

---

Konzept  
zum Gemeinsamen Lernen  
an der Grundschule Engelbertstraße  
in Schwelm

---

-VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION-  
GEMEINSAM AUF DEM WEG

September 2013

## **Inhaltsverzeichnis**

-VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION-	1
<b>1. Vorbemerkungen</b>	<b>3</b>
<b>2. Rechtliche Vorgaben und Neuerungen</b>	<b>3</b>
2.2. Zum Recht auf inklusive Bildung	3
<b>3. Ausgangslage: Heterogenität als Lebenswirklichkeit</b>	<b>3</b>
3.1 Individuelles Lernen als logische Konsequenz	4
3.2 Bedingungen für ein individuelles Lernen in heterogenen Klassen	4
3.2.1 Kriterien eines Offenen Unterrichts	5
3.2.2 Bestimmte Öffnungsgrade von Unterricht	6
<b>4. Grundhaltung von Schulleitung, Lehrkräften und schulischen Mitarbeitern</b>	<b>7</b>
<b>5. Praktische Umsetzung des Gemeinsamen Lernens an der Grundschule Engelbertstraße</b>	<b>7</b>
5.1 Leitgedanken zum Gemeinsamen Lernen an der Grundschule Engelbertstraße	7
5.2 Gemeinsame Verantwortung als Grundprinzip	8
5.2.1 Kooperationsformen des Unterrichtens	8
5.2.2 Verankerte Kooperationsstunden	9
5.2.3 Beratung als fester Bestandteil der Lehrerkonferenz	9
5.2.4 Elterngespräche	10
5.2.5 Absprachen mit Integrationskräften	10
5.3 Individuelle Förderplanung	10
5.4 Sukzessiver Aufbau differenzierter Unterrichtsmaterialien	11
5.5 Organisationsformen des Gemeinsamen Lernens	11
5.5.1 Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung	11
5.5.2 Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens	12
5.5.3 Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der Sprache	13
5.6 Vorliegende personelle und sächliche Voraussetzungen	14
5.6.1 Räumlichkeiten	14
<b>6. Ausblick</b>	<b>14</b>
6.1 Zum Indikator inklusive KULTUREN schaffen	15
6.2 Zum Indikator inklusive STRUKTUREN etablieren	15
6.3 Zum Indikator inklusive PRAKTIKEN entwickeln	16
<b>7. Literaturverzeichnis</b>	<b>18</b>

## **1. Vorbemerkungen**

Das Thema Inklusion bedeutet eine Veränderung auf allen gesellschaftlichen Ebenen. So kann Inklusion nur gelingen, wenn es nicht nur auf schulischer Ebene erfolgt. Es erfordert somit ein generelles, gesamtgesellschaftliches Umdenken.

Im Hinblick auf das Schulsystem folgt aus dem Prinzip der Inklusion in letzter Konsequenz eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler. Da dies zurzeit ein unrealistisches Ziel darstellt, wird in den folgenden Ausführungen von der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gesprochen. Der Weg der Integration zur Inklusion bildet jedoch den Leitgedanken, der stets in den Blick der vorliegenden konzeptionellen Überlegungen mit einfließt. Die Inklusion wird somit als zukünftiges Ziel angestrebt.

## **2. Rechtliche Vorgaben und Neuerungen**

Im Hinblick auf die rechtlichen Grundlagen haben sich seit 2009 massive Veränderungen ergeben. Die im Folgenden dargestellten Auszüge aus der zu diesem Zeitpunkt von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention verdeutlichen den Wandel, der ein Umdenken hinsichtlich der schulischen Bildung und Erziehung erfordert und notwendig macht.

### **2.2. Zum Recht auf inklusive Bildung**

Im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 wird die Anerkennung des Rechts auf Bildung von Menschen mit Behinderungen festgeschrieben. „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...). Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (...) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und an weiterführenden Schulen haben (...); ebenfalls dass (...) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“<sup>1</sup>

Schlussfolgernd verankert das Konzept der inklusiven Bildung und Erziehung in Bezug auf das System Schule das Grundrecht, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einen Platz in der wohnortnahen Schule finden, an dem sie, ihren Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen entsprechend, mit anderen Kindern gemeinsam lernen können. Dabei handelt es sich nicht um ein „Gutmenschentum“, sondern um ein Menschenrecht.

## **3. Ausgangslage: Heterogenität als Lebenswirklichkeit**

Der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern kann sich nur dann einstellen, wenn die Lernausgangslage eines jeden Kindes in einer Klasse erfasst wird. Dies bildet die Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns. Betrachtet man eine selbst jahrgangsbezogene Schulklasse im

---

<sup>1</sup> vgl. Schumann, Monika: Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! - Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2009). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/35/42> (abgerufen am 15.09.2013).

Hinblick auf die Lernausgangslage, so zeigen die Forschungsergebnisse, dass „jede Lerngruppe heterogen ist. Wenn eine Lehrerin eine Klasse mit 20 7-jährigen Kindern vor sich hat, dann unterscheiden sich die Kinder in ihrem Entwicklungsalter um mindestens 3 Jahre (...) mit 13 variiert das Entwicklungsalter um mindestens 6 Jahre zwischen den am weitesten entwickelten Kindern und denen, die sich am langsamsten entwickeln.“<sup>2</sup>

Hinzu kommt, dass es darüber hinaus „kein Entwicklungsmerkmal gibt, welches bei allen Kindern gleich ausgeprägt ist. Die soziale, kulturelle und religiöse Umwelt, in der das Kind aufwächst, trägt wesentlich zur Vielfalt unter den Kindern bei. Der entscheidende Anteil der Vielfalt liegt in den Kindern selbst. Selbst wenn die Kinder unter den gleichen Bedingungen aufwachsen würden, wären sie immer noch sehr verschieden.“<sup>3</sup>

In der Schule gehören die heterogenen Lerngruppen somit von sich aus zur Lebenswirklichkeit aller Beteiligten. Diese Vielfalt gilt es nicht zu homogenisieren, sondern als Chance zu begreifen und zu nutzen.

### **3.1 Individuelles Lernen als logische Konsequenz**

Aus den anzutreffenden, zum Teil in erheblichem Maße variierenden, Entwicklungs-, Erfahrungs-, Lebens- sowie Lern- und Leistungsunterschieden in einer Klasse, ergibt sich die Notwendigkeit einer Unterrichtskultur, die das individuelle Lernen ermöglicht und dieses als logische Konsequenz der Heterogenität betrachtet.

Eine individuelle Lernkultur herrscht vor, wenn Kinder ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechend lernen und sich im Lerntempo sowie im Umfang und Niveau der Lerninhalte und -themen unterscheiden dürfen.

### **3.2 Bedingungen für ein individuelles Lernen in heterogenen Klassen**

Ein Lernen, das die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt, erfordert einen Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler nicht im Gleichschritt lernen sollen, sondern der Vielfalt Raum zur Entfaltung gegeben wird. Dies kann erfolgen, indem der Unterricht möglichst offen gestaltet wird. Es gibt inzwischen zahlreiche, zum Teil sehr voneinander abweichende Definitionen zum Offenen Unterricht, der unterschiedlich praktiziert wird. Das Spektrum reicht von einer radikal konstruktivistischen Didaktik, die die offenen Unterrichtsformen wie z.B. Wochenplan- oder Stationenarbeit als noch zu stark gelenkt und fremdbestimmt ansieht und damit ablehnt bis hin zu einem Unterricht, der durch eine reiche Methodenvielfalt unruhig und überladen wirkt. Weiterhin gibt es Mischformen, in denen die Anteile an Lehrerlenkung und Selbstbestimmtheit von Schülerinnen und Schülern zusammenwirken. Diesbezüglich muss jede Schule für sich einen Weg erarbeiten, erproben, evaluieren und verändern, der das Lernen im ursprünglichen Sinne am besten verwirklicht. Dabei muss gleichzeitig der Spagat zwischen freier Gestaltung und auferlegten Zwängen der Leistungsüberprüfung sowie der Praktikabilität gemeistert werden. In diesem Sinne gelten diese Formen auch nicht als Dogma, sondern bedürfen einer steten Weiterentwicklung.

Aus den verschiedenen Ansichten können jedoch Übereinstimmungen, Gemeinsamkeiten und Kriterien herausgestellt werden, die einen Offenen Unterricht kennzeichnen und das Lernen in heterogenen Klassen und Gruppen erleichtern können.

---

<sup>2</sup> Largo, Remo: Schülerjahre. München, 2009, S. 23f. 20. Symposium „mathe 2000“, September 2010.  
<http://www.pikas.uni-dortmund.de/> (abgerufen am 15.09.2013).

<sup>3</sup> Ebd.

### 3.2.1 Kriterien eines Offenen Unterrichts

Im Folgenden werden die gemeinsamen Kriterien eines Offenen Unterrichts als Resümee aus verschiedenen Konzeptionen herausgestellt. Sie beziehen sich auf

a) das Schülerverhalten:

- Eigenständigkeit hinsichtlich Entscheidungen über Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten, soziale Beziehungen, Kooperationsformen o.ä.
- Selbst- bzw. Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs,
- Selbstständigkeit in der Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten.

b) das Lehrerverhalten:

- Zulassung von Handlungsspielräumen und Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten,
- Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols,
- Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

c) das methodische Grundprinzip:

- Entdeckendes, problemlösendes und handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen.

d) die Lern- und Unterrichtsformen:

- Freie Arbeit,
- Arbeit nach einem Wochenplan,
- Projektunterricht,
- Werkunterricht<sup>4</sup>

In der Praxis vollzieht sich die Öffnung dabei häufig in Übergängen, die im Folgenden als Öffnungsgrade aufgeführt und zu verstehen sind. Dabei reicht das Modell von „nicht vorhanden (traditionelles, lehrerzentriertes Unterrichtsmodell) bis hin zu weitestgehend (Offener Unterricht)“.<sup>5</sup> Dieses Modell erfasst eine weite Bandbreite der Unterrichtsrealität, die übersichtlich dargestellt wird. Anhand der folgenden Übersicht kann der eigene Unterricht bezüglich einer Didaktik des Offenen Unterrichts eingeschätzt werden. Gleichzeitig steht damit ein Modell zur Verfügung, mit dessen Hilfe eine Entwicklung von Unterricht verdeutlicht werden kann.

---

<sup>4</sup> vgl. Jürgens, Eiko: Die neue Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin, 2009. S. 45f

<sup>5</sup> vgl. Peschel, Falko: Basiswissen Grundschule. Band 9. Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I. Hohengehren, 2012. S. 78ff

### 3.2.2 Bestimmte Öffnungsgrade von Unterricht:

	<u>Organisatorische Offenheit</u>	<u>Methodische Offenheit</u>	<u>Inhaltliche Offenheit</u>	<u>Soziale Offenheit</u>	<u>Persönliche Offenheit</u>
	Inwieweit können die Schüler Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?	Inwieweit kann der Schüler seinem eigenen Lernweg folgen?	Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?	Inwieweit kann der Schüler in der Klasse (Unterrichtsablauf, Regeln) mitbestimmen?	Inwieweit besteht zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Mitschülern ein positives Beziehungsklima?
<u>weitestgehend</u>	Primär auf eigener Arbeitsorganisation der Kinder basierender Unterricht	Primär auf „natürlicher“ Methode/ Eigenproduktion basierender Unterricht	Primär auf selbstgesteuertem/ interessengeleitetem Arbeiten basierender Unterricht	Selbstregierung der Klassengemeinschaft	Auf „Gleichberechtigung“ abzielende „überschulische“ Beziehung
<u>schwerpunkt- mäßig</u>	Offene Rahmenvorgaben	Meist Zulassen eigener Zugangsweisen/ Lernwege der Kinder	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenthemen oder Fachbereichen	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen	Für Beachtung der Interessen des Einzelnen offene Beziehungsstruktur
<u>teils-teils</u>	Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen	In Teilbereichen stärkerer Einbezug/ stärkeres Zulassen eigener Wege	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form	Kinder können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen	In bestimmten Teilbereichen/ bei bestimmten Kindern offenerer Umgang
<u>erste Schritte</u>	Punktueller Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen	Kinderwege werden aufgegriffen, aber die Hinführung zum Normweg bestimmt das Geschehen	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen	Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrer weiß schon vorher, wie es laufen sollte; Kinder können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen	Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
<u>ansatzweise</u>	Öffnung der Rahmenvorgaben kaum wahrnehmbar/ begründbar	Anhören einzelner Ideen der Kinder, aber der Lehrgang bestimmt das Geschehen	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichung werden zugelassen	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben	Schüler werden angehört, aber der Lehrer bestimmt weiterhin das Geschehen
<u>nicht vorhanden</u>	Vorgabe von Arbeitstempo, -ort, -abfolge usw. durch Lehrer oder Material	Vorgaben von Lösungswegen/ -techniken durch den Lehrer oder Arbeitsmitteln	Vorgaben von Arbeitsaufgaben /-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel	Lehrerzentrierte Vorgaben	Begründung der Beziehung durch Alter oder Rollen-/ Gruppenhierarchie

(vgl. Peschel 2012, S. 79ff.)

Jede Schule sollte dabei ein eigene Möglichkeit der Umsetzung finden und entwickeln, damit die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufgefangen werden können. Ein stetiger Erfahrungsaustausch hinsichtlich erprobter offener Unterrichtsformen leistet dazu einen wertvollen Beitrag.

#### **4. Grundhaltung von Schulleitung, Lehrkräften und schulischen Mitarbeitern**

Die Aufgabe der schulischen Integration oder Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf impliziert die Offenheit und die positive Grundhaltung aller beteiligten Lehrkräfte sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte tragen entscheidend dazu bei, inwieweit die Integration und Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gelingen wird. Eine Ablehnung einer gemeinsamen Beschulung macht diese nicht realisierbar. Eine offene und zuversichtliche Haltung wird darüber hinaus auch für die Elternschaft und weitere, am Schulleben beteiligte Kooperationspartner spürbar. Integration und Inklusion können nur auf diese Weise gewinnbringend umgesetzt werden.

#### **5. Praktische Umsetzung des Gemeinsamen Lernens an der Grundschule Engelbertstraße**

In den nachstehenden Ausführungen wird die aktuelle Umsetzung des Gemeinsamen Lernens an der Grundschule Engelbertstraße hinsichtlich der bereits dargestellten theoretischen Ausführungen und deren Anspruch näher betrachtet. Dabei ist es wichtig, die Betonung auf die Entwicklung zu legen. Die Lehrkräfte und schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Grundschule Engelbertstraße arbeiten daran, die Konzeption zum Gemeinsamen Lernen stetig zu verbessern. In Bezug auf die Inklusion beschreitet die Grundschule hier neue Wege. Aus diesem Grund gibt es ausbaufähige Bereiche, die auch ebenso eingeschätzt werden.

##### **5.1 Leitgedanken zum Gemeinsamen Lernen an der Grundschule Engelbertstraße**

An der Grundschule Engelbertstraße verfolgen die Lehrkräfte bestimmte Leitgedanken, die für das Gemeinsame Lernen im Besonderen Berücksichtigung finden:

- Jedes Kind ist an unserer Schule willkommen.
- Jedes Kind ist eine eigenständige Persönlichkeit mit einer eigenen, individuellen Lebenswirklichkeit.
- Jedes Kind hat das Recht auf eine Schule, in der es bestmöglich, seinen Fähigkeiten, Begabungen und Lernvoraussetzungen entsprechend, lernen kann.
- Jedes Kind hat das Recht auf eine wohnortnahe Schule, damit es sich in seinem Lebensumfeld eingliedern kann.
- Gemeinsamer Unterricht ist ein Grundrecht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- An unserer Schule existiert eine Kultur des Behaltens und nicht des Ausgliederns von Kindern.
- Bei auftretenden Schwierigkeiten erkennen wir unsere Grenzen bezüglich unserer Kompetenzen an und wenden uns an professionelle, außerschulische Kooperationspartner.
- Wir setzen uns für die Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens ein und befinden uns auf dem Weg zur Inklusion. Dabei legen wir Wert auf einen guten kommunikativen Austausch und ein bereicherndes Miteinander.

## 5.2 Gemeinsame Verantwortung als Grundprinzip

Grundsätzlich erfordert das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine Grundhaltung, die die gemeinsame Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule zum Ausdruck bringt. Ein Aufgliedern in Verantwortlichkeiten widerspricht dem Grundprinzip von Integration und Inklusion. Das Ziel besteht darin, die unterschiedlichen Kompetenzen zusammenzuführen, damit sie letztlich allen Schülerinnen und Schülern zu Gute kommen.

Das Tragen der umfassenden Verantwortung äußert sich hingegen nicht nur in der Arbeit im Klassenteam, sondern ist eine über den Schultag reichende, insbesondere für die Kinder, spürbare Einstellung. Sie bildet eine Voraussetzung für eine Atmosphäre, in der sich jedes Kind angenommen fühlen kann.

### 5.2.1 Kooperationsformen des Unterrichtens

Die Bildung von Klassenteams bildet die Grundvoraussetzung für eine gelungene Inklusion. Dieses Kompetenz- und Aufgabenbündnis wird flächendeckend angestrebt. Hinsichtlich des Gemeinsamen Lernens bildet die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge gemeinsam mit der jeweiligen Klassenlehrkraft ein Team. Im Idealfall fühlen sich beide Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse oder der Lerngruppe verantwortlich. Dabei gibt es mehrer Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichtens:

	Kooperationsform	Beschreibung
1.	Lehrerin und Beobachterin (one teach, one observe)	Eine der Pädagoginnen übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere Lehrperson beobachtet.
2.	Lehrerin und Helferin (one teach, one drift)	Eine der beiden Lehrpersonen übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit, bei der Regulation ihres Verhaltens, bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten usw.
3.	Stationsunterricht (Station teaching)	Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereiche aufgeteilt. Es werden Gruppen gebildet, die von einer Lehrperson zur nächsten wechseln, so dass die Schülerschaft nacheinander von beiden Lehrpersonen unterrichtet wird.
4.	Parallelunterricht (parallel teaching)	Jede Lehrperson unterrichtet einen Teil der Klasse, beide beziehen sich auf dieselben Inhalte.
5.	Niveaudifferenzierter Unterricht (remedial teaching)	Eine Lehrperson unterrichtet die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die die Unterrichtsinhalte bewältigen können, die andere arbeitet mit denjenigen, die auf einem anderen Niveau operieren.
6.	Zusatzunterricht (supplement teaching)	Eine Lehrperson führt die Unterrichtsstunde durch; die andere bietet zusätzliches Material und differenzierte Hilfen für diejenigen Schülerinnen und Schüler an, die die Lernaufgaben so nicht bewältigen können.
7.	Gemeinsamer Unterricht/Gemeinsam Unterrichten (team-teaching)	Lehrperson der allgemeinen Schule und sonderpädagogische Lehrkraft führen den Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam durch. Das kann heißen, dass sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen.

(vgl. Lütje-Klose/Willenbring, 1999)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Lütje-Klose, Birgit u. Willenbring, Monika: Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: SINFO GU-6. Stand: März 2013, Seminar für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung Dortmund, S. 10.



Generell werden diese Kooperationsformen in unterschiedlichster Ausprägung an der Grundschule Engelbertstraße, je nach Stundenressourcen, in verschiedenen Varianten praktiziert und bezüglich der Zusammenarbeit mit den Sonderpädagogen stetig erweitert und erprobt.

Die eingeführten Kooperationsstunden ermöglichen eine Auswertung der geführten Teamstunden sowie deren Weiterentwicklung. Zur Ausbildung des an der Schule tätigen Lehramtsanwärters bilden die Formen des Team-Teachings bereits einen festen Bestandteil der zu erbringenden Prüfungsleistung.

### **5.2.2 Verankerte Kooperationsstunden**

Um der gemeinsamen Verantwortung von Schülerinnen und Schülern Raum zu geben, gehören im Stundenplan verankerte Kooperationsstunden zum festen Bestandteil des Konzeptes. Inklusion und Gemeinsames Lernen können nur gelingen, wenn die Lehrkräfte einer Schule im engen Austausch miteinander stehen. Um diesen zu ermöglichen, werden zwei Unterrichtsstunden in der Woche eingeplant und zur Verfügung gestellt. Diese bieten die Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch über

- die aktuelle Lernentwicklung und -situation im Unterricht,
- Fortschritte oder anstehende Schwierigkeiten hinsichtlich der Lernentwicklung,
- die gemeinsame Förderplanung,
- Lehr- und Lernmethoden,
- differenziertes Unterrichtsmaterial und deren Erarbeitung,
- Neuerungen und Schwierigkeiten im Lebensumfeld einer Schülerin und eines Schülers und eventuell einzuleitende Unterstützungsmaßnahmen,
- mögliche und sinnvolle Kooperationspartner,
- besondere Vorkommnisse während der Schulwoche,
- Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung,
- Auswertung von erprobten Unterrichtsmethoden und deren Verbesserung.

### **5.2.3 Beratung als fester Bestandteil der Lehrerkonferenz**

In jeder Lehrerkonferenz bildet der Austausch über eine Schülerin oder einen Schüler mit vordringlichen Schwierigkeiten unter dem Tagesordnungspunkt „Aktion Sorgenkind“ einen festen Bestandteil. Dabei erhält jede Lehrkraft die Möglichkeit, mit dem gesamten Kollegium über eine Schülerin oder einen Schüler zu beraten, der zur Sorge anregt. Die Einschätzungen des Kollegiums über die aktuelle Situation eines Kindes werden dabei als wertvolle Unterstützung erfahren. Auf diese Weise wird ein besonderer Beitrag zur pädagogischen Arbeit geleistet. Die Lehrkraft kann sich beraten, austauschen und um Anregungen bitten. Durch die verschiedenen Betrachtungsweisen über ein Kind können dann mögliche Lösungshilfen bedacht werden. Der gemeinsame Austausch stellt u.a. auch eine Entlastung für die verantwortliche Lehrkraft dar. Weiterhin wird im Rahmen der Lehrerkonferenzen ein fester Zeitpunkt eingeräumt, an dem über bestimmte Schülerinnen und Schüler und deren Lernentwicklung oder Verhalten gemeinsam in verschiedenen Gruppen beraten wird. Somit wird dem regelmäßigen Austausch in Bezug auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern an der Grundschule Engelbertstraße u.a. auch in Lehrerkonferenzen Raum gegeben.

#### **5.2.4 Elterngespräche**

Für eine gelungene Kooperation mit den Eltern von Kindern mit Förderbedarf tragen beide Lehrkräfte, d.h. die Grundschullehrkraft sowie die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge die Verantwortung.

Regelmäßige Elterngespräche können zur Förderung eines Kindes in erheblichem Maße beitragen. Grundsätzlich werden Elterngespräche von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeinsam von der Grundschullehrkraft und der Sonderpädagogin bzw. dem Sonderpädagogen geführt. Sollte dies terminlich nicht vereinbar sein, werden die Ergebnisse über geführte Elterngespräche der jeweils anderen Kollegin oder dem Kollegen zeitnah mitgeteilt. Zu den festgelegten Elterngesprächen gehören die zweimal jährlich eingerichteten Elternsprechtage sowie außerordentlich eingerichtete Gesprächstermine. Diese finden fortwährend im Verlauf eines Schuljahres statt und werden u.a. auch telefonisch geführt. Das Ergebnis eines jeden Elterngespräches wird im jeweiligen Förderplan eines Kindes notiert. Dazu gehören z.B. besondere Inhalte und Vorkommnisse, geplante ärztliche oder therapeutische Hilfen und getroffene Vereinbarungen. Anhand der Dokumentationen können Vereinbarungen und Vorhaben stets nachvollzogen oder abgerufen werden.

#### **5.2.5 Absprachen mit Integrationskräften**

Integrationshelferinnen und –helfer übernehmen bei Bedarf die Aufgabe eines Lern- und Schulbegleiters für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. An der Grundschule Engelbertstraße führen die Grundschullehrkräfte, Sonderpädagogen und Integrationskräfte regelmäßige Gespräche. Dabei geht es um die Planung und Organisation der Unterstützung, die Vereinbarung von Absprachen, Unterrichtshilfen, effektive bzw. als sinnvoll zu erachtende Maßnahmen zur Erziehungsbegleitung und um deren Auswertung und Verbesserung.

Die Integrationskräfte begleiten die jeweiligen Schülerinnen und Schüler weiterhin auch in den Hof- und Frühstückspausen. Ziel dabei bleibt stets der sukzessive Abbau der Unterstützungsmaßnahmen.

#### **5.3 Individuelle Förderplanung**

Die Unterschiedlichkeit mit der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse zusammenfinden, fordert eine genaue Analyse der Lernvoraussetzungen. Diese wird anhand von unterschiedlichen Diagnosearbeiten in den Kernfächern Mathematik und Deutsch in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Darüber hinaus erstellt die Sonderpädagogin in Absprache mit der jeweiligen Klassenlehrerin für die Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf einen individuellen Förderplan. Dieser enthält sowohl alle persönlichen Angaben wie z.B. Name, Adresse, Geburtsdatum, Erziehungsberechtigte, Informationen zu relevanten häuslichen Gegebenheiten als auch Aussagen zum gesamten Lern- und Entwicklungsverlauf. Weiterhin werden dort die geführten Elterngespräche sowie Gespräche mit Kooperationspartnern und besondere Vorkommnisse notiert. Der Förderplan beschreibt für die einzelnen Förderbereiche möglichst kleinschrittige, beobachtbare und festgelegte Teilziele, die jeweils zum Ende eines Schulhalbjahres evaluiert werden. Diese sollten einen realistischen Umfang von zwei bis drei Teilzielen nicht überschreiten. Besondere Auffälligkeiten, Lernfortschritte oder Beobachtungen werden stets, somit also auch außerhalb dieser festgelegten Zeit, dokumentiert. Die Förderziele werden mit dem Kind besprochen, transparent gemacht und in kurzzeitigen Abständen reflektiert. Darin werden jeweils der sogenannte „Ist-Stand“ sowie das zu erreichende Teilziel und die erforderlichen Fördermaßnahmen schriftlich festgehalten. Der

Grad des Förderbedarfs wird von hoch (1), mittel (2) bis niedrig (3) eingestuft und während des Schulhalbjahres, spätestens bis zu dessen Ende, überprüft. Dabei soll auch in Form eines kurzen Kommentares notiert werden, inwieweit die überlegten Fördermaßnahmen zum Ziel führten oder ob eventuell andere Zugänge notwendig werden, damit die angestrebten Teilziele erreicht werden können. Der Förderplan wird stets fortgeschrieben.

Darüber hinaus kann jede Klassenlehrkraft bei Bedarf auf eine zusätzliche Einschätzung bezüglich des Lernens, der Sprache oder des Verhaltens einer Schülerin oder eines Schülers durch die Sonderpädagogin zurückgreifen. In diesem Fall werden Absprachen über anstehende Unterrichtshospitationen getroffen, so dass die Beobachtungen und Einschätzungen von beiden Lehrkräften im Anschluss beraten werden können. Falls eine zusätzliche Förderung sinnvoll erscheint, wird nach Möglichkeit der personellen sonderpädagogischen Ressourcen eine präventive Förderung eingeleitet.

#### **5.4 Sukzessiver Aufbau differenzierter Unterrichtsmaterialien**

Differenzierte Unterrichtsmaterialien bilden die Grundlage für ein effektives Lernen in heterogenen Lerngruppen. Das Lehr- und Lernmaterial muss an die individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes anknüpfen. In diesem Zusammenhang sind alle Lehrwerke, die bereits eine innere Differenzierung immanent aufweisen bzw. ein Arbeiten von Kindern in unterschiedlichen Niveaustufen von Beginn an einplanen, sinnvoll. Diese Lehrwerke sind so konzipiert, dass jedes Kind seinem individuellen Lerntempo entsprechend Fortschritte erzielen kann. Besonders eignet sich dabei ein Material, das ein selbstständiges Arbeiten erleichtert und überwiegend selbsterklärend ist. Geeignetes Material zu sichten, zu erstellen und sukzessive auszubauen, ist dabei eine gemeinsame Aufgabe des Kollegiums an der Grundschule Engelbertstraße. Ein Austausch über Neuerungen, Effektivität oder Einsetzbarkeit eines Materials sichert dessen Qualität.

#### **5.5 Organisationsformen des Gemeinsamen Lernens**

Das Konzept der Förderung an der Grundschule Engelbertstraße wird auf zwei Ebenen umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden sowohl in der Klassengemeinschaft als auch in der äußeren Differenzierung in der „Lerninsel“ gefördert. Dieses zweigleisige Konzept ermöglicht flexible, auf den Bedarf des entsprechenden Kindes ausgerichtete Fördermaßnahmen. Dabei ist der rege Austausch mit der jeweiligen Klassenlehrkraft unerlässlich. Die Entscheidungsgrundlage bildet dabei das aktuelle Bedürfnis des einzelnen Kindes sowie die überlegte Förderplanung. Ein Kind mit dem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigt andere Fördermaßnahmen als ein Kind, das im Bereich der sprachlichen Qualifizierung gefördert wird. Somit ergibt sich häufig eine Organisationsform, die eine äußere und innere Differenzierung miteinander kombiniert.

##### **5.5.1 Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung**

Die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern, die einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen, orientiert sich grundsätzlich an den Unterrichts- und Erziehungszielen der allgemeinen Schulen. Sie erstreckt sich dabei auf die Stärkung des Selbstwertgefühls, den Aufbau der emotionalen Stabilität durch Zuwendung und Bestätigung, den Abbau von Angst und Spannungen durch Bewegung und Entspannung, eine motorische Förderung und eine Förderung der Wahrnehmung und Selbststeuerung.

Die Schülerinnen und Schüler sollen u.a. lernen,

- Gefühle wie z.B. Ärger und Wut verbal zu äußern und mit ihnen adäquat umzugehen,
- in angemessener Form auf andere Kinder und Erwachsene zuzugehen,
- sich in eine Gruppe einzugliedern,
- Kontakte und Freundschaften zu Mitschülerinnen und Mitschülern in angebrachter Weise aufzubauen,
- Konflikte in angemessener Form verbal lösen zu können,
- sich ein effektives Lern- und Arbeitsverhalten anzueignen.
- das Konzentrationsvermögen und die Anstrengungsbereitschaft zu erweitern und
- die Toleranzgrenze zu erhöhen.

Soziales Lernen vollzieht sich stets in einer Bezugsgruppe. Diese kann jedoch auch eine Kleingruppe sein, in der über bestimmte Verhaltensweisen gemeinsam reflektiert wird und bestimmte Strategien und Handlungsalternativen für ein besseres Miteinander erarbeitet werden. Um eine Verhaltensänderung bewirken zu können, benötigt ein Kind häufig einen emotionalen Schutzraum, in dem Schwierigkeiten immer wieder reflektiert und Alternativen eingeübt werden können. Diese können dann parallel im Klassenunterricht angewandt und erfahrbar gemacht werden. Bei einer großen Anzahl von Kindern mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist der Austausch mit der Umwelt bereits mit dem Eintritt in die Grundschule häufig so negativ besetzt, dass positive Rückmeldungen auf die eigene Person eine neue Erfahrung darstellen. Diese ebnen den Weg für den Aufbau sozialer Kompetenzen. Dies hat im Idealfall eine Wechselwirkung zwischen aufgezeigten Handlungsalternativen, reflektiertem Verhalten und positiven Erfahrungen zur Folge, die vorher oft nicht gegeben war. Aus diesem Grund erscheint auch die stundenweise äußere Differenzierung als sinnvoll und unerlässlich. Die Beschulung im gemeinsamen Klassenverband bleibt dabei stets das angestrebte Ziel.

### **5.5.2 Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens**

Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens benötigen eine zieldifferente Förderung und intensive Unterstützung bei der Erarbeitung neuer Themenbereiche, adäquates Anschauungsmaterial, ausgiebige Übungsmöglichkeiten und Wiederholungen sowie ein im Lernumfang und Inhalt angepasstes, individuelles Lernpensum, um Teilerfolge zu ermöglichen und Lernfortschritte verzeichnen zu können. Sie werden in der inneren und äußeren Differenzierung an der Grundschule Engelbertstraße gefördert, in dem sie

- angepasste Lern- und Arbeitsmaterialien bzw. Bücher und Lehrwerke bekommen, die der individuellen Lernausgangslage entsprechen.
- jederzeit über ein Spektrum an Anschauungs- und Fördermaterial verfügen können.
- einen individuellen Wochenplan erhalten, der bei Bedarf sowohl für die Kernfächer Deutsch und Mathematik Aufgaben für die Zeit des Klassenunterrichtes als auch Hausaufgaben beinhaltet.
- Aufgaben erhalten, die die Merkfähigkeit, das Aufgabenverständnis, die Denk- und Transferfähigkeit stärken sowie
- zusätzliche, individuelle Lehrer- und Schülerhilfe erfahren.
- Hilfen zur Orientierung und zum Situationsverständnis erhalten.

### 5.5.3 Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der Sprache

Die Förderung von Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sprache erfordern

- physikalisch-räumliche, materiell-mediale und sozial-interaktive Unterrichtsbedingungen, die angstfreie und selbstbestimmte sprachliche und kommunikative Erprobung der sprachlichen Handlungsfähigkeiten ermöglichen.
- die Bereitstellung kompensierender Angebote zum sprachlichen bzw. kommunikativen Ausdruck (z.B. audiovisuelle Medien und Sprachhilfsmittel) oder Ermöglichung alternativer Arbeits- und Präsentationsformen.
- angemessene materielle und mediale Ausstattung zur Visualisierung und Schaffung von Sprechkanälen.
- die methodische und didaktische Umsetzung der erforderlichen Lernprozesse auf phonetisch-phonologischer Ebene (Lautbildung und Artikulation), semantisch-lexikalischer Ebene (Wortschatz und Wortbedeutung), syntaktisch-morphologischer Ebene (Grammatik) und kommunikativ-pragmatischer Ebene (Kommunikation).
- eine modellhafte Unterrichtssprache mit einem reflektiert variierenden Sprechtempo.
- ein situativ angemessenes fraktioniertes Sprechen (minimale Pausen) vor relevanten Laut-, Wort- oder Satzstrukturen.
- einen angemessenen Wechsel von sprachlicher Rezeption, Reflexion und Produktion.
- individuell sprachlich zwingende Kontexte integriert in Unterrichtssituationen
- individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch sprachspezifische Strategien wie z.B. sprachspezifisches Lob, metasprachliche Reflexion, Aufmerksamkeitsfokussierung auf geforderte Zielstrukturen.
- sowie eine Präsentation situativ angemessener und individuell modellhafter sprachlicher Zielstrukturen oder korrekatives Feedback durch die Lehrkraft.<sup>7</sup>

Die KMK-Empfehlungen zur Förderung im Bereich des Förderschwerpunktes Sprache beziehen sich auf

- eine angemessene Erweiterung des individuellen Phoninventars,
- die Überwindung phonologischer Vereinfachungsprozesse,
- den Erwerb morphologischer und syntaktischer Regeln,
- die Erweiterung und Strukturierung des aktiven und passiven Wortschatzes,
- das Sprachverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene,
- das Erreichen von Sprechflüssigkeit,
- eine physiologische Stimmbildung und
- Lese- und Rechtschreibkompetenz.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup>Motsch, Hans-Joachim: Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München 2010, S. 115ff. und Theisel, A., Glück, C.W. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. In: Die Sprachheilarbeit 58, 2012,1, S. 24–34.  
<http://www.verbandsonderpaedagogik.de/startseite/meldungen/foerderschwerpunkt-sprache.html>. Stand: Juli 2012, abgerufen am 23.09.13.

Je nach vorrangigem Unterstützungsbedarf kann die Sprachförderung dabei in der Klassensituation, in der Kleingruppenförderung als auch im Einzelunterricht erfolgen. Eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen Organisationsformen wird dabei bezogen auf den Lernerfolg als vorteilhaft angesehen.

## **5.6 Vorliegende personelle und sächliche Voraussetzungen**

Das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erfordert bestimmte zusätzliche personelle und sächliche Voraussetzungen. Dazu zählen eine ausreichende personelle Ressource von Sonderpädagogen, differenziertes Fördermaterial sowie ein gut ausgestatteter Förderraum, der bei notwendiger äußerer Differenzierung einen beständigen Ort darstellt. Derzeit verfügt die Grundschule Engelbertstraße über eine Sonderpädagogin als Vollzeitkraft und einen Lehramtsanwärter, der durch das duale Ausbildungssystem mit sieben Stunden an der Schule vertreten ist.

### **5.6.1 Räumlichkeiten**

An der Grundschule Engelbertstraße wurde zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 ein neuer, zusätzlicher Förderraum, die „Lerninsel“, eingerichtet, der auch eine äußere Differenzierung ermöglicht. Dabei wird der Anspruch umgesetzt, dass Kinder, die für bestimmte Lernbereiche der weiteren individuellen Unterstützung bedürfen, neben ihrem eigentlichen Klassenraum eine vertraute Umgebung vorfinden. Diese soll für die Schülerinnen und Schüler einen weiteren festen Bezugspunkt darstellen. Die Lerninsel umfasst 12 Sitzgelegenheiten, differenziertes Lehr- und Lernmaterial für die Klassenstufen 1-4, zwei eingerichtete PC-Plätze mit aufgespielter aktueller Lernsoftware, Freiarbeits- und Anschauungsmaterialien, Spiele sowie festgelegte Karteien für aktuelle Schülerinnen und Schüler. Das Fördermaterial wird stetig um sinnvolle Ergänzungen erweitert.

## **6. Ausblick**

An der Grundschule Engelbertstraße wird den Ansprüchen eines Gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bestmöglich entsprochen. Die Ausgangslage und Lernvoraussetzungen eines Kindes bilden stets die Grundlage der Förderplanung. Aspekte der Inklusion fließen bereits in die Überlegungen des vorliegenden Konzeptes mit ein, bedürfen aber der stetigen Weiterentwicklung und Auswertung. Der Erfahrungsaustausch wird dabei als wertvoller Beitrag aller Beteiligten erfahren und ist für die Qualität des Gemeinsamen Lernens ein unabdingbares Element.

Damit die Entwicklung messbar wird, orientiert sich die Grundschule Engelbertstraße an einem sogenannten Index zur Inklusion<sup>9</sup>. Als Indikatoren der Inklusion werden die Kultur, die Struktur und die Praktiken einer Schule näher betrachtet. Zur Überprüfung werden zu den jeweiligen Indikatoren bestimmte Leitfragen vorgestellt, die positiv beantwortet werden müssen, damit Inklusion mess- und spürbar wird. Inklusion betrifft gesamtgesellschaftliche Prozesse. Der nachstehende Fragenkatalog kann aus diesem Grund nur ein Auszug sein und umfasst ausschließlich schulrelevante Aspekte.

---

<sup>8</sup> KMK Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Sprache, 1998, ebd.

<sup>9</sup> Boban, Ines u. Hinz, Andreas (Hrsg.): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003, S. 58ff.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (abgerufen am: 27.09.13).

An der Grundschule Engelbertsraße dienen folgende Leitfragen als Orientierung zur Weiterentwicklung:

### **6.1 Zum Indikator inklusive KULTUREN schaffen:**

- Heißt die Schule alle Schülerinnen und Schüler willkommen?
- Wird in der Öffentlichkeitsarbeit der Schule unmissverständlich deutlich, dass es ihr Grundprinzip ist, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler einzugehen?
- Bitten sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig um Hilfe und bieten sie Hilfe an, wenn sie gebraucht wird?
- Erkennen die Schülerinnen und Schüler Leistungen derer an, die von einem anderen Punkt aus starten?
- Haben alle Schülerinnen und Schüler das Gefühl, dass sie eine Schule besuchen, in der es möglich ist, die individuellen besten Leistungen zu erreichen?
- Versuchen die Lehrkräfte, negativen Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern entgegenzuwirken, die Schwierigkeiten mit bestimmten Lerninhalten haben?
- Geht man auf Versagensängste von Schülerinnen und Schülern entlastend und unterstützend ein?
- Wird der Aufbau einer unterstützenden Schulgemeinschaft als genauso wichtig angesehen wie die Steigerung der kognitiven Leistungen?
- Wird Unterschiedlichkeit als anregend wertgeschätzt - und nicht eine Anpassung an eine einzige 'Normalität' angestrebt?
- Wird Vielfalt als reiche Ressource für die Unterstützung des Lernens angesehen - und nicht als Problem?
- Wird an die Einstellungen zu den Grenzen von Inklusion offensiv herangegangen, etwa in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit schweren Beeinträchtigungen?
- Gibt es ein gemeinsames Verständnis, dass es bei Inklusion ebenso um volle Teilhabe in der Schule wie um unbeschränkten Zugang zur Schule geht?
- Wird Ausgrenzung als ein Prozess verstanden, der im Lehrerzimmer, im Klassenzimmer und auf dem Schulhof beginnt und der in der Aussonderung aus der Schule enden kann?
- Fühlt sich die gesamte Schulgemeinschaft dafür verantwortlich, die Schule inklusiv zu gestalten?
- Werden leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gleich wertgeschätzt?

### **6.2 Zum Indikator inklusive STRUKTUREN etablieren:**

- Werden alle Schülerinnen und Schüler des Einzugsgebietes ermutigt, die Schule zu besuchen, unabhängig von ihren Leistungen oder Beeinträchtigungen?
- Ist der Anspruch der Inklusion aller Schülerinnen und Schüler der Umgebung als Schulprogramm öffentlich deutlich?
- Werden alle Schülerinnen und Schüler bedingungslos in der Schulgemeinschaft akzeptiert?
- Ist der barrierefreie Zugang für Menschen mit Behinderung Teil des Verbesserungsplans (Reparaturen, Sanierung) für das Schulgebäude?

- Werden die Lerngruppen angemessen behandelt hinsichtlich der Raumausstattung, der Lage der Klassenräume und der Zuweisung von Lehrpersonal und Lehrerstunden?
- Gibt es Möglichkeiten, in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen altersgemischt zusammenzuarbeiten?
- Werden alle Unterstützungssysteme mit einer Strategie koordiniert, die auf verbesserte Kompetenz der Schule zielt, der Vielfalt zu entsprechen?
- Hat die Koordination der Unterstützung einen hohen Stellenwert in der Schule?
- Wird das gemeinsame Unterrichten und die folgende gemeinsame Reflexion dazu genutzt, die Lehrkräfte darin zu unterstützen, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler einzugehen?
- Gibt es gemeinsame Möglichkeiten für Lehrkräfte, effektiv Zusammenarbeit zu entwickeln?
- Beteiligen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler vermehrt an Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und Lernwege?
- Wird Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler, die auf sie angewiesen sind, als ein Recht verstanden statt als besonderer Zusatz zu ihrer Erziehung oder als Privileg?
- Versucht man bei Verhaltensschwierigkeiten Handlungsstrategien zu entwickeln, die das Auskommen miteinander in der Klasse und auf dem Schulhof verbessern können?
- Schließt die Unterstützung bei Verhaltensschwierigkeiten die Reflexion ein, wie Unterricht und Lernen für alle Schülerinnen und Schüler verbessert werden können?
- Versucht die Schule, die Selbstachtung von Schülerinnen und Schülern mit wenig Selbstbewusstsein zu steigern?
- Sind die Reaktionen auf das Störverhalten von einzelnen Schülerinnen und Schülern immer geleitet von Erziehung und Rehabilitation anstatt von Strafen?

### **6.3 Zum Indikator inklusive PRAKTIKEN entwickeln:**

- Wird der Unterricht geplant, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen statt den Lehrplan zu bedienen?
- Entsprechen die Unterrichtsmaterialien den Hintergründen, Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler?
- Legt der Unterricht eine Vorstellung des Lernens als kontinuierlichen Prozess nahe statt als Erledigung bestimmter Aufgaben?
- Nimmt die Unterrichtsplanung Rücksicht auf bestimmte Schülerinnen und Schüler und bemüht sie sich um den Abbau von Hindernissen für deren Lernen und Teilhabe?
- Schließt der Unterricht ebenso Partner- und Gruppenarbeit wie Einzelarbeit und Arbeit mit der ganzen Klasse ein?
- Baut der Unterricht auf Unterschieden in Wissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf?
- Wird die Anwesenheit zusätzlicher Erwachsener dazu genutzt, Inhalte und Unterrichtsformen so zu verändern, dass das Lernen und die Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler verbessert werden?
- Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mit jemandem zusammenzuarbeiten, der sich von ihnen im Hinblick auf sozialen Hintergrund, ethnische Herkunft, Beeinträchtigung, Geschlecht oder im Alter unterscheidet?
- Erklären die Lehrkräfte den Zweck einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit?
- Helfen die Einrichtung des Klassenraumes, Ausstellungen und andere Ressourcen beim eigenständigen Lernen?
- Wird mit den Schülerinnen und Schülern darüber beraten, welche Unterstützung sie



brauchen?

- Werden die Schülerinnen und Schüler darin einbezogen, Wege zur Überwindung eigener Lernschwierigkeiten oder der von anderen zu finden?
- Wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, zwischen Aktivitäten auszuwählen?
- Tauschen sich die Schülerinnen und Schüler gern über ihr Wissen und ihre Fertigkeiten aus?
- Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler verantwortlich dafür, anderen im Unterricht bei der Überwindung von Schwierigkeiten zu helfen?
- Zeugen die Bewertungen der Schülerleistungen von Respekt?
- Zeigen die Bewertungen auf, was wichtig zu lernen ist?
- Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler anregen?
- Gibt es vielfältige Möglichkeiten, Lernfortschritte zu zeigen und zu bewerten, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen?
- Tauschen sich die Lehrkräfte über ihre Sorgen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten aus, um Krisen und Störungen zu überwinden?
- Werden Schwierigkeiten im Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gelöst?
- Werden Klassenregeln gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aufgestellt?
- Wird mit den Schülerinnen und Schülern beraten, wie die Klassen- und Arbeitsatmosphäre verbessert werden kann?
- Gibt es klare Vorgehensweisen als Reaktion auf extrem störendes Verhalten, die von den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern akzeptiert und getragen werden?
- Planen, unterrichten und reflektieren die Lehrkräfte im Team?
- Gibt es im Stundenplan verankerte Planungs- und Koordinationszeiten für die Teams?
- Wird der Unterricht so geplant, dass die Anwesenheit aller Erwachsenen in der Klasse voll genutzt wird?
- Wird Teamteaching immer auch als Möglichkeit genutzt, gemeinsam das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren?
- Ist das Lehrerteam Vorbild für die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler?
- Beteiligen sich die Kolleginnen und Kollegen an einer gemeinsamen Problemlösung mit anderen, wenn der geringe Fortschritt einzelner Schülerinnen und Schüler oder einer Gruppe Anlass zur Sorge gibt?
- Gibt es Gelegenheiten zu gegenseitiger Unterstützung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgänge?
- Erhalten alle - also auch leistungsschwächere - Schülerinnen und Schüler die Chance, anderen zu helfen?
- Wird jedem - unabhängig von Begabung, Beeinträchtigung oder Alter - zugetraut, dass er wichtige Dinge zum Unterricht beitragen kann?
- Gibt es formelle und informelle Gelegenheiten für die Lehrkräfte, Probleme mit Schülerinnen und Schülern im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu lösen?<sup>10</sup>

Die Beantwortung der Fragen macht den Stand zur Integration und Inklusion messbar und verdeutlicht den Anspruch der steten Weiterentwicklung.

---

<sup>10</sup> ebd., S.58ff.

## 7. Literaturverzeichnis:

**Booth, Tony u. Ainscow, Mel übersetzt, für deutsche Verhältnisse überarbeitet und herausgegeben von Boban, Ines u. Hinz, Andreas:** Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (abgerufen am: 27.09.13).

**Drave, Wolfgang u. Rumpler, Franz u. Wachtel, Peter (Hrsg.):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg, 2000.

**Jürgens, Eiko:** Die neue Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin, 2009.

**Peschel, Falko:** Basiswissen Grundschule. Band 9. Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I. Hohengehren, 2012.

**Theisel, A., Glück, C.W. (2012):** Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. In: Die Sprachheilarbeit 58, 2012/1, S. 24—34. <http://www.verbandsonderpaedagogik.de/startseite/meldungen/foerderschwerpunkt-sprache.html>. Stand: Juli 2012 (abgerufen am 23.09.13).

**Largo, Remo:** Schülerjahre. München, 2009, S. 23f. 20. Symposium „mathe 2000“, September 2010. [www.pikas.uni-dortmund.de/](http://www.pikas.uni-dortmund.de/)abgerufen am 15.09.2013).

**Lütje-Klose, Birgit u. Willenbring, Monika:** Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin Und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: SINFO GU-6. Stand: März 2013, Seminar für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung Dortmund.

**Motsch, Hans-Joachim:** Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München, 2010.

**Schumann, Monika:** Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2, (2009). <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/35/42>, (abgerufen am 15.09.2013).

