oder „Welche Ziele setzt du dir?“. Zudem geben sie einen Rückblick über die Aktivitäten des letzten Halbjahres. Somit sind Tutorenbriefe ein Teil eines Lernentwicklungsberichts und fließen in diesen mit ein.

Schülerbriefe beinhalten die Sicht der Schülerinnen und Schüler zu diesen Schwerpunkten. Sie können gegensätzliche Ansichten wie die Lehrerinnen und Lehrer enthalten, da keine Benotung stattfindet. Der Prozess kann auch umgekehrt ablaufen, indem eine Schülerin oder ein Schüler zuerst schreibt und die Lehrkraft darauf antwortet (Stangier & Thoms 2012 74f.).

Einsatz von Portfolios

Das Portfolio dient als alternativer Leistungsnachweis in unterschiedlichen Bereichen. Hierzu sucht der Portfoliant persönliche Arbeiten gezielt aus und sammelt sie in einer Mappe. Diese soll den individuellen Lernfortschritt widerspiegeln und den Portfolianten darstellen. Der Umgang mit Portfolios ist sehr vielfältig. Es lässt sich unterscheiden zwischen einem Arbeits-, Entwicklungs-, Vorgeige- und Beurteilungsportfolio. Die Beschreibungen zu den Portfolioarten wurden zusammengefasst aus Jung (2013), Endres (2008) und Jäger (2004).

Das **Arbeitsportfolio** sammelt Arbeiten aller Art des Lernenden, um seine Stärken und Schwächen ausfindig machen zu können. Der Lernprozess wird durch die Auseinandersetzung mit dem Portfolio analysierbar und ermöglicht der Schülerin oder dem Schüler die selbstständige Arbeit an ihren oder seinen Lerndefiziten. Das Arbeitsportfolio kann auch als instrumentelle Unterstützung bei Beratungsgesprächen dienlich sein, um aufzuzeigen, was der Portfoliant gelernt hat.

Die besten Arbeiten der Lernenden werden im **Vorzeigepportfolio** gesammelt. Der oder die Lernende wählt aus seinen Arbeiten die besten Stücke – diese Auswahl muss er begründen. Durch von der Lehrkraft gestellte Fragen kann der oder die Lernende zum Nachdenken angeregt werden. Es soll ein Portfolio entstehen, dass der Lernende für bedeutsam hält und mit dem er sich anderen gegenüber gerne präsentiert.

Im **Entwicklungsportfolio** wird der Schwerpunkt stärker auf das Erfassen der Veränderungen im Wissenszuwachs sowie der Lernfortschritte gelegt. Dabei werden die Lernenden bezüglich der Entscheidungen im Umgang mit ihren Schwächen hinzugezogen, um das Verantwortungsgefühl und die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen zu fördern.

Das **Beurteilungsportfolio** gilt als die formalste Variante und benötigt bereits zu Beginn klar festgelegte Zielsetzungen und Beurteilungskriterien, welche als verbindliche Information an die Lernenden weitergegeben werden müssen. Das Portfolio hat die Aufgabe die erbrachten Leistungen zu dokumentieren, um Aussagen über die Lernqualität und den Lernstand machen zu können, wenn beispielsweise der Übergang auf eine weiterführende Schule ansteht.

Kategorien	Beispiele
Strukturierende und ordnende Elemente	Deckblatt Inhaltsverzeichnis Adressatenbezogene Einleitung und Begründung der Auswahl Vorstellung mit Foto und Biografie Quellenangaben
Unterrichtliche und schulische Pflichtdokumente	Klassenarbeiten Projektergebnisse und -dokumentationen Bearbeitete Wochenpläne Verschriftlichungen von Referaten Jahresarbeiten
Zusätzliche und freiwillig erstellte Dokumente	Leselisten Theaterkarten Erste-Hilfe-Bescheinigungen Bescheinigung zu Tätigkeiten in Vereinen Ergebnisse von Arbeitsgemeinschaften Beiträge in der Schulzeitung
Kommentare und schriftliche Reflexionen des Lernenden zu seinen Dokumenten	Begründung der Auswahl jedes Dokumentes Reflexion über eine erbrachte Leistung Bogen zur Selbstreflexion im Projektunterricht Analyse eines längeren Arbeitsprozesses Rückblickende Reflexion einer Projektskizze Vereinbarungen aus Beratungsgesprächen
Kommentare und ggf. Bewertungen der Lehrkraft	Korrektur und Bewertung einer Klassenarbeit Projektbewertung Hinweise zum Lernfortschritt

Tabelle 1: Beispiel für den Aufbau eines fächerübergreifenden Portfolios (Bohl 2006, 147)

Raster-, Balken- und Pfeilzeugnisse Sie ähneln in ihrer Grundidee der Ziffernbeurteilung, bieten jedoch die Möglichkeit der Unterteilung der Leistungsergebnisse. Dadurch ermöglichen sie eine differenzierte Darstellung der Kompetenzbereiche. Dabei sind Fächer in verschiedene Kompetenzerwartungen für das jeweilige Halbjahr unterteilt. Die Leistung wird bei jeder Kompetenzerwartung durch einen Pfeil visualisiert.

Wichtig ist, dass dieser durch einen Kommentar zur Lernentwicklung ergänzt wird und der Pfeil nicht für sich alleine steht. Die Pfeillänge entspricht einer Ziffernote, welche durch ein Punktesystem gestaffelt ist. Die Noten sind für die Schülerinnen und Schüler nicht ersichtlich und werden nur auf ausdrücklichen Wunsch den Eltern mitgeteilt (Jung 2013, 92ff.)

„Informationsentnahme aus Sachtexten“ als Beispiel für ein Pfeilzeugnis (Jung 2013, 92):

	→									
Note	5	4 - 5	4	3 - 4	3	2 - 3	2	1 - 2	1	
Punkte	0 - 1	2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	11 - 12	13 - 14	15	

Verbalbeurteilungen

Sie dienen der Umschreibung oder Modifikation von Ziffernnoten. Zusätzlich bieten sie die Möglichkeit, durch individuelle Aussagen und spezifische Lernstandsbeschreibungen genauere Diagnose- und Lernhilfen zu vermitteln. Dies differenziert die Härte und Simplifizierung der reinen Ziffernnoten aus. Allerdings kann aufgrund der Sprachlichkeit und Direktheit eine stärkere Betroffenheit beim Gegenüber entstehen.

Wichtig ist eine Unterscheidung der Verbalbeurteilungen in Richtung „verbalisierter Ziffern“ oder eher „förderorientierter Lernprozessbeschreibungen“ (Jung 2013, 94 – 97)

Lerntagebücher

Lerntagebücher werden von Schülerinnen und Schülern parallel zum Lernzeitraum geführt. Hilfreich bei der Anfertigung können Skizzen, Tabellen, Bilder und Illustrationen sein. Diese Verschriftlichungen setzen auf eine weitgehende Selbstbeurteilung. Es ist wichtig, dass sie über einen längeren Zeitraum, kontinuierlich geführt werden, um Veränderungen im Lernprozess erkennbar zu machen.

Sie tragen stark zum Selbstkonzept bei, können aber auch einen überfordernden Charakter mit sich bringen. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler scheinen mit dieser Bewertungsmethode jedoch gute Ergebnisse zu erzielen (Jung 2013, 108). Lerntagebücher können als ein Teil in eine Portfolioarbeit einfließen.

Schüler selbstbewertung

Diese Bewertungsform „kann sich auf materielle und immaterielle Gegenstände, wie Produkte, Präsentationen und Arbeitsprozesse beziehen“ (Bohl 2006, 125). Schüler selbstbewertungen sollten an besprochene Kriterien angelehnt und begründet sein. Dabei ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass Fehler und Situationen des Scheiterns ein wichtiger Punkt zur Veränderung sind und sie diese bewusst benennen sollen. Ein Kriterienkatalog kann zur Orientierung hilfreich sein (Bohl 2006, 124 – 128).

Ein Beispiel für einen Kriterienkatalog zur Selbstbewertung des Arbeitsprozesses (Bohl, 2006, 127):



Fragen zum Arbeitsprozess:	
Name	Bearbeitungszeitraum
1. Wie lautet die genaue Aufgabe, die du bearbeitet hast?	
2. In welchen Schritten bist du bei der Lösung der Aufgabe vorangegangen?	
3. Welche Arbeitsschritte konntest du gut lösen?	
4. Bei welchen Arbeitsschritten hast du dich unsicher gefühlt? Warum?	
5. Wie hast du in unsicheren Situationen reagiert?	
6. Hat die verfügbare Zeit gereicht? Welche Schritte waren zeitaufwendiger, als du gedacht hattest?	
7. Bist du mit dem Ergebnis deiner Arbeit zufrieden? Weshalb?	
8. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?	

Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Selbstbewertung (Bohl 2006, 127)

Ein Beispiel zur Schüler selbstbewertung (Bohl, 2006, 128):

Selbstbewertungsbogen für Schülerinnen und Schüler						
Name		immer	meistens	manchmal	Fast nie	Weiß ich nicht
Klasse	Schuljahr					
Zeitraum						
1. Ich kann selbstständig arbeiten						
2. Ich kann ausdauernd und konzentriert arbeiten						
3. Ich kann gezielt um Beratung bitten						
4. Ich kann anderen helfen						
5. Ich kann gut in einer Gruppe arbeiten						
6. Ich kann meine Ordnung sorgfältig führen						
7. Ich kann Kritik rücksichtsvoll formulieren						
8. Ich kann Kritik annehmen						
Weitere Anmerkungen:						
Datum		Unterschrift Schülerin oder Schüler				

Tabelle 3: Schüler selbstbewertung (Bohl 2006, 128)

Schülermitbewertung

Hierbei bewerten die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig. Damit diese Bewertungen sachlich begründet und vor Eltern zu vertreten sind, ist es sinnvoll Kriterien zu vereinbaren und Indikatoren festzulegen. In der extremsten Form von Schülermitbewertungen werden durch ihre Rückmeldungen auch die Noten beeinflusst. Die Schülerbewertung kann in Bezug auf kleine fachliche Aufgaben (wie Diktate, mathematische Aufgaben, Vokabeltests), bei Präsentationen, in Teamphasen oder in Situationen des selbstständigen Lernens (wie Frei- und Gruppenarbeit) anhand eines Beobachtungsbogens eingesetzt werden (Bohl, 2006, 129 ff.).

Quellen

Bohl, Thorsten (2003): Neuer Unterricht – Neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version-02050520.pdf (28. März 2018).

Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Beltz. Weinheim und Basel.

Bos, Wilfried et. al. (2010): LUZI. Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Abgeschlossene-Projekte/LUZI/LUZI_Abschlussbericht.pdf (26. August 2015).

Tipp! Endres, Wolfgang [Hg.], Thomas Wiedenhorn u. Anja Engel (2008): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim und Basel. Beltz.

Tipp! Jäger, Reinhold S. (2004): Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Empirische Pädagogik. Landau.

Jung, Johannes (2013): Schülerleistungen erkennen, messen, bewerten. Kohhammer. Stuttgart.

Lübke, Silvia-Iris (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Leske + Budrich. Opladen.

Stangier, Stephanie u. Eva-Maria Thoms [Hg.] (2012a): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr. Mülheim

Stangier, Stephanie u. Eva-Maria Thoms (2012b) Fachentwicklungsbericht Deutsch/ Mathe. www.verlagruhr.de/typo3cms/vadr/index.php?id=1485 (26. Oldenburg 2015).

5. Unterrichtsinhalte

5.1. Die Bedeutung der Muttersprache für den Deutscherwerb

Anja Speith

Stand: April 2013

In vielen Köpfen ist verankert, dass die Inklusion lediglich eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung meint. Inklusion ist jedoch weiter gefasst und schließt ebenfalls Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund, und viele andere Formen von Vielfalt und Verschiedenheit ein (siehe Definition von Inklusion der AG „Inklusion an Oldenburger Schulen“). Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Schülergruppe, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Die Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch werden im Alltag und insbesondere auch im Schulalltag mit zahlreichen Schwierigkeiten konfrontiert. In der Schule ist die deutsche Sprache Lehrgegenstand, Mittel zum Unterrichtszweck und Lernziel. Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bedeutet das, dass sie von Beginn an oft mit einem einsprachigen System konfrontiert werden. In diesem müssen sie so schnell wie möglich die neue Sprache lernen, um das Fachlernen bewältigen zu können (Rösch 2012, 157). Die grundsätzliche Einstellung zu Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist darüber hinaus häufig defizitär geprägt. Die Schülerinnen und Schüler werden als Kinder mit einem Mangel an notwendigen Deutschkenntnissen gesehen, die durch Fördermaßnahmen kompensiert werden müssen (Rösch 2012, 155).

Inwiefern ist Muttersprache wirksam für das Erlernen einer Zweitsprache?
Studien aus Nordamerika und Skandinavien haben belegt, dass ein Kind umso schneller eine Zweitsprache lernt, je besser es seine Muttersprache beherrscht

(LAGA 2003, 7). Die Muttersprache scheint daher einen nicht unbedeutenden Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache zu haben. Lemmen geht sogar davon aus, dass die „Muttersprache [...] eine gezielt eingesetzte effektive Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache“ sei (Lemmen 2003, 9). Eine gut ausgebildete Erstsprache, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können, bildet den Grundstein für das Erlernen einer Zweitsprache. Denn „wer schon etwas über die Welt weiß, wird dies auch leichter in anderen Sprachen verstehen, notfalls fehlendes sprachliches Wissen durch das eigene Weltwissen kompensieren und dabei gleichzeitig wieder sprachliche Lücken schließen“ (Treffpunkt DaZ 2004).

Desweiteren besteht die Möglichkeit, dass sprachliche Strukturen der Erstsprache für den Aufbau von Strukturen in der Zweitsprache nutzbar gemacht werden können. Schülerinnen und Schüler mit einer gut ausgeprägten Muttersprache haben bereits Wissen um Worte erlangt und verstehen, wozu Sprache taugt. Neben den bereits aufgebauten sprachlichen Strukturen der Erstsprache sind auch durch sie ausgeprägte soziale und geistige Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler für den Aufbau einer Zweitsprache unerlässlich (Treffpunkt DaZ 2004).

Neben den positiven Effekten hinsichtlich sprachlicher Strukturen auf das Erlernen einer Zweitsprache kommen der Muttersprache weitere Merkmale zu, die die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen können. So wird ein enger Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Muttersprache und der Persönlichkeits-

entwicklung des Kindes vermutet. Ein wesentlicher Faktor, der hierzu beiträgt, ist der Familienzusammenhalt, der in einer gemeinsam gesprochenen Muttersprache bestärkt wird und sich positiv auf die Eltern-Kind Beziehung auswirkt. Daher sprechen sich Fachleute dafür aus, die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund darin zu bestärken, in der jeweiligen Muttersprache mit ihren Kindern zu sprechen und diese Muttersprache als Sprache der Familie beizubehalten (Bielefelder Institut für frühkindliche Bildung o.J.).

Eine gute Muttersprache setzt jedoch voraus, dass im Elternhaus die Muttersprache gesprochen wird, damit die Kinder mit sprachlichen Strukturen in Kontakt kommen. Daher erscheint es unter Berücksichtigung der dargestellten Befunde sinnvoll, wenn die Eltern mit ihren Kindern weiterhin die gemeinsame Muttersprache sprechen. Tendenziell neigen viele Eltern mit Migrationshintergrund dazu, ihren Kindern möglichst viel deutschsprachige Erfahrungen zu ermöglichen, wodurch es durch eine möglicherweise nicht fehlerlose deutsche Sprache der Eltern auch beim Kind zu einer fehlerhaften Verwendung der Sprache kommen kann. Auch im Schulalltag ist die Bedeutung der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler nicht unerheblich. Denn wenn die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht geachtet und darüber hinaus möglicherweise noch abgelehnt wird, fühlen sich diese wenig akzeptiert. Dieses kann sich in negativer Form auf ihre Motivation auswirken. Wenn die Lehrperson jedoch die individuelle Muttersprache berücksichtigt, hat dies eine Aufwertung der jeweiligen Sprache und damit einhergehend der Schülerinnen und Schüler zur Folge, was deren Selbstbild verbessert und ihnen außerdem das Gefühl gibt, dass ihre Andersartigkeit als etwas Besonderes wert-

geschätzt wird. Denn „die Wertschätzung des Eigenen fördert auch die Offenheit gegenüber dem Fremden, die Missachtung des Eigenen führt zum Rückzug und zur Ablehnung des Anderen“ (Treffpunkt DaZ 2004).

Praktische Umsetzung eines Deutschunterrichts unter Berücksichtigung der Muttersprache am Beispiel Nordrhein Westfalen und Niedersachsen

Einen Beitrag zur Förderung der Bildungssprache Deutsch unter Berücksichtigung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler leisten insbesondere zwei Projekte in den Bundesländern Nordrhein Westfalen und Niedersachsen. Beide sollen an dieser Stelle in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

Das KOALA Konzept- Nordrhein Westfalen

Aufgrund der Forschungsergebnisse aus internationalen Studien ist man in Nordrhein Westfalen bereits dazu übergegangen, muttersprachlichen Unterricht in den Schulalltag zu integrieren. An Essener Grundschulen wird seit 1999/2000 versucht das sogenannte KOALA Konzept (Konzept der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung im Anfangsunterricht) umzusetzen. Dazu wird muttersprachlicher Unterricht so in den Unterrichtsalltag eingebettet, dass dieser mit dem bisherigen Unterricht verknüpft wird und die Lehrkraft in Form von Team-Teaching durch eine weitere Lehrperson mit nicht deutscher Muttersprache unterstützt wird. Ziel ist es, mit Hilfe der Verzahnung von muttersprachlichem und deutschsprachigem Unterricht den Erwerb von Buchstaben und ersten Lauten zu fördern (LAGA 2003, 9.) Hierzu werden beide Sprachen gleichermaßen genutzt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Sprachen herauszuarbeiten und anschließend eine Brücke von der Muttersprache zur Zweit-

sprache schlagen zu können. Besonders zu berücksichtigen ist, dass diese Art des Unterrichts auf eine längere Dauer hin angelegt ist und nicht bloßen Projektcharakter haben sollte. Hinreichende Daten zur Wirksamkeit der Umsetzung muttersprachlichen Unterrichts in Essener Grundschulen liegen bislang nicht vor (LAGA 2003).

Eine Frage, die offen bleibt, ist, wie ein solcher Unterricht unter Berücksichtigung der personellen Strukturen unserer Schulen zu bewerkstelligen ist. Die wenigen Lehrerinnen und Lehrer, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden nicht ausreichen, um den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Unterrichts, der die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt in den Unterricht integriert, gerecht zu werden. Eine Möglichkeit könnte der Einbezug von Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sein. Die Schulen könnten sich darüber hinaus öffnen und weitere Hilfe von außen annehmen.

Das Projekt DaZNet- Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle

Kompetenz in Niedersachsen

Das in Niedersachsen seit August 2010 bestehende Projekt DaZNet leistet einen Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung in Schulen. In Niedersachsen gibt es zurzeit 13 sogenannte regionale Zentren, die sich über das gesamte Landesgebiet in Niedersachsen verteilen. Im Jahr 2014 sollen zwei weitere Zentren in Salzgitter und Wolfsburg entstehen. Diese Zentren, mit Sitz in Braunschweig, Celle, Göttingen, Cuxhaven, Delmenhorst, Gifhorn/Peine, Hannover, Hannover Nordwest/Neustadt/Garbsen, Hildesheim, Meppen, Oldenburg und Osnabrück, stehen jeweils drei Moderatoren und ein Fachberater für Interkulturelle Bildung zur Verfügung, die in Form von unterstützenden und beratenden Maßnahmen jeweils zwischen acht und zehn Schulen zur Verfügung stehen. Hierbei umfassen die Schulen alle Schulformen- von der Grundschule bis zum Gymnasium. Darüber hinaus werden auch die Berufsschulen betreut (Niedersächsisches Kultusministerium 2013). Das somit geschaffene Netzwerk zwischen Schulen und Regionalem Zentrum verfolgt das Ziel, die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere derer mit Migrationshintergrund, auf

verschiedenen Ebenen zu fördern. Die vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung formulierten Ziele sind:

- „Optimierung einer durchgängigen Sprachbildung in allen Schulfächern im Bereich Deutsch als Zweit- und Bildungssprache und deren Integration in die Organisationsentwicklung von Schulen
- Förderung der Sprachbildungskompetenzen von pädagogischem Personal durch Fortbildung und Vernetzung
- Umsetzung des Leitbildes einer interkulturell offenen, diversitätswussten Schule
- Förderung der Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung der Herkunftssprachen
- Intensivierung der Zusammenarbeit von Eltern und Bildungseinrichtungen

- Vernetzung innerhalb der Schule, zwischen Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen zur pädagogischen Gestaltung der Übergänge“

(Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung 2011).

Abbildung 1 verdeutlicht die einzelnen Elemente des Netzwerks. Als Kernelemente des Projekts lassen sich die Regionalen Zentren und die sogenannten didaktischen Werkstätten beschreiben. Die Regionalen Zentren, die sich über das gesamte Landesgebiet Niedersachsen verteilen, stellen jeweils ein Team aus drei Moderatoren und einem Fachberater für Interkulturelle Bildung. Die Moderatorinnen und Moderatoren selbst sind Lehrkräfte und bekommen für ihre Arbeit

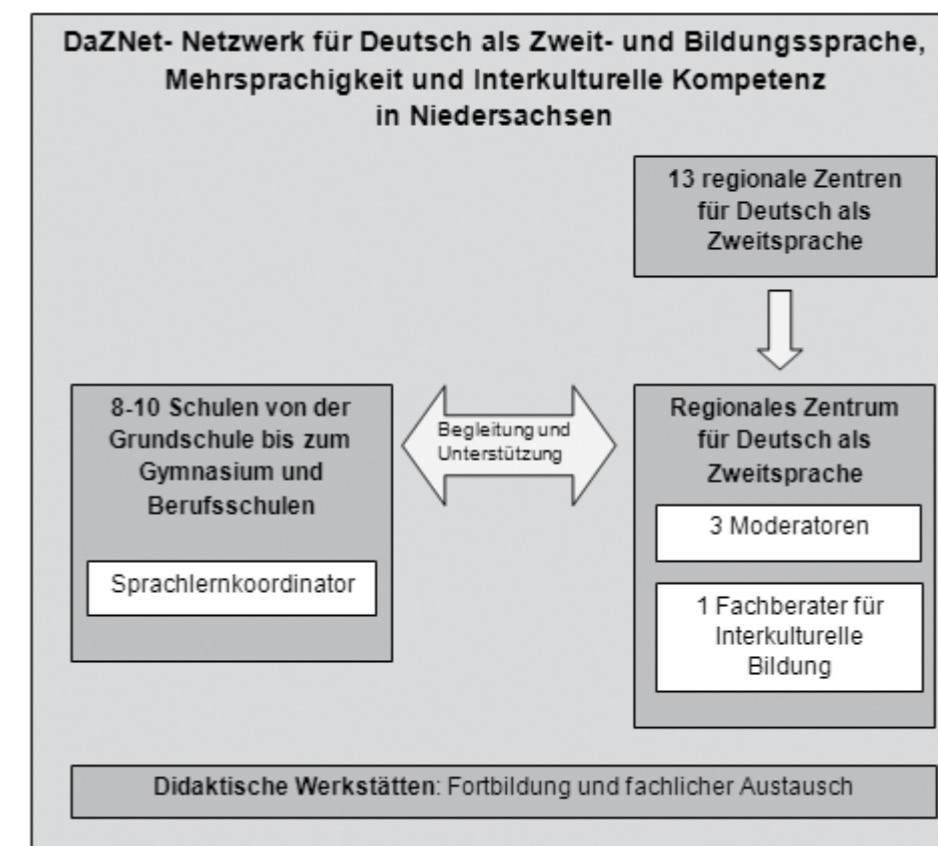
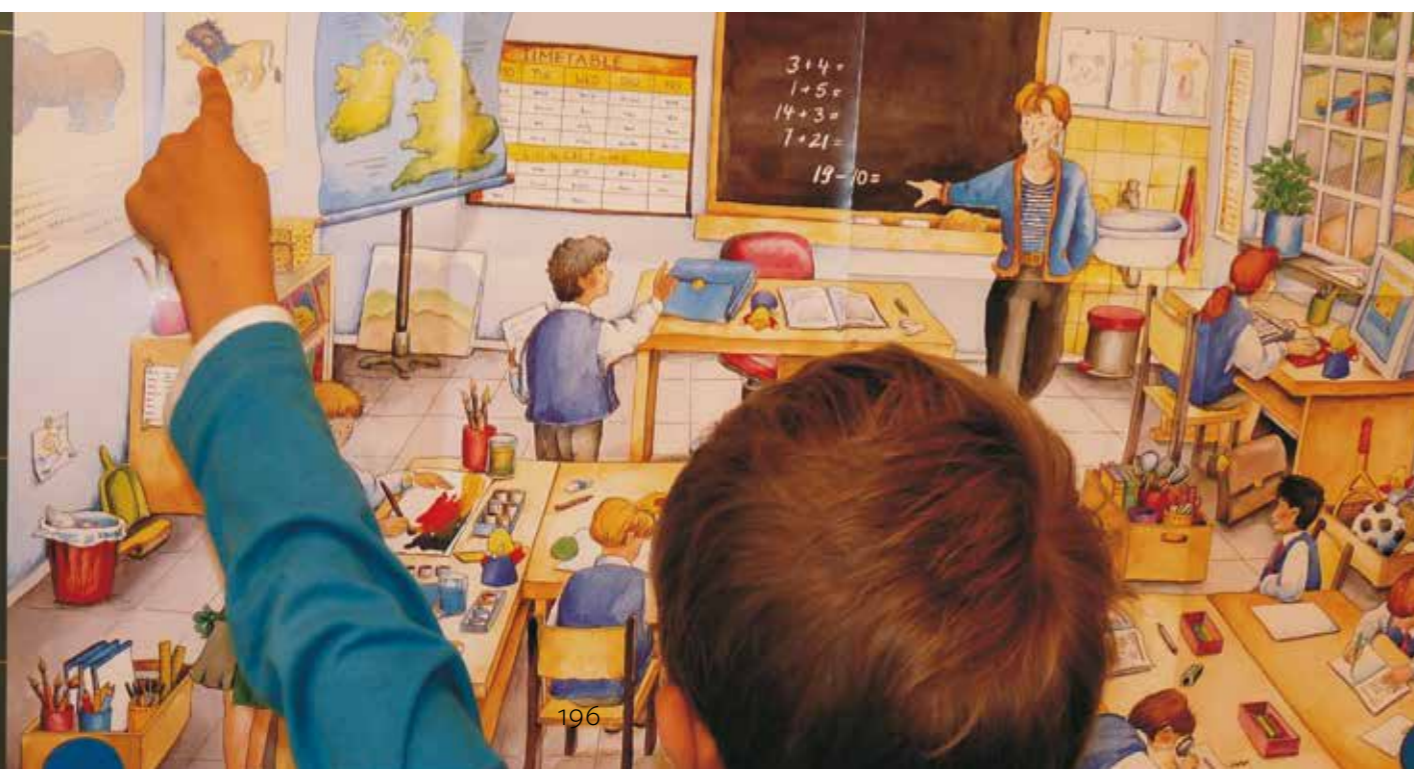


Abbildung 1: Strukturen und Elemente des DaZNet Projekts in Niedersachsen. Eigene Abbildung in Anlehnung an Niedersächsisches Kultusministerium 2013.



5.2. Inklusiver Fachunterricht Deutsch

Theresa Baumann, Christina Mielke und Anja Speith

Stand: April 2013

Die Schülerschaft inklusiver Schulen weist ein breites Spektrum an Heterogenität auf. Dieses umfasst neben dem häufig in den Vordergrund gestellten Aspekt der Behinderung auch den sozioökonomischen Status der Familie sowie kulturelle Aspekte wie den Migrationshintergrund, die Religion oder die Sprache.

im Deutschunterricht genutzt werden (Peschel 2005, 51).

Weit sinnvoller wäre es, Möglichkeiten und Situationen für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, in denen auf natürliche Weise kommuniziert und aktiv handelnd gelernt werden kann. Dieser Forderung an den Deutschunterricht, stärker an die aktive und natürliche Auseinandersetzung mit Sprache anzuknüpfen, wird ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht am ehesten gerecht. Der vorliegende Artikel liefert einen Überblick über die Möglichkeiten einer solchen Gestaltung des Deutschunterrichtes. Ein Fokus wird dabei auch auf die Chancen eines offenen Deutschunterrichts gelegt. Denn abgesehen von allgemeinen Vorteilen wie einer größeren Lernmotivation durch Selbstbestimmtheit im Lernen bietet der Offene Unterricht auch speziell in Bezug auf heterogene Schülergruppen die Möglichkeit, dass jede Schülerin und jeder Schüler in ihrem oder seinem eigenen Tempo und auf ihre oder seine eigene Weise ihrem oder seinem Fähigkeitsstand entsprechende Aufgaben bearbeiten kann. In diesem Text werden Möglichkeiten einer offenen Unterrichtung zu den einzelnen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts vorgestellt, die sich auf einen Unterricht in der Primarstufe beziehen. Anschließend werden Möglichkeiten des handlungs- und produktionsorientierten Lernens im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts dargelegt.

Die Kompetenzbereiche des Unterrichtsfachs Deutsch

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, umfasst das Unterrichtsfach Deutsch die Kompetenzbereiche „mündlicher Sprachgebrauch“, „schriftlicher Sprachgebrauch“, „Umgang mit Texten und Medien“ sowie

Einer solchen heterogenen Schülerschaft im Deutschunterricht gerecht zu werden, ist eine besondere Herausforderung, da sich dieses Unterrichtsfach durch die dreifache Besetzung der Sprache als Medium, als Unterrichtsgegenstand und als Lernziel auszeichnet. Gleichzeitig ist die Beherrschung der Sprache für eine gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar, weshalb die Notwendigkeit, sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Das Vermitteln eines bewussten und angemessenen Umgangs mit Sprache ist daher eine wichtige Aufgabe von Schule und die wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts. Dabei sind neben dem Lesen, dem Schreiben und der Grammatik auch die kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht zu fördern.

Obwohl die im Deutschunterricht vermittelten Kompetenzen im alltäglichen Handeln wichtig sind, verzichtet der Deutschunterricht häufig darauf, diese auch entsprechend handelnd und alltagsnah einzuführen. So lässt sich beispielsweise in Bezug auf die kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht feststellen, dass selten eine natürliche Kommunikation zum Gegenstand von Unterricht wird, sondern dass stattdessen vor allem künstliche Kommunikationen und Kommunikationsanlässe

im Regionalen Zentrum Anrechnungsstunden zur Verfügung gestellt (ebd.). Die sogenannten didaktischen Werkstätten sind Veranstaltungsreihen und dienen als Ort für Fortbildungen und fachlichen Austausch. Darüber hinaus sollen im Rahmen der didaktischen Werkstätten zentrale Unterrichtsmaterialien und Unterrichtssequenzen entwickelt werden, die dann allen beteiligten Netzwerkschulen zur Umsetzung eines sprachförderlichen Unterrichts zur Verfügung gestellt werden. Neben der Entwicklung von Unterrichtsmaterial sollen außerdem Konzepte für eine Öffnung der Schule gegenüber Mehrsprachigkeit und Interkulturalität diskutiert und verfasst werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2013). In jeder der acht bis zehn Schulen, die einem regionalen Zentrum zugeordnet sind, gibt es einen Sprachlernkoordinator, der mit der Schulleitung gemeinsam die Maßnahmen zur Sprachförderung abstimmt. Dieser steht außerdem im stetigen Austausch mit den übrigen Sprachlernkoordinatoren, die dem regionalen Zentrum angehören. Auch sie sind an der Weiterentwicklung von Materialien und Unterrichtssequenzen beteiligt. Die regionalen Zentren werden von den drei Moderatoren geleitet, die darüber hinaus in stetigem Kontakt mit der DaZ-Net –Koordination im Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung stehen.

Das in Niedersachsen etablierte Projekt soll im Jahr 2015 zunächst abgeschlossen und evaluiert werden. Die in Niedersachsen und Nordrhein Westfalen umgesetzten Projekte zur Förderung der Deutschkompetenzen von Schülerinnen und Schülern, unter Berücksichtigung der jeweiligen kulturellen Wurzeln der Kinder, liefern einen wichtigen Beitrag für den Umgang mit individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Festzuhalten ist, dass es spätestens

mit Beginn der Inklusion notwendig ist, Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund nicht bloß aus einer defizitären Sichtweise zu beurteilen, sondern vielmehr die individuellen Voraussetzungen - und so auch die Muttersprache - als Ressource anzuerkennen und zum Anlass zu nehmen, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu thematisieren.

Quellen

Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung [Hg.] (o.J.): Frühkindliche Zweisprachigkeit. www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html (26.08.2015).

LAGA – Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen [Hg.] (2003): Muttersprachlicher Unterricht in NRW. Ein Weg zur Chancengleichheit. www.laga-nrw.on.spirito.de/data/argumentemsu.pdf (26. August 2015).

Niedersächsisches Kultusministerium [Hg.] (2013): DaZNet – Durchgängige Sprachbildung mit System. www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=32226&article_id=111022&psmand=8 (26.08.2015).

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung [Hg.] (2011): Projekt DaZNet. www.nibis.de/nibis.php?menid=2767 (26. August 2015).

Rösch, Heidi (2012): Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In: Michael Matzner [Hg.]: Handbuch Migration und Bildung. 155-165. Beltz. Weinheim.

Treffpunkt DaZ [Hg.] (2004): Spracherwerb im Spannungsfeld interkultureller Erziehung. Möglichkeiten der Förderung der Muttersprache.

den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, unter dem der Grammatikunterricht anzusiedeln ist. Diese Bereiche werden in der Praxis unterschiedlich umgesetzt. Allerdings findet nach Peschel in der Regel eine Reduktion der Kompetenzbereiche auf ihre

1. Mündlicher Sprachgebrauch – Sprechen und Zuhören

Laut dem Niedersächsischen Kultusministerium werden die bei Schuleintritt vorhandenen individuellen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht anhand von kindgerechten und an der Lebenswelt

der Kinder anschließenden Situationen weiterentwickelt (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 11). Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre eigenen Gefühle und Gedanken für andere nachvollziehbar auszudrücken (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 11). Um diese Vorgaben umzusetzen, müssen kommunikative Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden.

Diese orientieren sich dann jedoch in der Realität oft an Schulbüchern und nicht an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Im Gegensatz dazu eröffnet eine offene Gestaltung des Deutschunterrichts den Schülerinnen und Schülern ständig natürliche Kommunikationsanlässe, in denen konkret der mündlichen Sprachgebrauch gefördert wird (Peschel 2005, 112). Die Schülerinnen und Schüler halten Absprachen über Vorhaben und Vorgehensweisen, präsentieren Arbeitsergebnisse und arbeiten mit Partnern oder in Gruppen. Dabei kommt den Kreisgesprächen, in denen sich die gesamte Klasse zusammen findet, eine besondere Bedeutung zu, da hier Kommunikation in einem öffentlichen Rahmen stattfindet. Peschel spricht in diesem Zusammenhang von einer doppelten sozialen Integration: „Nicht nur die soziokulturellen Unterschiede

im Sprachgebrauch werden zusammengeführt, sondern auch die Kompetenz in der Gesprächsführung“ (Peschel 2005, 113). Kreisgespräche sollten deshalb nicht einfach als pädagogisches Getue behandelt und nur sporadisch durchgeführt werden. Im Gegenteil ist diesen Kreisgesprächen aufgrund ihrer förderlichen Effekte viel Zeit einzuräumen – idealerweise täglich ein bis zwei Unterrichtsstunden (Peschel 2005, 113).

2. Schriftlicher Sprachgebrauch – Schreiben

Die schriftliche Kommunikation zeichnet sich im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation durch die Beständigkeit der erzeugten Texte und die dadurch entstehende Möglichkeit, diese Texte auch im Nachhinein überarbeiten zu können, aus. Im Deutschunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler die Schrift als Kommunikationsinstrument kennen. Sie können sich über dieses Medium ausdrücken, sie können einem Leser Informationen liefern und mit Schrift experimentieren (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 11). Bezogen auf eine offene Unterrichtsgestaltung empfiehlt Peschel die Methode des Freien Schreibens zur Förderung von Schreibfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler – und zwar von Anfang an (Peschel 2005, 71). Dieses Konzept eröffnet den Schülerinnen und Schülern Entscheidungsfreiheit bezüglich des Themas, das behandelt werden soll, bezüglich des Umfangs, der Durchführung, des Stils und der Form. Dies erfordert in der Rezeption der entstehenden Texte selbstverständlich eine entsprechende Fehlertoleranz. Im Sinne der Lernmotivation ist es aber förderlich, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Schreibansätze aussuchen dürfen. Diese können dabei von einer einfachen Beschriftung einer Tabelle bis hin zum Verfassen einer eigenen Geschichte reichen (ebd.). Gemeinsame Schreibansätze und mit ihnen verbundene feste

Vorgaben können dagegen demotivierend wirken und sollten daher möglichst umgangen werden. Kinder, die Schwierigkeiten beim freien Schreiben haben, können unterstützt werden, indem ihnen beispielsweise vorgeschlagen wird, sich beim Schreiben an Bildern, Texten oder an aktuellen Ereignissen zu orientieren (Peschel 2005, 72).

3. Umgang mit Texten – Lesen

Der Lesekompetenz kommt schulisch sowie außerschulisch eine wichtige Bedeutung zu. Sie sichert die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe. Dabei bezieht sich die Lesekompetenz sowohl auf die Auseinandersetzung mit kontinuierlichen als auch mit nicht-kontinuierlichen Texten, beispielsweise mit Tabellen (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 11). Im Gegensatz zu der gängigerweise praktizierten Form der Vermittlung dieser Kompetenz schlägt Peschel vor, die Leseeziehung zur Gänze freizugeben, da „Lesekarrieren in der Regel durch unterhaltendes, selbstvergessenes Lesen begründet werden“ (Bartnitzky 2000, zit. n. Peschel 2005, 106). Und so wirkt es sich positiv auf die Lesegewohnheiten und -leistungen der Schülerinnen und Schüler aus, wenn sie weitgehend ungestört lesen können. Auf Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler laut vorlesen müssen, sollte dagegen weitgehend verzichtet werden. Lautes Vorlesen sei, so der Autor, nur dann sinnvoll, wenn es dazu diene, anderen etwas mitzuteilen oder vorzustellen (Peschel 2005, 106). Um die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern und diese zum selbstgesteuerten Lesen anzuhalten, ist ein Bestand an Büchern, Zeitschriften und Heften im Klassenraum empfehlenswert. Durch diese ständige Gegenwärtigkeit von Lesematerial soll den Schülerinnen und Schülern „das Lesen als sinnvolle und selbstverständliche Tätigkeit“ nahegebracht werden (Peschel 2005, 106).

<p>Mündlicher Sprachgebrauch: Sprechen und Zuhören</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit und vor anderen Sprechen - Gespräche führen - verstehend zuhören 	<p>Schriftlicher Sprachgebrauch: Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - über Schreibfertigkeiten verfügen - korrekt schreiben - Texte verfassen 	<p>Umgang mit Texten und Medien: Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Über Lesefertigkeiten, -fähigkeiten und -erfahrungen verfügen - Texte erschließen und präsentieren
<p>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundlegende sprachliche Begriffe und Strukturen kennen - An Wörtern und Sätzen arbeiten - Sprachvergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen entdecken - Sprachliche Verständigung untersuchen 		

Abbildung 1: Kompetenzbereiche im Fach Deutsch für die Primarstufe. Eigene Abbildung nach Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 10

Techniken, wie zum Beispiel das Rechtschreiblernen oder die Grammatikanalyse statt, was für Schülerinnen und Schüler nicht nachvollziehbar ist (Peschel 2005, 51). Schlüssiger ist da ein integrativer Unterricht, indem die genannten Kompetenzbereiche nicht isoliert angesprochen werden, sondern in kommunikative Settings und sinnvolle Zusammenhänge eingebettet werden.

Exkurs: Offene Gestaltung des Anfangsunterrichts

Eine angeleitete Vermittlung des Lesens und Schreibens im Anfangsunterricht so differenziert zu gestalten, dass sie den individuellen Bedürfnissen jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht wird, erscheint in Klassen mit hohen Schülerzahlen kaum umsetzbar. Daher kann es sinnvoll sein, den Schülerinnen und Schülern ein Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem sie sich das Lesen und Schreiben selbst beibringen können, in ihrem eigenen Tempo und auf ihre eigene Weise (Peschel 2005, 106). Der Ansatz Lesen durch Schreiben nach Reichen geht auf diese Weise vor (Reichen 2001). Die Grundannahme dieses Ansatzes liegt dabei darin, dass das Schreiben automatisch zum Lesen führe und dass Kinder am wirkungsvollsten beim Lesen Lernen unterstützt würden, indem man sie in ihren geistigen Prozessen und in ihrer Selbststeuerung nicht störe (Reichen 2001, 21). Es findet hier keine explizite Vermittlung von Lesetechniken statt, stattdessen werden die Sprachkompetenz, die Konzentrationsfähigkeit und das Aufgabenverständnis prozedural gefördert (Reichen 2001, 27).

Als Werkzeug wird den Kindern eine Buchstabentabelle an die Hand gegeben, mit deren Hilfe sie sich das Lesen und Schreiben selbst beibringen können. Diese Tabelle befähigt Kinder dazu, Texte zu verfassen, noch bevor sie in der Lage wären, diese zu lesen. Ihre Lesekompetenz entwickelt sich anschließend eigenständig. Buchstabentabellen bilden die wichtigsten Phoneme des Deutschen in Form der ihnen zugeordneten Grapheme ab, die wiederum durch Bilder von einem Wort, das mit dem jeweiligen Graphem beginnt, verbildlicht sind. Diese bildliche Darstellung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die Zuordnung der Buchstaben zu den Lauten selbstständig

vorzunehmen. Es kann dabei sinnvoll sein, sich zunächst auf eine Schreibweise zu beschränken, also entweder die großgeschriebenen oder die kleingeschriebenen Buchstaben zu verwenden (Peschel 2005, 56).

Viele Buchstabentabellen beschränken sich auf die Abbildung der Großbuchstaben, jedoch gilt zu überlegen, ob nicht das Gegensätzliche sinnvoller wäre, kommen doch Kleinbuchstaben im Deutschen deutlich häufiger vor. Eine Buchstabentabelle, die beide Schreibweisen abbildet, kann zwar verwirrend auf die Kinder wirken, sie bietet jedoch auch den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler die ihnen bereits geläufigen Buchstaben hier mit größerer Sicherheit wiedererkennen können (Peschel 2005, 56). Peschel schlägt vor, mit unterschiedlich gestalteten Tabellen zu arbeiten, die je nach den individuellen Bedürfnissen und dem Lernstand des jeweiligen Kindes nur Groß- oder Kleinbuchstaben oder beide Schreibweisen enthalten (Peschel 2005, 56). Bei Schülerinnen und Schülern mit einem spezifischem Unterstützungsbedarf wird die Arbeit mit einer reduzierten Buchstabentabelle favorisiert (Peschel 2005, 63), die nur eine begrenzte Auswahl der Buchstaben darstellt, dabei aber selbstverständlich alle für den spezifischen Schreibanlass benötigten Buchstaben umfasst (Peschel 2005, 63). Die Verschriftlichung der Buchstaben und Wörter erlernen die Kinder durch eigene Schreibversuche selbst. Dabei ist es nicht ratsam, auf der Realisierung von Wortgrenzen zu beharren, da dies den Prinzipien einer natürlichen Schreibentwicklung widerspricht. Ein Gespür für Wortgrenzen sowie später im Schreiberwerb ein Gespür für Interpunktionszeichen entwickelt sich in der Regel von selbst durch das freie Schreiben (Peschel 2005, 66).

3. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen – Grammatikunterricht

Das Nachdenken über Sprache erweitert das Wissen über die Funktionen und den Gebrauch von Sprache. Schülerinnen und Schüler sollen bezogen auf diesen Kompetenzbereich lernen, Sprache bewusster einzusetzen und sprachliche Phänomene zu reflektieren (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 12). Der Grammatikunterricht ist ein wichtiger Bestandteil dieses Kompetenzbereichs. Allerdings zeichnet er sich in der unterrichtlichen Umsetzung oftmals dadurch aus, dass grammatische Probleme losgelöst von kommunikativen Handlungen betrachtet werden, wodurch sich der Lernertrag häufig auf das Auswendiglernen abstrakter grammatischer Begriffe beschränkt (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 110).

Eine Möglichkeit, auch den sonst eher theorielastigen Grammatikunterricht handlungsorientiert zu gestalten, stellt die Grammatik-Werkstatt von Menzel dar (Menzel 1999). Der Unterricht soll hier ähnlich wie die Arbeit in einer Werkstatt vonstattengehen: das Material der Schülerinnen und Schüler ist die Sprache, die Werkzeuge sind grammatische Operationen und das Produkt, das durch die Arbeit entstehen soll, sind grammatische Kategorien oder eine kleine, auf einzelne Teilsysteme reduzierte Grammatik, die sich die Schüler selbst erarbeitet haben. Der Vorteil einer solchen Herangehensweise an Grammatik liegt laut Menzel eben darin, dass die Schülerinnen und Schüler selbst zu ihrer Grammatik gelangen und diese dann auch anwenden können (Menzel 1999, 12f.). Folgend werden ausgewählte Praxisbeispiele aus Menzels Konzept für die Primarstufe sowie für die Sekundarstufe vorgestellt.

Primarstufe

Das Spielen mit Wörtern zählt zu jenen Experimenten, die auf eine explizite Auseinandersetzung mit Sprache abzielen. Hierzu gehören Verfahrensweisen, wie

a. Vokalveränderungen

Die Kinder lernen spielerisch, dass sich die Bedeutung von Wörtern mit dem Austausch von Vokalen verändert. So wird zum Beispiel aus „Schloss“ „Schluss“ oder aus „Papa“ „Popo“ (Menzel 1999, 19).

b. Zusammengesetzte Wörter umdrehen

Das Umdrehen von zusammengesetzten Wörtern ergibt ein neues Wort, das es nicht in der Wirklichkeit geben muss. So kann das Wort „Bäckermeister“ zu „Meisterbäcker“ oder das „Fensterschloss“ zu „Schlossfenster“ werden (Menzel 1999, 22).

Sekundarstufe

Schülerinnen und Schüler müssen an „linguistischen Experimenten und am Prozess der Kriterienbildung teilhaben“ (Menzel 1999, 55), damit Grammatik nicht länger nur theoretisches und träges Wissen bleibt, sondern für die Schülerinnen und Schüler auch anwendbar wird. Hier wären Aufgaben denkbar, wie

a. Auslassen von Verben

Einen Text ohne Verben zu verfassen kann zu der Einsicht führen, dass eben diese Wortart gebraucht wird, um Sätze bilden zu können. Allerdings können manche Verben auch in Nomen verpackt werden. Ähnliche Experimente lassen sich auch mit anderen Wortarten durchführen (Menzel 1999, 62).

b. Experimente zu Adjektiven: das Einsetzen passender Wörter

Hier kann durch das Einsetzen von Wörtern wie „fit“, „tipptopp“ oder „klasse“ neben typischen Adjektiven verdeutlicht werden, dass es Wörter gibt, die sich im Rahmen aktueller Sprachwandlungsprozesse gerade auf dem Weg befinden, ein Adjektiv zu werden. So lässt sich „fit“ eher in flektierter Form verwenden als „klasse“ (Menzel 1999, 58ff.).

dualisieren (Haas, Menzel u. Spinner 1994, 17). Die Autoren unterscheiden vier Verfahrensweisen: Textproduktive Verfahren, szenische Gestaltung, visuelle Gestaltung und akustische Gestaltung. Diese beziehen sich auf die in den Bildungsstandards festgeschriebenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts und können unterschiedlich miteinander kombiniert werden. Die folgende Tabelle liefert Praxisbeispiele zu den vier genannten Verfahrensweisen.

<p>Textproduktive Verfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> den Schluss eines Textes selbst verfassen einen Text aus seinen Teilen zusammensetzen, zum Beispiel ein in seine einzelnen Verse auseinandergechnittenes Gedicht einen Tagebucheintrag einer Figur verfassen ausgelassene Wörter oder Sätze einfügen 	<p>Akustische Gestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> mit verschiedenen Vortragsweisen experimentieren, zum Beispiel einen Text traurig, befehlend, freudig oder ärgerlich vorlesen zum Vorlesen einer Textstelle die passende Hintergrundmusik herausuchen einen Text vertonen einen Text als Musikstück umschreiben
<p>Visuelle Gestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> Bilder zu einem Text malen einen Comic oder eine Fotosequenz erstellen Spannungsverlauf skizzieren Strukturlegebilder zu Texten erstellen 	<p>Szenische Gestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> eine Textstelle pantomimisch darstellen einen Text oder einen Textteil spielerisch darstellen, auch als Puppen- oder Schattenspiel einen Text szenisch vorlesen Standbilder bauen

Tabelle 1: Praxisbeispiele zu den vier Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts nach Haas, Menzel und Spinner 1994, 24

Integrativer Deutschunterricht am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

Nach Haas, Menzel und Spinner stellt der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht eine Möglichkeit dar, allen Begabungstypen gerecht zu werden und die Unterrichtsgestaltung zu indivi-

Die hier aufgeführten Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen lassen sich dabei nicht eindeutig einem der vorgestellten Kompetenzbereiche zuordnen. Beispielsweise berührt die Aufgabe einen Text als Puppenspiel szenisch darstellen, wie in Abbildung 2 erkennbar, sowohl die

Kompetenzbereiche des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs als auch den Kompetenzbereich „Umgang mit Texten und Medien“. Eine starre Trennung und Isolierung der einzelnen Kompetenzbereiche funktioniert nur in ihrer theoretischen Betrachtung. In der aktiv handelnden Auseinandersetzung mit Inhalten verschwimmen die Grenzen zwischen den verschiedenen Bereichen. Es entstehen Verbindungen und Zusammenhänge, und vor allem entsteht ein direkter Anwendungsbezug. Die Verwendung geeigneter handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben kommt so der Forderung nach einem integrativen Deutschunterricht entgegen, bei dem die Kompetenzbereiche eben nicht mehr isoliert behandelt, sondern miteinander verknüpft werden. Denn werden die

Bereiche voneinander getrennt betrachtet, werden Zusammenhänge zwischen ihnen oft nicht ersichtlich und dann besteht die Gefahr einer sinnentleerten Vermittlung von Inhalten, die es den Schülerinnen und Schülern schwer macht, die eigentlich gegebene Relevanz der Lerninhalte zu erkennen (Ossner 2008, 48). Ein integrativer Deutschunterricht dagegen unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, Zusammenhänge zu erkennen und Inhalte durch ihre Einordnung in größere Zusammenhänge besser zu verstehen. So ist es im Sinne eines integrativen Unterrichts beispielsweise angeraten, ein grammatisches Phänomen wie die Wortstellung anhand eines literarischen Textes zu verdeutlichen, der eine auffällige Wortstellung aufweist (Ossner 2008, 48).



Abbildung 2: Darstellung einer kompetenzbereichübergreifenden Aufgabenstellung. Eigene Abbildung nach Ossner 2008, 48.

Fazit

Offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen bieten zahlreiche Möglichkeiten zur Differenzierung und werden zugleich dem Anspruch, den Schülerinnen und Schülern ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, weit eher gerecht, als dies bei vielen der traditionellen LehrLernmethoden der Fall ist. Gleichzeitig stellt eine solche Umstellung der Unterrichtsweise eine nicht geringe Herausforderung für die Lehrperson dar. Für jedes Unterrichtsfach und für jedes Unterrichtsthema gilt es, Möglichkeiten der offenen oder zumindest handlungsorientierten Unterrichtung zu finden. Der vorliegende Artikel kann nur einen kleinen Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten eines solchen Deutschunterrichtes bieten und Anregungen für seine Realisierung liefern. Für eine weitergehende Einarbeitung in das Thema empfiehlt sich der Blick in Falko Peschels fachdidaktische Überlegungen zum Offenen Unterricht (ebd., 2005). Auch wurde der Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ in diesem Artikel ausgespart, dabei bildet er einen wichtigen Aspekt des Deutschunterrichts mit heterogenen Schülergruppen. Auf diese Thematik wird gesondert in Artikel „Die Bedeutung der Muttersprache für den Deutschwerb“ eingegangen. Weitere Anregungen zum Offenen Unterricht und zu Möglichkeiten seiner Umsetzung finden sich in Kapitel „Offene Unterrichtsformen“.

Quellen

Bönsch, Manfred (2009): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Schneider. Baltmannsweiler

Tipp! Haas, Gerhard; Wolfgang Menzel u. Kaspar H. Spinner (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Jg. 21. Heft 123. 17–25. Friedrich Verlag. Seelze.

Tipp! Menzel, Wolfgang (1999): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Kallmeyer. Seelze-Velber.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Jahrgänge 1–4. Deutsch. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf (28 März 2018).

Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Schöningh. Paderborn

Tipp! Peschel, Falko (2005): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Fachdidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für Lehrerinnen, Studierende und Eltern. Heinevetter. Hamburg.

5.3. Mathematikunterricht für alle

Miriam Thomanek, Eikke Seiboth

Stand: April 2013

Besonders im Fach Mathematik gilt es als schwierig, die Inhalte auf unterschiedliche Lernniveaus anzupassen und auch für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung aufzubereiten. Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Regel- und Förderschulbereich in Bremen haben ergeben, dass unter anderem die fehlende Erfahrung für Schwierigkeiten bei der Themenaufbereitung im inklusiven Kontext sorgt (Korff 2011, 154).

Im inklusiven Unterricht sollten unterschiedliche Aspekte von Verschiedenheit berücksichtigt werden. Im Mathematikunterricht spielen Geschlechterunterschiede, Leistungsunterschiede (entwicklungsbedingt oder aufgrund einer Beeinträchtigung) sowie unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen eine große Rolle. Im Folgenden werden einzelne Handlungsmöglichkeiten erläutert und Impulse für die Gestaltung des Mathematikunterrichts in inklusiven Lerngruppen gegeben.

Binnendifferenzierung

In einer heterogenen Lerngruppe bieten sich für verschiedene Anlässe Formen der

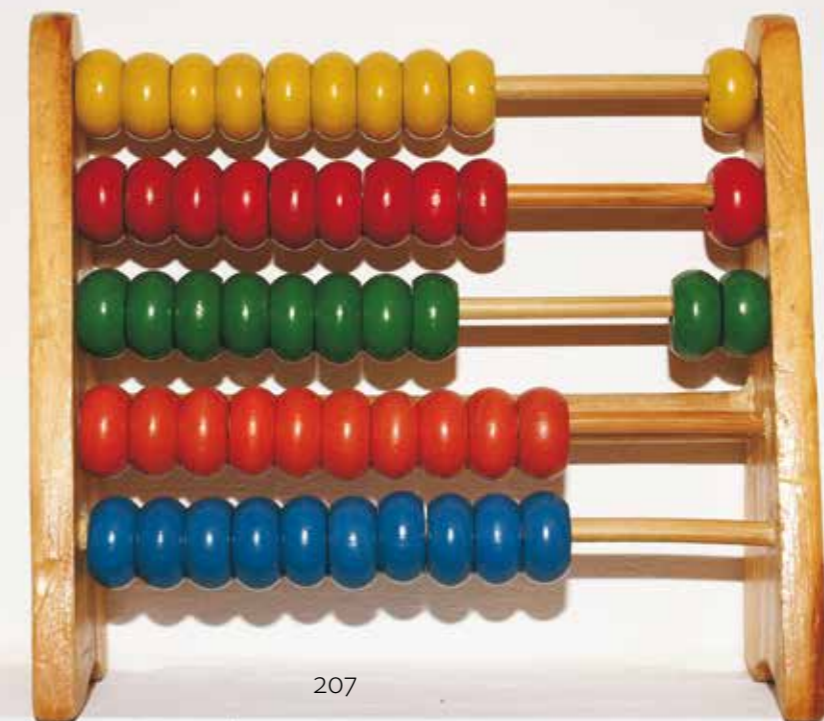
Binnendifferenzierung an:

a. Im **Abteilungsunterricht** werden die Schülerinnen und Schüler in homogene Arbeitsgruppen eingeteilt. Je eine Gruppe arbeitet mit der Lehrkraft, während weitere Gruppen Stillarbeit machen.

b. In anderen Arbeitsphasen kann es sinnvoll sein, **heterogene Arbeitsgruppen** zu bilden, um Prozesse zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler voneinander lernen.

c. Bei der Gestaltung des Unterrichts anhand von **Arbeitsplänen** (Wochenplan, Tagesplan, Lerntagebuch, Lernportfolio) können Schülerinnen und Schüler individuell im eigenen Tempo arbeiten. Hier sollten in einzelnen Phasen bewusst Methoden für einen gemeinsamen Unterricht einfließen, um die Gemeinschaftsbildung der Lerngruppe zu unterstützen (Brunner 2007, 100)

d. In **individuellen Lernphasen** kann zur Unterstützung einer ruhigen Atmosphäre ein Markersystem eingeführt werden, mit dem signalisiert werden kann, ob jemand



für Mitschülerinnen und Mitschüler ansprechbar ist oder etwa Unterstützung braucht.

MATINKO ist ein Übungskonzept für einen individuellen Mathematikunterricht. Es wurde ursprünglich für die Schuleingangsphase entwickelt, mittlerweile aber aufgrund der positiven Erfahrungen auf die gesamte Grundschulzeit erweitert.

In insgesamt zehn Übungsheften arbeitet jede Schülerin und jeder Schüler in seinem eigenen Tempo, am Ende jedes Übungsheftes wird eine Lernzielkontrolle geschrieben. Begleitend wird regelmäßig Klassenunterricht auf Grundlage eines Lehrerheftes durchgeführt. Nähere Informationen gibt es auf der Internetseite des Entwicklers dieses Programms: www.peterjansen-web.de

Lerninhalte konkretisieren und erfahrbar machen

Ungeachtet besonderer Umstände ist es immer hilfreich und sinnvoll, an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.

Es kann hilfreich sein, sich selbst und auch den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, wozu man Mathematik im Leben gebrauchen kann. Dies steigert die Motivation und verändert den Blick auf die eigene Lebenswelt.

Mathematik ermöglicht Erfahrungen und Erlebnisse mit Gleichheit und Verschiedenheit (zum Beispiel Anzahl von Buchstaben im Vornamen vergleichen, Größe, Armlänge etc. vergleichen)

Durch den Umgang mit Geld wird ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbstständig einkaufen zu gehen. Somit kann Mathematik zur emotionalen Stabilisierung, Selbstständigkeit und Identitätsbildung beitragen.

Sie dient auch der Lösung konkreter Probleme (Bsp. Wenn jedes Kind auf dem Sommerfest drei Luftballons bekommen soll, wie viele Luftballons brauchen wir?) (Kornmann 2010, 109). Mathematik eignet sich beispielsweise auch zur gerechten Aufteilung von Bonbons und von Schülerinnen und Schülern in Mannschaften.

Deutsch als Zweitsprache

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben aufgrund sprachlicher und kultureller Barrieren besondere Schwierigkeiten, auch im Mathematikunterricht. Sie scheitern oftmals nicht an ihrer Rechenkompetenz, sondern an der Formalisierung und fehlendem Verständnis von Symbolen, Zeichen und Fachbegriffen. Sprachliche Überlappungen zwischen Alltags- und Fachbegriffen bei Worten wie „gerade“ oder „gleich“ können sie häufig nicht auseinanderhalten. Dies führt oft dazu, dass Aufgabenstellungen und andere Sinnzusammenhänge in der Mathematik für Schülerinnen und Schüler schwer erschließbar sind.

Sprachfördernde Maßnahmen für das Mathematiklernen (nach Werner 2009, 74):

- Bildkarten für wichtige Begriffe, um die Bedeutung zu verdeutlichen (Rechenzeichen mit entsprechender Bezeichnung, die auch im Unterricht genutzt wird),
- Zahlwörter und Präpositionen durch Lieder und Bewegungsspiele üben und verinnerlichen (beispielsweise setze dich vor, auf, unter den Tisch),
- Die Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler nutzen und Fachbegriffe nicht überbetonen (zusammenzählen anstatt addieren o.ä.),
- Möglichkeiten bieten, eigene Lernwege zu erschließen,
- Sprachanlässe schaffen (beispielsweise Aufgaben selbst ausdenken und formulieren lassen),
- Bearbeitungen von Aufgaben und Lösungswege verbal begleiten,

- beim Erklären oder bei der Aufgabenstellung wiederkehrende Satzmuster verwenden, Schlüsselwörter betonen,
- bei der Gestaltung von Arbeitsblättern Strukturierungshilfen verwenden (Textaufgaben in kleine Abschnitte gliedern, Schlüsselwörter unterstreichen).

Quellen

Brandt, Sandra (2011): Geschlechtersensibles Lehren und Lernen: Anregungen für den Mathematikunterricht. In: dies. [Hg.]: Lehren und Lernen im Unterricht. 219-232. Schneider. Hohengehren.

Brunner, Esther (2007): Altersdurchmisches Lernen im Mathematikunterricht. In: Claudia Bollier u. Markus Sigrist [Hg.]: Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe Heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe. 99-103. Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik. Luzern.

Tipp! Maak, Angelika u. Katrin Wemhöner (2007): Mathe mit dem ganzen Körper. 50 Bewegungsspiele zum Üben und Festigen. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr. Eine Sammlung kurzer oder längerer Bewegungsspiele im mathematischen Kontext, für eine kleine Pause oder die Gestaltung der Bewegungsstunde.

Tipp! Das Internetportal „mags“ (Mathematik in der Grundschule) des niedersächsischen Bildungsservers bietet öffentlich vielfältige Unterrichtsmaterialien in Form von Arbeitsblättern sowie weitere Anregungen und Literaturtipps. <http://nline.nibis.de/mags/menue/nibis.phtml?menid=44>

Kornmann, Reimer (2010): Mathematik: für Alle von Anfang an! Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Korff, Natascha (2011): In allen anderen Fächern ist das einfach einfacher. Belief-Systeme von Primarstufenlehrer/innen zu einem inklusiven Mathematikunterricht. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke u. Melanie Urban [Hg.]: Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. 150-156. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Tipp! Stähling, Reinhard (2006): Du gehörst zu uns. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Schneider. Hohengehren. Hier werden kleine Tipps und Tricks für den Alltag anschaulich und praxisnah beschrieben. Der Autor berichtet aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen als Lehrer und Schulleiter der „Grundschule Berg Fidel“.

Tipp! Vries, Carin de (2010): Mathematik an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung. Verlag modernes Lernen. Dortmund. Dieses Buch bietet eine verständliche Einführung in die theoretischen Grundlagen der Entwicklung mathematischen Denkens unter Berücksichtigung einer geistigen Beeinträchtigung. Außerdem werden Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht dargestellt.

Werner, Birgit (2009): Dyskalkulie – Rechenschwierigkeiten. Diagnose und Förderung rechenschwacher Kinder an Grund- und Sonderschulen. Kohlhammer. Stuttgart.

5.4. Sportunterricht im inklusiven Setting

Alena Lindhoff und
Till-Christopher Bamberg

Heterogenität im Sportunterricht

Jede Lehrerin und jeder Lehrer steht den Herausforderungen immer heterogener und vielfältig werdender Schülergruppen gegenüber, nicht nur im Sportunterricht. Diese bezieht sich nicht nur auf die Körpergröße, das Geschlecht, Gewicht oder den Grad einer Beeinträchtigung einer Schülerin oder eines Schülers. Hinzu kommen koordinative und konditionelle Voraussetzungen, die emotionale und soziale Situation, die Entwicklung einer Grundtätigkeit, sowie die motivationalen Aspekte die die Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

Die grundsätzliche Annahme der Inklusion, dass es allen Menschen ermöglicht werden soll an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf sämtlichen Ebenen teilzunehmen stellt Pädagoginnen und Pädagogen vor immense Aufgaben. Besonders im schulischen Bereich gilt es vieles zu modifizieren. Speziell soll hier auf den schulsportlichen Umgang mit Inklusion eingegangen werden.

Im Sportunterricht wird deutlich wo es Problemaufrisse der Inklusion gibt, da hier eine Vielzahl von Menschenbildern aufeinandertreffen und diese von der Sportpädagogin oder vom Sportpädagogen sowohl separat behandelt als auch ganzheitlich gesehen werden muss. Hier steht „[...] die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durch das Medium Bewegung im Vordergrund“ (Zimmer 2012, 22). Wie in jedem Schulfach soll es auch beim Sportunterricht Ziel sein, dem Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit zu helfen sich selbst zu helfen um somit einen (persönlichen) „Erfolg“ zu erreichen. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der Fähigkeiten über die jeder verfügt (vgl. Roussen, 2012). Grundsätz-

Stand: April 2013

lich sollte niemand vom Sportunterricht ausgegrenzt werden. Jeder Schülerin und jeder Schüler sollte mitmachen und durch ein „[...] gezieltes und individuelles Üben, Spaß am Sport [...]“ erreichen (VBE, 2011, 19). Zudem wäre es wünschenswert, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Grenzen erfahren und gegebenenfalls erweitern können. Je nach Leistungsvoraussetzung (zum Beispiel Alter, Größe, Gewicht, Beweglichkeit, Beeinträchtigung) der Schülerinnen und Schüler muss die Sportlehrerin oder der Sportlehrer Übungen für mehrere Leistungsstufen anbieten und den Sportunterricht den Schülerinnen und Schülern anpassen.

Grundsätze heterogenen Sportunterrichts nach Weichert

Weichert beschreibt in seinem Artikel für das Sonderheft der „Sportpädagogik“ wie Sportunterricht in heterogenen Gruppen organisiert sein muss und wie sich die Einstellung von Lehrkräften bezüglich der Idee von Sportunterricht verändern muss.

Gemeinsamer Sport mit heterogenen Gruppen kann hochattraktiv sein, sofern „die Unterschiedlichkeit mit thematisiert und in Balance gebracht wird“ (Weichert 2003b, 27). Hierfür bedarf es der Anpassung der Geräte, eine veränderte Sportidee und die Änderung und Passung der Regeln. Die Unterschiede müssen für den Sport nutzbar und attraktiv gemacht werden. „Das tragende Element des attraktiven heterogenen Sporttreibens ist die Bewegungsbeziehung, die im Bewegungsdialog ihre intensivste Ausprägung erfährt.“ (Weichert 2003b, 27). Das heißt es finden keine Zuordnungen in homogene Gruppen, beispielsweise nach Jungen und Mädchen oder gar „gute und weniger gute Sportler“ statt. Vielmehr setzt man die Stärken und auch Schwächen aller

Schülerinnen und Schüler bewusst ein, sodass alle entsprechend ihrer Möglichkeiten gemeinsam Sport treiben können. Weichert definiert im Jahr 2000 fünf Stufen der Bewegungserziehung, die qualitativen Gelingens- und Rahmenbedingungen, die jede Lehrkraft für den inklusiven Sportunterricht einhalten sollte (Weichert 2000):

Koexistent

Bewegungshandlungen erfolgen unabhängig voneinander und jeder kann individuell üben. Hier kann man sehr gut die Bewegungslandschaften oder das gemeinsame Aufwärmen einführen. Wichtig ist hier die interaktional-soziale Ebene.

Kooperativ-Kompensatorisch

Das gemeinsame erleben steht hier im Vordergrund. Dabei können Übungen wie der „Pyramidenbau“ oder zum Beispiel ein gemeinsames Rollstuhlrennen von körperlich und Nicht-körperlich Beeinträchtigten gut eingebaut werden.

Kooperativ-Additiv

Es wäre wünschenswert, wenn im Unterricht Spiele oder Bewegungshandlungen entstehen, bei denen Beeinträchtigte und Nicht-Beeinträchtigte miteinander kooperieren und diese Bewegungen gemeinsam gestalten. Hierbei kann man eine Rollstuhlstaffel spielen oder zum Erleben aller Tandemfahrrad fahren.

Kompetitiv-differenziert

Spiele werden mit und ohne Konkurrenzgedanken gespielt, wie zum Beispiel Korbball oder Bewegungstheater. Hier bieten sich Spiele an die einen spielerischen Hintergrund haben, durch den sich alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit angesprochen fühlen.

Kompetitiv-differenziert

Große Sportspiele können hier eingeführt werden. Allerdings könnte es zu größeren

Problemen kommen, da Regelwerke sehr stark verändert werden müssen um dem Ziel dass alle zum Spielerfolg beitragen gerecht werden zu können.

Umsetzungshinweise

Jede Sportlehrkraft im inklusiven Setting sollte diese Stufen als Grundlage nehmen um kreativ mit möglichen Ideen Unterricht zu entwickeln. Zu jedem Feld der Bewegung lassen sich Vereinfachungen formulieren damit ein gemeinsamer Sportunterricht funktioniert. Wichtig ist, dass sämtliche Spielideen für die Schülerinnen und Schüler transparent gemacht werden. Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler die Spiele eigenständig mit entwickeln. Sie sollen selbst lernen, einteilen und gestalten. Dabei sollte ein möglicher zusammengestellter gemeinsamer Spielekatalog jeden zugänglich gemacht werden, beispielsweise durch Hinterlegung an einem zentralen Ort. Weiterhin kann man eine große Sammlung an Bildtafeln (DINA 4) erstellen. Diese Bildtafeln können Sportgeräte und Spielabläufe abbilden und müssten laminiert werden. Es gibt eine große Anzahl an Variationsmöglichkeiten. Nachfolgend einige der besten Bücher zur praktischen Umsetzung von inklusivem Sportunterricht.

Ziele inklusiven Sportunterrichts

„Bei einem inklusiven Sportunterricht steht immer die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler im Vordergrund und nicht die Ausübung bestimmter Sportarten, die Vermittlung spezieller Techniken oder vorgegebener Kompetenzen“ (Lütgeharm 2012, 20). Im Fokus steht somit ein Sportunterricht in dem Schülerinnen und Schüler mit ungleichen Voraussetzungen zusammen Sport machen. Um dies zu gewährleisten sind verschiedene Aspekte zu beachten. Zu diesen gehören (vgl. Lütgeharm 2012, 20):

- Ein gemeinsamer Sportunterricht für alle Schülerinnen und Schüler,
- Eine Arbeit mit innerer Differenzierung,
- Die Erstellung eines zieldifferenzierten Lern- und Unterrichtsangebots,
- Die Berücksichtigung der Heterogenität der Gruppe und somit der Individualität der einzelnen Schülerinnen und Schüler,
- Die eingesetzten Lehr- und Lernformen tragen den Unterschiedlichkeiten der Schülerschaft Rechnung,
- Die Ermöglichung individueller Lernwege, Lernmethoden und Lernstile.

Alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse haben einen individuellen Förderanspruch auf den im Rahmen der genannten Aspekte eingegangen werden muss. Dementsprechend kann auf eine Differenzierung bei der Bereitstellung der Sportangebote auf keinen Fall verzichtet werden. Für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern müssen deshalb die Zugangsbarrieren möglichst gering gehalten werden und eine ständige Reflektion seitens der Lehrpersonen, auch während des Sportunterrichtes, stattfinden. Gegebenenfalls können die Lehrkräfte dann bereits während des

Unterrichts mögliche Barrieren erkennen und daraufhin das Angebot modifizieren (vgl. Lütgeharm 2012, 22).

Umsetzung inklusiven Sportunterrichts durch kleine Spiele

Die Umsetzung von inklusivem Sportunterricht durch Spiele bietet eine große Variantenmöglichkeit und Vielfältigkeit bei dem man situativ handeln und gegebenenfalls schnell „umschalten“ kann. Hier hilft ein Ansatz aus der Psychomotorik nach Zimmer. Sie besagt, dass Bewegungshandlungen „[...] in einem sinnhaften Zusammenhang gestellt [werden], dessen tiefere Bedeutung der Pädagogin oder dem Pädagogen erst dann bewusst wird, wenn er die jeweilige Lebenssituation und -geschichte eines Kindes kennt und seine Handlungen daraufhin zu verstehen versucht (Zimmer 2012, 81). Jedes Spiel kann verändert und variiert werden. Sei es durch Änderungen des Regelwerkes (wie zum Beispiel der Verkleinerung des Spielfeldes oder der Spieleranzahl) oder dem gemeinsamen Üben in einem bestimmten Themenumfeld. So kann man gemeinsam eine Bewegungslandschaft erstellen. Auch hier muss man differenzieren nach den jeweiligen Alters-

stufen. Gerade Spiele sind hier ein gutes Mittel um Handlungsschemata zu entwickeln. Hierbei sei zu sagen, dass aufgrund der curricularen Vorgaben noch stärker differenziert werden muss. Sinnvoll wäre hier sich das umfassende Werk der „Kleinen Spiele“ von Erika und Hugo Döbler zu erschließen (Döbler u. Döbler 1989). Diese „kleinen Spiele“ sind, wenn sie sinnvoll eingesetzt werden, eine Bereicherung für jeden Sportunterricht, da sie:

- nicht instrumentalisiert sind (wie „große Spiele“ zum Beispiel Handball oder Fußball),
- für sich stehen und somit einen eigenständigen Charakter haben,
- einen ungewissen Ausgang haben (hier steht der Prozess im Vordergrund und nicht das Produkt),
- ein hohes Maß an Bewegungsmöglichkeiten bieten,
- situativ entwickelbar und
- jederzeit leicht veränderbar sind.

Neben diesen Grundsätzen folgt die Frage der Umsetzung und den daraus resultierenden Problemen.

Gemeinsames Lernen und Üben

Jede Schülerin und jeder Schüler einer Klasse hat einen anderen Unterstützungsbedarf und profitiert von einer Individualisierung des Lernens (vgl. Lütgeharm 2012, 17):

- Lehrkräfte sollten stets flexibel sein und auf Gegebenheiten spontan und kreativ reagieren,
- Nicht jede Stunde muss anders sein, oft reichen kleine Abwandlungen und auch Wiederholungen können hilfreich sein,
- Wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler eingebunden werden und ihre Aufgaben kennen,
- Die Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern den nötigen

Raum lassen um sich gegenseitig zu unterstützen,

- Motivation durch kleine Erfolgserlebnisse gibt den Schülerinnen und Schülern ein gutes Gefühl und stärkt ihr Selbstbewusstsein für kommende Unterrichtseinheiten,
- Nicht alle müssen alles können, dürfen aber, ggf. mit Hilfestellung oder durch kleine Abwandlungen, alles probieren,
- Eine gute Absprache und Vorbereitung mit den Schülerinnen und Schülern und auch Kollegen ist unerlässlich,
- Eine gemeinsame Reflektion kann sehr hilfreich sein und die Planung der Stunden erleichtern.

Praxistipps für den inklusiven Sportunterricht

In Zukunft sollte unter dem Begriff „Bewegungserziehung“ oder „Bewegung, Spiel und Sport“ die Heterogenität und Inklusion selbstverständlich sein“ (Lütgeharm 2012, 8). In erster Linie stellt sich dann die Frage wie die unterschiedlichen Voraussetzungen und die verschiedenen Leistungsmöglichkeiten in den Klassen genutzt werden können, um gemeinsam Sport zu treiben und wie die Lehrkräfte auf eben diese reagieren.

Unterrichtsbeispiele und Tipps für einen gelungenen inklusiven Sportunterricht finden sie im Buch „Inklusion im Sportunterricht“ von Rudi Lütgeharm und in den Artikeln von Willibald Weichert (Lütgeharm 2012; Weichert 2000, 2003a, 2003b).

Internet-Links:

Sportpädagogik Online
www.sportpaedagogik-online.de

Die schnelle Sportstunde
www.die-schnelle-sportstunde.de



Quellen

Tipp! Döbler, Erika u. Hugo Döbler (1989): Kleine Spiele. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Sportgemeinschaft. Volk und Wissen. Berlin

Tipp! Giese, Martin [Hg.] (2009): Sport und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehgeschädigten - Theoretische Grundlagen - spezifische und adaptierte Sportarten: Band 1: Theoretische Grundlagen - spezifische und adaptierte Sportarten. Meyer & Meyer Sport. Aachen

Hölter, Gerd (2011): Schulsport in der Förderschule – Bestandaufnahme und Perspektiven. In: Sportunterricht. Jg. 11. Heft 1. Hofman-Verlag. Schondorf.

Tipp! Lütgeharm, Rudi (2012): Inklusion im Sportunterricht. Anspruch und Möglichkeiten. Kohl Verlag. Hürth.

Tipp! Roussen, Pattie (2012): Inklusion in der Praxis. Fitness, Motorik und soziale Kompetenz für alle – Inklusion im Sportunterricht. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Tipp! Tiemann, Heike u. Annette Hoffmann (2010): Vom Sportförderunterricht zum Sportunterricht in inklusiven Settings. In: Harald Lange u. Silke Sinning [Hg]: Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport. S. 106-116. Spitta-Verlag. Balingen.

Verein Bildung und Erziehung [Hg] (2011): Barrierefreies Lernen im Sportunterricht. Inklusion –Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitnah, Jg. 06, Heft 3-4, 19-20. Verband Bildung und Erziehung. Hannover

Weichert, Willibald (2000): Spielen und Gestalten. In: Petra Wolters, Horst Ehni, Jürgen Kretschmer, Karlheinz Scherler u. Willibald Weichert: Didaktik des Schulsports. 295 - 319. Hofmann. Schorndorf.

Weichert, Willibald (2003a): Heterogenität attraktiv machen. Möglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In: Sportpädagogik. Jg. 03. Heft 4. S. 4-7. Friedrich Verlag. Seelze.

Weichert, Willibald (2003b): Mit den Unterschieden spielen. Sportunterricht in heterogenen Gruppen. In: Sportpädagogik. Jg. 03. Heft 4. S. 26-31. Friedrich Verlag. Seelze.

Zimmer, Renate (2012): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Herder. Freiburg im Breisgau

6. Verpflegung und Pflege

6.1. Schulverpflegung

Marie Hetfeld-Hänsel

Stand: April 2013

Im folgenden Kapitel sollen einige Informationen zum Thema Schulverpflegung dargestellt werden. Grundlage dabei bilden die Veröffentlichungen der deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE). Die DGE informiert auf einer Seite www.schuleplusessen.de/startseite/ mit Informationsbroschüren unter anderem zu den Themen Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Hygiene und Gesundheit der Tischgäste, sowie Trinken in der Schule.

Allgemeine Hinweise zur Schulverpflegung

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. Januar 2004, indem gefordert wird, dass eine Mittagsverpflegung von Schülerinnen und Schülern an allen Tagen der Ganztagsbetreuung bereitgestellt werden muss, zeigt sich, dass die Verpflegung von Schülerinnen und Schülern eine große Bedeutung im Lebensraum Schule bekommt. Daraus ergibt sich eine Verantwortung und Fürsorge der Schulen gegenüber ihrer Schülerschaft. Auch die Herausbildung eines gesunden Lebensstils kann als Erziehungs- und Bildungsauftrag gesehen werden. Daraus ergibt sich, dass die Qualität der Verpflegung die körperliche und geistige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Die Veröffentlichung „DGE-Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ benennt mehrere Faktoren die einen gesundheitsfördernden Lebensstil der Schülerschaft unterstützen.

Dazu zählen (Deutsche Gesellschaft für Ernährung o.J., 10):

- Ein ernährungsphysiologisch ausgewogenes Verpflegungsangebot sowohl für die Mittagspause, als auch für die Zwischenverpflegung,

- ein energiearmes Getränkeangebot, welches kostenfrei zur Verfügung gestellt wird,
- eine angenehme Gestaltung des Speiseraumes/Mensa, sowie eine angenehme Essatmosphäre und
- eine ausreichend lange Pause, damit die Speisen in Ruhe gegessen werden können.

Gerade die langen Pausen und eine angenehme und ruhige Essatmosphäre zum Beispiel durch einen besonderen leisen Essbereich innerhalb der Mensa ist für Schülerinnen und Schüler notwendig, die mobilitätseingeschränkt sind oder solche, die sich leicht ablenken lassen und Geräusch empfindlich sind. Dies gilt vor allem für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung oder chromosomalen Mutationen wie Trisomie 21.

Getränkeversorgung

Die tägliche Versorgung der Schülerinnen und Schüler besteht üblicherweise aus mehreren Komponenten. Dazu zählt auch ein Getränk von mindestens 0,2l, welches im Menüpreis enthalten ist (Deutsche Gesellschaft für Ernährung o.J., 15). Da gerade an heißen Tagen ein Getränk von 0,2l nicht ausreichend ist und viele Schülerinnen und Schüler durch ihren sozioökonomisch bedingten Lebensumständen nicht ausreichend geeignete Getränke zur Schule mitbringen, kann über einen dauerhaft zur Verfügung stehenden Wasserspender in der Schule nachgedacht werden. Durch die unzureichende Wasserzufuhr entstehen nicht nur gesundheitliche Probleme, auch fallen das Verfolgen des Unterrichts und die Konzentration den Schülerinnen und Schülern zunehmend schwer. Die DGE bietet

auch in diesem Rahmen ein Konzept zum Thema „Trinken in der Schule. Geeignete Durstlöscher in der Schule integrieren.“ Diese Broschüre kann auf der oben genannten Seite heruntergeladen werden. Sie bietet neben Unterrichtsmaterialien verschiedene Hinweise zur Förderung des Trinkverhaltens und wie dieses in den Unterricht integriert werden kann.

Speiseplanung

Die DGE gibt Empfehlungen zur Speiseplanung und einem Menüzyklus vor.

Die wichtigsten Anforderungen an die Speiseplanung der DGE sind dabei:

- neben einem Gericht mit Fleisch ein zusätzliches ovo-lacto-vegetables Gericht.
- Berücksichtigung kulturspezifischer, religiöser und regionaler Essgewohnheiten.
- Die Teilnahme an der Schulverpflegung von Schülerinnen und Schülern mit Allergien oder Lebensmittelunverträglichkeiten zum Beispiel durch ein zusätzliches Essensangebot oder der Möglichkeit selbstmitgebrachtes Essen von zu Hause zu erwärmen.

Die empfohlene Speiseplanung der DGE enthält schon sehr viele wichtige Aspekte zum Thema Inklusion. Eine zusätzliche Nachbereitung der Speisen kann zudem in dafür eingerichtete Bereiche oder Schulküche erfolgen.

Kennzeichnung und Kenntlichmachung
Sinn einer Kennzeichnung und Kenntlichmachung von Inhaltsstoffen von Lebensmitteln ist die Information und der Schutz des Verbrauchers. Auch zu diesem Thema führt die DGE die wichtigsten und für die Gemeinschaftsverpflegung relevanten Bestimmungen auf.

Die Lebensmittel-Kennzeichnungsverordnung (LMKV) regelt in diesem Zusammenhang die allgemeinen und grundlegenden Kennzeichnungspflichten für alle verpackten Lebensmittel. Dazu zählen die Verkehrsbezeichnung, alle Inhaltsstoffe und Zutaten und die Haltbarkeit des Lebensmittels. Zweck dieser Verordnung ist die Information des Verbrauchers über das Lebensmittel.

Die Nährwert-Kennzeichnungsverordnung (NKV) ist in der Gemeinschaftsverpflegung nicht verpflichtend. Da immer

mehr Menschen auf die Information der Nährwerte angewiesen sind, zum Beispiel durch eine Erkrankung mit Diabetes mellitus, ist eine Kennzeichnung zum Beispiel durch die Angabe der Broteinheiten (BE) dennoch zu empfehlen.

Die Zusatzstoff-Zulassungsverordnung (ZZuV) gilt für alle Betriebe der Gemeinschaftsverpflegung. Grundsätzlich müssen nach der ZZuV alle verwerteten Zusatzstoffe ausgewiesen werden (zum Beispiel geschwefelt, mit Phosphat, Konservierungsstoffe,...). Diese Ausweispflicht besteht auch, wenn die Zusatzstoffe in den Zutaten eines zusammengesetzten Lebensmittels enthalten sind. Eine Ausnahme ist gegeben, wenn das Endprodukt keine technologische Wirkung mehr ausübt.

Zudem besteht auch eine Kennzeichnungspflicht der 14 häufigsten Allergene in Speisen. Diese müssen auf allen verpackten Lebensmitteln gekennzeichnet werden. Ausgenommen von dieser Kennzeichnungspflicht sind unverpackte Lebensmittel und fertig zubereitete Speisen, die im Rahmen einer Versorgung ausgegeben werden.

Zertifizierung

Durch eine Zertifizierung sichern die Verantwortlichen die Qualität der Schulverpflegung und damit eine optimale Versorgung der Schülerinnen und Schüler. Die DGE bietet in diesem Zusammenhang eine Zertifizierung in zwei Stufen an. Damit können die Schulen nach außen hin demonstrieren, dass ihre Verpflegung den Qualitätsstandards der DGE für eine Schulverpflegung entspricht. Die Zertifizierung wird vergeben, wenn mindestens 60 Prozent der von der DGE geförderten Kriterien erfüllt sind. Durch regelmäßige Kontrollen wird die Qualität der Schulverpflegung langfristig gesichert.

Quelle

Deutsche Gesellschaft für Ernährung (o.J.): Schule plus Essen. www.schuleplusessen.de/service/medien.html#c246 (9.3.2013)

Die Zusammenfassung der wichtigsten Kennzeichnungspflichten zeigt, dass immer noch eine sehr hohe Eigenverantwortlichkeit bei den Schülerinnen und Schülern liegt, welche Speisen sie zum Beispiel bei einer Lebensmittelunverträglichkeit zu sich nehmen können, da selbst geringe Spuren nicht nachvollziehbar gemacht werden. Denn viele Schülerinnen und Schüler leiden bereits unter einer Hypersensibilität gegenüber einigen Lebensmitteln und Zusatzstoffen, die im Rahmen der Gemeinschaftsverpflegung nicht mehr kennzeichnungspflichtig sind.



6.2. Pflege und Medikamente

Marie Hetfeld-Hänsel

In dem vorliegenden Kapitel wird ein Überblick über eine Vielzahl möglicher pflegerischer Tätigkeiten in der Schule gegeben werden. Dabei richtete sich die Auswahl nach der Häufigkeit der möglichen Einsätze und ist zur besseren Übersicht alphabetisch aufgelistet.

Rechtliche Grundlagen

Im Folgenden wird die Antwort auf einen Elternbrief von der Janusz-Korczak-Schule in Springe zusammengefasst, in der es um die rechtliche Absicherung von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geht, wenn den Schülerinnen und Schülern Medikamente oder enterale Ernährung verabreicht werden müssen.

Zusammenfassend lässt sich dazu sagen, dass Lehrkräfte nicht verpflichtet sind, abgesehen von einer Notfallhilfe, pflegerische bzw. medizinische Maßnahmen durchzuführen. Es wird die Einweisung einer Fachkraft vorausgesetzt. Diese rechtliche Regelung könnte die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen oder verhindern, da sich die Lehrkräfte in einem dauerhaften Konflikt befinden. Denn auch nach einer Übereinkunft über die pflegerischen Maßnahmen und Medikamentenvergabe zwischen den Erziehungsberechtigten und den verantwortlichen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern, sowie einer ärztlichen Verordnung über die einzelnen Maßnahmen, bleibt das alleinige Risiko von Schadenersatzansprüchen im Falle einer fehlerhaften oder versehentlichen unterlassenen Medikamentengabe bei der Lehrkraft (Niedersächsischer Landtag 2009).

An- und Ausziehen unterstützen

Das An- und Ausziehen ist die Unterstützung eines Menschen beim Kleider-

Stand: April 2013

wechsel. Die frische Kleidung fördert das subjektive Wohlbefinden. Die Art und Weise der Unterstützung ist vom Ausmaß der Einschränkungen abhängig. Vorrangig dient sie der Sicherheit, der Sicherung der individuellen Ressourcen und der Wiedererlangung der Selbstständigkeit. Bei Kindern ist zudem der Entwicklungsstand und ihre Fähigkeiten, sich selbstständig an- und ausziehen zu können, bedeutsam. Eine Unterstützung beim An- und Ausziehen ist dann sinnvoll, wenn z.B. Störungen in der Fein- und Grobmotorik, Lähmungen, starkes Zittern, kognitive Störungen, Sehstörungen vorliegen.

Worauf man besonders achten sollte:

- Fenster und Türen schließen, Zugluft vermeiden,
- für einen geeigneten Sichtschutz sorgen, um die Intimität zu bewahren,
- alle für das Ankleiden benötigten Kleidungsstücke bereit legen,
- alle Reißverschlüsse und Knöpfe öffnen,
- Hals- und Ärmelöffnungen mit der eigenen Hand weiten,
- niemals an den Fingern und Zehen ziehen,
- zur Vermeidung von Druckstellen Falten in der Kleidung glattstreichen.

Basale Stimulation in der Pflege

Die basale Stimulation ist ursprünglich ein Konzept zur Förderung und Aktivierung mehrfachscherbeeinträchtigter Menschen, deren Bewegung, Kommunikation und Wahrnehmung verändert sind. Das Konzept der basalen Stimulation stammt ursprünglich aus der Sonderpädagogik. Prinzip der basalen Stimulation ist, dass der mehrfachscherbeeinträchtigte Mensch durch einen sensiblen Dialog sehr einfache, aber dennoch grundlegende (basale) Angebote erfährt, die es ihm ermöglichen, seinen eigenen

Körper und die Umwelt zu spüren. Angesprochen werden können alle Wahrnehmungsbereiche des Menschen. Dabei sind die somatische, vibratorische und vestibuläre Stimulation die grundlegenden Angebote der basalen Stimulation. Zusätzlich sind auch Angebote zur olfaktorischen, oralen, auditiven, taktil-haptischen und visuellen Stimulation möglich.

Somatische Stimulation: Durch einen geringen Muskeltonus, hohe Spastizität oder Bewegungsunfähigkeit ist die Information über den eigenen Körper eingeschränkt. Das Körperbild und das Bewusstsein über den eigenen Körper sind stark eingeschränkt. Durch die somatische Stimulation kann der eigene Körper wieder erfahren und wahrgenommen werden. Ritualisierte Initialberührungen, das Abstreichen der einzelnen Körperteile mit verschiedenen Materialien heben das empfinden für den eigenen Körper hervor. Dabei sollten die Berührungen großflächig und systematisch sein. Die somatische Stimulation kann ohne einen großen Aufwand in den Alltag integriert werden.

Vibratorische Stimulation: Die vibratorische Stimulation bietet eine Erfahrung für die Körpertiefe. Sie erzeugt ein intensives Gefühl der Körperteile und der Gelenke. Dabei können sowohl verschiedene vibratorische Geräte, als auch der elektrische Rasierer, bei der Rasur des Mannes und elektrische Zahnbürsten bei der Mundpflege eingesetzt werden.

Vestibuläre Stimulation: Durch die vestibuläre Stimulation können Informationen über die Lage und Bewegung des eigenen Körpers erfahren werden. Jede Form der Lagerung und der Mobilisation sind Maßnahmen der vestibulären Stimulation. Dabei sind leichte Schaukelbewegungen, wie etwa im Arm oder Lifter möglich.

Blutzuckerkontrolle

Die Blutzuckerkontrolle erfolgt in der Regel im Rahmen der Behandlung von Diabetes mellitus. Der Diabetes mellitus ist eine durch Insulinmangel oder Empfindlichkeit bedingte chronische Störung des Glucosestoffwechsels. Im Handel befinden sich eine Vielzahl von Blutzuckermessgeräten und Teststreifen, die sich in ihrer Handhabung zum Teil deutlich



unterscheiden. Aus diesem Grund sind die Hinweise des jeweiligen Herstellers zu beachten.

Dosieraerosol und Pulverinhalator anwenden

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Dosieraerosol und Pulverinhalatoren liegt in der Verwendung von Treibgasen. Dabei wird bei den Dosieraerosolen der Wirkstoff mit Hilfe des Treibgases vernebelt und anschließend inhaliert. In den meisten Fällen finden Pulverinhalatoren und Dosieraerosole ihre Anwendung in der Therapie von Asthma bronchiale und chronischer Bronchitis.

Händedesinfektion

Die häufigste Art, Keime und Mikroorganismen zu übertragen, sind die Hände. Aus diesem Grund ist die beste prophylaktische Maßnahme das gründliche Händewaschen und die Händedesinfektion mit Hilfe von antiseptischen Lösungen. Dabei empfiehlt sich die Händedesinfektion nach Toilettengängen, vor der Zubereitung von Speisen, aber auch bei besonders infektionsanfälligen Menschen vor dem Anreichen von Speisen. Bei der Händedesinfektion gibt es verschiedene Einreibetechniken. Man sollte so viel Desinfektionsmittel in die trockene Handinnenfläche geben bis sich ein kleiner „See“ in der Handinnenfläche gebildet hat. Anschließend wird das Desinfektionsmittel an der ganzen Hand verteilt einschließlich der Handgelenke, Flächen, zwischen den Fingern, Fingerspitzen und Nagelfalze. Das Desinfektionsmittel muss solange eingerieben werden bis die Hände vollständig trocken sind.

Inkontinenz

Bei der Inkontinenz unterscheidet man zwischen Harn- und Stuhlinkontinenz. Dabei ist die Inkontinenz das Unvermögen den Abgang von Stuhl und Urin be-

wusst zu steuern. Bei der Harninkontinenz unterscheidet man in einer relativen und absoluten Harninkontinenz. Bei der relativen Harninkontinenz kommt es nur unter bestimmten Umständen zum Beispiel Husten, Lachen, körperlicher Anstrengung zu einem Harnabgang. Dagegen kommt es bei einer absoluten Harninkontinenz zu einem ständigen Harnverlust. Wie bei der Harninkontinenz gibt es bei der Stuhlinkontinenz verschiedene Schweregrade. Ein wichtiger Bestandteil bei der Versorgung von Inkontinenz ist die Hautpflege. Aus diesem Grund ist eine regelmäßige Kontrolle der Inkontinenzhilfen sehr wichtig, da es sonst schnell zu Hautirritationen kommt und Entzündungen entstehen. Die Inkontinenzhilfen sollten gewechselt werden, sobald diese nass sind. Zu einer korrekten Hauptpflege gehört auch eine gründliche Intimpflege. Am wichtigsten ist es dabei, für eine trockene Haut zu sorgen. Denn eine feuchte und aufgeweichte Haut ist für Schädigungen anfälliger. Im Handel gibt es ein breites Angebot an Inkontinenzhilfen, welches den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden kann.

Mobilisation

Mobilisation kommt aus dem Lateinischen und bedeutet, etwas in Bewegung bringen. Zur Mobilisation gehören sowohl die Fortbewegung, ggf. mit Hilfsmitteln, als auch das Umlagern zum Beispiel von der Toilette in den Rollstuhl.

Bei der Mobilisation gibt es folgende Grundprinzipien:

- Die Mobilisation ist immer individuell und interaktiv.
- Ein wichtiger Aspekt bei allen Arten der Mobilisation ist der Zeitaspekt. Jegliche Art von Zeitdruck schränkt die Eigenaktivität des mobilitätseingeschränkten Menschen ein.

- Der Helfende achtet auf die eigene Gesundheit und Bewegung.
- Ermutigung erhöht die Eigenaktivität des mobilitätseingeschränkten Menschen.
- Für die Sicherheit des mobilitätseingeschränkten Menschen sorgen. Dabei müssen Schutzmaßnahmen sowohl bei der mobilitätseingeschränkten Person, als auch bei dem Helfenden getroffen werden
 - Keine Ringe oder Uhren tragen. Sie können die Haut verletzen.
 - Für den eigenen sicheren Halt auf einem festen und rutschfesten Untergrund sorgen. Der sichere Halt kann durch fest sitzende Schuhe deutlich verbessert werden.
 - Frisch eingecremte Hände können dazu führen, dass man abrutscht.
 - Alle möglichen Bremsen und Gurte bei der Umlagerung anlegen und feststellen.

Zur Fortbewegung und zur Umlagerung stehen diverse und vielfältige Hilfsmittel zur Verfügung:

- Gehhilfen
 - Gehbock
 - Gehstützen und Gehstöcke
 - Unterarmgehstützen
 - Rollator
 - Delta-Gehrad
- Rollstuhl
- Lifter/Stehlifter

Lagerung von Medikamenten

Eine angemessene Lagerung von Medikamenten ist sehr wichtig. Zum einen stellt eine korrekte Lagerung den unbefugten Zugriff sicher, zum anderen aber wird die Haltbarkeit und Wirkung des Arzneimittels, zum Beispiel durch kühle und dunkle Lagerung sichergestellt. Hinweise

zur Lagerung sind auch immer auf der Verpackung zu finden. Medikamente müssen immer in einem verschließbaren Schrank gelagert werden.

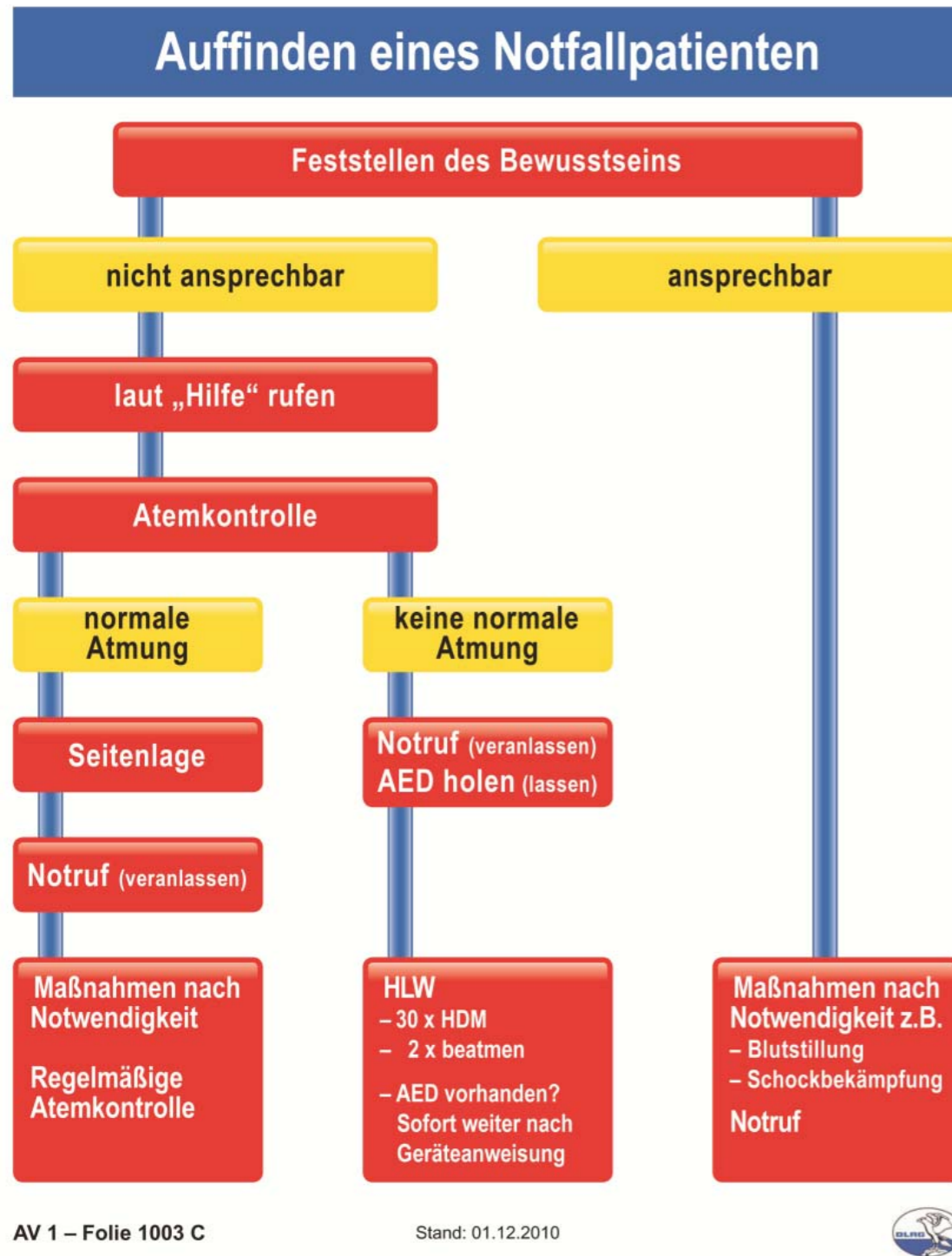
Notfall

Als einen Notfall bezeichnet man einen lebensbedrohlichen Zustand, bei dem die Atmung, der Kreislauf und das Bewusstsein gestört sind oder eine solche Störung unmittelbar droht. Ziel der lebensrettenden Sofortmaßnahmen ist die Wiedererlangung der lebenswichtigen Körperfunktionen. Als allererstes sollte ein Notruf abgesetzt werden.

Dabei sollten an die fünf W's gedacht werden:

- **Wo** ist es passiert?
- **Was** ist passiert?
- **Wie** viele Verletzte oder Erkrankte sind betroffen?
- **Welche** Verletzungen/Erkrankungen liegen vor?
- **Warten** auf Rückfragen!

Die Grafik fasst die einzelnen Maßnahmen bei einer Ersten-Hilfe zusammen. Sie ersetzt aber keinesfalls einen Erste-Hilfe-Kurs, indem die einzelnen Maßnahmen ausführlich erläutert und geübt werden. Erste-Hilfe-Kurse können an allen örtlichen Hilfsdiensten wie dem Deutschen-Roten-Kreuz, der Johanniter-Unfallhilfe oder den Malteser Hilfsdiensten gemacht werden.



Umgang mit Hörgeräten

Hörgeräte dienen der Verstärkung von Schallwellen, sodass der hörgeschädigte Mensch die Umwelt und Sprache wieder verstehen kann. Jedes Hörgerät besteht aus einem Mikrophon, einem Verstärker und dem Hörer.

Die häufigsten Bauarten sind:

- Hinter- dem Ohr-Geräte,
- Hörbrillen,
- Im-Ohr-Geräte.

Zusätzlich gibt es Cochlear-Implatate (Abkürzung CI). Das CI ist eine Hörprothese für gehörlose Menschen, deren Hörnerv noch funktionsfähig ist. Das CI besteht aus einem implantierten und externen Teil, in dem das Mikrophon, der Sprachprozessor, Spule und Batterie verbaut sind. Der externe Teil wird meistens hinter dem Ohr getragen. Über einen Magneten wird die implantierte Spule angeregt. Diese sendet über Elektroden die Informationen an den Hörnerv.

Beim Einsetzen des Hörgerätes sollte dieses ausgeschaltet bzw. auf eine minimale Lautstärke eingestellt sein. Das Ohrstück wird vorsichtig in die Ohrmuschel eingelegt. Anschließend wird der Schallschlauch hinter das Ohr geführt und das Gerät hinter dem Ohr positioniert. Im Anschluss kann das Hörgerät eingeschaltet und die Lautstärke reguliert werden. Das Herausnehmen des Hörgerätes geschieht in umgekehrter Reihenfolge.

In der Schule können zusätzlich FM-Übertragungsanlagen eingesetzt werden. Das sind an der Lehrkraft angebrachte Mikrophone bzw. Handmikrophone für die Mitschülerinnen und Mitschüler, die per Funk die Informationen an das dafür angepasste Hörgerät oder CI senden. Dieser Einsatz empfiehlt sich besonders in großen Räumen, in denen verschiedene Störquellen vorhanden sind. Die FM-

Übertragungsanlagen verringern diverse Störquellen, sodass es hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern möglich ist, dem Unterricht zu folgen. Im Rahmen des Nachteilsausgleichs für Kinder und Jugendliche kann eine Versorgung über die Krankenkasse erfolgen.

Quellen

- Niedersächsischer Landtag (2009): Drucksache 16/1816. www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_16_2500/1501-2000/16-1816.pdf (6. März 2013)
- Brandt, Ina (2010): *Pflegetechniken heute*. Urban&Fischer. München.
- Renz, Volker (2012): *Gesundheits- und Krankheitslehre, Pflege. Ein Ausbildungs- und Praxisbuch für die Heilerziehungspflege*. Kohlhammer. Stuttgart.
- Steigele, Waltraud (2012): *Bewegung, Mobilisation und Lagerung in der Pflege. Praxistipps für Bewegungsübungen und Positionswechsel*. Springer. Wien, New York.

Abbildung 1: Erstellt von Thomas Schönwies 2010, mit freundlicher Genehmigung der DLRG Bad Nennendorf

7. Klasseleben und Soziales Miteinander

7.1. Stärkung der Klassengemeinschaft

Manuel Fürst und Claudia Henkel

Stand: April 2013

Das nachfolgende Kapitel thematisiert die Förderung und Stärkung des Klassenklimas. Hierzu sollen kurz einige Methoden dargestellt werden.

Rahmenbedingungen

Das Klassenklima unterliegt einer bestimmten Dynamik. Diese ist durch einen zirkulären Prozess charakterisiert, in welchem sich Kommunikationsfähigkeit und Klassengemeinschaft mit Lernmotivation und Lernklima gegenseitig bedingen. Eine theoretische Erörterung der Lernmotivation und des Lernklimas wird in diesem Reader nicht erfolgen. Hatto Christian formuliert fünf Phasen der Entwicklung einer Klassengemeinschaft, die sich neu zusammengefunden hat (Christian 2003, 23ff.):

- Die erste Phase ist die der **Orientierung**. Sie ist geprägt durch Neugierde, Anspannung und Vorsicht.
- Die zweite Phase ist die der **Sammlung**. Sie ist gekennzeichnet durch Koalitionen und Konflikte, beginnende Kooperationen aber auch Blockaden.
- Die dritte Phase wird bezeichnet als **Stabilisierungsphase**. Sie dient der Offenlegung und dem Aushandeln von Standpunkten, Verhaltensweisen und Rollen.
- Die vierte Phase ist die der **Integration**. Sie dient der Kooperationsstruktur, der Leistungsorientierung und dem Ideenreichtum.
- Im Anschluss daran geht in der Regel die Klassengemeinschaft irgendwann durch die **Trennung** auseinander.

Zu jeder dieser unterschiedlichen Phasen gibt es verschiedenste Methoden, die helfen können, die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Phasen zu unterstützen. Einige werden weiter unten erwähnt.

Ansonsten findet sich eine gute Auswahl in den Literaturtipps wieder.

Das Klima einer Klasse kann durch folgende Faktoren beschrieben werden (Meyer, Pfiffner u. Walter 2010, 57):

- „Lehrerpersonen und Schülerinnen und Schüler pflegen einen freundschaftlichen Umgangston.“
- Die Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig beim Lernen.
- Sie ermahnen sich, vereinbarte Regeln einzuhalten.
- Sie geben Rückmeldungen zum Lernfortschritt und zu Lernschwierigkeiten.
- Keine Schülerin und kein Schüler werden wegen geringer Leistungen diskriminiert.
- Die Lernenden sind stolz auf ihre Klasse.“

Zur Überprüfung des Klassenklimas dient der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ kurz LFSK von Eder und Mayr (Eder u. Mayr 2000). Dieser Fragebogen erfasst, wie die Schülerinnen und Schüler die sozialen Beziehungen und die Qualität des Unterrichts an ihrer Schule erleben und wie sie ihr generelles Befinden beurteilen. Zur schnellen Erhebung der emotionalen Beziehungsgeflechte innerhalb der Klasse eignet sich auch die Durchführung eines Soziogramms. Ein Verweis für eine entsprechende Software findet sich bei den Internettipps wieder.

Voraussetzungen

Für das Zustandekommen eines positiven Klassenklimas gibt es keine monokausalen Erklärungen. Folgende Faktoren tragen in ihrer Gesamtheit zu einem positiven Klima bei (Meyer, Pfiffner u. Walter 2010, 59f):

- Emotionale Grundlage des Lernerfolgs: Wissensinhalte verknüpft mit positiven Emotionen werden länger andau-

ernd im Gedächtnis gespeichert. Um Überlagerungen zu vermeiden, dürfen diese Emotionen jedoch auch nicht zu stark sein.

- **Lehrerpersönlichkeit:** Diese hat einen starken Einfluss auf das Unterrichtsklima. Trotzdem muss betont werden, dass ein positives Klima nur dann zu Stande kommen kann, wenn sich die Schülerinnen und Schüler darauf einlassen können.
- **Zugänglichkeit und Fürsorge:** Die Zugänglichkeit zur Lehrperson sowie ein fürsorgliches Handeln den Lernenden gegenüber, stehen in Zusammenhang mit der Schulfreude und wirken der Schulangst entgegen.
- **Verantwortungsübernahme:** Mitgestaltung der Schülerschaft bei der Entwicklung eines positiven Klassenklimas

durch Rollenzuweisungen wie zum Beispiel Klassensprecher.

- **Lehrerbelastung – Fehlanzeige?:** Bei der Frage nach belastenden Schulfaktoren, geben Lehrerinnen und Lehrer vor allem große Klassenstärken an. Das Klassenklima direkt wird nicht als ein solcher Faktor genannt, obwohl gerade diesem Faktor seitens der Forschung die Belastungsunterschiede in der Einschätzung verschiedener Lehrkräfte nachgewiesen wurden.

Methodenanregungen

Die Auswahl der Methoden wurde an die zuvor beschriebenen Phasen der Entwicklung einer Klassengemeinschaft angelehnt. Es wird jeweils eine Methode dargestellt und weitere genannt. Detailliertere Beschreibungen dazu finden sich bei Christian wieder (Christian 2003).

Phase	Methodenidee
Orientierung	<p>„Spiele zum Kennenlernen“ beispielsweise: „Spiel mit dem Ball“: Dieses Spiel ist klassisch zum Kennenlernen der Namen geeignet. Zuerst stellen sich alle Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkraft im Kreis auf. Der Ball wird reihum weitergegeben und jeder, der an der Reihe ist, nennt seinen Namen. Wenn der Ball reihum gegangen ist, wirft die Lehrkraft diesen zu einem Schüler oder einer Schülerin und nennt den jeweiligen Namen. Daraufhin wird der Ball erneut weitergeworfen und der entsprechende Name des Fängers genannt. Dabei ist ein Nachfragen jederzeit erlaubt. Ist jeder mehrmals an der Reihe gewesen, werden die Plätze getauscht und das Spiel geht weiter. Das Spiel endet, wenn alle das Gefühl haben, die Namen zuzuordnen zu können.</p> <p>Weitere Spiele für diese Phase: „Tanzen“, „Memory“, „Mein linker, linker Platz ist frei“, „Hier-bin-ich-Poster“, „Ich nehme dich wahr“, „Partnerinterview“, „Das Papiertüten-Ich“, „Steckbriefe“, „Fragebogen-Aktion: Wer ist eine verwandte Seele?“, „Soziografie“</p>

Sammlung	<p>„Die Fahrt nach Pongu“: Bei dieser Methode geht es um das Einüben von kooperativer Kommunikation, bei der ein Gestaltungserleben einsetzt, welches in einer Reflexion von Gruppenprozessen mündet.</p> <p>Es werden Gruppen von vier bis sechs Teilnehmern je Gruppe gebildet. Alle Schülerinnen und Schüler bekommen ein Instruktionsblatt mit Schreibmaterial. Anschließend verteilt ein Schüler oder eine Schülerin in jeder Gruppe einen Satz Informationskärtchen und alle Gruppen beginnen damit die Aufgabe zu lösen. Nach 25 Minuten verteilt die Lehrkraft den Fragebogen „Überlegungen zur Gruppenarbeit“, welcher von den Schülerinnen und Schülern in Einzelarbeit ausgefüllt wird. Anschließend beginnt der reflexive Prozess, in dem sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen fragen, was bei der Zusammenarbeit gut geklappt hat. Am Ende gibt die Lehrperson die Aufgabenlösungen bekannt. Es gibt je nach Klassenstufe verschiedene Variationsmöglichkeiten dieser Methode (ebd., 47 - 51).</p> <p>Weitere Methoden dieser Phase: „Überlegungen zur Gruppenarbeit“, „Das Nutzen-Dilemma-Spiel“, „Die Schulklasse als Nicht-Nullsummen-Spiel“, „Ein guter Freund“, „Unsere gute Gruppe“, „Selbsterfüllende Prophezeiungen“</p>
Stabilisierung	<p>„Die Lust- und Frust-Liste“: Hierbei generieren die Schülerinnen und Schüler eine Bestandsaufnahme darüber, wie sie ihre Kommunikation untereinander beim Lernen erleben und wünschen. Dies fördert die selbstregulative Mitgestaltung des Unterrichts. Die Durchführung erfolgt indem alle Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit auf Basis eines Arbeitshinweises Karten beschriften. Diese Karten werden nach Kategorien „Macht schon Spaß“ und „Bitte mehr davon“ an eine Wandzeitung oder Tafel geheftet. Daraufhin erfolgt ein Klassengespräch in dem über die Karten gesprochen wird. Im Plenum wird überlegt, wie die Wünsche verwirklicht werden können. Zum Abschluss lässt sich optional eine Blitzlichtrunde durchführen mit der Fragestellung „Wie hat uns dieses Gespräch gefallen?“. Als Hilfestellung bietet Christan (2003, 68f) Übungen zum Meinungen sammeln und miteinander sprechen.</p> <p>Eine weitere Methode dieser Phase: „Unsere Klassengemeinschaft“</p>

Integration	<p>„Konfliktbearbeitung im Innen- und Außenkreis“: Ziel dieser Methode ist es, dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung für die Lösung von Konflikten in der Klasse übernehmen. Die Klasse teilt sich in einen Innen- und Außenkreis in Form eines Stuhlkreises auf. In der Mitte sitzen anklagende Schülerinnen und Schüler, beklagte Schülerinnen und Schüler sowie deren Anwälte und die Lehrkraft. Des Weiteren steht ein freier Stuhl in der Mitte. Die Klienten stellen ihren Fall vor (was ist genau passiert?), die Anwälte ergreifen während dessen Partei. Die Lehrperson befragt danach den Außenkreis. Wenn beobachtende Schülerinnen oder Schüler etwas beitragen wollen, nehmen sie auf dem freien Stuhl platz. Die Lehrkraft fragt nach Rückmeldungen, was die Schülerinnen und Schüler im Außenkreis bei der Klärung im Kreis wahrgenommen haben. Diese antworten in Ich-Form. Die Lehrperson stellt eventuell Fragen wie zum Beispiel „Wie würdest du dich als Schülerin oder Schüler 2 fühlen, wenn Schülerin oder Schüler 1 so spricht?“. So erfahren die Schülerinnen und Schüler im Innenkreis die Wahrnehmung des Außenkreises und die Schülerinnen und Schüler des Außenkreises bemerken, dass sie Verantwortung für die Lösung des Problems haben. Die Schülerinnen und Schüler im Innenkreis reagieren auf das gegebene Feedback. Anschließend wird nach Lösungen gesucht. Hierbei werden die Kreise aufgelöst und alle überlegen gemeinsam. Zum Abschluss trifft die Klasse eine Vereinbarung.</p> <p>Weitere Methoden dieser Phase: „Das Schlichtungsgericht“, „Brainstorming mit Punktabfrage und Lösungsverhandlung“, „Perspektivbefragung“, Zukunftswerkstatt: Fantasiephase“, „Den Elternabend gestalten“</p>
Trennung	<p>„Evaluation beim Abschied“: Es gibt die Möglichkeit diese Evaluation in verbaler oder intuitiver Form, als offene Punkte, zur Selbstbestärkung oder als Rückmeldung („Was ich dir noch sagen wollte...“) zu gestalten. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler bei der intuitiven Form der Evaluation auf eine Wandzeitung ein Bild malen oder ein Standbild bauen, welches in ihren Augen die Klassengemeinschaft am besten widerspiegelt. Bei der Evaluation in Anlehnung an offene Punkte, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Fragestellungen zu formulieren, die noch klärungsbedürftig sind. Diese werden der Klasse vorgestellt und mit allen gemeinsam besprochen.</p>

Internet-Links

Software zur Erstellung eines Sozio-gramms:
www.pabst-software.de/doku.php/
programme:soziogramm-editor:start (26.
August 2015)

Quellen

Christian, Hatto (2003): Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch. Cornelsen. Berlin.

Tipp! Eder, Ferdinand; Johannes Mayr (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe (LFSK 4 – 8). Hogrefe. Göttingen.

Tipp! Franz, Christa u. Peter Franz (2004): Gut miteinander umgehen. Soziales Lernen in der Grundschule. Care Line. Neuried.

Meyer, Hilbert; Manfred Pfiffner u. Catherine Walter (2010): Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. Was wissen über den Einfluss der Lernumwelt? In: Gerhard Eikenbusch u. Hans Werner Heymann [Hg]: Was wissen wir über guten Unterricht? 55-66. Bergmann und Helbig. Hamburg.

Tipp! Oberländer, Anja; Gaby Kunde u. Dagmar Dörger (2005): Unsere Klasse ist ein Team. Unterrichtsmaterialien zum Sozialen Lernen mit thematischen Übungen und Spielen für die Sekundarstufe I. Auer. Donauwörth.

7.2. Umgang mit Unterrichtsstörungen – Token-System

Josephina Katharina Breiling

Stand: April 2013

Für den Umgang mit Unterrichtsstörungen können unterschiedliche Methoden eingesetzt werden. Im Vordergrund dieses Artikels stehen Token-Systeme. Im Weiteren wird zunächst auf die operante Konditionierung, welche den lerntheoretischen Hintergrund für diese Methode bildet, eingegangen. Im Anschluss erfolgt eine Erläuterung des Token-Systems mit Hinweisen zur Durchführung.

wahrscheinlichkeit eines Verhaltens, wenn eine negative Konsequenz (Bestrafung) folgt. Dies kann durch das Entfernen eines angenehmen Reizes (negative Bestrafung) oder durch das Darbieten eines unangenehmen Reizes (positive Bestrafung) geschehen (vgl. Bodemann et. al 2004, 104f).

Operante Konditionierung

Die operante Konditionierung ist auf B. F. Skinner zurückzuführen. Darunter ist eine Art des Lernens zu verstehen, welche sich auf die Konsequenz eines Verhaltens bezieht. Dabei kann die Konsequenz zu einer Erhöhung oder Senkung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens führen. Es werden angenehme Reaktionen (positive Konsequenz) und unangenehme Reaktionen (negative Konsequenz) unterschieden (vgl. Bodemann et. al 2004, 104f). Die in Tabelle 1 beschriebenen Konsequenzen sind möglich:

Die Verstärker können wie folgt klassifiziert werden:

- Materielle Verstärker (Spielzeug, Süßigkeit),
- soziale Verstärker (Zuwendung),
- Handlungsverstärker (Jemand darf eine Tätigkeit ausführen, welche er favorisiert).

Erfolgt eine Verstärkung kontinuierlich (häufig, konstant), kann dies zu einem raschen Anstieg in der Häufigkeit der verstärkten Verhaltensweisen führen, jedoch auch zu einer schnellen Reduzierung, wenn die Verstärkung wegfällt. Bei einer intermittierenden Verstärkung hingegen erfolgen die positiven Conse-

	Darbietung	Entfernung
Positive Konsequenz	Positive Verstärkung	Löschung Negative Bestrafung
Negative Konsequenz	Positive Bestrafung	Negative Verstärkung

Tabelle 1: Konsequenzen bei der operanten Konditionierung (vgl. Stein 2008, 68).

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten stärker und häufiger auftritt steigt, wenn eine angenehme Konsequenz (Verstärkung) darauf folgt. Diese kann entweder in der Darbietung eines angenehmen Reizes (positive Verstärkung) oder aber in der Entfernung eines unangenehmen Reizes (negative Verstärkung) bestehen. Im Gegensatz dazu sinkt die Auftretens-

quenzen nicht regelmäßig, sondern nur punktuell. Dadurch nimmt die Häufigkeit des Verhaltens langsamer zu, erweist sich jedoch bei Wegfall der Verstärkung resistent gegenüber der Löschung. Somit wird das Verhalten auch ohne positive Konsequenz länger aufrechterhalten (vgl. Stein 2008, 69).



Das operante Konditionieren ist im Alltag ein konstanter Begleiter und auch im schulischen Kontext allgegenwärtig. So können beispielsweise die Schulnoten, das Lob der Lehrkraft oder das Zeugnis am Ende des Schuljahres Verstärker sein, welche die Schülerinnen und Schüler zur Aneignung des Lehrstoffes motivieren soll (vgl. Bodemann 2004, 131 und 136). Die operante Konditionierung ist eine Form des Lernens, welche gezielt und geplant eingesetzt werden kann und von Erziehungspersonen, sowohl professionell wie auch privat, genutzt wird, um bei Kindern Verhaltensveränderungen zu bewirken. Wichtig ist dabei, dass das Kind einen Zusammenhang zwischen der Verstärkung oder Bestrafung und dem zuvor gezeigten Verhalten erlebt. Besteht das Erleben dieser Kontingenz nicht, wird es auch zu keiner Verhaltensänderung durch Verstärkung oder Bestrafung kommen. Ebenfalls bedeutsam ist, dass positive Verstärkung in der Regel effektiver ist als Bestrafung. Außerdem genügt es oftmals nicht ein (unerwünschtes) Verhalten durch Ignorieren (Löschen) oder Bestrafung abzubauen, wenn dem Kind keine Verhaltensalternative durch positive Verstärkung von (erwünschtem) Verhalten gegeben wird (vgl. Stein 2008, 70).

Token-System

Das Token-System ist eine im pädagogischen bzw. erzieherischen Bereich häufig verwendete Methode, die auf die operante Konditionierung zurückgeht (vgl. Bodemann 2004, 139). Sie erfährt vor allem in der Vor- und Grundschule große Beachtung. Da mit dem Token-System u. a. die Selbstständigkeit das Sozial- und Arbeitsverhalten sowie die Sprache gefördert werden kann, eignet es sich bei Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung oder bei hyperaktiven Kindern (vgl. Ayllon u. Cole 2011, 239f).

Die Bezeichnung ‚Kontingenzmanagement‘ steht für den bewussten Einsatz von Token, während ein entsprechendes Programm auch als „Token-economy“ betitelt wird (vgl. Stein 2008, 185). Eine weitere Bezeichnung für das Token-System ist die „Münzverstärkung“. Sie ist eine Art Motivationssystem, bei dem erwünschtes Verhalten unter Verwendung von Anreizen häufiger gezeigt werden soll. Die Schülerinnen und Schüler erwerben dabei Token, wenn sie eine vorher festgelegte Verhaltensweise ausführen. Als Token dienen beispielsweise Chips, Münzen oder Punkte. Diese können dann gegen ein zuvor festgelegtes Objekt (zum Beispiel Stifte) oder gegen eine Tätigkeit (z.B. mit der Lehrkraft gemeinsam ein Spiel spielen) eingetauscht werden. Dabei bestimmt die Schülerin oder der Schüler selbst wofür sie oder er seine gesammelten Token eintauscht (vgl. u.a. 2008, 49).

Token-Programme können sowohl für einzelne Schülerinnen und Schüler als auch für Schülergruppen eingesetzt werden. Dabei ist zu beachten, dass bei einer Durchführung für einen Einzelnen unterschiedliche Zielverhaltensweisen, Verstärkungskriterien und Anreizbedingungen verwendet werden können. Bei Gruppen muss hingegen die Gesamtleistung bewertet werden (vgl. Ayllon u. Cole 2011, 239ff).

Das Vorgehen bei der Anwendung eines Token-Programmes ist folgendes:

- **Identifikation von Zielverhaltensweisen:** Das erwünschte Verhalten, welches nach dem Programm häufiger auftreten soll, wird ausgewählt und genau bestimmt. „Dabei sind Formulierungen wie „Nina soll in der Gruppe nett sein“ zu ungenau und sollten konkretisiert werden. Möglich wäre: „Nina soll den anderen Gruppenmitgliedern helfen, ihnen zuhören und sie aussprechen lassen.“ Zudem kann es

hilfreich für die Einschätzung des Programmserfolgs sein, die Basisrate der Verhaltensweisen um die es geht, vor Beginn des Programms festzustellen (vgl. Stein 2008, 185). Weiter sollte das erwünschte Verhalten für Schüler auch außerhalb des Token-Systems in seiner Umwelt bedeutsam sein (vgl. Ayllon u. Cole 2011, 241).

- **Bestimmung der Token:** Die Token können grundsätzlich verschiedene Formen haben (zum Beispiel Punkte) und sollten nicht übertragbar sein (vgl. ebd., 240). Auch über die Anzahl der einzusetzenden Token wird entschieden: Wie viele Token erhalten die Schülerinnen und Schüler, für welches erwünschte Verhalten? (vgl. Stein 2008, 185).
- **Planung des Umtausches:** Bei der Planung des Umtausches wird die Anzahl und Art der Dinge oder Privilegien festgelegt, ebenso wie die Summe an Token, die für den jeweiligen Umtausch benötigt werden (vgl. Ayllon u. Cole 2011, 240). Auch der zeitliche Rahmen für das Stattfinden des Umtausches wird bestimmt (vgl. Stein 2008, 185).
- **Festlegung der Verstärker:** Die Auswahl der konkreten Verstärker kann durch die Lehrperson, die Schüler oder in gemeinsamer Vereinbarung erfolgen. Um die Attraktivität zu erhöhen, sollten sich die Verstärker an den individuellen Schülervorlieben orientieren (vgl. ebd., 185). Die eintauschbaren Verstärker sollten nur durch die Token erreichbar sein (vgl. Ayllon u. Cole 2011, 241).
- **Aufstellung eines Vertrags:** Die getroffenen Vereinbarungen werden in einem Kontingenzvertrag festgehalten (vgl. Stein 2008, 185). Diese schriftliche Abmachung zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern beinhaltet die festgelegten Kriterien für den Erhalt von Token (vgl. Leitner et. al. 2008, 49f).

Ein Vorteil von Token-Programmen besteht darin, dass sie bei der Vergabe die pädagogische Arbeit nicht unterbrechen. Zudem fördern sie die Fähigkeit des Aufschubs, da die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Anzahl von Token sammeln müssen, bevor diese gegen eine Belohnung eingetauscht werden können. (vgl. Stein 2008, 184f). Darüber hinaus werden Sättigungseffekte vorgebeugt, da eine Variation der Eintauschverstärker, nach den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, möglich ist (vgl. Leitner u.a. 2008, 50).

Trotz der Vorteile birgt das Programm auch Gefahren in sich. Möglich ist, dass die Schülerinnen und Schüler das erwünschte Verhalten nur innerhalb der Erziehungssituation zeigen, um die vereinbarte Belohnung zu erhalten. Wünschenswert wäre jedoch die Übertragung des Verhaltens auf andere Situationen. Um dies zu verhindern sind einige Prinzipien zu beachten (vgl. Stein 2008, 185f):

- Die kontinuierliche Verstärkung, welche das erwünschte Verhalten jedes Mal belohnt, sollte durch eine intermittierende, deren Verstärkung nur punktuell erfolgt, abgelöst werden.
- Das Token-Programm sollte auf andere Situationen übertragen werden, um beispielsweise eine Durchführung im häuslichen Bereich durch die Eltern zu erreichen.
- Die Fremdkontrolle durch die Lehrerinnen und Lehrer beziehungsweise durch die Erzieherinnen und Erzieher wird zunehmend zur Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler.

Zudem haben sich einige weitere Aspekte als nutzbringend bei der Durchführung erwiesen. So sollten möglichst alle Lehrerinnen und Lehrer, die mit dem Schüler, der Schülerin oder der Schülergruppe interagieren, kooperieren und

bezüglich der Beobachtung, des Protokollierens und des Reagierens auf das erwünschte Verhalten koordiniert werden. Weiter ist es wichtig, dass das Zielverhalten, das Umtauschsystem und die Verhaltenskonsequenzen für alle Beteiligten transparent sind. Dabei können Informationsblätter oder Poster helfen. Damit die Generalisierung verbessert wird, sollte die Vergabe von Token auf mehrere Lehrerinnen und Lehrer übertragen werden. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, das erwünschte Verhalten zu Beginn des Programms mit mehreren Token zu belohnen. Im Verlauf können diese dann wieder gesenkt oder der Tauschwert der Token erhöht werden. Die Zeit zwischen der Vergabe und dem Eintausch sollte mit der Zeit verlängert werden, um das Ausblenden des Verstärkersystems und die Entwicklung des erwünschten Verhaltens zu unterstützen (vgl. Ayllon u. Cole 2011, 241).

Empfehlenswert ist häufig eine Kombination von **Response Cost** und Token Economy. So ermöglicht ersterer den Abbau unerwünschten Verhaltens, während letzterer den Aufbau wünschenswerten Verhaltens unterstützt. Bei dem Response Cost-Verfahren erhalten die Schülerinnen und Schüler am Anfang des Tages oder der Woche eine Anzahl von Punkten. Verhaltensweisen, welche die Schülerinnen und Schüler vermeiden sollen, werden genau definiert. Zeigen die Schülerinnen und Schüler das definierte Verhalten doch, wird die zuvor vereinbarte Menge von Punkten abgezogen. Die verbliebenen Punkte können am Ende des Tages oder am Ende der Woche eingetauscht werden. Zu beachten ist, dass die Schülerinnen und Schüler eine ausreichende Punktemenge zur Verfügung haben. Denn bei vorzeitigem Erreichen eines Nullstandes kann die Motivation, sich für die verbleibende Zeit angemessen zu verhalten, ausbleiben (vgl. Stein 2008, 186).

Neben vielen Trainings- und Förderverfahren finden sich Tokensysteme auch in Modellen des Classroom-Management. Ein gutes Beispiel hierfür ist das **Klasse-Kinder-Spiel**. Ziel ist es, positive Verhaltensweisen zu verstärken, indem Belohnungen verteilt werden. Negatives Verhalten wird durch die Vergabe von Fouls sanktioniert. Gespielt wird mit wenigen Regeln in Teams 10-20 Minuten pro Tag, parallel zum Unterricht. Die Lehrkraft nimmt die Rolle des Schiedsrichters ein (Hillenbrand u. Pütz 2008).

Quellen

Ayllon, Teodoro u. Alex Cole (2011): Münzverstärkung (Token Economy). In: Michael Linden u. Martin Hautzinger [Hg]: Verhaltenstherapiemanual. 239-242. Springer-Verlag. Berlin und Heidelberg.

Bodemann, Guy; Meinard Perrez, Marcel Schär u. Andrea Trepp (2004): Klassische Lerntheorien Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. Hans Huber. Bern.

Tipp! Hillenbrand, Clemens u. Karin Pütz (2008): KlasseKinderSpiel: Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Edition Köber Stiftung

Tipp! Leitner, Werner; Alexander Ortner u. Reinhold Ortner (2008): Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Beltz. Weinheim und Basel.

Tipp! Stein, Roland (2008): Grundwissen Verhaltensstörungen. Schneider. Hohengehren.

7.3. Gewaltfreie Kommunikation

Rebecca Gortmann, Luisa Wurzler

Stand: April 2013

Mündliche Kommunikation ist wichtig für Informationen, Ansehen, Beziehungen, Einfluss, Konflikte und Emotionen (Wagner 2006, 18ff). Gerade in Schule ist sie wichtig für die direkte Ansprache des Gegenübers, für Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner.

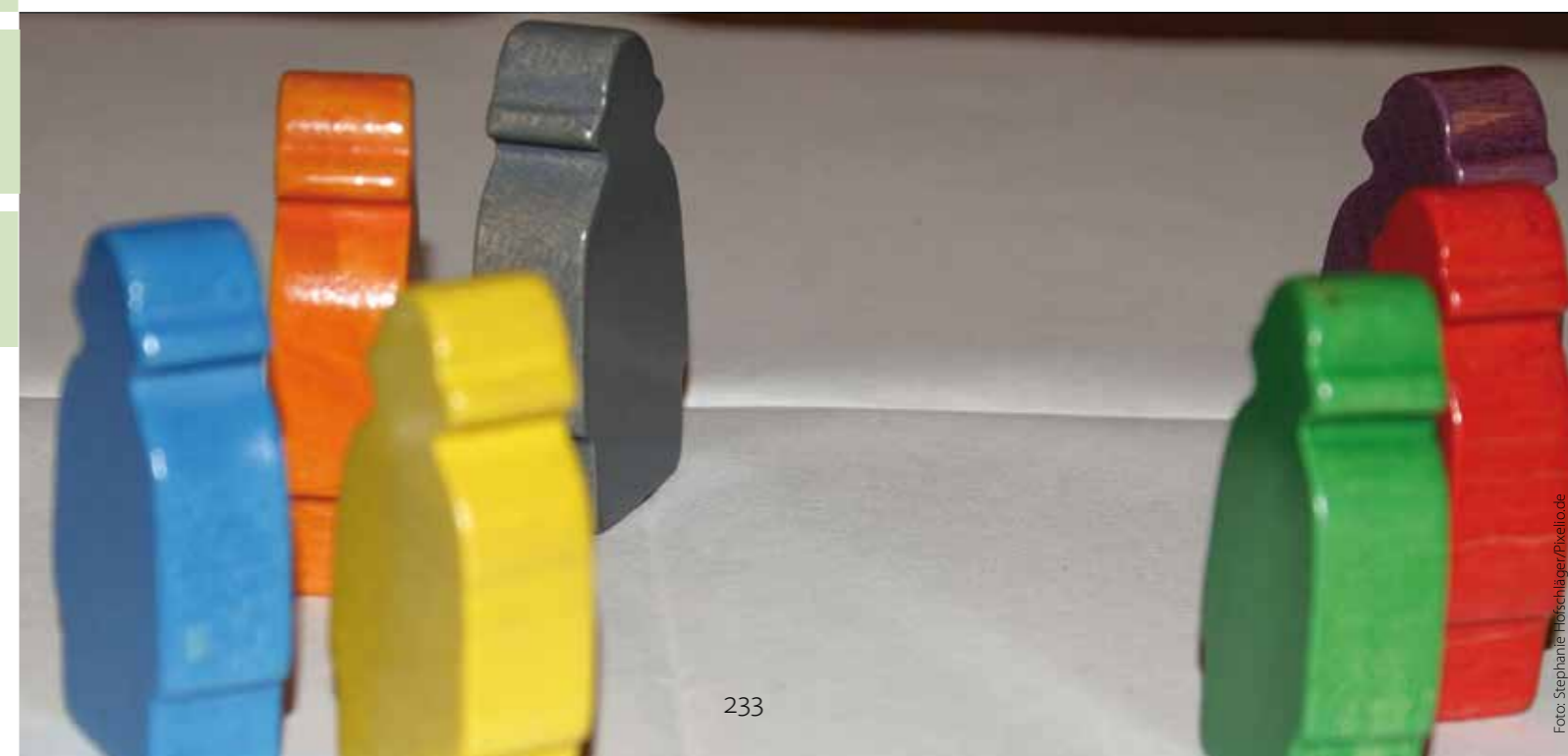
Die Wahl der Worte ist hierbei entscheidend für die Qualität der Kommunikation, denn oftmals können Worte das Gegenüber verletzen. In solchen Fällen hat Kommunikation eine gewalttätige Wirkung (Rosenberg 2011, 22). Die Kommunikation kann gewaltfrei gestaltet werden, wenn die eigenen Bedürfnisse und die der anderen wahrgenommen und angesprochen werden (Rosenberg 2011, 23).

„Gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist eine Art des Umgangs miteinander, die den Kommunikationsfluss, der im Austausch von Informationen und im friedlichen Lösen von Konflikten notwendig ist, erleichtert“ (Leu 2005, 1).

Ziel der Gewaltfreien Kommunikation

Die Methode der GFK konzentriert sich einerseits auf die Bedürfnisse eines Menschen und andererseits auf einen positiven, für alle Beteiligten angenehmen Sprachgebrauch. Sie unterstützt dabei, Handlungen nicht aus Schuld, Scham oder Angst auszuführen, sondern stattdessen Verantwortungen für die eigenen Entscheidungen zu übernehmen, das Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern positiv zu gestalten und „[...] das Leben zu bereichern [...]“ (Leu 2005, 1).

Die Grundlage der GFK basiert auf der Bedürfnisbefriedigung der Beteiligten, die mit jeder Handlung angestrebt wird. Diese Bedürfnisse möglichst einvernehmlich und friedlich zu erfüllen und gleichzeitig vorangegangene Negativerfahrungen zu kompensieren, sind die Hauptanliegen der GFK. Die GFK ist eine Form der Gesprächsführung, die dabei hilft, Angst, Schuldgefühle und Ärger zu verringern bzw. zu beseitigen und ein gemeinschaftliches und partnerschaftliches Miteinander



der zu gestalten. Das entscheidende Ziel ist es, bestehende Konflikte rücksichtsvoll und möglichst zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu lösen (Leu 2005, 1).

Schritte der Gewaltfreien Kommunikation

Bestandteil der GFK sind vier Komponenten, die sowohl an andere gesendet, aber auch von Gesprächspartnern empfangen werden. So wird es erleichtert, sich mit Hilfe der vier Komponenten auszudrücken, empathisch zuzuhören und sich auf der Ebene natürlichen Einfühlungsvermögens zu bewegen (Rosenberg 2011, 26f).

1. Beobachtungen ohne zu werten

(Rosenberg 2011, 43ff.)

Beobachtungen sind ein wichtiges Element der GFK, um dem Gegenüber mitzuteilen, was der sichtbare oder hörbare bzw. messbare Anlass der Mitteilung ist. Der wichtigste Aspekt beim Beobachten ist die Abgrenzung zur Bewertung, zur Be- und Verurteilung. Eine Beobachtung zu beschreiben heißt, dass Situationen wertfrei, d.h. ohne subjektive Interpretationen und Urteile, geschildert werden. Die wertfreie Darstellung von Ereignissen, Beobachtungen und Wahrnehmungen, ohne dabei zu werten, ist eine wichtige Herausforderung. Es geht also darum, beispielsweise zu schildern, was eine Person gemacht hat, statt darzulegen, wie sich die Person fühlt oder wie man aufgrund des Handelns über diese Person denkt. Eine wertfreie Beobachtung gibt wieder: „Was wurde getan?“ und „Was wurde gesagt?“ und nicht: interpretativ und wertend „Wie beurteile ich das?“ oder „Warum wurde das getan?“.

Wenn Beobachtungen wertfrei mitgeteilt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass der Gesprächspartner zuhört und auch das aufnimmt, was mitgeteilt werden soll. Bei interpretativen und wertenden Äußerungen fühlen sich Ge-

sprächspartner hingegen oftmals angegriffen, kritisiert und wehren möglicherweise das Gespräch ab.

Da Objektivität nicht gewährleistet werden kann, steht die GFK dafür, dass zumindest die Wertung klar von der Beobachtung getrennt werden muss. Zur Unterscheidung von Beobachtung und Bewertung hat Rosenberg zu einzelnen Kommunikationsformen eine Tabelle erstellt und eine Übung entwickelt (Rosenberg 2011, 50 u. 53f).

Lehrkräfte beobachten häufig ihre Schülerinnen und Schüler und geben dann ihre Beobachtung wieder, etwa wenn sie diese Kollegen oder Eltern erzählen. Beispielsweise wäre eine Beobachtung: „Paul hat einen Mitschüler mit der Faust in das Gesicht geschlagen“. Sobald die Lehrkraft sagt: „Paul hat einen Mitschüler aggressiv (oder: grundlos) mit der Faust in das Gesicht geschlagen“, bewertet sie die Beobachtung. Neben der Äußerung einer eigenen Beobachtung steht die Frage an das Gegenüber: „Was genau hast du gesehen und gehört?“, um wertfreie Beobachtungen anderer Beteiligter zu erhalten.

2. Eigene Gefühle

(Rosenberg 2011, 60-64)

Der zweite Schritt in der GFK verlangt ich-bezogene, subjektive Äußerungen. An dieser Stelle darf erörtert werden, welche Gefühle beim ersten Schritt, dem Beobachten, empfunden wurden. Es geht hierbei sowohl um positive Gefühle, die beispielsweise entstehen, wenn ein Bedürfnis befriedigt wird, als auch um negative Empfindungen bei unerfüllten Bedürfnissen. Ausschlaggebend für diesen Schritt ist, dass die empfundenen Emotionen nicht anderen Personen oder deren Haltungen zugeschrieben werden, sondern den Fokus auf sich selbst zu legen und Ich-Botschaften zu formulieren. Die Gefühle, die möglicherweise bei

anderen ausgelöst werden, bleiben in diesem Schritt außen vor.

Oftmals werden vermeintliche „Gefühle“ geäußert, die tatsächlich aber keine Gefühle sind (zum Beispiel „ich fühle mich wertlos“ oder „ich fühle mich in die Ecke gedrängt“). Wichtig ist es, zu unterscheiden zwischen dem, was wir fühlen, und dem, was wir darüber denken, was wir sind“ und weiterhin zu differenzieren „zwischen dem, wie wir uns fühlen, und dem, was wir denken, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten“ (Rosenberg 2011, 61).

Der Aufbau eines „Gefühlswortschatzes“ hilft dabei, sich nicht nur „gut“ oder „schlecht“ zu fühlen, sondern konkrete Emotionen äußern zu können, die sich auf unsere Bedürfnisse beziehen (zum Beispiel Ärger, Wut, Trauer, Neugier, Angst, Ekel). So können erfüllte Bedürfnisse beispielsweise Behaglichkeit, Entspannung oder Zuversicht auslösen, während unbefriedigte Bedürfnisse zu Ärger, Enttäuschung oder Verzweiflung führen.

Auch zu diesem Schritt hat Rosenberg eine Übung entwickelt (Rosenberg 2011, 65f). Als Beispiel nennt er die Aussage „Ich habe das Gefühl, du liebst mich nicht mehr.“. Generell drücken Aussagen wie „Ich habe das Gefühl, dass ich/du/er/sie/es/wir/ihr/sie...“ nicht die eigenen Gefühle aus. Diese Sätze sind eher Interpretationen der Gefühle von anderen. Die Äußerung eigener Gefühle könnte lauten „Ich bin traurig/verzweifelt.“ (Rosenberg 2011, 65).

In der Schule ist es daher wichtig, dass die Lehrkraft nicht versucht, die Gefühle der Schülerinnen und Schüler zu erraten. Es kann wichtig sein, dass die Lehrkraft die eigenen Gefühle, die sie aufgrund ihrer Beobachtung hat, klar und deutlich formuliert. Die Beobachtung, dass

ein Schüler einen anderen mit der Faust in das Gesicht schlägt, könnte bei der Lehrkraft Aussagen wie „Ich bin schockiert bzw. enttäuscht“ auslösen. Hier kann die Frage anschließen: „Wie hast du dich in der Situation gefühlt?“ oder „Was glaubst du, wie der andere sich in der Situation gefühlt hat?“.

3. Eigene Bedürfnisse

(Rosenberg 2011, 69-72 u. 76)

Die vorab geäußerten Gefühle korrespondieren mit der Erfüllung oder Nichterfüllung von Bedürfnissen. Zu berücksichtigen ist, dass diese Bedürfnisse keinesfalls aus den Handlungen anderer Personen bestehen, sondern sich höchstens aus ihnen ergeben. Das, was andere Menschen sagen oder wie sie handeln, kann allenfalls Auslöser für unsere Emotionen sein, niemals aber die Ursache. Empfindungen entstehen in Abhängigkeit davon, wie die Handlungen oder Wörter der Gesprächspartner aufgenommen und welche Bedürfnisse und Erwartungen an die Situation und den Kommunikationspartner gestellt werden. Das Streben nach der Befriedigung von Bedürfnissen, wie Akzeptanz, Rücksichtnahme, Anerkennung, Ruhe oder Unterstützung, findet in diesem Punkt seinen Ausdruck: Die Benennung eigener Bedürfnisse und die Frage nach den Bedürfnissen anderer Beteiligter.

Negative Äußerungen des Kommunikationspartners eröffnen vier Reaktionsmöglichkeiten: Sich selbst die Schuld geben, die Schuld bei anderen suchen, die eigenen Bedürfnisse oder die Bedürfnisse der anderen wahrnehmen. In der Äußerung von Bedürfnissen ist es hilfreich, diese mit dem zugrunde liegenden Gefühl zu verknüpfen: „Ich fühle..., weil...“.

In dem gewählten Beispiel könnte die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern also auch die eigenen Bedürfnisse mittei-

len. „Ich bin enttäuscht (Gefühl), weil ich möchte, dass die Konflikte an dieser Schule friedlich (Bedürfnis) gelöst werden“.

4. Bitte um eine erfüllbare Handlung (Rosenberg 2011, 93ff.)

Der letzte Aspekt der GFK verlangt die Formulierung von Bitten. Oftmals wird bei der Äußerung von Ärger oder Unbehagen davon ausgegangen, dass das Gegenüber die Bedürfnisse und Handlungsalternativen daraus ableiten kann. In der Formulierung von Bitten im Sinne der GFK wird dem Kommunikationspartner mitgeteilt, was er oder sie tun kann, damit die vorab dargestellten Bedürfnisse befriedigt und die Gefühle beachtet werden können.

Die Bitten sollten in positiver Sprache formuliert werden. Wichtig ist, dass konkrete Wünsche zur Bedürfnisbefriedigung direkt und präzise formuliert werden und gleichzeitig um dafür dienliche Handlungen gebeten wird. Entscheidend ist, dass die Bitten beobachtbares Verhalten fordern: Dem Gesprächspartner soll mitgeteilt werden, „was er tun“, jedoch nicht „wie er sein soll“. Die Bitten müssen so konkret formuliert werden, dass nötige Schritte zu deren Erfüllung und überprüfbar werden. Je klarer und bewusster die Erwartungen an das Gegenüber sind, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Bedürfnisse von diesem auch befriedigt werden.

Werden Bitten geäußert, ohne vorab die Gefühle und Bedürfnisse, die dieser Bitte zugrunde liegen, zu thematisieren, wird eine Bitte oftmals als bloße Forderung nach Gehorsam aufgefasst. Es ist demnach wichtig, die Schritte eins bis drei im Zuge der Formulierung von Bitten durchgeführt zu haben.

In dem Beispiel könnte die Lehrkraft die folgende Bitte äußern: „Setzt euch bitte zu mir, und jeder von euch sagt mir bitte

drei Dinge, die er selbst hätte anders machen können“.

Die Gewaltfreie Kommunikation in der Schule

Inwieweit die Methode der Gewaltfreien Kommunikation in der Schule umgesetzt werden kann, erläutert die Berufsschullehrerin Gabi Moser (Moser 2010). Sie wendet das Modell beim Umgang mit Konflikten und Disziplinproblemen an, weil GFK den Schülerinnen und Schülern Grenzen aufzeigt und ihnen dadurch Orientierung bietet. Moser hat Beispiele zu den Themen „Widerstand“, „Unruhe“, „Provokation“, „Zu spät“ und „Störenfriede“ erläutert (Moser 2010, 28-31).

Streitschlichtung

Nicht nur Erwachsene sollten die Methode der gewaltfreien Kommunikation beherrschen, sondern auch Schülerinnen und Schüler. Die Volksschule in Kirchberg (Österreich) hat Rosenbergs Leitideen in ein Streitschlichterprogramm integriert (Kammerhuber u. Rendl 2006). Demnach durchläuft der Klärungsprozess folgende vier Schritte:

1. Schritt: Was ist passiert? (Tatsachen)
2. Schritt: Wie habe ich mich dabei gefühlt? (Gefühle)
3. Schritt: Was brauche ich, damit es mir wieder gut geht? (Bedürfnisse)
4. Schritt: Welche Bitte habe ich? (Bitte)

Tipps

Gewaltfreie Kommunikation kann in speziellen Seminaren erlernt werden. Außerdem bietet die Literatur informative und praktische Handreichungen. Zum einen hat Ingrid Holler ein Trainingsbuch entwickelt, welches sich inhaltlich an den vier Schritten der Gewaltfreien Kommuni-

kation von Marshall Rosenberg orientiert (Holler 2010). Nach einer Kurzzusammenfassung der Phase werden verschiedene, praxisorientierte Übungen vorgestellt. (Holler 2010, 13) Zum anderen hat Lucy Leu ein dreizehnwöchiges Übungsprogramm zur Gewaltfreien Kommunikation veröffentlicht, das ebenfalls auf dem Grundlagenwerk von Marshall aufbaut (Leu 2005).

Literatur

Tipp! Holler, Ingrid (2010): Trainingsbuch gewaltfreie Kommunikation: Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen. Junfermann. Paderborn.

Kammerhuber, Karin u. Johanna Rendl (2006): Den Kindern eine Stimme geben: Kindermitbestimmung und Demokratie an der Volksschule Kirchberg. In: Andrea Fraundorfer [Hg.]: Ideen machen Schule. 21-31. LIT Verlag. Wien.

Tipp! Leu, Lucy (2005): Gewaltfreie Kommunikation: Das 13-Wochen-Übungsprogramm. Junfermann. Paderborn.

Tipp! Lindemann, Holger (2017). Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Vandenhoeck & Ruprecht.

Moser, Gabi (2010). Über vier Brücken musst du gehen. In: Folio, Heft 3. 28-31. www.bch-fps.ch/wp-content/uploads/2011/08/2010-03-d.pdf (21.03.2013)

Tipp! Rosenberg, Marshall B. (2011). Gewaltfreie Kommunikation: eine Sprache des Lebens. Junfermann. Paderborn

Wagner, Roland W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Schöningh. Paderborn.

7.4. Leichte Sprache

Jan Hafemann

1. Leichte Sprache – Was ist das?

Zur Teilhabe an der Gesellschaft ist das Verstehen von Schrift und Sprache für jeden Menschen wichtig. Viele Texte, Gesetze, Artikel usw. sind jedoch in einer Sprache verfasst, die es nicht jedem Menschen möglich macht, wichtige Inhalte zu erfassen. Organisationen wie zum Beispiel das „Netzwerk Leichte Sprache“ setzen sich dafür ein, leichtere Zugänge zu Schrift und Wort zu ermöglichen. Sie übersetzen unter anderem „Bücher und Hefte, Internet-Seiten, Gesetze und Falt-Blätter“ von einer schwierigen in eine einfacher zu verstehende Sprache (Mensch zuerst 2013).

Leichte Sprache ist für alle Menschen leichter verständlich. Für die Teilhabe und die Selbständigkeit von „Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen, die nicht so gut lesen können, nicht so gut Deutsch können, mit einer Seh-Behinderung und gehörlose Menschen“ (ebd.) ist eine Formulierung in Leichter Sprache von hoher Bedeutung. Zum Beispiel müssten unverständlich verfasste Verträge so abgeändert werden, dass jeder Mensch den Inhalt versteht und selbstverantwortlich unterschreiben kann. Bei der Übersetzung von schwierigeren Texten in Leichte Sprache muss beachtet werden, dass Inhalt und Sinn nicht verändert werden.

2. Leichte Sprache – Wie funktioniert das?

Beispiele zur Anwendung Leichter Sprache sind (Mensch zuerst 2013):

- „Kurze Sätze
- Keine Fremdwörter und Fachwörter.
- Bilder helfen beim Verstehen
- Große und klare Schrift.“

Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Lernen – aber auch anderen Bereichen – ist die

Stand: April 2013

Leichte Sprache ein wesentliches Kriterium, um dem Unterricht und dessen Inhalten besser folgen zu können. Dies betrifft nicht nur Aufgaben und Texte im Deutschunterricht, insbesondere gilt dies auch für andere Fächer wie zum Beispiel Mathematik, in denen nicht die Sprache, sondern der Rechenweg im Vordergrund steht (zum Beispiel Sach-/ Textaufgaben).

Beispiel in leichter Sprache:

Auszug Vereinbarung über die Rechte von Menschen mit Behinderung:
„Die Länder müssen dafür sorgen, dass Menschen mit Behinderung ihre Rechte bekommen. Dafür sollen die Länder mit Menschen mit Behinderung zusammen arbeiten. Auch Kinder mit Behinderung sollen gefragt werden, was sie wollen. Denn Menschen mit Behinderung wissen selbst am Besten, was sie brauchen. Zum Beispiel: Ein Land schreibt ein Heft in Leichter Sprache. Dabei sollen Menschen mit Behinderung helfen.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2013, 9)

Gesetzestexte in einfacher Sprache ersetzen nicht das Gesetz oder stellen sich diesem gleich. Sie sollen jedoch dabei helfen, dass möglichst viele Personen diese Texte verstehen können.

Beispiel in leichter Sprache:

Auszug aus dem Märchen „Frau Holle“ in Leichter Sprache:
„Eine Mutter hat zwei Töchter. Die eine Tochter ist fleißig. Die andere Tochter ist faul. Die Mutter aber hat das faule Mädchen lieber. Das fleißige Mädchen muss alle Arbeit allein tun. Es muss wischen und waschen, nähen und spinnen.“

Einmal steht das fleißige Mädchen am Brunnen. Da fällt die Spule in den Brunnen hinein. Das Mädchen weint und läuft zur Mutter.

Die Mutter ruft: „Du hast die Spule in den Brunnen geworfen. Nun spring hinein und hol sie heraus!“ (Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Halberstadt)

Auch für eine Differenzierung im Unterricht ist leichte Sprache hilfreich. So können beispielsweise alle Schülerinnen und Schüler zu dem Märchen von Frau Holle arbeiten: Einige mit dem Originaltext der

Brüder Grimm, einige mit einer Fassung in leichter Sprache, einige vielleicht auch mit einem Bilderbuch oder einem Film.

3. Checkliste für das Verwenden Leichter Sprache

Nachfolgend finden sich detaillierte Checklisten zur Überprüfung bzw. Verfassen von Texten in Leichter Sprache (vgl. Mensch zuerst 2008).

Wörter	
Kurze Wörter. zum Beispiel: Omnibus ➤ Bus	Einfache Verben. zum Beispiel: „Dieses Gesetz gilt für alle Menschen ➤ „Dieses Gesetz ist für alle Menschen
Lange Wörter mit einem Binde-Strich trennen. zum Beispiel Bundesgleichstellungsgesetz ➤ Bundes-Gleichstellungs-Gesetz	Benutzen Sie bekannte Wörter. zum Beispiel Workshop ➤ Arbeitsgruppe
Auf Abkürzungen verzichten. zum Beispiel d.h. ➤ das heißt	Gleiche Wörter für gleiche Dinge benutzen. zum Beispiel bei der Verfassung eines Textes zum Thema Pille als Verhütungsmethode ➤ Immer das Wort Pille verwenden. Nicht zwischen Pille und Tablette wechseln.
Schwere Wörter erklären. Schwere Wörter ankündigen, am Ende des Textes ein Wörterbuch machen. zum Beispiel: „Herr Meier hatte einen schweren Unfall. Jetzt lernt er einen anderen Beruf. Das schwere Wort dafür ist: berufliche Rehabilitation“	Verben und aktive Wörter verwenden, Nomen vermeiden. zum Beispiel Morgen ist die Wahl zum Heim-Beirat ➤ Morgen wählen wir den Heim-Beirat
Dativ (dem) verwenden, Genitiv (des) vermeiden. zum Beispiel Das Haus des Lehrers ➤ Das Haus von dem Lehrer	Positive Sprache verwenden (Verneinungen vermeiden). zum Beispiel Peter ist nicht krank. ➤ Peter ist gesund.
Konjunktiv vermeiden (hätte, könnte, müsste, sollte, wäre, würde). zum Beispiel Morgen könnte es regnen. ➤ Morgen regnet es vielleicht	Vorsicht bei Redewendungen und bildlicher Sprache. Diese könnten wörtlich genommen werden. zum Beispiel sind mit dem Wort Rabeneltern meist nicht die Eltern der Rabenküken gemeint, sondern schlechte Eltern

Zahlen und Zeichen	
Arabische Zahlen verwenden. zum Beispiel IX ➤ 9	Hohe Zahlen und Prozent-Zahlen vermeiden (Lieber Vergleiche und ungenaue Angabe verwenden). zum Beispiel 14.795 Menschen ➤ viele Menschen 14 Prozent ➤ einige oder wenige
Alte Jahreszahlen vermeiden. zum Beispiel 1867 ➤ Vor langer Zeit	Ziffern statt Worte verwenden. zum Beispiel eine Orange ➤ 1 Orange. Erstens ➤ 1.
Telefonnummern mit Leerzeichen schreiben. zum Beispiel Tel.: (05544) 332211 ➤ Telefon: 0 55 44 – 33 22 11	Sonderzeichen vermeiden. zum Beispiel „“, %, ..., ;, &, (), §) Notfalls erklären. z.B. Ein Paragraph ist ein Teil in einem Gesetz. Das Zeichen für Paragraph ist: § Jeder Paragraph hat eine Nummer. Wort und Zeichen kombinieren. zum Beispiel Paragraph § 1

Sätze	
In Jedem Satz nur eine Aussage. Lange Sätze trennen. Viele kurze Sätze schreiben. zum Beispiel „Wenn Sie mir sagen, was Sie wünschen, kann ich Ihnen helfen.“ ➤ „Ich kann Ihnen helfen. Bitte sagen Sie mir: Was wünschen Sie?“	Verbindungswörter wie oder, wenn, weil, und dürfen am Anfang vom Satz stehen. zum Beispiel Wir fahren mit dem Auto in den Urlaub. Oder mit dem Zug.

Texte	
Leser und Leserinnen persönlich ansprechen. zum Beispiel Morgen ist die Wahl ➤ Sie dürfen morgen wählen.) Als Anrede „Sie“ benutzen. „Du“ nur bei Kindern, wenn Sie diese Personen auch sonst duzen und sie die Leser persönlich kennen.	Fragen im Text vermeiden. Manche Personen fühlen sich dadurch belehrt. Manche Menschen denken, dass sie darauf antworten müssten.
Verweise vermeiden. Nicht auf andere Stellen im Text und nicht auf andere Texte verweisen. Wenn Sie doch einen Quer-Verweis machen: Gut hervorheben und genau erklären. Zum Beispiel siehe: Kapitel 13 ➤ In Kapitel 13 finden Sie mehr dazu	Inhalt und Sinn des Originaltextes beibehalten. Texte dürfen verändert werden. zum Beispiel durch: <ul style="list-style-type: none"> • Erklärungen zum besseren Verstehen, • Hinweise, • Beispiele, • geänderte Reihenfolge, • Veränderung des Aussehens und • das Weglassen aller Teile, die für den Leser nicht wichtig sind.

Die Gestaltung	
Jeden Satz in einer Zeile schreiben. zum Beispiel: „Das Spiel ist ab 18.00 Uhr und geht bis 22.00 Uhr. Die Halle öffnet um 16.00Uhr.“ ➤ „Die Halle öffnet um 16.00 Uhr.“ ➤ Das Spiel ist ab 18.00 Uhr. ➤ Es geht bis 22.00 Uhr.“	Wörtertrennung am Ende der Zeile vermeiden. Alle Wörter in eine Zeile schreiben, die vom Sinn her zusammen gehören.
Viele Absätze. zum Beispiel. „Im Winter fällt Schnee. Und es ist kalt. Im Sommer scheint die Sonne. Dann ist es wärmer.“ ➤ „ Winter: Im Winter fällt Schnee. Und es ist kalt. Sommer: Im Sommer scheint die Sonne. Dann ist es wärmer.“	Sätze nicht durch Seitenumbruch o.ä. trennen. Lieber den vollständigen Satz auf die nächste Seite schreiben.
Einfache Schrift nutzen, Schrift mit Schnörkeln vermeiden. Statt Times New Roman oder Courier New lieber Arial, Lucida Sans Unicode, Tahoma, Verdana oder Century Gothic nutzen. Möglichst wenig zwischen verschiedenen Schriftarten wechseln.	Große Schrift benutzen. Schriftgröße 14 oder größer.
Wichtige Sachen hervorheben. BLOCKSCHRIFT, <i>kursive</i> oder <i>schräg</i> gestellte Schrift und <u>Unterstreichungen</u> vermeiden. Lieber: - Aufzählungspunkte nutzen. - Wörter fett hervorheben - Eine andere Schriftfarbe nutzen. - Den Text hinterlegen (mit einer Farbe, bei der der Text auch nach dem kopieren lesbar ist) - Einen Rahmen um den Satz ziehen	Abstand zwischen den Zeilen lassen. Besser 1,5-fachen Zeilenabstand nutzen als einfachen Zeilenabstand.
Bilder benutzen. Passende Bilder zum Text erleichtern das Verstehen.	Linksbündig schreiben. Nicht im Blocksatz. Nicht rechtsbündig. Nicht zentriert.
	Dunkle Schrift auf hellem Papier nutzen. Die meisten Menschen können so am besten lesen.
	Dickes Papier benutzen. Dünnes Papier reißt leichter und die Schrift/ Farbe drückt leichter durch.
	Mattes statt glänzendem Papier nutzen. Glänzendes Papier spiegelt und erschwert das Lesen.
	Scharfe und klare Bilder benutzen. Auch nach dem Kopieren sollen die Bilder gut erkennbar sein.

4. Den Text prüfen lassen

Der verfasste Text in leichter Sprache sollte von den Personen auf Verständlichkeit geprüft werden, für die er geschrieben wurde. Diese nehmen die Rolle des Prüfers ein. Verstehen sie manche Teile nicht, sollte der Text verändert werden, bis der Inhalt verstanden wird.

Art der Adressen, Telefonnummern, Datum, Zahlen und so weiter sollten mit den Prüfern abgesprochen werden, wie sie am besten gelesen werden können.

Internet-Links

Netzwerke Leichte Sprache mit Informationen zur Leichten Sprache:
www.people1.de/
www.leichtesprache.org/

Bücherliste von Büchern in Leichter Sprache
<https://www.leichte-sprache.org/buecher/> (28. März 2018).

Märchen und Geschichten in Leichter Sprache:
www.sos-halberstadt.bildung-lsa.de/indextexte.htm (28. März 2018)

Deutsches Institut für Menschenrechte. Gesetze in Leichter Sprache:
www.ich-kenne-meine-rechte.de/ (28. März 2018)

Quellen

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Publikation, Redaktion (2011): Vereinbarung über die Rechte von Menschen mit Behinderung in leichter Sprache. www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/un-konvention-rechte-behinderte-menschen-leichte-sprache.pdf (28. März 2018)

Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Halberstadt: Literatur in einfacher Sprache. www.sos-halberstadt.bildung-lsa.de/indextexte.htm (28. März 2018)

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (2008): Halt! Leichte Sprache. https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (28. März 2018).

8. Unterstützungsangebote zu Lernen und Verhalten

8.1. Lern- und Verhaltenstraining

Monika Faust

Stand: April 2013

Bei der Auswahl eines Trainingsverfahrens sollte darauf geachtet werden, für welche Zielgruppe das Programm geeignet ist und welche Fähigkeitsbereiche unter welchen spezifischen Anforderungen gefördert werden. Die Inhalte eines Trainingsprogrammes setzen an den Aspekten an, die verbessert werden sollen, seien es Aspekte die das Lernen oder die eine Veränderung des Verhaltens betreffen. Bei der Auswahl eines Trainingsverfahrens ist es von Bedeutung, dass das Training den Anforderungen des Klienten entspricht. Ein zu geringes Anforderungsniveau führt oft zu Langeweile und Desinteresse, Erfolge, im Sinne von Verbesserungen, werden sich kaum einstellen. Sollte ein zu schwieriges Training ausgewählt werden, kann die Schülerin oder der Schüler zumeist nur wenig lernen – Demotivation und Misserfolgserebnisse sind die Folge.

Neben einer Anpassung an das Lebensalter, ist auch die Berücksichtigung von kognitiven Fähigkeiten wichtig, um mit einem Training einen optimalen Erfolg zu erzielen und negative Folgen zu vermeiden. Um diese Passung zu erzielen, bietet es sich an, vor der Durchführung eines Trainings bzw. trainingsbegleitend eine Diagnostik durchzuführen (Langfeldt 2003, 7 f).

1. Auswahl eines Trainingsverfahrens

Neben der Überprüfung von Trainingsverfahren durch Evaluationsstudien ist die Anwendung in der Praxis von großer Bedeutung. Die Person, die das Training durchführt, sollte über die nötige Qualifikation verfügen. Im Zuge dessen ist es wichtig, dass diese sich vor der Durchführung des Trainings mit dem Trainingsprogramm intensiv auseinander gesetzt hat. Das ausgewählte Trainingsprogramm sollte sowohl durch die durchführende Person erlernbar sein, als auch eine

leichte Vermittlung der Inhalte möglich machen. Positiv beeinflusst wird dies durch eine detaillierte Dokumentation. Auf diese Weise wird es vermieden, dass Fragen auftauchen, die an der Durchführung hinderlich sind und auf diese Weise zu Fehlern führen.

Trainingsprogramme sollten anschaulich und ansprechend gestaltet sein und das Interesse am Inhalt wecken. Auch ein hoher Lebensweltbezug erleichtert die Durchführung und erhöht die Chance auf einen erfolgreichen Weg zum Förderziel (Langfeldt 2003, 16 f).

Bei der Auswahl eines Trainingsprogrammes können folgende Fragen die Entscheidungsfindung unterstützen (Langfeldt 2003, 17):

- Sind die Ziele des Programms eindeutig beschrieben und wie lauten sie?
- Besitzt das Programm einen theoretischen Bezug zu den Fähigkeiten, die innerhalb der Förderung trainiert werden?
- Inwieweit sind die verwendeten Trainingsmethoden begründet und auf welcher Grundlage?
- Inwieweit wurde die Wirksamkeit des Programms überprüft?
- Ist das Training klar strukturiert?
- Wie wurde die Zielgruppe des Programms definiert?
- Gibt es neben den erklärten Zielen Nebenwirkungen, die eine Anwendung für die Zielgruppe ausschließen?
- Sind die Methoden und Materialien der Zielgruppe entsprechend gewählt?
- Gibt es Rahmenbedingungen, die erfüllt sein müssen um das Training durchzuführen?
- Besitzt der Trainer die Qualifikation das Training durchzuführen?

Als weitere Gelingenbedingungen, die für die Durchführung von Trainings- und Förderverfahren zu beachten sind, können folgende Faktoren gelten:

- eigene Motivation der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen,
- erreichbare (Teil-)Ziele und Erfolgserlebnisse,
- schaffbare Herausforderungen,
- kontinuierliche Teilnahme,
- direkte Übertragungen des Gelernten auf den Alltag in Schule und Familie,
- Unterstützung durch das Umfeld (z.B. Lehrkräfte, Eltern, Verwandte, Freunde, Therapeutinnen und Therapeuten),
- Zusammenarbeit der beteiligten Erwachsenen (zum Beispiel Absprachen zu Unterstützung, Übungen und Rückmeldungen an das Kind oder den Jugendlichen).

2. Beispiele für Lerntrainings

Lerntrainings können an verschiedenen Themenbereichen ansetzen, sei es zur allgemeinen Lernförderung oder fächerspezifisch. Im Folgenden werden exemplarisch Lerntrainings dargestellt, die sich in der Anwendung bewiesen haben und bei Bedarf zur Anwendung ermutigen sollen.

Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten

Das Training besteht aus einem Motivations- und einem Lernfähigkeitstraining. Es richtet sich an Kinder der dritten bis sechsten Klasse und fördert motivationale, kognitive und metakognitive Kompetenzen (Büttner u. Otto 2008, 38)

Text- und Lesedetektive – Unterrichtsprogramme zur Förderung der Lesekompetenz

Das Programm richtet sich an Kinder der Klassen fünf und sechs und fördert verstehendes Lesen. Es vermittelt eine Förderung der Lesekompetenz sowie einen Transfer durch unterrichtsintegrierte Förderung. Darüber hinaus unterstützt es in der Schließung von curricularen Lücken, die sich vom Übergang aus der Grundschule in die Sekundarstufe häufig ergeben (Ennemoser 2008, 86 f).

Dortmunder Zahlbegriffstraining – Diagnose und Förderung bei Kindern mit Rechenschwäche

Durch dieses Interventionsprogramm werden Kinder mit Rechenschwäche im mathematischen Anfangsunterricht gefördert. Dies geschieht durch die Entwick-

lung des Zahlbegriffs von einer konkreten zu einer abstrakten Sichtweise. Ergänzend und unterstützend kann der Dortmunder Rechentest einen Aufschluss darüber geben, in welcher Stufe des Interventionsprogramms eingesetzt werden kann (Otto u. Büttner 2008, 103)

3. Beispiele für Verhaltenstrainings

Ebenso wie Lerntrainings setzen auch Verhaltenstrainings Schwerpunkte in der Förderung. Zudem werden verschiedene Zugangsweisen gewählt, die sich alterssprechend gestalten. Folgend werden Verhaltenstrainings erwähnt, die sich bewährt haben.

Lubo aus dem All

Bei Lubo aus dem All handelt es sich um ein Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der 1. und 2. Klassenstufe. Es beugt Verhaltensstörungen und der Entstehung von Gewalt vor (Hillenbrand u.a. 2010).

Faustlos – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3

Faustlos richtet sich an die erste bis dritte Grundschulklasse. Es handelt sich um ein kognitiv-behaviorales Präventionsprogramm, welches der Minderung des impulsiven und aggressiven Verhaltens dienen soll (Cierpka 2005).

Fit for Life: Ein Kompetenztraining für Jugendliche

Das Kompetenztraining Fit for Life von Jugert, Rehder, Notz und Petermann aus dem Jahr 2011 dient dazu, dass Jugendliche im vorberuflichen Bereich soziale Kompetenzen erwerben, die ihre Erfolgsaussichten bei der Berufsfindung verbessern sollen (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2011, 32 ff.). Es richtet sich präventiv vor allen Dingen an Förderschülerinnen und Förderschüler, Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, Jugendliche die

bereits eine Lehre abgebrochen haben, ausländische Jugendliche sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund (Jugert u.a. 2011, 48).

Quellen

Tipp! Bundschuh, Konrad. (2003). Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Büttner, Gerhard u. Barbara Otto (2008): Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kompendium für die Praxis (38-62). Beltz. Weinheim und Basel.

Cierpka, Manfred (2005): Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Herder. Freiburg.

Emmer, Andrea Birgit Hofmann u. Gerald Matthes (2007): Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. Beltz. Weinheim.

Ennemoser, Marco (2008): Text- und Lesedetektive - Unterrichtsprogramme zur Förderung der Lesekompetenz. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (86-102). Beltz. Weinheim und Basel.

Gold, Andreas; Judith Mokhlesgerami; Katja Rühl; Stephanie Schreblowski u. Elmar Souvignier (2004): Wir werden Textdetektive - Lehrermanual. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Hillenbrand, Clemens; Thomas Henneemann u. Sonja Hens (2010): Lubo aus dem All - 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen. Reinhardt. München



8.2. Gruppensozialtrainings – eine Übersicht

Monika Faust

Stand: April 2013

Nachfolgend werden einige Gruppensozialtrainings, die sich für inklusive Settings besonders eignen, genauer vorgestellt.

1. Verhaltenstraining für Schulanfänger – Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen Allgemeines

Das Verhaltenstraining von Petermann, Natzke, Gerken und Walter aus dem Jahr 2006 richtet sich an Schülerinnen und Schüler der ersten beiden Schuljahre. Es handelt sich um ein primär-präventives Trainingsprogramm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Die Durchführung erstreckt sich über einen Zeitraum von 26 einstündigen (45 bis 60 Minuten) Trainingssitzungen, die zweimal die Woche im ganzen Klassenverband durchgeführt werden. Das Training soll oppositionellem und aggressivem Verhalten entgegenwirken. Das Augenmerk des Trainings liegt auf dem Training internaler Prozesse und Fähigkeiten (Frühauf 2008, 132 ff).

Ziele

Das übergeordnete Ziel ist die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen. Dabei wird noch in verschiedene Teilziele unterschieden: Es wird die visuelle und auditive Aufmerksamkeitssteuerung gefördert, ebenso findet eine Verbesserung der Wahrnehmung sozialer Situationen statt. Die Schülerinnen und Schüler lernen eigene und fremde Emotionen zu erkennen und zu benennen. Dadurch entwickeln sich das Einfühlungsvermögen und ein Hilfeverhalten. Darüber hinaus erwerben sie ein Schema zur Interpretation sozialer Situationen. Sie generieren und bewerten unterschiedliche Handlungsalternativen und identifizieren angemessene Handlungsweisen ebenso wie die Festigung dieser anhand von Rollenspielen (Frühauf 2008, 132 f).

Materialaufwand

Der große Teil der benötigten Materialien liegt dem Trainingshandbuch und der dazugehörigen Begleit-CD als Kopiervorlage oder Audiomaterial bei. Angeschafft werden sollte eine Chamäleon-Handpup-

Jugert, Gert; Anke Rehder; Peter Notz u. Franz Petermann (2011): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. Juventa. Weinheim und München.

Krajewski, Kristin; Gernhild Nieding u. Wolfgang Schneider (2007): Mengen, zählen, Zahlen: Die Welt der Mathematik verstehen (MZZ). Cornelsen. Berlin.

Langfeldt, Hans-Peter (2003): Über den Umgang mit Trainingsprogrammen. In: Hans-Peter Langfeldt [Hg.]: Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Ein Kompendium für die Praxis (1-18). Beltz. Weinheim, Basel, Berlin.

Leitner, Werner; Reinhold Ortner u. Alexandra Ortner (2008): Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Beltz. Weinheim, Basel, Berlin.

Tipp! Linderkamp, Friedrich (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention. Beltz. Weinheim, Basel, Berlin.

Moog, Wolfgang u. Andreas Schulz (2005): Zahlen begreifen - Diagnose und Förderung bei Kindern mit Rechenschwäche. Beltz. Weinheim.

Nieder, Tanja (2008): Faustlos - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasse 1 bis 3. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kompendium für die Praxis (184-196). Beltz. Weinheim und Basel.

Otto, Barbara u. Gerhard Büttner (2008): Dortmunder Zahlbegriffstraining - Diagnose und Förderung bei Kinder mit Rechenschwäche. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kompendium für die Praxis (103-119). Beltz. Weinheim und Basel.

Tipp! Rechter, Yvonne (2011). Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Rühl, Katja u. Elmar Souvignier (2006): Wir werden Lesedetektive - Lehrermanual & Arbeitsheft. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Schick, Andreas u. Manfred Cierpka, Manfred (2005): Faustlos - Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 55 (11), 462-468.

Tipp! Schröder-Naef, Regula (2002). Lerntraining in der Schule. Voraussetzungen – Erfahrungen – Beispiele. Beltz. Weinheim und Basel.

Trenk-Hinterberger, Isabel u. Elmar Souvignier (2006): Wir sind Textdetektive - Lehrermanual mit Kopiervorlagen. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.



pe, die die Leitfigur des Trainings darstellt. Ebenso werden Stempel oder Sticker für den Verstärkerplan benötigt. Weitere notwendige Anschaffungen sind ein Schuhkarton, ein Handspiegel, ein CD-Player, ein Overheadprojektor sowie eine mit Belohnungen gefüllte „Schatzkiste“. Darüber hinaus benötigen die teilnehmenden Kinder das Arbeitsheft „Auf Schatzsuche – ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden“ von Petermann, Natzke, Gerken und Walter (2006) verfügen (Frühauf 2008, 135).

Aufbau

Jede Trainingsstunde wird bezüglich Vorgehensweise, Zielen und benötigten Materialien im Trainingshandbuch beschrieben. Der Aufbau jeder Trainingsstunde unterliegt einem einheitlichen Schema:

- Begrüßung durch „Ferdie“ (Chamäleon-Handpuppe),
- Ruheritual,
- Einführung und Bearbeitung der Trainingsaufgabe,
- Kurzreflexion der Stunde mit „Ferdie“,
- Belohnungsphase mit „Ferdie“.

Das Training untergliedert sich in vier Stufen, die jeweils drei bis vierzehn Stunden umfassen. Die Trainingsstufe 1 stellt die Einführungsphase dar, in der die Kinder in die Rahmenhandlung eingeführt und die Grundsteine des Trainings gelegt werden. In der zweiten Trainingsstufe findet die Stärkung der sozial-kognitiven Kompetenzen statt, wohingegen in der Trainingsstufe 3 der Förderung der emotionalen und sozial-emotionalen Fertigkeiten dient. In der letzten Trainingsstufe üben die Kinder soziale Grundfertigkeiten und den angemessenen Umgang mit Konflikten ein (Frühauf 2008, 137 ff).

2. Faustlos – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3 Allgemeines

Faustlos richtet sich an die erste bis dritte Grundschulklasse. Es handelt sich um ein kognitiv-behaviorales Präventionsprogramm, welches der Minderung des impulsiven und aggressiven Verhaltens dienen soll. Das Programm richtet sich nicht explizit nur an sozial auffällige Kindern, sondern an alle Kinder einer Schulklasse. Das Training umfasst 51 Lektionen, die jeweils einen zeitlichen Umfang von 30 bis 45 Minuten besitzen. Die Lehrerinnen und Lehrer werden vor der Durchführung im Rahmen eines eintägigen Trainings in das Verfahren eingeführt (Nieder, 2008, 184 ff).

Ziele

Faustlos soll impulsives und aggressives Verhalten von sechs- bis zehnjährigen Grundschulkindern vermindern und ihre soziale Kompetenz verbessern. Sie sollen lernen bei notwendigen Abstimmungsprozessen im sozialen Miteinander Lösungen auszuhandeln, sich dabei angemessen durchzusetzen, aber bei Bedarf auch Kompromisse zu schließen. Es finden eine Förderung der Empathie, der Fähigkeit der Impulskontrolle sowie ein angemessener Umgang mit Ärger und Wut statt (Nieder 2008, 184 f).

Materialaufwand

Zur Durchführung des Trainings werden das Handbuch, ein Anweisungsheft und Fotofolien benötigt. Das Handbuch enthält die Ziele des Curriculums, die theoretische Grundlage und die Inhalte. Zudem sind Vordrucke für Elternbriefe enthalten, die die Eltern in regelmäßigen Abständen über die vermittelten Kenntnisse und etwaige Vertiefungsmöglichkeiten zu Hause informiert werden. Das Anweisungsheft leitet die Lehrkräfte in der Durchführung an. Die Fotofolien sind im Unterricht zu

bestimmten Themenaspekten einzusetzen (Nieder 2008, 192).

Aufbau

Das Faustlos-Curriculum ist in drei thematische Einheiten unterteilt: Empathieförderung, Impulskontrolle sowie Umgang mit Ärger und Wut. Es empfiehlt sich Faustlos über einen Zeitraum von drei Schuljahren zu unterrichten. Optimal ist in diesem Zusammenhang eine Stunde pro Woche. Empfohlen wird es im ersten Schuljahr 22 Lektionen, im zweiten 15 und im dritten 14 Lektionen durchzunehmen (Nieder 2008, 186).

3. Mich und Dich verstehen – Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter Allgemeines

In dem Trainingsprogramm von Bieg und Behr (2005) beschäftigt sich erfahrungsorientiert mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung und dem Umgang mit Stress und Angst. Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse. Zudem werden geeignete Verhaltensweisen konkret eingeübt. Diese werden in einem zeitlichen Umfang von drei Epochen mit jeweils drei Einheiten an einem Schultag durchgeführt. Das Training unterstützt die Kinder dabei sich mit ihren eigenen Gefühlen auseinander zu setzen und mit Stress- und Angsterlebnissen umgehen zu können (Imhof 2008, 146 ff).

Ziele

Bei dem Trainingsprogramm handelt es sich um eine primäre Prävention. Grundlegende Kompetenzen, die es Kindern erleichtern sollten Lebensaufgaben im emotionalen und sozialen Bereich leichter zu bewältigen, werden vermittelt. Das Training provoziert Situationen, in denen Kinder angeregt werden sich mit ihren

eigenen und fremden Emotionen auseinander zu setzen. Anhand des Angst- und Stresserlebens sollen sie erfahren, dass Gefühle konstruktiv beeinflussbar sind. Darüber hinaus werden das Einfühlungsvermögen und die Wertschätzung gegenüber Gefühlen anderer gefördert (Imhof 2008, 146 f).

Materialaufwand

Im Vergleich zu anderen Trainingsprogrammen erweist sich der Materialaufwand als recht gering. Benötigte Arbeitsblätter sind im Anhang des Trainingsprogramms enthalten. Darüber hinaus gibt es lediglich Materialbedarf, der schnell zu besorgen und meist bereits vorhanden ist (Imhof 2008, 156).

Aufbau

Das Training besteht aus drei in sich abgeschlossenen Epochen. Von Vorteil ist es, dass jede Epoche für sich stehend behandelt werden kann. Jede Epoche ist zeitlich so gegliedert, dass sie in drei Unterrichtsvormittagen durchgenommen werden kann. Diese sollten in einem zeitlichen Rahmen von höchstens sechs Monaten eingeplant werden. Folgender Aufbau findet sich zu den einzelnen Epochen (Imhof 2008, 148 f):

- Epoche 1: Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen
- (Erkennen von Gefühlen, Umgang mit Gefühlen, Ausdruck von Gefühlen),
- Epoche 2: Förderung des Einfühlungsvermögens
- (Einfühlen in andere, Erkennen der Bedürfnisse anderer, Umsetzung des Einfühlungsvermögens),
- Epoche 3: Angstbewältigung
- (Wahrnehmen von Ängsten, Umgang mit Angst und Stress I, Umgang mit Angst und Stress II/Schüchternheit).

4. Fit for Life: Ein Kompetenztraining für Jugendliche Allgemeines

Das Kompetenztraining Fit for Life von Jugert, Rehder, Notz und Petermann aus dem Jahr 2011 dient dazu, dass Jugendliche im vorberuflichen Bereich soziale Kompetenzen erwerben, die ihre Erfolgsaussichten bei der Berufsfindung verbessern sollen (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2011, 32 ff.). Es richtet sich präventiv vor allen Dingen an Förderschülerinnen und Förderschüler, Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, Jugendliche die bereits eine Lehre abgebrochen haben, ausländische Jugendliche sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund (Jugert u.a. 2011, 48).

Ziele

Das Kompetenztraining fördert Konzentration, Ausdauer, Lern- und Leistungsmotivation, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstbild und realistische Selbsteinschätzung Umgang mit dem eigenen Körper, Einfühlungsvermögen sowie Kooperationsfähigkeit.

Materialaufwand

Das Kompetenztraining kann mit Hilfe eines Manuals durchgeführt werden dem Arbeitsblätter beiliegen. Zudem werden je nach Modul verschiedene Arbeitsmaterialien benötigt, die jedoch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern beschafft werden können.

Aufbau

Das Training besteht aus 15 thematischen Modulen, die für Gruppen von sechs bis acht Schülerinnen und Schüler konzipiert sind. Modul repräsentieren jeweils verschiedene soziale Fertigkeiten, die in den Gruppen eingeübt werden:

1. Motivation (stärkt die Motivation zur Teilnahme am Kompetenztraining),
2. Feedback (Rückmeldungen auf angemessene Weise geben),

3. Selbstsicherheit (soziale Wahrnehmung, Selbstvertrauen/Selbstsicherheit),
4. Selbstmanagement (Selbstkontrolle und -steuerung),
5. Kommunikation (Erkennen der Wirkung unterschiedlicher Kommunikationsstile),
6. Körpersprache (Kenntnisse über Körpersprache und deren Wirkung),
7. Kooperation und Teamfähigkeit (kooperative Fertigkeiten, Arbeit im Team),
8. Freizeit (Lebensführung),
9. Lebensplanung (Notwendigkeit der Gestaltung des eigenen Lebens),
10. Beruf und Zukunft (berufliche Wünsche und Ziele, Bewerbungstraining),
11. Gefühle (Wahrnehmung der eigenen und fremder Gefühle),
12. Fit für Konflikte I (Wahrnehmung von Konflikten, grundlegende Verhaltensweisen in Konflikten),
13. Fit für Konflikte II (Vertiefung des gewaltfreien Umgangs),
14. Einfühlungsvermögen (Gedanken und Gefühle anderer wahrnehmen),
15. Lob und Kritik (mit Kritik umgehen, Lob annehmen) (Jugert u.a. 2011, 32 ff).

5. Soziale Situationen meistern – Ein störungsübergreifendes Gruppentraining für Kinder (SGK)

Allgemeines

Das Training richtet sich an Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren, die im Umgang mit anderen Schwierigkeiten aufweisen bzw. sozial auffällig sind. Voraussetzung für die Durchführung ist es, dass die teilnehmenden Kinder bereits eingeschult sind. Die Kinder erlernen soziale Kompetenzen und vertiefen ihre Fertigkeiten. Das Training wird im ambulanten Bereich eingesetzt und durch zwei Trainer durchgeführt. Es ist mit anderen Interventionsformen wie Elternarbeit kombinierbar (Wekenmann & Schlottke, 2011, 27 f.). Darüber hinaus erhalten die Lehrkräfte und Eltern zur Begleitung

Briefe, die sie über die Inhalte, Fortschritte und etwaige Hausarbeiten oder Vertiefungen informieren. Der Trainingsablauf erstreckt sich über einen Zeitraum von 12 Wochen. Die einzelnen Trainingssitzungen besitzen einen zeitlichen Umfang von 120 Minuten (Wekenmann & Schlottke, 2011, 28).

Ziele

Unerwünschtes Sozialverhalten soll abnehmen, während erwünschtes Sozialverhalten zunimmt. Die Kinder erlernen das Vereinbaren und Einhalten von Regeln im Umgang miteinander. Darüber hinaus erarbeiten sie sich individuelle Ziele. Ein weiterer Schwerpunkt des Trainings ist die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen. Durch genaues hinschauen und hinhören soll sich die Wahrnehmung in sozialen Situationen verbessern, ebenso die Problemlösung in sozialen Situationen, als die Ausarbeitung von Handlungsalternativen (Wekenmann u. Schlottke 2011, 28).

Materialaufwand

Neben dem Trainingsmanual liegt eine CD bei, die alle Arbeitsblätter und Materialien enthält, die zur Durchführung notwendig sind.

Aufbau

Das Training umfasst 8 Sitzungen und zwei Auffrischungssitzungen, die jedoch optional sind (Wekenmann u. Schlottke 2011, 29):

1. Sitzung: „Das sind wir – eine tolle Gruppe“ (Trainingsbeginn, Kennenlernen),
2. Sitzung: „Schritt für Schritt zum Ziel!“ (Ziele und Teilziele),
3. Sitzung: „Gefühle gehören zu mir!“ (Selbstwahrnehmung von Gefühlen),
4. Sitzung: „Alle haben Gefühle!“ (Fremdwahrnehmung von Gefühlen),
5. Sitzung: „Augen und Ohren auf!“ (genau hinschauen und hinhören),

6. Sitzung: „Aufeinander zugehen!“ und „Ich habe viele Möglichkeiten“ (auf andere zugehen lernen, Handlungsmöglichkeiten generieren),
7. Sitzung: „Ich wähle die beste Möglichkeit!“ und „Ich übel!“ (Handlungsmöglichkeiten generieren, handeln),
8. Sitzung: „Jetzt schaffe ich es alleine!“ (Integration der Lerninhalte)
9. Auffrischungssitzung 1: „Ich zeige, was ich kann!“ (Erfolge wahrnehmen, schwierige Situationen üben),
10. Auffrischungssitzung 2: „Übung macht den Meister!“ (erlerntes demonstrieren, Modell sein).

Quellen

Bieg, Sonja u. Michael Behr (2005): Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter. Hogrefe. Göttingen.

Cierpka, Manfred (2005): Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Herder. Freiburg.

Frühauf, Susanne (2008): Verhaltenstraining für Schulanfänger - Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Ein Kompendium für die Praxis. (132-145). Beltz. Weinheim und Basel.

Imhof, Margarete (2008): Mich und Dich verstehen - Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergartengruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kompendium für die Praxis. (146-158). Beltz. Weinheim und Basel.

Tipp! Jugert, Gert; Anke Rehder; Peter Notz u. Franz Petermann (2011): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. Juventa. Weinheim und München.

Tipp! Jugert, Gert; Anke Rehder; Peter Notz u. Franz Petermann (2011): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. Juventa. Weinheim und München.

Nieder, Tanja (2008): Faustlos - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klasse 1 bis 3. In: Hans-Peter Langfeldt u. Gerhard Büttner [Hg.]: Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kompendium für die Praxis (184-196). Beltz. Weinheim und Basel.

Petermann, Franz; Gert Jugert; Uwe Tänzer u. Dorothe Verbeek (1997): Sozialtraining in der Schule. Psychologie Verlags Union. Weinheim.

Petermann, Franz; Heike Natzke; Nicole Gerken u. Hans-Jörg Walter, (2006): Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Hogrefe. Göttingen.

Wekenmann, Stefanie u. Peter Schlottke (2011): Soziale Situationen meistern. Ein störungsübergreifendes Gruppentraining für Kinder (SGK). Hogrefe. Göttingen.

8.3. Schulische Hausaufgabenbetreuung

Alena Lindhoff

Allgemeine Informationen

Im Rahmen des inklusiven Bildungswesens findet Unterricht immer mehr in heterogenen Gruppen statt und es stellt sich die Frage nach der Organisation individueller Unterstützung. Nicht alle Schülerinnen und Schüler steht zu Hause ein angemessener Arbeitsplatz zur Verfügung und oft können sie auch nicht auf Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben zurückgreifen.

Im Zentrum der Hausaufgabenbetreuung sollte somit die sorgfältige und kontinuierliche Erledigung der schulischen Aufgaben unter fachlicher Betreuung stehen (vgl. www.lernen-und-spass.de). Besonders in Schulen mit Ganztagskonzept stellt die Hausaufgabenbetreuung einen festen Bestandteil der Zeitplanung dar.

Den Schülerinnen und Schülern soll in Form der schulischen Hausaufgabenbetreuung eine Möglichkeit geschaffen werden, ihre Hausaufgaben in einer guten und strukturierten Arbeitsatmosphäre zu bearbeiten. Hier bekommen sie Hilfe bei Fragen und Problemen und können Unterstützung einholen. Die jeweiligen Lehrkräfte und Betreuer sollten die Lernenden daher weitestgehend selbstständig arbeiten lassen und nur nach Aufforderung unterstützend tätig werden. Entsprechend der jeweiligen Konzeption der Schule und ihrer Rahmenbedingungen kann die Hausaufgabenhilfe unterschiedlich organisiert sein und durch weitere Angebote, wie zum Beispiel Sprachförderung, ergänzt werden.

Tipps für die schulische Hausaufgabenbetreuung

- Die Hausaufgabenbetreuung sollte allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen.

Stand: April 2013

- Die Aufgabenstellung sollte klar formuliert und für die Schülerinnen und Schüler gut verständlich sein.
- Die Hausaufgabenbetreuung sollte in der Einrichtung Schule stattfinden.
- Alle Teilnehmer benötigen einen ausreichend großen und angemessenen Arbeitsplatz.
- Es handelt sich bei der Betreuung keineswegs um eine Nachhilfe, die Schülerinnen und Schüler sollten jedoch bei Fragen und Problemen unterstützt werden.
- Sie sollte in kleinen Gruppen stattfinden, damit eine angemessene Arbeitatmosphäre erreicht wird.
- Alle Angebote sollten kostenfrei sein.

Das Programm des Buddy e.V.

In vielen Bereichen inklusiver Schule steht eine wichtige personelle Ressource zur Verfügung, die oft wenig genutzt wird: die Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler, die andere unterstützen, etwa beim Schulstart, bei Hausaufgaben, in Konflikten oder im Unterricht, dienen aber nicht nur als „kostenlose Hilfskräfte“, sondern lernen durch ihre Tätigkeit weitaus nachhaltiger, indem sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vermittelnd einsetzen.

„Das buddy-Programm basiert auf einem systemischen Ansatz und setzt auf vier Bausteine: Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation, Selbstwirksamkeit. Je nachdem, wie stark ausgeprägt diese in einer Schule bereits vorhanden sind (oder eben nicht), entwickelt die buddy-Lehrkraft Projektideen mit seinen Schülerinnen und Schülern. Wichtigstes Ziel: Stärken forcieren und Schwächen abbauen. Die meisten Projekte unterstützen alle vier Bausteine – in unterschiedlicher Gewichtung.“ (buddy e.V.)



Das Programm des buddy-eV's orientiert sich an Interessen und aktuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Sie entwickeln das Projekt mit und lernen anhand von realen Problemen in Alltagssituationen. (vgl. ebd.)

Quellen

Education Y (vormals buddy e.V.) education-y.de (28. März 2018)

Lernen und Spaß e.V. (o.J.): Hausaufgabenbetreuung.
www.lernen-und-spass.de/schueler/hausaufgabenbetreuung.html
(28. März 2018)

8.4. Nachhilfe

Monika Faust

1. Grundsätzliches zur Nachhilfe

Schulischer Leistungsdruck, mangelnde Individualisierung sowie Befürchtungen der Eltern sorgen für einen enormen Bedarf an Leistungsförderung außerhalb des Schulalltags. Häufig ist es für Eltern schwierig, den Kindern bei der Bewältigung ihrer Schulaufgaben zu helfen, auch eine unvorteilhafte Situation am Arbeitsmarkt fordert die Notwendigkeit eines guten Schulabschlusses. Häufig wird es so empfunden, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern nicht alle notwendigen Förderungen zukommen lassen kann, die sie oder er für gute Note benötigen würde (Goerge 2011, 266f). In Deutschland nehmen jährlich ca. 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler Nachhilfe in Anspruch (Klemm u. Klemm 2010, 7). Der Nachhilfemarkt mit unzähligen Nachhilfe-Instituten und Privatpersonen bildet ein paralleles Unterstützungssystem von Schule, das pro Jahr mit ca. 942 Millionen bis 1,5 Milliarden Euro von den Eltern finanziert wird (Klemm u. Klemm 2010, 7). Abgesehen von der Frage, was Schule mit diesen Finanzmitteln anfangen könnte, bleibt festzustellen, dass es in der Regel die Besserverdienenden sind, die sich diese zusätzliche Förderung leisten können. Klaus und Annemarie Klemm kommen in ihrer Studie zur Nachhilfe in Deutschland zu folgender Bewertung:

„Unter der nicht ganz unbegründeten Annahme, dass der Besuch von Nachhilfeunterricht für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler mit positiven Wirkungen verbunden ist, mag die Inanspruchnahme von Nachhilfe aus der Sicht der Eltern und ihrer Kinder durchaus sinnvoll sein. Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, warum in einem öffentlichen Bildungssystem eine derart hohe private Nachfrage nach Nachhilfe besteht. Ein gutes öffentliches Bildungssystem

Stand: April 2013

sollte durch individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler gewährleisten, dass für die ganz überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen der Schulerfolg auch ohne zusätzlichen, privat finanzierten Unterricht möglich ist – insbesondere auch deshalb, weil nicht alle Elternhäuser gleichermaßen in der Lage sind, die Mittel für Nachhilfeunterricht aufzubringen.“ (Klemm u. Klemm 2010, 8)

Die Qualitätssicherung im Nachhilfesektor ist häufig sehr undurchsichtig. Zumeist wird nicht deutlich, ob beispielsweise eine inhaltliche Aufsicht über das Angebot der Nachhilfelehrerinnen und -lehrer gegeben ist. Insbesondere Nachhilfeinstitute nutzen nun Zertifizierungen um ihre Qualität zu sichern. Darunter fallen die ISO-Zertifizierung, das TÜV-Zertifikat und das RAL-Gütezeichen (Goerge 2011, 285). Bei der Nachhilfe durch Privatpersonen können nur unzureichende Aussagen über die Qualität gemacht werden.

Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Nachhilfe erteilt werden kann, neben außerschulischen Nachhilfformen werden auch Formen vorgestellt, die in der Schule stattfinden können.

2. Formen von Nachhilfe

2.1 Online-Nachhilfe

Im Gegensatz zu anderen Ländern wie beispielsweise Amerika hat sich die Online-Nachhilfe in Deutschland bisher noch nicht etabliert. Bei der Online-Nachhilfe können sich Schülerinnen und Schüler bei Bedarf auf einer Plattform im Internet Hilfe bei Nachhilfelehrkräften suchen. Benötigen sie Unterstützung beim Bearbeiten von Hausaufgaben oder vor einer Klassenarbeit arbeiten sie mit Hilfe von Internetchats oder Internettelefonie, beispielsweise via Skype, mit einem Nachhilfelehrer oder einer Nachhilfelehre-



rin an ihren Schwierigkeiten. Um Online-Nachhilfe wahrnehmen zu können, muss ein internetfähiger Computer für das Kind zugänglich sein, ebenso wie eine eventuelle technische Ausrüstung (Headset, etc.). Es kann hilfreich sein, in Internetauktionen nach gebrauchten Gegenständen zu suchen. Dies minimiert Kosten (Strelow 2010, 27).

Ein Vorteil der Online-Nachhilfe sind eindeutig die entfallenden Fahrtkosten und die spontane Nutzungsmöglichkeit und Inanspruchnahme von Hilfe. Negativ anzumerken ist jedoch für viele Eltern zum einen der hohe Kostenaufwand für Materialien und Anmeldung bei dem Anbieter ebenso wie die lange Zeit, die ihre Kinder zusätzlich vor dem Computer verbringen. Zudem kann es für einige Schülerinnen oder Schüler anschaulicher und effektiver sein persönlich mit einem Nachhilfelehrer zu lernen.

2.2. Nachhilfeeinstitute

Seriöse Institute bieten Nachhilfe durch qualifiziertes Personal an. Mittlerweile gibt es über 3000 kommerzielle Einrichtungen, die Nachhilfe anbieten, Marktführer sind dabei der „Studienkreis“ sowie die „Schülerhilfe“ (FOCUS online, 2009). Um ein gutes Institut zu erkennen, sollten klare Geschäftsbedingungen vorhanden sein. Die Kündigungsfrist sollte maximal drei Monate betragen und die Möglichkeit zur einer Probestunde vorhanden sein. Darüber hinaus ist es wichtig zu beachten, wie groß die Schülergruppen sind, in denen die Nachhilfe erteilt wird, sofern es sich nicht um eine Einzelnachhilfe handelt. Vorteilhaft bei der Nutzung von Nachhilfeeinstituten ist, dass es sich überwiegend um pädagogisch ausgebildetes Personal handelt. Negativ anzumerken ist in jedem Fall der finanzielle Aufwand. Dieser ist zumeist bedeutend höher als bei anderen Nachhilfeformen.

2.3 Nachhilfe durch private Nachhilfelehrkräfte

Bei Bedarf wird häufig auf private Nachhilfelehrerinnen und -lehrer zurückgegriffen. Dabei handelt es sich zumeist um Studentinnen bzw. Studenten oder Lehrkräfte, die zusätzlich zu ihrem Beruf noch Nachhilfe geben. Zudem bietet aber auch pädagogisch nicht ausgebildetes Personal Nachhilfe an.

Private Nachhilfeeinrichtungen sind häufig in der Zeitung zu finden. Sie bieten den Vorteil, dass sie zumeist wesentlich kostengünstiger als professionelle Anbieter sind. Empfehlenswert ist es, private Nachhilfelehrerinnen und -lehrer zu nutzen, die durch Bekannte oder Lehrpersonen empfohlen werden.

2.4 Nachhilfe in der Schule

Auch eine Integration der Nachhilfe in den schulischen Alltag ist möglich. Es herrschen verschiedene Formen, wie dies, vor allem im Ganztagsbetrieb, organisiert werden kann. Der Kern einer schulischen Nachhilfe ist jedoch die Prävention in Form individualisierter Unterrichtsformen, die den Leistungsdruck und damit die Inanspruchnahme von Nachhilfe reduzieren.

Zum einen besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte in Form von Arbeitsgemeinschaften eine Vertiefung, bzw. Wiederholung des Lerninhaltes anbieten. Weiter verbreitet ist jedoch die Form, dass ältere Schülerinnen und Schüler jüngere unterstützen (siehe Informationen zum Buddy e.V. im Beitrag zu schulischer Hausaufgabenbetreuung). Diese Nachhilfe kann in Form von Kleingruppen, jedoch auch als Einzelnachhilfe gestaltet werden. Von Vorteil ist bei dieser Methode, dass ein engerer Austausch mit den Lehrkräften stattfinden kann. Die älteren Schülerinnen und Schüler kennen sich mit den

schulinternen Vorgehensweisen ebenso aus wie mit dem vermittelten Stoff. Zudem findet eine Förderung der sozialen Kompetenzen statt. Der finanzielle Aufwand ist bei dieser Form der Nachhilfe am geringsten und die Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler eher gewährleistet.

3. Abschließende Bemerkung

die Inanspruchnahme außerschulischer Nachhilfe wirft kritische Fragen über das deutsche Schulsystem und vor allem über die Unterrichts- und Schulorganisation auf. Letztlich ist die hohe Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Nachhilfe bekommen ein Indiz für die Selektivität unseres Schulsystems: Eltern, die es sich leisten können, erkaufen sich bessere Bildungschancen.

Wenn außerschulische Nachhilfe genutzt werden, sollten einige Kriterien beachtet werden:

- kostenlose Probestunde, beziehungsweise die Möglichkeit einen Lehrer oder eine Lehrerin ohne Vertragsabschluss zu testen,
- kurze Kündigungsfristen,
- Möglichkeit der Wiederholung ausgefallener Stunden,
- gute Kommunikation zwischen Eltern und Nachhilfeeinrichtungen,
- Übungen, die auch alleine und mit Unterstützung der Eltern gemacht werden können,
- Einbindung der Lehrkräfte (was sollte gelernt werden?),
- Klar definierte und überprüfbare Lernziele,
- Sicherstellung ausreichender Zeiten für Freizeit und Erholung der Schülerin oder des Schülers.

Quellen

Tipp! Dohmen, Dieter (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Bertelsmann. Bielefeld.

FOCUS online. (2009): Lernen im Institut. www.focus.de/familie/lernen/nachhilfe/wie-eltern-die-richtige-nachhilfe-finden-privatlehrer-lernstudio-oder-internet-coach_id_2210719.html (26. August 2015)

Goerge, Carsten (2011): Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland. LIT Verlag. Berlin.

Guill, Karin (2012): Nachhilfeunterricht. Individuelle, familiäre und schulische Prädikatoren. Waxmann. Münster.

Tipp! Klemm, Klaus u. Annemarie Klemm (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Bertelsmann. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Ausgaben_fuer_Nachhilfe.pdf (26. August 2015)

9. Medien

9.1. Organisation und Aufbau einer Mediathek

Till-Christopher Bamberg

Stand: April 2013

Im Gegensatz zur klassischen Bibliothek haben sich Mediatheken aufgrund des technischen und gesellschaftlichen Fortschrittes als modernere Form der Wissenspräsenz entwickelt. Der Aufbau einer Mediathek ist eine große Herausforderung. Zwar ist eine schulische Mediathek in ihrem Umfang im Vergleich zu öffentlichen Bibliotheken geringer anzusiedeln, folgt aber denselben Prinzipien. Diese sollte erarbeitet, festgehalten und strikt eingehalten werden, da bei der Vielzahl der Nutzer schnell Unübersichtlichkeit entsteht.

Eine schulische Mediathek sollte jedem in der Schule zur Verfügung stehen. Es gilt, viele unterschiedliche Medien anzuschaffen, zu ordnen und ein System zu entwickeln, welches gut verständlich und dem einfach zu folgen ist. Auch sollten im Zuge der Inklusion entsprechende Medien für Lehrerinnen und Lehrer aufgenommen werden, auf die zurückgegriffen werden kann. So können zum Beispiel Bücher über Fördermöglichkeiten oder didaktische Modelle angeschafft werden. Bevor hier auf Einzelheiten eingegangen wird, muss als erstes der finanzielle Rahmen ausgehandelt werden, bzw. generell die Frage gestellt werden, ob eine Mediathek gewünscht wird. Nachfolgend werden praktische Tipps zur Organisation einer Mediathek gegeben. Hierbei werden Prinzipien des Aufbaus einer öffentlichen Bibliothek auf die schulische Form der hier besprochenen Mediathek angepasst. Die „Akademie für Leseförderung Niedersachsen“ hat eine sehr gute Zusammenfassung von „Tipps für den Aufbau einer Schulbibliothek“ als PDF bereitgestellt (Büchereizentrale Niedersachsen 2014).

Konzeptionelle Planung

Zunächst sollte festgelegt werden, für wen eine Mediathek aufgebaut werden

soll. Welche Personen können hier Medien ausleihen? Wie sieht deren Bedarf aus? Auch die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer können in die Planung mit einbezogen werden. Es kann in der Schule eine Umfrage gestartet werden, welche Themengebiete erwünscht werden. Auch sollte überlegt werden, in welcher Form diese Mediathek geführt werden soll: als Ausleihe oder nur als sogenannte Präsenzmediathek, bei der Medien nur durchgesehen werden können. Bei der Raumplanung sollten drei Überlegungen mit einbezogen werden. Zunächst muss geklärt werden, ob generell ein Raum für eine Mediathek vorhanden ist und dies gewünscht wird. Dann muss überlegt werden, ob es genug Platz für die Medien (auch im Hinblick auf eine stetige Erweiterung der Medienanzahl) gibt und welche Einrichtung (Regale, Tische, Stühle) in den benötigten Raum passt? Auch sollte hier mit eingeplant werden, dass es Lese- und Ruheplätze geben sollte. Das Schulministerium Nordrhein-Westfalen bietet hier viele nützliche Tipps und Hinweise zur Planung und Erschließung einer Schulbibliothek welche im Quellenverzeichnis zu finden ist.

Die **Öffnungszeiten** einer Mediathek in der Schule sollten den Schulablauf nicht stören und auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein. Diese Zeiten sollten strikt eingehalten werden und für jeden ersichtlich sein. Auch muss überlegt werden, ob diese Zeiten nur während der Schulzeit gelten oder auch darüber hinaus. Auch muss überdacht werden, ob es mehrere Öffnungszeiten gibt und ob diese Zeit als Besuchs- oder Lesezeit ohne Ausleihe genutzt werden kann. Neben einem **Hauptverantwortlichen** für diese Mediathek wäre es ratsam, ein bis zwei Nebenverantwortliche zu ernennen, die als Helfer dienen. Hierbei können auch

Eltern und Schüler eingebunden werden. Diese helfen bei der Durchführung der **Mediatheks-Ordnung**, die unbedingt erstellt werden muss. Hier wird festgelegt, welche Regeln für die Benutzung der Mediathek gelten. Diese **Regeln** (zum Beispiel Verhalten während des Besuchs, Ausleihe, Rückgabefristen, Regelungen bei Verlust) werden von dem Hauptverantwortlichen in Absprache mit seinen Helfern erstellt und im Kollegium abgestimmt. Zu dem Regeln sollte auch ein **Ordnungssystem** für die Medien gehören, auf welches immer zurückgegriffen werden kann. Dieses Ordnungssystem wird auf die zu erstellenden Ausleihlisten übertragen. Dies kann über ein Computerverwaltungsprogramm als tabellarischer Überblick geschehen.

Bestandserschließung

Bevor eine Mediathek aufgebaut wird, sollte man überlegen, welche Medien benötigt werden. Eine willkürliche Auswahl schadet einem systematischen und sinnvollen Aufbau einer Mediathek. Es besteht die Gefahr der „Vermüllung“. Eine Mediathek sollte nicht als Lagerstätte für ausgediente Bücher (oder Filme) dienen.

Die Kriterien, die bei der Auswahl zu Rate gezogen werden sollten, sind:

- eine systematische Grundversorgung mit Medien zu Themen der einzelnen Unterrichtsfächer und Schwerpunkte,
- ein gutes Verhältnis zwischen Sachliteratur (-themen) und Belletristik,
- ein breit gefächertes und differenziertes Leseangebot,
- eine Vielzahl unterschiedlicher Medien wie Filme, Hörspiele, Spiele, Fördermaterialien etc.

Auch können **Themenschwerpunkte** in der Mediathek (wie zum Beispiel Naturwissenschaft, Märchen oder didaktisches Material für Förderungsschwerpunkte) geschaffen werden. Dies kann nach Schulformen unterschiedlich ausfallen und sollte in Absprache mit dem Kollegium geschehen. Hier sollte auch überlegt werden wie viel Medien angeschafft werden um einen **Zielbestand** aufzubauen. Zwar ist es anfänglich sinnvoll, viel zu suchen, aber eine Mediathek hat auch nur eine begrenzte Kapazität. Hier sollte man abwägen welche Medien sich eignen.



Um einen guten und übersichtlichen Bestand aufzubauen, sollte eine **Katalogisierung** stattfinden. Dies dient zur Schaffung eines Überblicks. Ein Ordnungssystem schafft Überblick und spart Zeit. Eine alphabetische Sortierung und eine fächerspezifische Anordnung dienen dem bei. Ein **Abkürzungsverzeichnis** für die Einsortierung müsste geschaffen werden. Auch sollte eine Separation von schriftlichen, audio-visuellen Medien und Spiele geschaffen werden, die stets schülergerecht aufbereitet werden (zum Beispiel nach Schulstufen oder auch geschlechtsspezifisch). Zur Organisation sollten **EDV-Programme** zu Hilfe genommen werden.

Zudem sollten die Medien ansprechend präsentiert werden. So ist es zum Beispiel ansprechender, die Titelseiten zu zeigen als die Buchrücken. Auch müssten bestimmte Themenbücher in Augenhöhe der Schülerinnen und Schüler erreichbar sein. Lexika sollten einen separaten Bereich bekommen.

Medien und Bücher sollten immer **attraktiv** und **aktuell** sein. Zu sehr beschädigte Medien sollten nach gegebener Zeit ersetzt werden. Eine mögliche Aus-sortierung sollte stattfinden, wenn die Bücher und Medien ihre Attraktivität und Aktualität verloren haben (optisch und inhaltlich), oder die einzelnen Medien nur sehr selten genutzt oder ausgeliehen werden. Hier lohnt sich ein Blick auf in die Broschüre „Einrichtung und Pflege von Schulbibliotheken – Eine Handreichung für Öffentliche Bibliotheken anhand ausgewählter Beispiele“ des Schulministeriums Nordrhein-Westfalen.

Eine gute Mediathek hebt sich dadurch hervor, dass sie eine große, vielfältige Auswahl unterschiedlichster Medien besitzt. Es gilt viele Medien anzuschaffen und diese zu katalogisieren. Dies muss

in einen bestimmten finanziellen und räumlichen Rahmen liegen. Auch sollte nicht willkürlich gewählt werden. Eine differenzierte Suche nach Schwerpunkten kann stattfinden, ist aber nicht zwingend notwendig. Nachfolgend werden praktische Tipps gegeben, die weiterhelfen sollen, die Suche einzuschränken.

Überblick der Medienvielfalt

Es gibt eine Vielzahl an Medien die verwendet werden können. Hier sollte darauf geachtet werden, dass es nicht zu einer reinen Anhäufung verschiedener Medien kommt, sondern auch gezielt über die Form der anzuschaffenden Medien entschieden wird:

- Bücher (Sachbücher, Belletristik, Bilderbücher, Comics, Malbücher etc.),
- DVDs/ Blue Ray Discs (Spielfilme, Dokumentationen, Reportagen, kindgerechte Unterhaltung, Filme zu Sachthemen etc.),
- CDs (Musik, Hörspiele, Hörbücher),
- Spiele (Brettspiele, Kartenspiele etc.),
- Sach- und Lehrbuchreihen („Was ist Was?“, „Wieso? Weshalb? Warum?“, „Sehen, Staunen, Wissen“ etc.),
- Nachschlagewerke (Atlanten, Lexika),
- PC-Programme für den Schulunterricht,
- Fördermaterial,
- Bücher mit Brailleschrift (für sehbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler),
- digitale Medien (PDF-Texte, Arbeitsblätter, Malvorlagen, Filme).

Kriterien der Anschaffung von Medien

Jegliche Anschaffungen von Medien sollten bestimmten Qualitätskriterien entsprechen. Es obliegt den Verantwortlichen der Schule die Ausrichtung und die Inhalte der Mediathek festzulegen. Hierzu sollten das Kollegium und andere Nutzerinnen und Nutzer mit in die Planung einbezogen werden. Es kann beispielsweise eine Umfrage in der Schule stattfinden,

an der sich auch die Schülerinnen und Schüler beteiligen, um ihre Vorschläge für die Anschaffung von Medien den Verantwortlichen weiter zugeben. Denn letzten Endes sind die Schülerinnen und Schüler diejenigen, denen die Mediathek zu Gute kommt.

Medien sollten den Zielen und dem Leitbild der Schule entsprechen. Es sollten jahrgangsstufen- und altersspezifisch Bedarfe beachtet werden. Auch eine Berücksichtigung von Themen der Vielfalt, Diversität und Lebenswelt ist sinnvoll:

- Jungen und Mädchen,
- Menschen mit Beeinträchtigungen,
- Kulturen,
- Religionen,
- junge und alte Menschen,
- Gesundheit,
- Wohnen und Leben,
- Geld,
- Ernährung.

Die Medien die angeschafft werden müssen in ihrer Verständlichkeit schülergerecht und einfach zu handhaben sein. Sie sollten verschiedene Schwierigkeitsstufen und Anforderungsniveaus beinhalten. Dies kann zum Beispiel in Form von Lernreihen geschehen die aufeinander aufbauen.

Die Medien sollten qualitativ hochwertig und auf eine starke Frequentierung durch Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtet sein.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist die fächerübergreifende Ausrichtung. Medien können so gewählt werden, dass diese in den einzelnen Fächern miteinander korrespondieren. Dies sollte in Absprache mit den zuständigen Fachlehrkräften und Fachgruppen geschehen.

Umgang mit Medien

Neben der Pflege von Medien, damit dessen Bestand auch längerfristig gewährleistet sein kann, gilt es die angeschafften Medien zu archivieren.

Dies kann zum einen in der Mediathek geschehen. Es wäre auch der prädestinierteste Ort zur Archivierung. Die Mediathek ist jedem zugänglich (je nach Öffnungszeiten) und dient als Ort der Wissensansammlung und zudem als Ort der sozialen Interaktion. Die Medien können hier am besten integriert werden, da in der Mediathek ein Katalogsystem vorhanden ist. So können die Medien dementsprechend bearbeitet und gepflegt werden.

Zum anderen besteht auch die Möglichkeit, die Medien in einer Klasse zu archivieren. Wenn dies geschieht muss ein Verantwortlicher oder eine Verantwortliche gefunden werden. Sehr gut wäre es, wenn diese Aufgabe von Schülerinnen und Schülern übernommen wird, da somit die Eigenverantwortlichkeit zusätzlich verstärkt wird.

Auch kann man Schülerinnen und Schüler selbst auf die Suche nach geeigneten Medien gehen lassen. Recherchearbeit dient den Schülerinnen und Schülern zur Orientierung und hat eine immense kommunikative Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler sprechen sich ab welche Art von Medien sie bevorzugen und vor allen Dingen, mit welchen Inhalten diese Medien gefüllt sein sollten. Diese Recherchearbeit kann von Netzwerken unterstützt werden.

Netzwerke

Um den Bedarf an ständig aktuellen Medien zu decken und Neuanschaffungen zu erwerben, aber auch um Informationen über eine mögliche Gestaltung der Mediathek zu erhalten, ist die Schaf-

fung von Netzwerken sinnvoll. Auch die Finanzierung einer Mediathek kann durch Netzwerke gedeckt werden. Eine Mitgliedschaft in Bibliotheksverbänden, Vereinen oder Arbeitskreise ist nicht zwingend notwendig, schafft aber ein breites Spektrum an Möglichkeiten und Verbindungen (siehe Internet-Links).

Auch sollten für die Erweiterung (Bücher-)Tauschbörsen besucht werden. Häufig gibt es hier eine breite Auswahl an Medien, die günstig erworben werden können. Hier lohnt sich auch immer ein Blick in die örtlichen Zeitungen, da es dort auch immer wieder viele Angebote gibt. Spenden können auch eingeholt werden. Wichtig wäre es hier, darauf zu achten, dass bei Sachspenden keine „Altpapiersammlung“ entsteht, bei der die Mediathek als Möglichkeit gesehen wird, alte Bücher und Medien zu entsorgen. Auch hier gilt es, eine differenzierte Auswahl zu treffen.

Digitale Mediensammlungen

Denkbar und wünschenswert ist auch eine digitale Mediensammlung mit hilfreichen PDF-Texten, Arbeitsblättern, Filmen und Materialien. Diese kann für die Lehrkräfte zentral auf einem Server zur Verfügung stehen und anderen Nutzern bei Bedarf zur Verfügung gestellt werden. Hierzu gibt es zahllose frei verfügbare Medien. Wichtig ist es zum einen, die Urheber- und Nutzungsrechte zu beachten und zum anderen eine gute Sortierung und Kommentierung zu entwickeln.

Internet-Links (28. März 2018):

Es gibt eine Vielzahl von Internetportalen, bei denen Gegenstände getauscht oder (ver-)kauft werden können. Im Sinne einer möglichen Mediathek im schulischen Rahmen muss differenziert werden inwiefern welche Internetseite hilfreich sein kann. Die folgenden Internetseiten bilden eine gute Grundlage, um gezielt einen

guten Bestand im Sinne einer Mediathek aufzubauen.

Online Buchhandlungen machen, von Zeit zu Zeit, auch Räumungsverkäufe. Dies sind empfehlenswerte Adressen:
www.zvab.com/index.do
www.abebooks.de/
www.booklooker.de/

Auch gibt es mittlerweile die Möglichkeit der Volltextsuche. Auf diesen Seiten werden mögliche Titel zugänglich gemacht. Hier müssen mögliche Kosten berücksichtigt werden:
scholar.google.de/

Hier gibt es viele hilfreiche Literatur und Materialien: www.lehrerweb.at/

Neben Büchern und Lexika kann auch die Suche erweitert werden auf Zeitschriftenartikel oder Zeitungen. Hier lohnt sich ein Blick auf folgende Seite:
www.zeitschriftendatenbank.de/

Die nun folgende Seite bietet ein breites Spektrum der Möglichkeit der Schwerpunktsuche an allen (über-)regionalen Bibliotheken die sich dieser Seite angeschlossen haben. Hier kann systematisch nach Themen gesucht werden:
webis.sub.uni-hamburg.de/webis/index.php/Hauptseite

Um einen Überblick über den Bestandsaufbau zu bekommen, ist diese Seite empfehlenswert:
www.schulmediothek.de/index.php?nonav=nein&pfad=/organisation_praxis/bestandsaufbau/aufbau/

Eine gute Internetseite für die Auswahl von Themen der unterschiedlichen Jahrgangsstufen ist:
www.bllv.de/presse/mediathek/

Zur effektiven Sacherschließung von Bibliotheken wird empfohlen:
[www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend\[id\]=4686](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend[id]=4686)
www.bibliotheksverband.de/dbv/

Quellen

Roth, Susanne (2006): Einfach organisiert – Effizientes Selbstmanagement für Job & Office. Verlag für die Deutsche Wirtschaft. Bonn.

Bellof, G.; Petra Büning; Susanna Larisch (2010): „Einrichtung und Pflege von Schulbibliotheken – Eine Handreichung für Öffentliche Bibliotheken anhand ausgewählter Beispiele“. Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.). Düsseldorf.
https://www.brd.nrw.de/schule/privatschulen_sonstiges/oeffentl__Biblio__Container/pdf/7/Brosch__re_Schulbibliotheken_10_02_18.pdf
(28. März 2018)

Büchereizentrale Niedersachsen [Hg.] (2014): „Tipps für den Aufbau einer Schulbibliothek“
http://www.alf-hannover.de/sites/default/files/netzwerke_schulbibliotheksnetzwerke_tipps_zum_aufbau_einer_schulbibliothek.pdf
(28. März 2018)

Bröckling, C.; Stephanie Heinrich.; Dagmar Missal; (2007): „Räume – Medien – Unterricht Von der Medienbox zur Schulbibliothek Planungshilfen für eine lernförderliche Infrastruktur“. Medienberatung NRW. Düsseldorf unter:
www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/1.-Ebene-Material/Lesekompetenz/raeumemedienunterrichtweb.pdf
(28. März 2018)



Entwicklung

9.2. Vielfalt in Filmen: Beeinträchtigungen

Josephina Katharina Breiling

Stand: April 2013

Neben Hörspielen, Büchern und Bildern bieten sich vor allem Filme für die Thematisierung von Behinderung und Inklusion im Unterricht an. Sie können genutzt werden, um mit den Schülern

über die Heterogenität der Schülerschaft zu kommunizieren. Im Folgenden werden Filme vorgestellt, mit denen die Themen Inklusion und Behinderung im Unterricht thematisiert werden können.

Behinderung	Filmtitel	Filminformationen
Autismus	Ben X ¹	<p>Laufzeit: 90 Minuten FSK: Ab 12 Jahren Gattung/Genre: Spielfilm Erschienen: 2007</p> <p>Inhalt: Ben ist Autist und es fällt ihm schwer, Kontakt zu anderen Menschen aufzubauen. Seine Leidenschaft ist das Online-Rollenspiel „Archlord“. Er ist ein Außenseiter wird von seinen Klassenkameraden tyrannisiert. Als Ben in seiner Verzweiflung über Selbstmord nachdenkt, schlägt ihm Scarlite, die er aus dem Online-Spiel kennt, ein Treffen vor (vgl. Kleinschmidt 2008, o.S.).</p>
Geistige Behinderung	London liegt am Nordpol	<p>Laufzeit: 20 min FSK: Ab 6 Jahren Genre: Spielfilm Erschienen: 2009</p> <p>Inhalt: Der 15-Jährige Peter ist seit einem Unfall in seiner Kindheit geistig beeinträchtigt und oft auf Hilfe angewiesen. Als ihm klar wird, dass er ein Außenseiter ist, flüchtet er sich durch seine Comics in eine Phantasiewelt und träumt davon mehr Anerkennung seines Umfelds zu erlangen (vgl. Gollhardt 2013, o.S.).</p>
Geistige und Körperliche Behinderung	Inklusion – gemeinsam anders	<p>Laufzeit: 90 Minuten FSK: Ohne Altersbeschränkung Genre: Spielfilm Erschienen: 2011</p> <p>Inhalt: Das Thema Inklusion wird anhand der Geschichte von zwei Schülern mit Behinderung, die in die Regelschule aufgenommen werden, geschildert (vgl. Erdmann 2013, o.S.). Paul hat eine leichte geistige Beeinträchtigung und Steffi sitzt im Rollstuhl. Auf die Veränderungen in der Klasse müssen alle reagieren doch Steffi und Paul sind anfangs nicht begeistert (vgl. Behrens 2012, o.S.).</p>

¹ Informationen über den Film, Ind Lehrplanbezüge zu dem Film Ben X. Zugriff unter: www.film-kultur.de/glob/kc_2008_benx.pdf

Behinderung	Filmtitel	Filminformationen
Geistige und Körperliche Behinderung	Klassenleben	<p>Laufzeit: 86 Minuten FSK: Ohne Altersbeschränkung Genre: Dokumentation Erschienen: 2005</p> <p>Inhalt: Der Film handelt von der Klasse 5d der Fläming-Grundschule in Berlin-Schöneberg. In dieser Klasse sind 4 von 20 Kindern beeinträchtigt, eines davon ist schwerstmehrfach betroffen. Trotz der großen Heterogenität erweist sich die Klasse als hoch motiviert, mit überdurchschnittlichem Niveau und einem ausgeprägten Gemeinschaftssinn. Der Film begleitet die Kinder in ihrem Schulalltag und zeigt dabei ihre Erlebnisse sowie Lernerfolge, ihren Bewusstwerdungsprozess als soziale Wesen, aber auch ihre Zweifel, Sorgen und Nöte (vgl. Twele 2005, 3f.).</p>
Körperliche Behinderung	Crazy	<p>Laufzeit: 97 Minuten FSK: Ab 12 Jahre Gattung/Genre: Drama, Literaturverfilmung Erschienen: 2000</p> <p>Inhalt: Crazy ist die Verfilmung des autobiographischen Romans von Benjamin Lebert, der seine Zeit in einem süddeutschen Internat schildert. Benjamin, welcher halbseitig gelähmt ist, sieht sich dabei mit der Aufgabe konfrontiert, einen Zugang zu Gleichaltrigen zu finden. Gleichzeitig muss er sich jedoch auch mit Ablösungsprozessen von seinen getrennt lebenden Eltern auseinandersetzen (vgl. Ehrlicher 2002, o.S.).</p>
Körperliche Behinderung	Drachenzähmen leicht gemacht ²	<p>Laufzeit: 98 Minuten FSK: Ab 6 Jahren Genre: Kinderfilm, Animationsfilm, Fantasy Erschienen: 2010</p> <p>Inhalt: Der Film handelt von Freundschaft, Selbstbewusstsein und Vorurteilen. Im Vordergrund steht der Wikingerjunge Hicks, welcher gerne den Erwartungen seines Vaters, ein tapferer Drachentöter zu sein, entsprechen möchte. Doch Hicks beginnt über dieses Vorhaben nachzudenken, als er erfährt, dass Drachen nicht so gefährlich sind, wie von seinem Vater behauptet (vgl. Stiletto 2010, 2f.).</p>

² Filmpädagogische Begleitmaterialien für den Schulunterricht zu dem Film Drachenzähmen leicht gemacht.

Behinderung	Filmtitel	Filminformationen
Körperliche Behinderung	Findet Nemo	<p>Laufzeit: 100 Minuten FSK: Ohne Altersbeschränkung Gattung/Genre: Trickfilm Erschienen: 2003</p> <p>Inhalt: Der kleine Clownfisch Nemo, welcher eine Behinderung an der rechten Flosse hat, wächst im Pazifischen Ozean auf. Sein Vater Marlin ist durch den Tod von Nemos Mutter, bei einem Überfall von Raubfischen, ängstlich geworden und versucht deshalb seinen Sohn vor den Gefahren des Meeres zu schützen. Als Nemo von Menschen gefangen und verschleppt wird, verlieren sich Vater und Sohn. Daraufhin bricht Marlin auf, um in den Weiten des Ozeans seinen Sohn wiederzufinden. Unterwegs lernt er die unter Amnesie leidende Fischdame Dori kennen, welche ihn von dort an begleitet und mit ihm allerlei Abenteuer erlebt (vgl. Erlacher 2003, o.S.).</p>
Körperliche Behinderung	Mondschein-kinder	<p>Laufzeit: 86 Minuten FSK: Ohne Altersbegrenzung Gattung/Genre: Spielfilm Erschienen: 2006</p> <p>Inhalt: Der 6-Jährige Paul lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter und seiner 12-Jährigen Schwester Lisa zusammen in einer dunklen Wohnung. Mit seiner seltenen Hauterkrankung ist die Vermeidung jeglichen Sonnenlichts verbunden, weshalb seine Schwester die einzige Kontaktmöglichkeit zur Außenwelt darstellt. Doch als Lisa sich in Simon verliebt, ist sie zwischen ihm und Paul hin und her gerissen (vgl. Ehlacher 2006, o.S.).</p>
Körperliche Behinderung	Simon Birch	<p>Laufzeit: 109 Minuten FSK: Ab 6 Jahren Genre: Drama / Komödie Erschienen: 1998</p> <p>Inhalt: Simon, ein kleinwüchsiger Junge, ist davon überzeugt, dass das Schicksal Großes mit ihm vorhat. Außer ihm glaubt daran jedoch niemand, bis ihm eines Tages ein tragischer Unglücksfall die Gelegenheit gibt, zu beweisen, was wirklich in ihm steckt (vgl. Gesellschaft für Film- und Medienkritik e.V. 2013, o.S.).</p>

Behinderung	Filmtitel	Filminformationen
Körperliche Behinderung	Vorstadt-krokodile 1	<p>Laufzeit: 92 Minuten FSK: Ab 6 Jahre Gattung/Genre: Abenteuer, Kinderfilm Erschienen: 2008</p> <p>Inhalt: Der Teenager Kai wäre gerne Mitglied bei den Vorstadtkrokodilen. Wegen seiner körperlichen Beeinträchtigung wird er von der Bande jedoch nicht anerkannt. Das ändert sich als die Vorstadtkrokodile eines Tages einen Einbruch aufklären wollen und dabei auf Kais Wissen angewiesen sind (vgl. Gollhardt 2013, o. S.).</p>
Sehbehinderung / Blindheit	Die Blind-gänger	<p>Laufzeit: 88 Minuten FSK: ohne Altersbeschränkung Gattung/Genre: Spielfilm, Drama Erschienen: 2004</p> <p>Inhalt: Die 13-Jährigen Freundinnen Marie und Inga sind blind und leben in einer Schule für Sehbehinderte, deren Schwerpunkt in der Musikausbildung liegt. Als sie sich einer Schülerband anschließen wollen, werden sie aufgrund ihrer Sehbeeinträchtigung abgewiesen. Kurze Zeit später lernen sie Herbert kennen, der in sein Heimatland Kasachstan zurückkehren will. Um hierfür die finanziellen Mittel zu erhalten, gründen die drei Protagonisten ein Trio und machen fortan Straßenmusik (vgl. Gollhardt 2013, o. S.).</p>
Tourette-Syndrom	Ein Tick anders ³	<p>Laufzeit: 85 Minuten FSK: Ab 6 Jahren Genre: Drama Erschienen: 2011</p> <p>Inhalt: In der Kleinstadt ist die 17-Jährige Eva für ihre obszönen Ausdrücke bekannt, welche durch das Tourette-Syndrom ausgelöst werden. Aufgrund dieser Erkrankung meidet Eva andere Menschen. Doch als ihr Vater einen neuen Job bekommt, steht ein Umzug nach Berlin bevor. Mit der neuen Stadt wäre auch die Erklärung ihres Verhaltens verbunden. Doch das will sie auf keinen Fall (vgl. Stiletto o.J., 2ff).</p>

³ Filmpädagogisches Begleitmaterial zu dem Film Ein Tick anders.

Tourette-Syndrom	The Tic Code	<p>Laufzeit: 86 Minuten FSK: Ab 6 Jahren Gattung/Genre: Ohne Angaben Erschienen: 1998</p> <p>Inhalt: Erzählt wird die Geschichte von zwei Musikern mit dem Tourette-Syndrom in New York. Einer der beiden ist der 12-Jährige Miles, welcher sich aufgrund der Schikanen innerhalb der Schule in die Musik flüchtet. Mit seinem besten Freund Todd übt er regelmäßig in einem Jazz-Club, in dem er Akzeptanz erfährt. Dort lernt er den Saxophonisten Tyron kennen, welcher ebenfalls am Tourette-Syndrom erkrankt ist. Die beiden werden gute Freunde. (Hempel, 2010, o.S.).</p>
------------------	--------------	--

Es gibt noch viele weitere Filme zum Thema Vielfalt und Diversität, die hier noch nicht recherchiert wurden, zum Beispiel:

- Jungs und Mädchen,
- Migration,
- Armut,
- Kulturen,
- Religionen,
- Formen von Familie und Zusammenleben,
- Homosexualität.

Quellen

Behrens, Volker (2012): „Inklusion - gemeinsam anders“ zeigt das Lernen der Anderen. www.abendblatt.de/kultur-live/article2283369/Inklusion-gemeinsam-anders-zeigt-das-Lernen-der-Anderen.html (28. März 2018)

Gollhardt, Kay (2013): Die Blindgänger. www.filmsortiment.de/Filmdetails/Spielfilme-F_/Kinder-F_026/17886/Die-Blindgänger.html (28. März 2018)

Gollhardt, Kay (2013): Vorstadtkrokodile. www.filmsortiment.de/Filmdetails/Spielfilme-F_/Deutscher-Film-F_003/42696/Vorstadtkrokodile.html (28. März 2018)

Gollhardt, Kay (2013): London liegt am Nordpol. www.filmsortiment.de/Filmdetails/Didaktik-B_/Sekundarstufe-II-B_004/Sozialkunde-B_004_013/44897/London-liegt-am-Nordpol.html (28. März 2018).

Gesellschaft für Film- und Medienkritik e.V. (2013): Simon Birch. www.new-video.de/film-simon-birch/ (28. März 2018).

Ehrlacher, Frank (2002): Crazy - Film-Inhalt und Kritik. www.moviemaster.de/archiv/film/film_crazy-2000.htm (28. März 2018)

Ehrlacher, Frank (2003): „Findet Nemo“ - Film-Inhalt und Kritik. www.moviemaster.de/archiv/film/film_findet-nemo-2003.htm (28. März 2018)

Ehrlacher, Frank (2006): „Mondscheinkinder“ - Film-Inhalt und Infos. www.moviemaster.de/archiv/film/film_mondscheinkinder-2006.htm (28. März 2018))

Hempel, Christian (2010): Gilles De La Tourette Syndrom Homepage Deutschland The Tic Code – Filmbesprechung. Tourette online [Hg.]. www.tourette.de/kinofilme/tic_code/index.shtml (28. März 2018)

Kleinschmidt, Michael (2008): Ben X. Institut für Kino und Filmkultur e.V. (IKF) [Hg.]. www.film-kultur.de/glob/kc_2008_benx.pdf (28. März 2018)

Stiletto, Stefan (2010): Drachenzähmen leicht gemacht Filmpädagogische Begleitmaterialien für den Schulunterricht. Paramount Pictures Germany GmbH [Hg.]. Unterföhring.

Stiletto, Stefan (o.J.). Filmpädagogische Begleitmaterialien Ein Tick anders. Farbfilmverleih GmbH [Hg.]. Berlin

Twele, Holger (2005): Bundeszentrale für politische Bildung/bpb [Hg.]. Filmheft Klassenleben. Bönen, Kettler

9.3. Vielfalt in Büchern: Heterogenität, Inklusion und Beeinträchtigung

Susanne Meyer, Ann-Christin Meese,
Insa Milich

Stand: April 2013

Dieses Kapitel gibt in tabellarischer Form einen Überblick über ausgewählte Bilder-, Kinder- und Jugendbücher zu den Themen Behinderung, Heterogenität und Integration/Inklusion. Die Bücher eignen

sich sowohl zum Selberlesen, als auch zum Vorlesen und ermöglichen einem, dem Alter angemessene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themengebiet.

Bilderbücher zu Heterogenität			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Fiete Anders	Koch Miriam Gerstenberg, 2010	Das Schaf, Fiete Anders, fühlt sich allein gelassen, da es anders ist als die anderen Schafe. Es begibt sich auf die Suche nach dem Ort, an dem es anders und zugleich glücklich sein kann.	Ab 4 J.
Eine abenteuerliche Reise nach Anderland ⁴	Ebertz, Andreas & Holzbeck, Thomas Dehm Verlag, 2013	Einige Freunde begeben sich auf eine abenteuerliche Reise in ein unbekanntes Land. Anderland heißt dieses Gebiet, von dem sie bislang nur Schreckliches gehört haben. Doch die Freunde erleben das Gegenteil und merken, dass wenn man den Mut hat, „das Andere“ kennenzulernen, sich viele tolle Möglichkeiten ergeben.	Ab 5 J.
Freundschaft ist blau – oder?! ⁵	Kraft, Ursula Buchecker, 2009	Der kleine Pinguin ist blau und fühlt sich einsam, weil alle anderen um ihn herum schwarzweiß sind und nichts mit ihm zu tun haben möchten. Auf seinem Weg findet er einen Freund, der auch blau ist. Langsam lernt der Pinguin, dass es viele verschiedene Wesen gibt. Freundschaft ist eben bunt und Vielfarbigkeit bereichert das Miteinander.	Ab 3 J.

⁴ Didaktisches Material

⁵ Für den Einsatz in Grund- und Förderschulen ist direkt beim Verlag eine Arbeitsmappe erhältlich, die u. a. Arbeitsblätter, Folien und Spielvorschläge enthält.

Bilderbücher zu Heterogenität (Fortsetzung)			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Irgendwie Anders ⁶	Cave, Kathryn & Riddell, Chris Oetinger Verlag, 1994	Irgendwie Anders wäre so gerne wie die Anderen. Trotz seiner Bemühungen lebte er ganz alleine auf einem hohen Berg. Doch eines Tages steht ein seltsames Etwas vor seiner Tür und behauptet, genau wie er zu sein.	Ab 4 J.
Die Geschichte von Prinz Seltsam	Schnee, Silke & Sistig, Heike Neufeld Verlag, 2011	Das Königspaar freut sich über sein drittes Kind. Es sieht aber ein bisschen seltsam aus, denn es ist anders als die anderen. Doch bald merken sie, dass Prinz Seltsam ein ganz besonderer Mensch ist. Nachdem er das ganze Volk rettet, entdecken alle: Wie gut, dass jeder anders ist!	Ab 3 J.

Kinderbücher zu Heterogenität			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Denni, Klara und das Haus Nr. 5	Werner, Brigitte & Müller, Birte Freies Geistesleben, 2011	Eine Geschichte über das Anderssein und den Umgang damit. Und um eine Freundschaft, die vieles verändert.	Ab 8 J.
Du bist anders	Hutter, Andreas G&G, 2003	Xandi begibt sich mit seinem neuen Mountainbike auf Erkundungstour. Als er in einen Schacht fällt, beginnt für ihn ein spannendes Abenteuer. Er erwacht im Reich der Spikas, die eigentlich mit keinem anderen etwas zu tun haben wollen. Schließlich werden neue Freundschaften geschlossen und bestehende Vorurteile abgelegt.	Ab 8 J.
Der Feuerkopf. Geschichten vom Anderssein	Pestum, Jo Arena Verlag, 1997	Dieses Buch geht sowohl auf Vorurteile, Ängste und Missverständnisse als auch auf neu geschlossene Freundschaften und Wege der Verständigung ein.	Ab 8 J.

⁶ Zu diesem Titel gibt es kostenlose Materialien für den Unterricht zum Download unter www.vgo-schule.de.

Jugendbücher zu Heterogenität			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Was ist schon normal?: Warum alle Menschen gleich und doch verschieden sind	Korn, Wolfgang Bloomsbury, 2011	Dieses Buch macht auf die kulturelle Vielfalt der Menschheit aufmerksam und nimmt uns mit auf die Reise durch verschiedene Kulturen. Deutlich wird: Es ist ganz normal, anders zu sein	Ab 12 J.

Bilderbücher zu Integration beziehungsweise Inklusion			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Einer für Alle – Alle für Einen!	Weninger, Brigitte & Tharlet, Eve Minedition, 2010	Einer für alle – Alle für einen! Dies beschließen einige Tiere, die zusammen die Welt entdecken wollen. Die Schwächen einzelner Tiere werden durch die Stärken der anderen aufgefangen. Jeder wird so akzeptiert, wie er ist, und das macht ihre Freundschaft aus.	Ab 4 J.
Ein Ball für Alle	Weninger, Brigitte & Tharlet, Eve Minedition, 2006	Fünf Tierfreunde spielen auf der Wiese Ball bis sie von einem Störenfried unterbrochen werden. Ihnen gelingt es schließlich den Außenseiter ins Spiel zu integrieren.	Ab 3 J.
Gemeinsam sind wir Klasse!	Huainigg, Franz-Joseph & Ballhaus, Verena: Annette Betz, 2007	Eine einfühlsame Geschichte, die zeigt, wie behinderte und nichtbehinderte Kinder in einer Integrationsklasse miteinander und voneinander lernen. Gerade weil jeder anders ist, passen sie so gut zusammen.	Ab 5 J.
Max malt Gedanken	Huainigg, Franz-Joseph & Ritter, Annegret Gabriel Verlag, 1999	Max besucht die Vorschule. In der Integrationsklasse werden behinderte Kinder und nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet. Die Integration wird kritisch beleuchtet und schon für kleine Kinder nachfühlbar und begreifbar gemacht.	Ab 5 J.
Alles Schweine, oder was?!	Paicheler, Pénélope Klett Kinderbuch Verlag, 2013	Dieses Buch beinhaltet eine Integrationsgeschichte in lustigen Reimen und Bildern. Einige Schafe versuchen im Land der Schweine heimisch zu werden. Doch die meisten Schweine mögen keine Schafe. Doch eines Tages lernen sich beide Familien kennen und verbringen einen fröhlichen Nachmittag zusammen. Danach sind sie Freunde!	Ab 4 J.

Bilderbücher zu Integration beziehungsweise Inklusion (Fortsetzung)			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Und Du Darfst Rein	Janisch, Heinz Jungbrunnen, 2010	Es handelt sich um einen „Einzählreim“, bei dem alle Spieler in den Kreis hineingeholt werden – und zwar alle. Seien sie noch so unterschiedlich.	Ab 3 J.
Die Brücke	Bansch, Helga & Janisch, Heinz Jungbrunnen, 2010	Eine schmale Brücke führt über den Fluss, auf der nur einer alleine Platz hat. Doch eines Tages treffen der Bär und der Riese in der Mitte der Brücke aufeinander. Nach einer Weile kommen sie auf die Idee, dass nur die Zusammenarbeit zum Ziel führt und nicht der Konflikt.	Ab 3 J.

Kinderbücher zu Integration beziehungsweise Inklusion			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Alle lieben Malle	Schario, Reinhild Ensslin u. L., Ening, 1998	Markus(Malle) ist ein 12-jähriger Junge, der spastisch gelähmt ist und im Rollstuhl sitzt. Nach einem Brand in seiner Förderschule geht er vorübergehend auf die Gesamtschule seiner nichtbehinderten Schwester. Diese Situation führt zu Diskussionen über Separation sowie über Integration und Inklusion.	Ab 9 J.
Sag, dass du mein Bruder bist!	Führer, Caritas Kinzel Verlag, 2011	Justus ist fünf Jahre alt, als sein Bruder Mose zur Welt kommt. Justus will seinem Bruder helfen, als er wegen seiner Hautfarbe beleidigt wird.	Ab 9 J.
Alis neue Klasse	Erol, Neset & Ceylan, Saadet Schulbuchverlag Anadolu, 2005	Ali ist vor ein paar Tagen mit seiner Familie nach Deutschland gekommen. Jetzt soll er auch hier in die Grundschule gehen. Doch schon bald merkt Ali, dass er schnell Deutsch lernen muss.	Ab 10 J.
Vorstadt-krokodile	Von der Grün, Max Omnibus, 2006	Zu den „Krokodilern“, eine Kinderbande, kann man nur dann gehören, wenn man eine gefährliche Mutprobe besteht und gut Fahrrad fahren kann. Doch was soll Kurt tun, der im Rollstuhl sitzt? Kurt zeigt der Bande, dass er mindestens genauso viel Mut hat, wie die anderen und wird von den Krokodilern aufgenommen.	Ab 10 J.

Kinderbücher zu Integration beziehungsweise Inklusion (Fortsetzung)			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Freiwurf Fünf Asse: Sport-Krimi	Margil, Irene & Schlüter, Andreas Deutscher Taschenbuch Verlag, 2010	Die „Fünf Asse“ werden Paten und Trainer einer Mannschaft behinderter Kinder, die von der integrativen Schule in der Nähe ihrer Schule kommen. Gemeinsam bestreiten sie ein Benefiz-Handball-Turnier.	Ab 9 J.
Wunder	Palacio, Raquel J. Carl Hanser Verlag, 2013	August ist anders als andere Kinder, zumindest auf den ersten Blick. Durch einen Gendefekt hat er ein „entstelltes“ Gesicht. Mit 10 Jahren geht August zum ersten Mal in die Schule. Dort erfährt er Anfeindungen und Beleidigungen, doch viele Mitschüler erkennen, dass August ein ganz normaler Junge ist.	Ab 10 J.

Jugendbücher zu Integration beziehungsweise Inklusion			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Crazy	Lebert, Benjamin Goldman, 2001	Der 16-jährige Benjamin ist halbseitig gelähmt. Von seinen Eltern wird er in ein Internat geschickt. Es ist sein fünfter Schulwechsel. Doch mehr als für den Unterricht interessieren sich Benjamin und seine Freunde für das Leben und um das Erwachsenwerden.	Ab 12 J.
Traumfrequenz	Gänger, Elisabeth Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005	Cindy hat eine Hörschädigung und geht in eine integrative Schule. Dennoch fühlt sich die 14-Jährige von den Lehrkräften und Schülern alleine gelassen. Da erscheint eine neue Mitschülerin, Aline.	Ab 12 J.

Bilderbücher zu Beeinträchtigung			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Meine Füße sind der Rollstuhl	Huainigg, Franz-Joseph & Ballhaus, Verena Annette Betz Verlag, 2003	Margit ist ein Mädchen, das im Rollstuhl sitzt. Ihre Gefühle pendeln zwischen „gleich sein“ und „anders sein“.	Ab 5 J.
Wir sprechen mit den Händen	Huainigg, Franz-Joseph & Ballhaus, Verena Annette Betz Verlag, 2005	Lisa ist von Geburt an gehörlos. Doch gemeinsam mit ihrem Freund Thomas kann sie Gebärdensprache sprechen.	Ab 5 J.
Florian lässt sich Zeit	Sansone, Adel Tyrolia, 2002	Im Mittelpunkt dieses Buches steht der 6-jährige Florian, ein Junge mit Down-Syndrom. Trotz seines „Anderseins“ integriert er sich in den Kinderalltag und zeigt besondere Stärken, die kaum ein anderes Kind besitzt.	Ab 4 J.
Rollstiefelchen	Solotareff, Grégoire Moritz Verlag, 2000	Da die Beine des kleinen Hasens nicht mehr so recht wollen, ist er auf „Rollstiefel“ angewiesen. Auf seiner Reise trifft er auf einen großen Bären, der seine „Rollstiefel“ in den Abgrund wirft. Von diesem Konflikt an entsteht zwischen den beiden eine ungewöhnliche Freundschaft.	Ab 5 J.
Schwarze Augen	Tibo, Gilles Nord-Süd-Verlag, 2005	Dieses Buch greift das Thema Blindheit sehr liebevoll und sensibel auf und macht deutlich, dass blinde Kinder eben auch ganz normale Menschen sind.	Ab 4 J.
Als Sosu sein Dorf rettete	Asare, Meshack Bombus Media, 2003	Sosu ist ein Junge mit einer körperlichen Behinderung, der in einem afrikanischen Dorf lebt, in dem er es nicht leicht hat. Er kann nicht gehen und fühlt sich selbst nicht wohl. Auch die Menschen aus seinem Dorf geben ihm kein besseres Gefühl. Doch nachdem Sosu das Dorf rettet, wird sein Wunsch, laufen zu können und in die Schule zu gehen, erfüllt.	Ab 4 J.

Kinderbücher zu Beeinträchtigung			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Rico, Oskar und die Tieferschatten	Steinhöfel, Andreas Carlsen, 2008	Rico, der hyperaktiv „Tiefbegabte“, der immer ein bisschen länger denken muss als alle anderen und Oskar, der hochbegabte, der sich ohne seinen Motorradhelm nicht aus dem Haus traut. In Berlin lernen sich die beiden kennen und müssen sich gleich einem gefährlichen Abenteuer stellen.	Ab 10 J.
Rico, Oskar und das Herzgebirge	Steinhöfel, Andrea Carlsen, 2009	Rico und Oskar sind wieder da! Sie sind inzwischen beste Freunde und müssen sich dieses Mal nicht nur kriminalistischen Herausforderungen stellen.	Ab 10 J.
Drachenflügel	Welsh, Renate Deutscher Taschenbuch Verlag, 2010	Die 10-jährige Anna lebt in einer harmonischen Beziehung mit ihren Eltern und ihrem behinderten Bruder Jakob. Doch in der Fürsorge und Liebe zu ihrem Bruder verliert sie zunehmend den Kontakt zur Außenwelt.	Ab 11 J.
Sei nett zu Eddie	Fleming, Virginia Lappan, 2006	Christina und Robert beschließen an einem sonnigen Tag an den Waldsee zu gehen. Eddie, der Nachbarsjunge mit Down-Syndrom, möchte gerne mitkommen, doch darüber sind die zwei gar nicht erfreut.	Ab 7 J.
Schließ die Augen und sag mir, was du siehst	Dijkzeul, Lieneke Arena, 2008	Der 12-jährige Raaf weiß, dass er nach und nach erblinden wird. Er hadert mit seinem Schicksal – jedoch gelingt es ihm zunehmend damit umzugehen.	Ab 10 J.

Jugendbücher zu Beeinträchtigung			
Titel	Autor Verlag, Erscheinungsjahr	Inhalt	Alter
Freaky City	Schrocke, Kathrin Sauerländer Verlag, 2010	Das Buch ermöglicht ein Eintauchen in die Welt der Gehörlosen. Der hörende Mike verliebt sich in die wunderschöne, gehörlose Lea. Zunächst scheint eine Kommunikation unmöglich, doch nach und nach findet Mika den Zugang zur Welt der Stille	Ab 13 J.
Stolperschritte	Pressler, Mirjam Ravensburger, 1997	Thomas, fünfzehn, ist ein gehbehinderter Junge, der besonders unter der zerrütteten Beziehung seiner Eltern leidet. Als sein Bruder sich das Leben nimmt, droht die Beziehung zu seiner Mutter völlig zu zerbrechen.	Ab 13 J.
Ausgewechselt	Zannoner, Paola Bastei Lübbe, 2012	Der 15-jährige Leo ist begeisterter Fußballspieler bis ein Unfall ihn in den Rollstuhl zwingt. Nur langsam begreift er, dass sein Leben niemals mehr so wird, wie es mal war.	Ab 12 J.
Simpel	Murail, Marie-Aude Fischer, 2007	Simpel ist 22 Jahre alt, doch mental ist er auf der Stufe eines dreijährigen Kindes. Sein 17-jähriger Bruder kümmert sich um ihn und schon bald ziehen sie zusammen in eine WG, wo es erst recht kompliziert wird.	Ab 12 J.
Schmetterling und Taucherglocke	Bauby, Jean-Dominique Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998	Im Alter von 43 Jahren erleidet Jean-Dominique Bauby, erfolgreicher Redakteur und Vater zweier Kinder, einen Gehirnschlag, woraufhin er vollständig gelähmt ist, nicht sprechen und nur durch Blinzeln mit seiner Umwelt interagieren konnte. Schmetterling und Taucherglocke wurde von Bauby mit seinem linken Augenlid diktiert.	Ab 12 J.

Es gibt noch viele weitere Bücher zum Thema Vielfalt und Diversität, die hier noch nicht recherchiert wurden, zum Beispiel:

- Jungs und Mädchen,
- Migration,
- Armut,
- Kulturen,
- Religionen,
- Formen von Familie und Zusammenleben,
- Homosexualität.

Internet-Links mit weiteren Buchempfehlungen:

Homepage Dr. Frank J. Müller, Berlin
www.frank-mueller.net/empfehlung-gute-kinderbuecher-zum-thema-vielfalt-heterogenitat-integration-und-inklusion/

Bibliotheksübersicht, Amt für kirchliche Dienste in der EKBO, Berlin
www.akd-ekbo.de/wp-content/uploads/Behinderung_im_Kinderbuch.pdf
(28. März 2018)

Kommentierte Empfehlungsliste Kinderbücher, Grundschulverband e.V., Frankfurt a.M.

http://grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Grundschuleltern/GSE_2012_4_Komm.Empfehlung.kinderbueche.pdf
(28. März 2018)



10. Elternarbeit

10.1. Grundlagen der Elternarbeit

Rebecca Gortmann, Luisa Wurzler

Stand: April 2013

Die Einflussnahme der Eltern auf den schulischen Werdegang ihrer Kinder wird durch das sogenannte Elternwahlrecht gestärkt. Ab dem Schuljahr 2013/14 liegt die Wahl der Schulform, die ein Kind besuchen soll, grundsätzlich bei den Eltern (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, 14). Dieses Recht gilt für alle Eltern unabhängig von Herkunft, soziokulturellem und finanziellem Hintergrund und gleichermaßen auch für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen oder Hochbegabung (Stadt Oldenburg 2013). Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen muss auch in den Methoden der Elternarbeit Berücksichtigung finden. Im folgenden Kapitel werden deswegen verschiedene Formen von Elternarbeit aufgeführt und themenspezifische Literaturhinweise gegeben. Zunächst wird aber genauer auf die Begrifflichkeiten, rechtlichen Grundlagen und Ziele von Elternarbeit eingegangen.

Begriffsbestimmung

Allgemein werden unter dem Begriff **Elternarbeit** Maßnahmen und Aktivitäten verstanden, „die zur aktiven Teilnahme, Begleitung oder Mitarbeit der Eltern in Bezug auf die positive Entwicklung der Schüler führen sollen“ (Korte 2005, 8). Sacher betont, dass sich der Begriff Eltern nicht nur auf ein Ehepaar mit leiblichen Kindern beschränken darf, sondern auch andere Lebensformen einschließen muss (Sacher 2008, 27). Der Schulbesuch eines Kindes hat u.a. zur Folge, dass aus der frühkindlichen, zweiseitigen Eltern-Kind-Beziehung eine Dreiecksbeziehung zwischen Kind, Eltern und Lehrkräften entsteht (Bauer 2007, 92f). Sowohl Eltern als auch Lehrerinnen und Lehrer übernehmen Erziehungsaufgaben und begleiten die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess (Woll 2008, 22). Beide Seiten verfügen da-

her über wichtige Informationen, die den jeweils anderen Wirkungsraum des Kindes beeinflussen können. Textor bezeichnet Eltern und Lehrkräfte als „Ko-Konstrukteure“, „die gemeinsam die Verantwortung für das Wohl der Kinder übernehmen und bei deren Betreuung, Erziehung und Bildung zusammenarbeiten“ (Textor 2013). Mit Hilfe dieser Haltung kann aus der klassischen Elternarbeit, die sich überwiegend auf einen Elternabend und einen Elternsprechtag pro Halbjahr beschränkt, eine **„Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“** werden (Textor 2013). Der Begriff Partnerschaft unterstreicht eine respektvolle und vertrauenswürdige Zusammenarbeit, die auf Augenhöhe stattfindet. Zentraler Inhalt dieses Kooperationsverhältnisses ist der gegenseitige Austausch. Textor hat die verschiedenen Aspekte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in einer anschaulichen Abbildung zusammengetragen (Textor 2013).

Korte schreibt Elternarbeit eine schulspezifische Wirksamkeit zu und appelliert an die Lehrkräfte, ihrer (sozial-)pädagogischen Aufgabe nachzukommen und als Initiatoren tätig zu werden (Korte 2005, 9). Sowohl die Darstellungen von Textor als auch Kortes vorhergegangene Definition verdeutlichen, dass Elternarbeit Aktivität benötigt. In diesem Zusammenhang hat Korte die Bezeichnungen **„aktivierende Elternarbeit“** (Korte 2005, 10) und **„Elternpädagogik“** (Korte 2008, 13) gewählt. Erstere betont die Intensivität, Dynamik und Bewegung dieses Handlungsfeldes (Korte 2005, 10), während letztere die Kooperation zwischen Schule und Eltern als eine Partnerschaft ansieht (Korte 2008, 13). Elternpädagogik sowie Erziehungs- und Bildungspartnerschaften können daher als Begrifflichkeiten synonym verwendet werden.

Rechtliche Grundlage

Elternarbeit ist gesetzlich verankert. Zum einen sieht das Grundgesetz vor, dass die Pflege und Erziehung der Kinder „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ sind (GG § 6 II). Außerdem gibt es in Deutschland die Schulpflicht (GG § 7). Die Bildung und Erziehung findet demzufolge also sowohl im Elternhaus als auch in der Schule statt.

Speziell zur Kooperation mit Eltern legt das Schulrecht Vorschriften fest und bestimmt das elterliche Mitwirkungsrecht (Korte 2005, 21). Im Niedersächsischen Schulgesetz behandeln vor allem folgende Paragraphen diesen Aspekt:

§ 55 Erziehungsberechtigte (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 30f.), § 88 bis § 96 Elternvertretung in der Schule (ebd., 45ff), § 97 bis § 99 Elternvertretung in Gemeinden und Landkreisen (ebd., 48f.). Das Schulgesetz schreibt die minimalen Maßnahmen im Rahmen von Elternarbeit vor. Neben der Arbeit in Gremien (Elternvertretung) existieren jedoch noch weitere Möglichkeiten der Kooperation

zwischen Eltern und Lehrkräften, die im Folgenden erörtert werden.

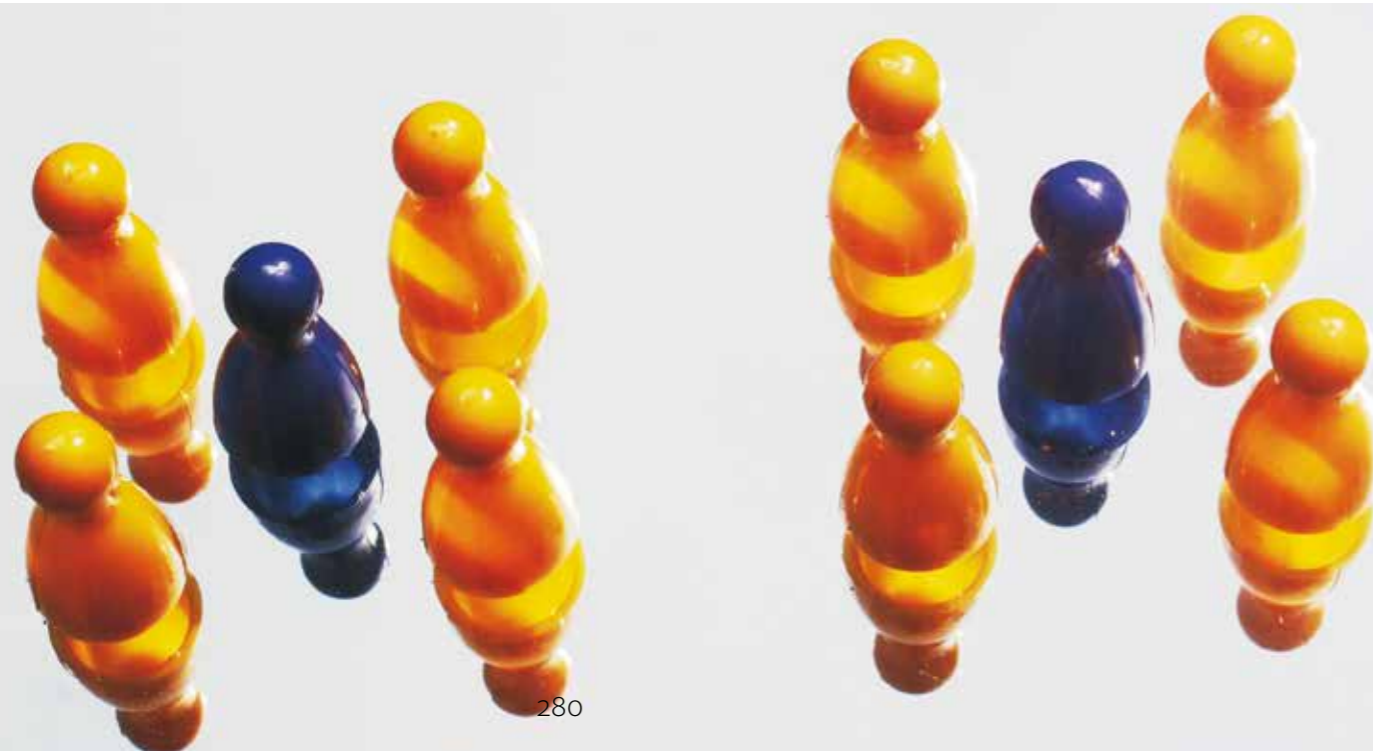
Ziele und Formen

In Anlehnung an die beiden Autoren Korte und Textor verfolgt die moderne Elternarbeit folgende Ziele (Korte 2005, 10f.; Textor 2013):

- Transparenz des schulischen Geschehens über Information und Austausch,
- Anregung zur Mitarbeit, Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung,
- Grundkonsens in Erziehungsfragen sowie Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz,
- Hilfe und Beratung bei Erziehungsproblemen,
- Vernetzung von Familien und Schulen.

Diese Ziele können anhand verschiedener Formen von Elternarbeit umgesetzt werden. Die folgende Tabelle führt die einzelnen Formen von Elternarbeit auf (zusammengestellt aus Textor 2013; Dusolt 2008):

Kategorie		Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
Gruppenarbeit und weitere Formen	Angebote zwischen Eltern und Lehrkräften	<ul style="list-style-type: none"> • Elternabende • Elterngruppen (eventuell personenspezifisch: Väter, Alleinerziehende, Eltern mit Migrationshintergrund), themenspezifische Gesprächskreise • Arbeitsgruppen (Gartenarbeit, Kochen, Spielplatzgestaltung, Renovieren/Reparieren) • Elternbefragung
	Angebote zwischen Familien und Lehrkräften	<ul style="list-style-type: none"> • Feste, Feiern, Basare, Märkte • Freizeitangebote für Familien • Themennachmittage
	Eltern als außerschulische Experten (Miterzieher)	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung von Eltern bei Aktivitäten, Beschäftigungen, Projekten innerhalb und außerhalb des Unterrichts • Begleitung der Klasse bei Ausflügen/ Klassenfahrten
	Angebote ausschließlich für Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Treffen: Elternstammtisch, Elternsitzecke, Elterncafé, • Elterngruppe/-arbeitskreis (allgemein, themen- oder personenspezifisch) • Elternselbsthilfe
	Information über Medien	<ul style="list-style-type: none"> • Elternbriefe/-zeitschrift, Newsletter per Mail, schwarzes Brett • Ausleihmöglichkeit (Kinderbücher, Spiele, CDs, DVDs, Erziehungsratgeber) • Beratungsführer für Eltern • Auslegen von Informationsbroschüren • Fotowand • Homepage
Einzelarbeit	Einzelkontakte	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche: Tür- und Angelgespräche, Termingespräche/Elternsprechstunde, Beratungsgespräche, Telefongespräche • schriftliche Informationen • (Lern-)Tagebücher • Hospitation • Hausbesuche • Eltern-Kind-Interaktionsbeobachtung (mit Video)



Die Tabelle verdeutlicht die große Vielzahl an Formen von Elternarbeit. Eine Schule muss dabei eine geeignete Auswahl treffen. Hierbei kann eine Situations- und Bedarfsanalyse in Form von Gesprächen oder Eltern- und Lehrerfragebögen hilfreich sein. Die Bedürfnisse und Erwartungen von Eltern sind genauso verschieden wie die Schülerinnen und Schüler selbst. Die Beteiligung der Eltern an der Schulentwicklung wird anhand von unterschiedlichen Fragebögen in dem Buch von Kowalczyk und Ottich aufgegriffen (Kowalczyk u. Ottich 2007). Bei der Planung der Elternarbeit sind zudem die personellen und zeitlichen Ressourcen zu beachten (Textor 2013). Zum Teil hat Textor die Formen auch ausführlich auf der Internetseite (siehe Internet-Links) erläutert.

Dusolt beschreibt jede Form detailliert und praxisorientiert anhand der Oberpunkte Ziel und Zweck, Teilnehmer, äußere Voraussetzungen, innere Voraussetzungen, Methoden, Vorteile sowie Grenzen und mögliche Risiken (Dusolt 2008). Ferner greift er sowohl die Elternarbeit bei auffälligen Kindern (allgemein, Kindeswohlgefährdung, Gewalt/sexueller Missbrauch) als auch die Elternarbeit bei Familien in spezifischen Lebensbedingungen (elterliche Trennung, Alleinerziehende, Stieffamilie, Pflege- und Adoptivfamilien, Mehrgenerationsfamilien, sozial benachteiligte Familien, Familien mit Migrationshintergrund und Eltern aus pädagogischen Berufen) auf (Dusolt 2008, 79-98 u. 99-137).

Als Hauptinitiatoren von Elternarbeit benötigen Lehrkräfte Gesprächskompetenzen sowie Empathiefähigkeit, Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber den Eltern. Außerdem müssen sie ihr Verhalten und ihre Haltung reflektieren können. (Arbeitsgemeinschaft Deutscher Junglehrer 2006, 1ff). Die Arbeitsge-

meinschaft Deutscher Junglehrer hat in ihrer Zeitschrift weitere gute Tipps zur Gesprächsvorbereitung und -durchführung sowie zu den einzelnen Formen der Elternarbeit veröffentlicht (ebd.). Korte hat auch einige Hinweise zur Gesprächsführung bei Austausch- und Beratungsgesprächen formuliert (Korte 2005, 28-45). Außerdem gibt er theoretische und praktische Informationen zu Elternbriefen, Elternabenden, Elternschule, Elternbesuchen und weiteren Aktivitäten der Elternarbeit (Korte 2005, 46-93). Korte untermauert den praktischen Bezug seiner Publikation mit Checklisten zur Elternarbeit (Korte 2005, 94-99) und einer kommentierten Literaturliste (Korte 2005, 102-105). Die Checklisten können einen ersten Überblick über den Ist-Stand der Elternarbeit an der Schule geben und als Ansatzpunkte für Verbesserungen und Ausbaumöglichkeiten genutzt werden.

Wie eine Weiterentwicklung umgesetzt werden kann, beschreibt Korte anhand von drei Schritten (Korte 2008, 19-23):

1. Zunächst müssen Lehrpersonen und Eltern ihre Einstellung zur Elternarbeit verändern.
2. In einem nächsten Schritt ist es wichtig, dass den Lehrkräften genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.
3. Erst dann kann ein Gesamtkonzept entwickelt werden, in welchem die Eltern als Ansprech- und Kooperationspartner sowie als Verbündete angesehen werden und handeln können.

Neben diesen theoretischen Bemerkungen, enthält das Buch viele Beispiele aus der Praxis sowie Materialien, die direkt als Kopiervorlage oder als Anregung genutzt werden können (Korte 2008, 27-128). In dem Band von Rademacher finden sich weitere hilfreiche Methoden zu den Bereichen Mitarbeit, -gestaltung, -wirkung und -verantwortung (Rademacher 2004).

Fazit

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist für die pädagogische Arbeit mit den Kindern sehr wichtig. Erst dadurch kann eine Transparenz des schulischen und häuslichen Lebens sowie ein Austausch von Erziehungs- und Bildungszielen erfolgen (Arbeitsgemeinschaft Deutscher Junglehrer 2006, 1). Dusolt stellt aber auch fest, dass Elternarbeit keine leichte Aufgabe ist, da die Verhaltensweisen und Einstellungen von Eltern und Lehrpersonen zum Teil verfestigt sind (Dusolt 2008, 145). Sacher gibt einen guten Überblick über die verschiedenen Ausgangsbedingungen der Elternarbeit (Rollenverteilung, Erwartungen usw.) (Sacher 2008, 59-71).

Problematisch ist zudem, dass sich die Qualität von Elternarbeit schwer messen lässt, da nicht jede Form sichtbare Veränderungen mit sich bringt. In diesem Zusammenhang bezeichnet Dusolt Elternarbeit als einen „Prozess der Begleitung“ (Dusolt 2008, 145). Die vorgegebenen Ziele rücken in den Hintergrund und machen Platz für die Erziehung der Schülerin oder des Schülers und die konkrete Lebenssituation ihrer oder seiner Familie. Die Lehrkraft wirkt dabei unterstützend, anregend und informierend. Neben den methodischen Kompetenzen nimmt die Eigenreflexion eine entscheidende Rolle ein: „Fachliche Aspekte der Elternarbeit können [...] wesentliche Bereiche der eigenen Persönlichkeit berühren“ (Dusolt 2008, 146). Dusolt sieht in der Supervision eine große Chance, die Arbeitsbedingungen und auch das Kooperationsverhältnis mit Eltern zu verbessern (Dusolt 2008, 146). Eine Schule kann ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nur erfolgreich nachkommen, wenn sie vom Elternhaus unterstützt wird (Sacher 2008, 11). Die Beteiligung der Eltern an der Inklusion ist daher unerlässlich.

Quellen

Arbeitsgemeinschaft Deutscher Junglehrer (2006, Februar): Elternarbeit: Ohne Eltern läuft in der Schule fast nichts. aha! – Beilage für junge Pädagoginnen und Pädagogen.

Bauer, Petra (2006): Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Petra Bauer & Ewalt J. Brunner [Hg.]. Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. 107-128. Lambertus. Freiburg

Deutscher Bundestag (2010): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. CPEbner & Spiegel. Ulm.

Tipp! Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft: ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim: Beltz.

Korte, Jochen (2005): Aktivierende Elternarbeit in der Grundschule. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/12_elternarbeit.pdf (28. März 2018)

Tipp! Korte, Joachim (2008): Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Beltz Weinheim.

Kowalczyk, Walter u. Klaus Ottich (2007): Besser geht's mit Eltern: Weichenstellung für erfolgreiches Leben. LinkLuchterhand. München.

Tipp! Lindemann, Holger (2017). Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Vandenhoeck & Ruprecht.

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Niedersächsisches Schulgesetz. Nicht amtliche Lesefassung. www.mk.niedersachsen.de/download/5738/

Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_
NSchG_Stand_17_Juli_2012.pdf
(28. März 2018)

Niedersächsisches Kultusministerium
(2012): Inklusive Schule in Niedersachsen:
Informationen für Eltern, Schülerinnen
und Schüler.
[http://nibis.ni.schule.de/~oberoker/schul-
abc/inklusive-schule.pdf](http://nibis.ni.schule.de/~oberoker/schul-
abc/inklusive-schule.pdf) (28. März 2018))

Tipp! Rademacher, Bärbel (2004): Eltern &
Lehrer in konstruktiver Zusammenarbeit.
Lichtenau : AOL-Verlag.

Tipp! Sacher, Werner (2008): Elternarbeit:
Gestaltungsmöglichkeiten und Grund-
lagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn:
Klinkhardt.

Stadt Oldenburg (2013): Inklusion an Ol-
denburger Schulen: Ein Informationsblatt
für Eltern.
[www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/
Benutzer/PDF/50/Inklusion/13-01-10_El-
ternflyer_Inklusion.pdf](http://www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/
Benutzer/PDF/50/Inklusion/13-01-10_El-
ternflyer_Inklusion.pdf) (28. März 2018)

Tipp! Textor, Martin R. (2013): Elternarbeit
in KITA und Schule. Würzburg: Institut für
Pädagogik und Zukunftsforschung.
www.elternarbeit.info (28. März 2018)

Woll, Rita (2008): Partner für das Kind: Er-
ziehungspartnerschaften zwischen Eltern,
Kindergarten und Schule. Vandenhoeck &
Ruprecht. Göttingen.

11. Anhang 11.1. ABC der Inklusion, Behinderung und Beeinträchtigung

Camilla Huke

Stand: April 2013

Dieses Kapitel beinhaltet Begriffserläu-
terungen, die im Rahmen von Inklusion,
Behinderung beziehungsweise Beein-
trächtigung relevant sind und verweist
gegebenenfalls auf andere Kapitel wenn
eine umfassende Darstellung den Rah-
men dieses Kapitels sprengen würde.

A

**ADS/ ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/
Hyperaktivitätsstörung):** Störung von
Aktivität und Aufmerksamkeit, Beein-
trächtigung des Sozialverhaltens - mit
oder ohne Hyperaktivität diagnostizierbar.
Ursache für Verhaltensstörungen und Lei-
stungsschwierigkeiten, Diagnose durch
Kinder- und Jugendpsychiater anhand
ICD-10.

Aufmerksamkeit: Unterscheidung zwi-
schen selektiver und gerichteter Auf-
merksamkeit. „Darunter wird die Tatsache
verstanden, dass Menschen Informati-
onen gezielt auswählen, ihre geistige
Anstrengung unter einer Zielsetzung
bündeln und nicht Dazugehöriges außer
Acht lassen. Diese Form der Aufmerksam-
keit bezeichnet die Fähigkeit, stetig und
zielgerichtet einer Aufgabe nachzuge-
hen und konkurrierende Handlungsten-
denzen (zum Beispiel Tagträumen, eine
neue Tätigkeit aufnehmen) zu unterlas-
sen.“ (Antor u. Bleidick 2006, 263).

Ausgrenzung: Aufgrund von Geschlecht,
Alter, Herkunft, Aussehen, persönlichen
Vorlieben, abweichenden Verhaltenswei-
sen oder anderen Merkmalen kann es
zur Ausgrenzung von Schülerinnen und
Schülern, Kolleginnen und Kollegen oder
Eltern kommen. Dieses äußert sich durch
die Isolierung einzelner Personen oder
Personengruppen.

Autismus: Tiefgreifende Entwicklungsstö-
rung, die zum Teil anhaltend und massiv
schwere Beeinträchtigungen mehrerer
Entwicklungsbereiche umfasst. Es treten
Schwierigkeiten in der Kommunikation
auf (Mimik, emotionaler und sozialer
Austausch. Es findet eine Abgrenzung
zu Asperger-Syndrom und Rett-Syndrom
statt (Antor u. Bleidick 2006, 268).

B

Basale Förderung: „Basal bedeutet in
diesem Zusammenhang, dass auf die
allerersten Anfänge der Kommunikations-
fähigkeit, der Wahrnehmung, der Bewe-
gungsfähigkeit, der Aufmerksamkeit, des
Lernens etc. Bezug genommen wird und
keinerlei Vorleistung oder Vorkenntnisse
erwartet werden.“ (Antor u. Bleidick 2006,
402).

Beeinträchtigung: Eine Schädigung
psychischer oder physischer Strukturen
kann zu einer (Funktions-)Beeinträchti-
gung führen, wodurch die Teilhabe an
der Gesellschaft erschwert sein kann (vgl.
WHO 2005, 16ff). Das Ausmaß bestimmt
sich durch die Wechselwirkungen zwi-
schen individueller Beeinträchtigung und
materielle, gesellschaftliche und soziale
Kontextfaktoren (siehe „Behinderung“).

Behinderung: Eine Behinderung entsteht,
wenn individuelle Beeinträchtigungen
und materielle, gesellschaftliche und
soziale Kontextfaktoren die Teilhabe einer
Person erschweren oder verhindern (vgl.
WHO 2005, 16ff). Maßgeblich für eine Be-
hinderung sind die Kontextfaktoren, die
Teilhabe erleichtern oder erschweren.

Beteiligung: Personen werden aktiv oder passiv an Situationen beteiligt, indem sie ihren Anteil am Geschehen haben (siehe auch „Teilhabe“).

Buddy-Programm: Schüler und Schülerinnen lernen miteinander und voneinander. Sie entwickeln soziale Kompetenzen im gegenseitigen Umgang und werden selber zu Experten. Die Schülerinnen und Schüler können sich verstärkt an eigenen Interessen und Bedürfnissen orientieren und werden aktiv im Gestaltungsprozess ihres Unterrichts beteiligt (siehe zum Beispiel Buddy e.V.).

Bullying: Direktes (verbal, physisch) oder indirektes (ausgrenzendes, isolierendes) oft verstecktes und im Geheimen stattfindendes, gegen Schülerinnen und Schüler gerichtetes Verhalten Gleichaltriger, um diesen zu schaden. Begriff bei Erwachsenen: Mobbing.

C

Classroom-Management: Bemühungen der Lehrkraft zur Herstellung eines optimalen Lernumfeldes für die Schülerinnen und Schüler (Raumgestaltung, Regeln und Rituale im Unterricht, Disziplin und Strafen für Regelverletzungen, Konflikte und Konfliktlösungen, Techniken zur Vermeidung von Problemen durch Regelverletzungen, Verstärkung, Beobachtung von Schülerinnen und Schülern, Bewertung von Schülerleistungen, Organisation von Fördermaßnahmen, Bereitstellen von notwendigen Ressourcen, Methodenlernen, Medieneinsatz, Klassendienste oder Schülerdienste, Elternmitarbeit, gesetzliche Vorschriften: Schulgesetz, Verordnungen, Erlasse).

D

Delinquenz: Verletzungen des Strafgesetzes durch Kinder und Jugendliche, welche bei Strafmündigkeit als Kriminalität gelten würden (Antor u. Bleidick 2006, 209).

Deprivation: Nicht-Vorhandensein der für die normale kindliche Entwicklung notwendigen sinnlichen und sozialen Kontakte (Antor u. Bleidick 2006, 212).

Differenzierung: Aufgrund einer heterogenen Schülergruppe, die sich durch Leistungen, Interessen und Voraussetzungen unterscheidet, müssen Lerninhalte individualisiert werden (Antor u. Bleidick 2006, 29). Dabei kann eine Differenzierung nach Organisation oder Zufall, Lernvoraussetzungen, Leistungsniveau, Methoden und Medien, Inhalten, Sozialform und Zielen erfolgen.

Differenzierung, äußere: Annahme, dass in relativ leistungshomogenen Gruppen - zumindest zu bestimmten Zeiten oder Inhalten - besser gelernt werden kann. Das deutsche Schulsystem gibt bspw. eine äußere Differenzierung und somit ein „Maß an Homogenisierung“ vor (Antor u. Bleidick 2006, 30). Auch Bildung von leistungshomogener Gruppen in Arbeitsphasen des Unterrichts.

Differenzierung, innere: „Wenn Schüler unterschiedlicher Leistung nicht räumlich getrennt werden, sondern im sozialem Miteinander Verschiedenes lernen.“ (Antor u. Bleidick 2006, 30). Auch Bildung von leistungsheterogener Gruppen in Arbeitsphasen des Unterrichts.

Drogenprävention: Aufgabe der Erziehungshilfe ist nicht eine Wissensdarreichung über das Thema Drogen, sondern die Förderung personaler und sozialer

Kompetenzen und Lebensfertigkeiten. Hierdurch wird eine Basis für einen angemessenen Umgang mit Substanzen geschaffen (Antor u. Bleidick 2006, 235ff).

Dyskalkulie: Rechenschwäche durch eine Beeinträchtigung des arithmetischen Denkens (ICD-10, F 81.2). Erkennbar beispielsweise durch mangelndes mathematisches Vorstellungsvermögen (vor allem Bildung und Zerlegung von Zahlenmengen) und hartnäckig zählendes Rechnen.

E

Empowerment: Unterstützung der Autonomie durch selbstbestimmtes Handeln und Lernen, Bewältigung und Kontrolle eigener Lebensumstände (Antor u. Bleidick 2006, 81). „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Ergotherapie: „Ergotherapie unterstützt und begleitet Menschen jeden Alters, die in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt oder von Einschränkung bedroht sind. Ziel ist, sie bei der Durchführung für sie bedeutungsvoller Betätigungen in den Bereichen Selbstversorgung, Produktivität und Freizeit in ihrer persönlichen Umwelt zu stärken. Hierbei dienen spezifische Aktivitäten, Umweltanpassung und Beratung dazu, dem Menschen Handlungsfähigkeit im Alltag, gesellschaftliche Teilhabe und eine Verbesserung seiner Lebensqualität zu ermöglichen.“ (DVE 2007).

Erziehungsauftrag: In schulischen Einrichtungen besteht neben dem Lehrauftrag auch ein Erziehungsauftrag, der gerade im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung auch dem Lehrauftrag übergeordnet ist, da vor dem Hintergrund vorhandener Problematiken im sozialen Miteinander und im Verhalten kein gutes Lernen stattfinden kann.

Erziehungshilfen: Erziehung, Sozialisation und Bildung sind keine ausschließlich privaten beziehungsweise schulischen Anliegen, sondern bedürfen einer Unterstützung, Sicherstellung oder auch Kontrolle. Der Staat hat beispielsweise das Recht, bei Kindeswohlgefährdung in das elterliche Autonomierecht einzugreifen (zum Beispiel durch sozialpädagogische Familienhilfe, aufsuchende Familienhilfe, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft, Tagesgruppen, Inobhutnahme, Heimerziehung, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung).

F

Fahrdienste: Menschen, die aufgrund einer Beeinträchtigung nicht oder nur erschwert öffentliche Verkehrsmittel nutzen können, haben im Zuge der Eingliederungshilfe Anspruch auf einen Fahrdienst. Dieses kann auch bei Schülerinnen und Schülern zutreffen. Dieser Fahrdienst wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

Förderung, pädagogische: „Der Begriff der pädagogischen Förderung bezeichnet pädagogische Handlungen beziehungsweise Qualitäten, die gemäß eines impliziten oder expliziten Förderkonzepts auf die Anregungen und Begleitung einer an Bildungszielen orientierten, für wertvoll gehaltenen Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten von Menschen in ihren Lebensgemeinschaften und an den sozialen Folgen von Benachteiligungen und Behinderungen ausgerichtet sind.“ (Antor u. Bleidick 2006, 84).

Förderplan: In einem Förderplan werden, in Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, sonderpädagogischen Fachkräften, Eltern und wenn möglich, in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, Förderziele formuliert und

Maßnahmen sowie Kriterien zum Erreichen dieser Ziele festgelegt.

G

Gebärdensprache: Die Gebärdensprache ist ein Kommunikationsmittel. Sie besteht aus einem nicht begrenzten Fundus an Zeichen, die durch Handform, Handstellung, Ausführungsstellung und Bewegung geformt werden und kann Lautsprache ersetzen.

Geistige Behinderung: Es gibt unterschiedliche Definitionen geistiger Behinderung. Die meisten gehen von einer Intelligenzminderung aus. Neuere Definitionen besagen, dass eine geistige Behinderung vorliegt, wenn in zwei Bereichen (Kommunikation, Selbstfürsorge, zu Hause zurechtkommen, sozialer Austausch, öffentliche Einrichtungen nutzen, eine Wahl treffen können, Gesundheit und Sicherheit, kognitive Fähigkeiten (Schulleistungen), Freizeit, Arbeit) dauerhafter Unterstützungsbedarf vorliegt (Antor u. Bleidick 2006, 136).

H

Heimerziehung: Hilfen zur außerfamiliären Erziehung bei Tag und Nacht bzw. betreutes Wohnen. Auferlegung durch das Jugendgericht (Antor u. Bleidick 2006, 370).

Heterogenität: Bezeichnet Verschiedenheit: jeder Mensch ist anders und hat andere Bedürfnisse.

Hochbegabung: Faktoren wie Intelligenz, Kreativität oder persönliche Merkmale wie u.a. Anstrengungsbereitschaft und Motivation können zu Hochleistung füh-

ren. Besondere Begabungen entwickeln sich jedoch nicht immer alleine, sondern bedürfen einer Förderung. Bei fehlender Förderung besteht ein erhöhtes Risiko für Verhaltens- und Lernauffälligkeiten (Antor u. Bleidick 2006, 283).

I

ICD-10: Die ICD-10 ist die internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme.

Inklusion, schulische: Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen in der allgemeinen Schule. Es wird grundlegend von einer heterogenen Gruppe ausgegangen, in der gemeinsam und individuell gelernt wird (siehe Kapitel „Die Oldenburger Definition von Inklusion“).

Integration: Menschen mit Beeinträchtigung, Migrationshintergrund oder Personen, die aus anderen Gründen „außerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft“ stehen, werden durch differenzierte Maßnahmen und spezielle Fördermaßnahmen eingegliedert.

K

Kinder- und Jugendpsychiatrie: Kinder- und Jugendpsychiater diagnostizieren und behandeln seelische Krankheiten und Verhaltensstörungen bei ihren Patienten. In stationären Einrichtungen (Psychiatrie) sind zusätzlich Erzieherinnen und Erzieher, Krankenschwestern und -pfleger, Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beschäftigt.

Körperbehinderung: Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, chronische Krankheit oder organische Schä-

digung die Verhaltensmöglichkeiten so beeinträchtigt, dass die Teilhabe und Selbstverwirklichung erschwert ist (Antor u. Bleidick 2006, 139).

Kognitives Training: „Beim kognitiven Training werden Komponenten von Leistungen trainiert, die mit Denken oder Lernen, mit Wahrnehmung, Aufmerksamkeit oder Gedächtnis zu tun haben.“ (Antor u. Bleidick 2006, 287).

L

Legasthenie: Die Lese-Rechtschreibschwäche ist eine andauernde Störung des Schriftspracherwerbs. Die ICD-10 beschreibt folgende Symptome: Buchstabenverdrehungen, Reihenfolgenfehler, Regelfehler, Auslassungen und Fehlerinkonstanz bei der Rechtschreibung, Auslassungen, niedrige Lesegeschwindigkeit, Ersetzungen, Startschwierigkeiten und geringes Leseverständnis beim Lesen (ICD-10, F 81.0 u. 81.1).

Leistungsbeurteilung: Leistungsbeurteilung kann auf vielerlei Weise erfolgen. Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen qualitativer Rückmeldung bzw. Feedback (Lernstand, nächste Lernaufgaben, Leistungs- und Fehlermuster) und Bewertung (Ziffernzensur, aber auch Verbalbewertung „gut“, „schlecht“, „zufriedenstellend“, „erfüllt die Erwartungen“ etc.). Leistungsbeurteilung kann auf viele verschiedene Arten durchgeführt werden: zum Beispiel in Zeugnissen, in Reflexionsgesprächen, durch Mitschülerinnen und Mitschüler, in der Selbstbeurteilung und über Selbstkontrolle.

Lernbeeinträchtigung: Schwierigkeiten beim Lernen, die sich über einen längeren Zeitraum durch das Versagen bei schulischen Leistungsanforderungen

zeigen (ICD-10, F81). Hierzu gehören auch Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (Legasthenie) und Rechenschwäche (Dyskalkulie).

Logopädie: Therapeutische Unterstützung bei Sprach-, Sprech-, Rede-, Stimm- und Schluckstörungen.

N

Normalisierungsprinzip: Durch Niels Erik Bank-Mikkelsen begründeter Leitgedanke für den Umgang mit erwachsenen Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung. In der Weiterentwicklung durch Bengt Nirje beinhaltet dies (Biewer 2010, 118f mit Verweis auf Nirje 1994): (1) Normaler Tagesrhythmus, (2) Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen, (3) Normaler Jahresrhythmus, (4) Normale Erfahrungen im Ablauf des Lebenszyklus, (5) Normalen Respekt vor dem Individuum und seinem Recht auf Selbstbestimmung, (6) Normale sexuelle Lebensmuster, (7) Normale ökonomische und gesellschaftlicher Lebensbedingungen, (8) Normale Umweltbedingungen und Lebensstandards innerhalb der Gemeinschaft.

P

Partizipation: Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Physiotherapie: Präventive oder rehabilitative Behandlung der Bewegungs- und Funktionsfähigkeit des Körpers von Menschen die aufgrund von Krankheit oder Beeinträchtigung in ihren körperlichen Funktionen eingeschränkt sind (ZVK 2009).

Prävention: Vorbeugende Maßnahmen um mögliche Probleme jeglicher Art zu verhindern.

R

Rehabilitation: Bezeichnung aller Maßnahmen, die zum Ziel haben, den Zustand und die Folgen von sozialer Isolation, körperlicher, geistiger oder psychischer Behinderungen zu beseitigen (Antor u. Bleidick 2006, 111).

Rituale: Nach festen Regeln und Abläufen stetig wiederkehrende Handlungen .

S

Schulabsentismus: Das bewusste Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern vom schulischen Unterricht.

Schwerstbehinderung: Schwerstbehinderung „meint immer eine schwere Form der Mehrfachbehinderung, als Kumulierung verschiedener Behinderungsformen: Geistige und Körperbehinderung sowie Sinnesschädigung.“ (Antor u. Bleidick 2006, 156).

Sozialtrainig: Bei diesen Trainings werden soziale Kompetenzen trainiert. Auf spezielle Anwendungsmöglichkeiten wird in den Kapiteln „Lern- und Verhaltenstraining“ und „Gruppensozialtrainings – eine Übersicht“ eingegangen.

Sprachbehinderung: Zu den Sprachbehinderungen zählen Störungen der Sprachentwicklung, Störungen der Rede (Stottern, Poltern, Hemmungen, Sprechangst), zentrale Sprech- und Sprachstörungen (neurologische Störungen, Bewegungsabläufe), Dysphonien (Stimmklang

und -leistungsfähigkeit), Rhinophonien (Näseln), myofunktionelle Störungen (Schlucken) (Antor u. Bleidick 2006, 164).

Sprache, leichte (einfache): Kommunikation mit einem leichten oder einfachen Wortschatz und kurzen Sätzen um das Verstehen zu erleichtern. Siehe auch Kapitel „leichte Sprache“

Stigma: Stigmata sind soziale Vorurteile die zu einer negativen Bewertung des mit dem Stigma behafteten Individuums führen (Antor u. Bleidick 2006, 250).

Struktur: Ein erkennbarer und logischer Aufbau und Ablauf bzw. ein Muster, das Sicherheit gibt.

T

Teamteaching: Der Unterricht wird von zwei oder mehr Lehrerinnen oder Lehrern gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Hierzu mehr in Kapitel „Teamteaching“.

Teilhabe: Beteiligung am sozialen und gesellschaftlichen Leben.

Therapie: Therapien bezeichnen alle Maßnahmen zur Behandlung von verbesserungsnotwendigen Zuständen.

Trauma: Ein Trauma steht für eine Verletzung, wobei es medizinische Traumata und psychologische Traumata zu unterscheiden gilt. Psychologische Traumata werden durch einschneidende negative Erlebnisse hervorgerufen und erzeugen ein Gefühl der absoluten Hilflosigkeit. Für schulische Förderung ist die Reaktion auf eine Trauma bedeutsam: die posttraumatische Belastungsstörung (ICD-10, F 43.1).

U

UN-Behindertenrechtskonvention:

Teilhabe ist ein Menschenrecht – so auch von Menschen mit Behinderungen. In der UN-Konvention wird dies klargestellt und es werden grundlegende Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen konkret genannt (UN 2006). Dazu gehören Lebensbereiche wie Barrierefreiheit, persönliche Mobilität, Gesundheit, Bildung, Beschäftigung, Rehabilitation, Teilhabe am politischen Leben, Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung. Der Konvention liegt der Inklusionsgedanke zugrunde, dass Menschen mit Behinderung von Anfang an mitten in die Gesellschaft gehören.

Unterstützte Kommunikation: Bei fehlender oder nur eingeschränkter Möglichkeit eines Menschen lautsprachlich zu kommunizieren, können Hilfen der Unterstützten Kommunikation wie bspw. Bildkarten, Talker, Handzeichen etc. eingesetzt werden (Antor u. Bleidick 2006, 438).

V

Verhaltensauffälligkeit (Verhaltensstörung): Unerwünschte Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen. Sie zeigen sich als Über- oder Unterregulation von Verhaltensweisen (Angst: zu viel Angst - zu wenig Angst; Distanz: zu viel Distanz - zu wenig Distanz; Aktivität: zu viel Aktivität - zu wenig Aktivität; Reden: zu viel Reden - zu wenig Reden etc.). Die Bewertung einer Verhaltensweise als auffällig bestimmt sich durch einen Vergleich mit anderen Personen in einer Gruppe (beispielsweise Schulklasse) oder durch erlebte Einschränkungen im Alltag (vgl. Linderkamp u. Grünke 2007, 14ff).

W

Werkstatt für behinderte Menschen (WfB; WfbM): Einrichtungen zur Eingliederung für Menschen mit einer Beeinträchtigung in das Arbeitsleben durch Arbeitsplätze.

Z

Zielgleiches Lernen: Es werden die gleichen Schulabschlüsse für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung vorgesehen (Antor u. Bleidick 2006, 30).

Zieldifferentes Lernen: Innerhalb einer Klasse wird mit unterschiedlichen, individuellen Zielen oder auch nach verschiedenen Kerncurricula gelernt und unterrichtet (Antor u. Bleidick 2006, 30).

Quellen

Tipp! Antor, Georg u. Ulrich Bleidick [Hg.] (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis .Kohlhammer. Stuttgart.

Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. UTB. Stuttgart.

DVE – Deutscher Verband der Ergotherapeuten (2007): Definition Ergotherapie. www.dve.info/ergotherapie/definition (28. März 2018)

Tipp! Ellinger, Stephan u. Roland Stein [Hg.] (2006): Grundstudium Sonderpädagogik. Athena. Oberhausen.

Tipp! Linderkamp, Friedrich (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention. Beltz. Weinheim, Basel, Berlin.

Linderkamp, Friedrich u. Matthias Grünke (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz und Prognostik. In dies. [Hg.], Lern- und Verhaltensstörungen – Genese, Diagnostik & Intervention. 14-28. Psychologie Verlags Union. Weinheim.

Tipp! Ricking, Heinrich u. Gisela Schulze u. Manfred Wittrock [Hg.] (2009): Schulabsentismus und Dropout. UTB. Stuttgart.

UN - Vereinte Nationen (2006): UN- Behindertenrechtskonvention.
www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf
(28. März 2018)

WHO - Weltgesundheitsorganisation (2005): ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.
www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/
(28. März 2018)

WHO - Weltgesundheitsorganisation (2013): ICD-10-WHO Version 2013.
www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/html-amtl2013/ (28. März 2018)

ZVK - Deutscher Verband für Physiotherapie (2009): Definition Physiotherapie.
www.physio-deutschland.de/patienten-interessierte/physiotherapie/definition.html
(26. August 2015)

