Arbeitsstelle Inklusion der Bezirksregierung Köln (Hg.)

Inklusion an Schulen im Regierungsbezirk Köln

Autorinnen und Autoren: Michael Schwager, Eva Bennerscheidt, Birgit Bernhard, Peter Bunse, Andreas Monden, Martin Nolte, Elke Pies, Dorothea Scherer, Georg Althoff, Christiane Baumann, Kerstin Beeskow, Dirk Benger, Ralf Bönder, Christiane Bösader, Ulrike Brings, Claudia Dürhager, Maren Felbecker, Jana Frings, Stefanie Graf, Sophie Groyecki, Carla Grupe, Heike Holzki, Rita Jenniges, Maria Juchem, Ingrid Käsch, Steffi Kluwe, Annika Kronenberg, Bernhard Leiteritz, Sara Miehe, Astrid Müsch, Hanne Naß, Georg Nolden, Sigrid Nord, Michaela Palm-Mierau, Ulrike Pahde, Sarah Pieper, Cornelia Rathke, Stefan Rau, Birgit Reinartz, Nina Rock, Mareike Rouette, Katharina Sadhegian, Wiebke Schrey, Christian Seidel, Ilka Seulen, Christiane Taxhet, Sven Trapp, Thomas Weber, Gerson Wirth, Martina Zerr

1. Auflage: Januar 2019

Diese Veröffentlichung ist als PDF Datei über die Homepage der Bezirksregierung Köln erhältlich. Eine Druckfassung ist in Vorbereitung:
https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/generalien/inklusion/index.html

Kontakt: inklusion@bezreg-koeln.nrw.de

Herausgeber
Bezirksregierung Köln
Zeughausstraße 2-10
50667 Köln
Telefon 0221/147-0
Fax 0221/147-3185

eMail poststelle@brk.nrw.de
www.brk.nrw.de
Herstellung und Druck
Herstellung: Stabsstelle Öffentlichkeitsarbeit der BRK
Druck: Druckerei der BRK

Sehr geehrte Damen und Herren,

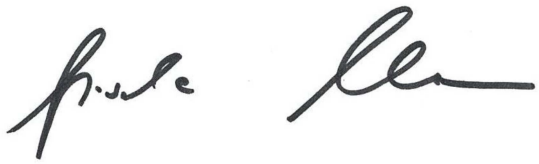
durch die UN-Behindertenrechtskonvention erhoffen sich viele Eltern für ihre Kinder eine größere Durchlässigkeit des Schulsystems und sie erwarten eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Eigenarten, der speziellen Stärken und der Schwächen ihrer Kinder. Viele Schulen haben sich diesen Herausforderungen gestellt und sich damit auch für neue Schülergruppen geöffnet. So nehmen mittlerweile allein im Bereich der Bezirksregierung Köln etwa 14000 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Angebote des Gemeinsamen Lernens wahr.

Als Folge dieser Entwicklungen haben Schulen ihren Unterricht, ihr Schulleben und ihre Leistungskonzepte überprüft. Dazu mussten sie eine Vielzahl von Entscheidungen und Verabredungen treffen ihre Schulprogramme weiterentwickeln. Die vorliegende Veröffentlichung soll Schulen bei ihrer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen. Dabei geht es ausdrücklich auch um die Vielfalt und um den Erhalt der regionalen Eigenarten unserer Schulen als wesentliche Aspekte einer Orientierung auf Inklusion.

Im Rahmen eines gemeinsamen Auftrages der oberen und der unteren Schulaufsichten im Regierungsbezirk Köln haben 50 Autorinnen und Autoren unter Federführung von Dr. Michael Schwager und Peter Bunse diese Handreichung erarbeitet und darin insgesamt sieben Bereiche aufgeführt, die als Grundlage einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen werden und die in ausdrücklicher Übereinstimmung mit den gültigen Vorschriften und Ausbildungsordnungen dargestellt werden. Die Autorinnen und Autoren sind sämtlich Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker. Sie kommen aus den Regionen und aus den unterschiedlichen Schulformen des Regierungsbezirks. Sie vertreten die verschiedenen Lehrämter und sie nehmen unterschiedliche Funktionen im Schulsystem wahr. Viele sind neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin oder als Lehrer als Inklusionsfachberat*in, als Inklusionskoordinator*in, als Moderator*in, als Beratungslehrer*in oder als Mitglied von Schulleitungen tätig. Alle eint die Grundüberzeugung, dass den Schulen ihre Entscheidungen und ihre Absprachen zu ihren schulischen Abläufen, zu ihren Leistungskonzepten, zu ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung nicht abgenommen werden können. Die Schulen können und sollen aber in diesen Entscheidungen und Absprachen unterstützt werden.

Ich danke den Autorinnen und den Autoren für ihr Engagement und ich wünsche der Publikation eine weite Verbreitung. Vor allem aber hoffe ich, dass sie ihren Zweck erfüllt, die Schulen in ihrem inklusiven Handeln zu unterstützen.

Ihre



Gisela Walsken

Regierungspräsidentin von Köln

Inhalt

Inhalt 5
1. Vorbemerkung 9
2. Inklusion: Herausforderung für Schulen 13
3. Grundlagen 19
3.1 Sonderpädagogische Förderung und sonderpädagogische Unterstützung 19
3.2 Orientierung an Inklusion als Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklung 20
4. Unterricht und individuelle Förderung 23
4.1 Einleitung 23
4.2 Differenzierung - Unterrichten im Spannungsfeld von Vielfalt und Gemeinsamkeit 24
4.3 Differenzierung als Form der Kompetenzorientierung 27
4.4 Differenzierung als Organisationsform von Unterricht 28
4.5 Classroom-Management 33
4.6 Der Unterrichtsraum 34
4.7 Leitfragen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. 35
5. Diagnostik und Förderplanung 37
5.1 Einleitung 37
5.2 Diagnostik 38
5.2.1 Diagnostik im Rahmen der Förderplanung ... 38
5.2.2 Diagnostik im Rahmen der Gutachtenerstellung ... 40
5.3 Förderplanung 40
5.3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen der Förderplanung ... 40
5.3.2 Organisatorische Rahmenbedingungen der Förderplanung ... 41
5.3.3 Inhaltliche Rahmenbedingungen der Förderplanung ... 41
5.4. Zur Praxis der Förderplanung 43
5.4.1 Erhebung der Lernausgangslage ... 43
5.4.2 Förderplanung ... 45
5.4.3 Unterrichtsplanung ... 46
5.4.4 Lernprozessbegleitung ... 47
5.4.5 Evaluation 48
5.5 Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung 50
5.6 Leitfragen zur Diagnostik und zur Förderplanung 53
6. Leistungskonzept und Bewertung von Leistungen 55
6.1 Einleitung 55
6.2 Leistungskonzept 57
6.3 Kompetenzorientierung/Feedback 60
6.4 Zielgleiches Lernen 62
6.4.1 Individuelle Maßnahmen zur Ermöglichung des Bildungserfolgs ... 63

6.4.2 Nachteilsausgleich ... 67
6.4.3 Zeugnisse für zielgleich unterrichtete Schüler*innen ... 71
6.5 Zieldifferentes Lernen in den Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung 72
6.5.1 Vorbemerkungen ... 72
6.5.2 Bildungsgang Lernen ... 73
6.5.3 Bildungsgang Geistige Entwicklung ... 77
6.5.4 Versetzungen und Zeugnisvergabe in zieldifferenten Bildungsgängen ... 78
6.6 Übergänge 79
6.7 Leitfragen zum Leistungskonzept und zur Leistungsbewertung 81
7. Teamarbeit 83
7.1 Das Team in der Inklusion 83
7.2 Aufgabenverteilung im Team 84
7.2.1 Leitgedanken zur Aufgabenverteilung und zum Aufgabenprofil ... 84
7.2.2 Handlungsfelder für eine teaminterne Aufgabenverteilung im Gemeinsamen Lernen . 85
7.2.3 Kooperation unterschiedlicher Lehrämter ... 87
7.3 Kommunikation im Team 89
7.4 Gemeinsames Unterrichten 90
7.5 Kooperation mit pädagogischen Fachkräften in schulischen Gremien 93
7.6 Kooperation mit Schulbegleitungen 94
7.7 Leitfragen zur Teamarbeit 95
8. Beratung 97
8.1 Was ist Beratung? 97
8.2 Beratung im Kontext schulischer Inklusion 98
8.3 Beratung im Schulalltag 99
8.4 Laufbahnberatung 100
8.5 Peer Beratung 101
8.5.1 Lehrkräfte beraten Lehrkräfte: Kollegiale Beratung und Unterrichtshospitation ... 101
8.5.2 Schüler*innen beraten Schüler*innen: Klassenrat ... 104
8.6 Leitfragen zur Beratung. 105
9. Vernetzung und Unterstützungsangebote 107
9.1 Einleitung 107
9.2 Aufbau und Pflege von Netzwerken 108
9.3 Schulrechtliche Grundlagen der Netzwerkarbeit 108
9.4 Netzwerke und Hilfsangebote im Schulbereich 109
9.4.1 Jugendhilfe/ Therapien/ Unterstützungsangebote ... 109
9.4.2 Berufsorientierung ... 110
9.4.3 Regionale Kooperationen und Vernetzungen ... 111
9.5 Leitfragen zur Vernetzung und Unterstützung 112
10. Übergänge in allgemeine Berufskollegs 113

10.1 Förderschwerpunkte und mögliche Bildungswege 113
10.2 Koordination des Übergangs in allgemeine Berufskollegs 116
Literatur 117
Verwendete Literatur 117
Internetauftritte 127
Anhang 131
A) Arbeitsplan zur Förderplanung. (zu Kap 5) 132
B) Aufgaben und Aufgabenverteilung im Team (zu Kap 7) 133
C) Beratungskonzept für die Schullaufbahnberatung im Bildungsgang Lernen (zu Kap 8) 136
D) Netzwerkpartner und unterstützende Institutionen für inklusive Schulen (zu Kap 9) 152
E) Lerntagebuch/ Logbuch 157
F) Praxishilfe: Anmeldung von Schülerinnen/Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung am allgemeinen Berufskolleg (zu Kap. 10) 162

1. Vorbemerkung

Inklusion ist Vielfalt. Inklusion im schulischen Kontext ist vor allem die Vielfalt der Schüler*innen, die als Bereicherung angesehen wird. Inklusion im schulischen Kontext ist aber auch die Vielfalt der Lehrer*innen mit ihren unterschiedlichen Ausbildungen und ihren unterschiedlichen Berufsbiografien. Inklusion im schulischen Kontext ist nicht zuletzt auch die Vielfalt der Institutionen und der Berufsfelder, die das schulische Geschehen prägen, die in das schulische Geschehen eingreifen und die es regulieren und bereichern.

In der zweiten Hälfte des Schuljahres 2015/16 entwickelten Peter Bunse und Karo Weigelt als Dezernenten der Bezirksregierung Köln sowie Katrin Buter von der Arbeitsstelle Inklusion der Bezirksregierung Köln die Idee einer Handreichung zur Inklusion im Bereich der Bezirksregierung Köln. Diese Handreichung sollte Vielfalt nicht nur propagieren, sondern auch in der Auswahl der beteiligten Autorinnen und Autoren ausdrücken. Inklusion sollte also nicht nur aus Sicht einer Berufsgruppe, einer Schulform oder einer Institution dargestellt werden. Vielmehr sollten die verschiedenen Berufsgruppen und die verschiedenen Schulformen in den Entstehungsprozess einbezogen werden. Gleichzeitig sollten die verschiedenen Berufsgruppen und die Vertreter*innen der Schulformen nicht nur ihre jeweilige Sicht der Dinge darlegen und es dann den Leser*innen überlassen, eine eigene Synthese zu formulieren (oder ausschließlich die den eigenen Arbeitsbereich direkt betreffenden Aussagen zur Kenntnis zu nehmen). Vielmehr sollten die Autor*innen in der Auseinandersetzung mit den jeweils schul- oder berufsspezifischen Ansichten zunächst festlegen, welche Themenbereiche aus der Perspektive schulischer Praxis in besonderem Maße bedeutsam und klärungsbedürftig sind, um dann gemeinsame schulform- und berufsüberschreitende Aussagen zum Thema Inklusion zu formulieren.

In der Nachfolge wurden heterogene Arbeitsgruppen mit dem Auftrag gebildet, die verschiedenen Vorschriften, die Aussagen des ´Referenzrahmen Schulqualität NRW´ und konsensfähige Aussagen der Fachliteratur als ´Leitplanken´ zu verstehen, um praxistaugliche Handreichungen zum inklusiven Unterricht unter den Bedingungen der Schullandschaft Nordrhein-Westfalens und speziell des Regierungsbezirks Köln zu formulieren.[1] In den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 tagten die Gruppen regelmäßig in einer weitgehend stabilen Zusammensetzung und es zeigte sich schnell, dass sich das vergleichsweise junge Themenfeld der Inklusion bereits jetzt in sehr heterogene Diskussionszusammenhänge mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten, mit unterschiedlichen Problemlagen und mit unterschiedlicher Fachliteratur ausdifferenziert und dass das Inklusionsverständnis in sehr starkem Maße schulformabhängig und professionsspezifisch ist. Es war deshalb für die Beteiligten ein spannender Prozess, beispielsweise die Sichtweisen der Grundschulen mit denen der Sekundarstufe I oder diejenigen des gegliederten Schulsystems mit denjenigen der Gesamt- und Sekundarschulen zu konfrontieren. In diesem Zusammenhang ging es auch immer wieder darum, ob der durch die genannten Leitplanken begrenzte ´Weg der Inklusion´ als ein Sträßchen oder als Autobahn zu verstehen ist.

Als zum Schuljahr 2016/2017 der Rechtsanspruch für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auf den Besuch eines allgemeinen Berufskollegs erweitert worden ist, vereinbarten die Arbeitsstelle Inklusion der Bezirksregierung Köln und die zuständige schulfachliche Aufsicht, für diese Schulform eine Arbeitsgruppe mit Inklusionsfachberater*innen zu etablieren. Ziel sollte sein, regionale Inklusionsprozesse im Übergang Schule - Beruf unter Berücksichtigung vorhandener Strukturen zu unterstützen. Die Arbeitsgruppe wurde im Laufe des Schuljahres 2017/18 eingerichtet.

---

[1] Zur Inklusion an nordrhein-westfälischen Schulen vgl. auch die entsprechenden Ausführungen der Bezirksregierungen Arnsberg (https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/i/inklusion/index.php [08.06.2018]), Detmold (https://www.bezreg-detmold.nrw.de/200_Aufgaben/025_Schule/010_Inklusion/index.php [08.06.2018]), Düsseldorf (https://www.brd.nrw.de/schule/inklusion.html [08.06.2018]) und Münster (http://www.bezreg-muenster.nrw.de/de/schule_und_bildung/inklusion/index.html [08.06.2018]).

Am vorliegenden Text waren von Beginn an annähernd 50 Autor*innen beteiligt, die als Lehrkräfte, als Mitglieder von Schulleitungen, als Moderator*innen, als Inklusionsfachberater*innen und als Inklusionskoordinator*innen an den Schulen, den Schulämtern und in der Bezirksregierung Köln tätig sind. Sie vertreten nahezu alle Lehrämter und sie haben in 6 Arbeitsgruppen aus der Perspektive von Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamt- und Förderschulen und von Gymnasien Themenfelder des inklusiven Alltags bearbeitetet.

In ihren Debatten wurde schnell deutlich, dass Selbstverständlichkeiten und Unumgänglichkeiten ihrer jeweiligen Arbeitszusammenhänge häufig nicht auf Sachzwängen, sondern auf nichthinterfragten Traditionen und auf Entscheidungen beruhen, die ihre normative Kraft nicht zuletzt daraus ziehen, dass die jeweiligen Diskussionszirkel begrenzt und voneinander abgeschirmt sind. So hat sich beispielsweise an vielen Grundschulen eine inklusive Unterrichtskultur entwickelt, die sich in ihren Grundannahmen, in ihren Unterrichtsmodellen und in ihren theoretischen Fundierungen nahezu vollständig von den entsprechenden Annahmen der Sekundarstufe I unterscheidet und die dort nur in wenigen Fällen wahrgenommen wird, obwohl sie möglicherweise zu einer Lösung der auch in den weiterführenden Schulen vielfach diskutierten Fragen und Probleme beitragen und obwohl eine Berücksichtigung dieser Modelle und Sichtweisen den Schüler*innen und ihren Eltern gegebenenfalls den Übergang zwischen den Schulstufen erleichtern könnte. Selbstredend gilt dies auch umgekehrt für die sich in den weiterführenden Schulen beispielsweise anders stellenden Probleme der Leistungsbewertung oder der Fachorientierung des Unterrichts. Die genannten Leitplanken können dabei in vielerlei Hinsicht Orientierungen vermitteln. Gerade aus der schulform- und lehramtsübergreifenden Perspektive zeigt sich aber auch, dass diese Leitplanken vielfach Spielräume eröffnen, die zum Wohle der Schüler*innen und zur Förderung ihres Bildungserfolges eingesetzt werden können, die aber auch die Gefahr bergen, Entwicklungsmöglichkeiten zu beschränken.

Es kommt hinzu, dass diese Leitplanken eine Orientierung für Entscheidungen der Lehrkräfte, der Schulen und der Fachkonferenzen bieten können. Sie können diese aber nicht ersetzen. Vielmehr muss jede Lehrkraft und jede Schule eine Vielzahl von Entscheidungen treffen, die sich beispielsweise aus den Bedingungen der Erziehung und Bildung einzelner Schüler*innen, aus der Zusammensetzung konkreter Lerngruppen oder auch aus den regionalen Bedingungen der einzelnen Schule ergeben. Es erleichtert und entlastet die Arbeit in den Klassen dabei ungemein, wenn die Grundlagen derartiger Entscheidungen in den Schulen, in den Fachkonferenzen oder in den jeweiligen Teams diskutiert, getroffen und dokumentiert und wenn dabei Verfahrensabläufe, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Dies gilt umso mehr – und auch das kann als ein Ergebnis der Arbeitsgruppensitzungen festgehalten werden – als nach wie vor große Unsicherheiten beispielsweise in Hinsicht auf die Unterrichtsgestaltung, auf den Stellenwert der sonderpädagogischen Maßnahmen oder auf Fragen der Leistungsbewertung und der Abschlussvergabe verbreitet sind.

Strukturierungshilfen für die Lektüre der Kapitel finden sich fettgedruckt in eingefügten Textfeldern.

In dem vorliegenden Text wird deshalb versucht, eine möglichst verständliche Darstellung der Erlasslagen und der rechtlichen Rahmenbedingungen durch Verweise auf Standards der Fachliteratur, durch Hinweise auf Konzepte und Erfahrungen anderer Schulen (möglichst aus dem Regierungsbezirk) und durch pädagogische Erwägungen zu ergänzen. Dabei zeigte sich recht schnell, dass der Anspruch einer Praxisrelevanz nicht durch den Abdruck der vielfältigen Materialien umgesetzt werden kann, die mittlerweile an den Schulen entwickelt wurden. Auf diese Materialien, auf die Konzepte und auf die Erwägungen wird deshalb in der Regel nur verwiesen, wobei darauf geachtet wurde, nach Möglichkeit Quellen im Internet zu finden, die sich unproblematisch und ohne Kostenaufwand aufrufen lassen.

Für die Praxis:
Verweise auf Materialien, Praxisberichte oder praxisbezogene Hinweise finden sich
- in den Anmerkungen
- in den Kästen ´für die Praxis´
- im jeweils letzten Unterkapitel der Kapitel.

Verweise auf Materialien, auf Praxiskonzepte und auf weiterführende Literatur finden sich entweder in den Fußnoten oder in Textfeldern mit der Überschrift ´Für die Praxis´. Weiterhin wurden Textfelder mit Merksätzen eingefügt, die der Orientierung im Text dienen. Nicht zuletzt werden am Ende eines jeden Kapitels Fragen formuliert, die dazu beitragen sollen, Lehrkräfte und Schulen dabei zu unterstützen, für den je eigenen Arbeitszusammenhang Entscheidungen zu treffen und Probleme zu klären, für die es nicht eine allgemeingültige Antwort gibt, sondern für die Lehrkräfte und Schulen situationsangemessene Lösungen finden müssen.

Das Gemeinsame Lernen wird dabei als ein Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden, welches die jeweiligen Lerngruppen, Lehrkräfte, Klassen oder Schulen in ihrer Gesamtheit betrifft, und es wird in der Regel nicht vom Gemeinsamen Unterricht oder auch von Inklusion abgegrenzt, sondern synonym verwendet.

Der Aufbau und die Gliederung der folgenden Ausführungen orientieren sich inhaltlich und strukturell im Wesentlichen an den Gruppenarbeiten aus der Perspektive von Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamt- und Förderschulen, Gymnasien (Kap. 4-9) und von allgemeinen Berufskollegs (Kap. 10). Ergänzt um zwei Grundlagenkapitel wird die Inklusion an Schulen im Regierungsbezirk Köln den Arbeitsgruppen folgend unter folgenden Gesichtspunkten dargestellt:

Unterricht und individuelle Förderung	(Kap. 4)
Diagnostik und Förderplanung	(Kap. 5)
Leistungskonzept und Bewertung von Leistungen	(Kap. 6)
Teamarbeit	(Kap. 7)
Beratung	(Kap. 8)
Vernetzung und Unterstützungsangebote	(Kap. 9)
Übergänge in allgemeine Berufskollegs	(Kap. 10)

Diese Ausführungen werden um zwei Kapitel ergänzt, die der Klärung einiger Grundlagen und einem kurzen Aufriss der Geschichte des Gemeinsamen Lernens in Nordrhein-Westfalen und im Regierungsbezirk Köln dienen (Kap 2 und 3).

Bei der Formulierung der Texte wurde darauf geachtet, dass sie in Übereinstimmung mit den Ausführungen des ´Referenzrahmens Schulqualität NRW´ stehen und es wird an vielen Stellen auf ihn verwiesen. Es wurde allerdings darauf verzichtet, die Beziehungen des Referenzrahmens zum Gemeinsamen Lernen im Detail zu diskutieren und zu problematisieren. Insbesondere wird nicht der Frage nachgegangen, ob das Gemeinsame Lernen in den Formulierungen des Referenzrahmens aufgeht oder ob nicht doch Ergänzungen erforderlich sind. Desgleichen wird weitgehend darauf verzichtet, die Bedingungen einzelner Schulformen und insbesondere das Verhältnis der Förderschulen zu den Regelschulen oder mögliche Unterschiede der sonderpädagogischen Förderung in den Förder- bzw. in den Regelschulen zu problematisieren. Sonderpädagogische Förderung wird hier also ausschließlich als Bestandteil des Lernens, Erziehens und Förderns in den sog. ´Regelschulen´ zum Thema.

Ähnliches gilt für die ´Neuausrichtung der Inklusion in den weiterführenden Schulen´. Auch hier gibt es Übereinstimmung insbesondere hinsichtlich des Qualitätskriteriums des zukünftig für Schulen des Gemeinsamen Lernens erforderlichen pädagogischen Konzepts zur inklusiven Bildung (MSB Neuausrichtung (2018) Punkt 2.2.1).

Viele Fragen des Gemeinsamen Lernens werden auch zukünftig kontrovers diskutiert werden und es wird weiterhin Versuche geben, die Entwicklung, das Lernen und die Bildung der Schüler*innen zu verbessern. Insofern stellt die vorliegende Handreichung den Versuch dar, den gegenwärtigen Stand der Diskussion darzustellen und die Einbeziehung zukünftiger Entwicklungen wird einer Fortschreibung bzw. einer Überarbeitung vorbehalten bleiben müssen.

2. Inklusion: Herausforderung für Schulen

Es gibt im Bereich der Bezirksregierung Köln zahlreiche Schulen, die zum Teil schon seit vielen Jahren den Abbau von Bildungshemmnissen und die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten als einen Schwerpunkt ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung verstehen. Eine derartige Schwerpunktsetzung führt regelmäßig dazu, dass diese Schulen ihren Unterricht, ihre schulinternen Abläufe und Traditionen oder auch ihre Ausstattung dahingehend überprüfen und ändern, in welchem Maße sie an die Anforderungen der Bildung und Erziehung, der Förderung oder auch an die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen angepasst werden können, ohne dass dies zu Einbußen der fachlichen Qualität von Unterricht und an der Orientierung an Leistungsstandards führt und ohne dass diese veränderten Praktiken zu Lasten anderer Schüler*innen gehen. Diese Schulen versuchen, sich an den schulischen Erfordernissen von Schüler*innen zu orientieren, die aufgrund ihres Geschlechts Benachteiligungen erleben, die in sprachlich und kulturell unterschiedlich geprägten Lebenswelten oder in Armut leben, oder die mit besonderen Begabungen, mit einer chronischen Erkrankung, mit einer Behinderung oder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufwachsen. Diese Anpassungsvorgänge von Schulen an besondere und vielfältige Anforderungen und an die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler lassen sich als Entwicklungen in Hinsicht auf Inklusion verstehen, da Inklusion in der Definition der ´Aktion Mensch´ zunächst einfach bedeutet, „dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört“[2]. Die Entscheidung, Zugehörigkeit speziell in der Schule als wünschenswert, als ethisch geboten und/oder als Bereicherung zu verstehen hat in den Formulierungen des neuen ´Index für Inklusion´ auch zur Folge, dass ´Barrieren für Lernen und Teilhabe´ identifiziert und nach Möglichkeit reduziert werden, dass ´Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe´ erschlossen werden und dass ´Unterstützung von Vielfalt´ praktiziert wird.[3] Inklusion hat also sehr anspruchsvolle und zugleich aber auch bescheidene Zielsetzungen: „Es geht darum, Entwicklungen so zu gestalten, dass sie das Lernen und die Teilhabe aller unterstützen: der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien, des Schulpersonals und der Mitglieder der Schulgremien sowie der Menschen aus dem Umfeld der Schule“.[4]

Eine Pointierung erfuhr der Begriff der Inklusion durch das ´Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen´ (UN – BRK)[5] vom 3. Mai 2008. Ausgehend von der in der Präambel (Punkt E) formulierten Einsicht, dass eine Behinderung nicht mit der wie auch immer verursachten Beeinträchtigung von Funktionen oder von Ausdrucks- und Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen gleichzusetzen ist, sondern „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“, geht es um die Durchsetzung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderungen unter Anderem im Bereich der Bildung (§ 24). Dieses Verständnis liegt der öffentlichen Diskussion über Inklusion in starkem Maße zugrunde und auch schulische Inklusion wird damit vor allem unter dem Gesichtspunkt der Öffnung allgemeinbildender Schulen für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung verstanden.

Auch wenn die gegenwärtige Diskussion um schulische Inklusion maßgeblich durch die UN-Konvention angestoßen und geprägt ist, wird man aber feststellen müssen, dass ihre Bedeutung und das Spezifikum der von ihr angestoßenen Diskussionen primär in der juristischen und moralischen Untermauerung der Forderung nach Inklusion und weniger in den pädagogischen Diskussionen liegt. Die pädagogischen Diskussionen lassen sich hingegen für die Bundesrepublik Deutschland mittlerweile seit etwa 50 Jahren verfolgen und sie nahmen ihren Ausgang in den Überlegungen zur Neuordnung des Sonderschulwesens in den 70er Jahren.

---

[2] https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion?gclid=EAIaIQobChMIutbf4u7e2AIVWWQZCh3KgwPwEAAYASAAEgLCgPD_BwE [17.1.2018].
[3] Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017) S. 56..
[4] ebd., S. 31.
[5] http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile [17.1.2018].

So wird die Öffnung allgemeinbildender Schulen für Schüler*innen mit einer Behinderung bereits 1973 in den Gutachten des deutschen Bildungsrats gefordert. Der Bildungsrat folgt ausdrücklich nicht der Auffassung, dass behinderten Kindern und Jugendlichen „mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne“.[6] Vielmehr wird der „bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ gestellt.[7] Dieser Experteneinschätzung folgte die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Beschlüssen. Die 1972 beschlossene ´Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens´[8] markiert zwar vor allem den Übergang von der Hilfsschule zur Sonderschule als einer Erweiterung des gegliederten Schulsystems. Gleichzeitig wird aber bereits hier deutlich auf die Gefahr der sozialen Isolation behinderter Kinder hingewiesen, und es wird ausdrücklich den vorschulischen Bildungseinrichtungen, dem Berufsschulwesen und der zum damaligen Zeitpunkt noch neuen Schulform Gesamtschule der Auftrag einer gemeinsamen Bildung und Erziehung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung erteilt.[9]

1994 ersetzte die KMK die sogenannte Sonderschulbedürftigkeit durch den sonderpädagogischen Förderbedarf, dem auch in den Allgemeinen Schulen entsprochen werden kann.[10] 2010 vollzog die KMK dann den Wechsel der Perspektive von der Integration einzelner Schüler*innen in Lerngruppen allgemeinbildender Schulen in Richtung des Inklusionsverständnisses der Behindertenrechtskonvention[11], um 2011 grundsätzliche bildungspolitische Änderungen zu konstatieren, welche nicht zuletzt das Selbstverständnis der Sonderpädagogik betrifft: „Vor diesem Hintergrund ist sonderpädagogisches Handeln in den Gesamtzusammenhang pädagogischer und gesellschaftlicher Entwicklungen zu stellen und der damit verbundene Perspektivwechsel zum inklusiven Unterricht zu vollziehen“.[12] Diese Forderung beinhaltet nichts weniger als eine Veränderung der Aufgabenstellungen aller Schulen: „Bildung und Erziehung von jungen Menschen mit Behinderungen sind Aufgaben aller Bildungseinrichtungen“.[13]

Auch in Nordrhein-Westfalen ging das bis in die 90er Jahre hinein gültige Sonderschul-Aufnahmeverfahren – SAV[14] unter Berufung auf § 7 des Schulpflichtgesetzes in seiner damaligen Fassung von einer Sonderschulbedürftigkeit behinderter Kinder und Jugendlicher aus, die verpflichtend den Besuch einer spezialisierten Sonderschule nach sich zog, wenn diese Kinder „am Unterricht einer allgemeinen Schule nicht teilnehmen können oder durch ihn nicht hinreichend gefördert werden“ (SAV 1.1). Nachdem in den 80er Jahren an verschiedenen Grundschulen und an einigen Schulen der Sekundarstufe I der Gemeinsame Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen in Form von Schulversuchen erprobt und praktiziert wurde[15], eröffnete das Land Nordrhein-Westfalen 1995 zunächst den Grundschulen die Möglichkeit zielgleich und zieldifferent zu unterrichtende Schüler*innen zu fördern, wohingegen die sonderpädagogische Förde-

---

[6] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission (1974) S. 15.
[7] ebd., S. 16, vgl. S. 66ff..
[8] Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. [KMK Sonderschulwesen] (1972).
[9] ebd., Kap. 1.12 (S. 18), Kap. 1.13 (S. 18ff.); Kap. 1.16 (S. 20f.).
[10] Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. [KMK sonderpäd Förderung] (1994), S. 3f.
[11] Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. [KMK VN BRK] (2010).
[12] Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. [KMK Inklusion] (2011), S. 2.
[13] ebd., S. 4.
[14] Verfahren bei der Aufnahme in Sonderschulen und beim Übergang von Sonderschulen in allgemeine Schulen (sonderschul-Aufnahmeverfahren – SAV) RdErl. d. Kultusministers v. 20.12.1973 (Gabl. NW. 1974 S. 62)
[15] [KM NW GU] (1989)

rung in den Schulen der Sekundarstufe I auf die zielgleiche Förderung beschränkt wurde.[16] Bereits seit 1995 ist also die zielgleiche und auch die zieldifferente sonderpädagogische Förderung unter der Voraussetzung des Gegebenseins der erforderlichen personellen und sächlichen Gegebenheiten ein Bestandteil des regulären Bildungsangebotes von Grundschulen. Im Bereich der weiterführenden Schulen war dieses Bildungsangebot allerdings weiterhin auf Schulversuche beschränkt, die – allerdings – ausgeweitet wurden.[17] Dies änderte sich erst 2005 mit dem Wechsel von der VO-SF[18] zur AO-SF[19] und mit dem Erlass zur Einrichtung ´integrativer Lerngruppen´.[20] Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz wurden dann 2013 die ´vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung´ und die ´inklusive Bildung´ zu einem Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule in Nordrhein-Westfalen (§ 2 (5) SchulG[21]). Die Allgemeine Schule wurde zu dem Ort, an dem sonderpädagogische Förderung in der Regel stattfindet. Der Besuch der Förderschule und der Schule für Kranke wird hingegen von Ausnahmen abgesehen an den Elternwillen gebunden (§ 20 SchulG). Seit dem Schuljahr 2016/2017 besteht ein Rechtsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auf den Besuch eines allgemeinen Berufskollegs. Mindestens ein allgemeines Berufskolleg wird durch die Schulaufsicht vorgeschlagen. Das Wahlrecht zwischen dem allgemeinen Berufskolleg und dem Berufskolleg als Förderschule bleibt erhalten.[22]

Die Veränderungen der gesetzlichen und der durch Erlasse geregelten Grundlagen des Gemeinsamen Lernens spiegeln einen Prozess, der nicht nur das Erziehungsverständnis, den Unterricht und das Selbstverständnis vieler Schulen verändert hat, sondern der sich auch als ein Prozess der zunehmenden Verrechtlichung des Status von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verstehen lässt. So war der formale Status dieser Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen bis 2013 in vielerlei Hinsicht ungeklärt, indem sie beispielsweise auch als Schüler*innen an einer Gesamt- oder Realschule der für Förderschulen zuständigen unteren Schulaufsicht unterlagen und in der Stellenberechnung der Schulen gesondert aufgeführt und mit einer gesonderten Lehrer*innenzuweisung berechnet wurden. Letztlich waren sie Sonderschüler*innen, die an der allgemeinen Schule formal sowohl in schulaufsichtlicher, als auch vielfach in pädagogischer Hinsicht den Regelungen der Sonderschulen unterworfen waren. Erst seit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz sind sie in erster Linie mit allen Rechten und Pflichten Schüler*innen der von ihnen besuchten Schule, und die Schulen bekommen – in der Regel - Ressourcen zugewiesen, um die sonderpädagogische Unterstützung ihrer Schüler*innen zu gewährleisten.

Mit dieser Veränderung des Status der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf änderte sich auch die Stellung der Lehrkräfte mit dem Lehramt für Sonderpädagogik. So gab es zwar schon immer Schulen, die darauf achteten, die Lehrkräfte für Sonderpädagogik mit ihrer gesamten Arbeitskraft zu beschäftigen und in das Kollegium zu integrieren. Formal waren diese

---

[16] „Nach § 7 Abs. 2 Schulpflichtgesetz (SchpflG – 1 – 4) können Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule unterrichtet werden.- Die sonderpädagogische Förderung kann nach dem Bildungsziel der Grundschule (zielgleicher Unterricht) oder auch nach dem Bildungsziel einer Sonderschule (zieldifferenter Unterricht) erfolgen. Nach § 7 Abs. 3 SchpflG kann die sonderpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen der Sekundarstufen I und II erfolgen, wenn das Bildungsziel der jeweiligen Schule erreicht werden kann (zielgleicher Unterricht)“. [KM NW Weiterentw sonderpäd Förderung] (1995).

[17] siehe: Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen [SchpflgG] § 7 (3).

[18] Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort [VO-SF] vom 22. Mai 1995.

[19] Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005.

[20] Integrative Lerngruppen an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I. [MSJK Integ Lerngruppen].

[21] Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). [SchräG] 2013.

[22] Zu den Auswirkungen dieser Änderungen für die sonderpädagogische Förderung von Jugendlichen beim Übergang in allgemeine Berufskollegs siehe unten Kap. 10.

Lehrkräfte aber Mitglied eines Förderschulkollegiums und sie wurden mit mehr oder weniger umfänglichen Stundenanteilen an Allgemeine Schulen abgeordnet, so dass es nicht unüblich war und insbesondere in Schulen der Sekundarstufen I und II auch noch ist, dass sie nur stundenweise an diesen Schulen präsent waren und sind. Seit 2006 erfolgte dann die Versetzung der Förderschulkolleg*innen an die Grundschulen und seit dem Schuljahr 2015/16 eröffnete sich auch an den weiterführenden Schulen die Möglichkeit einer Versetzung, wodurch die betroffenen Lehrkräfte auch formal Mitglied der jeweiligen Schule wurden und damit der Fachaufsicht der jeweiligen Schulform unterliegen. Bereits seit 2013 können sie Aufgaben der Schulleitung in ihren Schulen übernehmen.

Auch im Regierungsbezirk Köln gibt es Schulen, die zum Teil schon seit deutlich mehr als 30 Jahren das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen praktizieren, erproben und weiterentwickeln. Im Rahmen des Schulversuchs ´Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder´ gab es bereits in den Jahren von 1981 bis 1987 beginnend mit der Bodelschwinghschule in Bonn 19 Grundschulen in Bonn, Köln, Meckenheim, Pulheim, Sankt Augustin und Wermelskirchen, in denen in den Gründungsjahren insgesamt 117 behinderte Schülerinnen und Schüler beschult wurden, von denen wiederum 20 geistigbehindert waren.[23] In der Sekundarstufe I begann der Gemeinsame Unterricht ebenfalls im Rahmen eines Schulversuches in den Gesamtschulen Bonn-Beuel (1985) und Köln-Holweide (1986)[24]. In der Folgezeit fand eine deutliche Ausweitung der Unterrichtsangebote von einzelnen Schulversuchen, über Unterrichtsangebote bis hin zu einem regulären Unterrichtsangebot statt, und im Schuljahr 2017-18 besuchen im Bereich der Bezirksregierung Köln etwa 14000 Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf allgemeinbildende Schulen der Region. Von diesen Schüler*innen werden mehr als 5000 an insgesamt 462 Grundschulen und annähernd 9000 an 89 Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen, an 87 Realschulen, an 73 Hauptschulen, an 30 Gymnasien und an der Primusschule unterrichtet. Bei dieser Ausweitung handelt es sich nicht nur um eine rein quantitative Ausweitung. Vielmehr wird in einer zunehmenden Zahl von Schulen auch das verbreitete Vorurteil widerlegt, dass ausschließlich die einem bürgerlichen Milieu entstammenden Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und Schüler*innen mit ´leichteren´ Behinderungen Schulen des Gemeinsamen Lernens besuchen.[25] Inklusion wird an diesen Schulen, wie es das ´Positionspapier des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation´ (o.J.) der Universität zu Köln formuliert, ´unteilbar´:

> „Zentral für die Idee der Inklusion ist ihre Unteilbarkeit. Demnach gibt es keine Grenzen der Inklusion, die durch individuelle Eigenschaften, Dispositionen oder Merkmale begründet werden können. Das bedeutet: Inklusion schließt die Vorstellung aus, es gebe Individuen, die nicht ´inkludierbar´ sind (der sogenannte ´harte Kern´)“ (Humanwissenschaftliche Fakultät Department Heilpädagogik und Rehabilitation (o.J.), S. 4).

Diese Feststellung entspricht noch nicht der Schulwirklichkeit in allen Schulen und sie ist sowohl in den Schulen des Gemeinsamen Lernens als auch in den Förderschulen umstritten. Allerdings gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Beispielen, dass Schulen die ´Grenzen der Inklusion´ aufheben

---

[23] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1989): S. 41f.

[24] ebd., 27f.

[25] Diese Entwicklung lässt sich gut an den Zahlen der Schüler*innen mit dem ersten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verdeutlichen, da ihre Beschulung im Gemeinsamen Lernen vielfach – zumindest von Außenstehenden – als sehr problematisch angesehen wird. In den Anfängen des Gemeinsamen Unterrichts war diese Schüler*innengruppe recht stark vertreten, zumal ihre Eltern nicht selten überhaupt erst dafür sorgten, dass Gemeinsamer Unterricht eingerichtet wurde. Um die Jahrtausendwende gab es dann nur noch relativ wenige Grundschulen, die diese Schüler*innen aufnahmen und die wenigen Schüler*innen wurden dann in regional unterschiedlicher Konsequenz am Ende der Grundschulzeit an die Förderschulen ´beraten´. Im Schuljahr 2013/14 gab es dann – wieder – im Bereich der Bezirksregierung Köln 162 Grundschüler*innen und 68 Sekundarstufe I Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt. Diese Zahlen verdoppelten sich bis zum Schuljahr 2017-18 auf 326 Grund- und 159 Sekundarstufenschüler*innen, wobei für diese Schüler*innen das Angebot auch auf einige allgemeine Berufskollegs erweitert worden ist.

oder zumindest verschieben, indem sie beispielsweise blinde Schüler*innen, Schüler*innen mit massiven Unterstützungsbedarfen im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung oder Schüler*innen mit schweren körperlichen Behinderungen aufnehmen und im Gemeinsamen Lernen beschulen.[26] Damit wird einer zunehmenden Zahl von Schüler*innen und ihren Eltern ein Wahlrecht ermöglicht und gleichzeitig entwickelt eine zunehmende Zahl von Schulen Praktiken des Unterrichts und des Umgangs mit diesen Schüler*innen.

Indem aber die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens mittlerweile grundsätzlich fast allen Schülerinnen und Schülern zugänglich ist und indem sich diese Ausweitung nicht nur auf die Zahl der Schulen, der Lehrkräfte und der Schüler*innen, sondern auch auf unterschiedliche regionale Gegebenheiten, auf Schulformen, Schulstufen und Fächer, sowie auf Art und Intensität von Behinderungen und nicht zuletzt auf eine Vielzahl von Formen der Schul- und Unterrichtsentwicklung bezieht, rücken mittlerweile neben quantitativen Fragen der Ressourcenausstattung zunehmend auch qualitative Fragen nach den (Minimal-) Standards des Gemeinsamen Lernens in den Fokus.[27]

[26] Es ist schon wiederholt beklagt worden, dass systematische Erhebungen zu diesem Themenkomplex fehlen (z.B. Müller-Erichsen, Maren/ Frühauf, Theo 2007; Hinz 2007), so dass Aussagen hierzu auf vereinzelte Darstellungen in der Literatur (z.B. Schwager 2013) und auf Berichten aus den Schulen beruhen. Die immer wieder geäußerte Behauptung, dass Schulen mit Gemeinsamen Lernen diese Schüler*innen ausschließen würden (z.B. Felder 2018, 81), entspricht in ihrer Pauschalität nicht den Tatsachen.

[27] Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle die zum Teil sehr grundsätzliche und radikale Kritik insbesondere an der Praxis Gemeinsamen Lernens, die seitens einzelner Lehrer*innen und besorgter Eltern, aber auch durch Verbände und durch wissenschaftlich renommierte Sonderpädagog*innen geäußert wird (z.B. Ahrbeck 2014; Feuser 2017; Speck 2018). Bei dieser Kritik werden jeweils zumindest die bildungspolitische Zielrichtung von der möglichen praktischen Bedeutsamkeit und der häufig berechtigten Kritik an Missständen zu unterscheiden sein (vgl. dazu das Heft 4/2018 der Zeitschrift ´Gemeinsam Leben´ und hier insbesondere Wocken 2018, Schnell 2018 und Platte 2018).

3. Grundlagen

3.1 Sonderpädagogische Förderung und sonderpädagogische Unterstützung

Das nordrhein-westfälische Schulgesetz bezeichnet das gemeinsame Unterrichten und Erziehen von Menschen mit und ohne Behinderungen als inklusive Bildung (§2 (5) SchulG) und die Institutionalisierung dieser Praxis an den Schulen als Gemeinsames Lernen (§ 20 (3 und 5) SchulG) bzw. als inklusives Schulangebot (§ 20 (6) SchulG). In den Formulierungen des Gesetzes gehört es zum Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule, die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung zu fördern. Es gehört auch zu diesem Auftrag, dass Schüler*innen mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen werden. Nicht zuletzt gehört es zum Auftrag von Schule, dass Schüler*innen, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, aufgrund ihres individuellen Bedarfs mit dem Ziel besonders gefördert werden, "ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen".[28] Schule hat damit als Institution von Erziehung und Bildung den gesellschaftlichen Auftrag, vorurteilsfreie Begegnungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen zu fördern. Sie hat weiterhin den Auftrag, eine gemeinsame Unterrichtung und eine gemeinsame Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderungen als Regelfall zu ermöglichen. Außerdem hat sie den im engeren Sinne sonderpädagogischen Auftrag, Schülerinnen und Schüler nach ihrem individuellen Bedarf besonders mit dem Ziel zu fördern, ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, an gesellschaftlicher Teilhabe und an selbstständiger Lebensführung zu ermöglichen. Letzteres bedeutet allerdings nicht, dass jeder Mensch mit einer Behinderung notwendigerweise auch einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hat, und dies bedeutet auch nicht, dass die Zielsetzungen sonderpädagogischer Unterstützung in jedem Falle eingelöst werden.

Das Schulgesetz sieht außerdem in seiner gegenwärtigen Fassung eine Beschränkung des Gemeinsamen Lernens auf nur bestimmte Schulformen nicht vor und es überlässt bei den Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf den Eltern die Entscheidung, ob ihr Kind in einer allgemeinen Schule oder in einer Förderschule unterrichtet, erzogen und sonderpädagogisch gefördert wird (§ 20 (1f.) SchulG). Diese Entscheidungsfreiheit der Eltern kann allerdings durch Entscheidungen der Schulaufsicht eingeschränkt werden, wenn an der ausgewählten Schule die personellen und sächlichen Voraussetzungen nicht erfüllt sind und wenn diese Voraussetzungen auch nicht mit einem vertretbaren Aufwand erfüllt werden können, oder wenn bestimmte Formen der sonderpädagogischen Unterstützung auf Schwerpunktschulen konzentriert werden (§ 20 (4-6) SchulG).

Von wenigen Ausnahmen abgesehen unterliegt es ebenfalls der Entscheidung der Eltern, ob sie für ihr Kind eine gutachterliche Prüfung der Frage einleiten, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf gegeben ist (§ 19 (5) SchulG; dazu Kap. 5.5). Die Schule kann diese Prüfung ohne Zustimmung der Eltern nur dann veranlassen, wenn ein Unterricht in den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen nicht möglich ist und wenn davon ausgegangen werden muss, dass die Schülerin oder der Schüler zieldifferent unterrichtet werden muss oder wenn von der Schülerin/ dem Schüler eine Selbst- oder Fremdgefährdung ausgeht (§ 19 (7) SchulG). Bei der Prüfung dieser Fragen geht es wiederum nicht nur um die Frage, ob eine Behinderung, eine Schädigung oder eine chronische Krankheit vorliegt. Vielmehr geht es auch um die Frage, ob eine Behinderung, eine Schädigung oder eine chronische Krankheit mindestens einem der durch das Schulgesetz definier-

[28] „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen" (§ 2 (5) SchulG)

ten Förderschwerpunkte zuzuordnen ist und ob der Bildungs- und Erziehungserfolg beziehungsweise das schulische Lernen des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen dauerhaft und schwerwiegend durch die Behinderung, die Schädigung oder die Krankheit in Frage gestellt wird.[29] Von daher sind die genannten Förderschwerpunkte (§ 19 (2) SchulG)

- Lernen,
- Sprache,
- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Hören und Kommunikation,
- Sehen,
- Geistige Entwicklung und
- Körperliche und motorische Entwicklung

auch als sonderpädagogische Förderschwerpunkte zu verstehen, die durch die AO-SF in den Paragraphen 4-8 jeweils spezifisch (sonder-) pädagogisch definiert werden. Gleichzeitig beschränkt sich die Feststellung dieses Förderbedarfs grundsätzlich auf den Bereich der Schule und er erlischt in vielen Fällen mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht bzw. dem Abschluss der Sekundarstufe I (§ 19 AO-SF; unten Kap. 6; 10).

Es gibt also Behinderungen, Schädigungen oder Krankheiten die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich ziehen, weil sie wie beispielsweise leichte Kurzsichtigkeit oder das Sprechen einer fremden Muttersprache die Betroffenen zwar in ihren alltäglichen Vollzügen und möglicherweise auch in ihrem schulischen Werdegang behindern. Die betroffenen Schüler*innen sind aber nicht auf eine über die individuelle Förderung hinausgehende Unterstützung angewiesen, um ´ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung´ zu erreichen. Aus diesem Grunde ist es also möglich, dass Kinder und Jugendliche eine Behinderung oder eine Krankheit haben, ohne dass sie auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind. Es ist auch möglich, dass sie beispielsweise schwerbehindert im Sinne der Sozialgesetzgebung, nicht aber förderbedürftig im Sinne der AO-SF sind. Umgekehrt resultieren aus einer Förderbedürftigkeit im Sinne der AO-SF aber auch keine Ansprüche beispielsweise in Hinsicht auf die Sozialgesetzgebung Es liegen jeweils unterschiedliche Kriterien und - darauf beruhend – unterschiedliche Begutachtungs- und Anerkennungsprozesse vor.

Bezogen auf die sonderpädagogische Förderung führt dies zu einer weiteren Unterscheidung insofern, als ein Anspruch auf **sonderpädagogische Unterstützung** zum Beispiel in Hinsicht auf die Unterstützung durch Förderschullehrer*innen, durch das Erlassen von ansonsten allgemeingültigen Leistungsanforderungen oder durch den Besuch spezialisierter Einrichtungen voraussetzt, dass dieser Unterstützungsbedarf gutachterlich festgestellt und durch einen Bescheid der Schulaufsicht festgeschrieben wird (unten Kap. 5.5). Ein **sonderpädagogischer Förderbedarf** kann jedoch auch vorliegen, ohne dass ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf förmlich festgestellt wurde. Die aus einem solchen Förderbedarf resultierenden Maßnahmen auch der sonderpädagogischen Förderung beruhen dann auf der Einschätzung der jeweiligen Lehrkräfte beziehungsweise der Schule, ohne dass sich aus diesem Förderbedarf allerdings das Recht auf die Inanspruchnahme personeller oder sächlicher Ressourcen ableiten lässt.

3.2 Orientierung an Inklusion als Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Es ist in der Fachliteratur umstritten, ob es einen Zustand der Inklusion überhaupt gibt, oder ob Inklusion nicht vielmehr ein Ziel von Handlungen und Entwicklungen auf unterschiedlichsten Ebe-

[29] Da die Autismus-Spektrum-Störungen (§ 42 AO-SF) nicht in der Auflistung des Schulgesetzes (§ 19 (2)) aufgeführt werden, stellen sie auch keinen eigenen Förderschwerpunkt gem. §§ 3-8 AO-SF dar. Aus diesem Grunde müssen Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrums-Störung einem anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugewiesen werden, sofern ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wird.

nen oder eine Haltung, eine Einstellung beziehungsweise eine moralische Norm ist. In ähnlicher Weise ist es umstritten, in welchem Umfang und in Bezug auf welche Inhalte Inklusion einen Gegenstand rechtlicher Auseinandersetzungen darstellen kann und es ist vor allem umstritten, ob es Kriterien gibt, aufgrund derer eindeutig überprüfbar ist, ob eine Schule, ein Unterricht oder eine Situation als inklusiv einzuschätzen sind. Allein aus diesen Gründen ist es wenig weiterführend, eindeutige und enge Festlegungen darüber zu treffen, was als Inklusion genau zu verstehen ist. Vielmehr erscheint es auch für das schulische Verständnis von Inklusion angemessen, das eingangs zitierte Verständnis des Index für Inklusion zum Maßstab schulischer Entscheidungen zu nehmen, welches zwar durch seine Orientierung auf Vielfalt, auf Partizipation, auf die Entwicklung von Unterstützungssystemen und nicht zuletzt durch seine Orientierung auf die Aufdeckung und Beseitigung von Bildungshemmnissen gekennzeichnet ist, welches diese Orientierung vor allem aber auch pragmatisch versteht: Das Verständnis von Inklusion ist in starkem Maße historisch und es ist regional und situativ geprägt.

Dementsprechend lassen die entsprechenden Gesetze und Vorschriften trotz der Tendenz einer zunehmenden Verrechtlichung von Fragen der inklusiven Bildung den Schulen und den einzelnen Lehrkräften Spielräume, die von diesen in eigener Verantwortung gefüllt werden müssen. Diese Entscheidungen sind häufig aber nicht die Entscheidungen Einzelner oder isolierter Teilgruppen einer Schulgemeinde, sondern sie sind Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung in den jeweiligen Schulen und es sind Entscheidungen, die nicht nur einige Schüler*innen und einige Lehrkräfte betreffen, sondern es sind Entscheidungen, die das Schulleben und den Unterricht betreffen. Indem Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem als Schüler*innen der von ihnen besuchten Schulen sind, bekommt die jeweilige Schule als Ganzes im Rahmen ihrer Verantwortung für alle Schüler*innen ihrer Schule die Verantwortung für die Bildung, den Unterricht und die Förderung auch dieser Schüler*innen. Dies bedeutet, dass beispielsweise Konferenzbeschlüsse der verschiedenen Gremien auch unter dem Gesichtspunkt gefasst und überprüft werden müssen, ob die Belange tatsächlich aller Schüler*innen angemessen berücksichtigt werden.

Dies betrifft wiederum nicht nur Fragen des Schullebens und der Organisation, sondern beispielsweise auch diejenigen Fragen der Leistungsanforderungen und der Bewertung von Leistungen, die innerhalb des Ermessensspielraums der Schulen liegen und deren schulspezifische Beantwortung Entscheidungen der Lehrkräfte binden (§ 29 SchulG; § 5 ADO). Konkret bedeutet dies, dass insbesondere die schulischen **Leistungskonzepte** (unten Kap. 6.2) dahingehend zu überprüfen sind, ob sie die durch die Ansprüche auf individuelle Förderung und auf Nachteilsausgleich (Kap. 6.4.2) gewachsene Bandbreite von zu berücksichtigenden Schüler*innenleistungen oder auch Fragestellungen zieldifferenten Lernens ermöglichen oder eher verhindern. Weiterhin ist es erforderlich, das von den Ausbildungsordnungen der Grundschule (§ 4) und der Sekundarstufe I (3 3 (4) APO – S I) eingeforderte **Förderkonzept** nicht nur als eine Auflistung von Einzelmaßnahmen, sondern ausdrücklich als ein konsistentes Konzept zu verstehen, welches in den Formulierungen der Ausbildungsordnung für die Sekundarstufe I auch die Maßnahmen der inneren und der äußeren Differenzierung erfasst. Im Zuge der aktuellen Neuausrichtung der Inklusion wird von den Schulen außerdem die Formulierung eines Inklusionskonzeptes eingefordert ([MSB Neuausrichtung]).

Um die Schulen bei der Entwicklung inklusiver Praktiken und eines inklusiven Profils zu unterstützen, werden über die Kompetenzteams Fortbildungen durch Inklusionsmoderator*innen zu verschiedenen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung angeboten.[30] Hinzu kommen die Inklusionsfachberater*innen, die an den Schulämtern für den Bereich der Grund- und der weiterführenden Schulen, sowie schulamtsübergreifend für die Berufskollegs Beratung und Unterstützung für Schüler*inne, Eltern, Lehrkräfte und Schulen anbieten.[31]

---

[30] http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Weitere-Dokumente/Flyer_Inklusion_A_15_V05.pdf [03.07.2018]. Neben Angeboten, die sich an alle Schulformen richten, werden für allg. Berufskollegs Fortbildungen landesweit sowie auf der Ebene der Bezirksregierung Köln angeboten.

[31] dazu: IFA-Erlass 2014 und 2017

4. Unterricht und individuelle Förderung

4.1 Einleitung

> „Inklusiver Unterricht ist Unterricht! Alles, was den allfälligen Unterricht allerorten kennzeichnet, alle Merkmale, alle Gesetze, alle Unterrichtsprinzipien, alle Prozesse, all dies trifft grundsätzlich auch auf einen inklusiven Unterricht zu. Weil inklusiver Unterricht also zuerst und vor allem Unterricht ist, haben die pädagogischen und didaktischen Theorien der allgemeinen Pädagogik auch Geltung für einen inklusiven Unterricht. […] Es gibt indes ein einziges Merkmal, in dem sich ein inklusiver Unterricht vom allfälligen Unterricht unterscheidet: Das Spezifikum des inklusiven Unterrichts schlechthin ist das nicht limitierte Maß der Heterogenität der Schülerschaft“ (Hans Wocken)[32]

Das Unterrichten ist für Lehrkräfte und für Schüler*innen eine herausfordernde Aufgabe. Die Einsicht, dass Schüler*innen als Teil einer Lerngruppe zugleich auch Individuen sind, ist Bestandteil dieser Aufgabe und stellt mittlerweile eine nur noch selten in Frage gestellte Voraussetzung des Unterrichtens dar. Infolgedessen ist es heutzutage auch kaum noch möglich, die Anerkennung der Heterogenität von Lerngruppen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Herkunft, Lernvoraussetzungen, Interessen, Sozialisation, Stärken und Unterstützungsbedarfe als unterrichtlich nicht bedeutsam und ausschließlich als Störfaktoren guten Unterrichts zu betrachten. Dementsprechend definiert das Schulgesetz den Bildungs- und Erziehungsauftrag nordrhein-westfälischer Schulen auch nicht nur durch die Vermittlung der „zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen“. Vielmehr hat Schule auch die Verpflichtung, das Recht einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers auf individuelle Förderung (§ 1 (1) SchulG) einzulösen, indem sie „die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ berücksichtigt (§ 2 (4) SchulG). Schule und Unterricht stehen damit vor der Aufgabe, die Vermittlung unterschiedlichster Unterrichtsinhalte in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen mit den individuellen Stärken, Schwächen und Dispositionen ihrer Schüler*innen so zu vereinen, dass alle Schülerinnen und Schüler als Regelfall im Unterricht erfolgreich lernen und dass sie ihre Lernfreude erhalten und nach Möglichkeit weiter entwickeln (§§ 50 (3), 2 (9) SchulG). Diesen Ansprüchen zu begegnen, sie positiv zu nutzen und dabei alle Schüler*innen in ihrem Lernprozess zu fördern, ist die Aufgabe und es ist gleichzeitig eine große Herausforderung an Schulen und an alle Lehrkräfte.

„Der Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln. Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern begegnet die Schule unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen“.
§ 2 (9) SchulG

Schule und Unterricht stehen vor der Aufgabe, die Vermittlung unterschiedlichster Unterrichtsinhalte mit den individuellen Lernvoraussetzungen so zu vereinen, dass alle Schüler*innen als Regelfall im Unterricht erfolgreich lernen und ihre Lernfreude erhalten.
(Hans Wocken)

[32] Wocken Hans (2013) S. 199.

Aus dieser Perspektive und unter Berücksichtigung *jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen* Schülers wird deutlich, dass es mitnichten nur die Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischem Förderbedarf sind, die eine besondere Förderung benötigen. Vielmehr hat jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler Stärken und Unterstützungsbedarfe und das Recht auf individuelle Förderung. Zugleich erkennt das Schulgesetz aber auch an, dass es Gruppen von Schüler*innen gibt, die über die individuelle Förderung hinaus einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Dies sind, Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die „nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert" werden (§ 2 (5) SchulG) und dies sind Schüler*innen nichtdeutscher Muttersprache und mit besonderen Begabungen, sowie unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Auffassungen (§ 2 (7f., 10f.) SchulG).

Für die Unterrichtspraxis:
Eine Vielzahl von Unterrichtsbeispielen für inklusiven Unterricht in Fächern und Klassenstufen der Sekundarstufe I findet sich auf der Seite zur Schulentwicklung NRW (https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/inklusiver-fachunterricht/index.html [14.04.2018])

Unterricht muss also sowohl unterschiedliche Lernvoraussetzungen als auch Lehrpläne im Blick haben. Gleichzeitig ist es wichtig, der Gefahr zu entgehen, ausschließlich individuell also vereinzelt und nicht mehr in der Gruppe also im gemeinsamen Austausch zu lernen, denn die soziale Form des Austausches und der Reflexion ist eine ebenso notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen wie die Förderung individueller Schwerpunkte.

Der Unterricht muss sowohl unterschiedliche Lernvoraussetzungen, als auch die Lehrpläne und das soziale Geschehen des Lernens im Blick haben.

> „Lernen ist einerseits ein individueller, selbstgesteuerter, andererseits ein professionell gestalteter und sozialer Prozess, der durch Kommunikation mit anderen bestimmt wird." (KMK 2015, S. 8[33]).

4.2 Differenzierung - Unterrichten im Spannungsfeld von Vielfalt und Gemeinsamkeit

> „Inklusiver Unterricht berücksichtigt einerseits die Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse und andererseits die individuellen Kompetenzen der Lernenden. Gleiche Lerngegenstände können im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlicher Zielstellung bearbeitet werden. Dies erfordert geeignete didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Unterrichtskonzepte, um für alle Lernenden Aktivität und Teilhabe in einem barrierefreien Unterricht zu gewährleisten. Erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen setzt für einige Kinder und Jugendliche mit Behinderungen voraus, dass Unterrichtsinhalte zeitweilig oder längerfristig elementarisiert werden, um den individuellen Lernerfordernissen und Zugangsweisen eines Kindes oder eines Jugendlichen zu entsprechen." (KMK 2011, S. 9[34])

Es herrscht weitgehend Konsens in der Ansicht, dass der Unterricht im Gemeinsamen Lernen mit einem ´guten´ Unterricht[35] der allgemeinbildenden Schulen zusammenfällt.[36]

---

[33] Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [06.04.2018].

[34] [KMK Inklusion].

[35] vgl. dazu beispielsweise die Merkmale von Hilbert Meyer: http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html [28.03.2018]. Ursprünglich: Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin (Cornelsen Scriptor).

Zu den gegebenenfalls erforderlichen Modifikationen eines allgemeinen Verständnisses guten Unterrichts durch die Bedingungen Gemeinsamen Lernens ist die Literatur derzeit unübersichtlich, da in den letzten Jahren eine Vielzahl von Publikationen zu diesem Thema erschienen ist. Zunehmend handelt es sich hierbei auch um Publikationen, die sich aus Sicht der allgemeinen Pädagogik beispielsweise mit Fragen der Individualisierung und der Differenzierung unter mehr oder minder ausdrücklicher Einbeziehung inklusiver Fragestellungen beschäftigen.

Inklusiver Unterricht ist durch die Suche nach Unterrichtsinhalten gekennzeichnet, die durch differenzierende Maßnahmen und Aufgabenstellungen für alle Schüler*innen einer Lerngruppe bearbeitbar werden.

Aus der Perspektive der Literatur zum Gemeinsamen Unterricht, zum Gemeinsamen Lernen und zum inklusiven Unterricht wird dieser Unterricht nahezu einhellig als ein Unterricht verstanden, in dem alle Schüler*innen der Lerngruppe ein gemeinsames Thema bearbeiten und der dieses Thema durch differenzierende Maßnahmen für alle Schüler*innen der jeweiligen Lerngruppe bearbeitbar gestaltet, um allen Schüler*innen Lernen zu ermöglichen. Didaktisch stellt sich für diesen Unterricht vor allem die Frage nach der kognitiven Differenzierung von Unterrichtsinhalten oder von Aufgabenstellungen.

Inklusiver Unterricht integriert Maßnahmen der individuellen und der sonderpädagogischen Förderung in den Unterrichtsalltag.

Unter dem Gesichtspunkt des gemeinsamen Unterrichtens haben sich dabei insbesondere die folgenden Positionen als einflussreich erwiesen:

Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Georg Feuser (1995))
Dieses ursprünglich in den 80ern entwickelte Modell für den Gemeinsamen Unterricht beruht auf der Grundannahme, dass die Schüler*innen idealerweise gemeinsam Unterrichtsprojekte erarbeiten, indem sie denselben Unterrichtsgegenstand auf kognitiv unterschiedlichen Ebenen theoretisch und handelnd erschließen. Die Annahmen Feusers dürften den nachhaltigsten Einfluss auf die deutschsprachige Diskussion zum Gemeinsamen Lernen gehabt haben.

Die Theorie unterschiedlicher Lernsituationen (Hans Wocken (1998))
Dieser ursprünglich 1998 formulierte und erst jüngst (Wocken 2016) in einen deutlichen Widerspruch zu Feuser gebrachte Ansatz beruht auf der Reflexion der Praxis vieler Schulen, sowohl Situationen gemeinsamen Lernens in heterogenen Lerngruppen (aber ohne ausdrückliche kognitive Differenzierung der Lerngegenstände), als auch des Lernens in homogenen Lerngruppen anzubieten.

Für die Unterrichtspraxis:
Arbeitshilfen zur Erstellung von Differenzierungsmatrizen sowie eine Vielzahl von Beispielen für die verschiedenen Fächer und Schulstufen finden sich auf der Homepage der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht / Inklusion (http://www.gu-thue.de/matrix.htm [16.04.2018])

Die Forderung nach der doppelten Anschlussfähigkeit (Ada Sasse)
Dieser relativ junge Ansatz formuliert unter Anderem vor dem Hintergrund der Frage nach einer verbesserten Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsgänge die Forderung nach einer ´doppelten Anschlussfähigkeit´ (Sasse, Ada/ Lada, Sabrina 2014, S. 15) der – einem allgemeinen Bildungsplan entnommenen –

[36] Nicht ganz so eindeutig fällt die Antwort auf die Frage aus, ob Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen mehr als an der Förderschule lernen. Nachdem sich diese Frage für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Anschluss an die Untersuchungen von Wocken (2005) bezogen auf sprachliche Fähigkeiten eindeutig bejahen ließen, kommt die Bielefelder Längsschnittuntersuchung BiLief (Wild/ Schwinger/ Lütje-Klose u.a. (2015); Stranghöner/ Hollmann/ Gorges/ Wild E (2017)) unter anderem durch die Einbeziehung weiterer Kontextfaktoren zu differenzierteren, wenngleich ebenfalls grundsätzlich positiven Ergebnissen. Offenkundig hängt der Lernerfolg auch in sehr starkem Maße von Faktoren wie Wohlbefinden, Schul- und Klassenklima und Kooperation ab (dazu: Rathmann und Hurrelmann (Hg) (2018); Lütje-Klose/ Neumann/ Gorges/ Wild (2018)).

Unterrichtsinhalte einmal in Richtung auf die ´soziale Anschlussfähigkeit´ an die Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe und einmal auf die ´individuelle Anschlussfähigkeit´ an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen. Um diese Anschlussfähigkeit zu ermöglichen greift Sasse die ursprünglich von Kutzer (1979) für den Mathematikunterricht an Schulen für Lernbehinderte entwickelten ´Lernstrukturgitter´ auf und entwickelt diese zu ´Differenzierungsmatrizen´ (ebd., S. 7ff.).[37]

Die Vereinbarkeit allgemeinpädagogischer und sonderpädagogischer Unterrichtsplanung (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Köln)
Dieser Ansatz des Seminars Sonderpädagogische Förderung beruht auf der Annahme, dass „sonderpädagogischer und/oder inklusiver Unterricht […] die Weiterentwicklung eines ´guten´, individualisierenden und stärkenorientierten Unterrichts [ist – AdV], in dem jeder Schülerin und jedem Schüler Teilhabe ermöglicht wird und das Prinzip: ´Vielfalt bereichert´ auf eine für alle Schülerinnen und Schüler entwicklungsförderliche Weise deutlich wird“(ZfsL-Köln o.J., S. 1). Inklusiver Unterricht ist damit ausdrücklich keine neu zu entwickelnde Form des Unterrichts, sondern inklusiver Unterricht wird als Erweiterung und Ergänzung sowohl des sonderpädagogischen als auch des allgemeinen Unterrichts verstanden: „Um für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die Erreichung fachlicher Ziele zu ermöglichen, sind in der unterrichtsimmanenten sonderpädagogische Förderung remediale und/ oder kompensatorische Förder- und Unterstützungsangebote zu entwickeln“ (ebd., S. 2). Fördern und Fordern im inklusiven Unterricht folgen damit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen des Unterrichtsfaches ebenso wie des Förderschwerpunktes. Ein inklusiv angelegter Unterricht integriert damit die sonderpädagogische Expertise zur Anbahnung einer Anschlussfähigkeit von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf.[38]

Grundsätzlich umstritten ist gerade wieder in jüngerer Zeit die Frage nach dem Stellenwert ausdrücklich sonderpädagogischer Entscheidungen und Maßnahmen. So beruhen die oben genannten Positionen – ggf. mit Einschränkungen bei der Position Wockens – darauf, dass sonderpädagogische Maßnahmen entweder in Maßnahmen der individuellen Förderung im Rahmen eines Unterrichts heterogener Lerngruppen aufgehen, oder dass sie in eine grundsätzlich außerunterrichtlich verstehbare und wie auch immer realisierte Therapie verlagert werden. Diese Positionen können sich dabei auf die in Fragen der Differenzierung grundlegenden Ausführungen von Wolfgang Klafki und Hermann Stöcker aus dem Jahr 1976 berufen, die in ihren ´Dimensionen und Kriterienraster (Ordnungs- und Suchraster) der Inneren Differenzierung´ unter Differenzierung ausdrücklich nicht nur die kognitive Differenzierung, sondern beispielsweise auch das Angewiesensein auf Hilfen, Selbstständigkeit oder Kooperationsfähigkeit verstanden. Auf dem Hintergrund eines derart weiten Verständnisses von Differenzierung formulieren denn auch Jürgen Budde und Merle Hummrich ausdrücklich aus der Perspektive der Allgemeinen Schule die Sorge, dass die Durchführung spezifisch sonderpädagogischer Maßnahmen einer Fortschreibung der ´Besonderung´ von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Vorschub leistet: „Die Differenz zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung wird durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell mit aufrechterhalten“ (Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2015) S. 35). Im Unterschied dazu plädiert Christian Lindmeier (2018) aus Sicht der Sonderpädagogik unter Berufung auf internationale Selbsthilfeorganisationen und auf Veröffentlichungen von WHO und UNESCO für einen ´Twin-Track Approach´, der ausdrücklich neben dem Blick auf die Entwicklung inklusiver Unterrichts- und Lernstrategien auch den beeinträchtigungsspezifischen Blick auf die besonderen Erfordernisse unterschiedlicher Behinderungen entwickelt.

---

[37] In eine ähnliches Verständnis von Differenzierung gehen die von Stahl-Morabito und Melzer (2018) angeführten ´Planungsmodelle für inklusiven Unterricht´ wie z.B. die Inklusionsdidaktischen Netze (Kahlert/ Heimlich 2012) oder die ´Wember-Raute´ (Wember 2013).

[38] Noch deutlicher wird ebenfalls aus der Perspektive der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung von Fachleiter*innen des Jülicher Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung die Forderung nach einem ´Primat der Fachlichkeit´ im inklusiven Unterricht erhoben (Ilm/ Rolf/ Schick 2018).

In Anbetracht dieser Konkurrenz didaktischer Grundsatzentscheidungen ist eine Schule auch gehalten, im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Geschlossenheit Grundsatzentscheidungen zu treffen.[39]

4.3 Differenzierung als Form der Kompetenzorientierung

Da es Schule nicht nur darum gehen kann, Wissen zu vermitteln, sondern da das Ziel von Schule auch darin liegen muss, Schüler*innen zum Handeln zu befähigen, verstehen sich die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne als kompetenzorientiert.[40] Auch wenn der Kompetenzbegriff in pädagogischen Kontexten in vielfältigen Bedeutungen verwendet wird und als Zielsetzung von Unterricht immer wieder in Frage gestellt wird, lässt sich festhalten, dass es im Unterricht nicht nur darum geht, reproduzierbare Wissensgehalte zu vermitteln, sondern dass das Ziel von Unterricht auch darin liegt, Schülerinnen und Schüler zu einer handelnden Anwendung von Unterrichtsinhalten zu befähigen. Insofern ist kompetenzorientiertes Lernen grundsätzlich als ein Prozess zu verstehen, der perspektivisch in die Zukunft gerichtet ist. Die zunehmende Übernahme von Verantwortung und Entwicklung von Selbständigkeit seitens der Lernenden in Bezug auf ihre Lernprozesse ist die Basis um langfristig das eigene Lernen selbstreguliert steuern zu können. Kompetenzorientierung beschränkt sich damit aber auch nicht nur auf die traditionellen Unterrichtsinhalte und auf Methodenkompetenzen, sondern sie ist grundsätzlich auf alle Aspekte menschlichen Handelns orientiert. Da bei Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf der Bedarf an besonderer Unterstützung nicht – nur – in kognitiven Defiziten, sondern gemäß der Festlegungen der AO-SF (§§ 4-8 AO-SF) auch in Problemen des Lernens, des Sozialverhaltens, des selbstständigen Handelns und der selbstständigen Lebensführung, motorischer, akustischer oder visueller Aspekte schulischen Lernens begründet ist, lassen sich bei diesen Schüler*innen häufig neben somatischen, psychischen und/oder intellektuellen Behinderungen und Erkrankungen auch eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten konstatieren. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsgebedarf geht mit Einschränkungen der Entwicklung von Kompetenzen einher, die sich zwar im schulischen Lernen zeigen, ohne sich aber auf das Lernen von Unterrichtsinhalten reduzieren zu lassen. Kompetenzorientierung in inklusiven Kontexten bedeutet also auch, dass nicht nur die fachlichen, die methodischen und sonstige mit Lernprozessen im engeren Sinne verbundenen Kompetenzen in den Blick genommen werden, sondern dass auch scheinbar selbstverständliche Fähigkeiten menschlichen Handelns zum Thema werden, da entsprechende Einschränkungen einzelne Schüler*innen oder auch Teile der Lerngruppe am erfolgreichen schulischen Lernen hindern. Zum Teil werden diese Einschränkungen der

Das Ziel von Unterricht liegt darin, Schülerinnen und Schüler zu einer handelnden Anwendung von Unterrichtsinhalten zu befähigen.

Kompetenzorientierung lässt sich nicht auf die für Lernvorgänge im engeren Sinne erforderlichen Fähigkeiten reduzieren, sondern soll die Bewältigung komplexer lebenspraktischer Aufgaben möglich machen.

Im inklusiven Unterricht werden auch scheinbar selbstverständliche Kompetenzen menschlichen Handelns zum Thema, da entsprechende Einschränkungen einzelne Schüler*innen oder auch Teile der Lerngruppe am erfolgreichen schulischen Lernen hindern.

[39] In der Vergangenheit spielten die in den Schulen entwickelten Praxisansätze zur Verbindung von Individualisierung und Gemeinsamkeit nur eine untergeordnete Rolle. Den Fokus auf die Sichtweise von Lehrer*innen legt Katja Scheidt (2017), die aufgrund ihrer Interviews mit inklusionserfahrenen Lehrkräften 6 Praktiken identifiziert (ebd., S. 116): Tägliche Phasen mit unterschiedlicher Gewichtung, flexibler Rahmen statt minutiöser Planung, Öffnung des Unterrichts als vorrangige Praxis, handlungsorientiertes Material und authentische Lernsituationen, offene Aufgaben, ´Kinder als Didaktiker/innen´. Die Lehrer*innen lassen sich in ihrer Praxis dabei leiten von einem ´weiten Inklusionsbegriff´ (ebd., 158ff.), von einer ´komplementären Sicht auf Individualisiertes und Gemeinsames Lernen´ (ebd., 173ff.) und von einem ´selbstbewussten Umgang mit curricularen Vorgaben´ (ebd., 187ff.).

[40] So z.B. in den Kernlehrplänen Deutsch S I für Gesamtschulen (KLP Deutsch GE) S. 9.

Kompetenzentwicklung in den Förderplänen der Schüler*innen vermerkt. Zum Teil führen sie aber gar nicht zu einem festgestellten Förderbedarf, sondern zu unzulänglichen Lernerfolgen oder zu Unterrichtsstörungen. Von daher lässt sich mit den Grundschuldidaktikerinnen Wildemann und Vach (2015, S. 16) konstatieren, dass sich Kompetenzorientierung nicht auf die für Lernvorgänge im engeren Sinne erforderlichen Fähigkeiten reduzieren lässt, sondern dass sie „die Bewältigung komplexer lebenspraktischer Aufgaben möglich machen“ soll.

4.4 Differenzierung als Organisationsform von Unterricht

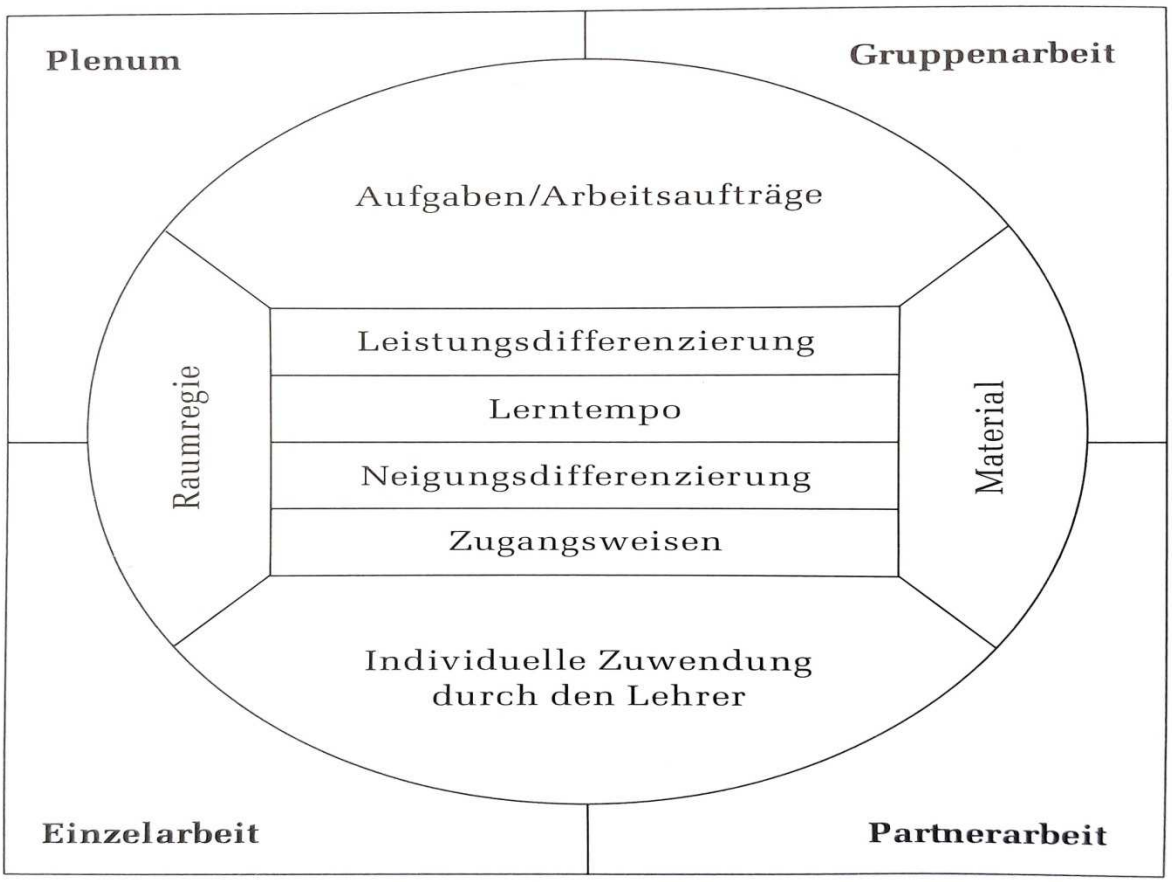
Die Heterogenität in Lerngruppen des Gemeinsamen Lernens erschwert nicht selten den Unterricht der gesamten Lerngruppe in einem Klassenraum. Die Nutzung weiterer Lernräume ist deshalb wünschenswert oder sogar erforderlich, wobei zu unterscheiden ist zwischen einem Unterricht, der diese verschiedenen Räume für das Arbeiten mehr oder weniger kurzfristig gebildeter heterogen oder auch homogen zusammengesetzter Teilgruppen nutzt, und einem Unterricht, der dauerhaft eine Lerngruppe aufteilt, um sie getrennt zu unterrichten. Ersteres kann der inneren Differenzierung dienen, letzteres ist eine Form der äußeren Differenzierung.[41] Für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf lässt das Schulgesetz ausdrücklich beide Formen der Differenzierung zu (§ 20 (3) SchulG). Zu beachten sind bei der Einrichtung derartiger Maßnahmen auch die Vorschriften der jeweiligen Ausbildungsordnungen zur Stundentafel und zur Leistungsbewertung. So dürfen Maßnahmen der äußeren Differenzierung beispielsweise von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht zu einer Form der Fachleistungsdifferenzierung führen.

Maßnahmen der Differenzierung können durch das Niveau der Aufgaben, ihre Sozialformen, durch den Grad der selbständigen Entscheidung für bestimmte Aufgaben und Hilfen, durch das Material u.v.a.m. unterschieden werden.

Grundsätzlich können Maßnahmen der Differenzierung nach ihrer Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit), nach der Form der Entscheidung für bestimmte Arbeitsaufgaben (Neigung, Zufall, Zuweisung…), nach dem Grad der Hilfestellungen (persönliche Ansprachen, gegebene Hilfen, selbstrecherchierte Hilfen…), nach der Art des Zugangs (praktisch handelnd, theoretisch…), nach dem Aufgabenniveau (s.o.), nach dem Material …. unterschieden werden.

Diese unterschiedlichen Aspekte der Differenzierung hat Karin Kress zu einem Raster der Binnendifferenzierung zusammengeführt:

[41] Zu verschiedenen Formen und Aspekten der Differenzierung vgl.: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/differenzierung/differenzierung.html [12.04.2018]; Brand, Tilman von/ Pompe, Anja (2015).



Kress 2014, S. 22[42]

Für den Unterricht heterogener Lerngruppen unter Verzicht auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung wird in der Regel ein Unterricht praktiziert, in dem Phasen gemeinsamen Lernens und Phasen individualisierten Lernens deutlich voneinander unterschieden werden. Während die Schüler*innen in den individualisierten Arbeitsphasen an individuellen Aufgabenschwerpunkten arbeiten, beschäftigen sie sich in den Unterrichtsphasen, die einen gemeinsamen Gegenstand in den Mittelpunkt stellen, mit dem gleichen Inhalt, der auf verschiedenen Ebenen, mit unterschiedlichen Methoden, Zugängen, Zielvorgaben und Zeitfenstern erschlossen wird.

Individualisiertes Lernen

In Phasen des individualisierten Lernens arbeiten die Schüler*innen nicht zur gleichen Zeit und im gleichen Tempo an den gleichen Aufgabenstellungen, sondern sie verfolgen in ihrem individuellen Tempo individualisierte Arbeitsziele. Als Beispiele für individualisierte Lernphasen lassen sich beispielsweise Arbeitskonzeptstunden, die Arbeit in Lernbüros, Wochenpläne, Lernlandkarten[43], Advance Organizer[44], Kompetenzraster[45], der Prinzipien des ´Universal Design´[46], der ´Dalton Schu-

[42] Kress, Karin (2014) S. 22. Zit. nach: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/differenzierung/differenzierung.html [16.04.2018]

[43] Siehe dazu beispielsweise das Heft Nr. 138 der Zeitschrift Grundschule aktuell (http://grundschulverband.de/produkt/grundschule-aktuell-138-mai-2017/) und die dort vefügbaren Lernlandkarten auch aus Klassen mit Gemeinsamem Lernen http://grundschulverband.de/grundschule-aktuell/lernlandkarten/ [28.03.2018]

[44] dazu: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf [05.04.2018]; Reinck 2015; QUA-LiS NRW (S I): https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/zum-fach-deutsch/uv-5.2-tiere-hier-und-anderswo/index.html [29.05.2018]; bezogen auf Naturwissenschaften/Arbeitslehre S I [Landesbildungsserver Baden-Württemberg]: http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-bil-

le'[47] oder Differenzierungsmatrizen[48] nennen, wobei es insbesondere im Bereich der weiterführenden Schulen nach wie vor häufig erforderlich ist, diese Materialien selbst zu erstellen.

In den Phasen individualisierten Lernens ist es erforderlich, den Unterricht so zu **strukturieren** und zu **organisieren**, dass es allen Schülerinnen und Schülern möglich ist, an für sie sinnvollen Aufgaben zu lernen und ihre Kompetenzen so zu erweitern. Hierzu sind Aufgabenstellungen und Materialien erforderlich, sich den Schüler*innen gut erschließen und die von den Schüler*innen gut bearbeitet werden können. Dies betrifft nicht nur die Vorbereitung und Gestaltung des Materials, sondern vor allem auch Klarheit und Verständlichkeit der Aufgabenstellungen, sowie die Verfügbarkeit notwendiger Hilfsmittel. Das Material sollte es auch den Lehrkräften ermöglichen einen guten Überblick über die Lernausgangslage, den Lernstand sowie den Lernzuwachs der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, wobei es auch zu empfehlen ist, dass die Einbindung der konkreten Aufgaben in den Kontext des Unterrichtsvorhaben auch für die Schüler*innen transparent ist. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich, Schüler*innen in ihrem Lernen zu unterstützen, ihren Lernprozess positiv zu begleiten und die Sinnhaftigkeit ihres Tuns auch ihnen selbst erfahrbar zu gestalten.

Für die Unterrichtspraxis:
Individualisiertes Arbeiten geht über das reine Üben und das Trainieren von Fertigkeiten hinaus. Erprobte Formen individualisierten Arbeitens sind beispielsweise Wochenpläne, Lernlandkarten, Advance Organizer, Kompetenzraster oder Differenzierungsmatrizen, Universal Design oder Dalton Pädagogik (Zu den Quellen vgl. die Anmerkungen auf dieser Seite. Dort finden sich auch vielfältige Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulstufen und für die verschiedenen Fächer).

Die insbesondere mit ungeeignetem Material einhergehende Gefahr dieser Form des Arbeitens liegt vor allem darin, dass unter individualisierten Lernphasen ausschließlich das reine Üben und Trainieren von Fertigkeiten an Arbeitsheften beziehungsweise Arbeitsblättern verstanden wird. Diese Gefahr ist unter dem Begriff der Individualisierungsfalle[49] beschrieben worden.

---

dung/ernaehrungslehre/unterrichtsmaterialien/handreichungen/handreichung_ernaehrung_und_chemie/jahrgangsstufe1/lpe15/lpe1501 [29.05.2018].

[45] z.B.: https://www.institutbeatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html [28.03.2018]

[46] Hall, Tracey E. u.a. (2012); dazu: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/differenzierung/differenzierung.html [18.04.2018]

[47] http://dalton-education.eu/konzept/ [18.04.2018]

[48] Eine Vielzahl von Beispielen für die verschiedenen Klassenstufen und Fächer, sowie Anleitungen zur Erstellung von Differenzierungsmatrizen finden sich: http://www.gu-thue.de/matrix.htm [28.03.2018]

[49] So der Titel von: Burow, Olaf-Axel (1999). Siehe auch: Bohl, Thorsten/ Batzel, Andrea/ Richey, Petra (2012) S. 58.

Für die Unterrichtspraxis: Fragen zum individualisierten Lernen.
Um erfolgreich individualisiertes Lernen zu ermöglichen, empfiehlt es sich für Lehrkräfte und Schulen die folgenden Fragen zu klären[50]:

- Wie ist der zeitliche Rahmen? (Werden die Unterrichtsstunden rhythmisiert? Muss das Stundenraster geändert werden (Doppelstunden, 60 Min Raster, u.ä.)? Gibt es im Stundenplan feste Zeiten (Wo kommen diese Stunden her; Welche Fachanteile und welche Art von Stunden (Unterrichtsstunden; Ganztag) fließen in dieses Lernen? Welchen Umfang hat das individualisierte Lernen? ……)
- Welche Schul- oder Klassenrituale gibt es?
- Welche Absprachen gibt es für einen einheitlichen Aufbau der Arbeitsmaterialien?
- Wer erstellt die Materialien? Wie werden sie weitergegeben und archiviert?
- Sind sie fach- und reihengebunden oder reihenunabhängig?
- Wie werden in dieser Zeit sonderpädagogische Fördermaßnahmen durchgeführt und wie werden die allgemeinen Materialien ausdifferenziert?
- Wer kontrolliert die Arbeitsergebnisse und wozu dienen sie?
- Ist die Arbeit in Kleingruppen möglich/erwünscht?
- Inwiefern findet in der Zeit individualisierten Lernens eine Lernberatung o.ä. statt?
- Welche Absprachen zum Umgang mit Disziplinproblemen gibt es?
- ….

Da Lernen aber auch immer ein entdeckender, sozialer und kommunikativer Prozess ist, sollten auch in individualisierten Lernphasen handlungsorientierte und schüleraktivierende Lernaufgaben (siehe auch die im Lehrplan geforderten prozessbezogene Kompetenzen) sowie Partner- beziehungsweise Gruppenarbeiten als Sozialformen angeboten werden.

Lernen am gemeinsamen Inhalt

Unterrichtsphasen, in denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam an einem Unterrichtsinhalt lernen, sind beispielsweise die verschiedenen alltäglichen Formen des Fachunterrichts, projekt- und vorhabenorientierte Unterrichtsformen oder das Arbeiten an Werkstätten. Da in diesen Unterrichtsphasen alle Schülerinnen und Schüler am gleichen Inhalt lernen, jedoch nicht die gleichen Lernvoraussetzungen aufweisen, ist es erforderlich, auch diese Unterrichtsformen über die bereits genannten Formen der kognitiven Differenzierung (siehe Kap. 4.2) an den Fähigkeiten und Bedürfnissen einzelner Schüler*innen anzupassen. Hierbei handelt sich vorwiegend um Formen der inneren Differenzierung, die nur zum Teil planbar und verallgemeinerbar sind, da sie in starkem Maße von der Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe abhängen und auf der Kenntnis der Eigenarten der verschiedenen Schüler*innen sowie auf situativen Besonderheiten beruhen. Grundsätzlich bewegt sich der Unterricht heterogener Lerngruppen hier in der Formulierung Wockens (2013, S. 212 ff.) in den Spannungsfeldern von ´Individualisierung und Kommunalisierung´ sowie von ´Führung und Selbstständigkeit´ und es hängt von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab, wie diese verschiedenen Aspekte gewichtet werden.

Die Planung von Situationen gemeinsamen Lernens erfordert die Berücksichtigung der Spannungsfelder von ´Individualisierung und Kommunalisierung´ sowie von ´Führung und Selbstständigkeit´.

[50] In vielen Grundschulen werden Formen individualisierten Lernens seit Langem unter unterschiedlichen Bezeichnungen erprobt und gelten als selbstverständlich. In weiterführenden Schulen finden diese Formen erst seit einigen Jahren als ´Lernzeiten´, ´Lerngalaxien´, ´individuelle Lernberatung´ u.ä. Verbreitung, nachdem sie vorher allenfalls in Ganztagsschulen zum Thema pädagogischer Konzepte wurden. Zu den Effekten von Formen individualisierten Lernens vgl. das gleichnamige Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik (Rabenstein, Kerstin/ Proske, Matthias/ Idel, Till-Sebastian (2018).

Grundsätzlich zu berücksichtigen sind diesbezüglich Aspekte der Rhythmisierung der Unterrichtsstunden, räumliche Gegebenheiten und die Ausstattung der Lernräume, Unterscheidungen hinsichtlich des Umfangs der zu bearbeitenden Aufgaben, der erwartbaren Konzentrationsspannen sowie der individuellen Hilfestellungen und der motivationalen Einzelansprachen. Wie in den Phasen des individualisierten Lernens so kommen auch hier individuelle Regelungen aus Förderplänen, aus Lern- und aus Erziehungsabsprachen zum Tragen.

Für die Unterrichtspraxis: Fragen zur Planung gemeinsamen Lernens.
Um erfolgreich gemeinschaftliches Lernen zu ermöglichen, empfiehlt es sich für Lehrkräfte und Schulen die folgenden Fragen zu klären:

- Inwiefern sind Leistungs- und Förderkonzept der Schule gemeinschaftlichem Lernen förderlich?
- Inwiefern gibt es Maßnahmen der Schule, die das soziale Miteinander in den Lerngruppen als Voraussetzung gemeinsamen Lernens fördern und die bei sozialen Problemen und Fehlentwicklungen (z.B. Mobbing) deeskalierend eingreifen?
- Inwiefern gibt es an der Schule und in der Klasse eingeübte Formen der Kooperation?
- Inwiefern ist den Schüler*innen (und ihren Eltern) die Bedeutung des gemeinsamen Lernens in möglicherweise unterschiedlichen Bildungsgängen in seinen Konsequenzen bekannt? Sind die verschiedenen Kriterien der Leistungsbewertung transparent?
- Inwiefern sind sämtlichen unterrichtenden Lehrkräften die möglicherweise unterschiedlichen Leistungsstände der Schüler*innen, mögliche Besonderheiten des Lernverhaltens und die Förderpläne bekannt?
- Inwiefern ist das dem Unterricht zugrundeliegende Material für Differenzierungen geeignet?
- Wie wird mit Disziplinproblemen umgegangen?
- …

Häufig unterschätzt wird die Bedeutung kooperativer Lernformen und des peer-tutoring.[51] Hier geht es nicht nur um die Anwendung der Methoden kooperativen Lernens zur Erarbeitung von Aufgabenstellungen. Manchmal lassen sich auch Helfer*innensysteme initiieren. Vor allem lässt sich aber auch die Tatsache nutzen, dass die Schüler*innen sehr viel Zeit miteinander verbringen und sich zum Teil gut und schon aus Kindergartenzeiten her kennen. Sie wissen häufig viel besser als die Lehrkräfte, wer fleißig, wer zuverlässig und wer faul ist. Sie wissen, wo die Stärken und wo die Schwächen ihrer Mitschüler*innen liegen und es ist häufig nicht so, dass vor allem ´gute Schüler*innen´ gut miteinander arbeiten können und ´gute´ Arbeitsergebnisse bringen. Vielmehr kann es auch sein, dass gerade ´schwache´ Schüler*innen für die Gruppenarbeit oder auch für den Klassenunterricht eine wichtige Funktion übernehmen, weil sie beispielsweise nachhalten, dass gearbeitet wird, dass das Material vorhanden ist. Möglicherweise haben sie auch spezielle Kenntnisse oder sie haben keine Hemmungen, Arbeitsergebnisse im Plenum zu präsentieren oder auch Fragen zu stellen, die sich ihre Mitschüler*innen nicht zu fragen trauen. In diesen Formen gemeinsamen Lernens werden also Unterrichtsplanung, vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten und Classroom-Managements zusammengeführt.

Für die Unterrichtspraxis:
Im gemeinsamen Lernen an gemeinsamen Inhalten lässt sich auf die Methoden der Gruppenarbeit, des Peer-tutorings, kooperativer Lernformen und auf Helfer*innensysteme zurückgreifen.

Inklusiver Unterricht ermöglicht gewinnbringendes Lernen für alle Schüler*innen. Dies beinhaltet fachliches Wissen genauso wie förderliche Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklungen. Damit

[51] Green, Norm/ Green, Kathy (2005); Kagan, Spencer/ Kagan, Miguel (2009) bes. 3.1 ff.; Dazu: Hattie, John (2013). S. 221f., 240ff., 250ff.; Vgl.: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/kooperatives-lernen/kooplernen.html [30.03.2018].

das gut gelingen kann, müssen schulische Lehr- bzw. Lernprozesse entsprechend gestaltet werden. Lernen wird dabei als ein aktiv konstruktiver, subjektorientierter und sozialer Prozess verstanden, der von den Lernenden selbst gesteuert wird. Motivation und psycho-physische Voraussetzungen zum Lernen spielen dabei eine wichtige Rolle.

Wenn Lernen als Aktivität verstanden wird, dann ´belehren´ Lehrkräfte auch nicht mehr. Als Fachleute ihres jeweiligen Gebietes initiieren sie vielmehr Lernprozesse, indem sie entsprechend der Leistungsvoraussetzungen ihrer Schüler und Schülerinnen geeignete Rahmenbedingungen für Lernen schaffen. Dies gelingt durch das Gestalten von Lehr-und Lernprozessen, in denen sich fachliche und sozial-emotionale Aspekte wechselseitig bedingen. Neben der Bereitstellung von Lerninhalten und -materialien sowie der Vereinbarung von Lernzielen (Zieltransparenz) gehört dazu die Organisation von Zeiten individuellen und gemeinsamen Lernens, sowie der Einsatz geeigneter Methoden, um unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen zu ermöglichen. Nicht zuletzt nehmen Begleitung, Beratung, Unterstützungsangebote und verschiedenste Formen der Förderung und des Forderns eine zentrale Rolle der Unterrichtsplanung, der Durchführung und der Nachbereitung ein.[52]

Zu berücksichtigen ist aber auch, dass gerade die Formen selbstgesteuerten Lernens eine Vielzahl von Kompetenzen z.B. des selbstständigen, des ausdauernden, des konzentrierten und auch des selbstbewussten Arbeitens voraussetzen, die häufig gerade bei Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder bei leistungsschwächeren Schüler*innen nicht als gegeben vorausgesetzt werden und deren Fehlen zu Formen der Verweigerung und zu Unterrichtsstörungen führen können. Aus diesem Grunde werden auch in der Nachfolge der Studien Hatties[53] in jüngerer Zeit die Ergebnisse der Formen selbstgesteuerten Lernens genauer analysiert und es wird erneut der Stellenwert direktiver Methoden des Unterrichtens diskutiert.[54]

Für die Ermöglichung und die Qualität von Lehr- und Lernprozessen ist gerade auch das interaktive Verhältnis zwischen den Lernenden und Lehrenden entscheidend, das nicht unwesentlich durch die Klassenorganisation und das Unterrichtsmanagement (Classroom-Management) bestimmt wird. Ohne lernförderliches Klassenklima kann auch die beste Lernaufgabe nur begrenzt fruchten.

4.5 Classroom-Management

Classroom-Management[55] ist von zentraler Bedeutung für inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen, weil die erfolgreiche Vermittlung von Unterrichtsinhalten die ausdrückliche Berücksichtigung vielfältiger sozialer Prozesse im Klassenverband aber auch in der Kommunikation von Lehrkräften und Schüler*innen erfordert. Classroom Management ist ein präventiver Ansatz, der das Ziel verfolgt, möglichst viele proaktive Prozesse (zur Förderung von Möglichkeiten konzentrierten Unterrichtens und Lernens und zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen) zu initiieren, um reaktive Prozesse (z.B. im Anschluss an Unterrichtsstörungen) zu reduzieren. Classroom Management beruht damit auf der Annahme, dass präventive oder proaktive Maßnahmen zu einer Entlastung der Unterrichtssituation und damit auch der Lehrkräfte führen, da einer Orientierung des Unterrichts und des Lehrer*innenhandelns an eskalierenden Lern- und Entwicklungsverläufen entgegengewirkt wird. Dies soll durch eine geschickte Organisation und Führung der Lerngruppe geschehen, um ein möglichst störungs- und ablenkungsfreies Lernen zu ermöglichen und dadurch ein Klima zu schaffen, das individuelle Förderung ermöglicht und in dem sich alle wohlfühlen. Der Fokus liegt damit auf der Prävention von Unterrichtsstörungen, auf der Gestaltung

[52] Vgl. z.B. Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang (2008); Maier, Uwe (Hg.) (2014); Hellmich, Frank/ Blumberg, Eva (Hg.) (2017); Hessisches Kultusministerium/ Amt für Lehrerbildung (2011).
[53] Hattie, John (2013)
[54] Rabenstein, Kerstin/ Proske, Matthias/ Idel, Till-Sebastian (2018).
[55] https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/classroom-management/classroom-management.html [05.04.2018]; Eichhorn, Christoph (2012); Eichhorn, Christoph (2017); Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o.J.).

einer lernförderlichen Umgebung und auf der Schaffung eines effektiven Zeitmanagements.

Für die Unterrichtspraxis: Aspekte zum Classroom-Management
Lehrer*innenhandeln

- Orientierung auf ein Gleichgewicht zwischen der Konzentration auf Abläufe in der gesamten Lerngruppe, auf Abläufe in Teilgruppen und der individuellen Ansprache.
- Konzentration auf den weitgehend ungestörten Ablauf transparent geplanter Unterrichtsstunden
- Orientierung auf ein Gleichgewicht zwischen Zugewandtheit und Sachbezogenheit
- Orientierung auf Transparenz des Lehrer*innenhandelns in Hinsicht auf Unterrichtsplanung, auf soziale Regeln (des Unterrichts und der Lerngruppe) und auf die Beziehungen zu den Schüler*innen.
- Orientierung auf Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartungen unter ausdrücklicher Berücksichtigung von Maßnahmen der Differenzierung und des Lernens in unterschiedlichen Bildungsgängen.
- …

Für die Unterrichtspraxis: Aspekte zum Classroom-Management
Soziale Regeln

- Vereinbarung, Einüben und Durchsetzung von Regeln und Techniken kooperativen, individuellen Lernens, sowie von Maßnahmen der individuellen und der sonderpädagogischen Förderung.
- Vereinbarung, Einüben und Durchsetzung sozialer Regeln (des Lernens und Arbeitens, des Verhaltens im Klassenraum und gegenüber Mitschüler*innen und Lehrer*innen).
- Transparenz hinsichtlich der Konsequenzen von Regelverstößen und hinsichtlich des ´Beschwerdemanagements´.
- Förderung von Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas.
- …..

Für die Unterrichtspraxis: Aspekte zum Classroom-Management
Unterrichtsraum

- Vereinbarung, Visualisierung, Einüben und Durchsetzung von Schul- und Klassenregeln zur Gestaltung und Nutzung von Räumen als Unterrichtsräumen (und nicht als Orte straffreien Vandalismus, als Müllhalden oder Lagerräume, als Wohnzimmer ….).
- Vereinbarung, Einüben und Durchsetzung von Schul- und Klassenregeln zur Durchsetzung des Anspruchs aller Schüler*innen und aller Lehrer*innen auf einen ´sicheren´ Klassen- Unterrichtsraum.
- ….

4.6 Der Unterrichtsraum

Ein an Inklusion orientierter Unterricht benötigt Raum und er benötigt Räume. Raum wird benötigt für die Einzelarbeit im Klassenraum, bei der die Schüler*innen an unterschiedlich gearteten Aufgabenstellungen arbeiten und unterschiedlich viel Freiraum benötigen. Raum wird für Gruppenarbeiten und für Formen der Differenzierung benötigt. Nicht zuletzt wird Raum als Rückzugs und Ruheraum, für die Lagerung von Materialien und Medien, für Rollstühle und gegebenenfalls für Betten benötigt, auf denen körperbehinderte Schüler*innen gelagert werden. Auf diesen

Raumbedarf lässt sich bei Neu- und Umbauten gezielt Bezug nehmen.[56] Bestehende Schulen sind in den seltensten Fällen auf diesen Bedarf ausgerichtet und er lässt sich häufig auch nicht durch Umbauten realisieren. Alle Beteiligten sind deshalb auch auf Kompromisse und auf Improvisationen angewiesen, indem – unter Beachtung insbesondere der Vorschriften zum Brandschutz – Räume im Schulgebäude (z.B. Flure) als Unterrichtsräume erschlossen werden, indem Räume für unterschiedliche Zwecke genutzt werden oder indem verstärkt außerschulische Lernräume einbezogen werden.

Neben Lehrkräften und Schülern übernimmt der Raum innerhalb des Lernarrangements aber auch eine zentrale Rolle und er wird deshalb in der Nachfolge von Maria Montessori (1870-1952) und Loris Malaguzzi (1920-1994) auch als ´dritter Pädagoge´ bezeichnet. Hier geht es einerseits um die Frage, ob die Räume wie in vielen Grund- und Förderschulen zugleich Klassen- und Lehrer*innenräume sind, ob sie wie in wenigen weiterführenden Schulen Lehrer*innenräume sind, die von verschiedenen Klassen genutzt werden, ob es die traditionellen Klassenräume der weiterführenden Schulen sind oder ob die Räume nach Belegungsplänen von verschiedenen Klassen und verschiedenen Lehrkräften genutzt werden, wie es in den Fachräumen und in den Räumen der Sekundarstufe II in vielen weiterführenden Schulen üblich ist. Andererseits ist es aber auch eine Frage der Ausstattung der Räume mit Mobiliar und zunehmend mit elektronischen Medien. Es ist dabei Aufgabe des Schulträgers, die Räume so auszustatten und zu gestalten, dass alle Schüler*innen bestmöglich in ihrem jeweils individuellen Prozess des Kompetenzerwerbs gefördert werden können. Dabei empfiehlt es sich, Schulen und Lehrkräfte, sowie die Schüler*innen und Schüler in die Gestaltungsprozesse mit einzubeziehen, um eine möglichst hohe Identifikation der Schüler*innen mit ihrem Raum zu erreichen.[57]

4.7 Leitfragen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung.

- Welche Formen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind der Inklusion an unserer Schule förderlich?
- Welche Praktiken (Methoden, Organisationsformen …) an unserer Schule sind geeignet, das individuelle Lernen unserer Schüler*innen zu unterstützen?
- Welche Formen des Classroom-Managements werden genutzt und welche Unterstützungssysteme hat die Schule entwickelt?
- Wie können wir unsere personellen, räumlichen, zeitlichen und sächlichen Ressourcen nutzen, um individuelles Lernen zu fördern?
- Inwiefern unterstützt die Rhythmisierung der Stunden, des (Ganz-) Tages, des Schuljahres die individuellen Bedingungen unserer Schüler*innen?
- Welche Formen der inneren und der äußeren Differenzierung sind den Lehrkräften bekannt und welche Formen der Differenzierung werden angewandt?
- Welche Unterstützung benötigen wir, um die inklusive Unterrichtsentwicklung weiter zu entwickeln?
- Welche präventiven Unterstützungssysteme sind implementiert?
- …

[56] Siehe dazu: https://www.montag-stiftungen.de/en/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/paedagogische-architektur.html [05.04.2018].

[57] Dazu: https://www.staedteregion-aachen.de/fileadmin/user_upload/A_43/Dateien/OGS/3_Empfehlungen_Raumgestaltung_Lernkultur_copyright.pdf [05.04.2018]; https://www.goethe.de/resources/files/pdf81/Ratgeber_Raumgestaltung_DE.pdf [05.04.2018].

5. Diagnostik und Förderplanung

5.1 Einleitung

Schulische Inklusion dient der Gestaltung positiver Lernbiographien trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Dabei bedürfen Schüler*innen und Schüler, die aufgrund familiärer, sozialer, emotionaler, kognitiver, körperlicher oder sensorischer Besonderheiten und Beeinträchtigungen unter erschwerten Bedingungen lernen, besonderer Unterstützung. Dies gilt besonders für Kinder und Jugendliche mit geringen Lernvoraussetzungen, mit unmotiviertem oder unselbstständigem Lernverhalten, fehlender Alphabetisierung aufgrund der Zuwanderungsgeschichte, fehlender Erfolgsorientierung, herausforderndem Verhalten, selbst- und fremdgefährdendem Verhalten, Schulangst oder Schulunlust. Ebenso gilt es für Kinder und Jugendliche mit kognitiven oder körperlichen Handicaps, denen im Schulalltag und bei der Unterrichtsplanung Rechnung getragen werden muss.

Die individuelle Planung von Fördermaßnahmen dient dazu, Lernvoraussetzungen zu erschließen, Unterstützungsmaßnahmen zu initiieren und zu evaluieren, sowie Unterrichtsangebote passgenau zu gestalten und Verantwortlichkeiten zu verteilen.

Um diese Unterstützungsmaßnahmen planen zu können, um sie zu koordinieren und um ihre Wirksamkeit zu überprüfen bedarf es einer individuellen auf Diagnostik beruhenden Förderplanung, die auf das jeweilige Kind beziehungsweise den jeweiligen Jugendlichen zugeschnitten ist. Da sowohl die Diagnostik als auch die Förderplanung sowohl in ihrer alltäglichen Funktion für die Gestaltung und Verbesserung des Schulalltags, als auch in ihrer durch die AO-SF festgelegten Legitimationsfunktion für Förder- und Unterstützungsmaßnahmen bedeutsam sind, werden im Folgenden zunächst Grundlagen der Diagnostik (Kap. 5.2), der Förderplanung (Kap. 5.3) und der Rahmenbedingungen dargestellt, bevor Möglichkeiten einer eher praktischen Umsetzung des Anspruchs auf sonderpädagogischen Förderung dargestellt werden (Kap. 5.4). Von diesen den Erziehungs- und Bildungsprozess begleitenden Formen der Diagnostik und der Förderplanung sind die im Zusammenhang des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (Kap. 5.5) angewendeten Formen der Testdiagnostik (Kap. 5.2.2) und die mit dieser Feststellung zusammenhängende jährliche Überprüfung des Fortbestehen des Unterstützungsbedarfs des Förderortes und ggf. des Bildungsgangs (§ 17 AO-SF) zu unterscheiden.

Für die Praxis:
Es empfiehlt sich, Fördermaßnahmen mit allen Beteiligten abzusprechen und zu dokumentieren,

- damit sie einheitlich und aufgrund transparenter Kriterien angewandt werden
- damit überprüft werden kann, ob sie wirksam sind
- damit sie in pädagogische Gespräche einfließen und Maßnahmen legitimieren können
- damit Zeit gespart wird, weil es nicht jedes Mal neu geklärt werden muss
- damit Aufgaben und Verantwortlichkeiten sinnvoll verteilt werden
- …

Förderplanung trägt maßgeblich dazu bei, Lernvoraussetzungen zu erschließen, Unterstützungsmaßnahmen zu initiieren und zu evaluieren. Sie dient dazu Unterrichts- und Unterstützungsangebote zu gestalten, die es den Schüler*innen ermöglichen, erfolgreich zu lernen und angemessen am Schulleben zu partizipieren. Nicht zuletzt dient die Förderplanung auch dazu, Verantwortlichkeiten und Aufgaben auf die Beteiligten zu verteilen. Die Förderplanung sollte lernprozessbegleitend gestaltet werden und sie ist selbst ein Prozess, dessen jeweilige Ergebnisse in einem Förderplan strukturiert und für alle an diesem Prozess Beteiligten nachvollziehbar festgehalten werden.

> „Sonderpädagogische Förderung erfordert […] die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der individuellen Lernausgangslage und Lernentwicklung und eine darauf bezogene Lern- und Förderplanung; sie erfolgt auf der Grundlage einer personen- und umfeldbezogenen Diagnostik. Vor diesem Hintergrund werden neben den notwendigen pädagogischen Maßnahmen ggf. auch sons-

tige Maßnahmen durch außerschulische Partner (z. B. Pflege nach Maßgabe der dafür geltenden Regelungen) in der Schule berücksichtigt. Die Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern sind Mitwirkende, Mitgestalter und Partner in schulischen Bildungsprozessen. Außerschulische Partner, insbesondere Träger der Sozial- und der Jugendhilfe, die gesetzliche Sozialversicherung sowie die Arbeitsverwaltung werden einbezogen.“ (KMK 2010 S. 7).

Durch den Förderplan bekommen unterstützende Fördermaßnahmen und Lernangebote einen höheren Grad an Verbindlichkeit und sie werden für Lehrkräfte, Personal im Übermittags- und Ganztagsbetrieb, externe Experten, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie für die Schülerinnen und Schüler selbst transparent und nachvollziehbar. In Abhängigkeit von der Organisation der Förderplanarbeit, den ihr zugrunde gelegten Kriterien und Grundsätzen und der regelmäßigen Evaluierung kann eine solche Förderplanarbeit auch zur Erleichterung der Unterrichtsplanung im inklusiven Setting beitragen.

Für die Praxis:
Zentrale Fragen und Kriterien bei der Arbeit an Förderplänen können – in Anlehnung an das Konzept der Lern- und Entwicklungsplanung sein:
„Auf welchen Stärken der Schülerinnen und Schüler kann die Förderplanung aufbauen?
Wie sind die jeweiligen Lernvoraussetzungen und welcher konkreten Hilfen bedarf es?
Mit welchen (sonder-)pädagogischen Maßnahmen wollen wir unsere Ziele erreichen?
Wie wollen wir diese unterstützend im Unterricht einsetzen?“[58]
Ergänzt werden sollte auch hier: Wer übernimmt welche Aufgaben?

5.2 Diagnostik

5.2.1 Diagnostik im Rahmen der Förderplanung

Voraussetzung für eine effektive Förderplanung ist die Berücksichtigung und Erhebung der individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Dies geschieht mittels diagnostischer Verfahren. Somit ist Diagnostik ein zentraler Bereich der Förderplanarbeit.

Die pädagogische Diagnostik wird von Lehrkräften auf der Grundlage ihrer durch Ausbildung und Berufspraxis erworbenen Kompetenzen im Unterricht und im Schulleben durchgeführt.

Der Begriff Diagnostik bezieht sich im Zusammenhang mit Schule und Lernen zunächst auf eine Diagnostik, die nach Annedore Prengel (2015) durch ihre Unvollständigkeit und durch ihre perspektivische Begrenztheit charakterisiert ist. Sie ist im alltäglichen Unterricht verortet und beruft sich auf die professionellen Kenntnisse von Lehrkräften: „Die inklusive Didaktische Diagnostik hat ihren Ort im alltäglichen Unterricht der heterogenen Lerngruppe und ist im Kern der didaktischen Professionalität des Lehrerberufs verortet“ (Prengel 2015, S. 6). Dabei ist sie ist auf „die differenzierende angemessene Gestaltung pädagogisch-didaktischen Handelns und kindlichen Lernens im alltäglichen Unterricht“ ausgerichtet und hat „die mündlichen, schriftlichen, ästhetischen oder enaktiven Mitteilungen und Produkte, die die Kinder in Schulfächern, Lernbereichen und fächerübergreifenden Vorhaben hervorbringen“ zum Gegenstand (ebd., S. 7). Die pädagogische Diagnostik ist damit eine Diagnostik, die von Lehrkräften vorwiegend im alltäglichen Unterricht und im alltäglichen Schulleben durchgeführt wird und die die verschiedensten Lebensäußerungen, die Tätigkeiten und die Handlungen der Schüler*innen zum Gegenstand hat. Neben Beobachtungen und Arbeitsergebnissen kommen auch informelle Verfah-

Für die Praxis:
Die pädagogische Diagnostik beruht auf mündlichen und schriftlichen Äußerungen, auf Verhaltensbeobachtungen, auf Situationseinschätzungen, auf Arbeitsergebnissen und auf weiteren Informationen.

[58] So in der von QUA-LIS NRW (2015) entwickelten Lern- und Entwicklungsplanung: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/grundverstaendnis/kriterien-zur-lern-und-entwicklungsplanung/kriterien-zur-lern-und-entwicklungsplanung.html [13.03.2018].

ren (wie Analyse der Spontansprache, Auswertung der Schüler-Portfolios, Informationen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) zum Tragen.

In der pädagogischen Diagnostik können von den Lehrkräften neben informellen Verfahren punktuell oder prozessbegleitend formalisierte Screening Verfahren eingesetzt werden.

Um der Heterogenität der Lerngruppen und den Anforderungen an die Planung guten Unterrichts Rechnung zu tragen und dafür verlässliche Aussagen zu den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, können punktuell und/oder prozessbegleitend formelle Gruppen- und Einzeltestverfahren zur Erfassung der Lernausgangslage im Rahmen der Förderplanung eingesetzt werden. Dies sind beispielsweise

Für die Praxis:
Es gibt für die verschiedensten Bereiche Screening Verfahren. Bei ihrem Einsatz ist u.a. zu beachten,

- für welche Altersgruppe, ggf. für welche Schulform sie entwickelt wurden
- welche Aussagekraft sie tatsächlich haben und wo ihre Grenzen liegen
- ob der Aufwand ihres Einsatzes durch ihre Ergebnisse gerechtfertigt werden
- dass ihre Ergebnisse angemessen verwendet werden und **nicht** in die Bewertung von Schüler*innenleistungen einfließen.

- förderdiagnostische Verfahren und Schulleistungsmessungen, häufig als Gruppenverfahren z.B. zu Beginn der Grundschulzeit oder nach dem Übergang in die weiterführende Schule (Hier liegen eine Vielzahl von verschiedenen Testverfahren vor z.B. für Deutsch: LDL, Hamburger Schreibprobe; ELFE, Duisburger Sprachstandtest; Mathematik: BASIS-MATH, HRT),[59]
- Screening Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstands im emotional-sozialen Bereich (z.B. LSL/SSL/ESL; SDQ;SVS),[60]
- Screening Verfahren zur Erfassung des fachspezifischen z.B. motorischen Entwicklungsstands,
- förderdiagnostische Verfahren zur Erfassung des Standes in weiteren Entwicklungsverläufen.

Grundsätzlich muss zwischen der Leistungsdiagnostik, z.B. zur Feststellung der erworbenen Kompetenzen in der Rechtschreibung, und der Prozessdiagnostik unterschieden werden, die Auskunft über den Entwicklungsstand von Schüler*innen gibt

[59] Vgl. grundsätzlich zur Durchführung von Tests in der Schule z.B.: Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.); Klingsieck, Katrin (2015).
Walter, Jürgen (2009): LDL - Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Erfassung der allgemeinen Lesefähigkeit, Lernverlaufs- bzw. der Lernfortschrittsdiagnostik an Grund-, Haupt- -Förderschulen, LRS.
May, Peter (2012): HSP 1-10 - Hamburger Schreib-Probe 1-10. - Erfassung des Rechtschreibkönnens Grundschule Sekundarstufe I.
Lenhard, Wolfgang/ Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1-6. – Leseverständnistest Schuljahre 1-6.
Pietsch, Hartmut/ Theunissen, Ute/ Gesamtschule Duisburg-Meiderich (o.J.): Duisburger Sprachstandstest. - Eintritt in Klasse 5 Sprachstand, Rechtschreibleistung.
Moser Opitz, Elisabeth/ Stöckli, Meret/ Grob, Urs/ Nührenbörger, Marcus/ Reusser, Lis (2018): BASIS-MATH-G 3+. - Abklärung Rechenschwäche Ende 3./Anfang 4. Schuljahr.
Moser Opitz, Elisabeth/ Reusser, Lis/ Moeri Müller, Magdalena/ Anliker, Brigitte/ Wittich, Claudia/ Freesemann, Oka (2010): BASIS - MATH 4 – 8. – Überprüfung mathematische Basisstoff der Grundschule.
Haffner, Johann/ Baro, Karin/ Parzer, Peter/ Resch, Franz (2005): HRT 1-4. Heidelberger Rechentest. - mathematischer Grundlagenkenntnisse Ende Kl 1 bis Anfang Kl 5.

[60] Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (2013): LSL - Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. - Schulbezogenes Sozial- und Lernverhalten von 6 bis 19 Jahren.
Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (2014): SSL - Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. - Schülerversion des SSL.
SDQ - The Strengths and Difficulties Questionnaire: Goodman, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: Frage- und Auswertungsbögen (deutsch): http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=German [24.04.2018]. Diese Bögen werden auf der Homepage in den verschiedensten Sprachen zur Verfügung gestellt, so dass sie in einer Sprache ausgefüllt und in einer anderen Sprache ausgewertet werden können.
SVS – Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich. In: Mutzeck, Wolfgang (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

und im Lernprozess begleitend eingesetzt werden kann, um eine kontinuierliche Förderung zu gewährleisten.

5.2.2 Diagnostik im Rahmen der Gutachtenerstellung

Wenn bei Schülerinnen und Schülern Auffälligkeiten und Entwicklungsverzögerungen festzustellen sind, können zur genaueren Diagnostik Einzelverfahren zu den vermutlich betroffenen Entwicklungsbereichen eingesetzt werden. Dies sind z.B. bei Lernstörungen leistungsdiagnostische Verfahren, bei sensorischen und motorischen Auffälligkeiten Verfahren zur Erfassung der Wahrnehmung und der Motorik, bei Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung psychometrische und soziometrische Testverfahren. Diese Testverfahren lassen Aussagen über das Selbstbild oder den z.B. kognitiven, motorischen oder emotionalen Entwicklungsstand einzelner Schüler*innen zu. Da die Ergebnisse dieser Tests weitreichende Auswirkungen auf das weitere Leben der betroffenen Schüler*innen in Form von Therapien, aufwändigen Hilfs- und Unterstützungsangeboten bis hin zu Schullaufbahnentscheidungen haben können, ist ihre Durchführung in aller Regel an die ausdrückliche Einwilligung der Erziehungsberechtigten, an eine ärztliche Verordnung, eine juristische Anordnung und/oder an gesetzlich abgesicherte Verfahren (z.B. der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs) gekoppelt und darf ausschließlich von befugten und entsprechend vorgebildeten Personen (Mediziner*innen, Psycholog*innen, Therapeut*innen, Lehrkräfte f. Sonderpädagogik) durchgeführt werden (siehe unten Kap. 5.5).

5.3 Förderplanung

5.3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen der Förderplanung

Für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sind individuelle Förderpläne vorgeschrieben und an Minimalbedingungen gekoppelt:

> „Die Lehrkräfte, die die Schülerin oder den Schüler unterrichten, erstellen nach Beratung mit allen anderen an der Förderung beteiligten Personen einen individuellen Förderplan. Sie überprüfen ihn regelmäßig und schreiben ihn fort. Die Sätze 1 und 2 gelten auch dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, ohne dass ein förmliches Verfahren nach den §§ 11 bis 15 durchgeführt worden ist.“ (§ 21 (7) AO-SF)

Gemäß AO-SF sind folgende (Minimal) Anforderungen an Förderpläne zu stellen:

- die unterrichtenden Lehrkräfte erstellen den Förderplan (es ist nicht festgelegt, wer den Plan schreibt und welche formale Qualifikation erfüllt sein muss)
- die Lehrkräfte beraten sich mit allen anderen an der Förderung beteiligten Personen (z.B. Schulbegleitungen, Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen, Erziehungsberechtigten … [Beraten heißt aber nicht, dass diese Personen sämtlich an der Erstellung teilnehmen müssen])
- der Förderplan ist individuell
- der Förderplan wird regelmäßig überprüft und fortgeschrieben (Diese Anforderung wird in der VV 21.7 zu Absatz 7 dahingehend präzisiert, dass die jährliche Überprüfung festgelegt wird). Diese regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung begründet unter Anderem die jährliche Überprüfung des Fortbestehens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (§ 17 AO-SF)[61].
- Förderpläne müssen nicht nur für Schüler*innen mit einem anerkannten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, sondern auch für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erstellt werden (also auch für Schüler*innen, die beispielsweise aufgrund einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit auf-

[61] Die Entwicklung und Praktizierung einer über die bloße Fortschreibung hinausgehenden Überprüfung der Notwendigkeit und der Art eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist insbesondere im Kontext einer Zuweisung zu Bildungsgängen zieldifferenten Lernens von besonderer Bedeutung (dazu unten Kap. 6.5.1).

grund § 21 (1,2,4,5) AO-SF sonderpädagogisch gefördert werden, ohne dass dieser Bedarf förmlich festgestellt wurde)

Datenschutz: Der Förderplan ist für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, soweit für sie ´eine besondere schulische Betreuung in Betracht kommt´ ein Dokument gemäß Anlage 1 IV der ´Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern´[62] und Bestandteil der Schülerakte, für deren Aktualisierungen die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer zuständig ist. Die Förderpläne können von den unterrichtenden Lehrkräften, ggf. den Beratungslehrer*innen und den am Unterricht beteiligten Lehramtsanwärter*innen eingesehen werden (§ 4 (6) VO-DV I). Eltern und Schüler*innen haben das Recht auf Akteneinsicht (§ 3 (4) VO-DV I – Verweis auf § 120 (7) SchulG). Förderpläne werden bei Schulwechseln an die aufnehmende Schule weitergeleitet (§ 6 (2) VO-DV I). Eine Weiterleitung an sonstige, insbesondere schulfremde Personen und Institutionen ist damit nur über die Erziehungsberechtigten bzw. mit ausdrücklicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten möglich.

Förderpläne unterliegen dem Datenschutz. Insbesondere die Regelungen zur Weitergabe, zur Akteneinsicht und zur Zugänglichkeit sind zu beachten.

5.3.2 Organisatorische Rahmenbedingungen der Förderplanung

Auf der Grundlage der rechtlichen Vorgaben sind Schulen aufgefordert, verbindliche Vereinbarungen zu treffen, mit denen die Anforderungen an eine Förderplanung für die jeweilige Schule umgesetzt werden.[63] Dazu bedarf es der Schaffung von Rahmenbedingungen, die es einerseits den am Planungsprozess Beteiligten ermöglichen, ihren verbindlich definierten Aufgaben regelmäßig nachzukommen, und die andererseits die Verbindlichkeit des Prozesses und der formalen Vorgaben gewährleisten. Hier ergibt sich eine besondere Verantwortung für die Schulleitung für die Schaffung und Sicherstellung dieser Rahmenbedingungen sowie für die Überprüfung der Qualität der Förderplanarbeit. Von großer Bedeutung ist in diesem Kontext auch die Dokumentation der Förderplanung, die nicht nur Grundlage des schulinternen Austauschs, sondern die auch als Grundlage weitergehender Maßnahmen wie zum Beispiel der Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs oder – unter Beachtung der entsprechenden Regelungen zum Datenschutz – der Begleitung von Übergängen dienen kann. Zum Teil haben sich Schulen bereits auf einheitliche Formen der Dokumentation geeinigt. Zum Teil gibt es auch in einzelnen Schulamtsbezirken Handreichungen und die entsprechenden Formulare, die als DeiF (´Dokumentation erweiterter individueller Förderung´) oder unter ähnlichen Bezeichnungen für die Schulen des Zuständigkeitsbereiches verbindlich sind.

5.3.3 Inhaltliche Rahmenbedingungen der Förderplanung

Für die Förderplanarbeit selbst ergibt sich unter Beachtung der rechtlichen und der organisatorischen Rahmenbedingungen ein Prozess mit folgenden Phasen[64]:

[62] Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern (VO-DV I) Vom 14. Juni 2007 geändert durch Verordnung vom 9. Februar 2017 (SGV. NRW. 223). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/VO-DV_I.pdf [23.04.208]

[63] Ein Beispiel für derartige Vereinbarungen mit entsprechenden Formularvorschlägen findet sich bei Christoph Schürmann (2012).

[64] Die Darstellung der Förderplanung erfolgt in Anlehnung an die Darstellung der von QUA-Lis entwickelten Lern- und Entwicklungsplanung (https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/grundverstaendnis/kriterien-zur-lern-und-entwicklungsplanung/kriterien-zur-lern-und-entwicklungsplanung.html [18.04.2018]).

Schaffung der konzeptionellen Grundlagen und der organisatorischen Rahmenbedingungen der Förderplanung

Prinzipien:

Zielsetzung

Mit welcher Zielsetzung wird Förderplanung etabliert?

In welcher Form wird Förderplanung etabliert?

Welche Rahmenbedingungen werden geschaffen?

Rollen- und Aufgabenklärung

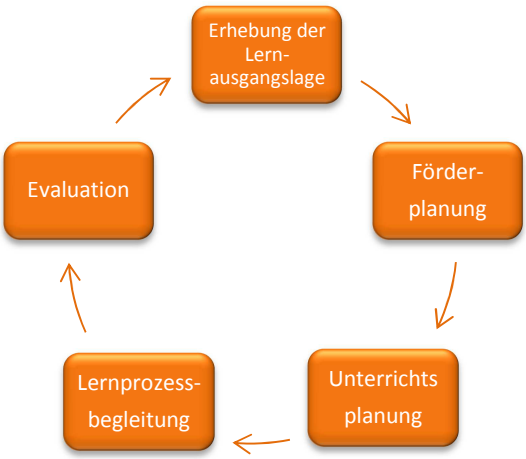
Wer macht was in welcher Funktion?

Wie sichert Schulleitung die Rahmenbedingungen?

Wer dokumentiert was wofür und für wen?

Partizipation

Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten



Phasen:

Erhebung der Lernausgangslage durch Informationen der abgebenden Schule oder KiTa (Schweigepflichtsentbindung), Förderdiagnostik, Portfolio-Sammlung, Team-Gespräche, Anamnese-Gespräche, etc.

Förderplanung, regelmäßig, unter Beteiligung aller Lehrkräfte, die das Kind unterrichten, nutzbar für die aktuelle Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung mit Bezug zur Lernausgangslage, individuelle Lernfortschritte und -erfolge ermöglichend

Lernprozessbegleitung beim fachlichen Lernen, Förderung des Interesses für den eigenen Lernprozess

Lernprozessbegleitung im Hinblick auf die Entwicklungsziele, Absprachen mit den Erziehungsberechtigten

Evaluation:

Wurden die Lern- und Entwicklungsziele, die im Förderplan festgelegt wurden, erreicht?
Wo muss die nächste Lerneinheit ansetzen?
Welche Unterstützung ist noch nötig?

(Grafik: Heike Holzki)

Eine langfristig angelegte Förderplanung lässt sich damit als eine Verzahnung von Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen verstehen, die einen zentralen Aspekt der (sonder-) pädagogischen Förderung darstellen und als geeignet angesehen werden, Beeinträchtigungen des Lernens und der Teilhabe zu beseitigen, zu lindern, vorzubeugen oder ihre Ausweitung zu minimieren. Die Förderplanung verläuft idealtypisch in fünf Schritten, die sich im Laufe der Schulzeit wiederholen und die im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt werden sollen.[65]

Für die Praxis:
Eine langfristige Förderplanung sollte nach Matthes (2009, S. 125f.) die folgenden Informationen enthalten:

- Vorgeschichte und Bedingungshintergrund
- Zentrale bzw. wesentliche Probleme
- Individuelle Entwicklungsaufgaben
- Aufgaben und Maßnahmen
- Organisation der Förderung

Eine Checkliste für schulinterne Vereinbarungen findet sich im Anhang B

5.4. Zur Praxis der Förderplanung

5.4.1 Erhebung der Lernausgangslage

Bedeutung:
Die Erhebung der Lernausgangslage ist die Basis für eine individuelle und gezielte Förderung und bildet die Grundlage für die Planung, Gestaltung und Reflexion der Lehr- und Lernprozesse[66]. Sie beschreibt den Lern- und Entwicklungsstand eines Schülers oder einer Schülerin so, dass Lehrkräfte die Unterrichtsangebote individualisieren und Lernangebote an die Voraussetzungen anpassen können. Mit der Erhebung der Lernausgangslage kann die Lehrkraft den individuellen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf gerecht werden sowie eine schulische Über- bzw. Unterforderung vermeiden.[67]

Umsetzung:
Eine optimale Förderung setzt ein Wissen und einen Austausch der Lehrkräfte und anderer am Unterricht und am Schulleben beteiligter Personen über die Schüler*innen voraus. So sind Lernprozessbeobachtungen sowie Lernstandüberprüfungen Bestandteil der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse unter Einbezug des Vorwissens, des Denkens, der Haltung, der Lebenswirklichkeit und Alltagserfahrungen der Schüler*innen.

---

[65] Soweit nicht anders angegeben orientiert sich die folgende Darstellung an dem von QUA-LIS NRW entwickelten Konzept der Lern- und Entwicklungsplanung (QUA-LIS NRW – Lern- u. Entwicklungsplanung (o.J.) und der in diesem Zusammenhang vorgenommenen Verankerung der Kriterien zur Lern–und Entwicklungsplanung mit dem Referenzrahmen Schulqualität NRW (QUA-LIS NRW – Verankerung (o.J.).

[66] Vgl. hierzu das ´Positionspapier zur Lern- und Entwicklungsplanung in der inklusiven Bildung´ (QUA-LIS NRW – Positionspapier (2015)).

[67] Hier der Darstellung der Lern- und Entwicklungsplanung folgend:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/lernen- planen/lernausgangslage-erheben-und-dokumentieren/lernausgangslage-erheben-und-dokumentieren.html [04.05.2018].

Wichtige Informationen zur Erhebung der Lernausgangslage sind

- alle diagnostisch relevanten Lernergebnisse
- personelle, soziale, emotionale Kompetenzen
- familiäre, religiöse und kulturelle Hintergründe
- Ergebnisse aus der pädagogischen Diagnostik und dazugehörende spezifische Fördermaßnahmen
- Nachteilsausgleiche
- überfachliche Kompetenzen aus dem Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten
- sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe/AO-SF
- Bildungsgang
- Informationen aus Kooperationen mit außerschulischen Partnern (Jugendhilfe, Therapeuten etc.)[68]

Auf Grundlage der Reflexion über die Bedeutung der oben genannten Aspekte für die Planung und Gestaltung des Unterrichts, von Beobachtungen, Lernbegleitung und Lernstanderhebungen sowie nachfolgender vertiefender pädagogischer Diagnostik wird die Lernausgangslage prozessbegleitend in Form von individuellen und lerngruppenbezogenen Verfahren erfasst (siehe oben Kap. 5.2.1). Anschließend werden individuelle Förderziele formuliert, mit den Kompetenzerwartungen geltender Lehrpläne abgestimmt und Unterstützungsmaßnahmen für den Unterricht abgeleitet.[69]

Die Erhebung der Lernausgangslage spielt vor allem in der Schuleingangsphase eine besondere Rolle, da das Ziel der Schuleingangsphase ist, „alle schulpflichtigen Kinder […] dem Grad ihrer individuellen Entwicklung entsprechend zu fördern. Gleichaltrige Kinder sind in ihrer Entwicklung unterschiedlich. Sie benötigen je nach Entwicklungsstand und Fähigkeiten unterschiedliche Lernzeiten“.[70] Auch nach dem Übergang in Klasse 5 beziehungsweise in die Erprobungsstufe ist die Lernausgangslage bedeutsam, da der Unterricht an die Unterrichtsformen und –inhalte der Grundschule anknüpft[71].

Die Informationen über den individuellen Lernstand und die Lernentwicklung der Schüler*innen werden wertschätzend und von ihren Stärken ausgehend betrachtet und erfasst und sind adressatengerecht und verständlich formuliert. Notwendige Voraussetzungen sind dafür Informationen der abgebenden Schule oder KiTa, Förderdiagnostik, Portfolio-Sammlung, Team-Gespräche, Anamnese-Gespräche, etc..

Aufgabenverteilung

Die Erhebung der Lernausgangslage ist eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften, pädagogischem Fachpersonal und Erziehungsberechtigten und sie ist nicht zuletzt auf die aktive Beteiligung der Schüler*innen angewiesen. Bei Bedarf wird die Fachexpertise außerschulischer Partner einbezogen. Unter den Beteiligten müssen Verantwortlichkeiten geklärt und Maßnahmen entsprechend zugeordnet werden, um Transparenz für alle Beteiligten zu gewährleisten[72].

Die Dokumentation ist adressatengerecht, flexibel, arbeitsökonomisch und allen Beteiligten zugänglich.

---

[68] ebd..

[69] Zur Anknüpfung von Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderplanung bzw. der Lern- und Entwicklungsplanung an Aspekte des Referenzrahmens für Schulqualität vgl. QUA-LIS NRW – Verankerung (o.J.). Zur Einbeziehung fachlicher Aspekte siehe dort bes. S. 3f..

[70] https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Von-A-bis-Z/Schuleingangsphase/index.html [03.05.2018].

[71] https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/ [04.05.2018].

[72] dazu: ´Positionspapier zur Lern- und Entwicklungsplanung in der inklusiven Bildung´.

5.4.2 Förderplanung

Bedeutung

Ziel der Förderplanung ist die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und ggf. die Koordination aller Maßnahmen und Hilfen. Sie dient als Planungs- und Reflexionsinstrument für die präventive Förderung. Hier werden nicht nur die Fördermaßnahmen und ihre Wirksamkeit, sondern auch die individuelle Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers dokumentiert. Damit wird die Förderplanung eine wichtige Grundlage für Anträge auf Eröffnung eines Verfahrens zur Ermittlung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs gemäß AO-SF, die jährliche Überprüfung oder für die Aufhebung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs.

Folgende Funktionen von Förderplänen lassen sich unterscheiden:[73]

- Zielführung der Fördermaßnahmen
- Strukturierung individueller Lernprozesse
- Legitimation und Dokumentation
- Transparenz in der Arbeit mit dem Team, den Eltern und dem Schüler/ der Schülerin
- Evaluation der durchgeführten Fördermaßnahmen und der Schülerentwicklung
- Koordinierung der Förderung (auch mit außerschulischen Partnern)
- Orientierung und Zielfokussierung für den Schüler/ die Schülerin

Folgende Inhalte werden im Förderplan genannt:

- Der Förderplan kann Ziele aus den Unterrichtsfächern beinhalten.
- Der Förderplan muss einen Bezug zu dem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungs- bzw. Förderbedarf haben.
- Der Förderplan muss einen gegebenenfalls eingeräumten Nachteilsausgleich (§ 52 (1) SchulG) und sonderpädagogisch begründete Abweichungen von den Prüfungsordnungen (§ 21 AO-SF) begründen und dokumentieren.
- Aus den Förderplänen müssen Änderungen und Aufhebungen von Unterstützungsbedarfen, sowie der Wechsel von Bildungsgängen hervorgehen.
- Förderpläne sollten sich auch auf Maßnahmen der Berufsorientierung beziehen.

Umsetzung

Die Förderplanung erfolgt individuell auf den einzelnen Schüler/ die einzelne Schülerin abgestimmt auf der Grundlage der Lernausgangslage. Sie findet regelmäßig unter Beteiligung der unterrichtenden Lehrkräfte, nach Beratung mit allen anderen an der Förderung beteiligten Personen ((§ 21 (7) AO-SF) und am besten unter angemessener Beteiligung des Schülers/ der Schülerin und der Erziehungsberechtigten statt.

[73] nach: Popp/ Melzer/ Methner (2011), S.23f..

Ein guter Förderplan ist

- stärken- und problemorientiert,
- fachlich richtig,
- umsetzbar (das heißt auch, dass er ökonomisch in der Erarbeitung und Fortschreibung ist),
- zeitlich befristet,
- in einer schulintern einheitlich vereinbarten Form gestaltet (die die Kommunikation für alle Beteiligten erleichtert),
- auf die Berücksichtigung von Gelingensbedingungen orientiert,
- evaluierbar und
- verständlich und für alle Beteiligten nachvollziehbar.

Ein guter Förderplan enthält

- Ziele, die aus der erhobenen Lernausgangslage und der vertiefenden pädagogischen Diagnostik begründet werden,
- konkrete Ziele, deren Erreichen überprüfbar ist,
- konkrete individuelle (sonder-)pädagogische Unterstützungsmaßnahmen für unterrichtliche, aber ggf. auch außerunterrichtliche Situationen,
- Anbindung der Maßnahmen an Zeitpunkte und Orte,
- Aufgaben und Vereinbarungen zur Organisation im Team,
- ggf. Hinweise zum Nachteilsausgleich.
- Kriterien zur Evaluation

Ein wichtiger Aspekt der Förderplanung kann auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern sowie die Einbindung in die Hilfeplanung in der Erziehungshilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz sein.

Aufgabenverteilung

Die Erstellung des Förderplans erfolgt in einem Austausch des multiprofessionellen Teams, das am Unterricht bzw. der Förderung des Schülers/ der Schülerin beteiligt ist. Unter den Beteiligten müssen Verantwortlichkeiten geklärt und Maßnahmen entsprechend zugeordnet werden, um Transparenz für alle Beteiligten zu gewährleisten.

Der Förderplan wird mit dem Schüler/ der Schülerin und den Eltern kommuniziert (siehe oben Kap. 5.3.1) Für die Abläufe der Förderplanung gibt es viele unterschiedliche Formen, wie die Kooperative Förderplanung (KEFF) (vgl. Mutzeck S. 199 ff)[74] oder die Lern- und Entwicklungsplanung gemäß QUA-LiS NRW[75] oder schulintern vereinbarte Verfahrensabläufe. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich alle Beteiligten auf eine Form der Dokumentation einigen.

5.4.3 Unterrichtsplanung

Bedeutung:

Die Lehrkraft erhält durch die Förderplanung Informationen über vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten im fachlichen und überfachlichen Lernen und kann entsprechend der Unterstützungsnotwendigkeiten und –möglichkeiten gezielt den Unterricht planen.

Umsetzung:

Grundlegend für die Gestaltung des Unterrichts ist ein gemeinsames Verständnis von Vielfalt und Unterschiedlichkeit in jeder Lerngruppe. In Anlehnung an die Lernausgangslage und dem Förderplan werden die geplanten Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht umgesetzt und somit individuelle Lernfortschritte und –erfolge ermöglicht. Dabei werden methodische Zugänge, Lernformen und Lernwege gewählt, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigen.

---

[74] Mutzeck, Wolfgang (Hg.) (2007).

[75] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/index.html [04.05.2018].

Die Maßnahmen beziehen sich z.B. auf
- Angaben zu Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethodik
- Reduzierung des Lernstoffs
- differenziertes Lernmaterial
- behinderungsspezifische Hilfen
- Verstärkersysteme
- Einsatz von Fachdiensten und außerschulische Unterstützungsmaßnahmen

Die vereinbarten Maßnahmen werden sowohl im Unterricht, als auch in allen weiteren Lehr- und Lernprozessen, die zu diesen Kriterien passen, realisiert. Zudem werden das Lern- und Arbeitsverhalten sowie das Sozialverhalten mit berücksichtigt. Alle Beteiligten erhalten Informationen über die geplanten Maßnahmen.

Die unterrichtlichen Aufgabenstellungen werden den unterschiedlichen Bedürfnissen in einer Lerngruppe gerecht. So werden Angebote für besonders leistungsstarke Schüler*innen sowie zur Unterstützung von lernschwachen Schüler*innen mit oder ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemacht.[76]

Die Erwartungen müssen auf realistischer Grundlage reflektiert und weiterentwickelt werden – also fordern, ohne zu überfordern.[77] Sie sollten kompetenzorientiert formuliert und in unterschiedlichen Niveaustufen angeboten werden und müssen sowohl herausfordernd als auch erreichbar sein. Einzelne Förderziele, Hinweise zum Nachteilsausgleich und Maßnahmen werden an konkrete Zeitpunkte (wann), Orte (wo) und verantwortliche Personen (wer) angebunden.

5.4.4 Lernprozessbegleitung

Bedeutung:
Die Schüler*innen erhalten Auskunft über den erreichten Lern- und Entwicklungsstand. Eine kontinuierliche Rückmeldung und Lernberatung ist zentral für eine individuelle Lernentwicklung. Zudem gibt die Analyse der Ergebnisse der Lernstands- und Lernerfolgsüberprüfungen der Lehrkraft die Möglichkeit, begründete Entscheidungen für Modifikationen der eigenen didaktischen Planung sowie für geeignete Differenzierungs- und Fördermaßnahmen zu treffen.

Umsetzung:
Um die Lernentwicklung bzw. den Lernstand von Schüler*innen zu erfassen, bedarf es einer Vielfalt an Formen der Lernerfolgsüberprüfung. Diese gilt es so zu gestalten, dass die Schüler*innen Rückmeldungen über ihre individuelle Lernentwicklung und ihren Lernstand erhalten (dazu: Kap. 6.).

Rückmeldungen können in Form von
- informellen Verfahren
- Lernstandsanalysen
- lernprozessbegleitende, curriculumbasierte normierte Verfahren
- Screenings

stattfinden[78].

Sie liefern den Schüler*innen Informationen über ihren Lern- und Leistungsstand sowie über ihre personalen und sozialen Fähigkeiten. Sie können schriftlich oder mündlich auf Basis unterschiedli-

[76] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/grundverstaendnis/kriterien-zur-lern-und-entwicklungsplanung/index.html [04.05.208].
[77] https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=145 [04.05.2018].
[78] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/fachtagung-2015/panel-1/unterrichtsbegleitende-diagnostik-in-der-inklusiven-grundschule/index.html [04.05.2018].

cher Instrumente erfolgen. Instrumente können z.B. Kompetenzraster, Checklisten, Beobachtungsbögen, Portfolios, Lerntagebücher sein. Zudem dienen sie Lehrkräften als Grundlage zur Diagnose und Gestaltung von Beratungsprozessen.

Rückmeldungen sollten

- differenziert und kriteriengeleitet sein
- Impulse für den weiteren Lernweg geben
- im dialogischen Prozess stattfinden
- regelmäßig und systematisch stattfinden
- aussagekräftig sein
- stärkenorientiert und wertschätzend sein
- auf die Zielsetzungen der Förderpläne bezogen sein[79]

Auf diese Weise kann die Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung der eigenen Lernentwicklung gefördert werden, auch im Hinblick auf eine zunehmende Selbstständigkeit und Selbstregulation des eigenen Lernens.

Je nach Ergebnis können vertiefende Verfahren der pädagogischen Diagnostik eingesetzt und Aufgaben ausgewählt werden, die Grundlage für eine differenzierte Gestaltung des Unterrichts sind.

5.4.5 Evaluation

Bedeutung

Die Evaluation der Lern- und Entwicklungsplanung dient der fortdauernden Anpassung der Fördermaßnahmen und damit der Verbesserung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es immer wieder die Wirksamkeit der Maßnahmen und Förderziele zu überprüfen und ggf. so zu verändern, dass diese erhöht wird. [80]

Umsetzung

Die Evaluation erfolgt sowohl punktuell, z.B. in regelmäßigen Förderkonferenzen oder Lern- und Entwicklungsgesprächen, wie auch prozessbegleitend im Unterricht. Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden hierzu auch spezifische Testverfahren eingesetzt, die im Vergleich zu vorangegangenen Tests die Entwicklung in einem festgelegten Zeitraum abbilden. Für Lerngruppen gibt es Screeningverfahren (oben Kap. 5.2.1), die Informationen über die Entwicklung ganzer Lerngruppen geben können. Diese sind besonders hilfreich in Übergangssituationen vom Kindergarten in die Grundschule oder von der Grundschule zur weiterführenden Schule, um das Lernangebot dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen und möglichst frühzeitig Fördermaßnahmen zu installieren. Auch für die Einteilung von Lerngruppen können Screeningverfahren hilfreich sein.

Für die Praxis: Lerntagebücher und Portfolios.
Mittlerweile haben viele Schulen Lerntagebücher und Portfolios entwickelt, die sie häufig in Kombination mit Schuljahresplanern, Hausaufgabenheften und Schulinformationen den Schüler*innen in gedruckter Form zur Verfügung stellen. (Siehe unten: Anhang E; Für den Grund- und Förderschulbereich finden sich bei Bartnitzky (o.J.) Hinweise und Kopiervorlagen).

Die Evaluation greift also auf Ergebnisse von Diagnostik- und Screeningverfahren zurück, um den Erfolg von Fördermaßnahmen zu messen und diese ggf. anzupassen. Eine weitere wichtige Informationsquelle für die Evaluation sind Beobachtungen von allen Beteiligten des multiprofessionellen Teams in Schule und außerschulischer Kooperationspartner, Aussagen der Erziehungsberech-

[79] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/grundverstaendnis/kriterien-zur-lern-und-entwicklungsplanung/index.html [04.05.2018].
[80] Popp/ Melzer/ Methner (2011), S.29.

tigten und der Schülerinnen und Schüler, sowie deren Arbeitsergebnisse. Die Evaluation erfolgt mindestens mit der Erstellung der neuen Förderpläne regelmäßig.

Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten der prozessbegleitenden Evaluation[81].

Beispiele hierfür sind:

Lernen selbst reflektieren:
- Tägliche oder wöchentliche Reflexion des Erreichens der Förderziele mit den Schülerinnen und Schülern ritualisieren
- Lern- und Entwicklungsgespräche führen
- Kompetenzportfolios
- „Kann-Bögen“ oder „Kompetenzraster“ bearbeiten
- Eigene Lernergebnisse überprüfen

Rückmeldebögen für die Schülerinnen und Schüler (Smileyplan usw.)

Lerntagebuch führen
- Schülerinnen und Schüler notieren eigene Arbeits- und Lösungswege
- Sie beschreiben Probleme, Stärken und Schwächen
- Sie suchen Hilfe

Lernbegleitung auswerten:
- Lernergebnisse nutzen und vergleichen
- Kompetenzprofile erstellen

Lernprozesse begleiten:
- o Lernwege wahrnehmen und beraten
- o Stolperstellen erkennen und auflösen
- o Lernprozesse beobachten und reflektieren:
- o Kompetenzbeschreibungen kennen und zur Beobachtung nutzen, mit persönlichen Einschätzungen abgleichen
- o Wesentliche Lernergebnisse dokumentieren

Lern- und Entwicklungsgespräche führen:
- o Rückmeldungen zur individuellen Bearbeitungsstrategie geben
- o Aufgaben bewerten
- o Lösungen besprechen
- o Fördermöglichkeiten beraten

Alle am Förderprozess beteiligten Personen übernehmen auch Verantwortung für die Evaluation. Sie dokumentieren die überfachlichen und fachlichen Entwicklungsverläufe und vereinbarten Maßnahmen und überprüfen sie anhand konkreter Kriterien. Die Lehrpersonen leiten Schüler*innen darüber hinaus zu Selbstreflexion an und führen regelmäßig wertschätzende und stärkenorientierte Lern- und Entwicklungsgespräche.

[81] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/grundverstaendnis/gesamtueberblick/gesamtueberblick.html siehe: Prozesse der Lern- und Entwicklungsplanung (PDF); https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Zuordnung_Kriterien_LEP_-_Referenzrahmen_Schulqualitt_NRW.pdf.

5.5 Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung

Stellt sich bei einem Kind oder bei einem Jugendlichen heraus, dass der reguläre Unterricht einschließlich der Maßnahmen individueller Förderung nicht ausreichen, um einen erfolgreichen Schulbesuch wahrscheinlich erscheinen zu lassen, und gibt es außerdem Anhaltspunkte dafür, dass diese schlechte Prognose in einer Behinderung oder in einer Lern- oder Entwicklungsverzögerung begründet ist, kann eine Entscheidung gemäß §§ 10-16 AO-SF herbeigeführt werden. Diese Entscheidung ist ein Verwaltungsakt[82], der von der zuständigen Schulaufsicht vollzogen wird.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs unterliegt damit den folgenden Voraussetzungen:

- Das Ziel der sonderpädagogischen Unterstützung liegt in der Sicherung oder Ermöglichung des Schulbesuchs oder des Schulerfolgs und in der Verhinderung eines Scheiterns in der Schule. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf hat keine (direkte) Bedeutung für außerschulisches Lernen und Arbeiten (z.B. Kindertagesstätten, Arbeitswelt, Sozialleistungen).[83]
- Es geht ausschließlich um einen Unterstützungsbedarf, der auf einer Behinderung oder auf einer Lern- und Entwicklungsstörung beruht. Damit ist ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf auf die Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung gemäß § 2 (2) AO-SF beschränkt. Ein Unterstützungsbedarf, der sich beispielsweise ausschließlich aus fehlenden deutschen Sprachkenntnissen aufgrund einer anderen Herkunftssprache (dazu: § 20 AO-SF) oder aus sozialen Lebensumständen (z.B. Armut, Familienverhältnisse) begründet, ist kein Unterstützungsbedarf im Sinne der AO-SF.
- Für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss ersichtlich sein, dass die betroffenen Schüler*innen einen im Sinne des Schulgesetzes vom Anspruch auf individuelle Förderung (§ 1 (1))zu unterscheidenden Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung haben, welche sich in einer am individuellen Bedarf orientierten besonderen Förderung niederschlägt (§ 2 (5).
- Die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes ist ein Verwaltungsakt, der auf § 19 (5) des Schulgesetzes beruht und der inhaltlich durch die Bestimmungen des § 19 SchulG, sowie durch die darauf beruhenden §§ 10-20 der AO-SF geregelt ist.[84]

[82] Siehe dazu VV 14.1.1 (zu § 14 (1) AO-SF): „Der Bescheid der Schulaufsichtsbehörde ist ein Verwaltungsakt im Sinne des Verwaltungsverfahrensgesetzes […]“.

[83] Vgl. dazu den Hinweis in § 1 AO-SF, dass sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule oder der Förderschule stattfindet. Ähnlich auch der Hinweis in § 15 (2) AO-SF, dass Feststellungen nach SGB IX nicht für diese Entscheidungen maßgeblich sind. Siehe auch die Hinweise zum Ende des Unterstützungsbedarfs nach dem Ende der Vollzeitschulpflicht bzw. nach dem Ende der Berufsschulpflicht (§ 19 AO-SF).

[84] Darauf Bezug nehmend haben die verschiedenen Schulaufsichtsbehörden noch Durchführungsvorschriften erlassen, die für Entscheidungen der jeweiligen Behörde Gültigkeit haben und die beispielsweise Fragen zur Bestellung der Gutachter*innen oder der zu verwendenden Testverfahren regeln.

An der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beteiligte Personen und Institutionen:

- Die zuständige **Schulaufsichtsbehörde** entscheidet über die Eröffnung des Verfahrens (§§ 11f AO-SF). Sie beauftragt Lehrkräfte mit der Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens (§ 13 (1) AO-SF) und veranlasst gegebenenfalls eine schulärztliche oder auch sonstige Untersuchungen (§ 13 (3f.)). Die Schulaufsicht ermittelt, welche Schulen für den weiteren Schulbesuch des Kindes in Frage kommen und informiert nach Abschluss die Eltern über das Gutachten (§ 13 (5ff) AO-SF). Sie entscheidet über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, über den oder die Förderschwerpunkte (einschließlich der Frage nach dem vorrangigen Förderschwerpunkt), nach zieldifferenter Förderung und darüber, ob die sonderpädagogische Förderung gegebenenfalls zunächst befristet erfolgt.
- Die **Erziehungsberechtigten** stellen über die Schule ihres Kindes oder in bestimmten Fällen über eine Förderschule den Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (§ 11 AO-SF). Während der Gutachtenerstellung erhalten sie die Möglichkeit, über den Ablauf des Verfahrens und über weitere Beratungsangebote informiert zu werden (§ 13 (2) AO-SF) und zu erklären, ob sie für ihr Kind den Besuch einer Förderschule wünschen (§ 13 (5) AO-SF). Nach dem Ende der Gutachtenerstellung können sie sich die Ergebnisse und die Konsequenzen für die weitere Schullaufbahn erläutern lassen und Einsicht in das Gutachten nehmen.
- Die **Schule**, die das Kind besucht oder an der es angemeldet wurde, nimmt die Anträge der Eltern auf Eröffnung des Verfahrens entgegen (§ 11 (1) AO-SF) oder leitet dieses Verfahren in Ausnahmefällen selbst ein (§ 12 AO-SF). Sie beteiligt sich am Gutachten, indem eine Lehrkraft dieser Schule gemeinsam mit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik das Gutachten erstellt.
- Eine **sonderpädagogische Lehrkraft** erstellt gemeinsam mit einer Regelschullehrkraft der das Gutachten (§ 13 (1) AO-SF).
- Der **schulärztliche Dienst,** weitere **Fachdienste** usw. werden gegebenenfalls an der Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens beteiligt (§ 13 (3f.) AO-SF).

Ablauf der Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung.

- **Antrag auf Eröffnung** des Verfahrens durch Eltern oder im Fall der Zuweisung zu einem Bildungsgang des zieldifferenten Lernens oder bei Vorliegen einer Fremd- bzw. Selbstgefährdung auch durch die Schule (§ 12 AO-SF)
  - **Entscheidung über Eröffnung** durch Schulaufsicht
- **Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (´sonderpädagogisches Gutachten´)**
  - **Beauftragung** durch Schulaufsicht
  - **Ermittlung des Bedarfs** durch Lehrkraft der allgemeinen Schule und Lehrkraft für Sonderpädagogik unter Einbeziehung
    - **der Erziehungsberechtigten**
    - **des schulärztlichen Dienstes (ggf.)**
    - **sonstiger Fachkräfte/ Fachdienste (ggf.)**
  - **Information und ggf. Stellungnahme** der Erziehungsberechtigten
- **Entscheidung über Bedarf** an sonderpädagogischer Unterstützung, über **Förderschwerpunkt(e),** ggf. über **Schulwechsel,** ggf. über **zieldifferente Förderung,** ggf. über **probeweise Förderung.**

Inhalte der Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

- **Besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung?**
- **Welcher Förderschwerpunkt**/ welche Förderschwerpunkte liegt/liegen der Unterstützung zugrunde? Ist **zieldifferente Förderung** erforderlich**?**
- welches ist der **vorrangige Förderschwerpunkt**
- bei Sinnesschädigungen: Handelt es sich um **Schwerhörigkeit** oder **Gehörlosigkeit,** um **Sehbehinderung** oder **Blindheit?**
- Ist ein **Schulwechsel** erforderlich**?**
- Erfolgt die Unterstützung **probeweise?**
- Erfolgt eine **intensivpädagogische Förderung** (§ 15 AO-SF)?

Zeitschienen

- **ab 3. Monat nach Geburt**: Pädagogische Frühförderung hör- und sehgeschädigter Kinder (§ 22 AO-SF)
- **ab Anmeldung Grundschule**: Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung.
- **Jährlich**: Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (§ 17 AO-SF).
- **Rechtzeitig vor Schuljahresende**: Antrag auf Beendigung der sonderpädagogischen Förderung und/oder des Wechsels des Förderschwerpunktes ohne gleichzeitigen Wechsel des Förderortes und/oder des Bildungsgangs (§ 18 AO-SF).
- **Vor dem Wechsel in die weiterführende Schule**: Entscheidung der Schulaufsicht, ob der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf in der Sekundarstufe I fortgeführt wird (§ 17 (5) AO-SF)
- **Spätestens bis Klasse 8 rechtzeitig vor Schuljahreswechsel**: Antrag auf Wechsel des Förderortes und/oder des Bildungsgangs (§ 17 in Verb. mit §§ 14, 16 AO-SF – unter Beachtung §§ 11, 13 APO-S I)
- **Ende der Vollzeitschulpflicht/ nach mehr als 10 Jahren Schulbesuch**: Ende der sonderpädagogischen Förderung in den Förderschwerpunkten der Emotionalen und sozialen Entwicklung, Sprache und Lernen (**Ausnahme**: Im Anschluss an eine erneute Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird ein Berufskolleg als Förderschule besucht.).
- **bis Vollendung 25. Lebensjahr**: Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung in der Berufspraxisstufe an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (§ 19 (9) SchulG; §§ 19 (3), 39 (3) AO-SF) oder
- **bis zu 3 Jahren**: Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung an einem allgemeinen Berufskolleg als Ort des Gemeinsamen Lernens, sofern sie dort im Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung unterrichtet werden (§ 19 (3) AO-SF).
- **In der Sekundarstufe II während der Schulpflicht oder während des Besuchs eines Bildungsgangs zum Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses und darüber hinaus bis zum Ende eines Berufsausbildungsverhältnisses, das nach dem Ende der Schulpflicht begonnen hat:** Schüler*innen mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation, Sehen und Körperliche und motorische Entwicklung (§ 19 (5) AO-SF).

5.6 Leitfragen zur Diagnostik und zur Förderplanung

- Wie wird sichergestellt, dass Diagnostik und Förderplanung als gemeinsames Thema aller unterrichtenden Lehrkräfte verstanden wird?
- Welche Personen arbeiten bei uns im Sinne einer gelingenden Förderdiagnostik/ Förderplanung zusammen? Wie wird sichergestellt, dass die Förderplanung von allen unterrichtenden Lehrkräften durchgeführt werden kann und dass außerschulische Institutionen, Erziehungsberechtigte und Schüler*innen angemessen beteiligt werden?
- Welche formalen (Art der Dokumentation, Häufigkeit, Evaluation…) und inhaltlichen Absprachen gibt es zur Erstellung von Förderplänen?
- Welche Screening Verfahren werden in welchen Klassenstufen und in welchen Fächern zu welchen Zwecken eingesetzt?
- Welche Regelungen hat die Schule zur Erstellung sonderpädagogischer Gutachten und zum Einsatz testdiagnostischer Verfahren?
- Welche Vorgehensweisen und Verfahren hat die Schule festgelegt, um die jährliche Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, des Förderschwerpunkts und ggf. des Bildungsgangs durch die Klassenkonferenz zu gewährleisten und angemessen zu dokumentieren?
- …

6. Leistungskonzept und Bewertung von Leistungen

6.1 Einleitung

Im allgemeinen Verständnis ist Schule untrennbar mit Lernen, mit Leistung und mit der Bewertung von Schüler*innenleistungen verbunden, wobei jeder dieser Begriffe kontrovers diskutiert wird und in der schulischen Praxis zu vielfältigen Konflikten führen kann.

„Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass die Versetzung der Regelfall ist“.
§ 50 (3) SchulG

Dabei sind vor allem die Diskussionen und Konflikte um die Bewertung von Schüler*innenleistungen vielfältig. Sie werden häufig mit hoher Intensität geführt, da diese Bewertungen lebensbedeutsam sein können. Vor allem sind aber auch nicht nur die Schüler*innen und Lehrkräfte, sondern auch Eltern, Verwandte, Freund*innen, Nachbar*innen, Therapeut*innen usw. aus unterschiedlichen und zum Teil nur schwer vereinbaren Perspektiven Fachleute für Fragen der Beurteilung. Jeder Mensch hat mit diesen Aspekten des Schullebens Erfahrungen gemacht und Einstellungen entwickelt, die allzu häufig nicht positiv und manchmal sogar traumatisierend sind. Auch die Fachdiskussionen zu den Themenbereichen (Schul-) Leistungen und ihre Bewertung sind keinesfalls einhellig. Vielmehr tragen auch sie in ihrer inhaltlichen Vielfalt der Positionen zu einer allgemeinen Verunsicherung und zur Unzufriedenheit aller Beteiligten bei, indem sie zwischen einer vehement vorgetragenen Grundsatzkritik insbesondere an der Vergabe von Ziffernnoten einerseits und einer weitgehend unhinterfragten Fortschreibung schulischer Traditionen der Leistungsbewertung changieren. In inklusiven Kontexten kommt außerdem die Verunsicherung hinzu, die aus der Frage nach dem Einfluss sonderpädagogischer Förderung und hier insbesondere des Unterrichts in verschiedenen Bildungsgängen auf die Notengebung und daraus resultiert, dass es innerhalb der Sonderpädagogik gerade in Bezug auf den Leistungsbegriff und auf die Bewertung von Schüler*innenleistungen sehr unterschiedliche Denktraditionen und Praktiken gibt. Es kann also nicht davon gesprochen werden, dass alle Fragen des Leistungskonzepts, aber auch der Leistungsbewertung in inklusiven Kontexten zufriedenstellend und abschließend geklärt worden sind. Dennoch gibt es einige Regelungen, die in jedem Falle bindend sind und es lässt sich in Bezug auf die Bewertung von Leistungen der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Veränderungen der maßgeblichen Ausbildungsordnungen eine zunehmende Berücksichtigung der Bedingungen des Gemeinsamen Lernens konstatieren, die zum Teil allerdings auch eine Veränderung der jeweiligen schulischen Praxis nach sich ziehen müssen. Gleichzeitig sind die einzelnen Schulen aber gerade auch unter Bezug auf die Entwicklung der formalen Rahmenbedingungen gefordert, ihre Leistungskonzepte so zu entwickeln, dass sie den Erfordernissen der sonderpädagogischen Unterstützung zumindest nicht entgegenstehen und dass sie den Bildungserfolg aller Schüler*innen der jeweiligen Schule ermöglichen.

Die Beurteilung von Schüler*innenleistungen gehört zu den Aufgaben jeder Lehrerin und jedes Lehrers (§ 57 (1) SchulG), wobei diese Beurteilung in eigener Verantwortung erfolgt. Diese Verantwortung wird gleichzeitig aber durch verschiedene Rechts- und Verwaltungsvorschriften, durch Anordnungen und durch Konferenzbeschlüsse gelenkt und eingeschränkt (§ 57 (1) SchulG; § 5 ADO). Diese Einschränkungen beziehen sich auf Inhalte der Beurteilung, auf zu berücksichtigende Rahmenbedingungen, auf die Art der Beurteilung, auf fach-, schulstufen- und schulformspezifische Gesichtspunkte und nicht zuletzt auf Fragen des Übergangs, der Versetzung und der Abschlussvergabe. Während Versetzungs- und Abschlussbedingungen von den Ausbildungsordnungen zum Beispiel hinsichtlich der Fragen detailliert festgeschrieben werden, ob Ziffernnoten gegeben werden, ob Lernentwicklungen beschrieben werden oder welche

Die Beurteilung von Schüler*innenleistungen ist eine Aufgabe, die jede Lehrkraft in eigener Verantwortung unter Einbeziehung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften, von Anordnungen und von Konferenzbeschlüssen ausführen muss.

Notenbilder für das Erreichen einer Versetzung oder eines Abschlusses erforderlich sind, sind die erstgenannten Gesichtspunkte zum Teil offener formuliert.

Da die Leistungsbeurteilung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Wechsel von der VO-SF zur AO-SF nicht mehr unabhängig, sondern ausdrücklich auch durch den Bezug auf Bildungsgänge der allgemeinen Schulen erfolgt, ist es erforderlich, in jedem Einzelfall diese Bildungsgänge und gegebenenfalls die Notwendigkeit einer Einbeziehung von Erfordernissen der sonderpädagogischen Förderung zu prüfen. Obwohl die Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zunehmend Schüler*innen der jeweiligen Schulform und Schulstufe geworden sind, gelten für sie weiterhin die Festlegungen der Ausbildungsordnung über die sonderpädagogische Förderung und hier insbesondere die Festlegung, dass diese Ausbildungsordnung Vorrang vor den Ausbildungsordnungen der anderen Schulen hat (§ 21 (1) AO-SF). Trotz dieses Verweises auf die AO-SF ist aber unter den Bedingungen des Gemeinsamen Lernens die Einschätzung der Leistungen von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem hohen Maße nicht nur jahrgangs-, sondern auch schulformabhängig geworden, so dass ein konkreter Förderbedarf möglicherweise in der einen Schulform eine andere Bedeutung für den Schulbesuch und den Bildungsverlauf hat als in einer anderen Schulform. Im Einzelfall ist deshalb immer auch zu prüfen, ob eine (sonder-) pädagogisch begründete Zuweisung zu bestimmten Klassen und Schulformen in Anbetracht beispielsweise stark individueller Entwicklungsverläufe oder einer stark individuellen Ausprägung von Fähigkeiten oder Interessen ein zusätzliches Bildungshemmnis darstellt.

Für die Leistungsbeurteilung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf müssen die Bestimmungen der AO-SF zu den Bestimmungen der allgemeinen Schule in Beziehung gesetzt werden.

In inklusiven Settings müssen die unterschiedlichen Festlegungen der Ausbildungsordnungen zusammengeführt werden, wodurch es regelmäßig erforderlich ist, eingespielte Routinen der Beurteilung aufzubrechen. Bei alledem dürfen durch die Leistungsbeurteilung einzelne Schüler*innen nicht bevorteilt, aber auch nicht benachteiligt werden.

Fragen zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Lernen:

- Wie können die Leistung eines Kindes mit einer Wahrnehmungsstörung und einem Anfallsleiden dargestellt und beurteilt werden?
- Wie gelingt dies bei einer gehörlosen Schülerin, die erst im Lauf der dritten Klasse gelernt hat, die Gebärdensprache einzusetzen?
- Wie gelingt dies bei einem Schüler, der in den Naturwissenschaften umfangreiche Kenntnisse hat, der aber nicht auf seinem Stuhl sitzen und lange Zeiten schweigen kann?
- Wie gelingt dies bei einem emotional-sozial beeinträchtigten Schüler, der bis zur zweiten Klasse von seiner Mutter in die Klasse begleitet wird und im Unterricht die Begleitung eines Integrationshelfers bedarf?
- Wie gelingt dies bei einem Jugendlichen, der einen Förderbedarf im Lernen hat und der in seinem individuellen Lerntempo an seinen individuellen Zielen arbeitet?
- Wie gelingt dies bei einem geistigbehinderten Schüler der 9. Klasse, der kaum spricht und einzelne Worte liest?
- …

Grundsätzlich ist hinsichtlich der Leistungsbeurteilung in Situationen des Gemeinsamen Lernens das **zielgleiche Lernen** in den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen vom Unterricht in den **zieldifferenten Bildungsgängen Lernen** und **Geistige Entwicklung** zu unterscheiden.[85] Zu berück-

[85] Diese Unterscheidungen der verschiedenen Bildungsgänge mit den beschriebenen pädagogischen und schullaufbahnrechtlichen Konsequenzen gelten für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

sichtigen ist auch, dass sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen in aller Regel einen Anspruch auf **Nachteilsausgleich** haben und dass Besonderheiten hinsichtlich der **Abschlussvergabe** und der **Zeugnisgestaltung** zu beachten sind. Nicht zuletzt kann für die Beurteilung ihrer Leistungen das **Leistungskonzept** der jeweiligen Schule in besonderem Maße bedeutsam werden, da die Schule hier festlegt, in welchem Maße sie die in den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen vorhandenen Spielräume der Leistungsbewertung nutzt.

6.2 Leistungskonzept

Grundsätzlich stellt sich für jede Lehrkraft die Frage, welche Schüler*innenleistungen in welcher Form beurteilungsrelevant sind. Diesbezüglich stellt das Schulgesetz fest, dass es um „die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ geht und dass „alle von der Schülerin oder dem Schüler im Beurteilungsbereich“ erbrachten Leistungen Grundlage der Leistungsbewertung sind (§ 48 (2) SchulG). Es geht also nicht um die Bewertung abstrakter und allgemeingültiger, sondern es geht um die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei der Hinweis auf die Vermittlung im Unterricht einen Situationsbezug herstellt, der zwischen den ´eigentlich´ zu vermittelnden und den tatsächlich vermittelten Unterrichtsinhalten unterscheidet.

Zugleich stellt sich aber auch die Frage, welche der im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage der Leistungsbewertung zu gelten haben und ob sich diese Frage für jeden Unterricht und für jede Schülerin und für jeden Schüler in gleicher Weise beantworten lässt. So dürfte es relativ unstrittig sein, dass die Kenntnisse, die ein Schüler während einer langen Unterrichtsstunde von seinem Nachbarn über den neuesten Star Wars Film vermittelt bekommt, in die Leistungsbewertung zumindest nicht direkt einfließen sollten. Wie verhält es sich aber beispielsweise mit der im Unterricht in unterschiedlichen Fächern erworbenen Fähigkeit, sich über einen gewissen Zeitraum still mit einer Arbeitsaufgabe zu beschäftigen. Könnte es außerdem sein, dass der Erwerb dieser Fähigkeit bei Schüler*innen eines bestimmten Alters, eines bestimmten Bildungsgangs oder einer bestimmten Schulform als beurteilungsrelevant angesehen wird, wohingegen sie in einem anderen Alter, einem anderen Bildungsgang oder einer anderen Schulform zumindest als ausdrücklich berücksichtigte Fähigkeit nicht beurteilungsrelevant ist.

Beurteilt werden ausschließlich im Unterricht vermittelte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Das Schulgesetz trifft diesbezüglich über die genannten Festlegungen und über die Unterscheidung von schriftlichen und sonstigen Leistungen (siehe unten Kasten ´Für die Praxis…´) nur indirekt Festlegungen, indem in § 2 der Bildungs- und Erziehungsauftrag der nordrhein-westfälischen Schule inhaltlich entfaltet wird und indem auch überfachliche Ansprüche an das schulische Lernen im engeren Sinne formuliert werden (§ 2 (6) SchulG).

Der Bewertung von Leistungen liegt in den Grundschulen und in den zieldifferenten Bildungsgängen ein ´pädagogisches Leistungsverständnis´ zugrunde.

Während diese Zielformulierungen für alle Schulen gelten, ergänzen die Grundschulrichtlinien diesen Katalog ausdrücklich um den Aspekt der Lernentwicklung und verpflichten die Lehrkräfte dazu, “Wert auf eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen“ zu legen (Richtlinien u. Lehrpläne Grundschule S. 14). Das Lernen des Lernens in Form eines Heranführens „an schulische Leistungsanforderungen und den produktiven Umgang mit der eigenen Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 16) ist also ein Ziel zumindest der Grundschule, so dass hier von einem „pädagogischen Leistungsverständnis“ (ebd.) die Rede ist, welches sich auch in der Leistungsbewertung niederschlägt. Diese hat dann nicht nur die Ergebnisse des Lernens, sondern auch „individuelle Lernentwicklung der einzelnen Kinder“ und die „Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben“ zu berücksichtigen (Richtlinien u. Lehrpläne Grundschule S. 16). Die Leistungsbewertung wird damit nicht nur ausschließlich als Bewertung fachlicher Leistungen, sondern auch als Bewertung individueller und fachunabhängiger Entwick-

lungen verstanden. Dieses über das Fach hinausgehende weite und individuelle Verständnis bewertbarer Schüler*innenleistungen findet sich außerhalb der Grundschulen noch in den Bestimmungen zur Leistungsbewertung in zieldifferenten Bildungsgängen (§§ 32 und 40 AO-SF; unten Kap. 6.5), wohingegen die Feststellung der individuellen Lernentwicklung in den anderen Schulstufen und Schulformen nicht beurteilungsrelevant ist und die Funktion von „individuellen Hinweisen für das Weiterlernen“ zugewiesen bekommt (hier in der Formulierung der Kernlehrpläne Deutsch der Gesamtschule. KLP Deutsch GE, S 48).

Nichtsdestoweniger legt § 48 SchulG aber auch fest, dass die Leistungsbewertung nicht nur über den Stand des Lernprozesses der Schülerin oder des Schülers Aufschluss geben, sondern auch Grundlage für die weitere Förderung der Schülerin oder des Schülers sein soll. Da Unterricht und zusätzliche Fördermaßnahmen außerdem so zu gestalten sind, dass die Versetzung der Schüler*innen der Regelfall ist (§ 50 (3) SchulG), haben Schulen und Lehrkräfte in Fragen der Leistungsbeurteilung eine beträchtliche Verantwortung gegenüber den Schüler*innen und gleichzeitig Gestaltungsspielräume.

Für die Praxis: Beurteilung schriftlicher und sonstiger Leistungen

Von zentraler Bedeutung für die Leistungsbewertung ist die vom Schulgesetz vorgenommene Unterscheidung der Beurteilungsbereiche „Schriftliche Arbeiten“ und „Sonstige Leistungen im Unterricht“ und legt die damit verbundene Festlegung, dass beide Beurteilungsbereiche zu berücksichtigen sind (§ 48 (2) SchulG). Das Verhältnis dieser beiden Beurteilungsbereiche wird durch den Begriff ´angemessen´ charakterisiert. Die Angemessenheit wird wiederum in den Ausbildungsordnungen für die verschiedenen Schulstufen und –formen unterschiedlich definiert. So erlaubt die die Ausbildungsordnung der Grundschule (§ 5 (1)) in den Klassen 1 und 2 ´kurze schriftliche Übungen´ zur Feststellung des individuellen Lernfortschritts und in den Klassen 3 und 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik mit Ziffern benotete Klassenarbeiten, ohne dass eine Aussage zu der Frage erfolgt, welchen Stellenwert die Ergebnisse der Klassenarbeit für die Zeugnisnote haben. Die Angemessenheit des Verhältnisses der beiden Beurteilungsbereiche wird also für die Grundschule weder von der Ausbildungsordnung noch von den Kernlehrplänen[86] eingegrenzt.

Im Unterschied dazu übernimmt die Ausbildungsordnung der Sekundarstufe I die Formulierungen des Schulgesetzes (§ 6 APO – S I), legt aber für die Jahrgangsstufen und Klassen genau und unterschiedlich fest, in welchen Fächern wie viele Klassenarbeiten mit welcher Länge geschrieben werden dürfen. Die Kernlehrpläne präzisieren wiederum die Angemessenheit des Verhältnisses schulformabhängig. So wird – hier für das Fach Deutsch – für die Leistungsfeststellung am Gymnasium (G8), an der Realschule und der Gesamtschule festgelegt, dass schriftliche und sonstige Leistungen den ´gleichen Stellenwert´ haben, wohingegen für den Stellenwert der sonstigen Leistungen an die Hauptschule die offenere Formulierung einer ´angemessenen Berücksichtigung´ verwendet wird.[87] Für die gymnasiale Oberstufe wird wiederum ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die beiden Beurteilungsbereiche gleichwertig zu berücksichtigen sind, ohne dass es aber zulässig ist, die Endnote rechnerisch zu bilden. Vielmehr ist „die Gesamtentwicklung der Schülerin oder des Schülers im Kurshalbjahr“ zu berücksichtigen (§ 13 (1) APO – GOSt).

[86] [Richtlinien u. Lehrpläne Grundschule] (2008) S. 16. Bezogen auf Deutsch: S. 35f.; Mathematik: S. 67 und Englisch: S. 84.

[87] Vgl. dazu die Formulierungen z.B. für das Fach Deutsch im Gymnasium(G8) (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/deutsch-g8/deutsch-klp/leistungsbewertung/index.html [04.05.2018]), in der Gesamtschule (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/deutsch/deutsch-klp/leistungsfeststellung/leistungsfeststellung.html [04.04.2018]), in der Realschule (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/9/rs_deutsch.pdf [04.05.2018]), sowie in de F Hauptschule (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Deutsch_HS_KLP_Endfassung.pdfl [04.05.2018]).

Für Schüler*innen in den Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung entfällt hingegen der Verweis auf die Berücksichtigung schriftlicher und sonstiger Leistungen und wird durch den Verweis auf die ´Ergebnisse des Lernens´, die ´individuellen Anstrengungen´ und die ´Lernfortschritte´ ersetzt. Allerdings wird diese Unterscheidung für einen Teil der Schüler*innen im Bildungsgang Lernen dann wieder bedeutsam, wenn ihre Schulleistungen mit Ziffernnoten bewertet werden, da deren Vergabe von Ziffernnoten von einem definierten Bezug auf die Ausbildungsordnungen der Grund- und der Hauptschule bestimmt ist (§§ 32f. AO-SF). Für den Bildungsgang der Geistigen Entwicklung (§ 40 AO-SF) werden die Formulierungen des Bildungsgangs Lernen mit dem Unterschied übernommen, dass eine Bewertung von Schulleistungen mit Ziffernnoten nicht möglich ist. Dadurch können schriftliche Leistungen berücksichtigt werden. Sie müssen aber nicht berücksichtigt werden.

Da außerdem in den Lehrplänen über diese Bestimmungen hinausgehend zum Teil recht detailliert festgelegt ist, was als schriftliche und was als sonstige Leistung zu gelten hat, sind die sogenannten ´Hauptfächer´ vor allem im Gymnasium, der Gesamtschule und der Realschule in starkem Maße auch ´schriftliche´ Fächer, ohne dass dies aber bedeutet, dass Schulen und Lehrkräfte keinerlei Entscheidungsspielräume haben.

Diese Verantwortung und diese Gestaltungsspielräume drücken sich einerseits in der individuellen Verantwortung der Lehrkräfte aus (§ 57 (1) SchulG). Sie drücken sich aber auch in der diese individuelle Verantwortung beeinflussenden Verantwortung der jeweiligen Schule aus, indem gemäß § 70 (4) SchulG die Fachkonferenzen[88] unter anderem über Grundsätze der Leistungsbewertung und über Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit an ihrer Schule entscheiden. Die Fachkonferenzen legen also unter Berücksichtigung des Schulgesetzes, der Kernlehrpläne und der Ausbildungsordnungen nicht nur fest, wie das Verhältnis von schriftlichen zu sonstigen Leistungen für das jeweilige Fach zu präzisieren und genau zu gewichten ist. Sie legen innerhalb des genannten Rahmens auch fest, was als Leistung in welcher Weise zu beurteilen ist. Desgleichen können die Fachkonferenzen auch Einigungen hinsichtlich bestimmter Übungs- und Aufgabenformate herbeiführen und Grundsätze der Korrektur vereinbaren.[89]

Die Bestimmung des Verhältnisses der schriftlichen Arbeiten zu den sonstigen Leistungen stellt in vielen Bildungsgängen eine Grundlage der Leistungsbewertung dar. Es wird außerdem zum Teil in den Richtlinien der Fächer und in den Leistungskonzepten der Schulen bzw. den Beschlüssen der Fachkonferenzen festgelegt.

[88] An Grund- und Förderschulen kann die Arbeit der Fachkonferenzen nach Beschluss der Schulkonferenz auch durch die Lehrer*innenkonferenz wahrgenommen werden (§ 70 (5) SchulG).

[89] Vgl. dazu die Erläuterungen zu Punkt 2.4.1 des Referenzrahmens Schulqualität (https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=212 [09.04.2018]) sowie die Items 2.4.1.1 – 2.4.2.2 des Qualitätstableaus NRW (https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf [09.04.2018].

Fragen zur Erstellung von Leistungskonzepten.

Für die jeweilige Schule, die Fachgruppen und die Kolleg*innen stellen sich eine Vielzahl von Fragen, auf die sie für die Schule, für das jeweilige Fach und für den Unterricht angemessene Antworten finden müssen:

- Welche Vorschriften gibt es hinsichtlich der Beurteilung von Leistungen für die jeweilige Schulform, die Schulstufe und das Fach?
- Welche schulinternen Beschlüsse gibt es?
- In welchem Rahmen wird der ´pädagogische Gestaltungsspielraum´ der Lehrkräfte gewährleistet (vgl. § 29 (3) SchulG)?
- In welchem Verhältnis steht die Beurteilung schriftlicher zu sonstigen Leistungen?
- Welche Formate der Leistungsüberprüfung werden an der Schule/ im Fach/ in der Stufe eingeübt und praktiziert (Gibt es ein Methodencurriculum?)
- Inwiefern ist das Leistungskonzept der Schule/ des Fachs inklusiv?
- Können die Schüler*innen unterschiedliche Fähigkeiten einbringen?
- Inwiefern ermöglichen die Leistungsanforderungen einen sinnvollen Einsatz von Formen der individuellen, der sonderpädagogischen Förderung und des Nachteilsausgleichs?
- Auf welche Weise ermöglichen die Leistungsanforderungen Formen der Differenzierung und des Lernens in unterschiedlichen Bildungsgängen?
- Auf welche Weise ermöglichen die Leistungsanforderungen Durchlässigkeit?
- Inwiefern wird gewährleistet, dass die Erbringung zumindest ausreichender Leistungen in den Lerngruppen den Regelfall darstellt (vgl. § 50 (3) SchulG)?
- Inwiefern sind die Leistungsanforderungen in einem Maße transparent, dass ´unter Einbeziehung der Eltern erkannte Lern- und Leistungsdefizite´ behoben werden können (vgl. § 50 (3) SchulG) und dass die Schule ihren Beratungsverpflichtungen (§ 44 SchulG) zielorientiert nachkommen kann.
- ….

Mittlerweile haben viele Schulen unterschiedlicher Schulformen ein Leistungskonzept verfasst und veröffentlicht.[90] Zum Teil finden sich dort Aussagen zu den vielfältigen Formen der Leistungsüberprüfungen, sowie zu schulinternen Beobachtungs- und Diagnoseinstrumenten. Auf eine brauchbare Anleitung der Bezirksregierung Arnsberg zum Verfassen von Leistungskonzepten wird in den Materialien zu Punkt 2.4.1 des Referenzrahmens Schulqualität verwiesen. Dort findet sich auch eine Auflistung von Aspekten, die bei der Formulierung von Leistungskonzepten zu vermeiden sind.[91]

6.3 Kompetenzorientierung/Feedback

Lernerfolgsrückmeldungen erweisen sich als besonders konstruktiv, wenn sie kontinuierlich erfolgen und die Lernberatung in systematische Feedbackprozesse eingebunden ist (vgl. 2.5.1 des Referenzrahmens Schulqualität). Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler aktiv an den Bewer-

[90] Z.B. GGS Hilfrath http://www.ggs-hilfarth.de/download/leistungskonzept_ggs-hilfarth.pdf [01.04.2018]; Albertus-Magnus-Gymnasium Bensberg http://www.amg-bensberg.de/wp-content/uploads/2016/04/Leistungskonzept_AMG_Allgemeiner-Teil.pdf [01.04.2018]; Gesamtschule Gummersbach http://www.gesamtschulegm.de/uploads/Dokumente%20%C3%B6ffentlich/GEGM_leistungskonzept_2017.pdf [10.04.2018]; Realschule Lohmar http://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/48b62fe69dd799957e8492b339196a39_leistungsbewertung_2013_09.pdf [10.04.2018], Gustav Heinemann Hauptschule Köln http://gustav-heinemann-schule.org/Dateien/Leistungskonzept_September_2014.pdf [10.04.2017]; Berufskolleg Köln-Ehrenfeld http://www.bke-koeln.de/images/Downloads/Leistungskonzept-BKE.pdf [10.04.2018].

[91] https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/rr_datei_download.php?dateiid=1218 [01.04.2018]. Zu vermeidende Aspekte dort Seite 6.

tungsphasen teilhaben zu lassen, damit sie lernen, sich selbst und andere zu bewerten. Das Feedback wird zu einer individualisierten Lernberatung für Schüler*innen, die ihnen Rückmeldung über den Leistungsstand und prozessbegleitend Hinweise und Impulse für ihren weiteren Lernweg gibt. In diesem Sinne fördert es die Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernprozesses und ermöglicht so die Selbständigkeit und Selbstregulation des eigenen Lernens.

> "Feedbackprozesse bieten die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung systematisch mit der Fremdwahrnehmung zu vergleichen sowie die Wirkung eigener Verhaltensweisen kennenzulernen, um diese entsprechend zu verändern"(Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik[92]).

Dabei kann zwischen verschiedenen Formen des Feedbacks unterschieden werden, welche wiederum in Bezug zur Förderplanung (oben Kap 5) und zu schülerorientierten Formen des Unterrichts gesetzt werden können (oben Kap 4). Der Prozess des Feedbacks kann schriftlich oder mündlich angeleitet werden. Zudem ist wichtig, dass dabei nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern auch die personalen und sozialen Kompetenzen berücksichtigt werden. Weiterhin besteht die Möglichkeit ein individuelles oder gruppenbezogenes Feedback durchzuführen. Die Beobachtung von Lernprozessen kann durch den Einsatz von kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen unterstützt werden.

Feedback und Leistungsbewertung:
Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Das breite Spektrum der zu entwickelnden Kompetenzen kann nur durch eine Vielfalt an Formen der Lernerfolgsüberprüfung und des Feedbacks erfasst und reflektiert werden. Neben der punktuellen Überprüfung wird auch der Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung (siehe Praxisbeispiele, Methoden des Feedbacks) erfasst.

Die Grundsätze der Lernerfolgsüberprüfung und des Feedbacks werden unter Berücksichtigung des Schulgesetzes von den Fachkonferenzen festgelegt. Dazu werden für die Beurteilungsbereiche „Schriftliche Arbeiten“ und „Sonstige Leistungen im Unterricht“ transparente Bewertungsmaßstäbe vereinbart.

Für die Praxis: Anforderungen an ein Feedback:

- stets konkret, verletzungsfrei, wertschätzend und konstruktiv
- enthält beratende Hinweise, ermutigt und ist lernförderlich
- differenziert und kriteriengeleitet
- potenzialorientiert und nicht diskriminierend
- gibt Aufschluss über den Stand der individuellen Lernentwicklung
- klar und für den Feedbacknehmer verständlich formuliert
- möglichst dicht zur Feedbacksituation
- Schüler und Schülerinnen werden in den Bewertungsprozess miteinbezogen

Praxisbeispiele/Methoden des Feedbacks:
Selbsteinschätzung anhand eines Logbuchs: Schüler und Schülerinnen setzen sich selbst Ziele und überprüfen ihre eigenen Entwicklungsfortschritte. Die Lehrkraft begleitet sie und hilft ihnen bei diesem Lernprozess.
Kompetenzraster: Ein Kompetenzraster bietet eine Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen aus Schülersicht. Es enthält die Kompetenzen für Unterrichtsvorhaben, ein halbes oder ein ganzes Jahr auf unterschiedlichen Leistungsstufen. Damit dient es der Selbstkontrolle der Schülerin oder des Schülers und trägt zur Selbststeuerung bei.[93]

[92] http://degede.de/abc-feedback.0.html [14.05.2018]; vgl. Winter 2015.
[93] vgl. dazu die Darstellung auf dem Bildungsserver Berlin Brandenburg: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulen-in-berlinbrandenburg/schulformen-schularten/schulformen-brb/oberschule/selbstgesteuertes-lernen/kompetenzraster/ [14.05.2018].

Portfolio: In einem Portfolio sammeln die Schüler und Schülerinnen selbstständig erarbeitete Dokumente, die etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagen. Mithilfe der Portfolios finden anschließend Gespräche über die Lernentwicklung und den Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen statt. Die in Portfolios dokumentierten Leistungen werden von der Lehrperson sowie den Schüler und Schülerinnen bewertet und kommentiert.[94]
Checklisten: Checklisten in Form von Fragebögen machen es den Schülerinnen und Schülern möglich, ihre Einzelarbeit oder Gruppenarbeit zu überprüfen und zu reflektieren. Die Dokumentation und Reflexion der Ergebnisse hilft den Schülerinnen und Schülern ihren Lernprozess nachzuvollziehen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.
Lerntagebuch: Mithilfe von Lerntagebüchern kann die Selbstreflexionskompetenz der Schüler und Schüler*innen und damit verbunden die Selbsteinschätzung von erbrachter Leistung und eigenem Verhalten verbessert werden. Zudem können Lerntagebücher wertvolle Informationen für Lernentwicklungsgespräche liefern, die die Basis für die Erstellung individueller Förder- und Fordermaßnahmen sind.[95]

Für die Praxis: Grundlegende Fragen zum Feedback

- Was macht gutes Feedback aus?
- Welche Formen des Feedbacks gibt es?
- Welche Methoden des Feedbacks können im Unterricht eingesetzt werden?
- Welche Chancen bietet ein gutes Feedback in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung, Elternbeteiligung, Schulentwicklung und den Lernfortschritt?
- Wird externe Unterstützung zur Einführung der Feedbackkultur benötigt?
- …

Für die Praxis: Fragen zur Planung eigener Feedbackprozesse

- Auf welchen Lernzeitraum/welche Lernsituation/welche Kompetenz bezieht das Feedback?
- Welche Form des Feedbacks eignet sich in Bezug auf den Unterrichtsinhalt sowie die erworbenen Kompetenzen? Erfolgt die Rückmeldung schriftlich oder mündlich?
- Handelt es sich um ein Einzel- oder Gruppenfeedback?
- Wie kann die Rückmeldung differenziert erfolgen?
- Ist das Feedback verständlich und nachvollziehbar für die Schüler und Schülerinnen?
- Sind die Schüler und Schülerinnen in der Lage aus dem Feedback Konsequenzen für die Weiterarbeit zu ziehen?
- Wie wird das Feedback in den Unterricht eingebunden? Eignet sich eine bestimmte Unterrichtsphase?
- …

6.4 Zielgleiches Lernen

Die Leistungsbewertung der zielgleich unterrichteten Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förder- oder Unterstützungsbedarf erfolgt auf der Grundlage der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der von ihnen besuchten Schule. Abweichungen bestimmt § 21 der AO-SF.

Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung (KM), Hören und Kommunikation (HK), Sehen (SE), Sprache (SQ) und/oder Emotionale und soziale Entwicklung (ES) werden in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen einschließlich der

[94] vgl dazu die Darstellung der Laborschule Bielefeld: http://www.portfolio.laborschule.de [14.05.2018].
[95] vgl. dazu die Handreichung der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: www.ganztaegig-lernen.de/media/material/Lerntagebuecher.doc [14.05.2018].

Unterrichtsfächer und der Stundentafeln der allgemeinen Schulen unterrichtet, die sie jeweils besuchen - soweit die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung nichts anderes bestimmt (§ 21 AO-SF) und soweit sie nicht auch einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen (LE) oder Geistige Entwicklung (GG) haben. Der Unterricht führt zu den Abschlüssen der allgemeinen Schule.

Zielgleich unterrichtete Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sind also nicht nur Schüler*innen an der besuchten Schule und haben dort die Rechte und Pflichten aller Schüler*innen dieser Schule. Für diese Schüler*innen gelten grundsätzlich auch die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Schule, sowie die schulinternen Absprachen und Regelungen. Eine sonderpädagogische Förderung beschränkt sich bei diesen Schüler*innen häufig auf Maßnahmen der Gestaltung von Unterricht (oben Kap. 4), auf die Förderplanung (oben Kap. 5.4) oder auch der Beratung und Vernetzung (unten Kap. 8f.), nicht aber auf Fragen der Leistungsbewertung und damit der Abschlussvergabe. Allerdings werden Leistungsbewertung und Abschlussvergabe unter Umständen durch Aspekte der sonderpädagogischen Förderung tangiert, die zum einen aus den in individuellen Förderbedürfnissen begründeten individualisierten Maßnahmen und zum Anderen aus den in individuellen Förderbedürfnissen begründeten eher formalisierten Maßnahmen des Nachteilsausgleichs resultieren.

6.4.1 Individuelle Maßnahmen zur Ermöglichung des Bildungserfolgs

Die AO-SF (§ 21 (1)) nimmt bei der Definition der zielgleichen Förderung durch die Geltung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der jeweils besuchten Schule die Einschränkung vor, dass diese Ordnungen nur insofern gelten, „soweit diese Vorordnung [= die AO-SF – AdV.] nichts anderes bestimmt“. Diese speziellen Bestimmungen werden dann – bezogen auf das Gemeinsame Lernen - insbesondere in den folgenden Abschnitten 4-8[96] genannt. Im Einzelnen betrifft dies folgende Regelungen:

- Der Anteil von Fächern an der Wochenstundenzahl kann vorübergehend erhöht oder abgesenkt werden (§ 21 (4) AO-SF).
- Für den Unterricht gelten die Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schule **und** die Richtlinien zu den einzelnen Förderschwerpunkten (§ 21 (5) AO-SF).
- Schüler*innen mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erhalten eine Zeugnisbemerkung, in der auf diesen Unterstützungsbedarf hingewiesen wird (§ 21 (6) AO-SF – ggf. mit Ausnahme von Abschlusszeugnissen).
- Für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird von den unterrichtenden Lehrkräften ein Förderplan geschrieben ((§ 21 (7) AO-SF – siehe oben Kap 5).

Die Schule hat Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung zu ermöglichen und sie muss in der Primarstufe und der Sekundarstufe I die Lernmöglichkeiten und die Belastbarkeit der Schüler*innen berücksichtigen.

- Aus zwingenden pädagogischen Gründen kann im Einzelfall von den Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der allgemeinen Schulen über Leistungsbewertungen, Zeugnisse und Versetzungen abgewichen werden, wenn gewährleistet bleibt, dass die er-

[96] Der in Absatz 2 erfolgte Hinweis auf die Möglichkeit eines Unterrichts in äußerer oder in innerer Differenzierung bezieht sich ausdrücklich auf den Unterricht in verschiedenen Bildungsgängen und trifft auf das zielgleiche Lernen nicht zu. Es ist also nicht zulässig, unter Verweis auf diesen Absatz beispielsweise eine sonderpädagogische Fördergruppe zu bilden. Ist hingegen in der Ausbildungsordnung der allgemeinen Schule eine Fachleistungsdifferenzierung vorgesehen, unterliegen zielgleich unterrichtete Schüler*innen den jeweiligen Regelungen der Schule (im Unterschied zu zieldifferent unterrichteten Schüler*innen, die beispielsweise aus pädagogischen Erwägungen auch dem E-Kurs einer Gesamtschule zugewiesen werden können, obwohl ihre Leistungen nicht dem Leistungsstand dieses Kurses entsprechen). Absatz 3 betrifft ausschließlich den Unterricht in Förderschulen.

warteten Lernergebnisse (Bildungsstandards) eingehalten werden und die Schülerin oder der Schüler auf diesem Weg das Ziel des Bildungsgangs erreichen kann (§ 21 (8) AO-SF).

Reduzierung des Anteils der Fächer an der Wochenstundenzahl (§ 21 (4) AO-SF).
Diese Bestimmung wird für die Grundschule in der Anmerkung zur Stundentafel und für die Sekundarstufe I in § 4 APO - S I präzisiert. Für die gymnasiale Oberstufe ist ein Abweichen nicht vorgesehen (§ 6 (2) APO GOSt). Insgesamt haben Schulen in dieser Hinsicht auch auf der Grundlage einer sonderpädagogischen Begründung über die Einführung eines Epochen- oder Projektunterrichts hinausgehend nur eingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten. In Einzelfällen ergeben sich für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Möglichkeiten gem. Punkt 5 (Satz 3) oder Punkt 6.1 des Berufsorientierungserlasses.[97] Allerdings können diese Bestimmungen in einen Konflikt zu Festlegungen für einzelne Förderschwerpunkte treten, wenn es beispielsweise um den Erwerb der Gebärdensprache, der Blindenpunktschrift oder von Maßnahmen der motorischen Förderung geht, die laut AO-SF Vorrang haben. Die Klärung der damit verbundenen Fragen orientiert sich an § 21 (5 und 8) AO-SF (s.u.).

Gültigkeit der Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schule und der Förderschwerpunkte (§ 21 (5) AO-SF).
Grundsätzlich gelten für zielgleich geförderte Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gleichermaßen die Vorgaben der besuchten Schule und des jeweiligen Förderschwerpunkts. Im Unterschied zu Abschnitt 4 geht es in diesem Abschnitt nicht um grundsätzliche Änderungen der Stundentafel, sondern um differenzierende Maßnahmen und um Unterrichtsinhalte. Zu einem Konflikt kann es hier kommen, wenn es beispielsweise um den Erwerb der Gebärdensprache, der Blindenpunktschrift oder von Maßnahmen der motorischen Förderung geht, die laut AO-SF Vorrang haben. Die Klärung der damit verbundenen Fragen orientiert sich an § 21 (5 und 8) AO-SF (s.u.), wobei ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass eine primär additive Auflösung dieser Konflikte zum Beispiel durch die Auslagerung der genannten Maßnahmen in außerunterrichtliche Zeiträume nicht zulässig ist. Die Schule hat vielmehr „die Lernmöglichkeiten und die Belastbarkeit“ der Schüler*innen zu berücksichtigen. Dieser Festlegung wird aufgrund § 4 (1) AO GS für die Grundschule entsprochen und sie findet für die Sekundarstufe I ihre Entsprechung in § 9 (1) APO-S I[98]. Für die gymnasiale Oberstufe findet sie keine Entsprechung (Zur Frage der Richtlinien für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte: siehe oben Kap. 3.1.).

Zeugnisbemerkungen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (§ 21 (6) AO-SF)
Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erhalten zwingend eine Bemerkung auf jedem Zeugnis, aus der hervorgeht, dass sie sonderpädagogisch gefördert wurden, mit welchem Förderschwerpunkt/ welchen Förderschwerpunkten sie sonderpädagogisch gefördert wurden und in welchem Bildungsgang sie unterrichtet werden (bei zielgleich unterrichteten Schüler*innen ist dies der Bildungsgang der besuchten Schule)[99]. Diese Be-

---

[97] [Berufsorientierungserlass] (2010).

[98] Im Geltungsbereich der APO-S I ist geplant, den Geltungsbereich dieser Vorschrift in Hinsicht auf Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung oder einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu verändern. Vgl. [MSB Änderung APO-S I] Punkt 9 zu § 9 (1) APO-S I.

[99] In den 2015 veröffentlichten Verwaltungsvorschriften zur AO-SF (Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (VVzAO-SF) RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 02.09.2015 (ABl. NRW. S. 461)) beinhaltet die Anlage 1 eine Reihe von verbindlichen Zeugnisformulierungen. Für Schülerinnen und Schüler mit einem förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (zielgleich) lautet die Formulierung folgendermaßen: XY wurde im Förderschwerpunkt (Name Förderschwerpunkt) sonderpädagogisch gefördert und im Bildungsgang (Bildungsgang) unterrichtet. Dort sind auch die verpflichtenden Bemerkungen nach einer Feststellung und nach einer Aufhebung des Unterstützungsbedarfs, sowie bei einem Wechsel des Förderschwerpunkts formuliert.

merkung erscheint auch dann auf den Abschlusszeugnissen[100], wenn die Erziehungsberechtigten dies nicht anders festlegen.[101] Diese Hinweise gelten ausdrücklich nur für Schüler*innen, bei denen ein Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs gemäß §§ 10ff. AO-SF durchgeführt wurde. Bei sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen ohne ein derartiges Verfahren unterbleiben diese Bemerkungen.

Dokumentation durch einen Förderplan (§ 21 (7) AO-SF).
siehe oben Kapitel 5.

Abweichen von Bestimmungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen im Einzelfall aus zwingenden pädagogischen Gründen (§ 21 (8) AO-SF).

Aus zwingenden pädagogischen Gründen kann von Bestimmungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen abgewichen werden, ohne dass festgelegt ist, welche Bestimmungen damit gemeint sind.

Diese Bestimmung eröffnet die weitgehendsten Möglichkeiten individuell und pädagogisch begründeter Maßnahmen zur Sicherstellung des Schulerfolgs. Sie findet – mit leichten Unterschieden – ihre Entsprechung für die Grundschule in § 4 (1) AO GS, für die Schulen der Sekundarstufe I in § 9 (1) der APO-S I und für Berufskollegs in § 15 APO-BK. Für die gymnasiale Oberstufe ist sie hingegen nicht in die APO-GOSt übernommen worden, so dass dort ausschließlich der Nachteilsausgleich geregelt ist (unten Kap. 6.4.2). Im Wesentlichen besagt diese Bestimmung in der Formulierung der AO-SF, dass „aus zwingenden pädagogischen Gründen“ und „im Einzelfall“ unter der Bedingung von Bestimmungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen abgewichen werden kann, „wenn gewährleistet bleibt, dass die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards) eingehalten werden und die Schülerin oder der Schüler auf diesem Weg das Ziel des Bildungsgangs erreichen kann“. Damit lassen sich die Bedingungen für ein Abweichen von Bestimmungen der jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen folgendermaßen zusammenfassen:

[100] Die in früheren Versionen der AO-SF aus Gründen des Schutzes vor Diskriminierungen vorgenommene Ausweitung dieser Möglichkeit auf sämtliche Zeugnisse, die in Bewerbungsverfahren verwendet werden (in der Regel die Zeugnisse der Klassen 9 und 10) findet sich in der aktuellen AO-SF nicht.
[101] Zum Teil wird diese Bemerkung von aufnehmenden Schulen oder Betrieben eingefordert, um Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können.

Von den Bestimmungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen zu Leistungsbewertungen, Zeugnissen und Versetzungen kann für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungs- und/oder Förderbedarf unter folgenden Bedingungen abgewichen werden:

- Der Abweichung liegen **zwingende pädagogische Gründe** zugrunde. Eine ausschließlich medizinische oder psychologische Begründung ist in diesem Zusammenhang nicht hinreichend, sondern führt zu anders gearteten Maßnahmen.
- Die Abweichung liegt im **Einzelfall** begründet. Es kann sich also nicht um eine regelhafte Abweichung zum Beispiel für alle Schüler*innen mit einem bestimmten Förderbedarf handeln, sondern sie muss für eine konkrete Schülerin/ einen konkreten Schüler getroffen werden.
- Es muss gewährleistet sein, dass die erwarteten Lernergebnisse in Form der allgemeinen **Bildungsstandards** des jeweiligen Bildungsgangs eingehalten werden. Die Maßnahme darf also nicht dazu führen, dass die Schülerin oder der Schüler wegen dieser Maßnahme die durch die Kernlehrpläne definierten Bildungsstandards nicht erreichen kann (z.B. indem für Leistungsüberprüfungen ein Aufgabenformat gewählt wird, welches in Bezug auf diese Standards nicht anerkannt werden kann).
- Es muss außerdem gewährleistet werden, dass die Schüler*innen auch wegen dieser Maßnahmen das **Ziel des Bildungsgangs** erreichen können. Die Maßnahmen müssen also dazu geeignet sein, das Ziel des Bildungsgangs zu erreichen, in dem die Schülerin oder der Schülerin beschult wird. Sie dürfen also nicht dazu führen, dass der Bildungsgang und damit der jeweilige Abschluss wegen dieser Maßnahmen nicht erreicht werden können oder dass faktisch unter Umgehung der jeweiligen Regularitäten der Wechsel eines Bildungsgangs vorgenommen wird (wenn also beispielsweise wegen einer derartigen Maßnahme die Teilnahme am Unterricht in einem abschlussrelevanten Unterrichtsfach nicht möglich ist, muss sichergestellt werden, dass die erforderlichen fachlichen Leistungen auf anderem Wege erbracht und mit einer Note bewertet werden können).

§ 21 der AO-SF gibt den Schulen die Möglichkeit, schulische Vorgaben den Erfordernissen einer Beschulung von sonderpädagogisch unterstützten oder sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen anzupassen, wenn dies aus pädagogischen Gründen für notwendig erachtet wird, um einen Bildungserfolg dieser Schüler*innen zu ermöglichen oder zu fördern. Diese Möglichkeiten sind im Einzelfall sehr weitgehend und sie sind nicht nur an bestimmte schulische Vorgaben gebunden, sondern können grundsätzliche alle Vorgaben betreffen. Nicht zuletzt aus diesem Grunde sind diese Möglichkeiten aber auch an hohe Begründungsanforderungen gekoppelt, denen sich Schulen und Lehrkräfte nicht entziehen können und die vor allem deutlich machen sollen, dass es sich um Einzelfallentscheidungen handeln muss, die der Ermöglichung des Bildungserfolgs einer konkreten Schülerin oder eines konkreten Schülers dienen. Dies bedeutet aber nicht, dass sich Schulen nicht intern auf Kriterien und auf Rahmenbedingungen für bestimmte Maßnahmen einigen können. Wenn also beispielsweise eine Schule unter Berufung auf § 21 AO-SF eine Unterrichtsverkürzung durchführt, dann muss im Rahmen der o.g. Begründungsschritte auch deutlich werden, dass es sich nicht um eine (Disziplinar-) Maßnahme gem. § 53 SchulG handelt, welchen pädagogischen Sinn diese Maßnahme hat und welches die Kriterien einer Beendigung dieser Maßnahme sind. Die Begründung einer derartigen Maßnahme ist damit Teil der Förderplanung (oben Kap. 5).

Da es sich bei diesen Maßnahmen aber auch um mehr oder minder schwerwiegende Eingriffe in die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen handelt, schreiben die jeweiligen Ordnungen neben den genannten inhaltlichen Kriterien in der Regel auch ein Genehmigungsverfahren vor, welches sich je nach Ausbildungsordnung leicht unterscheidet:

Genehmigung von Maßnahmen nach § 21 (8) AO-SF:

- Geltungsbereich der Ausbildungsordnung **Sonderpädagogische Förderung**: Die Klassenkonferenz legt die jeweiligen Maßnahmen fest, wobei sich dieser Ablauf an Schulen des Gemeinsamen Lernens auf Abweichungen von den Bestimmungen für die einzelnen Förderschwerpunkte (§§ 23-42 AO-SF) bezieht, da für die Abweichungen von den Bestimmungen anderer Ausbildungs- und Prüfungsordnungen die dort für diesen Fall getroffenen Regelungen gelten (§ 21 (8) AO-SF).
- Die wesentlichen Inhalte der Beschlüsse werden unter **Bemerkungen im Zeugnis** aufgeführt und dokumentiert (VV 21.8 zu Absatz 8 AO-SF). Sie sind Bestandteil der Förderplanung.
- Geltungsbereich der Ausbildungsordnung **Grundschule**: In den Grundschulen sind derartige Maßnahmen als Maßnahmen der individuellen Förderung zu verstehen und setzen ein schulisches Förderkonzept voraus (§ 4 (1) in Verbindung mit VV 4.1).
- Geltungsbereich der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die **Sekundarstufe I**: In den Schulen der Sekundarstufe I wird unterschieden zwischen Maßnahmen, die Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (gem. AO-SF §§ 10-29) betreffen, und Maßnahmen, die Schüler*innen betreffen, die zwar einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ohne dass dieser Förderbedarf aber förmlich als Unterstützungsbedarf festgestellt wurde. Für die erstgenannte Gruppe von Schüler*innen werden mit Ausnahme des Hinweises auf die AO-SF keine gesonderten Angaben gemacht, so dass hier die Regelungen des § 21 AO-SF Anwendung finden (VV 9.1.1 APO-S I). Sind hingegen Schüler*innen der zweiten Gruppe betroffen, so entscheidet in jedem Einzelfall die Schulleitung (§ 9; VV 9.1.2 APO-S I).
- Geltungsbereich der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die **gymnasiale Oberstufe**: Für die gymnasiale Oberstufe ist eine über den Nachteilsausgleich (s.u.) hinausgehende Abweichung von der Ausbildungs- und Prüfungsordnung nicht vorgesehen.

Sämtliche Maßnahmen nach § 21 AO-SF sind individuelle Maßnahmen, die sich in der Bildung, Erziehung und Förderung einer konkreten Schülerin oder eines konkreten Schülers begründen und die das Ziel haben, dieser Schülerin oder diesem Schüler einen erfolgreichen Schulbesuch und einen erfolgreichen Schulabschluss in dem Bildungsgang der Schule zu ermöglichen, die sie oder er jeweils besuchen. Von diesen Maßnahmen sind Maßnahmen des Nachteilsausgleichs zu unterscheiden, die sich auf Leistungsüberprüfungen und hier besonders auf Prüfungen mit landeseinheitlichen Aufgabenstellungen beziehen und die aus diesem Bezug heraus auf den Unterricht Einfluss nehmen.

6.4.2 Nachteilsausgleich

> „Mit Hilfe des Nachteilsausgleichs sollen Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernbedürfnissen ihre mögliche Leistungsfähigkeit ausschöpfen. Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar. Die Anwendung von Formen des Nachteilsausgleichs gibt insbesondere den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung die Chance, Kompetenzen unter angemessenen äußeren Bedingungen nachzuweisen“ (KMK Inklusion 2011, 10).

Der Nachteilsausgleich zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, chronischen Erkrankungen und/oder einem Bedarf an sonderpädagogischer Förderung beziehungsweise sonderpädagogischer Unterstützung durch gezielte Hilfestellungen in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die gestellten Anforderungen nachzuweisen. Dadurch soll es ihnen ermöglicht werden, ihr Potential zu entfalten und die gleichen Leistungen zu erbringen wie Schüler*innen, die nicht auf diese Unterstützung angewiesen sind. Der Nachteilsausgleich bezieht sich allerdings nicht auf die Leistungsanforderungen selbst, sondern ausschließlich auf die Rahmenbedingungen des Erbringens von Leistungen. Insofern dient er der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit und stellt keine Bevorzugung dar. Das Recht auf Gewährung eines Nachteilsausgleichs erfolgt unter Berufung auf Artikel 3 (3) des Grundgesetzes, auf Artikel 24 (2) UN – BRK, auf § 2 (5) SchulG und auf die sich auf das Schulgesetz beziehenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. Die Gewährung von Nachteilsausgleichen ist damit kein freiwilliges Entgegenkommen, das auf ´Kann-Bestimmungen´ beruht. Vielmehr haben die betroffenen Schüler*innen Anspruch auf die Gewährung von Nachteilsausgleich. Neben dem genannten Personenkreis haben nach gegenwärtiger Rechtslage unter Umständen auch Schüler*innen mit einer Lese-Rechtschreibschwäche, nicht aber Schüler*innen mit einer Dyskalkulie einen entsprechenden Anspruch. Da es sich beim Nachteilsausgleich um den Ausgleich mehr oder weniger abgrenzbarer Benachteiligungen bei grundsätzlich vergleichbaren Fähigkeiten handelt, gelten die entsprechenden Regelungen im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen ausschließlich für zielgleich unterrichtete Schüler*innen, wobei in Nordrhein-Westfalen für die verschiedenen Schulstufen Handreichungen veröffentlicht wurden, die sich weniger im Grundsätzlichen, denn vielmehr in der Regelung von Einzelfragen insbesondere zu Prüfungen mit landesweit einheitlichen Aufgabenstellungen (VERA, ZP, Abitur, Abschlussprüfungen im BK) unterscheiden und jeweils als ´Orientierungshilfe für Schulleitungen´ veröffentlicht wurden.[102]

Zielgleich unterrichtete Schüler*innen haben einen Anspruch auf Gewährung von Nachteilsausgleichen.

Für alle Schulformen gelten folgende Regelungen für die Gewährung von Nachteilsausgleichen:

Die Gewährung eines Nachteilsausgleiches dient dazu

- durch eine Behinderung, eine chronische Krankheit, eine Krankheit, einen sonderpädagogischen Unterstützungs- und/oder Förderbedarf bedingte **Benachteiligungen auszugleichen**,
- **Chancengleichheit** zu **ermöglichen**,
- nicht geringere Leistungsanforderungen zu stellen, sondern durch gleichwertige Aufgabenstellungen und –formate die jeweiligen **individuellen Erfordernisse** der Schülerinnen und Schüler zu **berücksichtigen**.
- allen Schüler*innen die gleichen **Maßstäbe der Leistungsbewertung** zu **gewährleisten** (Gleichbehandlungsgrundsatz).

[102] Diese Orientierungshilfen gibt es für die Primarstufe, die Sekundarstufe I, die gymnasiale Oberstufe, für Weiterbildungskollegs und für Berufskollegs. Sie finden sich auf der Homepage des Schulministeriums: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/ [11.05.2018].

Nachteilausgleich kann Schüler*innen gewährt werden:

- mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder Förderung
- mit Behinderungen, mit chronischen oder akuten Erkrankungen und oder einem Bedarf an sonderpädagogischer Förderung, sofern vor Beantragung des Nachteilsausgleichs ein fachärztliches Gutachten bzw. – insbesondere bei Autismus-Spektrum-Störungen – einer Beratung durch die Schulaufsicht bzw. einer von ihr beauftragten Ansprechpartnerin/ eines Ansprechpartners
- in besonderen Fällen mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)

Formen des Nachteilsausgleichs:

zeitlich

- für jeden Einzelfall zu bestimmende, klar definierte Ausweitung der Arbeitszeit und/oder der Vorbereitungszeit
- Verlängerung von Pausenzeiten

technisch

- Bereitstellung besonderer technischer Hilfsmittel, z.B. Verwendung eines Lesegerätes, eines Audio-Abspielgerätes oder einer Lupe; Verwendung eines Laptops (ohne Rechtschreibkorrektur)

räumlich

- Gewährung besonderer räumlicher Bedingungen, besondere Arbeitsplatzorganisation wie z.B. blendungsarmer Sitzplatz; ablenkungsarme Umgebung in Prüfungssituationen

personell

- Assistenz, z.B. bei Arbeitsorganisation

Einzelfälle

- Für Schüler*innen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ´Hören und Kommunikation´ und ´Sehen´, sowie für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen gibt es schulform- und schulstufenabhängig gesonderte Formen des Nachteilsausgleichs, die in den genannten Orientierungshilfen beschrieben werden.

Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs unterliegt der Bedingung, dass

- er bei der Schulleitung durch volljährige Schüler*innen, Eltern oder Lehrkräfte **beantragt** wird,
- er von der Klassen- oder Stufenkonferenz in Abstimmung mit der Schülerin/ dem Schüler und den Erziehungsberechtigten **beraten** wird,
- er von der Klassen- oder Stufenkonferenz **beschrieben** wird und dadurch transparent und überprüfbar ist, dass sie in der Schüler*innenakte und – sofern vorhanden – im Förderplan dokumentiert wird,
- er von der Schulleiterin/ des Schulleiters **entschieden** und den Eltern **mitgeteilt** wird und diese Mitteilung in der Schüler*innenakte **dokumentiert** wird,
- in strittigen Fällen eine **Absprache** mit der Schulaufsichtsbehörde **stattfindet**,
- er **nicht** im Zeugnis **vermerkt** wird.

Besonderheiten bei Abschlussprüfungen und bei Prüfungen mit zentralen Aufgabenstellungen (Stand 2018):

- **Lernstandserhebungen Klasse 3**: Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nehmen freiwillig teil. Modifizierte Testhefte für die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation und Sehen können zur Verfügung gestellt werden. Kein gesondertes Entscheidungsverfahren.
- **Lernstandserhebungen Klasse 8**: Über die Teilnahme der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und über Nachteilsausgleich entscheidet die Schule auf dem Hintergrund des Förderplans. Zielgleich unterrichtete Schüler*innen schreiben in der Regel mit. Modifizierte Testhefte für die Förderschwerpunkte ´Hören und Kommunikation´, ´Sehen´ und ´Sprache´ werden zur Verfügung gestellt.
- **Zentrale Prüfungen 10**: Die Schulleitung entscheidet gesondert über einen Nachteilsausgleich in den ZP10. Es wird in der Regel der Nachteilsausgleich gewährt, der bereits im vorausgegangenen Unterricht im Rahmen eines individuellen Förderkonzeptes dokumentiert und regelmäßig überprüft/fortgeschrieben worden ist. Modifizierte Testhefte werden für die Förderschwerpunkte ´Hören und Kommunikation´, ´Sehen´ ´Sprache´ und im Einzelfall für Autismus-Spektrum-Störungen zur Verfügung gestellt.
- **Zentrale Klausur am Ende der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe**: Die zentralen Klausuren sind keine Prüfungen gemäß § 13 Abs. 7 APO-GOSt, so dass keine besonderen Regelungen erforderlich sind.
- **Zentralabitur (Gymnasiale Oberstufe/ Berufskolleg**): Über die Gewährung eines Nachteilsausgleichs entscheidet die Schulaufsicht auf der Grundlage der Dokumentation der bisher gewährten Nachteilsausgleiche. Für blinde und stark sehbehinderte Schülerinnen und Schüler werden ggf. modifizierte zentrale Prüfungsaufgaben mit den gleichen Anforderungen für blinde oder stark sehbehinderte Schüler*innen zur Verfügung gestellt.
- **Berufsabschlussprüfungen in den Fachklassen des dualen Systems**: Die Gewährung von Nachteilsausgleichen erfolgt bei Ausbildungen im dualen System über die zuständigen Kammern.
- **Verpflichtende mündliche Prüfungen in den Sekundarstufen I und II**: Für Schüler*innen, die an diesen Prüfungen wegen ihrer Behinderung nicht teilnehmen können, müssen individuell Prüfungsformate gefunden werden, die einen Nachweis der in diesen Prüfungen geforderten Kompetenzen ermöglichen. Diese Regelungen erfolgen ggf. in Absprache mit der Schulaufsicht.
- **Zu detaillierten Ausführungen sind in jedem Falle die Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Schulform sowie die entsprechende Orientierungshilfe zu Rate zu ziehen.**

Für die Praxis: Schwere Beeinträchtigungen des Lesens und des Rechtschreibens (LRS):
In dem LRS-Erlass von 1991[103] wird ein differenzierter Umgang mit Beeinträchtigungen des Lesens und Rechtschreibens eingefordert, der in vielfältigen Handreichungen dargestellt wird. Im Zusammenhang mit der Gewährung von Nachteilsausgleichen ist unbedingt zu beachten, dass im Falle zentraler Prüfungen die Modifikation von Prüfungsaufgaben – einschließlich der Korrekturregelungen – ausschließlich zentral erfolgt und dass eine derartige Modifikation für Beeinträchtigungen des Lesens und Rechtschreibens nicht vorgesehen ist. Ein Nachteilsausgleich kann sich also bei den betroffenen Schüler*innen in diesen Prüfungen ausschließlich auf eine Zeitverlängerung und ggf. auf technische, räumliche und personelle Aspekt, keinesfalls jedoch auf die immer wieder eingeforderte Nichtberücksichtigung von Rechtschreibleistungen beziehen und seine Gewährung erfolgt aufgrund der oben dargestellten Verfahren in den verschiedenen Schulformen und -stufen. Es empfiehlt sich dringend, diesen Punkt frühzeitig mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten zu klären und eine entsprechende Praxis der Leistungsbewertung einzuführen.

6.4.3 Zeugnisse für zielgleich unterrichtete Schüler*innen

Zielgleich unterrichtete Schüler*innen mit einem gemäß §§ 10ff. AO-SF festgestellten sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erhalten die Zeugnisse der Schule, die sie besuchen. Die Zeugnisse enthalten eine Bemerkung[104] über den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und den besuchten Bildungsgang:

> Xxx wurde im Förderschwerpunkt _____ sonderpädagogisch gefördert und im Bildungsgang der _____ unterrichtet.

Auf Abschlusszeugnissen kann diese Bemerkung bei zielgleich unterrichteten Schüler*innen auf Wunsch der Eltern entfallen.

Entsprechend der Anlage 1 der AO-SF enthält das Zeugnis außerdem Bemerkungen, wenn

- ein zusätzlicher Förderschwerpunkt festgestellt wurde,
- ein Förderschwerpunkt oder der gesamte Unterstützungsbedarf entfällt,
- ein Wechsel des Bildungsgangs vorgenommen wird.

Diese Bemerkungen beruhen sämtlich auf Bescheiden der jeweiligen Schulaufsichtsbehörden.

Die Gewährung von Nachteilsausgleichen wird nicht auf den Zeugnissen vermerkt. Werden Schüler*innen sonderpädagogisch gefördert, ohne dass ein förmliches Verfahren nach den §§ 11 bis 15 AO-SF durchgeführt worden ist, wird dies ebenfalls nicht auf dem Zeugnis vermerkt.

Nach § 49 (2) SchulG kann das Zeugnis auch Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten enthalten, sofern es sich nicht um ein Abgangs- oder Abschlusszeugnis handelt. Dies setzt voraus, dass die Schulkonferenz Grundsätze zu einer einheitlichen Handhabung dieser Aussagen aufgestellt hat (ebd.). Diese Regelung ist also nicht geeignet für Aussagen, die beispielsweise ausschließlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreffen.[105] Unabhängig vom Zeugnis können Lern- und Entwicklungsberichte ausgegeben werden, die aber nicht Bestandteil des Zeugnisses sind und auf die auf dem Zeugnis nicht hingewiesen wird. Sollten Maßnahmen gemäß § 21 (8) eingeleitet worden sein (dazu oben Kap 6.4.1), so sind die wesentlichen Inhalte dieses Beschlusses unter ´Bemerkungen´ auf dem Zeugnis darzustellen (VV 21.8 AO-SF).

---

[103] Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS). [LRS-Erlass] 1991.

[104] Vgl. dazu die Formulierungen in Anlage 1 zur AO-SF.

[105] In der Anlage 1 zur AO-SF findet sich diesbezüglich der folgende Hinweis: Hinweis für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Ein Bericht zum Arbeits- und Sozialverhalten wird dem Zeugnis hinzugefügt, wenn die Versetzungskonferenz dies beschlossen hat und die Schulkonferenz dazu eine einheitliche Vorgehensweise festgelegt hat (§ 49 Schulgesetz NRW). Je nach Umfang kann dieser Bericht dem Zeugnis als Anlage hinzugefügt werden.

6.5 Zieldifferentes Lernen in den Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung

6.5.1 Vorbemerkungen

Die Zuweisung zu einem Bildungsgang des zieldifferenten Lernens ist eine sonderpädagogische Maßnahme nach § 21 (5) AO-SF, die wegen ihrer gravierenden Folgen ausdrücklich durch das Schulgesetz abgesichert ist (§§ 12 (4); 19 (4) SchulG). Diese Maßnahme beschränkt sich auf die Bildungsgänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I und wird für die Sekundarstufe II einschließlich der Bildungsgänge des Berufskollegs durch gesonderte Regelungen ersetzt.[106] Die Folgen einer Zuweisung zu den Bildungsgängen des zieldifferenten Lernens liegen insbesondere darin, dass für Schüler*innen dieser Bildungsgänge die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der allgemeinen Schulen mehr oder minder umfassend mit der Folge außer Kraft gesetzt werden, dass auch die Bildungsabschlüsse der allgemeinen Schulen durch eigene Bildungsabschlüsse ersetzt werden. Eine Zuweisung hat also zur Folge, dass diesen Schüler*innen – für den Zeitraum des Bestehens dieser Zuweisung – die Möglichkeit genommen wird, insbesondere höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben, weil ´aus zwingenden pädagogischen Gründen´ davon auszugehen ist, dass sie die diesen Bildungsabschlüssen zugrundeliegenden Leistungsanforderungen nicht erfüllen können, dass sie von diesen Anforderungen überfordert sind, dass aufgrund dieser Überforderungen schwerwiegende Schäden der individuellen Entwicklung drohen oder bereits eingetreten sind und/oder dass diese Schüler*innen auf Anforderungen angewiesen sind, die ihren je eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechen und die sich von den allgemeinen Anforderungen deutlich unterscheiden. Da es sich bei dieser Zuweisung um einen sehr schwerwiegenden Eingriff in die Entwicklungsmöglichkeiten einer Schülerin oder eines Schülers handelt, ist eine derartige Zuweisung nicht (mehr) über einen sonderpädagogischen Förderbedarf möglich, sondern sie erfordert die ausdrückliche Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nach §§ 10-20 AO-SF.

Zieldifferentes Lernen erfolgt in je eigenen Bildungsgängen für Schüler*innen mit einem festgestellten Förderbedarf in den Förderschwerepunkten Lernen und Geistige Entwicklung.

Die Zuweisung zu einem Bildungsgang des zieldifferenten Lernens erfolgt aus zwingenden pädagogischen Gründen und stellt einen schwerwiegenden Eingriff in die Schullaufbahn der betroffenen Schüler*innen dar. Die Entscheidung muss regelmäßig und kritisch unter Berücksichtigung möglicher Alternativen überprüft werden.

Bei der Zuweisung zu Bildungsgängen des zieldifferenten Lernens ist wegen der langfristigen und gravierenden Auswirkung dieser Zuweisung neben der Gefahr von Fehldiagnosen auch zu berücksichtigen, dass der individuelle Bildungsverlauf der Schüler*innen gegebenenfalls eine Änderung dieser Zuweisung erfordert. In zunehmendem Maße werden diese Zuweisungen auch von den Schüler*innen und ihren Erziehungsberechtigten zum Teil massiv in Frage gestellt und es hat sich gezeigt, dass mittlerweile auch juristisch diesbezügliche Entscheidungen von Schulen und der Schulaufsicht kritisch hinterfragt werden.[107] In diesem Zusammenhang kommt insbesondere der jährlichen Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (§§ 17 (1f.), 21 (7), VV 21.7 AO-SF; vgl. oben Kap. 5.3.1) eine beträchtliche Bedeutung zu und es empfiehlt sich, diese Zuweisungen_nicht nur fortzuschreiben, sondern insbesondere beim Vorliegen entsprechender Hinweise kritisch zu überprüfen. Insbesondere in Schulen des Gemeinsamen Lernens

[106] Vgl. § 19 AO-SF. Siehe auch Kap. 6.5.2ff., 10.

[107] Im Juli 2018 sprach das Landgericht Köln einem ehemaligen Förderschüler Schadensersatz wegen Amtspflichtverletzung zu, weil ein in der Grundschulzeit diagnostizierter Unterstützungsbedarf trotz vorhandener Anhaltspunkte nur fortgeschrieben und nicht überprüft worden sei (dazu z.B: https://www.ksta.de/koeln/land-nrw-muss-zahlen-koelner-jahrelang-zu-unrecht-auf-sonderschule-30971686 [14.08.2018]; https://www.mittendrin-koeln.de/inklusions-pegel/politik/nordrhein-westfalen/meldung/news/nrw-muss-schadenersatz-an-foerderschueler-zahlen/ [14.8.2018]).

sollten sie – wie andere Zuweisungen auch - auch in den Zeugniskonferenzen überprüft und in den Protokollen der Zeugniskonferenzen dokumentiert werden.

Nichtsdestoweniger unterliegen auch die Bildungsgänge des zieldifferenten Lernens als sonderpädagogische Maßnahmen auch den Bestimmungen insbesondere des bereits genannten Absatzes 6 des § 21 AO-SF. Dies bedeutet, dass zwar für diese Bildungsgänge und damit für diese Förderschwerpunkte im Unterschied zu den anderen Förderschwerpunkten recht detaillierte Vorgaben in der AO-SF formuliert werden (§§ 31ff.), dass diese Vorgaben zugleich aber auch in einer Relation zu den Vorgaben der Schulen stehen, die von den betroffenen Schüler*innen besucht werden. Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte, aber auch die Schulen nicht umhinkommen, das zum Teil konflikthafte Verhältnis unterschiedlicher Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in Bezug auf den Unterricht, aber auch jeweils in Bezug auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler zu klären, wobei dies im Kontext Gemeinsamen Lernens nicht zuletzt auch die Frage einer Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen betrifft.

Das zieldifferente Lernen wirft also Fragen in Hinblick auf Bildungsmöglichkeiten und Bildungsgerechtigkeit auf. Dies betrifft insbesondere den Unterricht und die Unterrichtsentwicklung, die Unterrichtspraxis, aber auch das Selbstverständnis sonderpädagogischer Förderung und nicht zuletzt die Leistungsbewertung und die Abschlussvergabe. Nicht zuletzt ist aber beim zieldifferenten Lernen zu unterscheiden zwischen einem **Bildungsgang Lernen**, der sich unter den Gesichtspunkten der Leistungsbewertung und der Abschlussvergabe in starkem Maße über seine Gemeinsamkeiten und seine Abgrenzungen zu den Bildungsgängen der Grund- und der Hauptschule definiert, und dem **Bildungsgang Geistige Entwicklung**, der sich in der Tradition der Schule für Geistigbehinderte in starkem Maße von den Benotungs-, Fach- und Jahrgangklassenprinzipien der allgemeinen Schulen abgrenzt.[108]

6.5.2 Bildungsgang Lernen

6.5.2.1 Leistungsbewertung im Bildungsgang Lernen.

Bei der Beurteilung von Schüler*innenleistungen im Bildungsgang Lernen ist eine inhaltliche von einer formalen Sichtweise zu unterscheiden.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten entfällt zunächst die grundlegende Unterscheidung und die daran anschließende angemessene Berücksichtigung schriftlicher Arbeiten und sonstiger Formen der Mitarbeit. Grundlage sind vielmehr die für jede einzelne Schülerin oder für jeden einzelnen Schüler im Förderplan beschriebenen Lernziele (§ 32 (1) AO-SF). Diese Lernziele können sich an den Zielsetzungen anderer Ausbildungsordnungen (und damit an der Unterscheidung von schriftlichen und sonstigen Leistungen) orientieren. Sie müssen es aber nicht. Wenn also beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler nicht schreibt, dann bedeutet dies im Bildungsgang Lernen nicht zwangsläufig, dass in einem wesentlichen Beurteilungsbereich ein Defizit vorhanden ist, sondern dies kann bedeuten, dass im Förderplan andere Zielsetzungen beispielsweise dahingehend festgelegt werden, dass das Bildungsziel im Erwerb von Grundlagen der Alphabetisierung liegt, auch wenn bereits die Sekundarstufe I besucht wird. In jedem Fall sind

Für die Praxis: Lernberichte
Da die Referenz für diesen Bericht in den Zielsetzungen des individuellen Förderplans liegt, können diese Berichte weder aus einer Aneinanderreihung von Beschreibungen eines Nicht-Könnens, noch aus pauschalem Lob bestehen, da in beiden Fällen die zugrundeliegenden Zielformulierungen unangemessen sind.

[108] Es ist eine dringend überfällige, wenn auch hier nicht zu leistende, Aufgabe, den Umgang mit den zieldifferenten Bildungsgängen in den Förderschulen mit den Schulen des Gemeinsamen Lernens zu vergleichen, da sich insbesondere in Hinsicht auf die Fachorientierung des Unterrichts sowie die Abschlussorientierung und –vergabe zunehmend Unterschiede zu manifestieren scheinen, deren Auswirkungen auf die Bildungs- und Lebenswege der Schüler*innen - von Ausnahmen abgesehen (z.B. Wocken 2005) – bisher weitgehend im Dunkeln liegen.

die Leistungen auch auf den Zeugnissen der Schüler*innen durch den Bezug auf den Förderplan auch als individuelle Leistungen zu verstehen und dementsprechend in Textform zu beschreiben (§ 33 (2) AO-SF).

Dies bedeutet allerdings nicht, dass fehlende oder stark eingeschränkte Kompetenzen keinerlei Einfluss auf die Leistungsbewertung haben. Dieser Einfluss wird aber in Teilen kompensiert, indem sich die Leistungsbewertung ausdrücklich „auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und die Lernfortschritte“ erstreckt (§ 32 (1) AO-SF). Bedeutsam für die Leistungsbeurteilung sind also nicht nur die Ergebnisse des Lernens, sondern auch die Lernfortschritte, die die jeweilige Schülerin oder der jeweilige Schüler innerhalb des Beurteilungszeitraums gemacht hat und die individuelle Anstrengung, die sie oder er dabei gezeigt haben. Neben fachlichen Gesichtspunkten sind also für die Beurteilung der Leistungen von Schüler*innen im Bildungsgang Lernen auch individuelle und motivationale Gesichtspunkte relevant. Dies bedeutet, dass für die Beurteilung der Leistungen im Lernbericht einer konkreten Schülerin oder eines konkreten Schülers zum Beispiel im Fach Mathematik nicht nur angeführt werden muss, wie gut sie oder er mathematische Inhalte (schriftlich und oder mündlich) gelernt hat, sondern es muss auch aus diesem Bericht hervorgehen, in welchem Umfang die Schülerin oder der Schüler sich bemüht haben, diese Inhalte zu erwerben, und welche individuellen Lernfortschritte sie/er dabei gemacht hat.

Für die Praxis:
Lernberichte sind
- Individuell auf die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler bezogen
- Fachbezogen
- wertschätzend

Lernberichte beruhen auf den Lernzielen des individuellen Förderplans und beziehen ein,
- die Ergebnisse des Lernens
- die individuellen Anstrengungen
- den Lernfortschritt

Zusätzlich zu den Lernentwicklungsberichten können die Leistungen von Schüler*innen im Bildungsgang Lernen mit Ziffernnoten bewertet werden, wenn die folgenden Bedingungen erfüllt sind (§ 32 (2) AO-SF):

- Es wird ein Beschluss der Schulkonferenz herbeigeführt, aus dem hervorgeht, dass die Bewertung einzelner Leistungen mit Noten möglich und ab welcher Klasse dies möglich ist.
- Sofern Leistungen mit Noten beurteilt werden, wird zwingend vorausgesetzt, dass die Leistungen den Anforderungen der jeweils vorangehenden Jahrgangsstufe der Grundschule oder der Hauptschule entsprechen. Dieser Maßstab muss mit einer entsprechenden Bemerkung auf den Klassenarbeiten und auf den Zeugnissen kenntlich gemacht werden. Wenn ein solcher Maßstab nicht zugrunde gelegt werden kann, können keine Ziffernnoten vergeben werden.
- Für die Abschlussvergabe gibt es gesonderte Regelungen (s.u. Kap 6.5.2.2).

Für die Praxis: Referenzmaßstab für Noten im Bildungsgang Lernen

Die Referenz der Ziffernnoten sorgt in der schulischen Praxis regelmäßig für Probleme und führt zu großen Unsicherheiten. Es kommt hinzu, dass dieser Zusammenhang Schüler*innen und ihren Eltern nur schwer zu vermitteln ist und dass sie häufig stark auf eine Benotung insistieren, zumal sie sich -nicht zu Unrecht – von dieser Benotung eine bessere Ausgangslage insbesondere für die Abschlussvergabe und bessere nachschulische Perspektiven versprechen.

Zunächst bedeutet diese Vorschrift nichts anderes, als dass der Bildungsgang Lernen mit der Notenvergabe in eine eindeutige Beziehung zu den Bildungsgängen des zielgleichen Lernens gesetzt wird und dass auf der Grundlage dieser Relation unter gewissen Umständen eine ´Umrechnung´ benoteter Schüler*innenleistungen in den verschiedenen Bildungsgängen erfolgen kann (Dieses Verfahren einer Umrechnung wird beispielsweise auch in der APO – S I im Zusammenhang der Fachleistungsdifferenzierung und der Abschlussvergabe praktiziert, um eine Vergleichbarkeit formal zu gewährleisten). Für den Bildungsgang Lernen liegt diese Relation darin, dass Lernbehinderung in Bezug auf benotbare Schüler*innenleistungen als eine Entwicklungsverzögerung von einem Schuljahr in Bezug auf den Bildungsgang der Grundschule und der Hauptschule verstanden wird, wobei dieses Verständnis vor allem für die Abschlussvergabe von großer Bedeutung ist. Die Benotung der Leistungen eines Viertklässlers im Bildungsgang Lernen erfolgt also auf der Grundlage der Leistungsanforderungen der 3. Klasse. Kompliziert wird diese Sichtweise aber beispielsweise bei einer Schülerin, die im Bildungsgang Lernen das 8. Schuljahr einer Gesamtschule, einer Realschule oder eines Gymnasiums besucht. Um die Leistungen dieser Schülerin mit Noten zu beurteilen, dürfen aufgrund der AO-SF nicht die Leistungsansprüche des 7. Schuljahrs an der Gesamtschule, der Realschule oder des Gymnasiums zugrunde gelegt werden, sondern ihre Leistungen müssen sich an den Ansprüchen des 7. Schuljahrs an der Hauptschule messen lassen. Diese Schülerin lernt also unter Umständen in ihrem 8. Schuljahr sehr unterschiedlich Dinge in unterschiedlichen Fächern je nachdem, ob sie eine Förderschule, eine Hauptschule, eine Gesamtschule, eine Sekundarschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besucht. Sie muss aber eine vergleichbare Note bekommen, die sich an den in der AO-SF formulierten Ansprüchen orientiert.

Da die AO-SF keine weiteren Präzisierungen anbietet und da es aus (sonder-) pädagogischer Sicht auch fraglich ist, ob derartige Präzisierungen sinnvoll und wünschenswert sind, sind Schulen und Lehrkräfte gehalten, Verfahren und Kriterien einer angemessenen Benotung von Leistungen im Bildungsgang Lernen zu entwickeln und zu überprüfen.

In jedem Falle ist es im Sinne der Schüler*innen keine Lösung, auf Noten im Bildungsgang Lernen grundsätzlich zu verzichten, da der einzige Weg der Vergabe eines Hauptschulabschlusses oder auch der Aufhebung des Unterstützungsbedarfs zumindest in den oberen Klassen der Sekundarstufe I über die Vergabe von Ziffernnoten führt. Der grundsätzliche Verzicht auf Ziffernnoten stellt also unter Umständen ein vermeidbares Bildungshemmnis dar.

Für die Praxis: Bilden eines Referenzmaßstabs für die Notengebung im Bildungsgang Lernen:

Um eine schuleinheitliche Handhabung der Leistungsbewertung im Bildungsgang Lernen zu entwickeln, ist es möglich,

- in den Leistungskonzepten der jeweiligen Schule eindeutige jahrgangsbezogene Mindeststandards zu formulieren, die ausdrücklich auch die Bedingung der AO-SF § 32 (2) zu berücksichtigen.
- die Bedingungen der Vergabe des in allen Schulformen möglichen Hauptschulabschlusses (bzw. eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss) nicht nur über Notenbilder, sondern auch über zu erreichende Kompetenzen zu klären und die Entwicklung dieser Kompetenzen dann für die unteren Jahrgänge zu bestimmen.
- zumindest für die Fächer Deutsch und Mathematik wegen ihrer besonderen Bedeutung für die Vergabe des Hauptschulabschlusses ein Spiralcurriculum zu entwickeln.
- an anderen Schulen und hier insbesondere an Förder- und Hauptschulen zu hospitieren, um die dortigen Bedingungen zur Leistungsbewertung und Abschlussvergabe kennen zu lernen und auf die eigene Schule zu übertragen.
- die Vorgaben der APO – S I, der KMK[109] und die Aussagen der Kernlehrpläne für die Hauptschule zum Hauptschulabschluss nach Klasse 9[110] der Leistungsbewertung zugrunde legen.
- ……

6.5.2.2 Übergänge und Abschlüsse im Bildungsgang Lernen

Schüler*innen im Bildungsgang Lernen werden nicht versetzt. Am Ende eines jeden Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse die Schüler*innen im nächsten Schuljahr gefördert werden (§ 34 AO-SF).

Schüler*innen im Bildungsgang Lernen können die folgenden Abschlüsse erwerben:

- Schüler*innen, die nach Erfüllung ihrer Vollzeitschulpflicht aber vor Abschluss der Klasse 10 die Schule verlassen, erhalten ein (Text-) Zeugnis, das die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt (§ 35 (1) AO-SF).
- Schüler*innen, die mit dem Ende der Klasse 10 die Schule verlassen, erhalten ein (Text-) Zeugnis und bekommen mit diesem Zeugnis den Abschluss im Bildungsgang Lernen zuerkannt (§ 35 (2) AO-SF). Die Vergabe dieses Abschlusses ist nicht an die Erfüllung bestimmter Leistungsanforderungen gebunden.
- Schüler*innen, die am Ende der Klasse 10 bestimmte (Leistungs-) Anforderungen erfüllen, erwerben einen dem Hauptschulabschluss (nach Klasse 9) gleichwertigen Abschluss (§ 35 (3) AO-SF). Diese Bedingungen sind:
    - Zuweisung zu einem besonderen Bildungsgang mit dem Ziel des Erwerbs dieses Abschlusses
    - in allen Fächern mindestens ausreichende Leistungen oder
    - in Deutsch oder in Mathematik mangelhafte Leistungen oder
    - in Deutsch oder in Mathematik mangelhafte und in einem der übrigen Fächer mangelhafte oder ungenügende Leistungen oder

[109] [KMK Hauptschulabschluss] Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Z.B. für das Fach Deutsch: [KMK Bildungsstandards Hauptschulabschluss Deutsch]. Diese Bildungsstandards liegen auch für das Fach Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) vor.

[110] In den Kernlehrplänen der Hauptschule für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 findet sich diesbezüglich für das Fach Deutsch die folgende Formulierung: „Für diese Schülerinnen und Schüler dürfen die Anforderungen in Umfang, Höhe und Komplexität an den unteren Rand der Bandbreite von Kompetenzerwartungen angepasst werden“ [KLP Deutsch HS] (2011), S. 27.

- in zwei der übrigen Fächer nicht ausreichende Leistungen (darunter maximal einmal ungenügende Leistungen
- Teilnahme am Unterricht im Fach Englisch in den Klassen 9 und 10.

Für die Praxis der Abschlussvergabe im Bildungsgang Lernen in Schulen Gemeinsamen Lernens:

Auch für die Abschlussvergabe gilt die Bestimmung des § 21 (5) der AO-SF, nach der die Bedingungen der allgemeinen Schule mit den Bedingungen der AO-SF zusammengeführt werden müssen, ohne dass es für jeden Einzelfall präzise Vorschriften gibt.

Zu berücksichtigen sind dabei neben den Leistungen der Schüler*innen auch die Konsequenzen der verschiedenen Abschlüsse für die Möglichkeiten des Fortbestehens eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, für eine Berufsausbildung oder für den weiteren schulischen Werdegang in einem Berufskolleg. Allein aus diesem Grunde empfiehlt es sich, die Frage des möglichen Schulabschlusses auch zum Thema der Förderplanung und der jährlichen Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zu machen und die verschiedenen Aspekte dieser Abschlussvergabe ausdrücklich in den Zeugniskonferenzen zu diskutieren.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Abgangszeugnis und auch der Abschluss im Bildungsgang Lernen eher Abschlussvergaben im Rahmen der AO-SF darstellen, wohingegen der dem Hauptschulabschluss 9 gleichwertige Abschluss ein Abschluss ist, der sich – mit Ausnahme der regelhaften Vergabe nach dem 10. Schuljahr – an den Bedingungen der APO – S I orientiert und der an Haupt-, Gesamt- und Sekundarschulen als Hauptschulabschluss (§ 40 (2f.) APO – S I; dazu die Formulare der Anlagen 16, 37, 46) und an den Schulen, die wie die Realschule oder das Gymnasium diesen Abschluss nicht regulär vergeben, auch als dem ´Hauptschulabschluss 9 gleichwertiger Abschluss´ (§ 40 (4; VV 40.4 APO – S I; Anlagen 23, 28) bezeichnet wird. Die Vergabe dieses Abschlusses ist kein Abschlussverfahren gem. §§ 30ff. APO – S I (§ 40 (1) APO – S I - die Schüler*innen nehmen nicht an den zentralen Prüfungen teil). Er wird vielmehr von den Mitgliedern der Versetzungskonferenz vergeben (§ 50 SchulG).

(Nebenbemerkung 1: *Erfahrungsgemäß tun sich viele (Förderschul-) Lehrkräfte in den Allgemeinen Schulen sehr schwer, diesen Abschluss an Schüler*innen im Bildungsgang Lernen zu vergeben. Die Gründe hierfür dürften vielfältig sein und beruhen häufig auf der Sorge, den betroffenen Schüler*innen ggf. Möglichkeiten der Förderung zu entziehen, die Leistungen dieser Schüler*innen in eine ´feste´ Relation zu den Leistungen der Schüler*innen in den Bildungsgängen der Allgemeinen Schule zu setzen und in der – zumeist vergeblichen – Suche nach belastbaren Kriterien für die Vergabe dieses Schulabschlusses. Um diesen Unsicherheiten entgegenzuwirken empfiehlt es sich, die o.g. Bedingungen für das Finden eines Referenzmaßstabes (oben Kap. 6.5.2.1) und auch die Bestimmungen in den Kernlehrplänen zum Hauptschulabschluss (nach 9) zu prüfen und in den Schulen zu diskutieren. Des Weiteren ist es empfehlenswert, die örtlichen Bedingungen für den weiteren Bildungsverlauf und die Bildungsmöglichkeiten dieser Schüler*innen nach dem Ende der Sekundarstufe I zu kennen und entsprechende Kooperationen bzw. ein Übergangsmanagement in den Schulen zu installieren).*

(Nebenbemerkung 2: *Erfahrungsgemäß neigen (Förderschul-) Lehrkräfte in Allgemeinen Schulen manchmal dazu, die als diskriminierend empfundene Nicht-Teilnahme an den ZPs durch ´eigene´ Prüfungen zu kompensieren, die manchmal unter Verwendung älterer ZP Aufgaben zeitgleich oder sogar auch in den Räumen der ZPs durchgeführt werden. Von einer solchen Praxis ist dringend abzuraten, da sie bei den Schüler*innen und ihren Eltern Missverständnisse und Widersprüche gegen die Abschlussvergabe provoziert. Die Frage der Abschlussvergabe muss mit den Schüler*innen und ihren Eltern vor den ZPs geklärt sein, damit sich die Frage einer möglichen Teilnahme nicht mehr stellt.)*

6.5.3 Bildungsgang Geistige Entwicklung

Neben dem zieldifferenten Bildungsgang Lernen formuliert die AO-SF Grundzüge des Bildungsgangs Geistige Entwicklung als eines weiteren zieldifferenten Bildungsgangs für Schüler*innen mit

einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Zentral für diesen Bildungsgang ist, dass die Orientierung auf einen in einer Stundentafel festgelegten Kanon von Schulfächern zugunsten einer grundsätzlich fachunabhängigen Kompetenzorientierung aufgegeben wird.[111] So legt § 38 der AO-SF fest, dass der Unterricht Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation und Kommunikation fördert. Diese Förderung vollzieht sich in den ´Aufgabenfeldern´ Sprache und Kommunikation, Mathematik, gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Arbeitslehre, Bewegungserziehung/ Sport, musisch-ästhetische Erziehung und religiöse Erziehung/ Ethik. Die Gewichtung der unterrichtlichen Angebote richtet sich dabei ausdrücklich nicht nach einer Stundentafel, sondern nach den individuellen Bildungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Für Schüler*innen dieses Bildungsgangs stehen also keine definierten Bildungsstandards, sondern ihre individuellen Fähigkeiten, ihre Bedürfnisse und ihre Interessen im Vordergrund der schulischen Bildung. Allerdings gelten unter dieser Maßgabe auch für das zieldifferente Lernen im Bildungsgang Geistige Entwicklung die Bestimmungen des § 21 AO-SF (dazu oben Kap 6.4.1), so dass sich die Ausführungen zur Unterrichtsorganisation (§ 39 AO-SF) ausdrücklich auf den Unterricht in Förderschulen beschränken und für den Unterricht in Allgemeinen Schulen zwar als Anregung dienen können, nicht aber bindend sind.

Wie auch im Bildungsgang Lernen werden die Leistungen der Schüler*innen auf der Grundlage der im Förderplan festgelegten Ziele beschrieben und die Leistungsbewertung erstreckt sich auch bei diesen Schüler*innen auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte. Eine Verwendung von Noten ist nicht zulässig (§ 40 AO-SF).

6.5.4 Versetzungen und Zeugnisvergabe in zieldifferenten Bildungsgängen

Für die Praxis: Formulierung von Lernberichten:
- kleine Lern- und Entwicklungsschritte werden gewürdigt,
- Berichte werden wertschätzend und positiv formuliert,
- die Stärken der Schüler*innen werden hervorgehoben,
- die erworbenen Kompetenzen werden individuell beschrieben,
- um deutlich zu machen, inwieweit die erreichten Leistungen den zuvor im Förderplan festgelegten Lernzielen entsprechen, ist zu überlegen, ob die Schule sich hier auf einheitliche Formulierungen für die Berichtzeugnisse einigt.

Zieldifferent unterrichtete Schüler*innen werden nicht versetzt. Am Ende eines jeden Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse die Schüler*innen im nächsten Schuljahr gefördert werden (§§ 34, 41 (1) AO-SF).

Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit einem gemäß §§ 10ff. AO-SF festgestellten sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erhalten die Zeugnisse der Schule, die sie besuchen. Die Zeugnisse enthalten fachbezogene Lernberichte, in denen die Leistungen der Schüler*innen auf der Grundlage der in den Förderplänen festgelegten Zielsetzungen beschrieben und verbal unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Lernens, der individuellen Anstrengungen und der Lernfortschritte bewertet werden. Bei Schüler*innen im Bildungsgang Lernen werden diese Berichte gegebenenfalls um eine Note ergänzt (dazu oben Kap. 6.5.2.1).

Außerdem enthalten die Zeugnisse eine **Bemerkung** über den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und den zieldifferenten Bildungsgang:

Xxx wurde im Förderschwerpunkt _____ sonderpädagogisch gefördert und im zieldifferenten Bildungsgang _____ unterrichtet (AO-SF Anlage 1).

Werden im Bildungsgang Lernen Noten in das Berichtszeugnis integriert, muss in einer Bemerkung darauf hingewiesen werden, dass sich die Leistungsbewertung mit Noten an den Anforderungen der vorhergehenden Jahrgangsstufe der Grundschule oder der Hauptschule orientiert.

[111] Zum Gemeinsamen Lernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am allgemeinen Berufskolleg siehe Kap.10.

Entsprechend der Anlage 1 der AO-SF enthält das Zeugnis außerdem Bemerkungen, wenn
- ein zusätzlicher Förderschwerpunkt festgestellt wurde,
- ein Förderschwerpunkt oder der gesamte Unterstützungsbedarf entfällt,
- ein Wechsel des Bildungsgangs vorgenommen wird.

Diese Bemerkungen beruhen sämtlich auf Bescheiden der jeweiligen Schulaufsichtsbehörden.
Am Ende der Klasse 9 wird im Bildungsgang Lernen auf dem Zeugnis die Zuweisung zu dem Bildungsgang mit dem Ziel des Erwerbs eines dem Hauptschulabschluss (9) gleichwertigen Abschlusses vermerkt:

> Xxx nimmt im kommenden Schuljahr am Unterricht der Klasse 10 in einem besonderen Bildungsgang teil, mit dem Ziel einen dem Hauptschulabschluss (nach Klasse 9) gleichwertigen Abschluss zu erreichen.

Nach § 49 (2) SchulG kann das Zeugnis auch Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten enthalten, sofern es sich nicht um ein Abgangs- oder Abschlusszeugnis handelt. Dies setzt voraus, dass die Schulkonferenz Grundsätze zu einer einheitlichen Handhabung dieser Aussagen aufgestellt hat (ebd.). Diese Regelung ist also nicht geeignet für Aussagen, die beispielsweise ausschließlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreffen. Sollten Maßnahmen gemäß § 21 (8) eingeleitet worden sein (dazu oben Kap 6.4.1), so sind die wesentlichen Inhalte dieses Beschlusses unter ´Bemerkungen´ auf dem Zeugnis darzustellen (VV 21.8 AO-SF).

Für die Praxis: Erstellung von Zeugnissen in zieldifferenten Bildungsgängen.
- Es empfiehlt sich, hinsichtlich der Formulierung der Lernberichte schulinterne Regelungen hinsichtlich des Aufbaus, der Länge, des verwendeten Schrifttyps, des Dateiformats, sowie hinsichtlich der grammatischen Person und der verwendeten Zeit zu treffen.
- Es empfiehlt sich, Vereinbarungen für die Endredaktion der fachbezogenen Lernberichte zu treffen, um inhaltliche und logische Brüche zu vermeiden.
- Mittlerweile lassen sich Zeugnisse der zieldifferenten Bildungsgänge auch über Schild-NRW erstellen und archivieren. Je nach Schulform müssen vorhandene Reports allerdings immer noch angepasst werden.

6.6 Übergänge

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beruht in erster Linie nicht auf der Feststellung von Einschränkungen oder Besonderheiten, sondern sie beruht darauf, dass bei einer Schülerin oder einem Schüler die Auffassung begründet wird, dass sie oder er sonderpädagogische Unterstützung benötigt, um die Schullaufbahn möglichst erfolgreich zu absolvieren. Aus diesem Grunde ist der Unterstützungsbedarf auch nicht statisch zu verstehen. Er kann sich vielmehr im Laufe der Schullaufbahn auch ändern oder gar überflüssig werden und seine Feststellung bezieht sich ausschließlich auf die Zeit des Schulbesuchs.

Die regelmäßigen Überprüfungen des Unterstützungsbedarfs haben deshalb einerseits die Funktion, den entsprechenden Vorschriften Genüge zu tun. Sie haben aber andererseits vor allem auch die Funktion, regelmäßig zu überprüfen, ob die veranlassten Maßnahmen der Unterstützung dem erfolgreichen Schulbesuch der Schüler*innen noch förderlich sind oder ob sie nicht vielmehr den Erfolg des Schulbesuchs eher behindern, indem beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler weiterhin einem Bildungsgang zugewiesen bleibt, obwohl sie oder er vielleicht auch die Anforderungen eines anderen Bildungsgangs erfüllen könnte.

Die Überprüfung des Unterstützungsbedarfes ist zumindest impliziter Bestandteil der Förderplanerstellung (§ 21 (7) AO-SF, oben Kap. 5.3), da in diesem Zusammenhang die bisherigen Förderziele evaluiert und neue Förderziele formuliert werden. Diese Überprüfung ist aber auch Bestandteil der Zeugniskonferenzen, da hier die schulischen Leistungen der Schüler*innen umfassend zusammengetragen und gesichtet werden, wobei in den oberen Klassen der Primarstufe und der Sekundarstufe I auch Empfehlungen und Prognosen im Hinblick auf bevorstehende Übergänge formuliert werden. Diese Überprüfung ist aber ausdrücklich auch als Überprüfung der Notwendigkeit des Fortbestehens, des Beendens oder einer Änderung des Unterstützungsbedarfs vorge-

sehen und sie wird mindestens einmal jährlich durch § 17 AO-SF von der Klassenkonferenz eingefordert.

Sollte die Klassenkonferenz zu dem Schluss kommen, dass eine Änderung des Förderschwerpunktes oder des vorrangigen Förderschwerpunktes erforderlich ist, dass ein weiterer Förderschwerpunkt festgestellt werden muss, dass der Förderort gewechselt werden sollte oder dass der Unterstützungsbedarf aufgehoben werden sollte (§§ 17f. AO-SF), dann informiert sie die Schulleitung, welche wiederum die Eltern zu einem Gespräch einlädt und die Schulaufsicht informiert. Die Schulaufsicht entscheidet dann - gegebenenfalls vorläufig -, ob der Bescheid über den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und den Förderschwerpunkt (§ 14 AO-SF – dazu oben Kap. 5.5) aufgehoben oder abgeändert wird.

Für die Praxis: Fristen
In der AO-SF werden mit Ausnahme des Hinweises, dass die Anträge so frühzeitig bei der Schulaufsicht eingehen müssen, dass eine Entscheidung zum Schuljahreswechsel noch getroffen werden kann, keine Fristen genannt. Allerdings haben die Schulaufsichten für ihren jeweiligen Bereich zum Teil Fristen gesetzt. Zu beachten ist auch, dass die APO - S I für den Wechsel von Bildungsgängen mit der Erprobungsstufe (§§ 10-12 APO – S I) und für die Klassen 7 und 8 mit dem erforderlichen Antrag der Eltern sowie dem erforderlichen Votum der Klassenkonferenz Fristen und Modalitäten für einen möglichen Bildungsgangwechsel formuliert hat. Nach dem Ende der Klasse 8 ist ein Wechsel der Schulform nicht mehr möglich (§ 13 (3) APO – S I, dazu VV 13.3.1).

Im Unterschied zur Aufhebung des Unterstützungsbedarfs endet dieser unter den folgenden Bedingungen:

- Am Ende der Primarstufe ist ein neuer Bescheid der Schulaufsicht über die Fortführung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erforderlich (§ 17 (5) AO-SF). Liegt ein derartiger Bescheid nicht vor, endet der Unterstützungsbedarf.
- Am Ende der Vollzeitschulpflicht oder mit dem Erwerb eines die Vollzeitschulpflicht abschließenden Schulabschlusses (= Abschlüsse LE [§ 35 (2) AO-SF], HA [§ 40 APO – S I, § 35 (3) AO-SF], HA 10, FOR, FORQ[§§ 41-43 APO – S I) erlischt der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf, wenn nicht eine der folgenden Bestimmungen eintritt:
    - Bei Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung, die in der Sekundarstufe II nach Wahl der Eltern und nach Entscheid durch die Schulaufsicht ein Berufskolleg als Förderschule besuchen werden (§ 19 (2) AO-SF. Hierzu die Ausführungen zum Ende des Unterstützungsbedarfs in § 19 (3) AO-SF).
    - Bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gilt für den Besuch der Förderschule der § 19 (9) SchulG. Im Gemeinsamen Lernen endet für sie die Schulpflicht in der Sekundarstufe I gem. § 37 (3) SchulG nach 10 Jahren. Wenn diese Schüler*innen dann auf ein allgemeines Berufskolleg als einen Ort Gemeinsamen Lernens in den Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung wechseln,

Gem. § 19 AO-SF **endet** der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten **Lernen** und **Emotionale und soziale Entwicklung** zwingend spätestens am Ende der Sekundarstufe I, wenn die Schüler*innen nicht auf ein Berufskolleg als Förderschule wechseln. Für die Förderschwerpunkte **Geistige Entwicklung**, **Hören und Kommunikation, Sehen und Körperliche und motorische Entwicklung besteht der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf** hingegen ohne ein erneutes Feststellungsverfahren in der Sekundarstufe II einschließlich der Bildungsgänge der Berufskollegs **fort**. Die Aufhebung eines Unterstützungsbedarfes bedarf in diesen Förderschwerpunkten eines Verfahrens gem. § 18 AO-SF.

werden sie dort bis zu drei Jahren bzw. bis zum Ende eines nach dem Ende der Schulpflicht begonnenen Ausbildungsverhältnisses sonderpädagogisch gefördert (§ 19 (4) AO-SF).

- Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Hören und Kommunikation oder Körperliche und motorische Entwicklung werden in der Sekundarstufe II bis zum Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses oder bis zum Ende einer nach dem Ende der Schulpflicht begonnenen Berufsausbildung sonderpädagogisch gefördert (§ 19 (5) AO-SF).

6.7 Leitfragen zum Leistungskonzept und zur Leistungsbewertung

- Gibt das Leistungskonzept unserer Schule Auskunft über das Verhältnis der Bewertung schriftlicher Arbeiten und sonstiger Mitarbeit?
- Werden sämtliche Formen unterrichtsbezogener Schüler*innenleistungen angemessen in die Leistungsbewertung einbezogen?
- Auf welche Weise kommen in unserem Leistungskonzept fachspezifische Gesichtspunkte und Fragen zieldifferenten Lernens angemessen zum Tragen und stehen sie in einer angemessenen Relation zum schulweiten Leistungskonzept?
- Welche Regelungen werden in unserer Schule für Maßnahmen nach § 21 (8) getroffen, um diese Regelungen nachvollziehbar und mit einem angemessenen Aufwand zu treffen, zu kommunizieren und zu dokumentieren?
- Welche Regelungen haben wir im Hinblick auf die Gewährung und die Umsetzung von Nachteilsausgleichen getroffen?
- In welchem Rahmen findet die Information der betroffenen Lehrkräfte über Fragen der Leistungsbewertung im zieldifferenten Lernen statt?
- Wer ist für die Prüfung zuständig, ob die Zeugnisgestaltung der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf den aktuellen Anforderungen entspricht?
- Hat die Schule Verfahren entwickelt, den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der Schüler*innen auch unter den Gesichtspunkten der Durchlässigkeit von Bildungsgängen und möglicher Wechsel von Bildungsgängen, sowie der Ermöglichung höchstmöglicher Bildungsabschlüsse zu überprüfen, notwendige Änderungen rechtzeitig zu erkennen und erforderliche Schritte fristgerecht einzuleiten.
- ….

7. Teamarbeit

7.1 Das Team in der Inklusion

Die Einrichtung und Beibehaltung inklusiver Strukturen haben einen tiefgreifenden Einfluss auf Schulen und die Arbeit der dort tätigen Lehrkräfte. Diese Herausforderungen sind alleine nur schwer zu bewältigen. Deswegen ist die Arbeit in einem Team und die damit verbundene Kommunikation vielfach ein Qualitätskriterium nicht nur für das Gemeinsame Lernen, sondern für das Arbeiten von Schulen insgesamt.[112] Besonders erfolgreich inklusiv arbeitende Schulen zeichnen sich durch dauerhafte und belastbare Teamstrukturen aus.[113] Die Kolleg*innen nehmen die Arbeit im Team als Entlastung wahr und können so den neu dazu gekommenen Aufgaben besser gerecht werden.

Teamarbeit ist ein Qualitätsmerkmal inklusiv arbeitender Schulen. Sie entlastet und hilft bei der Bewältigung der neuen Aufgaben.

Durch die Arbeit in Teams kommt es zu vielfältigen Synergieeffekten. Handelt es sich um multiprofessionelle Teams beispielsweise von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter und Fächer oder von Menschen mit unterschiedlichen (pädagogischen) Ausbildungen und Erfahrungshorizonten kommt es zusätzlich auch zu einem Kompetenztransfer zwischen den Professionen, der einer Art berufsbegleitender Fortbildung ähnelt. Häufig entwickeln unterschiedliche Professionen unabhängig von den Sichtweisen des Individuums eine professionsspezifische Sichtweise auf die Schüler*innen und sie konzentrieren sich auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale. Heterogen zusammengesetzte Teams können aber unterschiedliche Perspektiven auf die Schüler*innen zu einer ganzheitlich orientierten Sicht verbinden und sie können sich in ihrem fachlichen Wissen zu Unterrichtsinhalten oder zur Methodik ergänzen.

In der Fachliteratur werden verschiedene Modelle zur Kooperation im Team diskutiert. Allen gemeinsam ist, dass von verschiedenen Kooperationsformen gesprochen wird, die jeweils ihre Vor- und Nachteile haben oder die konkrete persönliche oder schulische Bedingungen voraussetzen. Diese Formen der Kooperation werden zumeist hinsichtlich des Grades an gemeinsamen Zielen und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie gewichtet. Als grundlegendste Form der Kooperation kann dabei das „Nebeneinander-Arbeiten“ von Lehrkräften verstanden werden, in dem diese sich nur selten austauschen und bei dem die gegenseitige Wertschätzung und das Vertrauen relativ niedrig sind (bzw. sein müssen). Je höher Wertschätzung und Vertrauen sind, desto intensiver kann auch kooperiert werden. Erst dann können allgemeine Zielsetzungen zuverlässig abgesprochen, pädagogische Angebote koordiniert oder gemeinsame Aktivitäten durchgeführt werden. Das höchste Maß der Kooperation im Team ist eine gleichberechtigte Zusammenarbeit

Die Qualität der Teamarbeit misst sich am Grad der Kooperation: Vom Nebeneinander zum Miteinander.

---

[112] Die Kooperation mit den Kolleg*innen ist dabei nicht nur als sinnvoll einzuschätzen, sondern sie gehört zu den Aufgaben jeder Lehrkraft: Die Lehrerinnen und Lehrer „stimmen sich in der pädagogischen Arbeit miteinander ab und arbeiten zusammen“ (§ 57 (2) SchulG – vgl. § 10 (4) ADO). Zu der Bedeutung der Teamarbeit für die Schul- und Unterrichtsentwicklung vgl. die Dimension 3.3 – Schulinterne Kooperation und Kommunikation´ und speziell das Kriterium 3.3.2 ´In der Schule wird systematisch kooperiert´ des Referenzrahmens Schulqualität (https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=475 [11.04.2018] - mit den dort angeführten Praxisbeispielen und der weiterführenden Literatur) welches auch in das Qualitätstableau NRW 2017 (https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf [11.04.2018]) übernommen wurde.

[113] Vgl. Willmann, Marc (2009) S. 343; Lütje-Klose, Birgit/ Urban, Melanie (2014) S. 113f.. Vgl. auch die Praxis der Kölner Rosenmaarschule (http://www.peter-petersen-schule-koeln.de [11.04.2018]) oder der Gesamtschule Köln-Holweide (https://www.gehw.de [11.04.2018]).

und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Kinder, welche durch überlappende Verantwortungsbereiche und einen Rollenwechsel im Team gekennzeichnet sind.[114] Obwohl für die Kooperation im Team auch Faktoren wie zum Beispiel Sympathie förderlich sind, handelt es sich bei dieser Zusammenarbeit in erster Linie um eine professionelle Kooperation und damit um eine berufliche Beziehung.[115]

Für die Praxis:
Die Arbeit im Team ist selbst ein Prozess, dem Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Dieser Prozess verläuft nach typischen Phasen: Forming, Storming, Norming, Performing und Adjourning.

Bevor die eigentliche Teamarbeit beginnt, muss das Team selbst geplant und organisiert werden, indem beispielsweise Arbeitsweisen und Aufgabenprofilen festgelegt werden. Die Basis der Teamarbeit ist dabei gegenseitige Wertschätzung, respektvoller Umgang und ein sich entwickelndes Vertrauen. Teamarbeit ist also auch Prozessarbeit, die bei der Teambildung beginnt und dann häufig nach Bruce Tuckman in vier Phasen beschrieben wird: Forming, Storming, Norming und Performing (sowie –seit 1977 – auch noch das Adjourning als Auflösungsphase von Teams).[116] Es greift damit in aller Regel zu kurz, ein Team zu bilden und zu erwarten, dass dieses aus dem Stand heraus gut arbeitet. Vielmehr ist es auch nach der erfolgreichen Bildung erforderlich, Teamarbeit beständig weiterzuentwickeln, sie zu reflektieren und beispielsweise Konflikte als notwendigen Bestandteil zu verstehen. Für diese Prozesse benötigen Teams die notwendigen zeitlichen und räumlichen Ressourcen, sowie gegebenenfalls die Unterstützung durch Fortbildungen. Trotz der Grundlegung der Arbeit in gegenseitiger Wertschätzung, respektvollen Umgangsformen und Formen des Vertrauens ist Teamarbeit nicht mir Freundschaft zu verwechseln. Vielmehr sind Teams im schulischen Kontext ´professionelle Lerngemeinschaften´, die durch gemeinsam geteilte Normen und Werte den Fokus auf das Lernen der Schüler*innen, die Öffnung des Unterrichts sowie durch reflektierende Dialoge und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit charakterisiert sind.[117]

Teamarbeit in der Schule ist eine professionelle Arbeitsbeziehung, deren Aufbau und Pflege Zeit und Raum benötigt.

7.2 Aufgabenverteilung im Team

7.2.1 Leitgedanken zur Aufgabenverteilung und zum Aufgabenprofil

Für die gelingende Zusammenarbeit an einer Schule mit Gemeinsamem Lernen ist die Aufgabenverteilung zwischen den Mitwirkenden aus unterschiedlichen Professionen von großer Bedeutung dafür, dass diese Aufgaben kompetent und professionell bearbeitet werden, dass Doppelungen und Unklarheiten nach Möglichkeit vermieden werden und dass nicht zuletzt die erhofften Synergieeffekte der Teamarbeit eintreten, indem die Arbeit effektiv wird. Die Beteiligten müssen miteinander klären und entscheiden, welche Aufgaben im Team und welche Aufgaben von einzelnen Teammitgliedern zu bewältigen sind. Sie müssen sich vor allem immer wieder bewusst machen, was diese Entscheidungen für ihr pädagogisches und didaktisches Handeln bedeuten. Nach dem Schulgesetz § 57 (2) und auch aufgrund der Allgemeinen Dienstordnung § 10 (4) sind derartige Abstimmungsprozesse zudem nicht nur freiwillig und im Eigeninteresse der Beteiligten. Vielmehr sind Lehrerinnen und Lehrer dazu verpflichtet, sich in der pädagogischen Arbeit miteinander abzustimmen und zusammenzuarbei-

Für die Praxis:
Teamarbeit sollte in jedem Falle als Bereicherung und Entlastung und keinesfalls als zusätzliche Belastung angesehen werden.

[114] Lütje-Klose, B./ Urban, M. (2014), S. 117f..
[115] Vgl. dazu die praxisnahen Ratschläge von: Murawski, Wendy W. (2009). Dazu: Schwager, Michael (2011).
[116] Tuckman, Bruce W. (1965); Tuckman, Bruce W./ Jensen, Mary Ann (1977). Bezogen auf das gemeinsame Unterrichten unter Berufung auf Tuckmann vgl. Therese Halfide (2006). Zur Methode des Teamteachings vgl. die Ausführungen im Methodenpool der Universität zu Köln: http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/frameset_team.html [11.04.2018].
[117] Lütje-Klose, B./ Urban, M. (2014), S. 119.

ten, da diese Kooperationsprozesse für schulische und nicht zuletzt für die pädagogischen Abläufe als unerlässlich angesehen werden.

Lehrkräfte sind zur Kooperation verpflichtet, um schulische Abläufe und Unterricht zu gewährleisten und zu verbessern.

Welche Aufgaben verteilt werden müssen und wie diese Aufgaben verteilt werden, lässt sich allerdings nicht allgemein festlegen. Diese Verteilung muss teambezogen und dort nach den jeweiligen Kompetenzen der Teammitglieder entschieden werden. Die Aufgaben selbst unterscheiden sich in den Schulformen und –stufen, in den einzelnen Regionen, in den konkreten Schulen und nicht zuletzt in den verschiedenen Teams beträchtlich, so dass die folgende Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und in den allermeisten Fällen auch nicht an bestimmten Berufsgruppen festgemacht werden kann. Um möglicherweise wesentliche Aufgabenstellungen aber nicht zu übersehen, empfiehlt es sich in der konkreten Teamarbeit aber, entweder die im Anhang [118](siehe: Kap. 7: Aufgaben und Aufgabenverteilung im Team) abgedruckte Aufgabenverteilung der Schulämter Rhein-Sieg und Leverkusen zugrunde zu legen, oder entsprechende Listen selbst anzufertigen und regelmäßig zu evaluieren.

Für die Praxis:
Teams sollten eine Aufgabenverteilung vornehmen, über die ein Einverständnis erzielt wird, die in einer geeigneten Form dokumentiert wird und die regelmäßig evaluiert wird.

7.2.2 Handlungsfelder für eine teaminterne Aufgabenverteilung im Gemeinsamen Lernen

Um die Teamarbeit zu entlasten, sollte eine Übersicht über zu erledigende und gegebenenfalls zu verteilende Aufgaben erstellt werden. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit können dies die folgenden Handlungsfelder und Aufgaben sein:

Handlungsfeld: Schulorganisation und Schulleitung

- Wie lassen sich transparente und verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit planen, implementieren, evaluieren und verändern?
- Wie lässt sich gewährleisten, dass Fragen des Gemeinsamen Lernens in angemessener Form in den Gremien der Schule (Konferenzen, Schulleitung, Schulkonferenz….) repräsentiert werden?
- Wie wird gewährleistet, dass Fragen des Gemeinsamen Lernens in angemessener Form in der Schulorganisation berücksichtigt werden?
- Werden Raum und Zeit für die Arbeit in den Teams bei der Stundenplangestaltung und der Konferenzplanung berücksichtigt?
- Welche Grundsätze zum Einsatz der Lehrkräfte speziell in Lerngruppen des Gemeinsamen Lernens gibt es?
- Welche Grundsätze zum Einsatz der Förderschullehrkräfte gibt es (Verteilung auf die Klassen; Fachunterricht; sonderpädagogische Förderung …)?
- Welche Grundsätze zur Schüler*innenaufnahme und zur Klassenbildung gibt es?
- Welche Grundsätze zum Vertretungsunterricht gibt es?
- …..

[118] siehe Anhang B) Aufgaben und Aufgabenverteilung im Team. Eine ähnliche Auflistung findet sich beispielsweise in einem Arbeitspapier der Bezirksregierung Detmold (Geschäftsstelle Inklusion – Carla Hülsmann, Carola Becker) ´Rahmenkonzept zur Teamentwicklung im Kontext inklusiver Schulentwicklung´ https://www.bezreg-detmold.nrw.de/200_Aufgaben/025_Schule/010_Inklusion/pdf-Inklusion/RahmenkonzeptTeamentwicklung.pdf [27.04.2018].

Handlungsfeld: Übergänge

- Welche Grundsätze zur Vorbereitung und Begleitung von Übergängen gibt es?
- Welche Regelungen speziell für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind erforderlich?
- Wer ist für welche Übergänge zuständig?
- Wie werden Erkenntnisse aus der Arbeit im Hinblick auf Übergänge für die weitere Schullaufbahn der Kinder genutzt?
- Wie wird mit der Arbeitszeit für diese Tätigkeiten umgegangen?
- Welche Unterstützungsangebote gibt es (z.B. Integrationsfachdienste)?
- ….

Handlungsfeld: Beratung/ Beratungskonzept

- Gibt es festgelegte Hospitations- und Beratungsstunden oder feste Teamstrukturen und -zeiten mit zuvor klar definierten Aufgabenstellungen und Zielen?
- Gibt es festgelegte Zeiten für den Austausch zwischen Sonderpädagogen und der Schulleitung?
- Wer berät wann die Kolleg*innen zu pädagogischen und zu spezifisch sonderpädagogischen Fragestellungen?
- Was sind spezifisch sonderpädagogische Fragestellungen und was sind Fragestellungen, die ggf. von der Sonderpädagogik aufgeworfen werden, die aber eigentlich Fragestellungen der gesamten Schule/ der gesamten Lerngruppe sind?
- Wer berät wann Eltern und Schüler*innen zu sonderpädagogischen Fragestellungen?
- Was sind spezifisch sonderpädagogische Fragestellungen und was sind Fragestellungen, die ggf. von der Sonderpädagogik aufgeworfen werden, die aber eigentlich Fragestellungen sind, die alle Schüler*innen/ Eltern unabhängig von einem möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf betreffen?
- Wer kümmert sich ggf. um Taxis, um zusätzliche Informationen an die Eltern (z.B. bei Unterrichtsausfall), um Pflege, um Kontakte zu Therapeuten/ Ärzten ……?
- Wer leitet Schulbegleitungen an und wer fungiert als Ansprechpartner*in?
- ….

Handlungsfeld: Unterricht und Curricula / Leistungsbeurteilung

- Welches Differenzierungskonzept hat die Schule/Lerngruppe (äußere/ innere Differenzierung)?
- Wer ist für den Unterrichtsablauf und die Unterrichtsinhalte der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich und wer ist konkret zuständig?
- Gilt das schulinterne Curriculum für alle Schüler*innen?
- Wer erstellt/ besorgt ggf. erforderliche spezielle Unterrichtsmaterialien? Wo sind die Materialien gelagert? Wer verwaltet sie?
- Wer erstellt ggf. die Tests und wer korrigiert und bewertet?
- Wer schreibt die fachbezogenen/ allgemeinen Lernentwicklungsberichte und gibt ggf. die Noten?
- Wer achtet auf die Abschlüsse und den Nachteilsausgleich?
- …

Handlungsfeld: Diagnostik und Förderplanung

- Wer führt diagnostische Maßnahmen z.B. im Rahmen der Erstellung sonderpädagogischer Gutachten durch?
- Wer führt ggf. welche Screening-Verfahren durch?
- Wer ist für welche Aspekte der Förderplanung zuständig?
- Wer ist beteiligt?
- Wer dokumentiert wie die Förderplanung? Gibt es festgelegte Formen für ein Portfolio?
- Für wen sind die Dokumentationen zugänglich? Wie wird den Anforderungen des Datenschutzes Genüge getan?
- Welche Formen der Lern- und Entwicklungsberatung werden praktiziert?
- Welcher zeitliche Rahmen ist erforderlich/ ist vorhanden?
- ….

7.2.3 Kooperation unterschiedlicher Lehrämter

Die Schulen bekommen zur Erfüllung ihrer Aufgaben pädagogisches Personal zugewiesen, das entsprechend der Vielfalt dieser schulischen Aufgaben häufig eine unterschiedliche Aus- und Vorbildung hat. In erster Linie sind dies Lehrer*innen, die ihrerseits verschiedene Fächer für unterschiedliche Schulstufen studiert haben, die in sehr unterschiedlichem Maße Erfahrungen im Unterricht dieser Fächer und in der Erziehungsarbeit haben und die zusätzlich in stark schulformabhängigem Umfang Unterricht in nichtstudierten Fächern und in verschiedenen Klassenstufen erteilen. Schulen in der Inklusion bekommen zur Erfüllung ihrer speziellen Aufgaben zusätzlich Lehrkräfte für Sonderpädagogik zugewiesen, die sich ihrerseits in ihrer Ausbildung auf einzelne sonderpädagogische Förderschwerpunkte spezialisiert haben und die in stark schulformabhängigem Umfang Unterricht und sonderpädagogische Förderung in nicht studierten Fächern und für Schüler*innen mit einem Unterstützungsbedarf in nicht studierten Förderschwerpunkten praktiziert haben.[119]

Die Schule legt Grundsätze des Einsatzes und des schulspezifischen Aufgabenprofils der Lehrkräfte für Sonderpädagogik fest. Die Schule entscheidet, aufgrund welcher Kriterien sie in welchem Umfang in welchen Lerngruppen eingesetzt werden.

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Ausbildung ist in vielen Fällen fruchtbar und problemlos. Im idealen Fall wird diese Zusammenarbeit auch als Erweiterung des eigenen beruflichen Handlungsspektrums erfahren, da ein Kompetenztransfer als Bereicherung wahrgenommen wird, da die Erweiterung der eigenen Sicht auf Schüler*innen und Unterricht durch andere Sichtweisen auch als entlastend empfunden wird und da wechselseitige Beratungen gleichsam nebenbei erfolgen. Diese Zusammenarbeit kann aber aus vielfältigen Gründen auch sehr konfliktträchtig sein, wobei die Gründe für diese Konflikte häufig in unklaren Aufgabenbeschreibungen und Aufgabenverteilungen und in Kommunikationsproblemen liegen.

Das gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter dient der Verbesserung und Individualisierung des Unterrichts, dem Wissenstransfer und der Unterrichtsentwicklung

[119] Bezogen auf das Gemeinsame Lernen können die Fragen des Anforderungsprofils an Förderschullehrkräfte zum jetzigen Zeitpunkt ebenso wenig als geklärt angesehen werden wie die Frage nach der möglichen förderschwerpunktspezifischen Fachlichkeit. Einzig für die Unterstützung von Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Sehen oder Hören und Kommunikation wird nach Möglichkeit eine Fachlichkeit der Sonderschullehrkräfte eingefordert. Ähnliches gilt auch für den Unterricht in den verschiedenen Schulstufen und in den unterschiedlichen Fächern.

In den entsprechenden Vorschriften werden die Lehrkräfte einer Schule zur Zusammenarbeit verpflichtet (§ 57 (2) SchulG; § 10 (4) ADO). Zugleich wird aber die Zuschreibung von Aufgaben zu einzelnen Lehrämtern nicht vorgenommen. Allenfalls lassen sich den entsprechenden Ausführungen zur Fachlichkeit Anhaltspunkte einer Aufgabenbeschreibung entnehmen, wobei der Vergleich der sonderpädagogischen Lehrbefähigung mit einer fachlichen Lehrbefähigung unter vielen Aspekten fraglich ist. Es gibt also mit Ausnahme der Vorschriften zur sonderpädagogischen Gutachtenerstellung keine Aufgaben, die zwingend von Lehrkräften für Sonderpädagogik oder die zwingend von Lehrkräften mit Lehrämtern der allgemeinen Schulen ausgeführt werden müssen. Es liegt zwar nahe, der sonderpädagogischen Lehrkraft als Fachkraft für sonderpädagogische Förderung die Verantwortung für diese Förderung zu übertragen. Dies bedeutet aber weder, dass sie diese Förderung in jedem Falle selber durchführen muss, noch bedeutet dies beispielsweise, dass diese Lehrkraft keinen Fachunterricht durchführen sollte. Die Schulen, die (Unterrichts-) Teams und auch die einzelnen Lehrkräfte kommen also nicht umhin, zum Teil auch situationsabhängig Aufgaben zuzuweisen. Zudem lassen sich Situationen, in denen Lehrkräfte für Sonderpädagogik gesamte Lerngruppen auch in nicht studierten Fächern angemessen unterrichten oder in denen Lehrkräfte der allgemeinen Schule auch ohne sonderpädagogische Unterstützung Schüler*innen mit auch ausgeprägtem Unterstützungsbedarf unterrichten, kaum vermeiden und es ist unter pädagogischen Gesichtspunkten auch fraglich, ob derartige Unterrichtssituationen überhaupt vermieden werden sollten. Es empfiehlt sich daher, Aufgaben nicht nur unter dem Aspekt vorhandener Kompetenzen oder Vorlieben, sondern ausdrücklich auch unter dem Aspekt des Kompetenztransfers zu verteilen. Zu bedenken ist dabei, dass die sonderpädagogische Förderung selbst sehr unterschiedlich sein kann. So werden sich die wenigsten Lehrkräfte für Sonderpädagogik ohne eine intensive vorherige Fortbildung in der Lage sehen, den Unterricht für blinde oder schwerstbehinderte Schüler*innen zu gewährleisten, wohingegen mit hoher Selbstverständlichkeit von sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Lernen erwartet wird, dass sie Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache oder zunehmend auch der Geistigen Entwicklung angemessen fördern und bilden. Umgekehrt gilt eine strikte Trennung von (Fach-) Unterricht und sonderpädagogischer Förderung vielfach als ressourcenaufwändiges Inklusionshemmnis, während sich Inklusion in der Schul- und Unterrichtsentwicklung auch als Kompetenzerweiterung aller Lehrkräfte manifestiert, zu der wiederum Lehrkräfte für Sonderpädagogik durch ihren Unterricht und ihre Beratung beitragen.

Schulen und gemeinsam unterrichtende Lehrkräfte legen Grundsätze der Kooperation im Unterricht fest und überprüfen diese.

Die Schulen und auch die einzelnen Lehrer*innenteams kommen also nicht umhin, die anstehenden Aufgaben auch der sonderpädagogischen Förderung zu verteilen. Sie müssen die Entscheidungen zum Einsatz der Lehrkräfte für Sonderpädagogik treffen. Es beruht also nicht auf Vorschriften, sondern auf Entscheidungen, wenn festgelegt wird, ob diese Lehrkräfte nach dem Gießkannenprinzip eingesetzt werden, oder ob mit ihnen (sonder-) pädagogische Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. Zu diesen Entscheidungen gehört auch die Entscheidung, ob derartige Festlegungen von einzelnen Personen (z.B. Schulleiter*in oder auch die sonderpädagogische Lehrkraft selbst) oder in Teams (z.B. Schulleitungs-/ Orgateam oder Unterrichtsteam) getroffen werden, wie detailliert oder flexibel diese Entscheidungen sind und für welche Zeiträume sie gelten. Die Schule wird sich auch überlegen müssen, ob sie die Grundsätze der o.g. Entscheidungen beispielsweise als Bestandteil des Inklusionskonzeptes offenlegt und durch schulische Gremien legitimieren lässt.

7.3 Kommunikation im Team

Kooperation ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Inklusion und gleichzeitig für erfolgreiche Arbeit im Team.[120] Der Kern von Kooperation wiederum ist die Kommunikation der Teammitglieder. Wenn sie gelingt, ist eine wesentliche Voraussetzung der Teamarbeit gegeben.

Kommunikation bezieht sich aber nicht nur darauf, was gesagt wird, sondern auch wie es gesagt wird, was mit dem Gesagten gemeint ist und ob die Kommunikation auf eine Einigung oder auf die Vermittlung eines Inhalts angelegt ist. Häufig spielen beispielsweise auch Gestik und Mimik oder die Frage eine Rolle, ob zwischen den Beteiligten ein Hierarchieverhältnis besteht und in welcher Situation kommuniziert wird. Möchten sich beispielsweise zwei Lehrkräfte zum Umgang mit einem schwierigen Schüler beraten, stellt das Gespräch das vor der Klasse oder zwischen Tür und Angel nicht die richtige Situation dar. Es gibt auch Kommunikationssituationen, in denen nicht gesprochen wird. Unabhängig von diesen Aspekten wird aber von allen Beteiligten erwartet, dass sie die Bereitschaft zeigen, wertschätzend, respektvoll und strukturiert zu kommunizieren. Das gilt für alle Kommunikationssituationen in und um Schule.[121]

Teamarbeit setzt die Bereitschaft voraus, wertschätzend, respektvoll und strukturiert zu kommunizieren

Für die Praxis: Veränderung des Selbstverständnisses von Lehrkräften.
Lehrer werden dazu ausgebildet zu lehren und zu bewerten. Diese Fähigkeiten können in Kommunikationssituationen zwischen Teampartnern eher kontraproduktiv sein.[122] Zum Beispiel sollte in der Situation gemeinsamen Unterrichtens unbedingt davon Abstand genommen werden, den Unterricht oder die Lehrkraft zu bewerten. Vielmehr geht es darum aus der jeweiligen Profession heraus und auf dem Hintergrund der beruflichen Erfahrungen Beratung anzubieten und gemeinsam das weitere Vorgehen zu planen. Die unterrichtenden Lehrkräfte müssen sich und ihren Unterricht nicht voreinander verteidigen und es geht nicht darum, Personen, Verhaltensweisen oder Unterrichtsaspekte zu kritisieren, sondern den gemeinsamen Unterricht gemeinsam zu verbessern. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, Rollen, Aufgaben und Ziele der Kommunikationspartner transparent zu gestalten.
Eine regelmäßige schriftliche oder mündliche, kurze oder ausführliche Kommunikation hat Vorteile: Sie kann zu einem Aufbau von Vertrauen führen, wodurch die weitere Zusammenarbeit erleichtert und die Kommunikationspartner lernen, sich und ihre Positionen besser zu kennen und einzuschätzen. Auch der Referenzrahmen betont in der „Dimension 3.3 – Schulinterne Kooperation und Kommunikation“, dass ein „funktionierender Informationsfluss“ ein Kriterium für gute Schule ist. Kommunikation in Schule sollte durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein: Sie ist systematisch, offen und institutionalisiert und findet kontinuierlich statt. (Referenzrahmen Schulqualität, Dimension 3.3)

Häufig wird das Gelingen einer Kommunikation nicht hinterfragt. Dieses Gelingen kann aber beispielsweise dadurch gefährdet sein, dass

- die Botschaft nicht klar ist.
- der Kommunikationspartner die Botschaft nicht hören will
- der Kommunikationspartner die Botschaft nicht versteht.
- der Kommunikationspartner die Botschaft in seiner momentanen Situation nicht annehmen

Für die Praxis:
Konflikte und die Zuhilfenahme von anderen Personen zur Lösung sind kein Zeichen von Schwäche. Sie bieten die Möglichkeit sich gegenseitig besser kennenzulernen und sich selbst zu professionalisieren.

[120] vgl. Lütje-Klose, B./ Urban, M. (2014), S. 112.
[121] Vgl. hierzu z.B.: Lütje-Klose, B./ Urban, M. (2014); Mays, Daniel (2016); Greuel, Norbert (2016); Bartz, Adolf (2013).
[122] Vgl. Greuel, N. (2016) S. 268.

kann.

Für die Praxis: Was tun bei Konflikten?
Konflikte sind im Alltag unvermeidbar und bilden nicht selten Gesprächsanlässe. Gerade in diesen Fällen sind Gesprächsvorlagen, Protokolle und eine klare Gesprächsführung unter Einhaltung der Gesprächsregeln zu beachten. Auch die Zuhilfenahme einer weiteren Person (z.B. Schulleitung/ Beratungslehrer*in /Lehrer*innenrat) kann die Ernsthaftigkeit der Situation unterstreichen und zu einer Klärung von Konflikten beitragen.
Die eigene emotionale Betroffenheit gehört nicht in das Gespräch hinein. Sollte vor Beginn klar sein, dass dies nicht gelingt, sollte eine weitere außenstehende Person die Gesprächsleitung übernehmen.

7.4 Gemeinsames Unterrichten

Gemeinsames Unterrichten ist eine Unterrichtsform, bei der zwei oder mehr Personen die Verantwortung für

- die gemeinsame Planung des Unterrichts einer Lerngruppe,
- die gemeinsame Durchführung des Unterrichts einer Lerngruppe in grundsätzlich einem Unterrichtsraum,
- die gemeinsame Bewertung der Schüler*innenleistung und die Evaluation des Unterrichts
- ….

haben, um

- den Unterricht gegebenenfalls in wechselnden Räumen und gegebenenfalls in Teilgruppen zu leiten,
- das Lernen der Schüler*innen mit einem breitgefächerten Angebot zu differenzieren und zu individualisieren
- die Schüler*innen flexibel und den Lernanlässen oder dem Lernniveau angepasst in Gruppen einteilen
- intern eine Aufgabenverteilung verantwortungsvoll abzusprechen
- ….[123]

Für die Unterrichtspraxis:
Gemeinsames Unterrichten setzt voraus, dass gemeinsame Zeiten für die Planung und Auswertung des Unterrichts vorhanden sind, dass der Stundenplan koordiniert wird und dass die Lehrkräfte eine professionelle Beziehung entwickeln. Gesprächsleitfänden zur Strukturierung der Kommunikation können die Zusammenarbeit erleichtert.

Das Gemeinsame Unterrichten wird vielfach auch als Co-Teaching, als Teamteaching oder als Doppelbesetzung bezeichnet, ohne dass diese Begriffe in allen Kontexten als Synonyma verwendet werden können, da es sich im inklusiven Zusammenhang speziell auf die Situation des Unterrichtens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf durch zwei Lehrkräfte bezieht.

In diesem Zusammenhang soll das Gemeinsame Unterrichten dazu beitragen,

- dass die Verbindung von Unterricht und individueller sowie sonderpädagogischer Förderung unterstützt und verbessert wird,
- dass spezielle und aufwändige Formen der individuellen oder der sonderpädagogischen Förderung sowie gegebenenfalls erforderlicher pflegerischer Maßnahmen oder intensiver Formen der Betreuung unterrichtsbegleitend durchgeführt werden können.
- dass sich zusätzliche Möglichkeiten der Bildung von Arbeits- und Lerngruppen bilden,

Für die Unterrichtspraxis:
Gemeinsames Unterrichten verfolgt die Zielsetzungen einer Verbesserung und Differenzierung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen, der individuellen und sonderpädagogische Förderung, sowie der Unterstützung der Einbindung von Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung in den Unterricht, dem Aufbau und der Stabilisierung

[123] Halfide, Therese (2006); Friend, Marilyn/ Cook, Lynne/ Hurley-Chamberlain, DeAnna/ Shamberger Cynthia (2010); Murawski, Wendy W. (2009). Dazu: Schwager, Michael (2011); Werning, Rolf/ Arndt, Ann-Kathrin (Hg) (2013).

- dass die Möglichkeiten individueller Unterstützung und Ansprache verbessert werden,
- dass Förderung differenzierter erfolgen kann,
- dass Schüler*innen die Wahl haben, zu wem sie eine Beziehung aufbauen, wer sie besser unterstützen kann….
- der Unterricht abwechslungsreicher und ggf. handlungsorientierter wird
- …

Neben diesen unterrichtlichen Zwecken dient das gemeinsame Unterrichten aus Sicht von Schule auch dazu,

- den Wissenstransfer zwischen verschiedenen Professionen zu fördern,
- neue oder neu erscheinende Herausforderungen werden gemeinsam zu bewältigen,
- auftretende Schwierigkeiten direkt und gemeinsam zu lösen,
- die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung zu fördern,
- ….

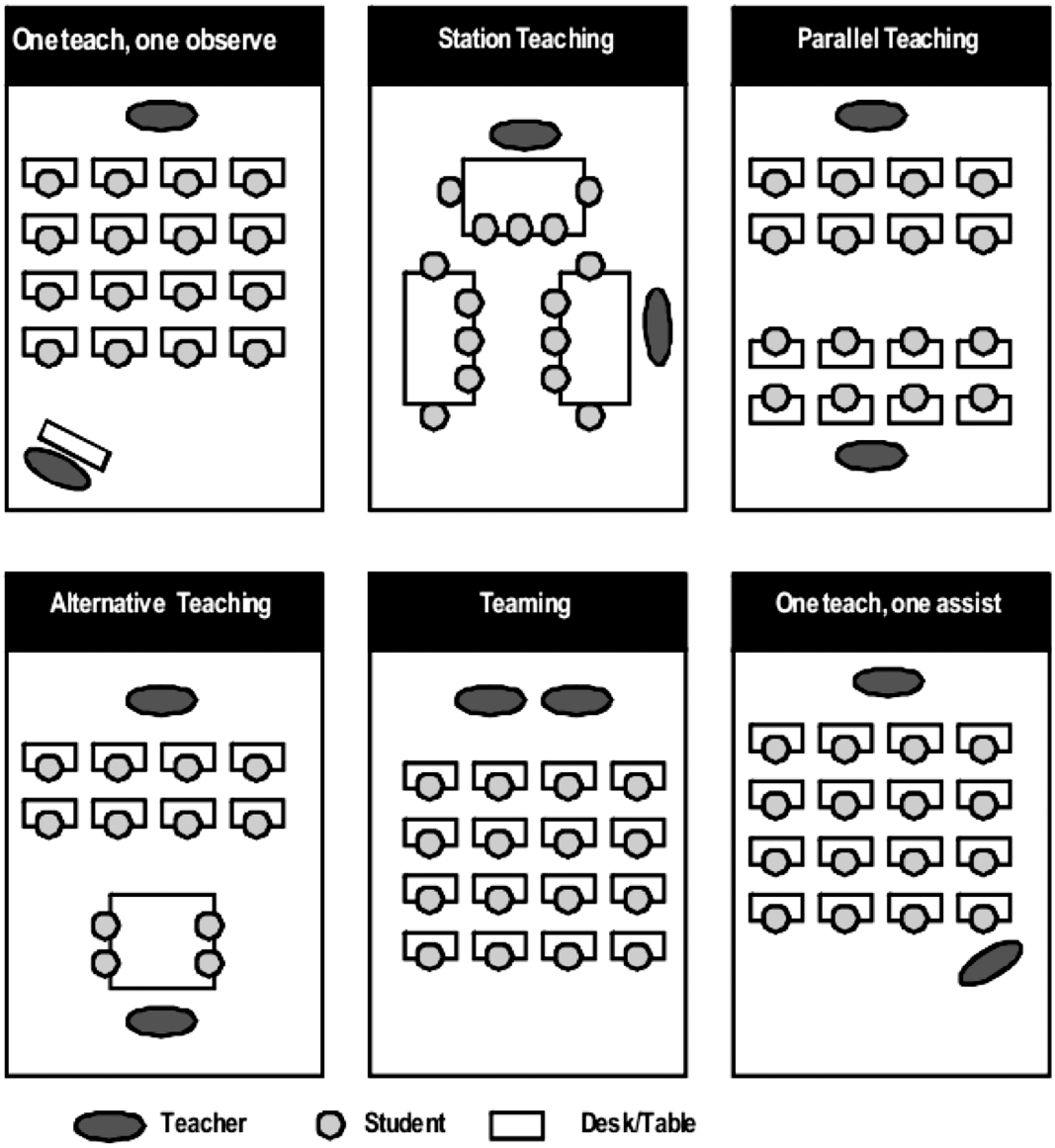
Grundsätzlich ist diese Form des Lehrens an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden:

- gemeinsame Zeiten für die Planung und Auswertung des Unterrichts
- Koordinierung des Stundenplans
- eine professionelle Beziehung der Lehrkräfte zueinander
- gute Vorbereitung und Absprache
- …

Gemeinsames Unterrichten bedeutet, dass zwei oder mehr Personen gemeinsam die Verantwortung für die Planung, die Durchführung und die Nachbereitung des Unterrichts der gesamten Lerngruppe haben und diesen grundsätzlich im gleichen Klassenraum durchführen.

Wendy W. Murawski

Gemeinsames Unterrichten ist vielfältig:



Co-Teaching Approaches. From M. Friend & W. D. Bursuck, 2009, Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (5th ed., p. 92). Columbus, OH (Merrill)[124].

Gemeinsames Unterrichten kann praktiziert werden, indem

- eine Lehrkraft unterrichtet, während die zweite Lehrkraft den Unterricht/ eine Schüler*innengruppe/ einzelne Schüler*innen beobachtet (z.B. um die Angemessenheit einer Unterrichtsplanung zu überprüfen; die Dynamik in einer Gruppe zu analysieren, Grundlagen einer Förderplanung zu schaffen…..)
- die Lehrkräfte im Rahmen des Stationenlernens die Betreuung der Stationen und damit wechselnder Lerngruppen übernehmen
- die Lehrkräfte parallel Teile der Lerngruppe unterrichten

Für die Unterrichtspraxis
Die Realisierung gemeinsamen Unterrichtens orientiert sich an den jeweiligen Zielsetzungen, an fachlichen Gegebenheiten, an Eigenarten der Lerngruppe, an situativen Besonderheiten…

[124] Zit. n.: Friend, Marilyn/ Cook, Lynne/ Hurley-Chamberlain, DeAnna/ Shamberger, Cynthia (2010). Die Grafik wurde 1999 von Lütje-Klose und Willenbring in die deutschsprachige Diskussion eingeführt und seither in vielfältigen Texten und Materialien abgedruckt.

- eine Lehrkraft einen Teil der Lerngruppe unterrichten, während die andere Lehrkraft mit einem anderen Teil der Lerngruppe zum Beispiel Förderunterricht durchführt
- beide Lehrkräfte zusammen die gesamte Lerngruppe unterrichten
- indem eine Lehrkraft den Unterricht durchführt, während die andere Lehrkraft assistiert
- …..

7.5 Kooperation mit pädagogischen Fachkräften in schulischen Gremien

In Schulen treffen Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft, Sozialisation und Bildung und unterschiedlicher Berufe zusammen. Auch diese Aufeinandertreffen können unter dem Gesichtspunkt der Partizipation und damit – wie beispielsweise explizit im Index für Inklusion – von Inklusion betrachtet werden. Inklusion bezieht sich in diesem Verständnis also nicht nur auf die Zusammensetzung von Schüler*innengruppen und auf Fragen des Unterrichts, sondern Inklusion bezieht sich auch auf das Verhältnis der Professionen zueinander und auf Hierarchieverhältnisse.

Für die Unterrichtspraxis:
Die Kettelergrundschule in Bonn hat für ihre Klassen Lehrer*innenteams aus Grund- und Förderschullehrer*innen, Erzieher*innen der OGS und ggf. Schulbegleiter*innen gebildet, die als Team für alle Kinder der jeweiligen Klasse im Zeitraum von 8.00 bis 16.00 Uhr verantwortlich sind (http://www.kettelerschule-bonn.de/lernfamilien/ [18.04.2018] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/PB1.Kettelerschule.pdf [18.04.2018]).

Speziell in inklusiven Kontexten beziehen sich diese Kontakte zudem nicht nur auf Verwaltungsabläufe, auf technische Probleme, oder auf den Übergang von Schüler*innen in ein anderes System, sondern sie erfordern die Zusammenarbeit,

- indem Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrämter gemeinsam den Unterricht gestalten oder gemeinsam die Klassenleitung ausüben,
- indem Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal gemeinsam Unterricht durchführen,
- indem Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Unterricht kooperieren,
- indem Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen und/oder Therapeut*innen Förder- und Hilfeplangespräche führen und bei der Durchführung von Maßnahmen kooperieren,
- indem Lehrkräfte, Hausmeister*innen, städtische Verwaltungsangestellte und/oder Handwerker*innen z.B. bauliche Veränderungen oder die Hilfsmittelversorgung planen, die Schüler*innen die Teilnahme am Unterricht ermöglichen bzw. erleichtern,
- ….

Für die Praxis:
Aus dem ´Index für Inklusion´ (s. 103) :
A1.2: Das Schulpersonal arbeitet konstruktiv zusammen.
C2.9: Die Mitglieder des Schulpersonals planen, gestalten, reflektieren im Team und lernen voneinander.
dazu Frage a) Schafft das Schulpersonal eine Kultur der gleichberechtigten Zusammenarbeit für alle Menschen in der Schule?
b) Erkennt das Schulpersonal Barrieren für eine bessere Zusammenarbeit und versucht es, sie zu beseitigen?
c) Ist die Teamarbeit des Schulpersonals ein Modell für die Zusammenarbeit der Schüler*innen?
i) Fühlen sich alle Mitglieder des Schulpersonals wertgeschätzt und unterstützt?

Bei all diesen Kooperationen und Teambildungen[125] kommt neben den bereits genannten Aspekten und Gefährdungen der Teamarbeit hinzu, dass **möglicherweise** Personen aufeinandertreffen,

- die unterschiedliche Vorbildungen und eine unterschiedliche Sicht auf schulische Abläufe wie z.B. Unterricht haben,
- die in unterschiedlichen intellektuellen und beruflichen Traditionen verhaftet sind,

[125] Zur Charakterisierung der schulischen Kooperation von Menschen aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten wird derzeit häufig der Begriff des ´multiprofessionellen Teams´ verwendet. In Schulen wird er dafür verwendet, die Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlichen Lehrämtern, aber auch die Kooperation von Lehrkräften mit anderen pädagogischen Professionen (z.B. mit Sozialpädagog*innen) zu charakterisieren.

- die aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf Schüler*innen, auf ihr Verhalten, auf die Art ihres Lernen, auf die Inhalte ihres Lernens und auf ihre Zukunftsperspektiven blicken,
- die eine unterschiedliche Terminologie verwenden,
- die ein unterschiedliches Zeitmanagement für Teamarbeit haben,
- die – unbewusst – standespolitische Dünkel und Vorurteile pflegen,
- die aus unterschiedlich bezahlt werden und unterschiedliche Arbeitsbedingungen haben,
- ……

Diese Aspekte können Kooperationen belasten. Vor allem können sie aber auch dazu beitragen, eine Schülerin/ einen Schüler, eine Frage oder ein Problem aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu innovativen Lösungen zu kommen.

7.6 Kooperation mit Schulbegleitungen

Schulbegleitungen bzw. Schulassistenzen sind aus Schulen kaum noch wegzudenken und ihre Zahl ist in den vergangenen Jahren rasant gestiegen. Sie leisten in den Schulen wichtige Arbeit, indem sie Schüler*innen in ihren Lebensvollzügen und in der Bewältigung des Schulalltags, des Lernens und bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen unterstützen, indem sie zum Teil pflegerische Aufgaben übernehmen, indem sie für ihre Schüler*innen Aufsichts- und Betreuungsfunktionen übernehmen und vieles mehr. Sie übernehmen in den Worten von QUA-LIS die Aufgabe, „Schülerinnen und Schülern Wege im sozialen Miteinander zu ebnen bzw. Teilhabe zu ermöglichen. Sie tragen damit zur Umsetzung einer schulischen Willkommens- und Teilhabekultur bei“.[126]

Unter formalen Gesichtspunkten ist eine Schulbegleitung eine ´Eingliederungshilfe´, die Menschen mit einer Behinderung oder Menschen, die von einer Behinderung bedroht sind, erhalten, wenn sie „wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt“ sind (§ 53 SGB XII). Das Ziel dieser Eingliederungshilfe liegt darin,

> „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen“ (ebd.).

Für die Praxis:
Aus dem ´Index für Inklusion´:
A1.4: Schulpersonal und Schüler*innen gehen respektvoll miteinander um (S. 105)
B1.1: die Schule entwickelt sich partizipativ weiter (S. 108)
A2.1: Die Schulgemeinschaft verständigt sich über gemeinsame inklusive Werte (S. 113).

Die Beantragung und Finanzierung von Schulbegleitungen erfolgt je nach Art des Unterstützungsbedarfs auf der Basis von SGB VII (Leistungen für Menschen mit Behinderung) oder SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) in einem regional unterschiedlichen Verfahren auf Antrag der Erziehungsberechtigten und unter Beteiligung der Schulen, der Schulaufsicht und der entsprechenden Stellen der Kommunen, wobei regional und zum Teil schulformspezifisch zwischen der individuellen, für eine konkrete Schülerin/ einen konkreten Schüler zuständigen Schulbegleitung und sogenannten ´Poollösungen´ unterschieden wird, aufgrund derer Schulen eine bestimmte Zahl von Schulbegleitungen zur Abdeckung des gesamten Bedarfs zugewiesen bekommen.[127]

Nachdem von Ausnahmen abgesehen die Kooperation mit Schulbegleitungen über lange Zeit hinweg nahezu ausschließlich über die direkte Kooperation von Schulbegleitungen, Lehrkräften,

[126] https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/schulkultur/arbeiten-in-teams/teams-in-schulen/teams-in-schulen.html [18.04.2018].
[127] siehe z.B. das Konzept der Ernst-Moritz-Arndt Grundschule in Köln: http://www.ema-schule-koeln.de/ [18.04.2018]. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/PB1.Ernst-Moritz-Arndt_Schule_P.pdf [18.04.2018].

Schüler*innen und ggf. Eltern stattfand und kein weitergehendes Interesse fand, nimmt seit einiger Zeit die Zahl von Publikationen zu diesem Thema deutlich zu. Hier werden insbesondere Fragen der Beziehungen von Schulbegleitungen zu ´ihren´ Schüler*innen, der Stellung von Schulbegleitungen im Klassenverband, der tatsächlich von ihnen durchgeführten Aufgaben und der Funktionen, die sie im Unterricht und im Schulleben einnehmen, untersucht. So wird beispielsweise übereinstimmend kritisiert[128], dass unklare und sich zum Teil widersprechende Aufgabenbeschreibungen und Anforderungsprofile für diese Tätigkeiten kursieren, zumal die Tätigkeit der Schulbegleitung trotz ihrer allseits anerkannten Bedeutung gegenwärtig nicht als Beruf angesehen werden kann, für den es eine Ausbildung gibt.

Für Praxis: Schulbegleitungen
Die Gesamtschule Bielefeld Rosenhöhe hat ein Konzept zur Einbindung von Schulbegleitungen einschließlich einer Handreichung für die aufnehmenden Lehrkräfte entwickelt. Auf der Homepage der Sebastianus Schule in Kaarst findet sich ein Vertrag mit einer Aufgabenbeschreibung für neu anfangende Schulbegleitungen (Quelle: siehe Anmerkungen).

Nicht zuletzt aus diesen Gründen liegt neben dem nicht zu unterschätzenden Problem einer Überforderung der oft sehr jungen und nicht ausgebildeten Erwachsenen ein weiteres Problemfeld in der Übernahme zentraler unterrichtlicher Aufgaben für die betreuten Schüler*innen, zumal die Grenzen zwischen angeleitetem und selbstständigem Unterrichten häufig fließend sind. Es kommt die Gefahr hinzu, dass Schulbegleitungen entgegen ihrer Aufgabenstellung und entgegen ihrer Intentionen die soziale und die unterrichtliche Einbindung der von ihnen betreuten Schüler*innen in die Lerngruppe eher erschweren, indem sie beispielsweise meinen, ihre Schüler*innen ununterbrochen betreuen zu müssen oder indem die Mitschüler*innen eine Scheu entwickeln, gleichsam unter den Augen der Schulbegleitung Kontakt aufzunehmen.[129]

Mittlerweile gibt es Versuche, die Einbindung, das Anlernen und zum Teil auch die Ausbildung von Schulbegleitungen zu verbessern. So hat die Bielefelder Gesamtschule Rosenhöhe ein Konzept zur Entwicklung einer ´Willkommenskultur´ und der Einbindung in feste Teamstrukturen für Schulbegleiter*innen entwickelt, welches auch Anleitungsbögen für Lehrkräfte zur Einarbeitung von Schulbegleiter*innen enthält[130]. Die Sebastianus Förderschule in Kaarst hat wiederum die Aufgaben der Schulbegleitung in Form eines Vertrages regelt, um mögliche Konflikten von vorne herein auszuräumen.[131] Des Weiteren gibt es beispielsweise von der Lebenshilfe Köln[132] oder dem Verband Sonderpädagogik (vds)[133] Handreichungen zum Aufgabenbereich der Schulbegleitungen.

7.7 Leitfragen zur Teamarbeit

- Welche Formen der Kooperation praktizieren wir an unserer Schule?
- Inwiefern handelt es sich bei diesen Kooperation um Formen der Informationsweitergabe oder um konsensorientierte Formen der Kooperation?
- Welche Regelungen haben wir zum Einsatz der Sonderpädagog*innen, zur Aufgabenverteilung zwischen den Teammitgliedern und zur Dokumentation?
- Welche Regelungen benötigen wir für das gemeinsame Unterrichten?
- Welche Regelungen haben wir, um bei Konflikten in Teams wirkungsvoll unterstützen zu können?

---

[128] Knuf, Oliver (2012); Lindmeier, Bettina/ Polleschner, Sandra (2014); Arndt, Ann-Kathrin/ Blasse, Nina/ Budde, Jürgen/ Heinrich, Martin/ Lübeck, Anika/ Rohrmann, Albrecht (2017); Schroeder, Rene (2016).
[129] vgl. z.B.: Schöler, Jutta (2002).
[130] http://gesamtschule-rosenhoehe.de [18.04.2018]. Das Konzept findet sich auf den Seiten von QUA-LIS: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/PB2.Gesamtschule_Rosenhhe.pdf [18.04.2018]
[131] http://www.sebastianus-schule.de/images/sebastianus/lehrer/Formulare/IHelfer/2014.12.04_Vereinbarung_Schulbegleitung.pdf [18.04.2018].
[132] http://www.lebenshilfekoeln.de/de/schule-kita/pool-modell.php [18.04.2018].
[133] Verband Sonderpädagogik e.V. (2014).

- Wie stellen wir sicher, dass Schulbegleitungen gut in der Schule ´ankommen´ und angemessen auf ihre Arbeit vorbereitet werden?
- Auf welche Weise fördert unsere Schule die Teamarbeit durch die Bereitstellung zeitlicher und räumlicher Ressourcen?
- Wie kann die Schulleitung die Entwicklung der Teamarbeit durch Ressourcen, durch die Übertragung von Verantwortlichkeiten und durch Fortbildungen unterstützen?
- …..

8. Beratung

8.1 Was ist Beratung?

Beratung setzt voraus, dass es jemanden gibt, der Rat sucht und jemanden der berät. Beratung ist grundsätzlich freiwillig und vertraulich. Der/die Ratsuchende entscheidet schließlich, ob der Rat umgesetzt wird, ob er sinnvoll und praktikabel erscheint, oder nicht. Eine Beratung unterscheidet sich damit von Informations- und von Kritikgesprächen, bei denen es um die Weitergabe von Informationen oder um das Einfordern von Verhaltensänderungen geht.

Ratsuchend können im schulischen Rahmen Schüler*innen oder auch ihre Eltern und Lehrkräfte sein. Speziell in inklusiven Kontexten benötigen häufig auch Schulleitungen, Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen zusätzliche Fachexpertise oder Unterstützung für die Förderung von Kindern und Jugendlichen und suchen deshalb Rat. Weitere Anlässe vielfältiger Beratungen können vor allem auch im Zusammenhang von Übergängen, bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder im Zusammenhang der Zukunftsplanung entstehen. Sehr oft liegt ein wichtiger Bereich der Beratung im Rahmen von Inklusion auch in der Laufbahnberatung für Eltern und Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf. Hier gilt es, möglichst frühzeitig über Möglichkeiten und Grenzen der Förderung zu informieren und über die beste inner- und außerschulische Förderung, sowie über den Übergang von der Schule ins spätere Berufsleben zu beraten.

In inklusiven Kontexten geht der Beratungsbedarf häufig über die Eltern und Schüler*innenberatung hinaus, indem auch seitens der Lehrkräfte, der Schulleitung oder auch anderer beteiligter Stellen Beratungsbedarf besteht.

Die Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext wurde bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat in Form von Bildungsberatung als Strukturelement von Schule und neben den Aufgaben des Unterrichtens, des Beurteilens, des Förderns und des Innovierens als eine dem Berufsbild innewohnende Aufgabe von Lehrkräften identifiziert.[134] In der Nachfolge formuliert das Schulgesetz ein umfassendes und von der bloßen Information abgegrenztes Recht der Schüler*innen und ihrer Eltern auf Beratung in ´allen grundsätzlichen und wichtigen Schulangelegenheiten´ und in Fragen der ´individuellen Lern- und Leistungsentwicklung´(§ 44 (1f.) SchulG). Beratung und Information gehören entsprechend auch zu den Aufgaben von Lehrkräften (§ 9 (1) ADO) und Schulen sind gehalten, ein Beratungskonzept zu erarbeiten und in der Schulkonferenz zu beschließen.[135]

Beratung ist Aufgabe aller Lehrer*innen.

Da Schule für Kinder und Jugendliche außerdem mittlerweile zunehmend zu einem Ort nicht nur des Lernens, sondern auch der Alltagsbewältigung geworden ist, wurde auch die Tätigkeit des Beratens inhaltlich und methodisch vielfältig und es haben sich viele Beratungsmöglichkeiten innerhalb der Schulen etabliert. Hinzu kommt, dass der gesellschaftliche Wandel und die zunehmende Durchlässigkeit des Schulwesens sowie das Hinzukommen verschiedenster schulischer pädagogischer Service-Einrichtungen und freier Träger von Beratung dazu führen, dass die Vielfalt an Beratungsangeboten kaum mehr lückenlos dargestellt werden kann.

Diese Angebote können die Beratungsaufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig unterstützen. Vielfach können sie sie aber nicht ersetzen und manchmal stören sie diese vor allem auch dann, wenn die verschiedenen Beratungen nicht miteinander koordiniert sind. Die Lehrkräfte bleiben wegen der täglichen Nähe zu ihren Schülerinnen und Schülern und auch zu deren Eltern die erste und in vielen Fällen auch die wichtigste Anlaufstelle für Beratungen, wenn Probleme im Lernen, in Erziehungs- oder Entwicklungsfragen, oder auch im Umgang miteinander auftreten und wenn Lösungen gefunden werden sollen. Neben der Beratung von Schüler*innen und Eltern be-

[134] Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission (1970), 91ff., 219f..
[135] Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. [Beratung] 2017.

teiligen sich die Lehrkräfte auch an der Beratung aufnehmender Schulen, gegebenenfalls von Ausbildungsbetrieben und – speziell in inklusiven Kontexten – von Kolleg*innen.

Der Vielzahl von Beratungsanlässen und der Vielzahl möglicher Beteiligter entsprechend[136] ist auch die Praxis der Beratung in der Schule vielfältig. Sie reicht von ausdrücklich als Beratung angesetzten sprächen mit einem vorher festgelegten Thema und mit gezielt eingeladenen Gesprächsteilnehmer*innen, Gespräche bei Sprechtagen über Telefonate bis hin zu eher beiläufigen Gesprächen in der Pause oder bei der Rückgabe von Klassenarbeiten. Häufig gehen aber auch verschiedene Gesprächstypen mit unterschiedlichen Zielsetzungen ineinander über oder sie vermischen sich, wenn Beratungsaspekte in Kritikgespräche einfließen (z.B. bei der Frage, wie ein Fehlverhalten abgestellt werden kann), wenn sie in Informationsgespräche übergehen (z.B. bei der Frage, wie sich Schulleistungen verbessern lassen), oder wenn Vermittlungsgespräche in Beratung umschlagen (z.B. bei der Frage, wie sich ein Konflikt auflösen lässt.

Für die Praxis: Beratungsgespräche im Schulalltag
Im Schulalltag findet Beratung in vielfältigen Zusammenhängen statt: Beratungsgespräche; Sprechtage; Telefonate; Gespräche mit den Schüler*innen….
Außerdem lassen sich Beratungsgespräche oft nicht eindeutig von anderen Formen des Gesprächs unterscheiden. Häufig gehen sie beispielsweise aus Konflikt-, Informations- oder Vermittlungsgesprächen hervor.

Beratung ist in diesem Kontext ein Gespräch oder ein kommunikativer Austausch mit dem Ziel, eine Aufgabe oder ein Problem in seiner Komplexität zu verstehen und dies in einem nächsten Schritt zu lösen oder sich der Lösung anzunähern. Hierbei kommt es wesentlich darauf an, Ratsuchende dabei zu unterstützen, selbst eine Lösung zu finden, eine Krise zu verarbeiten oder Frage- und Problemstellungen zu klären. Es kann im Grunde auch nur dann eine Beratung stattfinden, wenn die Ratsuchenden überhaupt beraten werden wollen.

Beratung ist
- **dialogisch**
- **lösungsorientiert**
- **freiwillig**
- **vertraulich**

Mit der Entwicklung von Schulen in Richtung auf Inklusion erhöht sich der Bedarf an Beratung und Beratungsanlässe sowie Beteiligte ändern sich. Beratung richtet sich in diesen Kontexten nicht nur an die Schüler*innen und ihre Eltern, sondern sie wird auch durch die Schulleitung, durch Kolleg*innen und durch sonstige Stellen und Fachkräfte eingefordert.

8.2 Beratung im Kontext schulischer Inklusion

Ein relativ häufiger und ein vor allem für Lehrkräfte ohne Berufserfahrung in inklusiven Kontexten neuer und häufig belastender Beratungsanlass ist die Beratung von Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, die darauf abzielt, die Eltern bei „der Neuorientierung in kritischen Lebenslagen, der Konfrontation mit schwer zu ertragenden Erlebnisinhalten, der Informationsgewinnung und -anpassung an aktuelle Lebensumstände, der Entscheidungsfindung, der Aktivierung elterlicher Ressourcen und Handlungskompetenzen“ zu unterstützen.[137] In diesen Gesprächen geht es häufig um die Auswirkungen der Diagnose einer Behinderung oder eines Unterstützungsbedarfs, um Entwicklungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, um Bildung und Erziehung, um die Schullaufbahn und die Abschlüsse, um Berufsorientierung, um Perspektiven eines Lebens als Erwachsene, um Freizeitmöglichkeiten und anderes mehr. Auch die Wahl des bestgeeigneten Schulorts für das jeweilige Kind wird in vielen Fällen als hochgradig belastend erfahren. Häufig wird in diesen Gesprächen der Rahmen einer Bildungsberatung überschritten und sie sind durch

[136] Eine Übersicht über die verschiedensten Beratungsanlässe in Verbindung mit den möglicherweise beteiligten Akteuren findet sich bei: Ader, Sabine/ Tölle, Ursula (2011), S. 6.
[137] Van Nek, Sabine (2009) hier S. 338. Zit. n.: Ziemen, Kerstin (2015).

Unsicherheiten, durch Sorgen, durch (Selbst-) Vorwürfe und durch Verzweiflung gekennzeichnet, wobei insbesondere Übergänge häufig als krisenhaft empfunden werden.

Für die Praxis:
Beratungen in inklusiven Kontexten sind seitens der Eltern und der Schüler*innen häufig durch die Erfahrung fehlgeschlagener Beratungen geprägt.

In diesen Gesprächen beklagen Eltern nach wie vor häufig fehlgeschlagene oder abgebrochene Beratungssituationen sowie unzureichende, unspezifische, fehlende und nicht vernetzte Beratungsangebote. Sehr häufig wird auch die immer noch verbreitete fehlende Selbstbestimmung und die fehlenden Mitsprachemöglichkeiten vor allem in Fragen der schulischen Bildung nicht als eine angemessene Reaktion auf Leistungsdefizite, sondern als Bevormundung erlebt.

Eltern greifen häufig auch aus den verschiedensten Gründen auf Beratungsangebote von Selbsthilfegruppen und Vereinen zurück, die erfahrungsbasiert beratend tätig werden und niedrigschwellige Angebote unterbreiten. Die Peer Beratung und auch das Peer Counceling können ein geeignete Instrumente sein, um Teilhabe und Beteiligung durchzusetzen.[138] Diese Vereine und Gruppen sind häufig an der Zusammenarbeit mit Schulen interessiert, so dass eine Kooperation über den Einzelfall hinaus auch in anderen Zusammenhängen förderlich ist.

8.3 Beratung im Schulalltag

Ein Kernproblem schulischer Beratung stellen die die Beziehungsgeflechte und die Abhängigkeiten der beteiligten Akteure und die Tatsache dar, dass Lehrkräfte neben der Aufgabe der Beratung auch die Aufgaben des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beaufsichtigens und Betreuens (§ 57 (1) SchulG) haben. Damit kann das Beraten in einem Spannungsfeld zu anderen Aufgaben stehen und seinen freiwilligen und dialogischen Charakter verlieren. Hinzu kommen institutionelle und formale Zwänge wie zum Beispiel schulinterne Regelungen, Konferenzbeschlüsse oder Ausbildungsordnungen. Nicht zuletzt sind die Beratungskompetenzen der Lehrkräfte unterschiedlich ausgeprägt, so dass sie in unterschiedlichem Maße Beratungsinhalte oder auch den zeitlichen Umfang von Beratungsgesprächen als zu weitgehend empfinden. In der Praxis nähern sich Beratungsgespräche also der Freiwilligkeit und dem Dialog allenfalls an und sie sind auch durch institutionelle, professionelle, persönliche und nicht zuletzt durch Machtfaktoren geprägt.[139]

Für die Praxis:
Beratung steht in der Praxis oft in Konkurrenz zu anderen Aufgaben von Lehrkräften wie z.B. Unterrichten, Beurteilen, Beaufsichtigen.
Die Zieloffenheit von Beratung ist inhaltlich durch die Beratungskompetenz, durch schulinterne Regelungen, durch Konferenzbeschlüsse und durch Ausbildungsordnungen begrenzt.

Im Alltag müssen Lehrkräfte oft innerhalb sehr kurzer Zeiträume entscheiden, ob sie sich der Beratung inhaltlich und hinsichtlich ihrer eigenen Beratungskompetenzen gewachsen fühlen, oder ob sie diese Gespräche abgeben sollten. Voraussetzung einer derartigen Entscheidung ist allerdings, dass klar ist, an wen die Beratung abgegeben werden kann und wer sie innerhalb des erforderlichen Zeitraums auch tatsächlich und zuverlässig durchführt, um weitere Irritationen zu vermeiden. Die grundsätzliche Klärung dieser Fragen ist Teil des schulischen Beratungs- oder auch des Inklusions- beziehungsweise Förderkonzepts. So sollte schulintern geklärt werden, welche Themen schulintern von – sofern vorhanden –

Beratung geht im inklusiven Kontext häufig über Bildungsberatung hinaus. Sie ist oft auf die Lebensumstände, auf die Perspektiven, auf Fragen der Entwicklung orientiert.

- Fachlehrer*innen,
- Klassenlehrer*innen,

[138] vgl. dazu z.B.: http://www.peer-counseling.org [06.06.2018]; https://www.isl-ev.de/index.php/themen/peer-counseling [06.06.2018].
[139] Heiner, Maja/ Schrapper, Christian (2004).

- Sonderpädagog*innen,
- Beratungslehrer*innen
- Sozialpädagog*innen

übernommen werden (bzw. welche Personen sich welche inhaltlichen und methodischen Kompetenzen aneignen) und bei welchen Themen externe Beratungsangebote wie Schulpsychologie, Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe oder Therapeut*innen in Anspruch genommen werden. Es empfiehlt sich dringend, diese Absprachen im Vorfeld bzw. sehr kurzfristig zu treffen, um Eltern schnell Sicherheit zu vermitteln und um widersprüchliche Hilfs- und Beratungsangebote zu vermeiden.

Im Beratungs- und/oder Förderkonzept der Schule wird festgelegt, wer unter welchen Umständen welche Beratung übernimmt.

8.4 Laufbahnberatung

Die Laufbahnberatung findet kontinuierlich und unabhängig vom Bildungsgang im Verlauf der zehnjährigen Schulpflicht durch die beteiligten Lehrkräfte (hier zumeist die Klassenlehrer*innen oder Lehrkräfte mit spezifischen Beratungskompetenzen z.B. in Hinsicht auf die Berufsorientierung) mit den Eltern und gegebenenfalls den Schüler*innen statt. Im Rahmen des Beratungsprozesses, der die unterschiedlichen Perspektiven berücksichtigt, wird versucht, gemeinsam mit allen Beteiligten für jeden Schüler individuell bestmöglich erscheinende Weg und Ziele innerhalb der Institution Schule zu finden. Kernpunkte sind in diesem Zusammenhang vor allem die schulischen Übergänge, d.h. die Einschulung, der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bzw. in berufsbildende Maßnahmen, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Übergänge werden von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und von ihren Eltern häufig als krisenhaft empfunden. Kompetente Beratung kann dazu beitragen, Ängste abzubauen und das Gefühl einer aktiven Beteiligung zu stärken.

Die **Einschulung in die Grundschule** und die sich daran anschließende Schuleingangsphase bilden für alle Kinder und ihre Eltern ein besonders, aufregendes Erlebnis, das nicht nur mit Freude und Stolz, sondern häufig auch insbesondere dann mit Zweifeln, Sorgen und zum Teil auch mit Zukunftsängsten verbunden ist, wenn bereits im Kindergarten oder durch medizinische Institutionen schon im Vorfeld der Einschulung Entwicklungsverzögerungen oder sonstige Auffälligkeiten festgestellt werden. Für die Beratung dieser Eltern ist es in diesem Zusammenhang wesentlich zu verdeutlichen, dass jedem Kind ein individueller Spielraum in seiner Entwicklung eingeräumt werden sollte, der durch schulische Maßnahme unterstützt werden kann. Die Beratung in dieser ersten schulischen Phase ist auf die Stärkung der Eltern durch Aufzeigen von Möglichkeiten und auf das Einbinden in die gemeinsam geplanten Fördermaßnahmen, sowie auf die Wertschätzung und Anerkennung der Stärken und Fähigkeiten des einzelnen Kindes ausgerichtet.

Für die Praxis der Beratung im Bildungsgang Lernen:
Siehe auch den ausführlichen Leitfaden unten im Anhang C.

Die Beratung muss in jedem Fall auch über das anstehende Verfahren und mögliche absehbare Folgen in der Grundschule (Nachteilsausgleich, Möglichkeit der Beschulung an einer Förderschule) informieren. Zum anderen ist es dringend notwendig, bei einem Wechsel in den zieldifferenten Bildungsgang „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ über eine Änderung der Leistungsbewertung (Klassenarbeiten, Berichtszeugnisse, Versetzung) und die Einschränkungen in den schulischen Abschlüssen zu informieren (dazu oben Kap. 6.4).

Der **Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule** ist in der Regel verbunden mit einer Schulformempfehlung der Grundschule. Auch hier bedarf es einer Beratung, die die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern und des Kindes mit den schulischen Leistungen und Fähigkeiten des Kindes und der Einschätzung der beteiligten Lehrperson in Einklang bringt und die Wahlmöglichkeiten und die mit diesen Möglichkeiten verbundene Verantwortung aufzeigt. Im Beratungskontext mit Eltern, deren Kinder in einem besonderen Bildungsgang beschult werden, sind diese darüber zu informieren, dass sie weiterhin die Wahl haben zwischen der Beschulung an einer Regelschule („Normalfall“) oder an einer Förderschule (§§16-17 AO-SF). Gemeinsam sollten die das kindliche Lernen beeinflussenden Faktoren (Lernverhalten, Motivation, Emotionalität, Sozialverhalten etc.) geklärt und ein Konsens darüber gefunden werden, welche Formen der Förderung das Kind an der weiterführenden Schule benötigt.

Eine Beratung für den **Übergang von der weiterführenden Schule in berufsbildende Maßnahmen bzw. eine Ausbildung** ist in enger Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schüler*innen, allgemein- und berufsbildenden Schulen, der Agentur für Arbeit und gegebenenfalls weiteren beteiligten Stellen durchzuführen (vgl. unten Kap. 9.4.2). Schon während der Beschulung in der Sekundarstufe I sollten mit den Eltern und Schüler*innen, die in dem besonderen Bildungsgang „Lernen“ beschult werden, möglichst frühzeitig die verschiedenen möglichen Schulabschlüsse mit den damit verbundenen Perspektiven besprochen werden (vgl. Kap. 6.5; 10).[140]

Für die Praxis: Übergang ins Berufskolleg:
Mit den veränderten Regelungen zur Inklusion in der beruflichen Bildung haben sich die Perspektiven der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verändert und viele Lehrkräfte an den Schulen der Sekundarstufe I fühlen sich teilweise von einer angemessenen Beratung überfordert. Dies betrifft nicht zuletzt die gegenwärtigen Regelungen zu den Übergängen in die allgemeinen Berufskollegs und die Berufskollegs als Förderschulen, sowie den Übergang in die verschiedenen Bildungsgänge der Berufskollegs. Entsprechende Kooperationen der Schulen sind hier dringend zu empfehlen. Hilfen bei der Beratung können auch die Inklusionsfachberater*innen mit dem Schwerpunkt Berufskolleg bieten, die schulamtsübergreifend im Bereich der Bezirksregierung Köln tätig sind. Eine gute Orientierung bietet auch der ´Bildungswege Navigator´ des Rhein-Erft Kreises (siehe Anmerkung).

8.5 Peer Beratung

8.5.1 Lehrkräfte beraten Lehrkräfte: Kollegiale Beratung und Unterrichtshospitation

Beratungen im engeren Sinne setzen eine Asymmetrie zwischen einer Rat gebenden Beraterin oder einem Berater und einem Rat bekommenden Zu-Beratenden voraus, die davon ausgeht, dass der Zu-Beratende durch den Rat in die Lage versetzt wird, handeln zu können, seine Praxis zu verändern oder ein Problem zu verstehen. Einen Sonderfall der Beratung stellt die wechselseitige Beratung dar, die durch das Ziel einer gemeinsamen Veränderung der Praxis bzw. der Veränderung einer gemeinsamen Praxis gekennzeichnet ist und die typischerweise durch die wechselnde Asymmetrie der Beteiligten gekennzeichnet ist, indem zunächst die eine Beteiligte den anderen Beteiligten und dann der andere Beteiligte die eine Beteiligte berät. Für Schulen haben Bonsen und Rolff (2006) in diesem Zusammenhang den Begriff der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) von „von miteinander arbeitenden und voneinander lernenden Lehrerinnen und Lehrern“ in den deutschen Sprachraum eingeführt (Bonsen/ Rolff 2006, S. 167), denen sie eine wichtige Funktion für die Schulentwicklung attestieren:

> „In PLGen reden die Lehrkräfte miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme. Zusammen entwickeln sie von allen geteilte Überzeugungen, Werthaltungen und Normen, die als Basis für das pädagogische Handeln in der Schule akzep-

[140] vgl. dazu auch den Bildungswege Navigator des Rhein-Erft Kreises: http://www.berufsorientierung-rek.de/bildungswege/ [06.06.2018]

tiert werden. Ohne dass Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker miteinander reden, sich gegenseitig beobachten und auch helfen, gibt es keine Schulentwicklung“ (ebd., 181).

Neben Formen der Teamarbeit (oben Kap. 7) werden Professionelle Lerngemeinschaften insbesondere in Formen der kollegialen Hospitation und der kollegialen Fallberatung realisiert.

Das Ziel der kollegialen Beratung und der kollegialen Unterrichtshospitation liegt nicht in der Bewertung, sondern in der gemeinsamen Weiterentwicklung von Unterricht.

Die kollegiale Unterrichtshospitation beruht auf dem Gedanken, dass sich Kolleg*innen einer Schule wechselseitig in ihrem Unterricht besuchen, diesen aufgrund gemeinsam abgesprochener Kriterien beobachten, um dann ein Feedback zu geben, welches der Unterrichtsentwicklung, der individuellen Beratung, der Evaluation und/oder der Klärung von unterrichtlichen Problemen dient. Da die Verfahren der kollegialen Unterrichtsbesuche recht niederschwellig sind, gelten sie als eine praktikable Methode der Unterrichtsentwicklung und der wechselseitigen Beratung und sie wird den Schulen in verschiedenen Bundesländern empfohlen.[141] In inklusiven Kontexten kann die kollegiale Unterrichtshospitation Formen der Teamarbeit, der Vernetzung und der Beratung ergänzen, indem sie die eine Möglichkeit bietet, Prozesse der schulinternen Unterrichtsentwicklung in Hinsicht auf einen differenzierenden Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu initiieren, zu koordinieren und zu evaluieren und um spezielle unterrichtliche Fragestellungen wie zum Beispiel den Umgang mit Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten gemeinsam zu klären.

Wesentlich für den Erfolg kollegialer Unterrichtshospitationen ist die Berücksichtigung der Unterschiede zu hierarchisch geprägten Unterrichtsbesuchen durch Vorgesetzte. In der kollegialen Unterrichtshospitation „steht keine Beurteilung der Lehrkompetenz im Vordergrund, sondern die gegenseitige Unterstützung in der Eigenerforschung des Unterrichts“ aus der Perspektive einer „symmetrischen Rollenbeziehung unter Kollegen“ (Kempfert/ Ludwig 2010, S. 28f.).

[141] So z.B. in Punkt 3.3.2 des Qualitätsrahmen Unterrichtsqualität NRW (https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=475 [27.06.2018] – siehe dort vor allem die Präsentationen der Bertelsmann Stiftung); Rheinland Pfalz (https://ines.bildung-rp.de/verfahren-und-instrumente/beobachtung.html [27.06.2018] oder Berlin Brandenburg (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulentwicklung/modellversuche-schulversuche/abgeschlossene-modell-und-schulversuche/archiv/kuqs/ [27.06.2018]; https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulentwicklung/modellversuche-schulversuche/abgeschlossene-modell-und-schulversuche/archiv/kuqs/film-zur-kollegialen-hospitation/ [25.06.2018]). Auf diesen Seiten finden sich jeweils eine Vielzahl von Materialien und Handreichungen.

Für die Praxis: Ablauf kollegialer Unterrichtshospitationen:
Kempfert und Ludwig (2010, 25ff.) schlagen das folgende und vor dem Beginn der Hospitationen abzusprechende Setting für kollegiale Unterrichtsbesuche vor:

- Vorgespräch mit Absprache von Beobachtungsaufträgen (z.B. Beobachtung Schüler*innen- bzw. Lehrer*innenverhalten; Unterrichtsstörungen, Gestaltung und Umsetzung von Arbeitsaufträgen usw.)
- Durchführung
  - nachvollziehbare Beobachtung nicht Interpretation
  - ggf. Beobachtung mit einem festgelegten Fokus
- Protokollierung
  - Medium des Protokolls (Video, Ton, Papier)
  - Art des Protokolls (freies Protokoll/ vorgefertigter Protokollbogen, Zeichnung, Bericht, Strichliste, Klassifikation, Einschätzungen, Verlaufskurve)
- Nachbesprechung/ Feedback
  - möglichst nicht direkt im Anschluss, sondern z.B. am nächsten Tag
  - Rückgriff auf Hospitationsanlass/-auftrag
  - Information über Beobachtungen
  - Stellungnahme
  - Schlussfolgerungen/Vereinbarungen/ ´datenbasiertes, niedriginferentes Feedback´

Eine ähnlich praxisorientierte Anleitung findet sich bei Muster-Wäbs/ Spethmann (2011). Protokollbögen und weitere Materialien finden sich auf den in der Anmerkung angeführten Seiten der Bildungsserver bzw. in den genannten Präsentationen der Bertelsmann-Stiftung.

Von der kollegialen Unterrichtshospitation zu unterscheiden ist die problemorientierte kollegiale Beratung bzw. die an Fällen orientierte kollegiale Fallberatung, die sich zumeist auf Haug-Benien (1998) beruft. Auch hier gibt es nicht die speziell ausgebildete Beraterin bzw. den speziell ausgebildeten Berater. Vielmehr beraten sich Kolleg*innen wechselseitig auf der Grundlage eines dargestellten Problems oder eines dargestellten Falls. Ähnlich wie zu den kollegialen Hospitationen gibt es auch zu den kollegialen (Fall-) Beratungen in den Bundesländern Handreichungen und Fortbildungsangebote. Darüberhinausgehend gibt es auch verschiedene kommerzielle Anbieter entsprechender Maßnahmen, die sich zum Teil auf pädagogische Organisationen und Fragestellungen spezialisiert haben.[142]

[142] z.B. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (https://www.bildung-lsa.de/files/2917b31ba5be2f2f98296899a3c08ab5/Kollegiale_Beratung.pdf); Bildungsserver Berlin Brandenburg (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehrerinnen-und-lehrer/einstieg-ins-lehramt/einstieg-lehramt-professionalisi/einstieg-lehramt-kollegiale-bera/); Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW (https://www.bug-nrw.de/arbeitsfelder/unterrichtsentwicklung/praxis/grundlegendes/methoden-von-a-z/kollegiale-fallberatung/)Tietze (http://www.kollegiale-beratung.de); Heilsbronner Modell (https://www.kokom.net);

Für die Praxis: Kollegiale (Fall-) Beratung.
Für Tietze (2002-2018[143]) ist die kollegiale Beratung „ein systematisches Beratungsgespräch, in dem Kollegen […] sich nach einer vorgegebenen Gesprächsstruktur wechselseitig zu beruflichen Fragen und Schlüsselthemen beraten und gemeinsam Lösungen entwickeln." Diese Form des Beratungsgesprächs hat dabei nicht nur die Funktion der Klärung, sondern sie hat insbesondere in pädagogischen Kontexten auch die Funktion einer Selbstvergewisserung und einer Burn-Out Prophylaxe: „Oftmals benötigen Lehrkräfte und Schulsozialpädagogen Ermutigung und Unterstützung in der Bewältigung ihres beruflichen Alltags" (Zentrale Koordinierungsstelle „Schulerfolg" Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Sachsen-Anhalt (Hg.) 2009, S. 4).
Der Ablauf einer derartigen Beratung ist weitgehend normiert und folgt in leichten Varianten den folgenden Schritten (hier nach Tietze 2002-2018):

- Casting (Die Rollen Moderator*in, Fallerzähler*in, kollegiale Berater*innen und Sekretär*in werden verteilt [diese Rollen werden für jeden Fall unterschiedlich vergeben])
- Spontanerzählung. Die Erzählerin/der Erzähler schildert den Fall/die Situation aus der persönlichen Perspektive. Am Ende der Erzählung werden ggf. 1-2 Verständnisfragen gestellt und beantwortet.
- Schlüsselfrage. Die Erzählerin/ der Erzähler formuliert ggf. mit Unterstützung der Gruppe eine ´Schlüsselfrage´.
- Methodenwahl. Die Moderatorin/ der Moderator bietet ein ´Beratungsmodul´ an, mit der die Schlüsselfrage von der Gruppe bearbeitet werden soll. Als Beratungsmodul kommen z.B. in Frage: Brainstorming, Actstorming, Resonanzrunde, ´gute Ratschläge´….
- Beratung. Die Berater*innen beraten die Fallerzählerin/ den Fallerzähler nach Vorgabe des ausgewählten Beratungsmoduls. Die Sekretärin/ der Sekretär notiert die Vorschläge. Die Moderatorin/ der Moderator ist Zeitwächter und achtet darauf, dass jeweils nur ein Vorschlag von einer Teilnehmerin/ einem Teilnehmer formuliert wird.
- Abschluss. Die Moderatorin/ der Moderator fragt die Fallerzählerin/ den Fallerzählerin, ob die Schlüsselfrage beantwortet wurde.

Zum Umgang mit kollegialen (Fall-) Beratungen haben Schulen die unterschiedlichsten Praktiken entwickelt, indem sie zum Teil einzelne Lehrkräfte fortbilden lassen, die dann in der Schule auch die Funktion von Mulitplikator*innen übernehmen. Zum Teil finden diese Beratungen in ritualisierter Form als offene Gruppen zu festgelegten Zeitpunkten statt und zum Teil bilden sich feste Gruppen, die sich in mehr oder weniger festen Abständen treffen. Kollegiale (Fall-) Beratungen bieten außerdem die Möglichkeit, die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule zu stärken und für gemeinsame Problemlösungen und Entwicklungsvorhaben zu nutzen, indem das in den Schulen vorhandene professionsspezifische Wissen und die professionsspezifischen Erfahrungen z.B. von Regelschul- und Förderschulkolleg*innen, von Sozialpädagog*innen, von Schulbegleiter*innen und gegebenenfalls von Schulpsycholog*innen, Therapeut*innen usw. zielführend zusammengeführt wird und im Rahmen konkreter Fragestellungen zum Tragen kommen kann.

8.5.2 Schüler*innen beraten Schüler*innen: Klassenrat

Eine Sonderform der Beratung stellt die Beratung von Schüler*innen durch ihre Mitschüler*innen dar, wie sie beispielsweise in Formen des Klassenrates praktiziert wird. Diese Gespräche sind insofern eine Sonderform, als sie sowohl hinsichtlich der Gesprächsregeln als auch hinsichtlich der Inhalte in aller Regel nicht professionell und häufig auch nicht diszipliniert sind und als sie im schulischen Rahmen insbesondere bei Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auch als pädagogisch angeleitete Gespräche zu verstehen sind.

[143] http://www.kollegiale-beratung.de [27.06.2018].

Allerdings sind diese Gespräche eine gute Möglichkeit, um Schüler*innen Mitverantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten für den (inklusiven) Unterricht zu ermöglichen. Der Klassenrat ist sowohl in Grund- als auch in weiterführenden Schulen einsetzbar und er kann vor allem wesentliche Funktionen im Rahmen des Classroom-Managements übernehmen (oben Kap. 4.5).

Für die Praxis: Klassenrat.
Diese Funktion kommt bereits bei den Regeln der Durchführung von Klassenratsstunden zur Geltung. Feste Regeln und Rituale unterstützen einen reibungslosen Ablauf. Gemeint sind zum Beispiel:

- Moderation durch die Klassensprecher
- Sammeln von Tagesordnungspunkten
- Feste Standorte für Gesprächsthemen im Klassenraum (z.B. Klassenratsbuch, Klassenratsordner oder Klassenratswand)
- Führen einer Meldeliste (gilt idealerweise auch für die Lehrkraft)

Unerlässlich für ein Weiterkommen sind Zeitfenster für den Klassenrat. Zum Beispiel wird diese Stunde an vielen Schulen an den Wochenanfang oder das Ende der Schulwoche gelegt. Damit diese Stunde auch für die Schüler*innen wichtig wird, ist es auch wichtig, dass diese Stunde regelmäßig stattfindet und nicht zur Verfügungsmasse für Vertretungsunterricht wird.

In Zusammenwirken mit einem schulweiten Kinder- oder Schülerparlament (SV) können auch Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgaben von den Schüler*innen aus angeregt und mit vorangetrieben werden.

Ein funktionierender Klassenrat kann aber auch dazu beitragen, Gruppendynamiken aufzufangen und zu bearbeiten. Mögliche Themen im Klassenrat können deshalb zum Beispiel auch sein:

- Umgang mit Lernschwierigkeiten (Unruhe im Unterricht, fehlende Übungszeiten...)
- Planung von Klassenausflügen
- Konflikte innerhalb der Gruppe oder der Schule
- Gestaltung der Lernumgebung (Sitzordnungen, Gestaltung des Klassenraums, Sauberkeit...)
- Möglichkeit, einzelne Schüler*innen zu loben (Lernziele erreicht, besonders hilfsbereit gewesen...)

Im Klassenrat kann sich die Klasse als Gruppe erleben. Konflikte können angesprochen und ggf. bearbeitet werden, Ziele können vereinbart und Ideen entwickelt werden. Die aktive Teilnahme am Klassenrat ist bei klaren Regeln nahezu barrierefrei für alle Mitglieder der Gruppe möglich. Gerade auch das Bewusstmachen und Feiern von (Lern-) Erfolgen macht im Klassenrat Sinn und erinnert daran, warum man als Gruppe täglich zusammen kommt.

8.6 Leitfragen zur Beratung.

- Welche Vorkehrungen hat die Schule getroffen, damit Beratungen in ihrer Bedeutung erkannt und im erforderlichen Umfang durchgeführt werden?
- Welche Regelungen hat die Schule getroffen, damit ein Beratungsbedarf fachgerecht und innerhalb angemessener Zeiträume abgedeckt werden kann?
- In welcher Weise werden Formen der Peer-Beratung genutzt?
- Wie wird die Beratungskompetenz der Lehrkräfte entwickelt?
- In welcher Weise fließen die Möglichkeiten der multiprofessionellen Zusammenarbeit in die schulischen Beratungen ein?
- Auf welche Weise wird die Partizipation aller an den Beratungsprozessen Beteiligten gefördert und sichergestellt?
- Auf welche Weise werden Beratungssituationen auch als Teil einer Feedback-Kultur genutzt?

- Auf welche Weise werden Formen der Beratung über die Klärung von Einzelfällen und Einzelfragen hinausgehend auch für Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt.
- Auf welche Weise begegnet die Schule den besonderen Erfordernissen einer Beratung in inklusiven Kontexten und im Hinblick auf Übergänge?
- Welche Regelungen werden z. B. im Beratungs-, oder im Förderkonzept getroffen, um sicher zu stellen, dass sowohl zu Beratende als auch Beratende wissen, wer für welche Fragen zuständig ist?
- Welche Möglichkeiten werden genutzt und gefördert, um eine Beratung durch Peers (Lehrkräfte durch Lehrkräfte; Schüler*innen durch Schüler*innen) zu fördern?
- Welche Formen der Dokumentation von Beratungen werden abgesprochen?
- Welche Absprachen gibt es hinsichtlich des Austauschs der Beteiligten?
- ….

9. Vernetzung und Unterstützungsangebote

9.1 Einleitung

Die Kooperation zwischen Lehrer*innen sowie die Vernetzung von Schulen untereinander oder mit außerschulischen Partnern sind von zentraler Bedeutung für die Realisierung vielfältiger Anforderungen, die sich den Schulen stellen und die von Lehrkräften und Schulen nur gemeinsam bewältigt werden können. Häufig werden die Kompetenzen verschiedener Professionen benötigt, um allen Schüler*innen gerecht zu werden und um sie angemessen zu bilden, zu fördern und zu unterstützen. Der gemeinsame, multiprofessionelle Blick auf die Schüler*innen und das Einbeziehen verschiedener Beratungsformen ist notwendig um Rahmenbedingungen professioneller Förderung zu schaffen. Auch für die Unterstützung aller an Inklusion Beteiligten in rechtlichen und finanziellen Fragen sind gut funktionierende und gewachsene Netzwerke unabdingbar.

Allerdings ist es wichtig, den Begriff Netzwerk von dem der Teamarbeit bzw. der Kooperation zu unterscheiden. Kooperation ist eine Form der Zusammenarbeit, bei der im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird (vgl. dazu oben Kap. 7).

Ein Netzwerk umfasst hingegen das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure, aber auch gesellschaftlicher Institutionen und Gruppen, die über gemeinsame Inhalte miteinander verbunden sind und die sich punktuell (an den ´Netzknoten´) koordinieren. Stellt man sich Netzwerke also als miteinander verbundene Elemente vor, dann stellen die Knotenpunkte im übertragenen Sinn die Bereiche dar, in denen Kooperationen notwendig sind, bzw. in denen sie stattfinden und die dann in anderen Kontexten (in anderen Bereichen des Netzes) als Konsens angewendet werden.

Ein Netzwerk umfasst das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure oder Gruppen, die über gemeinsame Inhalte miteinander verbunden sind und die sich punktuell koordinieren.

Grundsätzlich ist bei Netzwerken in pädagogischen Kontexten zu unterscheiden zwischen eher informellen Netzwerken, die sich häufig aus Formen der Kooperation herausbilden und die die gemeinsame Auseinandersetzung mit einer Fragestellung formalisieren und strukturieren, und zwischen formellen Netzwerken, die von einem häufig institutionellen Akteur (z.B. eine Kommune, ein Verband, ein Sozialhilfeträger) initiiert werden, um Formen der Kooperation zu fördern, zu institutionalisieren, zu rationalisieren oder zu verstetigen. Insbesondere öffentliche und freie Träger der Wohlfahrtspflege, Politik und Verwaltung verbinden mit der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen, Schulen und psychosozialen Diensten häufig auch die Erwartung, dass die vorhandenen knappen Ressourcen gezielter, effektiver und effizienter genutzt sowie verschiedene Hilfsangebote miteinander verzahnt und abgestimmt werden. Derartige Netzwerke haben häufig den Charakter von Unterstützungsangeboten, die dazu dienen, diese Angebote bekannt zu machen, Formen der Inanspruchnahme dieser Angebote zu institutionalisieren und die Häufigkeit einer fehlerhaften Inanspruchnahme dieser Angebote zu reduzieren. Diese Netzwerke stellen insofern eine Vermittlung zwischen dem Angebot und der Möglichkeit einer individuellen Beratung (dazu oben Kap. 8) dar.

Jede Schule muss in Bezug auf die Arbeit in und mit Netzwerken unter anderem klären, welche Kooperationen sie benötigt, welche Personen dafür verantwortlich sind und welche Ziele erreicht werden sollen. Die Schule muss Kooperation und die Arbeit in Netzwerken als gemeinsame Aufgabe sehen. Es ist Aufgabe der Schulleitung, darauf zu achten, dass getroffene Vereinbarungen mit Kooperationspartnern eingehalten und regelmäßig evaluiert werden.

Wesentlich ist dabei, dass ein geeigneter Ort geeignete Zeiträume und geeignete Medien bereit gestellt werden, um erfolgreich und sachbezogen ´netzwerken´ zu können. Kooperationen müssen „systematisch koordiniert“ sowie „langfristig, nachhaltig angelegt und strukturell verankert sein“ (Referenzrahmen Schulqualität NRW 3.6.1).

9.2 Aufbau und Pflege von Netzwerken

Bevor es um den konkreten Aufbau von Netzwerken geht, empfiehlt es sich daher, grundlegende Fragen zu klären, damit ein Netzwerk erfolgreich arbeiten kann:

Zielsetzung des Netzwerks:

- Was soll mit dem Netzwerk erreicht werden?
- Wem hilft/ wem nützt dieses Netzwerk?
- Was ist mein persönliches Ziel?
- Wie sieht die Ausgangslage aus?
- Welche Kooperationspartner gibt es?
- Gibt es bereits bestehende Netzwerke?
- ….

Ressourcen des Netzwerks:

- Wer unterstützt Aufbau und Arbeit des Netzwerks (z.B. Raum, Büro, Freistellungen, ggf. Fahrtkosten usw.)?
- Wer ist für das Netzwerk verantwortlich?
- Wer muss teilnehmen, damit die Arbeit des Netzwerks erfolgversprechend ist? Wer sollte teilnehmen? Wer kann teilnehmen?
- Welche Kommunikationswege werden verabredet?
- In welchem Rhythmus und in welcher Intensität finden Treffen statt?
- Ist die Teilnahme freiwillig und Ausdruck von Engagement oder ist sie Teil der regulären Tätigkeiten während der regulären Arbeitszeiten?
- …..

Pflege von Netzwerken

- Wie kann das Netzwerk über längere Zeiträume (´in den Mühen der Ebene´) aufrechterhalten werden?
- Was sind belastbare Erfolgskriterien für die Netzwerkarbeit?
- Wie können neue Mitglieder als Ersatz für ausscheidende Mitglieder rekrutiert werden?
- Ist es sinnvoll das Netzwerk mit anderen Netzwerken zusammenzuführen?
- Wann sollte das Netzwerk aufgelöst werden?
- …

Sind diese Fragen geklärt, geht es darum geeignete Partner zu finden, diese zu kontaktieren und gemeinsame Vereinbarungen zu treffen um schließlich Synergien zu nutzen.

9.3 Schulrechtliche Grundlagen der Netzwerkarbeit

Zu beachten ist insbesondere die Frage, bei welchen Netzwerken welches schulische Gremium Mitsprache- oder Entscheidungsbefugnisse hat. So bedürfen Kooperationen zwischen Schulen zum Zwecke der Unterrichts- und Schulentwicklung, der Verknüpfung von formaler und nonformaler Bildung oder des Schüleraustauschs der Zustimmung durch die Schulkonferenz.[144] Ähnliches gilt für Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie KITAs (Übergang aus Kita in die Grundschule) und mit anderen Trägern, die Kinder oder Jugendarbeit betreiben oder bei der Berufsorientierung unterstützen. Bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zum Beispiel bei der Gestaltung eines Ganztags- oder AG-Angebots, legt die Allgemeine Dienstordnung zudem fest, dass die pädagogische Arbeit gemeinsam abgestimmt und Fortbildungen gemeinsam durchgeführt werden müssen.

[144] § 65 (2) SchulG.

Die Kooperation und die Vernetzung mit anderen Schulen, mit anderen Bildungsträgern, mit Institutionen und mit weiteren Kooperationspartnern ist im Anschluss an den Referenzrahmen Schulqualität (3.6) ein Merkmal guter Schulen. Darüber hinaus sind Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte aber auch zur Zusammenarbeit mit Institutionen und mit Einzelpersonen verpflichtet, um die Erfüllung schulischer und pädagogischer Aufgaben zu sichern oder zu verbessern, um schulische Angebote zu ermöglichen, zu vergrößern und zu verbessern, um beispielsweise die Religionsausübung und die berufliche Orientierung ihrer Schüler*innen zu fördern oder um außerunterrichtliche Ganztagesangebote einzurichten. In diesen Kontext fällt auch die Zusammenarbeit mit staatlichen Gesundheitsbehörden und mit öffentlichen und privaten Trägern der Jugendhilfe.[145] Kooperationen der Schule bedürfen der Zustimmung durch die Schulkonferenz und es gehört zu den Aufgaben von Schulleitungen, mit den Partnern der Schule zu kooperieren.[146]
Diese Aufgabenstellungen sind Anforderungen an jede Schule. In Schulen des Gemeinsamen Lernens ist es aber möglich, dass in Einzelfällen funktionierende Kooperationen für das Wohlergehen und die Entwicklung von Schüler*innen in besonderem Maße bedeutsam werden.

Aufgaben schulischer Netzwerkarbeit:

- Brüche in der Bildungsbiographie von Kindern zu vermeiden und Übergänge durch Kooperation gelingend zu gestalten (z.B. indem Übergänge vor- und nachher beratend und durch Hospitationen begleitet werden).
- ein breites und vollständiges Unterrichtsangebot ggf. durch kooperierende Schulen sicher zu stellen (z.B. indem spezifische Förderbedürfnissen durch die Kooperation mit Förderschulen oder mit Therapeut*innen genügt werden kann).
- Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse schulformübergreifend abzustimmen (z.B. indem die Vereinheitlichung der Anforderungen und die Anschlussfähigkeit konkret zwischen Schulen und Bildungseinrichtungen abgesprochen werden)
- in der Kooperation mit außerschulischen Partnern besondere Bedürfnisse der Schüler zu fördern (z.B. indem Praktikumsplätze geschaffen werden).
- durch die Einbindung in regionale und lokale Kooperationen und Netzwerke außerschulische Lernorte zu erschließen und im Sozialraum präsent zu sein (z.B. indem sich Schulen aktiv am regionalen Leben beteiligen)
- die „schulische, sozio-emotionale und kulturelle Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ zu fördern (z.B. indem Kooperation mit den Jugend- und Sozialhilfeträgern, mit der Gesundheitsfürsorge oder mit den schulpsychologischen Diensten genutzt werden)[147]
- …

Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, gibt es - regional und schulformspezifisch stark unterschiedlich - vielfältige Netzwerke, die zum Teil mit einer hohen Routine bereits seit Langem arbeiten oder die sich aufgabenbezogen neu gründen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen auf den folgenden Seiten einige dieser Netzwerke genannt werden.

9.4 Netzwerke und Hilfsangebote im Schulbereich

9.4.1 Jugendhilfe/ Therapien/ Unterstützungsangebote

Zur gelingenden Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen wird häufig eine enge Zusammenarbeit und Vernetzung angestrebt, die insbesondere auf die folgenden Institutionen bezogen ist:

[145] §§ 54; 5 (1) SchulG.
[146] § 59 (3) SchulG.
[147] Siehe Referenzrahmen Schulqualität 3.6, 5.6 – 5.8.

- das Jugendamt und Einrichtungen der Jugendhilfe.
    - Die grundlegenden Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe werden in SGB VIII § 1 Abs. 3 beschrieben. Danach soll sie
        1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
        2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte 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.
    - Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe werden einerseits durch die Jugendämter der Städte oder Landkreise erbracht und andererseits durch Träger der freien Jugendhilfe wie Initiativen, Vereine oder Stiftungen. Gewollt ist eine vielfältige Trägerlandschaft, in der unterschiedliche Wertorientierungen und vielfältige Inhalte, Methoden und Arbeitsformen angeboten werden (SGB VIII § 3 Abs. 1).
- das Gesundheitsamt
    - Das Gesundheitsamt hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche vor Gesundheitsgefahren zu schützen und ihre Gesundheit zu fördern. Insbesondere der Kinder- und Jugendgesundheitsdienst arbeitet hierzu mit anderen Behörden, Trägern, Einrichtungen und Personen, die Verantwortung für die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen tragen, zusammen. Das Gesundheitsamt führt die schulischen Eingangsuntersuchungen und, soweit erforderlich, weitere Regeluntersuchungen durch und kann Gesundheitsförderungsprogramme anbieten.(§ 12 ÖGDG NRW)
- der schulpsychologische Dienst
    - Der schulpsychologische Dienst unterstützt als Fachdienst alle am Schulleben Beteiligten:
        - Schulen, Schulaufsicht und schulische Gremien
        - Lehrerinnen und Lehrer
        - in den Schulen tätige pädagogische Fachkräfte bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrag
        - Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern bei Schulproblemen und Erziehungsfragen.
    - Der schulpsychologische Dienst richtet sich mit seinen Angeboten im Grundsatz an alle Schulen und Schulformen einschließlich der Ersatzschulen.
    - Angebote und zuständige Ansprechpartner dieser außerschulischen Partner sind über die Homepage der jeweiligen Stadt oder des Kreises zu erhalten.

9.4.2 Berufsorientierung

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist der individuellen Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen individuell anzupassen, wobei viele Personen und Institutionen an diesem Prozess beteiligt sind. Gerade auch unter dem Gesichtspunkt der in den vergangenen Jahren deutlich gestiegenen Zahl von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen und der damit einhergehenden steigenden Zahl von Absolvent*innen mit einem solchen Bedarf in den Bildungsgängen der Allgemeinen Schulen gilt es, übersichtliche Strukturen zu gestalten und klare Absprachen zu ermöglichen um den Weg in die Ausbildung oder an eine Schule im Bereich der Sekundarstufe II möglichst passgenau zu begleiten.

In der Regel beginnt dieser Weg in die Arbeitswelt - auch im Rahmen von KAoA - mit verschiedenen Praktika und Berufsfelderkundungen.

- Wichtige Netzwerkpartner sind an dieser Stelle – neben den Betrieben vor Ort – Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Koordinator*innen für Studien- und Berufswahl

("StuBo"), Inklusionsbeauftragte, ggf. Sozialpädagog*innen sowie Mitarbeiter*innen der Jugendberufshilfe aus den zu-ständigen Jugendämtern.

Je nach Bedarf und Ausprägung der sonderpädagogischen Unterstützung benötigen die Förderschüler*innen verschiedene Angebote.

- Zum Beispiel kann es hilfreich sein, einen Schüler oder eine Schülerin zum ersten Vorstellungsgespräch im Praktikumsbetrieb zu begleiten. Es kann auch notwendig sein Fachberatungen, wie zum Beispiel den Integrationsfachdienst (IFD) einzuschalten, um Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Körperlich-motorische Entwicklung im Rahmen der Potentialanalyse angemessene Angebote zu eröffnen.
- Für Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen erfordert die Potentialanalyse im Vorfeld häufig die Kontaktaufnahme mit dem jeweiligen Träger, um für diese Schüler*innengruppe auch über den Einzelfall hinaus angemessene Bedingungen zu schaffen.

Im vorletzten Schulbesuchsjahr der Sekundarstufe I ist für Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen der Erstkontakt zu den Mitarbeitern der Reha-Abteilung der Agentur für Arbeit herzustellen – ein wichtiger Partner im Netzwerk Berufsorientierung. Diese Fachberater erarbeiten in Zusammenarbeit mit den Schüler*innen, den Eltern und den Lehrer*innen Vorschläge zu berufsvorbereitenden und berufsorientierenden Maßnahmen z. B. bei verschiedenen Bildungsträgern und legen diese nach sorgfältiger Prüfung aller individuellen Bedingungen fest.

Auch der Austausch mit den allgemeinen Berufskollegs (multiprofessionelle Teams, Sozialpädagog*innen, Sonderpädagog*innen, StuBos), mit den Berufskollegs als Förderschule oder mit Gymnasien ist im Vorfeld des Übergangs notwendig.[148] In vielen Fällen werden auch bei diesen Übergängen Eltern und Schüler*innen von den Sonderpädagog*innen beraten und begleitet.

In einigen Regionen gibt es Arbeitskreise zum Thema Übergang Schule – Beruf, in denen sich schulische und außerschulische Partner (Vertreter*innen der Industrie- und Handels-kammern, Vertreter*innen von Bildungsträgern, Mitarbeiter*innen der Agentur für Arbeit, Berufseinstiegsbegleiter*innen, Fachberatungen, etc.) austauschen.

Zudem finden in einigen Kreisen Berufswahlbörsen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf statt, die sich zur Kontaktaufnahme für Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen mit den verschiedenen Anbietern in den Bereichen Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung sehr gut eigenen.

Informationen zu möglichen Netzwerkpartner*innen können bei den Inklusionsfachberater*innen sowie in den Regionalen Bildungsbüros erfragt werden.

9.4.3 Regionale Kooperationen und Vernetzungen

Die Vernetzung von Schulen im Rahmen von regionalen Bildungslandschaften und die Erschließung anderer Lernorte blicken in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Gestaltung und Öffnung von Schule" bereits auf eine lange Tradition zurück. Kooperationen im Sinne einer sozialräumlichen Öffnung können entscheidend zur schulischen, sozio-emotionalen und kulturellen Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen (vgl. Referenzrahmen Schulqualität 3.6). Eine Kooperation sollte dabei möglichst langfristig und nachhaltig angelegt und strukturell verankert sein. Dazu bedarf es grundsätzlich seitens der Schule und ihrer Kooperationspartner*innen jeweils fester Ansprechpartner*innen und häufig auch vertraglicher Regelungen.

[148] Als Voraussetzung eines derartigen Austausches sind unbedingt die Bestimmungen der Datenschutzverordnung (VO-DV I) zu beachten. Aus diesen Bestimmungen ergibt sich, ob im Vorfeld eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten bzw. der volljährigen Schüler*innen eingeholt werden muss.

Denkbar sind im Rahmen einer regionalen Kooperation und Vernetzung im Stadtteil gemeinsame Projekte, Verknüpfung von außerunterrichtlichen Angeboten mit dem schulischen Curriculum, die gemeinsame Erarbeitung von Materialien und Vernetzungen im Sozialraum zur regionalen Entwicklung. Diese soll zu einer Verankerung in den jeweiligen schulischen Konzepten führen, wobei der zentrale Bezugspunkt immer der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag bleiben muss. Denkbare Kooperationspartner sind: Kunst- und Kulturinstitutionen, Sportvereine, Musikschulen, Büchereien, Außerschulische Lernorte (Tierpark, Museen, Bauwerke etc.), Jugendbildungseinrichtungen, Religionsgemeinschaften, Banken und Sparkassen, Krankenhäuser, Altenheime usw.

9.5 Leitfragen zur Vernetzung und Unterstützung

- Welche Kooperationen/Netzwerke sind bereits an unserer Schule implementiert?
- Welche schulischen Themenfelder werden mit Hilfe dieser Kooperationen abgedeckt?
- Welche Person(en) ist/sind für die Pflege diese Kooperationen/Netzwerke verantwortlich?
- Inwiefern ist Netzwerkarbeit in unserem Schulprogramm etabliert?
- Wie wird diese Netzwerkarbeit weiter entwickelt?
- Welche weiteren Kooperationen/Netzwerke benötigen wir/wünschen wir uns?
- Wer kann die benötigten Kontakte knüpfen/pflegen?
- …

10. Übergänge in allgemeine Berufskollegs

10.1 Förderschwerpunkte und mögliche Bildungswege

Seit dem Schuljahr 2016/2017 haben Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf einen Rechtsanspruch auf den Besuch eines allgemeinen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen.[149] Durch die obere Schulaufsicht wird ihnen mindestens ein allgemeines Berufskolleg vorgeschlagen, wobei Eltern bzw. volljährige Schüler*innen weiterhin auch ein Berufskolleg als Förderschule wählen können.[150] Anhand von exemplarischen Fallbeispielen sollen Rahmenbedingungen zum Verfahren und zur Förderung in allgemeinen Berufskollegs gemäß § 19 AO-SF verdeutlicht werden.

Förderschwerpunkte Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören und Kommunikation

Über die kontinuierliche sonderpädagogische Förderung in der Sekundarstufe I hinaus besteht auch in der Sekundarstufe II ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Beim Übergang ist kein erneutes förmliches Feststellungsverfahren notwendig (§ 19 (5) AO-SF).

Bei erstmaligen Anhaltspunkten für einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu Beginn oder während der Sekundarstufe II ist die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs möglich (§ 19 (6) AO-SF). Diese Regelung wird nur selten anwendbar sein, zum Beispiel dann, wenn eine Sinnesschädigung sich rapide verschlechtert oder ein Unfall zu einer Körperbehinderung führt.

Beispiel 1 eines möglichen Bildungsweges
Die Schülerin/der Schüler besucht die Klasse 10 einer Schule des Gemeinsamen Lernens im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Sie/er wird die Schule mit dem Mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) abschließen.
Wunsch ist es, später im kaufmännischen Bereich tätig zu sein. Ziel ist auch der Erwerb der Fachhochschulreife.

<u>Bildungsangebote</u>

Je nach den Eingangsvoraussetzungen ist die sonderpädagogische Förderung in der Sekundarstufe II grundsätzlich in verschiedenen Bildungsgängen des allgemeinen Berufskollegs möglich

- während der Schulpflicht
- oder während des Besuchs eines Bildungsganges zum Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses
- oder für die Dauer einer Berufsausbildung mit Beginn nach Ende der Schulpflicht.

Die Bildungsgänge des Berufskollegs werden in verschiedenen Fachbereichen (zum Beispiel Wirtschaft und Verwaltung, Informatik u. a.) angeboten.

---

[149] Eine Übersicht über den Aufbau des nordrhein-westfälischen Systems der Berufskollegs, ihrer Bildungsgänge und ihrer Bildungspläne findet sich bei QUA-LiS NRW:
https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/uebersicht/index.html [05.11.2018]. Zu Fragen der Inklusion in den Berufskollegs:
https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/inklusion/gestaltung-gemeinsamen-lernens-in-der-praxis/foerderschwerpunkte/index.html [05.11.2018]

[150] Übergänge an die Berufskollegs als Förderschule erfolgen unter Einbeziehung der oberen Schulaufsicht aufgrund § 19 AO-SF. Für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung ist § 19 (2) maßgeblich, wobei das dort genannte Verfahren in Verbindung mit der Anmeldung am Berufskolleg als Förderschule beantragt wird. Im Regierungsbezirk Köln gibt es derzeit vier Berufskollegs als Förderschulen. Sie befinden sich in privater Trägerschaft. Die beiden öffentlichen Schulen in Essen (in Trägerschaft des LVR - Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation) und Soest (in Trägerschaft des LWL – Förderschwerpunkt Sehen) öffnen ihre Bildungsangebote über den Regierungsbezirk hinaus (https://www.rwb-essen.de/wp/; https://www.lwl-bk-soest.de/de/ [05.10.2018]). Die Schulen in privater Trägerschaft haben zum Teil noch einmal eigene Aufnahmeregularien.

Bezogen auf das Beispiel 1 kann die Schülerin/der Schüler beispielsweise eine Fachklasse des dualen Systems oder einen vollzeitschulischen Bildungsgang (Berufsfachschule, Fachoberschule) besuchen.

Vor Aufnahme durch die Schule ist die Abstimmung mit der oberen Schulaufsicht erforderlich.

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Mit dem Schuljahr 2016/2017 hat das Land NRW die Möglichkeit geschaffen, an einigen allgemeinen Berufskollegs den Unterricht für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung anzubieten.[151]

Die Zuerkennung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs bedarf beim Übergang in ein allgemeines Berufskolleg keiner erneuten Feststellung, sofern dieser bereits vor der Sekundarstufe II förmlich festgestellt worden ist (§ 19 (4) AO-SF). Die Beantragung einer Fortschreibung ist nicht erforderlich.

Vor Aufnahme durch die Schule ist die Abstimmung mit der oberen Schulaufsicht erforderlich.

Beispiel 2 eines möglichen Bildungsweges
Nach der Sekundarstufe I möchte eine Schülerin/ein Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein Berufskolleg besuchen. Ziel ist die Fortsetzung des Gemeinsamen Lernens. Aufgrund eines bereits absolvierten Praktikums besteht Interesse an Tätigkeiten im Bereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement.

Bildungsangebote

Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung

- Die Bildungsgänge werden in verschiedenen Fachbereichen angeboten, so z. B. im Fachbereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement.
- Für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist es möglich, die Lern- und Entwicklungszeit und damit den Verbleib in der Ausbildungsvorbereitung auf bis zu drei Jahre zu verlängern.[152]

Darüber hinaus wird eine Schülerin/ein Schüler sonderpädagogisch gefördert für die Dauer eines Berufsausbildungsverhältnisses, das nach dem Ende der Schulpflicht begonnen wird.

- Für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dient der Schulbesuch der Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit. Ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss kann nicht erworben werden.[153]

Für die Praxis:
Die Handreichung zum „Besuch des Bildungsganges Ausbildungsvorbereitung am allgemeinen Berufskolleg von Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ (MSB 2017b) gibt Orientierung und Hinweise. Darüber hinaus sind exemplarische Unterstützungsmaterialien im Portal von QUA-LiS NRW veröffentlicht. Die Materialien aus der Praxis für die Praxis sind als Impulse zur Umsetzung der Inklusion an allgemeinen Berufskollegs zu betrachten.
https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/inklusion/gestaltung-gemeinsamen-lernens-in-der-praxis/foerderschwerpunkte/foerderschwerpunkte.html [05.10.2018]

[151] Vor Inkrafttreten des Rechtsanspruches gab es im Regierungsbezirk Köln zwei Berufskollegs in Bonn und Köln, an denen Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung in Kooperation mit einer Förderschule beschult wurden. Die Jugendlichen blieben Schüler*innen der Förderschule (Berufspraxisstufe).
[152] siehe dazu VV 19.1 zu Anlage A der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK)
[153] siehe dazu VV 18.1 zu Anlage A der APO-BK

Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache

Der in der Sekundarstufe I festgestellte sonderpädagogische Unterstützungsbedarf endet mit der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und dem Ende des Besuchs der Sekundarstufe I durch Zeitablauf. Eine erneute Feststellung in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung ist nur dann möglich, wenn nach Wahl der Eltern ein Berufskolleg als Förderschule besucht werden soll (§ 19 Abs. 1 f.). Der Förderschwerpunkt Sprache erfährt in der Sekundarstufe II keine Fortsetzung in sonderpädagogischer Unterstützung und kann auch nicht neu beantragt werden.[154]

Beispiel 3 eines möglichen Bildungsweges
Die Schülerin/der Schüler ist 17 Jahre alt. Der Förderschwerpunkt lag bisher im Bereich Lernen. Ziel ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses und die Verbesserung der Chancen auf dem Ausbildungsmarkt.

Die besondere Unterstützung von Schüler*innen mit einem in der Sekundarstufe I bestehenden Förderschwerpunkt Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung erfolgt beim Übergang in all-gemeine Berufskollegs durch multiprofessionelle Teams. Seit dem Schuljahr 2015/2016 stehen den allgemeinen Berufskollegs zusätzliche Lehrerstellen für die Einrichtung von multiprofessionellen Teams und zur Ergänzung der pädagogischen Arbeit in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung sowie in bestimmten Ausbildungsberufen zur Verfügung. Neben Lehrkräften an Berufskollegs konnten u. a. Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung sowie Fachkräfte für Schulsozialarbeit eingestellt werden.

Bildungsangebote

Bezogen auf das Beispiel 3 sind folgende Bildungswege möglich:

- Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung
  - Die Bildungsgänge werden in verschiedenen Fachbereichen angeboten.
  - Der Unterricht findet in Vollzeitform in Verbindung mit einem durch Lehrkräfte begleiteten betrieblichen Praktikum statt oder in Teilzeitform, abgestimmt mit Anbietern berufsvorbereitender Maßnahmen.
  - Der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses ist möglich.
- Fachklassen des dualen Systems
  - Die sogenannten Fachpraktiker-Ausbildungen richten sich an junge Menschen mit einer Behinderung, die den Anforderungen einer Regelausbildung (noch) nicht gewachsen sind (§ 66 BBiG, § 42m HwO).
  - In diesen Ausbildungsberufen wird mit dem Berufsschulabschluss ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss erworben.[155]
  - Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit unterstützen den Weg in die duale Ausbildung (z.B. Einstiegsqualifizierung) und den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung (z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen).
  - In die Fachklassen werden Schüler*innen aufgenommen, die sich in einem Berufsausbildungsverhältnis nach dem BBiG oder der HwO befinden (…).

Für die Praxis:
Eine Handreichung zur multiprofessionellen Teamarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg entstand im Rahmen des Modellprojektes Innovationsarena 3i. Projektträger war das Ministerium für Schule und Weiterbildung (Kückmann/Kremer 2017).

Je nach vorhandenem Schulabschluss kommen weitere Bildungsgänge gemäß APO-BK in Frage (zum Beispiel die Berufsfachschule gemäß Anlage

[154] Schüler*innen mit einer Behinderung im Bereich Sprache können bei Bedarf über die individuelle Förderung hinaus durch die Gewährung eines **Nachteilsausgleichs** unterstützt werden. Besonderheiten bei **Autismus-Spektrum-Störungen** sind in § 42 Abs. 4 AO-SF geregelt.
[155] Siehe dazu § 2 (1) Anlage A APO-BK.

B 1 der APO-BK, sofern der Hauptschulabschluss oder ein gleichwertiger Abschluss vorliegt.).[156]

10.2 Koordination des Übergangs in allgemeine Berufskollegs

Die von der Bezirksregierung Köln getroffenen Verfahrensregelungen zu § 19 AO-SF sehen zusammengefasst folgenden Ablauf vor. Sie betreffen die Aufnahme von Schüler*innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen.

- Liegt dem Berufskolleg eine Anmeldung vor, zeigt es diese nach Eingang Dezernat 45 der Bezirksregierung Köln an.
- Die Anzeige der Anmeldung mit dem vorgesehenen Formular enthält u. a. Angaben zu den sächlichen und personellen Voraussetzungen für die Fortführung der sonderpädagogischen Förderung sowie die Stellungnahme der Schulleitung, ob eine Beschulung an der Schule möglich ist. Verbindliche Anlage ist bei vollzeitschulischen Bildungsgängen eine Kopie des Halbjahreszeugnisses.
- Die Abstimmung mit dem Schulträger erfolgt durch die Bezirksregierung Köln.
- Sind die Voraussetzungen einer Beschulung an diesem Berufskolleg gegeben, werden die Eltern bzw. die volljährigen Schüler*innen darüber informiert, dass eine Fortführung der sonderpädagogischen Förderung im entsprechenden Bildungsgang möglich ist. Eine Durchschrift des Bescheids geht dem Berufskolleg zu. Der Aufnahmebescheid wird durch die aufnehmende Schule verschickt.
- Für den Fall, dass eine Aufnahme an dem gewünschten Berufskolleg nicht möglich sein sollte, benennt die Bezirksregierung in Abstimmung mit dem Schulträger ein anderes Berufskolleg unter Einbindung aller Beteiligten.

Ein rechtzeitiger Austausch von Informationen unterstützt einen gelingenden Übergang in das Berufskolleg.

Für eine angemessene Planung und Organisation des Überganges ist es förderlich, dass die Eltern bzw. die volljährigen Schüler*innen, Ausbildungsbetriebe oder Maßnahmenträger bei Anmeldung das Berufskolleg über individuelle Bedarfe informieren und ggf. persönlich mit der Schule Kontakt aufnehmen. Unterstützung bei der Beratung vor Ort bieten auch die Inklusionsfachberater*innen an.

Es ist wünschenswert, dass das Berufskolleg, soweit möglich, Hinweise auf erforderliche bzw. hilfreiche sächliche Voraussetzungen im Laufe des letzten Halbjahres vor Schuljahresbeginn erhält.

Die abgebende Schule leitet beim Schulwechsel Daten zur Förderung an das aufnehmende Berufskolleg weiter; hieran kann die pädagogische Arbeit anknüpfen (gem. § 6 VO-DV I: Förderplan, Ergebnis des zugrundeliegenden Gutachtens). Im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen bedürfen diese Informationen der Einwilligung der Eltern bzw. der volljährigen Schüler*innen.

Die bisherige Praxis zeigt, dass in Einzelfällen eine frühzeitige Beratung und Kommunikation mit allen Beteiligten noch vor Beginn des Anmeldeverfahrens für die Gestaltung des Überganges sehr förderlich ist. [157]

Für die Praxis:
Eine Praxishilfe für die Beratung in der Anmeldephase siehe dazu Anhang F der Handreichung

[156] Zu den Angeboten der Berufskollegs im Regierungsbezirk Köln siehe https://www.bezreg-koeln.nrw.de/extra/fachklassen/index_internet.php [05.10.2018].

[157] Zu exemplarischen Fallbeispielen für die Vorbereitung des Schulbesuches und den Start am allgemeinen Berufskolleg in den Förderschwerpunkten (ohne LES) siehe QUA-LiS NRW unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/inklusion/gestaltung-gemeinsamen-lernens-in-der-praxis/foerderschwerpunkte/foerderschwerpunkte.html [05.10.2018]

Literatur

Verwendete Literatur

(Das Schulgesetz, die aktuell gültigen Ausbildungsordnungen, die aktuellen Lehrpläne und viele Erlasse finden sich auf der Homepage des Schulministeriums NRW und lassen sich mit Suchmaschinen auffinden)

Ader, Sabine/ Tölle, Ursula (2011): Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch! In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich: Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen (Budrich), S. 201-222. Zit nach: http://www.supervision-toelle.de/pdf-supervision-toelle/publikation-beratung-schulischer-kontext.pdf?PHPSESSID=1q50c6arq28um5b47kvrbe65g7 [02.05.2018].

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion - Eine Kritik. Stuttgart (Kohlhammer).

[AO-GS] Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule - AO-GS). Vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2014 (SGV. NRW. 223)

[AO-SF] Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016 (SGV. NRW. 223).

[APO-BK] Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO-BK). Vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2016 (SGV. NRW. 223)

[APO-GOSt] Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt). Vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. November 2012 (SGV. NRW. 223).

[APO-S I] Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I - APO-S I). Vom 2. November 2012 geändert durch Verordnung vom 13. Mai 2015 (SGV. NRW. 233)

Ader, Sabine/Tölle, Ursula (2011): Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch! In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich: Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen (Budrich), S. 201-222.

Arndt, Ann-Kathrin/ Blasse, Nina/ Budde, Jürgen/ Heinrich, Martin/ Lübeck, Anika/ Rohrmann, Albrecht (2017): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: Budde, Jürgen/ Dlugosch, Andreas/ Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur). Opladen (Verlag Barbara Budrich), S. 225-239.

Bartnitzky, Jens (o.J.): Handout zum Vortrag Lerntagebuch und Portfolio. https://www.bartnitzky-burg.de/download.php [28.05.208].

Bartnitzky, Jens (o.J.): Lernbögen. https://www.bartnitzky-burg.de/download.php [28.05.208].

Bartz, Adolf (2013): Gespräche mit Schülern und Eltern führen – Anregungen und Hilfen für die Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung. Erftstadt (Ritterbach).

[BBiG]Berufsbildungsgesetz https://www.arbeitsrecht.org/gesetze/bbig/ [10.10.2018]

[Beratung] Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 02.05.2017 (ABl. NRW. 05/17 S. 36).

[Berufsorientierungserlass] Berufs- und Studienorientierung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiter-bildung v. 21.10.2010 (ABl. NRW. S. 576).

Bohl, Thorsten/ Batzel, Andrea/ Richey, Petra (2012): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Th./ Bönsch, M./ Trautmann, M./ Wischer, B. (Hg): Binnendifferenzierung – Teil 1: didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen (Prolog), S. 40-69.

Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 167–184. Auch: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4451 [26.06.2018].

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion – Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate, Andrea Platte. Weinheim, Basel (Beltz).

Brand, Tilman von/ Pompe, Anja (2015): Inklusion im Deutschunterricht. In: Pompe, Anja (2015): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler (Schneider), S. 29-44

Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaften - Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26, H. 51, S. 33-42. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_51.pdf [02.04.2018].

Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle - Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart (Klett-Cotta) 1999.

DeGeDe-ABC zur Demokratiepädagogik: Feedback. http://degede.de/abc-feedback.0.html [14.05.2018]

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen - verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Stuttgart (Klett).

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher – Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungs-kommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart (Klett).

Eichhorn, Christoph (2012): Classroom-Management. Voraussetzung für guten Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 251, S. 4-7 (http://www.lernwelt.at/downloads/classroom-management-christoph-eichhorn.pdf [05.04.2018])

Eichhorn, Christoph (2017): Classroom-Management - Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart (Klett-Cotta) 9. Aufl..

Felder, Franziska (2018): Inklusion oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. In: Z.f.Pädagogik 64 H 1, S. 80-87.

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.

Feuser, Georg (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Feuser, G. (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen (Psychosozial Verlag), S. 183-285.

Frehe, Petra/ Kremer, H.-Hugo (2015): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i ‚Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen In-

tegration´. https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/3i/publikationen/ [05.11.2018].

Friend, Marilyn/ Bursuck, William D. (2009): Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (5th ed., p. 92). Columbus, OH (Merrill).

Friend, Marilyn/ Cook, Lynne/ Hurley-Chamberlain, DeAnna/ Shamberger Cynthia (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: Journal of Educational and Psychological Consultation 20 (2010) H. 1: Collaboration in Special Education , S. 9-27 (https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380?scroll=top&needAccess=true [11.04.2018]).

Goodman, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586.

Green, Norm/ Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium - Das Trainingsbuch. Seelze-Velber (Kallmeyer).

Greuel, Norbert (2016): Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung - Konflikte - Teamarbeit – Moderation. Stuttgart (Kohlhammer).

[Gültigkeitsliste Richtlinien] Gültigkeitsliste Richtlinien und Lehrpläne (Stand: 15.04.2018). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/RuL/Richtlinienliste.pdf [06.04.2018].

Haffner, Johann/ Baro, Karin/ Parzer, Peter/ Resch, Franz (2005): HRT 1-4. Heidelberger Rechentest. Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter. Göttingen (Hogrefe).

Halfide, Therese (2006): Teamteaching. In: Bündner Schulblatt Juni 2009, S. 4-9. https://www.therese-halfhide.ch/uploads/publikationen/Teamteaching-Schulblatt-GR.pdf [17.04.2018].

Hall, Tracey E. u.a. (2012): Universal Design for Learning in the classroom. New York, London (The Guilford Press).

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen - überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ´Visible Learning´ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler (Schneider).

Haug-Benien, R. (1998): Kollegiale Beratung - Ein Fall nicht nur für zwei. hiba transfer, Ausgabe III-1998.

Heiner, Maja/ Schrapper, Christian (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmen-konzept. In: Christian Schrapper (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim, München (Juventa), S. 201-222.

Hellmich, Frank/ Blumberg, Eva (Hg.) (2017): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart (Kohlhammer).

Hessisches Kultusministerium/ Amt für Lehrerbildung (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Fuldatal (Amt für Lehrerbildung) 2011 (http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/grundlagenpapiere/BroschuXre_Prozessmodell_2011-07-01-HP.pdf [30.03.2018]).

Hinz, Andreas (2007): Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In: Hinz, Andreas (Hg) (2007), S. 15-41.

Hinz, Andreas (Hg.) (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg (Lebenshilfe-Verlag).

Humanwissenschaftliche Fakultät Department Heilpädagogik und Rehabilitation (Hg.) (o.J.): Inklusion: Positionspapier des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation.

[HwO] Gesetz zur Ordnung des Handwerks. https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/ [10.10.2018].

[IFA-Erlass 2014] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (29. Oktober 2014): Fachberatung in der Schulaufsicht Hier: Inklusionsfachberaterinnen und Inklusionsfachberater (AZ 511 – 6.03.17.04 – 122280).

[IFA-Erlass 2017] Fachberatung in der Schulaufsicht; Inklusionsfachberaterinnen und Inklusionsfachberater. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 22.05.2017 (ABl. NRW. 06/17 S. 40).

Ilm, Katrin/ Rolf, Florian/ Schick, Heinz (2018): Primat der Fachlichkeit – Thesen und Argumente für ein neues Förderverständnis in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69 (2018) 11, S. 542-553.

Kagan, Spencer/ Kagan, Miguel (2009): Kagan Cooperative Learning. San Clemente (Kagan Publishing).

Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim: Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart (Kohlhammer) S. 153-190.

Kempfert, Guy/ Ludwig, Marianne (2014): Kollegiale Unterrichtsbesuche: besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Weinheim, Basel (Beltz).

Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart (Kohlhammer).

[KLP Deutsch GE] Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen – Deutsch. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/8/gs_deutsch.pdf [06.04.2018]

[KLP Deutsch HS] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Deutsch_HS_KLP_Endfassung.pdf [23.06.2018]

[KM NW GU] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1989): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Zwischenbericht über den Schulversuch in der Grundschule und über weitere Versuche in anderen Schulformen. – II A 3.70-20/0 Nr. 2413/89. https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMI10-537.pdf [14.3.2018].

[KM NW Weiterentw sonderpäd Förderung] Einführungserlass zum Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen. RdErl. d. Kultusministeriums v. 29. 5. 1995 (GABl. NW. I S. 107)).

[KM NW Weiterentw sonderpäd Förderung Berichtsvorlage] (1993) Berichtsvorlage für den Ausschuss für Schule und Weiterbildung – hier: Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung am 1.9.1993. https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV11-2341.pdf [23.06.2018].

[KMK Bildungsstandards Hauptschulabschluss Deutsch] Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004). München, Neuwied (Wolters Kluwer) 2005. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf [15.06.2018].

[KMK Grundschule] Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [06.04.2018].

[KMK Hauptschulabschluss] Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Haupt.pdf [13.05.2018].

[KMK Inklusion] Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusminister-konferenz vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [08.03.2018].

[KMK sonderpäd Förderung] Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [08.03.2018].

[KMK Sonderschulwesen] Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Nienburg (B. Schulze) 1972.

[KMK VN BRK] Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf [08.03.2018].

Klafki, Wolfgang/ Stöcker, Hermann (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Z. f. Pädagogik 22, H. 4, S. 497-523.

Klingsieck, Katrin (2015): Testverfahren/Tests. (https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2015/06/02/testverfahrentests/ [24.04.2018].

Knuf, Oliver (2012): Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In: Moser, Vera (Hg): Die inklusive Schule - Standards für die Umsetzung. Stuttgart (Kohlhammer), S. 91-97.

Kress, Karin (2014): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Donauwörth (Auer), 3. Aufl.. Zit. nach: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/differenzierung/differenzierung.html [16.04.2018].

Kückmann, Marie-Ann/ Kremer, H.-Hugo (2017): Handreichung zur multiprofessionellen Teamarbeit (mpT) in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/3i/3i_handreichung_mpt.pdf [05.10.2018].

Kutzer, Reinhard (1979): Strukturorientierter Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule. In: Probst, Holger: Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis (= Behindertenpädagogik, Beiheft 7), Oberbiel (Jarick), S. 29-62.

Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.): Standardisierte Tests. https://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.47527.de [24.04.2018].

[Lehrpläne NRW] https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/ [04.05.2018].

Lenhard, Wolfgang/ Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1-6 - Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen (Hogrefe).

Lindmeier, Bettina/ Polleschner, Sandra (2014): Schulassistenz - ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? In: Gemeinsam leben 22, H. 4, S. 195-205.

Lindmeier, Christian (2018): Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen ´Twin-Track Approach´ der inklusiven Erziehung und Bildung. In: Z.f.Heilpädagogik 69, H. 4, S. 156-166.

[LRS-Erlass] Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS). RdErl. d. Kultusministeriums v. 19.07.1991 (GABl. NW. I S. 174). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/LRS-Erlass.pdf [11.05.2018] Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.): Ernährungslehre. http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-bildung/ernaehrungslehre/unterrichtsmaterialien/handreichungen/handreichung_ernaehrung_und_chemie/jahrgangsstufe1/lpe15/lpe1501 [29.5.2018].

Lütje-Klose, Birgit/ Neumann, Phillip/ Gorges, Julia/ Wild, Elke (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) - Zentrale Befunde. In: Die Deutsche Schule 110, H. 2, S. 109-123.

Lütje-Klose, Birgit/ Urban; Melanie (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83. S. 112-123.

Lütje-Klose, Birgit/ Willenbring, Monika (1999): "Kooperation fällt nicht vom Himmel" - Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38, H. 1, S. 2-31.

Maier, Uwe (Hg.) (2014): Lehr-Lernprozesse in der Schule: Praktikum, Fachdidaktische Anregungen für die Gestaltung und schriftliche Dokumentation von Unterricht. Bad Heilbrunn, Stuttgart (Klinkhardt).

Matthes, Gerald (2009): Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart (Kohlhammer) 2009.

May, Peter (2012): HSP 1-10 - Hamburger Schreib-Probe 1-10. Stuttgart (VPM) 6. Aufl..

Mays, Daniel (2016): Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule. München (Reinhardt).

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin (Cornelsen Scriptor).

Moser Opitz, Elisabeth/ Reusser, Lis/ Moeri Müller, Magdalena/ Anliker, Brigitte/ Wittich, Claudia/ Freesemann, Oka (2010): BASIS - MATH 4 – 8. Bern (Huber).

Moser Opitz, Elisabeth/ Stöckli, Meret/ Grob, Urs/ Nührenbörger, Marcus/ Reusser, Lis (2018): BASIS-MATH-G 3+. Bern (Huber).

Müller-Erichsen, Maren/ Frühauf, Theo (2007): Einleitung. In: Hinz, Andreas (Hg.) (2007), S. 8-14.

[MSB] (2017) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion in der Schule. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Eckpunkte-Inklusion/index.html [1.10.2018].

[MSB] (2017b) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handreichung für den Besuch des Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung am allgemeinen Berufskolleg von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/inklusion/handreichung-av-foerderschwerpunkt-geistige-entwickung.pdf [05.10.2018].

[MSB Neuausrichtung] Ministerium für Schule und Bildung NRW: Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen (15. Oktober 2018). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Runderlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf [05.11.2018].

[MSB Änderung APO-S I] Vierte Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I. Vom X. Monat 2019. (= Entwurf einer Änderungsverordnung zur APO-S I (November 2018)). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/Entwurf-4-Verordnung-Aenderung-APO-S-I.pdf [3.12.2018].

[MSJK Integ Lerngruppen] Integrative Lerngruppen an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I. RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 19. 5. 2005 (ABl. NRW. S. 2018).

Murawski, Wendy W. (2009): Collaborative Teaching in Secondary Schools - Making the Co-Teaching Marriage Work! Thousand Oaks (Corwin).

Muster-Wäbs, Hannelore/ Spethmann, Eckhard (2011): Kollegiale Unterrichtsreflexion – eine „KUR“ in der Schule. Gemeinsam von der Unterrichts- zur Lernkultur. http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb_werkzeugkasten/Kollegiale_Unterrichtsreflexion.pdf [27.06.2018].

Mutzeck, Wolfgang (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim (Beltz) 3. Aufl..

[ÖGDG NRW] Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst des Landes Nordrhein-Westfalen (ÖGDG NRW) Vom 25. November 1997 (GV. NRW. S. 430) (1) Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 30. April 2013 (GV. NRW. S. 202). http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=146870,1 [24.05.2018].

Palzkill, Birgit; Müller, Günter; Schute, Eva (2015): Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten. Berlin (Cornelsen).

Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (2013): LSL - Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen (Hogrefe) 2. Aufl..

Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (2014): SSL - Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen (Hogrefe).

Pietsch, Hartmut/ Theunissen, Ute/ Gesamtschule Duisburg-Meiderich (o.J.): Duisburger Sprachstandstest. http://www.gsm-duisburg.de/service/duisburger-sprachstandstest/ [24.04.2018].

Platte, Andrea (2018): Zwischen Renitenz und Übergabe: Wer und was will „die Inklusionsdebatte“? In: Gemeinsam Leben 26, H. 4, S. 239-249.

Popp, Kerstin / Melzer, Conny / Methner, Andreas (2017): Förderpläne entwickeln und umsetzen. München (Reinhardt), 3. Aufl..

Prengel, Annedore (2015): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, Bettina (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 49-63. Zit. n.: http://schulamt-backnang.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-backnang/%2B%2B%206%20Fortbildung%20Personalentwicklung/Tagungen/Fachtag%20SND%202014/DL%20Fachtag%20SND%202014/2014_11_08%20Prof.%20Prengel%20P%C3%A4d%20Diagnostik.pdf [23.04.2018].

[QUA-LIS NRW – Lern- u. Entwicklungsplanung] (o.J.): Lern- und Entwicklungsplanung. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/index.html [04.05.2018].

[QUA-LIS NRW – Positionspapier] (2015): Positionspapier zur Lern- und Entwicklungsplanung in der inklusiven Bildung – Entwurf Stand 9.12.2015. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/150928Endversion_Positionspapier10_4.pdf [04.06.2018].

[QUA-LIS NRW – Verankerung] (o.J.): Verankerung der Kriterien zur Lern– und Entwicklungsplanung mit dem Referenzrahmen Schulqualität NRW. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Zuordnung_Kriterien_LEP_-_Referenzrahmen_Schulqualitt_NRW.pdf [11.06.2018].

Rabenstein, Kerstin/ Proske, Matthias/ Idel, Till-Sebastian (2018): Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie. In: Z.f.Pädagogik 64 H. 2, S. 147-158.

Rathmann, Katharina/ Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2018): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Weinheim, Basel (Beltz).

[Referenzrahmen Schulqualität] https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/f [04.05.2018].

Reinck, Carolin (2015): Lernförderung im Mathematikunterricht durch Advance Organizer. Eine quantitativ-empirische Erhebung zur Untersuchung der Wirksamkeit eines Advance Organizer für heterogene Lerngruppen im Mathematikunterricht der 3. Jahrgangsstufe. Oldenburg (Dissertation) http://oops.uni-oldenburg.de/2801/1/reiler15.pdf [29.05.2018].

[Richtlinien u. Lehrpläne Grundschule] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen (Ritterbach). (auch: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf).

[SAV] Verfahren bei der Aufnahme in Sonderschulen und beim Übergang von Sonderschulen in allgemeine Schulen (sonderschul-Aufnahmeverfahren – SAV) RdErl. d. Kultusministers v. 20.12.1973 (Gabl. NW. 1974 S. 62).

Sasse, Ada/ Lada, Sabrina (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: Peters, Susanne/ Widmer-Rockstroh, Ulla (Hrsg.) (2014): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt, S. 118-137. Zitiert nach http://www.guthue.de/material/itag14/Unterrichtsvorbereitung_Leistungseinschaetzung_GU.pdf [28.03.2018].

Scheidt, Katja (2017): Inklusion - Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler (Schneider).

Schmidt, Hans B. (2014): Kollegiale Hospitation in einer professionellen Lerngemeinschaft. Ein Qualitätsinstrument für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schulverwaltung - Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement 11(2014) S. 304-307. Auch: http://hbschmid.de/SchVw_BY_11-2014_Schmid.pdf [26.06.2018].

Schnell, Irmtraud (2018): Alles beim Alten! Anmerkungen zur Inklusionskritik. In: Gemeinsam leben 26, H. 4. S. 234-238.

Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred/ Ferderolf, Claudia (Hg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte - Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn (Klinhardt).

Schöler, Jutta (2002): "Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener" - die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. In: Gemeinsam leben 10 H 4, S. 161 – 165 (http://bidok.uibk.ac.at/library/gl4-02-erwachsener.html [18.04.2018]).

[SchpflgG] Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulpflichtgesetzt – SchpflgG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Februar 1980 zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. April 1995 (SGV. NW. 223).

Schroeder, Rene (2016): Der Einsatz von Schulbegleitungen in Theorie und Praxis - oder: "Wer integriert die Helfer?" In: Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Landesverband NRW 54, H. 1, S. 14-25.

Schürmann, Christoph (2012): Mit vereinten Kräften zum Erfolg! – Informationen und Praxismaterialien zu Förderkonferenzen. In: In: Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule – Ideen und Materialien für Lehrkräfte (Loseblattsammlung). Stuttgart: Raabe 2011, Teil II A7.

[SchulG] Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014.

[SchräG] Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). Vom 5. November 2013 (GV. NRW. S. 613-622).

Schwager, Michael (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 3, S. 92-98.

Schwager, Michael (2013): Schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler in der inklusiven Schule – Herausforderung oder Grenze? In: Verband Behindertenpädagogik e.V. (Hg): Herausforderung Inklusion – Beiträge des gleichnamigen Sonderpädagogischen Kongresses vom 25. Bis 27. April in Weimar. Würzburg (CD-ROM). Auch in: behinderte menschen 38 (2015) 2, S. 33-39.

Schwager, Michael (2017): Zusammen Gemeinsam Lernen. Ein Versuch, die Orientierung an Inklusion als Unterricht zu denken. In: Wocken, Hans (2017): Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken - Kontroversen – Statistiken. Hamburg (Feldhaus), S. 47-67.

Speck, Otto (2018): Das inklusive Schulsystem - ein ´Twin Track´ (UN). Die Rolle der Förderzentren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69, H. 4, S. 167-174.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o.J.): Classroom Managent. http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/371/classroom_management.pdf [21.03.2018].

Stahl-Morabito, Natscha/ Melzer, Conny (2018): Planungsmodelle für inklusiven Unterricht. Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende für die zweite Phase der Lehrerausbildung? In: Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung. Sonderheft April 2018: ´Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW´ - Tagungsdokumentation des NRW Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017, S. 13-16.

Stranghöner, Daniela/ Hollmann, Jelena/ Gorges, Julia/ Wild, Elke (2017): Eine längsschnittliche Untersuchung des Zusammenspiels von domänenspezifischem Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Empirische Pädagogik 31, H.3, S.249-264.

Tietze, Kim-Oliver (2002-2018): Kollegiale Beratung. http://www.kollegiale-beratung.de [27.06.2018].

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin 63, S. 384–399.

Tuckman, Bruce W./ Jensen, Mary Ann (1977): Stages of small-group development revisited. In: Group and Organization Studies 2, H. 4, S. 419–427.

[UN – BRK] Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 3. Mai 2008 (Stand Januar 2017). https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [05.10.2018].

Van Nek, Sabine (2009): Beratung von Eltern behinderter Kinder. In Theunissen, Georg/ Wüllenweber, Ernst: Zwischen Tradition und Innovation. Marburg (Lebenshilfe-Verlag), S. 338-342.

Verband Sonderpädagogik e.V. (2014): Einsatz von Schulassistenzen zur Sicherung von Aktivität und Teilhabe bei ganztägiger schulischer Bildung. https://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Einsatz_von_Schulbegleitern_-_Grundsatzpapier_mit_Logo.pdf [18.06.2018].

[VO-DV I] Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern (VO-DV I) Vom 14. Juni 2007 geändert durch Verordnung vom 9. Februar 2017 (SGV. NRW. 223). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/VO-DV_I.pdf [23.04.208].

[VO-SF] Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort (VO-SF) vom 22. Mai 1995 (GV. NW. S. 496).

Walter, Jürgen (2009): LDL - Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren. Göttingen (Hogrefe).

Wember, Franz (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In: Z.f. Heilpädagogik 64 H 10, S. 380-388.

Werning, Rolf/ Arndt, Ann-Kathrin (Hg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

Wild, Elke/ Schwinger, Malte/ Lütje-Klose, Birgit/ Yotyodying, Sittipan/ Gorges, Julia; Stranghöner, Daniela/ Neumann, Phillip/ Serke, Björn/ Kurnitzki, Sarah (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft 43 H. 1, S. 7-21.

Wildemann, Anja/ Vach, Karin (2015): Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, -Lernumgebungen gestalten. Seelze (Klett/Kallmeyer) 2. Aufl..

Willmann, Marc (2009): Co-Teaching - Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 54 (2009) 4, S. 343-355.

Winter, Felix (2015): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim, Basel (Beltz).

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen – Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt, A./ Schnell, I. (Hg): Integrationspädagogik –Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim (Beltz), S. 37-52.

Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachen (Forschungsbericht) Mai 2005. http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf [17.08.2017].

Wocken Hans (2013): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten-Zugänge-Wege. Hamburg (Feldhaus), S. 199-221.

Wocken, Hans (2016): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen – Haltestellen. Hamburg (Feldhaus), S. 81-248.

Wocken, Hans (2018): „Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!“ – Eine offen(siv)e Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik. In: Gemeinsam leben 26, H. 4, S. 205-223.

Zentrale Koordinierungsstelle „Schulerfolg“ Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Sachsen-Anhalt (Hg.) (2009): Kollegiale Beratung für Schule und Sozialarbeit. https://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/schulsozialarbeit/beratung_und_qualifizierung/Themenblatt_-_Kollegiale_Beratung_fuer_Schule_und_Sozialarbeit.pdf [27.06.2018].

[ZfsL-Köln] Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (o.J.): Unterrichtsplanung aus Sicht der Sonderpädagogik - eine Empfehlung des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung. http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_SF/Dokumente/20160524_Unterrichtsplanung.pdf [25.05.2018].

Ziemen, Kerstin (2015): Beratung in pädagogischen Kontexten mit Blick auf Inklusion. http://www.inklusion-lexikon.de/Beratung_Ziemen.pdf [02.05.2018].

Internetauftritte

ADHS Infoportal: http://www.adhs.info

Aktion Mensch: https://www.aktion-mensch.de

Bezirksregierung Arnsberg (Inklusion): https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/i/inklusion/index.php

Bezirksregierung Detmold (Inklusion): https://www.bezreg-detmold.nrw.de/200_Aufgaben/025_Schule/010_Inklusion/index.php

Bezirksregierung Düsseldorf (Inklusion): https://www.brd.nrw.de/schule/inklusion.html

Bezirksregierung Köln: https://www.bezreg-koeln.nrw.de

Bezirksregierung Münster (Inklusion): http://www.bezreg-muenster.nrw.de/de/schule_und_bildung/inklusion/index.html

bidok - behinderung inklusion dokumentation: http://bidok.uibk.ac.at/bibliothek/

Bildungsserver Berlin – Brandenburg [bbb]: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de

Bildungsserver Berlin – Brandenburg (kollegiale Beratung): https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehrerinnen-und-lehrer/einstieg-ins-lehramt/einstieg-lehramt-professionalisi/einstieg-lehramt-kollegiale-bera/

Bildungsserver Berlin – Brandenburg (Kollegiale Unterrichtshospitation [KUQS BE]): https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulentwicklung/modellversuche-schulversuche/abgeschlossene-modell-und-schulversuche/archiv/kuqs/

Bildungsserver InES Rheinland Pfalz (Kollegiale Hospitationen): https://ines.bildung-rp.de/interne-evaluation/kollegiale-hospitationen.html

Bildungswege Navigator (Rhein-Erft Kreis) http://www.berufsorientierung-rek.de/bildungswege/

Ines Boban & Andreas Hinz: http://www.inklusionspaedagogik.de

Bundesvereinigung Lebenshilfe: https://www.lebenshilfe.de

Dalton Deutschland: http://dalton-education.eu

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe): http://degede.de

Ernst-Moritz-Arndt Grundschule Köln: http://www.ema-schule-koeln.de

ganztägig bilden (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung): http://www.ganztaegig-lernen.de

Gesamtschule Bielefeld Rosenhöhe: http://gesamtschule-rosenhoehe.de

Gesamtschule Köln-Holweide: https://www.gehw.de

Goethe Institut: https://www.goethe.de

Grundschulverband: http://grundschulverband.de

Institut Beatenberg: https://www.institutbeatenberg.ch

Inklusion Lexikon (Universität zu Köln): http://www.inklusion-lexikon.de

Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. (ISL): https://www.isl-ev.de

Institut für kollegiale Beratung e.V. (Heilsbronner Modell): https://www.kokom.net

Ketteler Grundschule Bonn: http://www.kettelerschule-bonn.de/lernfamilien/

Kita Handbuch: https://www.kindergartenpaedagogik.de

KMK: https://www.kmk.org/

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt: Kollegiale Beratung Stand 20.10.2012: https://www.bildung-lsa.de/files/2917b31ba5be2f2f98296899a3c08ab5/Kollegiale_Beratung.pdf

Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW (Kollegiale Fallberatung): https://www.bug-nrw.de/arbeitsfelder/unterrichtsentwicklung/praxis/grundlegendes/methoden-von-a-z/kollegiale-fallberatung/

Landschaftsverband Rheinland LVR: http://www.lvr.de

Landtag NRW Dokumente und Recherche: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Navigation_R2010/040-Dokumente-und-Recherche/Inhalt.jsp

Lebenshilfe Köln: http://www.lebenshilfekoeln.de

Lernwelt: http://www.lernwelt.at/

Methodenpool Uni Köln: http://methodenpool.uni-koeln.de

Hilbert Meyer: http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/index.html

Mittendrin e.V.: http://www.mittendrin-koeln.de

Montag Stiftungen: https://www.montag-stiftungen.de

Nachteilsausgleiche NRW: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/

Peer Counseling: http://www.peer-counseling.org

Portfolio Laborschule: http://www.portfolio.laborschule.de

QUA-LiS: https://www.schulentwicklung.nrw.de

QUA-LiS (Lern und Entwicklungsplanung): https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/index.html

Referenzrahmen Schulqualität NRW: https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/

Rheinisch-Westfälisches Berufskolleg Essen (LVR-Förderschule) Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation: https://www.rwb-essen.de/wp/

Rosenmaarschule Köln: http://www.peter-petersen-schule-koeln.de/

Schulministerium NRW: https://www.schulministerium.nrw.de

Sebastianus Förderschule Kaarst: http://www.sebastianus-schule.de

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Inklusion: http://www.inklusion.schule.bayern.de

Städte Region Aachen: https://www.staedteregion-aachen.de

Studienseminar für Gymnasien in Marburg: http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): http://www.sdqinfo.org

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

Kim-Oliver Tietze – kollegiale Beratung: http://www.kollegiale-beratung.de

Verband Sonderpädagogik e.V.: http://www.verband-sonderpaedagogik.de

Hans Wocken: http://www.hans-wocken.de

Anhang

A) Arbeitsplan zur Förderplanung. (zu Kap 5)
B) Aufgaben und Aufgabenverteilung im Team (Zu Kap 7)
C) Beratungskonzept für die Schullaufbahnberatung im Bildungsgang Lernen (Zu Kap 8)
D) Netzwerkpartner und unterstützende Institutionen für inklusive Schulen (Zu Kap 9)
E) Lerntagebuch/ Logbuch/Feedback (zu Kap 5; 6.3)
F) Praxishilfe: Anmeldung von Schülerinnen/Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung am allgemeinen Berufskolleg (zu Kap 10)

A) Arbeitsplan zur Förderplanung. (zu Kap 5)

Aufgabenbereich	Erledigt am …, durch …, siehe ….	Handlungsbedarf Wer macht was bis wann?
Konzepterstellung: Prozessplanung		
Die Schule verfügt über ein Konzept zur Förderplanarbeit.		
Ziele und Inhalte der Förderplanarbeit wurden verbindlich festgelegt.		
Es wurde verbindlich festgelegt, wer an der Förderplanarbeit zu beteiligen ist.		
Es wurde ein Ablaufschema zum Förderplanprozess entwickelt, das die zentralen Prozessschritte beschreibt.		
Es wurde verbindlich festgelegt, wer für welche Aufgaben im Prozess verantwortlich ist.		
Die zeitliche Organisation wurde festgelegt, Termine (bzw. Zeitspannen) wurden vereinbart.		
Die Termine wurden in der Schuljahresplanung berücksichtigt.		
Teamstrukturen/Zusammenarbeit		
Die zeitlichen und räumlichen Bedingungen, die zur Erfüllung der Förderplanarbeit notwendig sind, wurden festgelegt.		
Die Schulleitung hat die Voraussetzungen zur zeitlichen Organisation der Zusammenarbeit im Rahmen der Organisation der Besprechungszeiten geschaffen.		
Dabei wurden besondere Belastungen Beteiligter berücksichtigt (Teilzeitkräfte, Dokumentationsaufwand etc.)		
Wie werden externe Experten einbezogen?		
Dokumentation		
Die Form des Förderplans wurde verbindlich festgelegt.		
Dateiformate wurden den Beteiligten zur Verfügung gestellt.		
Der Zugriff der Lehrkräfte auf die Förderpläne ist jederzeit sichergestellt.		
Es wurde vereinbart, in welcher Form die Förderpläne archiviert werden.		
Partizipation		
Es wurde vereinbart, in welcher Form die Erziehungsberechtig-ten in die Förderplanarbeit einbezogen werden.		
Die Elternschaft wurde über die Beteiligung informiert.		
Informationen zur Beteiligung finden sich auf der Homepage der Schule.		
Es wurde vereinbart, in welcher Form die Schülerinnen und Schüler in die Förderplanarbeit einbezogen werden.		
Diagnostik		
Es wurde vereinbart, welche diagnostischen Verfahren zur Erhebung der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden.		
Das Diagnostikmaterial wurde angeschafft.		
Die Verwaltung und Ausleihe des Materials wurde organisiert.		
Die Beschaffung des Verbrauchsmaterials wurde organisiert (Finanzierung, Bestellung).		
Evaluation		
Es wurde vereinbart, wann und in welcher Form die in den Förderplänen formulierten Zielvereinbarungen überprüft werden.		
Es wurde vereinbart, wann die Förderpläne in welcher Form aktualisiert werden.		
Es wurde vereinbart, wann das schuleigene Konzept zur Förderplanarbeit (bes. Prozessablauf u. Organisation der Zusammen-arbeit) und das verwendete Förderplan-Format evaluiert werden.		
Kriterien für diese Evaluation wurden festgelegt.		
Die Schulleitung informierte darüber, in welcher Form sie die Förderplanarbeit kontrolliert.		

B) Aufgaben und Aufgabenverteilung im Team (zu Kap 7)

(Die folgende Tabelle wurde mit leichten Varianten für den Bereich der Schulämter des Rhein-Sieg-Kreises und der Stadt Leverkusen entwickelt)

Aufgaben	**Lehrkraft der allg. Schule**	**Sonderpäd. Lehrkraft**	**Ggf. weitere Person**
Diagnostik			
Durchführung und Auswertung der erforderlichen diagnostischen Verfahren			
Gutachtenerstellung (AO-SF), Berichterstellung (z. B. DEIF), Erhebung weiterer diagnostischer Daten aus dem Unterricht			
Förderplanarbeit			
Regelmäßiges Erheben des Entwicklungsstandes, Feststellung des aktuellen Unterstützungs-bedarfs sowie Erstellen und Fortschreiben der individuellen Förderpläne der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, Kontakt zu/ Kooperation mit außerschulischen Partnern (z.B. Beratungsstellen, Therapeuten)			
Jährliche Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, Förderschwerpunktes, Förderortes, ggf. Antragstellung auf Wechsel des Förderschwerpunktes, Beendigung des Unterstützungsbedarfs (Diagnostik und Berichterstellung)			
Förderplanunterstütztes Unterrichten und Erziehen			
Gestalten integrativer Lernsituationen im Klassenverband und in Kleingruppen für Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, Einzelförderung (in Ausnahmefällen)			
Erstellung differenzierten Unterrichtsmaterials, in den Hauptfächern nach Absprache der Fachlehrkraft mit der sonderpädagogischen Lehrkraft (gemeinsame Verantwortung)			

Aufgaben	**Lehrkraft der allg. Schule**	**Sonderpäd. Lehrkraft**	**Ggf. weitere Person**
Beraten Beratungs- und Förderplangespräche mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und an der Erziehung Beteiligten			
für Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf			
für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf			
Teilnahme an Elternabenden und Sprechtagen			
Teilnahme an Förderkonferenzen für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf der eigenen Klasse			
Übergange bei sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf begleiten und gestalten: - von der KiTa zur Einschulung - Übergang GS zu Sek I - Übergang Sek I in die berufliche Ausbildung			
Elternarbeit (z.B. Rückmeldungen)			
für Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf			
für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf			
Leistungen individuell messen und beurteilen			
für Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf			
für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf			

Organisieren und Verwalten			
Bereitstellung von Unterrichts-, Differenzierungs- und Fördermaterialien und angemessenen Räumlichkeiten (GL-Kinder müssen in der Etatplanung berücksichtigt werden!)			
Aufgaben	**Lehrkraft der allg. Schule**	**Sonderpäd. Lehrkraft**	**Ggf. weitere Person**
Dokumentation der sonderpädagogischen Förderung			
Evaluieren, Innovieren und Kooperieren			
Regelmäßiger Erfahrungsaustausch und Fallbesprechungen im Team			
Evaluation und Weiterentwicklung des schulinternen „Inklusionskonzeptes“			
Teilnahme an Konferenzen, Veranstaltungen, Elternsprechtagen, Fortbildungsmaßnahmen, Klassenfahrten, bewegl. Ferientage, Pausenaufsichten der Schule			
Kontakt zu außerschulischen Fach- und Beratungsdiensten			
Anleitung von Schulbegleitern			

C) Beratungskonzept für die Schullaufbahnberatung im Bildungsgang Lernen (zu Kap 8)

Dirk Benger/ Stefan Rau

Zeitschiene für die Schullaufbahnberatung in der Grundschule im Bildungsgang Lernen

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Vor der Einschulung	Aufnahme in die Grundschule: Screening des individuellen Lernentwicklungsstandes (schulisch)	Informelle Tests/ Stationenlauf Verhaltensbeobachtungen[1]	November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Schule/ Kindergarten/Kita	Die Schulleitung oder von der Schulleitung beauftragte Lehrkräfte informieren und beraten die Eltern über schulischen Entwicklungsstand ihres Kindes Die Schulleitung informiert die Eltern über die Zurückstellung des Kindes auf der Grundlage des schulärztlichen Gutachtens[2]
	Überprüfung der Schulreife (medizinisch)	Schulärztliche Untersuchung[3]	Dezember/Januar vor dem Einschulungstermin	Gesundheitsamt	Eltern sollten anwesend sein, um notwendige Informationen weiterzugeben und direkt über Untersuchungsergebnisse informiert zu werden.[4]

[1] § 1(2) AO-GS: Jedes Kind hat einen Anspruch auf Aufnahme in die seiner Wohnung nächstgelegene Grundschule der gewünschten Schulart in seiner Gemeinde im Rahmen der vom Schulträger festgelegten Aufnahmekapazität, soweit der Schulträger keinen Schuleinzugsbereich für diese Schulart gebildet hat (§ 46 Absatz 3 SchulG). Kinder mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung haben Anspruch auf Aufnahme in die von der Schulaufsicht vorgeschlagene, ihrer Wohnung nächstgelegene Grundschule der gewünschten Schulart in ihrer Gemeinde, an der Gemeinsames Lernen eingerichtet ist. Soweit Schuleinzugsbereiche gebildet wurden, werden bei einem Anmeldeüberhang zunächst die Kinder berücksichtigt, die im Schuleinzugsbereich für diese Schulart wohnen oder bei denen ein wichtiger Grund nach § 84 Absatz 1 SchulG vorliegt. Im Falle eines nach Anwendung von Satz 1 oder 3 verbleibenden Anmeldeüberhanges sind die Kriterien des Absatzes 3 für die Aufnahmeentscheidung heranzuziehen.

[2] VV zu § 1, 1.42 AO-GS: Die untere Gesundheitsbehörde leitet das schulärztliche Gutachten der Leitung der Grundschule, an der die Eltern ihr Kind angemeldet haben, zu. Empfiehlt die untere Gesundheitsbehörde, ein Kind aus erheblichen gesundheitlichen Gründen (§ 35 Abs. 3 SchulG) vom Schulbesuch zurückzustellen, erläutert sie die Gründe in ihrem Gutachten. Die Weitergabe schulärztlicher Einzelinformationen an die Schulleitung ist nur dann gerechtfertigt, wenn deren Kenntnis für die spätere Förderung des Kindes erforderlich ist; das Einverständnis der Eltern hierzu ist anzustreben.

[3] § 1 (4) Die schulärztliche Untersuchung zur Einschulung erstreckt sich auf den körperlichen Entwicklungsstand und die allgemeine, gesundheitlich bedingte Leistungsfähigkeit einschließlich der Sinnesorgane des Kindes.

[4] VV zu § 1, 1.41 AO-GS: Die untere Gesundheitsbehörde unterrichtet die Eltern rechtzeitig über den Termin der Untersuchung ihres Kindes. Sie bittet die Eltern, bei der Untersuchung anwesend zu sein, damit sie Fragen zum Gesundheitszustand ihres Kindes beantworten und unmittelbar von der Schulärztin oder dem Schularzt über Untersuchungsergebnisse informiert werden können.

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Vor der Einschulung	Möglichkeit der besonderen Förderung	Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung[5]	November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Schule	Informationsaustausch mit den Erzieherinnen Beteiligung eines Sonderpädagogen Das Ergebnis wird mit den Eltern besprochen. Bitte um Schweigepflichtentbindung gegenüber beteiligten Institutionen und Einverständniserklärung zur Durchführung von Diagnostik[6]
	Möglichkeit der sonderpädagogischen Förderung	Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs[7]	Möglichst November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Schule	Die Eltern stellen den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens möglichst bei der Anmeldung bei der zuständigen Grundschule[8]

[5] § 4 (1) AO-GS: Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können. Das schulische Förderkonzept kann Maßnahmen der äußeren wie der inneren Differenzierung sowie zusätzliche Förderangebote umfassen.

[6] § 1 (1) AO-SF: Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.
§ 1 (2) AO-SF: In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).

[7] § 11 AO-SF: (1) Die Eltern stellen über die allgemeine Schule bei der gemäß § 10 Absatz 2 zuständigen Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. (2) Bereits bei der Anmeldung ihres schulpflichtigen Kindes zur Schule können die Eltern den Antrag stellen
1. bei der zuständigen Grundschule

[8] § 12 AO-SF: (2) Ein Verfahren wird nur dann eröffnet, wenn die Schule dargelegt hat, dass sie alle ihre Fördermöglichkeiten ausgeschöpft hat.
(3) Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht;

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 1	Verbleib in der 1. Klasse (Verlängerung der Schuleingangsphase	Feststellung des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes[9] Antrag der Eltern auf Verbleib in der 1. Klasse	Ende 1. Halbjahr Ende 2. Halbjahr	Schule	Der Antrag der Eltern zum Verbleib in der 1. Klasse wird von der Versetzungskonferenz beschlossen.[10]
	Möglichkeit der besonderen bzw. sonderpädagogischen Förderung	Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung[11]	November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Schule	Informationsaustausch der beteiligten Kollegen mit den Eltern Beteiligung eines Sonderpädagogen Das Ergebnis wird mit den Eltern besprochen. Bitte um Schweigepflichtentbindung gegenüber beteiligten Institutionen und Einverständniserklärung zur Durchführung von Diagnostik[12]
	Möglichkeit der sonderpädagogischen Förderung	Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs[13]	Vor Dezember des laufenden Schuljahres	Schule	Die Eltern stellen den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens möglichst bei der Anmeldung bei der zuständigen Grundschule[14]
	[9] § 7 (2) AO-GS: Die Grundschule hat ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Versetzung der Regelfall ist. Schülerinnen und Schüler, deren Versetzung gefährdet ist, erhalten zum Ende des Schulhalbjahres eine individuelle Lern- und Förderempfehlung. Erkannte Lern- und Leistungsdefizite sollen durch entsprechende Förderung bis zur Versetzungsentscheidung unter Einbeziehung der Eltern behoben werden. [10] § 7 (3) AO-GS: Die Versetzungskonferenz beschließt nach Anhörung der Eltern oder auf deren Antrag, dass eine Schülerin oder ein Schüler ein drittes Jahr in der Schuleingangsphase verbleibt, wenn sie oder er noch nicht für die Klasse 3 geeignet ist. VV zu § 7 (3) Der Beschluss, dass eine Schülerin oder ein Schüler ein drittes Jahr in der Schuleingangsphase verbleibt, soll nicht vor dem zweiten Halbjahr des zweiten Schulbesuchsjahres getroffen werden.				
	[11] § 4 (1) AO-GS: Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können. Das schulische Förderkonzept kann Maßnahmen der äußeren wie der inneren Differenzierung sowie zusätzliche Förderangebote umfassen. [12] § 1 (1) AO-SF: Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen. § 1 (2) AO-SF: In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).				
	[13] § 11 AO-SF: (1) Die Eltern stellen über die allgemeine Schule bei der gemäß § 10 Absatz 2 zuständigen Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. (2) Bereits bei der Anmeldung ihres schulpflichtigen Kindes zur Schule können die Eltern den Antrag stellen 1. bei der zuständigen Grundschule [14] § 12 AO-SF: (2) Ein Verfahren wird nur dann eröffnet, wenn die Schule dargelegt hat, dass sie alle ihre Fördermöglichkeiten ausgeschöpft hat. (3) Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht;				

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 2	Verbleib in der 2. Klasse (Verlängerung der Schuleingangsphase	Feststellung des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes[15] Anhörung der Eltern zum Verbleib in der 2. Klasse	Ende 1. Halbjahr Ende 2. Halbjahr	Schule	Nach Anhörung der Eltern zum Verbleib in der 2. Klasse wird dieser von der Versetzungskonferenz beschlossen.[16]
	Möglichkeit der besonderen bzw. sonderpädagogischen Förderung	Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung[17]	November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Schule	Informationsaustausch der beteiligten Kollegen mit den Eltern Beteiligung eines Sonderpädagogen Das Ergebnis wird mit den Eltern besprochen. Bitte um Schweigepflichtentbindung gegenüber beteiligten Institutionen und Einverständniserklärung zur Durchführung von Diagnostik[18]
	[15] § 7 (2) Die Grundschule hat ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Versetzung der Regelfall ist. Schülerinnen und Schüler, deren Versetzung gefährdet ist, erhalten zum Ende des Schulhalbjahres eine individuelle Lern- und Förderempfehlung. Erkannte Lern- und Leistungsdefizite sollen durch entsprechende Förderung bis zur Versetzungsentscheidung unter Einbeziehung der Eltern behoben werden. [16] § 7 (3) Die Versetzungskonferenz beschließt nach Anhörung der Eltern oder auf deren Antrag, dass eine Schülerin oder ein Schüler ein drittes Jahr in der Schuleingangsphase verbleibt, wenn sie oder er noch nicht für die Klasse 3 geeignet ist. VV zu § 7 (3) Der Beschluss, dass eine Schülerin oder ein Schüler ein drittes Jahr in der Schuleingangsphase verbleibt, soll nicht vor dem zweiten Halbjahr des zweiten Schulbesuchsjahres getroffen werden.				
	[17] § 4 (1) AO-GS: Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können. Das schulische Förderkonzept kann Maßnahmen der äußeren wie der inneren Differenzierung sowie zusätzliche Förderangebote umfassen. [18] § 1 (1) AO-SF: Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen. § 1 (2) AO-SF: In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).				

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 2	Möglichkeit der sonderpädagogischen Förderung	Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs[19] Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung[22]	Vor Dezember des laufenden Schuljahres Im Verlauf des Schuljahres	Schule Schule	Die Eltern stellen den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens [20] Die Schule stellt den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens[21] Erstellen eines Gutachtens durch Gutachterteam[22] Information der Eltern über Ablauf des Verfahrens und möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf[23]
	Sicherstellung, dass Schüler*innen auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele, im begabungsgerechten Förderschwerpunkt und Bildungsgang unterrichtet werden.	Jährliche Überprüfung des Förderschwerpunkts und des Bildungsgangs[24]	Mindestens einmal jährlich	Klassen-/Zeugniskonferenz	Das Ergebnis der jährlichen Überprüfung wird mit den Eltern besprochen.

[19] § 11 AO-SF: (1) Die Eltern stellen über die allgemeine Schule bei der gemäß § 10 Absatz 2 zuständigen Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. (2) Bereits bei der Anmeldung ihres schulpflichtigen Kindes zur Schule können die Eltern den Antrag stellen
1. bei der zuständigen Grundschule

[20] § 12 AO-SF: (2) Ein Verfahren wird nur dann eröffnet, wenn die Schule dargelegt hat, dass sie alle ihre Fördermöglichkeiten ausgeschöpft hat.
(3) Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht;

[21] § 12 AO-SF: In Ausnahmefällen kann eine allgemeine Schule einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens nach vorheriger Information der Eltern unter Angabe der wesentlichen Gründe stellen, insbesondere wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann.

[22] § 13 AO-SF: (1) Zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, die Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers feststellen und in einem gemeinsamen Gutachten darstellen.

[23] § 13 AO-SF: (2) Die beauftragten Lehrkräfte laden die Eltern während der Erstellung des Gutachtens zu einem Gespräch ein. Sie informieren die Eltern im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde über den Ablauf des Verfahrens sowie über weitere Beratungsangebote.

[24] § 17 AO-SF: Die Klassenkonferenz überprüft bei Bedarf, mindestens einmal jährlich, ob der festgestellte Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und der festgestellte Förderbedarf weiterhin bestehen.
§ 17 AO-SF: (2) Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz bei Fortbestand eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im bisherigen Förderschwerpunkt ein Wechsel des Förderorts oder des Bildungsgangs angebracht, lädt die Schulleiterin oder der Schulleiter die Eltern zu einem Gespräch ein und informiert die Schulaufsichtsbehörde ...
§ 18 AO-SF: (1) Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz die nach §14 bestimmte sonderpädagogische Förderung einer Schülerin oder eines Schülers nicht mehr erforderlich, teilt die Schule dies der zuständigen Schulaufsichtsbehörde nach einem Gespräch mit den Eltern mit.

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 3	Möglichkeit der besonderen bzw. sonderpädagogischen Förderung	Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung[25]	November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Schule	Informationsaustausch der beteiligten Kollegen mit den Eltern Beteiligung eines Sonderpädagogen Das Ergebnis wird mit den Eltern besprochen. Bitte um Schweigepflichtentbindung gegenüber beteiligten Institutionen und Einverständniserklärung zur Durchführung von Diagnostik[26]
	Möglichkeit der sonderpädagogischen Förderung	Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs[27] Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung[28]	Vor Dezember des laufenden Schuljahres Im Verlauf des Schuljahres	Schule Schule	Die Eltern stellen den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens [27] Die Schule stellt den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens[29] Erstellen eines Gutachtens durch Gutachterteam[30] Information der Eltern über Ablauf des Verfahrens und möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf[31]

[25] § 4 (1) AO-GS: Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können. Das schulische Förderkonzept kann Maßnahmen der äußeren wie der inneren Differenzierung sowie zusätzliche Förderangebote umfassen.
[26] § 1 (1) AO-SF: Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.
§ 1 (2) AO-SF: In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).

[27] § 11 AO-SF: (1) Die Eltern stellen über die allgemeine Schule bei der gemäß § 10 Absatz 2 zuständigen Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. (2) Bereits bei der Anmeldung ihres schulpflichtigen Kindes zur Schule können die Eltern den Antrag stellen
1. bei der zuständigen Grundschule
[28] § 12 AO-SF: (2) Ein Verfahren wird nur dann eröffnet, wenn die Schule dargelegt hat, dass sie alle ihre Fördermöglichkeiten ausgeschöpft hat.
(3) Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht;
[29] § 12 AO-SF: In Ausnahmefällen kann eine allgemeine Schule einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens nach vorheriger Information der Eltern unter Angabe der wesentlichen Gründe stellen, insbesondere wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann.
[30] § 13 AO-SF: (1) Zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, die Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers feststellen und in einem gemeinsamen Gutachten darstellen.
[31] § 13 AO-SF: (2) Die beauftragten Lehrkräfte laden die Eltern während der Erstellung des Gutachtens zu einem Gespräch ein. Sie informieren die Eltern im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde über den Ablauf des Verfahrens sowie über weitere Beratungsangebote.

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 3	Sicherstellung, dass Schüler*innen auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele, im begabungsgerechten Förderschwerpunkt und Bildungsgang unterrichtet werden.	Jährliche Überprüfung des Förderschwerpunkts und des Bildungsgangs[32]	Mindestens einmal jährlich	Klassen-/Zeugniskonferenz	Das Ergebnis der jährlichen Überprüfung wird mit den Eltern besprochen.
	[32]§ 17 AO-SF: Die Klassenkonferenz überprüft bei Bedarf, mindestens einmal jährlich, ob der festgestellte Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und der festgestellte Förderbedarf weiterhin bestehen. § 17 AO-SF: (2) Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz bei Fortbestand eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im bisherigen Förderschwerpunkt ein Wechsel des Förderorts oder des Bildungsgangs angebracht, lädt die Schulleiterin oder der Schulleiter die Eltern zu einem Gespräch ein und informiert die Schulaufsichtsbehörde ... § 18 AO-SF: (1) Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz die nach §14 bestimmte sonderpädagogische Förderung einer Schülerin oder eines Schülers nicht mehr erforderlich, teilt die Schule dies der zuständigen Schulaufsichtsbehörde nach einem Gespräch mit den Eltern mit.				

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 4	Möglichkeit der besonderen bzw. sonderpädagogischen Förderung	Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung[33]	November/Dezember vor dem Einschulungstermin	Klassenkonferenz	Informationsaustausch der beteiligten Kollegen mit den Eltern Beteiligung eines Sonderpädagogen Das Ergebnis wird mit den Eltern besprochen. Bitte um Schweigepflichtentbindung gegenüber beteiligten Institutionen und Einverständniserklärung zur Durchführung von Diagnostik[34]
	Sicherstellung, dass Schüler*innen auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele, im begabungsgerechten Förderschwerpunkt und Bildungsgang unterrichtet werden.	Jährliche Überprüfung des Förderschwerpunkts und des Bildungsgangs[35]	Mindestens einmal jährlich	Klassen-/Zeugniskonferenz	Das Ergebnis der jährlichen Überprüfung wird mit den Eltern besprochen.
	[33] § 4 (1) AO-GS: Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können. Das schulische Förderkonzept kann Maßnahmen der äußeren wie der inneren Differenzierung sowie zusätzliche Förderangebote umfassen. [34] § 1 (1) AO-SF: Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen. § 1 (2) AO-SF: In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).				
	[35]§ 17 AO-SF: (1) Die Klassenkonferenz überprüft bei Bedarf, mindestens einmal jährlich, ob der festgestellte Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und der festgestellte Förderbedarf weiterhin bestehen. § 17 AO-SF: (2) Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz bei Fortbestand eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im bisherigen Förderschwerpunkt ein Wechsel des Förderorts oder des Bildungsgangs angebracht, lädt die Schulleiterin oder der Schulleiter die Eltern zu einem Gespräch ein und informiert die Schulaufsichtsbehörde ... § 18 AO-SF: (1) Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz die nach §14 bestimmte sonderpädagogische Förderung einer Schülerin oder eines Schülers nicht mehr erforderlich, teilt die Schule dies der zuständigen Schulaufsichtsbehörde nach einem Gespräch mit den Eltern mit.				

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahn-beratung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Klasse 4	Übergang in die weiterführende Schule	Wechsel des Förderorts[36]	Ende 1. Halbjahr	Klassenkonferenz	Schulempfehlung und Elternwunsch werden an die Schulaufsichtsbehörde weitergeleitet und dort koordiniert[37]
	[36]§ 8 AO-GS: (1) Im ersten Schulhalbjahr der Klasse 4 informiert die Grundschule über die Bildungsgänge in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I und das örtliche Schulangebot (2) Anschließend berät die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer mit den Eltern in einem persönlichen Gespräch über die weitere schulische Förderung des Kindes (3) Die Empfehlung für die Schulform gemäß §11 Abs. 4 Satz 1 SchulG ist Teil des Halbjahreszeugnisses der Klasse 4. [37]§ 17 AO-SF: (5) Wird eine Schülerin oder ein Schüler in der Primarstufe sonderpädagogisch gefördert, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde, ob sonderpädagogische Förderung in der Sekundarstufe I weiterhin notwendig ist. In diesem Fall schlägt sie den Eltern gemäß § 16 mindestens eine allgemeine Schule vor. Ein neues Gutachten im Sinne von $ 13 Absatz 1 ist nur dann einzuholen, wenn es erforderlich ist. (6) Wird eine Schülerin oder ein Schüler in der Primarstufe sonderpädagogisch gefördert, ohne dass ein förmliches Verfahren nach den §§ 11 bis 15 durchgeführt worden ist, empfiehlt die Schule den Eltern, bei der Anmeldung zur weiterführenden Schule den individuellen Förderplan vorzulegen.				

Zeitschiene für die Schullaufbahnberatung in der SEK I im Bildungsgang Lernen

Tabellarische Übersicht (Zeitschiene für To-Do´s)

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahn-beratung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unter-schiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Jahrgangsstufe 5/6	**Sicherstellung, dass Schüler*innen** auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele, **im begabungsgerechten Förderschwerpunkt und Bildungsgang unterrichtet werden.**	**Jährliche Überprüfung [1] gemäß § 17 AOSF**, ob der sonderpädagogische Förderbedarf und der festgelegte Förderschwerpunkt weiterhin beste-hen und ob der Besuch eines anderen Förderortes angebracht ist.	Mindestens einmal jährlich	Zentrales Organ bei allen hier angesprochenen Ent-scheidungen ist die Klas-senkonferenz[2]	Das Ergebnis der jährlichen Überprüfung wird mit den Eltern besprochen.

[1] § 17 AO-SF: Im Rahmen einer **jährlichen Überprüfung**, Wechsel des Förderortes oder des Bildungsgangs überprüft die Klassenkonferenz bei Bedarf, mindestens einmal jährlich, ob der festgestellte Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und der festgestellte Förderschwerpunkt weiterhin bestehen, und ob der Besuch eines anderen Förderorts angebracht ist.

[2] Mitglieder der **Klassenkonferenz** sind gemäß § 71 SchulG alle in der Klasse unterrichtende Lehrkräfte sowie sozialpädagogisches Personal soweit es im Landesdienst steht. *Da es bei den Fragen der sonderpädagogischen Förderung um die Leistungsbewertung einzelner Schüler*innen geht, bleiben der/die Vorsitzende der Klassenpflegschaft sowie ab Klasse 7 der/die Klas-sensprecher/in hier außen vor.*

Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz die nach § 14 AO-SF bestimmte sonderpädagogische Förderung einer Schülerin oder eines Schülers nicht mehr erforderlich, teilt die Schule dies der zuständigen Schulaufsichtsbehörde nach einem Gespräch mit den Eltern mit (vgl.: § 18 (1) AO-SF).

Stellt auch die Schulaufsichtsbehörde fest, dass ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nicht mehr besteht, widerruft sie nach § 14 erlassene Entscheidung. Sie berät die Eltern darüber, wo die Schülerin oder der Schüler die Schullaufbahn fortsetzen kann (vgl.: § 18 (2) AO-SF).

Hält die Klassenkonferenz einen Wechsel des Förderschwerpunktes oder des vorrangigen Förderschwerpunkts für erforderlich, teilt die Schule dies den Eltern mit und begründet es. Sie unterrichtet die Schulaufsichtsbehörde. Diese entscheidet gemäß § 14 AO-SF (vgl.: § 18 (3) AO-SF).

Die Entscheidung über eine Aufhebung oder eines Wechsels des Förderschwerpunktes können auch probehalber für sechs Monate getroffen werden (vgl.: § 18 (4) AO-SF). *Achtung: Wurde der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen aufgehoben, kann er nicht wieder beantragt werden.*

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahn-beratung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Jahrgangsstufe 7/8	**Sicherstellung, dass Schüler*innen** auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele, **im begabungsgerechten Förderschwerpunkt und Bildungsgang unterrichtet werden.**	**Jährliche Überprüfung gemäß § 17 AOSF (s. Jgst. 5)**	**Mindestens einmal jährlich**	Klassen-/Zeugniskonferenz	Das Ergebnis der jährlichen Überprüfung wird mit den Eltern besprochen.
	Individuelle Förderung und pädagogische Schwerpunktsetzung.	**Prüfen, ob die Schülerin/der Schüler am Unterricht im Fach Englisch teilnimmt.**[3]		Klassenkonferenz	in Absprache mit den Eltern
	Erreichung von Klarheit, ob die Schülerin/der Schüler die Perspektive hat, den vergleichenden Hauptschulabschluss (nach Klasse 9) zu erwerben.	**Prüfen, ob einzelne Leistungen auch zusätzlich mit Ziffernnoten bewertet werden sollen.**[4]	**anlassbezogen**	Klassenkonferenz (sofern es einen entsprechen-den Schulkonferenzbeschluss (vgl.: § 32 (2) AO-SF) gibt)	in Absprache mit Schülerin/Schüler und Eltern
	[3] Die Klassenkonferenz beschließt, ob sie für eine Schülerin oder einen Schüler die für das Fach Englisch in der Stundentafel vorgesehenen Stunden für dieses Fach oder für verstärkte Bildungsangebote in anderen Fächern der Stundentafel verwendet.				
	[4] Grundsätzlich erhalten SuS, die im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden, in allen Fächern ein Berichtszeugnis (vgl. § 32 (1) AO-SF). Es ist zu prüfen, evtl. in Vorbereitung auf einen möglicherweise späteren Wechsel in den besonderen Bildungsgang **„Hauptschulabschluss nach Klasse 9“** (§ 35 (3) AO-SF), ob einzelne Leistungen auch zusätzlich mit Ziffernnoten bewertet werden sollen. Dies setzt voraus, dass die Leistung den Anforderungen der jeweils vorhergehenden Jahrgangsstufe der Hauptschule entspricht **und** die Schulkonferenz diese Möglichkeit beschlossen hat. Wenn sich die Perspektive für den Erwerb des gleichwertigen Hautschulabschlusses (nach Klasse 9) abzeichnet, muss die Schülerin /der Schüler in den Klassen 9 und 10 am Unterricht im Fach Englisch teilnehmen!				

	Ziel (Für den Prozess der Schullaufbahnberatung unter Berücksichtigung der Anschlussmöglichkeiten unterschiedlicher Abschlüsse)	**Was** (Maßnahme)	**Wann** (Zeitpunkt)	**Wo** (Intern: Schule Extern: außerschulischer Ort)	**Mit wem** (Lehrkraft, Externe)
Jahrgangsstufe 9/10	**Sicherstellung, dass Schüler*innen** auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele, **im begabungsgerechten Förderschwerpunkt und Bildungsgang unterrichtet werden.**	**Jährliche Überprüfung** gemäß § 17 AOSF (s. Jgst. 5)	**Mindestens einmal jährlich**	Klassen-/Zeugniskonferenz	Das Ergebnis der jährlichen Überprüfung wird mit den Eltern besprochen.
	Entwickeln einer passgenauen Anschlussperspektive nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule	Beratung durch die **Reha-Berater** der Agentur für Arbeit	**In den Klassen 9 und 10**		Agentur für Arbeit in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften
	Schulabschlussperspektive: ⇨ Förderschulabschluss Lernen[5] ⇨ Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (besonderer Bildungsgang)[8]	Ende Klasse 9 muss entschieden werden, in welchem Bildungsgang unterrichtet wird.[6]	**Ende Klasse 9**	Klassen-/Zeugniskonferenz	in Absprache mit Schülerin/Schüler und Eltern Im Austausch mit den Eltern und der Reha-Beratung der Arbeitsagentur für Arbeit
	Anschlussperspektive nach Verlassen der SEK I, wenn die Schülerin/der Schüler nach Wahl der Eltern oder bei Volljährigen nach eigener Wahl ein **Förderberufskolleg**[10] besucht werden soll.	**Rechtzeitiges Einleiten eines neuen AO-SF-Verfahrens.** [7]	**Ende Klasse 9**	Förderkonferenz	Enge Abstimmung mit der Berufsberaterfachkraft, der Schülerin/dem Schüler und den Eltern
	Vermeiden von Diskriminierung im Bewerbungsverfahren: Zeugnisse, die bei Bewerbungen vorgelegt werden: In Zeugnissen, die bei Bewerbungen vorgelegt werden sollen, entfallen auf Wunsch der Eltern die Information über den Förderschwerpunkt oder die Förderschwerpunkte, wenn es sich um einen Abschluss gem. §§ 40-43 APO – S I bzw. § 35 (3) AO-SF handelt..				
	Zum Erwerb des Hauptschulabschlusses (nach Klasse 9) kann der zehnjährige Bildungsgang im Förderschwerpunkt Lernen um bis zu zwei Jahre überschritten werden (vgl.: § 35 (7) AO-SF.[9]				

Fußnoten Jahrgangsstufe 9/ 10:

[5] § 19 (4) SchulG NRW
Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Abschlüssen geführt (§12 Absatz 4). Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen daneben weitere Förderschwerpunkte festgestellt sind. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich (vgl. auch § 29 AO-SF). § 19 (7) SchulG NRW

[6] Nach § 36 AO-SF entscheidet die Klassenkonferenz am Ende der Klasse 9, in welchen Bildungsgang der Klasse 10 die Schülerin oder der Schüler aufgenommen wird. Die Klassenkonferenz lässt Schüler*innen zu dem Bildungsgang, **Hauptschulabschluss (nach Klasse 9)** zu, wenn erwartet werden kann, dass sie diesen Abschluss aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Gesamtentwicklung erreichen werden.
Anmerkung: *Wurden bereits in der 9. Klasse zusätzlich Ziffernnoten erteilt, ist diese Entscheidung einfacher und möglicherweise auch belastbarer zu treffen. Eine zusätzliche Ziffernnotengebung bis zum Ende der Klasse 9 ist hierfür keine Voraussetzung.*
In diesem besonderen Bildungsgang werden dann in der Klasse 10 neben dem Berichtszeugnis die Leistungen zusätzlich in allen Fächern mit Noten bewertet (vgl.: § 32 (3) AO-SF).

Die Versetzungsbestimmungen entsprechen denen der Hauptschule von der Klasse 9 in die Klasse 10 Typ A. Diesen Abschluss kann nur derjenige erwerben, der in den Klassen 9 und 10 am Unterricht im Fach Englisch teilgenommen hat.

Grundsätzlich gilt:

Eine Schülerin oder ein Schüler wird versetzt, wenn die Leistungen in allen Fächern und Lernbereichen ausreichend oder besser sind (§ 21 APO-SI). Nicht ausreichende Leistungen können in einem bestimmten Rahmen ausgeglichen werden oder bleiben unberücksichtigt (§ 24 APO-SI). Eine Nachprüfung ist möglich, wenn in einem einzigen Fach durch Verbesserung der Note von „mangelhaft“ auf „ausreichend“ die Versetzungsbedingungen erfüllt werden (§ 42 APO-SI).
Die nachfolgende Übersicht zeigt hierzu die gängigen Fälle auf. In Einzelfällen ist es unerlässlich, sich von der Schule beraten zu lassen.

[8] Versetzung von der Klasse 9 in die Klasse 10 Typ A = Hauptschulabschluss Klasse 9

Fächergruppe I Deutsch und Mathematik	**Fächergruppe II** alle übrigen Fächer

Fächergruppe I	**Fächergruppe II**	**versetzt**	**nicht versetzt**	**Zugelassen zur Nachprüfung**
1 x mangelhaft		X		
	1 x mangelhaft	X		
2 x mangelhaft			X	X
	2 x mangelhaft	X		
1 x mangelhaft	1 x mangelhaft	X		
	3 x mangelhaft		X	X
2 x mangelhaft	1 x mangelhaft		X	X (Fächergruppe I)
1 x mangelhaft	2 x mangelhaft		X	X (Fächergruppe I oder II)
4 x mangelhaft			X	
1 x ungenügend			X	
	1 x ungenügend	X		
1 x mangelhaft	1 x ungenügend	X		
1 x ungenügend	1 x mangelhaft		X	
	1 x mangelhaft und 1 x ungenügend	X		
2 x ungenügend			X	

An Gesamtschulen: Rechnerische Aufwertung einer E-Kurs „5“ zu G-Kurs „4“ mit Überweisung in den G-Kurs

[9] **Schüler*innen die bereits während der Schulzeit in der Sekundarstufe I das 18. Lebensjahr vollendet haben und nicht in einem Ausbildungsverhältnis stehen, haben keinen Anspruch auf einen Schulplatz am Berufskolleg.** Aus diesem Grunde ist mit dem Schüler/der Schüler zum **Ende der 9. Klasse** zu thematisieren, dass im 1. Halbjahr der Klasse 10 eine Testung bei dem Psychologischen Dienst der Arbeitsagentur durchgeführt wird. Hierzu wird auch der Reha-Berater der Schule raten, damit eine Anschlussmaßnahme für die Schülerin/den Schüler gefunden werden kann.

Anmerkung: *Bei der Ermittlung der Schulbesuchsjahre ist zu berücksichtigen, dass das dritte Jahr, bei Durchlaufen der Schuleingangsphase nicht auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet wird (§ 37 (1) SchulG).*
Eine Schülerin/ ein Schüler kann also max. 13 Schulbesuchsjahre im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden, wenn dies zum Erwerb des Hauptschulabschlusses (nach Klasse 9) führen kann. In der Schullaufbahnberatung ist abzuwägen, ob die Schülerin/der Schüler nicht auch in der Sekundarstufe II den Hauptschulabschluss erlangen kann. Möglicherweise ist es im Einzelfall günstiger, wenn die Schülerin/der Schüler die Sekundarstufe I mit dem Förderschulabschluss beendet und dann in einer geeigneten Anschlussmaßnahme den Hauptschulabschluss erwirbt (s.a. Anmerkung 7).

[10] **Aufgrund der Neufassung des § 19 Abs. 1 endet die sonderpädagogische Förderung von Gesetz wegen, also ohne förmliche Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde, mit dem Ende der in § 37 Abs. 3 SchulG geregelten Vollzeitschulpflicht** (Nr.: 1)**.** Überschreitet eine Schülerin oder ein Schüler die Regeldauer des Bildungsgangs in der Sekundarstufe I (§ 2 APO-SI, §35 Abs. 7 AO-SF), endet die sonderpädagogische Förderung mit dem Erwerb eines nach dem zehnten Vollzeitschuljahr vorgesehenen Abschlusses (Nr.: 2).
Wurde eine Schülerin oder ein Schüler in der Sekundarstufe I im Förderschwerpunkt Lernen aufgrund einer förmlichen Feststellung sonderpädagogisch gefördert, werden die Entscheidungen nach § 14 Abs. 1 mit Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und dem Ende des Besuchs der Sekundarstufe I durch Zeitablauf unwirksam.
Begründung für diese Veränderung: Im Förderschwerpunkt Lernen ist eine diagnostisch präzise Abgrenzung zu den jungen Leuten nicht möglich, die wenig erfolgreiche Bildungsbiographien durchlaufen haben.
Für eine neue Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist ein neues Verfahren nach den Vorgaben der § 11 bis § 15 AO-SF erforderlich. Es findet aber nur dann statt, wenn die Schülerin oder der Schüler nach der Wahl der Eltern oder bei Volljährigen nach eigener Wahl ein Förderberufskolleg besuchen soll. Es ist auch dann nicht möglich, wenn die Eltern, die Schülerin oder der Schüler ein förmliches Verfahren ausdrücklich wünschen, ohne dass der Besuch eines Förderberufskollegs beabsichtigt ist

D) Netzwerkpartner und unterstützende Institutionen für inklusive Schulen (zu Kap 9)

Institutionen	ansprechbar bei (zum Beispiel)	Information/Kontakt
Agentur für Arbeit	Übergang Schule Beruf, Programme KAOA und STAR, Reha-Beratung,…	www.arbeitsagentur.de
Arbeitskreise	Arbeitskreis für GL, regionale Fachkonferenz für GL, AK Übergang KITA-GS, AK Primar und weiterführende Schulen; AK Blick über den Zaun für gegenseitige Hospitationen (BÜZ), Aachener Modell (Förderung Hochbegabter),…	Infos über die IFAs der Schulämter
ArGe/Jobcenter	Bildung- und Teilhabe Pakete (BUT), spezielle Berater für die Schulen, Fragen zu Hartz IV, Berufsberatung, berufspsychologischer Service,…	In der Regel: www.arbeitsagentur.de
Ärzte	*zu beachten: gegenseitige Schweigepflichtentbindung durch die Eltern!*	
ATZ	Autismus Zentrum: Ansprechpartner bei Verdacht auf Autismus und Fragen rund um Autismus	Bundesverband Autismus Deutschland e.V.: www.autismus.de Infos zur Autismusberatung: IFAs der Schulämter
Beratungsstellen	der freien Träger oder des Jugendamtes, zuständig für Familienberatung, Kinderschutzbund (z.B. bei Gewalt in der Familie)	
Bezirksregierung	rechtliche Fragen, AO-SF, Information rund um Inklusion, Beratung in Grenzfällen (Bsp. Migration-Inklusion)	inklusion@bezreg-koeln.nrw.de
Bildungsinstitutionen	Kooperationen mit VHS, Musikschulen, Büchereien,…	
Bikus	Berater/in in interkultureller Unterrichts- und Schulentwicklung	Kommunales Integrationszentrum
Ehrenamtler	HA-Hilfe, Lesepaten, Flüchtlingshilfe, Senior-Partners in school (SiS), Jute (Jugend trifft Erfahrung, Lernhilfe für GS in Aachen), Paten für Ausbildung,…	Kommunen; priv. Träger
externe Sonderpädagogen	bei Fragestellungen zu Unterstützungsbedarfen, die an der eigenen Schule nicht geklärt werden können	IFAs der Schulämter
Fachstelle Übergang Schule Be-		Ansprechpartner der Städte/Kreise für die

ruf		Programme KAOA bzw. STAR, IFAs-BK
Firmen	Sponsoring, Ausbildung, Praktika	
Förderschulen	Beratung bei Wechsel des Förderortes	
Förderverein	finanzielle Unterstützung	
FSJler, BuFDis	FSJ (= freiwilliges soziales Jahr), BFD (= Bundesfreiwilligendienst)	Verschiedenen Träger bzw.: www.bundesfreiwilligendienst.de
Hilfetelefon	Hilfetelefon Gewalt gegen Frauen	08000-116016
Hochbegabtenzentrum	Beratung und Förderung von Hochbegabten	www.hoch-begabtenzentrum.de
IFA	Inklusionsfachberater	Schulamt
IFD	Integrationsfachdienst: Fachberatungsstelle für Menschen mit Behinderung rund um die „Teilhabe am Arbeitsleben“	Regional unterschiedlich. Informationen über IFAs.
IKO	Inklusionskoordinatoren	Schulamt
Integrationshilfen/ Schulbegleiter	kann von den Eltern für Kinder mit Autismus, Unterstützungsbedarf ESE beim Jugendamt beantragt werden (wesentlich seelische Behinderung); bei Kindern mit Unterstützungsbedarf GG oder KME über das Sozialamt zu beantragen (wesentlich körperliche Behinderung)	Jugendamt bzw. Sozialamt
Jobcenter/ArGe	siehe ArGe	
Jugendamt	Integrationshilfe, häusliche Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Familie, Tagesgruppen etc.; regelmäßige Hilfeplangespräche bei Maßnahmen in der Familie oder für das Kind, Kindeswohlgefährdung,…	Kommune
KI	Kommunale Integrationszentren: Angebote für Kinder mit Migrationshintergrund: Beratung von Schulen / Schulämtern, Fortbildungen, Prozessbegleitung von Schulen, Entwicklung geeigneter Lehr-/Lernmaterialien,…	www.kommunale-integrationszentren-nrw.de
Kirche, Gemeinde	Ehrenamtler, Büchereien, Sachspenden, Seelsorge,…	Pfarramt/ Kirchengemeinde
KT	Kompetenzteams: Fortbildung rund um Inklusion und die Fächer	www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de
Laki	Landesweite Koordinierungsstelle der KIs: landeswei-	www.kommunale-

	ter Beratungs- und Unterstützungspool für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung NRW	integrationszentren-nrw.de
LVR	Landschaftsverband Rheinland: Schulträger, teilweise Schülerspezialverkehr; Inklusionspauschale; Beratung zu den Förderschwerpunkten KME, GG, HK und Sehen	www.lvr.de
Nummer gegen Kummer	telefonisches Beratungsangebot für Kinder, Jugendliche und Eltern in ganz Deutschland	für Kinder: 116111 für Eltern: 0800-1110550
QUA-LiS NRW	• Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen und Unterricht, • Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht und Materialen zu deren Implementation, • Zentrale Prüfungen und Lernstandserhebungen, • Inklusion in Schulen, • Ganztag in Schulen, • Schulentwicklung in regionalen Kooperationen, • Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Berufe vor allem der Führungskräfte in Schule, Schulaufsicht sowie der in der Fortbildung eingesetzten Lehrkräfte, Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung, • Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung, • Unterstützung des Ministeriums bei der Erschließung und Transformation von wissenschaftlichen Erträgen sowie von Ergebnissen von Bildungsforschungsprojekten, • Trägerübergreifende Qualifizierung und Qualitätssicherung im Bereich der gemeinwohlorientierten Weiterbildung.	www.qua-lis.nrw.de
Schulamt	Beratung bei besonderen Fällen durch die Schulaufsicht, „Runde Tische“ bei schwierigen Elterngesprächen; Fragen zu DEIF/DIFES/PFiF etc., Fragen zu Schülerverwaltung für die Grundschulen, Förderschulen und Hauptschulen; Fachberatungen zu den Themen: Inklusion, Migration, Autismus, ADHS, Unterstützte Kommunikation, Deutsch und Mathematik,…	Schulamt der Kommunen bzw. der Kreise
Schulärztlicher Dienst	Erstellung der Schulärztlichen Gutachten bei Einschulung, AO-SF, ankommenden Flüchtlingen …; Gutachten bei Ausschulungen nach §54; Ansprechpartner bei	Gesundheitsamt der Kommunen bzw. der

	Fragen der Schulwahl, evtl. für multiprofessionelle Beratungen oder auch Unterstützung bei schwierigen Elterngesprächen	Kreise
Schulbegleiter (s.a. Integrationshilfen)	s.o.	
Schulen		
Schulentwickler	Begleitung von Schulentwicklungsprozessen	über die KTs: www.kt.nrw.de
Schulpsychologischer Dienst	Ansprechpartner bei (vermutet) psychisch begründeten Schulproblemen, Problemen in der Familie, herausforderndem Verhalten; Dyskalkulie, LRS; Supervision für Lehrer*innen, Beratung in Krisen für Schüler, Eltern, Lehrer (auch: Teamentwicklung), genaue Abklärung und Diagnose zu Therapiebedarfen,…	Schulen bzw. Schulamt der Kommune bzw. der Kreise.
Schulträger	Städte und Kommunen, LVR, private Träger, kirchliche Träger	
Seelsorger		Pfarramt/ Kirchengemeinde
Sozialamt		Kommunen bzw. Kreise
SPZ	Sozialpädiatrische Zentren: Bei einer Erkrankung oder bei dem Verdacht auf eine Erkrankung, in deren Folge es zu Störungen in der kindlichen Entwicklung, Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder seelischen Störungen kommt oder kommen kann, bieten SPZ fachliche Hilfe und Unterstützung.	Regional unterschiedlich. Informationen über IFAs.
Studentenwerke	Beratung für Studieninteressierte mit Behinderung und chronischen Krankheiten	www.studentenwerke.de/Behinderung
Tagesgruppen	wenn ambulante Hilfe nicht ausreicht und eine stationäre Unterbringung nicht gewünscht ist, weil das Kind innerhalb der Familie unterstützt werden soll; bieten Lern- und Orientierungshilfe sowie einen strukturierten Tagesablauf	Infos z.B. über. Jugendamt
Telefonseelsorge		0800-1110111, 0800-1110222
Therapeuten	*zu beachten: gegenseitige Schweigepflichtentbindung durch die Eltern!*	
Verbände	LVR,…	
Vereine	Sportvereine, Geschichtsverein,…	

E) Lerntagebuch/ Logbuch

Lerntagebuch der Sekundarschule Leverkusen.

Sekundarschule Leverkusen

Mein

Logbuch

Für das Schuljahr: 20__/____

Name:

_____

Klasse:

_____

S. 2-14: Kontaktdaten, Schulregeln, Zeiten, Material, Stundenpläne

Mein Wochenplan

Wochenplan vom_____bis _____

Fach	Aufgabe	erledigt
MATHEMATIK		☐ ☐ ☐

Fach	Aufgabe	erledigt
ENGLISCH		
		☐ ☐

Fach	Aufgabe	erledigt
DEUTSCH		
		☐ ☐

Lernberatung:

Ziel(e) der Woche:

Selbstreflexion:

Ziel erreicht! Begründe in ganzen Sätzen!	Ziel **nicht** erreicht! Begründe in ganzen Sätzen!

Meine Unterschrift:

Wichtige Termine in dieser Woche:

Montag:

Dienstag:

Mittwoch:

Donnerstag:

Freitag:

Silentium (Fr. 12.30-13.30 Uhr) O Aufgabe: _____

- **Kenntnisnahme Erziehungsberechtigte:**

Material fehlte in:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
Datum/Fach	**Lehrer/in**

Mitteilungen/Rückmeldungen:

Vorbereitungsbogen für Schüler*innen – Elterngespräche an der Waldschule Eschweiler (Gesamtschule)
5. JG

Nachdenken über Leistungen und Verhalten in der Schule

Zeugnisausgabe Januar 2016

Bitte fülle den Bogen so genau und ehrlich wie möglich aus, am besten zusammen mit deinen Eltern.

1	Ich heiße _____und gehöre zur Klasse ____.

2 Meine fachlichen Leistungen

A	**Fach/Kurs**	So schätze ich mich ein:	Letzte Note:	Ist für mich okay:	Will ich verbessern:	**Fach**	So schätze ich mich ein:	Letzte Note:	Ist für mich okay:	Will ich verbessern:
	Deutsch					Religion/ Ethik				
	Mathematik					GL				
	Englisch					Sport				
	Biologie					Musik				
	Technik					Kunst				
	Textilgestaltung									

B	Über folgende Noten habe ich mich besonders gefreut:					
	Fach	Note	Grund	Fach	Note	Grund

C	Über folgende Noten habe ich mich besonders geärgert:					
	Fach	Note	Grund	Fach	Note	Grund

3 Mein Verhältnis zur anfallenden Arbeit (Arbeitsverhalten) Kreuze an!

A	**Im Unterricht** beteilige ich mich	immer 0—0—0—0—0—0— 0--0—0--0	nie	
B	Die **Hausaufgaben** mache ich	immer 0—0—0—0—0—0—0—0—0--0	nie	
		sorgfältig 0—0—0—0—0—0—0—0—0-0	nachlässig	
	In den Arbeitsstunden arbeite ich	konzentriert 0—0—0—0—0—0—0—0-0-0	gar nicht	
	Zu Hause arbeite ich für die Schule durchschnittlich täglich	**0** 0 – 30 min **0** 30 – 60 min **0** 60 –90 min **0** mehr als 90 min		
	Ich brauche für meine HA Hilfe	nie 0—0—0—0—0—0—0—0—0—0	immer	
C	Meine **Arbeitsmaterialien und Hefte** sind	immer 0—0—0—0—0—0—0—0—0—0	nie dabei	
		ordentlich 0- 0—0—0—0—0—0—0—0-0	unordentlich	
D	Den Unterricht besuche ich	pünktlich 0—0—0—0—0—0—0—0-0-0	unpünktlich	
		regelmäßig 0—0—0—0—0—0—0—0-0-0	selten	

4	**Mein Verhältnis zu anderen (Sozialverhalten)** **Kreuze an!**			
	Die Klassengemeinschaft ist mir	wichtig	0—0—0—0—0—0—0—0—0	nicht wichtig	
	Absprachen und Regeln einzuhalten fällt mir	leicht	0—0—0—0—0—0—0—0—0—0	schwer	
	Ich fühle mich in unserer Schule	wohl	0—0—0—0—0—0—0—0—0—0	sehr unwohl	

5	**Was ich hier unbedingt noch loswerden möchte:**

Meine Ziele für dieses Schuljahr:
1.
2.
Ich habe schon eine Idee für mein Wahlpflichtfach: **(bitte unterstreichen)** **Französisch – Latein – Naturwissenschaften – Darstellen und Gestalten – Technik/ Hauswirtschaft**
Mein nächstes Lernplangespräch findet statt: im April 2016
Unterschriften: **Schüler/in:** **Lehrer/in:**
Eltern/ Erziehungsberechtigte:

F) Praxishilfe: Anmeldung von Schülerinnen/Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung am allgemeinen Berufskolleg (zu Kap. 10)

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte:
Lernen,
Emotionale und soziale Entwicklung,
Sprache
(LES)

KEINE Fortschreibung in der SEK. II

Beratung

KEIN besonderes Aufnahmeverfahren

Bildungsgang (BG) je nach Eingangsvoraussetzung;

Aufnahme gemäß den regulären Vorgaben

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte:
Geistige Entwicklung (GE),
Körperlich-motorische Entwicklung (KME),
Hören und Kommunikation (HK), Sehen (SE)

Hinweise zur sonderpädagogischen. Förderung auf dem Halbjahres-Zeugnis unter Bemerkungen; zum Zeitpunkt der Anmeldung in der Praxis i.d.R. nur relevant für Vollzeitbildungsgänge

Beratung
Anmeldung wird entgegengenommen

Fortschreibung ohne neues Verfahren
KEINE direkte Aufnahme
SONDERN
Hinweis: Abstimmung mit der Bezirksregierung Köln

Beratungsgespräch
Welche sächlichen/personellen Voraussetzungen sind erforderlich?

Weiterleitung des vorgesehenen Formulars durch die Schulleitung an die Bezirksregierung (Dez. 45)

BR nach Prüfung/Abstimmung mit Schulträger → Information an das Berufskolleg und die Eltern: Aufnahme und sonderpädagogische Förderung an der gewünschten Schule möglich?

Ja | **Nein**

GE → Aufnahme in die AV
KME/HK/SE→ Aufnahme in unterschiedliche Bildungsgänge, je nach Eingangsvoraussetzung

KEINE Aufnahme: Benennung anderes BK