

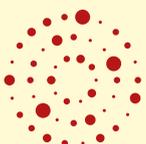


SCHULLEITUNGEN

LEHRKRÄFTE

Gemeinsam lernen am Gymnasium

Schülerinnen und Schüler mit
besonderem Förderbedarf und Behinderungen



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN UND FACHBEGRIFFE

Abkürzung	Erläuterung
ASKO	Arbeitsstelle Kooperation
BGM	„Begegnungsmaßnahmen“: Kooperations- und Begegnungsprojekte
ILEB	Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung
IFD	Integrationsfachdienst
KJP	Kinder- und Jugendpsychiatrie
NTA	Nachteilsausgleich
PIA	Psychiatrische Institutsambulanz
SBA	sonderpädagogisches Bildungsangebot
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SBBZ ESEnt	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
SBBZ KMEnt	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
SBBZ SILK	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Schüler in längerer Krankenhausbehandlung
SchiFL	schulinterne Lehrerfortbildung
SchnaLF	schulnahe Lehrerfortbildung
SOPÄDIE	Sonderpädagogischer Dienst
SPZ	Sozialpädiatrisches Zentrum
VNBRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

ZUR HANDREICHUNGSREIHE	4		
1. EINLEITUNG	5		
2. GRUNDLEGENDE KLÄRUNGEN	7		
3. KINDER UND JUGENDLICHE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF	8		
3.1 Praxisbeispiel: Übergang eines Schülers mit Diabetes von der Grundschule ans Gymnasium	9	5.2.1 Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium und Helene-Schoettle-Schule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Stuttgart:	36
3.2 Praxisbeispiel: Kooperation Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung (SBBZ SILK) und Gymnasium bei einer Schülerin mit psychosomatischer Erkrankung	11	5.2.2 Lise-Meitner-Gymnasium Böblingen und Martinsschule Sindelfingen: Exkurs: Begegnungs- und Kooperationsprojekte („Begegnungsmaßnahmen“)	42 47
3.3 Praxisbeispiel: Übergang eines Schülers mit Autismus ans Gymnasium Kurzinformation zu Schulbegleitung/-assistenz/ Integrationshilfe	16 17	5.2.3 Anne-Frank-Gymnasium Rheinau und Oberlinschule Kehl/Kork:	50
4. KINDER UND JUGENDLICHE MIT SONDER- PÄDAGOGISCHEM BERATUNGS- UND UNTER- STÜTZUNGSBEDARF	18	5.3 Überblick: Erste Schritte bei der Einrichtung einer kooperativen Organisationsform des gemeinsamen Lernens am Gymnasium:	55
4.1 Praxisbeispiel: Übergang einer Schülerin mit einer Hörbeeinträchtigung ans Gymnasium	19	6. MÖGLICHKEITEN SUBSIDIÄRER UNTERSTÜTZUNG	56
4.2 Praxisbeispiel: Schüler mit Blindheit am Gymnasium (8. Klasse)	22	6.1 Arbeitsstelle Kooperation (ASKO)	56
4.3 Praxisbeispiel: Übergang einer Schülerin mit körperlicher und motorischer Beeinträchtigung ans Gymnasium	24	6.2 Autismusbeauftragte	58
4.4 Information: Schülerinnen und Schüler mit Mutismus am Gymnasium	26	6.3 Sonderpädagogischer Dienst 6.3.1 Sonderpädagogischer Dienst für die Förderschwerpunkte Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen	59 59
4.5 Praxisbeispiel: Schüler mit Beratungs- und Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung am Gymnasium	28	6.3.2 Sonderpädagogischer Dienst für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	60
5. KINDER UND JUGENDLICHE MIT ANSPRUCH AUF EIN SONDERPÄDAGOGISCHES BILDUNGSANGEBOT	29	6.4 Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Schüler in längerer Krankenhausbehandlung (SBBZ SILK)	61
5.1 Inklusive Bildungsangebote	30	6.5 Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter inklusive Bildungsangebote (PBI)	62
5.1.1 Einzelfallbezogene inklusive Bildungsangebote	30	6.6 Schulpsychologische Beratungsstelle (SPBS)	63
5.2 Kooperative Organisationsform des gemeinsamen Lernens	34	6.7 Fachberatung Schulentwicklung (FBS)	64
Die Schulbeispiele auf einen Blick	35	6.8 Fortbildungen durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)	65
		7. PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRKRÄFTEN FÜR INKLUSIVE BILDUNG	66
		8. MATERIALIEN	81
		8.1 Übersicht zu den Links bzw. QR-Codes	81
		8.2 Literatur	84
		Impressum	87



Zur Handreichungsreihe

Vor dem Hintergrund der fachlichen Weiterentwicklungen im Bereich der frühkindlichen und schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, aber auch vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN-BRK) sind in der Arbeit mit diesen jungen Menschen Fragen entstanden, die einer Klärung bedürfen. Mit der Handreichungsreihe „Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen“ nehmen das Kultusministerium und

das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung diese Fragen auf. Über einzelne Handreichungen sollen Antworten gegeben und Hilfestellungen entwickelt werden, um die teilweise hochkomplexen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Die Handreichungsreihe besteht aus einer Folge von Themenheften, in denen spezifische Arbeitsbereiche aufgegriffen werden, die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen stellen.

1. Einleitung



Die Erziehung, Bildung und Ausbildung von Schülern mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot ist Aufgabe aller Schulen.

(Schulgesetz Baden-Württemberg [SchG] § 15 Abs. 1).



Ausgangslage

Mit der Änderung des Schulgesetzes 2015 in Baden-Württemberg im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechts-Konvention durch die Bundesrepublik Deutschland 2009 kann grundsätzlich jede allgemein bildende wie auch berufliche Schule mit einer Sekundarstufe I zum Lernort für Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein festgestelltes sonderpädagogisches Bildungsangebot werden.

Seitdem hat das Thema schulische Inklusion einen festen Platz in der Lehrerfortbildung wie -ausbildung eingenommen. Dabei liegt der Fokus neben der Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis im gemeinsamen Lernen sowie der damit verbundenen Schulkultur auch darauf, kooperative Kompetenzen von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter zu stärken. Zentrales Anliegen ist es, den Anspruch der jeweiligen Bildungspläne in hoher Qualität einlösen und so Aktivität und Teilhabe in inklusiven Bildungsangeboten gewährleisten zu können.

Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Forschungsstand zu schulischer Inklusion im deutschen Sprachraum fällt auf, dass die Aufarbeitung vor allem internationaler empirischer Literatur bislang eher selektiv erfolgt ist. In Kapitel 7.1 findet sich ein Überblick zur aktuellen wissenschaftlichen Sachlage von Prof. Dr. Clemens Hillenbrand; der Text ist der nachfolgenden Handreichung entnommen:



Handreichung Lehrkräftebildung

¹ Vgl. „Kooperation Gymnasium – Sonderschule“, SO 2, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1994.

Inhalte der Handreichung

Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, gemeinsam mit- wie auch voneinander zu lernen, gibt es an Gymnasien nicht erst seit der Schulgesetzänderung: Davon zeugt die lange Tradition zahlreicher **Begegnungs- und Kooperationsprojekte**¹ wie auch der **zielgleichen Beschulung** von Schülerinnen und Schülern mit Beratungs- und Unterstützungsbedarf oder Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung. Beides Formate von bleibender Relevanz, weshalb sie in der Handreichung vorgestellt und mit Beispielen hinterlegt werden (**Kapitel 4 und der Exkurs in 5.2.2**).

Mit der Schulgesetzänderung haben sich zugleich neue Erfahrungsräume geöffnet am Gymnasium im Bereich des gemeinsamen **zieldifferenten Unterrichts** von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung: Auch hierzu gibt es bereits seit 2007 in Gestalt der sogenannten „Außenklassen“ – seit der Schulgesetzänderung kooperative Organisationsformen genannt – vereinzelt Beispiele. Seit 2015 sind sukzessive neue Angebote entstanden, so dass es nun im gymnasialen Bereich aller vier Regierungspräsidien **kooperative Organisationsformen des gemeinsamen Lernens an Gymnasien** gibt.

Wie verschieden dieses Format ausgestaltet werden kann, zeigt die Vorstellung dreier ganz unterschiedlicher Beispiele (**Kapitel 5.2**).

Inklusive Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot werden thematisiert; gruppenbezogen finden sie bislang an Gymnasien jedoch nicht statt (*Kapitel 5.1*).

Zuvor jedoch soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass in der schulischen Praxis häufig auch dann von „Inklusion“ gesprochen wird, wenn **Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf** (*Kapitel 3*) wie etwa durch zeitweise bzw. chronische Erkrankung oder Autismus unterrichtet werden sowie im Hinblick auf **Schülerinnen und Schüler, die Beratung und Unterstützung durch den sonderpädagogischen Dienst** erfahren (*Kapitel 4*): Diese Zielgruppe innerhalb des Themenbereichs der Handreichung macht derzeit sicher den zahlenmäßig höchsten Anteil aus.

Im einleitenden Kapitel erfolgen deshalb zunächst grundlegende Klärungen: Wann handelt es sich (im schulrechtlichen Sinn) um Inklusion und wann geht es um andere Formen der Unterstützung und Förderung? (*Kapitel 2*) Dies ist unter anderem dann relevant, wenn es darum geht, die jeweils passende Unterstützungsgruppe für eine gelingende Beschulung der Kinder und Jugendlichen zu finden.

Abgeschlossen wird die Handreichung daher durch eine strukturierte Information zu den subsidiär tätigen Unterstützungsgruppen sowie Fortbildungsangeboten im vorgestellten Themenfeld (*Kapitel 6*).

Zielgruppe

Diese Handreichung richtet sich an Schulleitungen und Lehrkräfte, die ihre Schul- wie Unterrichtskultur im Bereich des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung am Gymnasium weiterentwickeln möchten; aber auch an Gymnasien, die von Seiten der Schulverwaltung angefragt werden, ein Angebot einzurichten, weil ein entsprechender Bedarf in der Region besteht.

Daneben richtet sich die Handreichung auch an die Ausbildungsseminare und den Bereich der Lehrerbildung.

Für die Mitarbeitenden der in Kapitel 6 aufgeführten Unterstützungsgruppen kann das Heft als Orientierungshilfe dienen.

Die Autorinnen der Handreichung gehen bewusst von einem weit gefassten Begriff des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung aus, um die gesamte Bandbreite der Fragen, Aufgaben und Möglichkeiten in diesem Bereich aufzugreifen..

Praxisbeispiele und Verfahrensabläufe stehen in allen Themenbereichen im Mittelpunkt; über Verlinkungen bzw. QR-Codes werden Zusatz- und Vertiefungsmaterialien zugänglich (*Kapitel 7*).

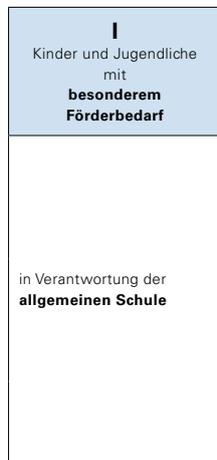
2. Grundlegende Klärungen

Über Jahrzehnte hat sich in Baden-Württemberg ein Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf entwickelt. Das nachfolgende Schaubild, das in den Kapiteln 3 bis 5 aufgegriffen und anhand von Beispielen erläutert wird, bildet die unterschiedlichen Bedarfe von und die Zuständigkeiten für diese Schülerinnen und Schüler ab.

Hierbei unterscheidet man zwischen „**besonderem Förderbedarf**“ (I), „**sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf**“ (II) und dem „**Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot**“ (III). Aus schulrechtlicher Sicht spricht man in letzterem Fall dann von Inklusion, wenn der Anspruch an der allgemeinen Schule eingelöst wird:

I Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	II Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf	III Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot		
in Verantwortung der allgemeinen Schule	in Verantwortung der allgemeinen Schule unterstützt durch den Sonderpädagogischen Dienst	Einlösung in inklusiven Bildungsangeboten: in Verantwortung der allgemeinen Schule unterstützt durch die Sonderpädagogik	Einlösung in einer kooperativen Organisationsform an der allgemeinen Schule: in gemeinsamer Verantwortung von allgemeiner Schule und Sonderpädagogik	Einlösung an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren: in Verantwortung des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums

3. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf



„Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf [...] ist Aufgabe in allen Schularten“ – so lautet der erste Satz der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ von 2008 (siehe unten link 01a), die die rechtliche Grundlage der schulischen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen darstellt. Sie benennt, in welchen Bereichen sich ein besonderer Förderbedarf ergeben kann:

- bei Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben,
- bei Schwierigkeiten in Mathematik,
- bei mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache,
- bei besonderen Problemen im Verhalten und in Bezug auf die Aufmerksamkeit,
- bei chronischen Erkrankungen,
- bei Behinderungen,
- bei Hochbegabung.



01a_Verwaltungsvorschrift (VwV) Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen (2008)



01b_Kurzzfassung VwV mit Lesehilfe

Welche Aufgaben kommen der Schule hierbei zu?

Individuelle Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bestimmen den Unterricht und erfordern die Gestaltung von Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung im Rahmen des Unterrichtsgeschehens.

Ist dies für einzelne Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend, wird durch Beobachtung der Lernentwicklung bzw. Lernstandsdiagnose der besondere Förderbedarf erhoben.

In der Folge werden Maßnahmen der inneren Differenzierung geplant und individuelle, klassenbezogene oder klassenübergreifende Förderkonzepte entwickelt, um eine bestmögliche Förderung und Unterstützung für diese Schülerinnen und Schüler zu erreichen. In diesen Prozess sind Eltern und gegebenenfalls schulische Expertinnen und Experten eingebunden. Die daraus resultierenden besonderen Fördermaßnahmen werden in einer Klassenkonferenz beraten und durch einen Beschluss für alle Lehrkräfte verbindlich festgelegt.

In diesem Rahmen können im begründeten Einzelfall auch Maßnahmen des Nachteilsausgleichs festgelegt werden, um das Recht auf Chancengleichheit zu gewährleisten. Dieses Recht gründet sich auf Artikel 3 des Grundgesetzes: „(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Einen Nachteilsausgleich zu gewähren bedeutet nicht, dass sich daraus Vorteile gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern ergeben. Alle Schülerinnen und Schüler werden zielgleich unterrichtet, weshalb das

jeweilige Anforderungsniveau beibehalten wird. Schülerinnen und Schüler erhalten im begründeten Einzelfall den Nachteilsausgleich, damit sie die gleichen Ziele wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler trotz einer Beeinträchtigung oder Behinderung erreichen können.



02a_Kurzinformation zum Nachteilsausgleich



02b_Ablauf Nachteilsausgleich



02c_Dokumentationsbogen Nachteilsausgleich

Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte und Eltern erhalten bei besonderem Förderbedarf Unterstützung durch:

- Beratungslehrkräfte
- Arbeitsstellen Kooperation (vgl. Kap. 6.1)
- Schulpsychologische Beratungsstellen (vgl. Kap. 6.6)
- Unterstützungs- und Beratungsgruppen wie:
 - Autismusbeauftragte (vgl. Kap. 6.2)
 - LRS-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren (bei Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben)²
 - Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren für Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung (vgl. Kap. 6.4)



3.1 Praxisbeispiel: Übergang eines Schülers mit Diabetes von der Grundschule ans Gymnasium

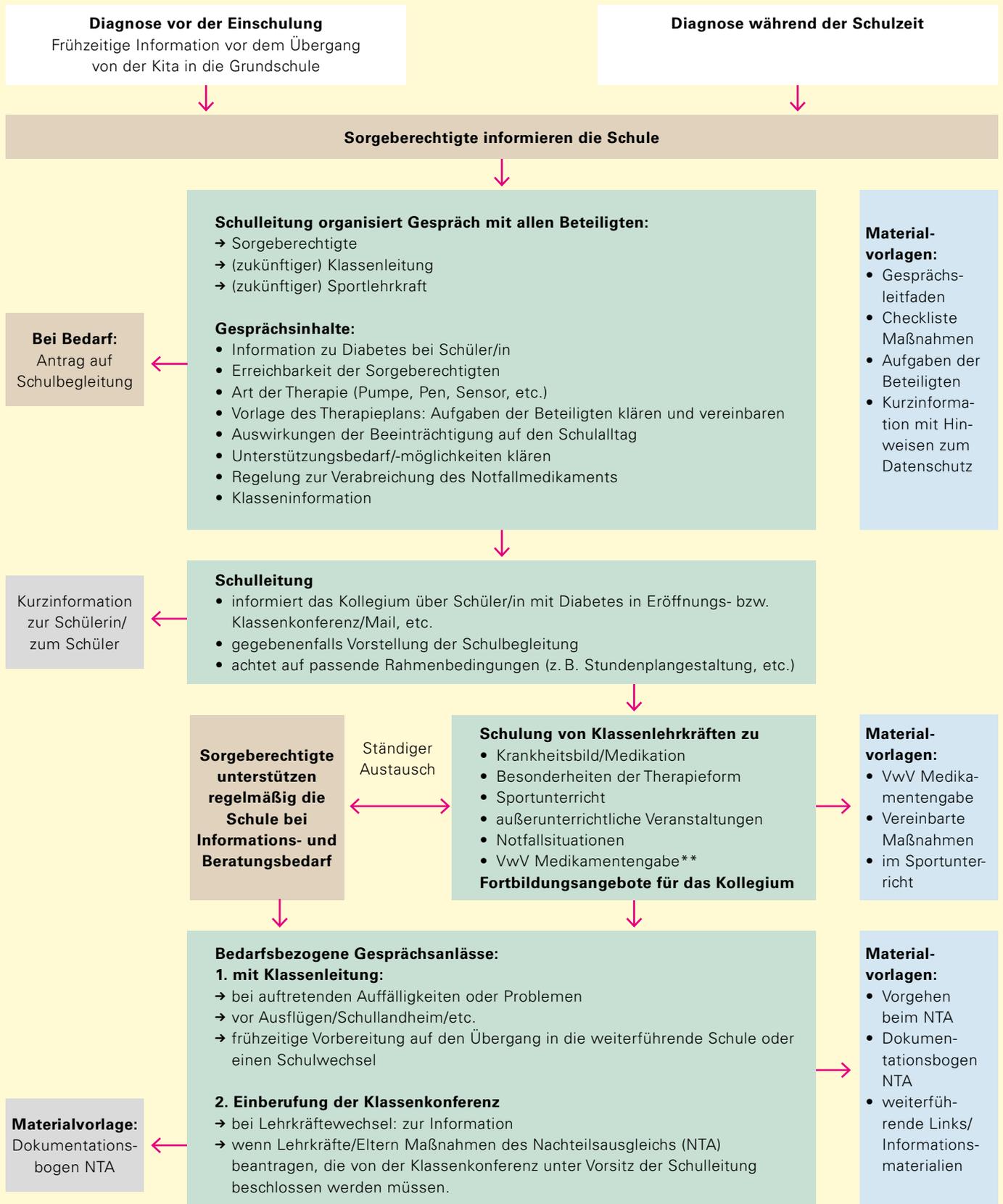
Ausgangssituation:

Bei L. wird Diabetes diagnostiziert, als er 4 Jahre alt ist. Im Kindergarten und in den ersten beiden Jahren der Grundschule betreut ihn stundenweise eine Assistenzkraft; seit der 3. Klasse geht L. völlig selbstständig mit seiner Erkrankung um, weiß seine Insulin-Pumpe zu bedienen und angemessen auf die Werte zu reagieren. Auch sein Essverhalten ist kontrolliert.

Nun steht der Wechsel an die weiterführende Schule an. Bei der Schulanmeldung informiert L.s Mutter die Schule über die vorliegende Erkrankung. Neben den Lehrkräften, die L. unterrichten, sollte das gesamte Kollegium der Schule wissen, dass L. Diabetes hat, damit bei Vertretungsstunden, Aufsichten etc. gegebenenfalls richtig agiert werden kann.

Der nachfolgende Ablaufplan kann in angepasster Form auch bei anderen Krankheitsbildern hilfreich sein:

DIABETES IN DER SCHULE – WAS IST ZU TUN? – ABLAUFPLAN*



Ein offener Umgang mit dem Krankheitsbild ist hilfreich. Gemeinsam können Sorgeberechtigte und Lehrkräfte mit den notwendigen Unterstützungsmaßnahmen auch bei Diabetes einen weitgehend normalen Schulalltag für das Kind ermöglichen.

* Weitere Informationen und Materialvorlagen hierzu über die ASKO am Staatlichen Schulamt Rastatt, wo diese gemeinsam mit der Marie-Luise-Kaschnitz-Schule (SBBZ SILK Karlsruhe) erarbeitet wurden.

**VwV Verarbeitung von Medikamenten bei chronischen Krankheiten in Schulen vom 4.2.2013 (VwV Medikamentengabe).



03_Vertiefung zum Praxisbeispiel Diabetes - Aufgaben von Schule, Lehrkräften, Eltern

3.2 Praxisbeispiel: Kooperation Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung (SBBZ SILK)³ und Gymnasium bei einer Schülerin mit psychosomatischer Erkrankung

Ausgangssituation:

P. besucht die 5. Klasse eines Gymnasiums. Sie wechselte von einer kleinen Grundschulklasse mit 18 Schülerinnen und Schülern in die 5. Klasse eines Gymnasiums mit 29 Kindern. Ihr wurde von der Grundschullehrerin der Besuch eines Gymnasiums empfohlen. Die Eltern leben seit 2018 getrennt, die Schülerin hat regelmäßigen Kontakt zu beiden Elternteilen. Sie wohnt bei ihrer Mutter.

Nach der ersten Schulwoche im Gymnasium klagt die Schülerin über starke Schmerzen im Bein und kann nicht mehr auftreten. Die Untersuchungen bei unterschiedlichen Ärzten ergeben keinen Befund. P. bleibt in dieser Zeit zu Hause, besucht den Unterricht also nicht.

Die Schulleitung des Gymnasiums nimmt Kontakt mit dem SBBZ SILK in Esslingen auf und bittet um Beratung, wie es gelingen kann, P. den Schulbesuch wieder zu ermöglichen.

Damit P. nach den Herbstferien den Wechsel an das Gymnasium doch noch gut schaffen kann, wird Folgendes unternommen:

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
Oktober	<p>1.Schulische Anamnese wird durchgeführt</p> <p>Die Lehrkraft des SBBZ SILK im sonderpädagogischen Dienst (SOPÄDIE) nimmt Kontakt mit der Mutter, dem Gymnasium und der bisherigen Grundschule auf und holt Informationen ein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Lehrkraft der Grundschule und Klassenlehrerin des Gymnasiums • Schulleiterin Gymnasium • Lehrkraft SOPÄDIE 	<ul style="list-style-type: none"> • Entbindung von der Schweigepflicht liegt für alle Beteiligten vor. • Die Klassenlehrerin des Gymnasiums kennt P. noch nicht und kann keine Informationen beisteuern. • Die Grundschullehrerin verfasst einen kurzen informellen Bericht über das letzte Grundschuljahr.
	<p>2.Informationen zum Krankheitsbild und zu den Auswirkungen auf den Schulalltag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräch mit der Mutter bezüglich der bisherigen ärztlichen Diagnosen, den Auswirkungen der Schmerzen und der vom Arzt empfohlenen Behandlung. • Es liegen bisher noch keine endgültigen Diagnosen vor. <p>Verschrieben wird Krankengymnastik und Gehhilfe (Krücken).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arzt empfiehlt eine Abklärung der Symptome an der Institutsambulanz der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik (KJP). • Mutter berichtet von einer Trennungsproblematik, die schon einmal im Kindergarten kurz vor der Einschulung mit ähnlichen Symptomen (Schmerzen im Fuß) aufgetreten sei, sich aber ohne weitere Behandlung wieder gegeben habe. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ärztliche Diagnosen und Informationen der Mutter sind Grundlage für einen eventuellen Nachteilsausgleich. <p>Wartezeit für Ersttermine an der Kinder- und Jugendpsychiatrie 4 bis 6 Monate.</p>

³ Die Unterstützungsangebote der SBBZ SILK können je nach Region und medizinischem Schwerpunkt der Klinik, an die sie angebunden sind, variieren. Die ASKO am zuständigen staatlichen Schulamt kann dazu informieren.

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
	<p>3. Kontaktaufnahme bzw. Gespräch mit der Schülerin Wie ist ihr Erleben der Situation, was kann sie schon als unterstützende Maßnahme selbst erkennen? P. möchte den Unterricht besuchen, schämt sich, aufgrund ihrer Schmerzen Hilfe in Anspruch nehmen zu müssen. Berichtet auch in einem Nebensatz, dass sie sich allein und unsicher fühle, da sie bis auf ein Mädchen niemanden kenne.</p>		
	<p>4. Auswertungsgespräch am Gymnasium Gemeinsames Gespräch mit P., Mutter und Vater, Klassenlehrerin, der Schulleiterin und Lehrkraft SOPÄDIE, um die schulische Situation nach den Herbstferien zu besprechen und weitere Schritte zu planen. Vorbereitung des ersten Schultages nach den Ferien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist ein Gespräch mit der Klasse über die „Erkrankung von P.“ notwendig? • Soll P. am ersten Tag begleitet werden durch die Lehrkraft SOPÄDIE? • Kann eventuell die Schulsozialarbeiterin des Gymnasiums unterstützend sein? 		<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft SOPÄDIE kann den Unterrichtsbesuch nach den Ferien mit P. vorbereiten und begleiten. • Klassenlehrerin könnte im Vorfeld mit der Klasse reden und am ersten Schultag mit P. zusammen die erste Stunde gestalten.
	<p>Überlegungen und Absprache bezüglich Nachteilsausgleich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen zum Nachteilsausgleich werden vereinbart (zum Beispiel Befreiung vom Sportunterricht, verkürzte Schultage an den Tagen mit externen Therapieangeboten, Unterrichtsstoff und Materialien, die P. versäumt, werden im Klassenzimmer gesammelt und sie nimmt sie eigenverantwortlich am kommenden Tag an sich) • Eventuell Antrag auf Einzelbeförderung, wenn Schulweg nicht selbstständig zurückgelegt werden kann (hier übernimmt die Mutter zunächst noch den Fahrdienst) 		Krankenkasse oder Amt für besondere Hilfen in Esslingen zuständig
	<p>Fahrplan bei „Nichtgelingen“ der Maßnahmen: Sollten die Schmerzen stärker werden und sich auf die Konzentration im Unterricht auswirken oder es für P. nicht möglich sein, in die Schule zu gehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antrag auf Hausunterricht am zuständigen Regierungspräsidium (Abteilung Schule und Bildung, Ref. 75) • Und/oder je nach Möglichkeit des SBBZ SILK ein überbrückendes Angebot (Unterricht stundenweise an einer Brückenklasse am SBBZ SILK) zu erhalten, wenn der Termin an der KJP Institutsambulanz verbindlich ausgemacht ist. 		<p>Hausunterricht liegt im Verantwortungsbereich des Gymnasiums</p> <p>Nicht jedes SBBZ SILK an KJPs kann eine Brückenklasse anbieten. Informationen zu den regionalen Gegebenheiten gibt die ASKO am zuständigen Schulamt.</p>
	<p>Vereinbarung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulsozialarbeiterin des Gymnasiums wird von der Schulleitung informiert und ein Treffen in den Herbstferien mit P. an der Schule vereinbart. • Die Mutter, die Klassenlehrerin und die Schulsozialarbeiterin des Gymnasiums besprechen mit P. den ersten Schultag nach den Herbstferien und überlegen gemeinsame Unterstützungsmöglichkeiten. 	Schulsozialarbeiterin	Kontaktaufnahme mit Schulsozialarbeiterin während der Ferienzeit, um P. nach den Ferien beim ersten Besuch in der Schule Sicherheit zu geben, eine Ansprechpartnerin zu haben.
Erste Novemberwoche	<p>Besuch der Schule in der Ferienwoche.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräch und Aktivitäten mit der Schulsozialarbeiterin zum gegenseitigen Kennenlernen. • Mutter meldet P. an der Psychiatrischen Institutsambulanz (PIA) an. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulsozialarbeiterin • Mutter • PIA (Psychiatrische Institutsambulanz) Ersttermin Januar des darauffolgenden Jahres 	P. geht aktiv in den Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin, äußert sich positiv und freut sich auf den ersten Schulbesuchstag nach den Ferien.

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
November/ Dezember	<p>Erster Tag nach den Ferien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurzes Treffen vor Schulbeginn mit der Klassenlehrerin, der Schulsozialarbeiterin und P. • In den ersten Tagen führt P. vor und nach dem Unterricht kurze Feedbackgespräche mit der Schulsozialarbeiterin. <p>In den Wochen bis zu den Weihnachtsferien fehlt P. nur an drei Tagen wegen einer Erkältung. Sie geht weiterhin an Krücken und die Mutter fährt sie immer noch jeden Tag zur Schule und holt sie wieder ab.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrerin • Schulsozialarbeiterin • Mutter 	<p>Klassenlehrerin und Schulsozialarbeiterin arbeiten vernetzt und sind im engen Austausch mit der Mutter.</p> <p>Wichtiger Aspekt: Kontinuität und Stabilität von Beziehungen auch in der Schule fördern.</p> <p>Lehrkraft SOPÄDIE wird von der Klassenlehrerin über die weitere Entwicklung unterrichtet.</p>
Januar	Die Klassenlehrerin und die Mutter nehmen erneut Kontakt zum SOPÄDIE des SBBZ SILK auf und bitten um Unterstützung, da P. über so starke Schmerzen klagt, dass sie nach den Weihnachtsferien nicht mehr zum Unterricht kommt und auch sonst den Kontakt nach außen vermeidet.		
Januar	<p>Ein gemeinsames Gespräch mit der Mutter, der Klassenlehrerin, Lehrkraft SOPÄDIE und P. wird vereinbart.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Klassenlehrerin beschreibt die Schülerin als ruhig, im Umgang mit den anderen Schülerinnen und Schülern zurückhaltend und unauffällig. • Die Schulsozialarbeiterin erlebt die Schülerin als zugewandt, ernst und sehr verunsichert im Umgang mit der Klasse. • Die schulischen Leistungen lassen nicht auf eine Überforderung schließen. • Die Mutter berichtet von panikartigen Gefühlsausbrüchen und Angstzuständen ihrer Tochter vor allem morgens beim Aufstehen. • P. berichtet über so starke Schmerzen, dass sie sich nicht auf den Unterricht einlassen könne und es sie große Anstrengung koste, mit den anderen Schülerinnen und Schülern dann im Kontakt zu sein. Zu Hause könne sie die schulischen Aufgaben besser bewältigen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter • Lehrkraft SOPÄDIE • Klassenlehrerin • Schülerin P. 	Zeitnahe Maßnahmen sind wichtig, damit sich die psychosomatischen Reaktionen nicht noch mehr verfestigen.
	<p>Vereinbarung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulmaterialien werden von den einzelnen Fachlehrkräften per Mail und über eine Mitschülerin an P. weitergegeben. • Antrag auf Hausunterricht wird noch nicht gestellt, da der Termin an der KJP zeitnah stattfindet und erst danach weitere Maßnahmen eingeleitet werden sollen. <p>Der Vorstellungstermin an der KJP findet eine Woche später statt und P. wird auf die Warteliste der Tagesklinik genommen. Voraussichtliche Aufnahme April.</p>		Lehrkraft SOPÄDIE nimmt Kontakt zur KJP auf und berichtet über die Schülerin (mit Schweigepflichtentbindung der Mutter und des Vaters)
Ende Januar	<p>Aufnahme in die „Brückenklasse“</p> <p>der KJP; täglich 4 Unterrichtsstunden bis zur Aufnahme in die Tagesklinik.</p> <p>Lehrkraft SOPÄDIE führt mit den Lehrkräften der Brückenklasse, den Eltern und P. das Aufnahmegespräch.</p> <p>P. besucht zunächst unregelmäßig, im Laufe des Februars immer regelmäßiger die Brückenklasse und kann den Anschluss an die Stammschule halten.</p> <p>Die Schulsozialarbeiterin des Gymnasiums hält den Kontakt zu P. und besucht sie zweimal an der Klinikschule.</p>		Lehrkraft SOPÄDIE bleibt Ansprechpartnerin für die Lehrkräfte der Brückenklasse bis zur Aufnahme in die Tagesklinik. Danach übernehmen die Bezugslehrkräfte die Kooperation mit der Stammschule.

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
April	<p>Aufnahme in die Tagesklinik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Übergang von der Brückenklasse in die Klasse des SBBZ SILK an der Tagesklinik der KJP • Kooperation zwischen Gymnasium und SBBZ SILK wird von den Bezugslehrkräften übernommen • Gespräche mit Klinik, Eltern und Schule werden in unterschiedlichen Abständen geführt • P. hat keine Schmerzen mehr in den Beinen und besucht regelmäßig den Unterricht am SBBZ SILK, beteiligt sich auch an Bewegungsangeboten der Klinik. <p>Diagnose: Angststörung mit Trennungsproblematik Depressive Verstimmungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brückenklassenlehrkraft • Bezugslehrkraft des SBBZ SILK 	Lehrkraft SOPÄDIE übergibt Zuständigkeit an Bezugslehrkraft des SBBZ SILK
Ende Juni	<p>Planung einer Schulversuchsphase noch vor den Sommerferien</p> <p>Der Übergang vom SBBZ SILK in die Klasse der Stammschule wird von der Bezugslehrkraft in Kooperation mit der Klassenlehrerin und der Therapeutin der Klinik vorbereitet. Erstbesuch noch vor den Sommerferien. Dazu findet ein Runder Tisch in der Klinik statt.</p> <p>Vereinbarungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zunächst keine Sonderregelungen bzw. kein Nachteilsausgleich mehr für P. • Alle Lehrkräfte der Klasse am Gymnasium werden über die Absprachen informiert. • Die Schulsozialarbeiterin plant Zeit für Feedbackgespräche ein. • Die Mutter stellt einen Antrag beim Jugendamt für einen Erziehungsbeistand. • Systemische Familientherapie wird empfohlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Klassenlehrerin Gymnasium • Bezugslehrkraft Klinikschule • Therapeutin • Ärztin • Mitarbeiter Jugendamt 	<p>Nicht Aufgabe der Lehrkraft SOPÄDIE, sondern noch im Aufgabenbereich der Bezugslehrkraft.</p> <p>Im Einzelfall bleibt die Bezugslehrkraft Ansprechpartnerin während der ersten zwei Monaten nach Rückkehr der Schülerin an die Stammschule.</p> <p>Dieser Prozess wird durch das Jugendamt gesteuert. Familientherapie wird vom ärztlichen Klinikteam in Zusammenarbeit mit den Eltern initiiert.</p>
Juli	<p>Schulversuchsphase (zwei Wochen)</p> <p>P. besucht regelmäßig zunächst morgens ihre Stammschule und danach (verkürzter Unterrichtstag) noch die Tagesklinik.</p> <p>Entlassung aus der Klinik</p> <p>Abschlussbericht der Bezugslehrkraft des SBBZ SILK an das Gymnasium</p>		Enge Kooperation mit täglichen Absprachen zwischen Klassenlehrerin und Bezugslehrkraft
September	P. besucht nach den Ferien die 6. Klasse ihres Gymnasiums ohne weitere Unterstützungsmaßnahmen des SBBZ SILK.		
Oktober	Lehrkraft SOPÄDIE wird angefragt zu einer Informationsveranstaltung für das Kollegium des Gymnasium der Schülerin P. zum Thema Schulabsentismus.		
Dezember	<p>Informationsveranstaltung findet für das Kollegium statt.</p> <p>Rückmeldung zur Schülerin P: Bisher keine weiteren Fehltag und auch keine körperlichen Beeinträchtigungen mehr wahrnehmbar – die Rückschulung scheint gelungen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft SOPÄDIE • Kollegium Gymnasium 	Die frühzeitige Inanspruchnahme einer Unterstützung durch die Lehrkraft SOPÄDIE wird von allgemeinen Schulen als sehr hilfreich und zielgerichtet rückgemeldet.



Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
laufendes Schuljahr	<p>Bei Bedarf kann die Lehrkraft SOPÄDIE weiter unterstützen zu folgenden Themenbereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationen zum Krankheitsbild und den Auswirkungen auf den Schulalltag • Informationen zu Interventionen im Notfall • Informationen zur Medikamentengabe • Unterstützung beim Ermitteln von Maßnahmen des Nachteilsausgleichs • Gegebenenfalls Ermittlung eines Assistenzbedarfs • Beratung im Hinblick auf schulische oder außerschulische regionale Unterstützungssysteme, wie zum Beispiel: Jugendhilfe, Beratungsstellen, Klinikambulanzen, etc. • Beratung bezüglich Bereitstellung von Hilfsmitteln • Fortbildungs- und Aufklärungsangebote mit dem Ziel der Sensibilisierung und der frühzeitigen Intervention 		
laufendes Schuljahr	<p>Je nach Bedarf wird der Nachteilsausgleich im Verlauf des Schuljahres angepasst, verändert und dazu eventuell die Lehrkraft SOPÄDIE zu einzelnen Entscheidungen beratend hinzugezogen.</p>		Schulleitung steuert den Prozess.

3.3 Praxisbeispiel: Übergang eines Schülers mit Autismus ans Gymnasium

Ausgangssituation:

N. besucht die 4. Klasse einer Grundschule. Er hat die Diagnose Asperger-Autismus (F 84.5) und ist überdurchschnittlich begabt. Nach anfänglichen Schwierigkeiten in der Grundschule, die in Klasse 2 die Diagnosestellung nach sich gezogen haben, hat sich N. gut entwickelt. Im Klassenverband fühlt er sich mittlerweile sicherer. Dazu hat vor allem die Unterstützung durch eine Schulbegleitung⁴ beigetragen, die in für N. sozial unverständlichen Situationen vermitteln kann.

Auch unterstützt ihn diese bei der Organisation seines Schulalltags. Dies hat dazu geführt, dass N. entspannter ist und es nur noch sehr selten zu herausfordernden Situationen in den Pausen oder im Unterricht kommt. Auch N.s Eltern sagen, dass er zu Hause ausgeglichener und nicht mehr so energielos ist. Einmal in der Woche geht N. zur Therapie. Dort lernt er, mit den zahllosen Herausforderungen in Schule und Alltag immer besser zurechtzukommen.

Aufgrund seines Potenzials erhält er eine Gymnasialempfehlung.

Vorgehen beim Übergang von der Grundschule ans Gymnasium⁵:

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
Februar/ März/April	Autismusbeauftragte für Gymnasien erhält die Information, dass N. im kommenden Schuljahr ans Gymnasium XY wechselt.	<ul style="list-style-type: none"> • Information durch: • Autismusbeauftragte für Grundschulen • Eltern • eventuell Schulleitung/ Lehrkraft der Grundschule und/oder Gymnasium • eventuell Jugendamt wegen der Beantragung einer Schulbegleitung 	Im oben dargestellten Fallbeispiel erfolgt die Information durch die Autismusbeauftragte der Grundschule.
April/Mai/ Juni	Autismusbeauftragte nimmt Kontakt mit den verschiedenen Beteiligten auf. In erster Linie mit den Eltern, um die Situation von N. zu besprechen und die weiteren Schritte zu planen (telefonisch oder persönlich, je nach Bedarf).	<ul style="list-style-type: none"> • Autismusbeauftragte • Eltern • eventuell Lehrkraft der Grundschule • eventuell Therapeut/in • Ansprechperson am Gymnasium • Jugendamt (bzgl. Schulbegleitung) 	Falls noch keine Entbindung von der Schweigepflicht vorliegt, wird diese durch die Autismusbeauftragte von den Eltern eingeholt.
Juni/Juli	Autismusbeauftragte, die Eltern und das Gymnasium sind in Kontakt, um den Übergang für N. gut zu gestalten. Alle sind sich einig, dass N. auch für den Übergang ans Gymnasium die Unterstützung einer Schulbegleitung benötigt. Beim Hilfeplangespräch unter Federführung des Jugendamtes wird der Bedarf erhoben.	<ul style="list-style-type: none"> • Autismusbeauftragte • Eltern • eventuell Lehrkraft der Grundschule • eventuell Therapeut/in • Ansprechperson am Gymnasium • Jugendamt (bzgl. Schulbegleitung) 	Das Prozedere zur Beantragung und Bewilligung einer Schulbegleitung unterscheidet sich in den einzelnen Landkreisen sehr stark voneinander und wird hier deshalb nur sehr allgemein beschrieben.

⁴ Zu Schulbegleitung/Eingliederungshilfe vgl. Info-Kasten am Ende des Kapitels

⁵ Die nachfolgende Tabelle stellt einen exemplarischen Verlauf der Kooperation zwischen den Beteiligten dar. Je nach Situation kann es zu anderen (zeitlichen) Abläufen und Beteiligungen kommen. Wichtig für einen gelingenden Übergang ist jedoch die Kenntnis der verschiedenen Akteure voneinander sowie deren Zusammenarbeit.

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
Juli	Bewilligungsbescheid der Schulbegleitung wird vom Jugendamt verschickt. Die Schule entscheidet, wer die Klassenleitung übernimmt und stellt u. U. bereits jetzt schon den Kontakt zwischen Klassenlehrkraft und Eltern her. Im Idealfall tauschen sich auch die Klassenlehrkraft und die Autismusbeauftragte aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendamt • Eltern • Autismusbeauftragte 	Da der Bescheid nicht an das Gymnasium verschickt wird, informieren die Eltern die Schule darüber, dass und in welchem Umfang eine Schulbegleitung bewilligt wurde.
Juli oder September	Am besten noch vor den Ferien oder eventuell in der ersten oder letzten Ferienwoche darf N. in die Schule kommen und kann sich in Ruhe mit dem großen Schulhaus vertraut machen. Er weiß nun schon, wo bspw. sein Klassenzimmer sein wird, kennt seine/n Klassenlehrer/in und braucht so weniger Angst vor den Herausforderungen des ersten Schultags haben. Im Idealfall kann auch die (neue) Schulbegleitung bei diesem Treffen dabei sein.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrkraft • N. und Eltern • Schulbegleitung • gegebenenfalls künftige Klassenlehrkraft 	Nicht immer kann dies umgesetzt werden. Es hat sich aber gezeigt, dass es den Schülern mit Autismus sehr hilft, sich auf das neue Schuljahr einstellen zu können, da sie sonst in den Sommerferien oft nicht entspannen können.
September	Vor dem ersten Schultag wird noch genau abgesprochen, an welchen Tagen und in welchen Stunden die Schulbegleitung anwesend ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrkraft • N. und Eltern • Schulbegleitung (eventuell Anstellungsträger der Schulbegleitung) 	
September/Oktober	Autismusbeauftragte informiert die Lehrkräfte der Klasse über das Thema Autismus und entsprechende Fördermöglichkeiten; sie gibt bei Bedarf Anregungen zum Nachteilsausgleich.	<ul style="list-style-type: none"> • Autismusbeauftragte • Klassenkonferenz 	
September/Oktober	Die Klassenkonferenz legt unter Vorsitz der Schulleitung für N. einen Nachteilsausgleich fest.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleitung 	Dies erfolgt häufig an den pädagogischen Konferenzen, die in der Regel zu Beginn des Schuljahres durchgeführt werden.
laufendes Schuljahr	Bei Bedarf kann die Autismusbeauftragte die Lehrkräfte in folgenden Dingen weiter unterstützen: Beratung und Information von: <ul style="list-style-type: none"> • Schülern mit Autismus • Lehrkräften • Schulbegleitungen Beratung, Information und Begleitung bei: <ul style="list-style-type: none"> • Fragen zur schulischen Förderung, Lerninhalten und Didaktik • Fragen zum Nachteilsausgleich • Klassenaufklärung/-info zum Thema Autismus 		Es hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, den Kontakt zur Autismusbeauftragten rechtzeitig herzustellen, möglichst bevor es zu größeren Schwierigkeiten kommt.
	Je nach Bedarf wird der Nachteilsausgleich im Verlauf des Schuljahres angepasst und verändert.	<ul style="list-style-type: none"> • s.o. 	
	Je nach Prozedere kommt es im Verlauf des Schuljahres zu Hilfeplangesprächen, bei denen die Situation zusammen mit den Beteiligten betrachtet, bewertet und ggfs. angepasst wird.	<ul style="list-style-type: none"> • s.o. 	Dieser Prozess wird durch das Jugendamt gesteuert.

KURZINFORMATION ZU SCHULBEGLEITUNG/-ASSISTENZ/INTEGRATIONSHILFE

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter (auch Schulassistenten oder Integrationshelfer genannt) unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihres Schulalltags und fördern sie in ihrer Selbstständigkeit. Es handelt sich bei diesen Integrationshilfen um Individualhilfen aus anderen Systemen (Jugendhilfe, Eingliederungshilfe). Im Rahmen des Bewilligungsprozesses geht es vorrangig um die Feststellung der sog. Teilhabebeeinträchtigung. Ob hierfür die Jugendhilfe (Jugendamt) oder die Eingliederungshilfe (Sozialamt) zuständig ist, hängt von der Behinderungsart ab:

Kinder- und Jugendhilfe	§ 35a SGB VIII	ausschließliches Vorliegen einer seelischen Behinderung
Eingliederungshilfe	§ 112 SGB IX	Vorliegen einer körperlichen und oder geistigen Behinderung nach § 2 Abs. 1 SGB IX

Ab 2028 soll die Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen – egal, ob ohne oder mit und welcher Behinderung – gleichermaßen zuständig sein (sog. Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe).

Nach: BW-Stiftung (Hrsg.), *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion – Rechtsexpertise, 2021*

4. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf

I Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	II Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf
in Verantwortung der allgemeinen Schule	in Verantwortung der allgemeinen Schule unterstützt durch den Sonderpädagogischen Dienst

Wenn die Förderung und Unterstützung im Rahmen der Schule, wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, stattgefunden hat und die zur Verfügung stehenden allgemeinen Beratungs- und Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen worden sind, aber trotzdem noch ein erhöhter Beratungs- und Unterstützungsbedarf besteht, kann in einem nächsten Schritt der sonderpädagogische Dienst (vgl. Kap. 6.3) tätig werden.

Es gibt sonderpädagogische Dienste für alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Die Einbeziehung des sonderpädagogischen Dienstes ist immer mit konkreten Fragestellungen verbunden und in der Regel zeitlich befristet. In einzelnen Fachrichtungen (zum Beispiel Förderschwerpunkt Sehen, Förderschwerpunkt Hören, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung) kann sich die Begleitung und Beratung auch über die ganze Schulzeit erstrecken.

Eltern oder Schule wenden sich dazu direkt an das entsprechende Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) oder aber an das Schulamt als die für die SBBZ zuständige Schulaufsichtsbehörde.

Welche Aufgabe kommt dem sonderpädagogischen Dienst hierbei zu?

Der sonderpädagogische Dienst arbeitet nach dem Subsidiaritätsprinzip auf der Basis eines systemischen Beratungsansatzes. Ziel aller Maßnahmen ist die Optimierung von Bildungs- und Lernprozessen und damit die Stärkung von Aktivität und Teilhabe mit Fokus auf den Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler. Dazu finden Unterrichtshospitationen statt, bei denen der Bedarf sonderpädagogischer Leistungen im Rahmen einer kooperativen Diagnostik geklärt wird, in die auch die Eltern, die Lehrkräfte der allgemeinen Schule und gegebenenfalls Vertreterinnen und Vertreter weiterer Fachdisziplinen einbezogen werden.

Die Schule wird beim Aufbau geeigneter Hilfesysteme und bei der Entwicklung einzelfallbezogener Förderkonzepte unterstützt; auch können Lehrkräfte in diesem Rahmen zu geeigneten Unterrichtsmaterialien und Hilfsmitteln beraten werden.

Die Fördermaßnahmen werden begleitet und dokumentiert.

Von zentraler Bedeutung sind dabei der Aufbau und die Gestaltung von Dialogformen zwischen unterschiedlichen Verantwortlichen und gegebenenfalls mit unterschiedlichen Professionen.

4.1 Praxisbeispiel: Übergang einer Schülerin mit einer Hörbeeinträchtigung ans Gymnasium

Ausgangssituation:

Im Alter von fünf Monaten wird bei S. eine hochgradige Schallempfindungsschwerhörigkeit diagnostiziert und beidseits Hörgeräte verordnet, die S. zuverlässig trägt. Ihre sprachliche Entwicklung ist altersgemäß. Sie wird begleitet vom SBBZ Luise von Baden (Förderschwerpunkte Hören und Sprache) in Neckargemünd.

Auswirkungen auf das schulische Lernen:

Im Einzelgespräch – ohne Störschall – kann S. nahezu alles verstehen.

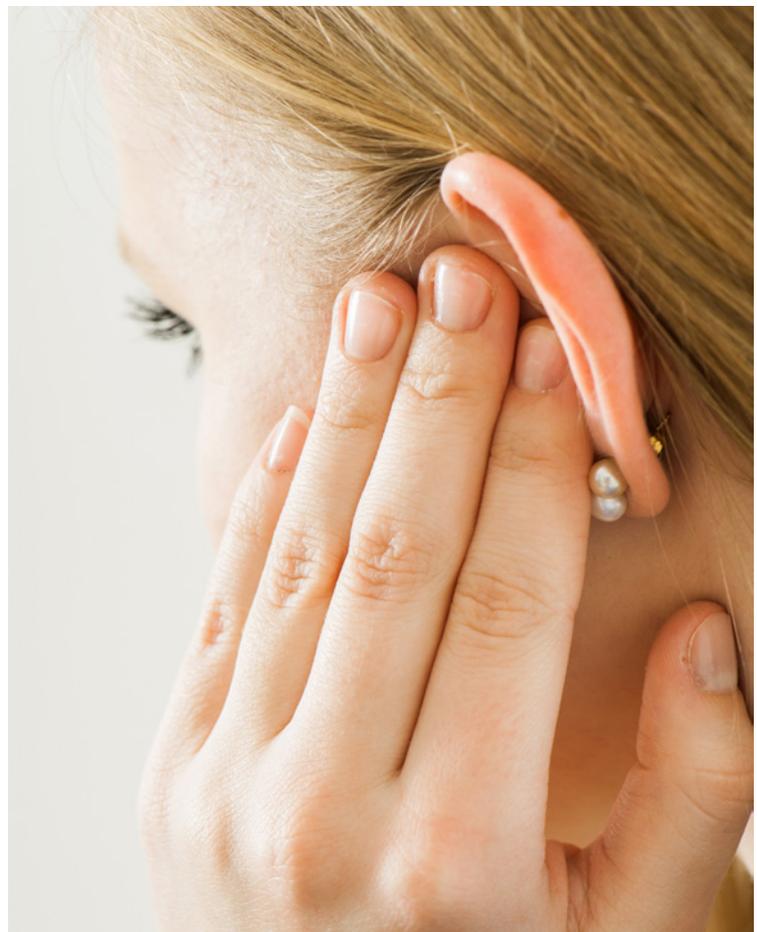
Das Hören und Hörverstehen kann durch die technische Versorgung jedoch nicht zu 100 Prozent ausgeglichen werden. Wort- und grammatikalische Endungen werden zum Teil nicht oder nur undifferenziert (Dativ/Akkusativ) übertragen. Auch wenn S. manchmal nur Fragmente von Sprache wahrnimmt, kann sie sich in der Regel auf Grund ihrer Kognition die Inhalte erschließen. Dies ist allerdings bei Hörbeiträgen von Tonträgern nicht oder nur unzureichend möglich. Im Fremdsprachenunterricht ist das Erschließen der Sprache erschwert, da das Wortmaterial unbekannt ist. Das eingeschränkte Hören kann sich auch nachteilig auf die Aussprache auswirken (vor allem bei Lauten am Wortende oder bei mehrsilbigen Wörtern).

Im Klassenzimmer ist das Hörverstehen durch größere Entfernung und Störschall erheblich eingeschränkt.

Für das Hören benötigt S. eine höhere Konzentration, was sich auf ihr Leistungsvermögen im Laufe des Schultages auswirken kann. Hörpausen und Entspannungspausen sind deshalb für S. hilfreich.

S. benötigt folgende Unterstützung/Rahmenbedingungen:

- Mundbild der Lehrkräfte bei Einführungen zu Themen und Aufgabenstellungen
- Einsatz der Übertragungs-Anlage in allen Unterrichtsstunden



- Sitzplatz vorne um möglichst gute Blickkontakt zum Mundbild von Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern zu ermöglichen
- ruhige/r Sitznachbar/in
- ausreichende Beleuchtung (für das Absehen vom Mundbild)
- bei Gruppenarbeit: Nach Möglichkeit Nutzung ruhiger Räume
- Visualisierungen (Bildmaterial; Unterrichtsergebnisse an der Tafel festhalten) zur Sicherung der Informationsaufnahme, insbesondere bei wichtigen Inhalten
- bedeutsame Schülerbeiträge wiederholen
- auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achten: Schülerinnen und Schüler mit Namen aufrufen (Hörorientierung)
- bei Tonträgerinsatz: Lehrervortrag (Mundbild) oder Buch/Text zum Mitlesen



Handreichung „Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung“

Vorgehen beim Übergang von der Grundschule ans Gymnasium:

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
September/ Oktober	Austausch über die Erfahrungen mit den weiterführenden Schulen – vor allem Gymnasien - der Region in Bezug auf die Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Schülerin • Lehrkraft SOPÄDIE 	In der Regel ist bereits zu Beginn des 4. Schuljahres abzusehen, für welchen Bildungsgang die Grundschulempfehlung ausgesprochen wird. Erfahrungen über raumakustische Voraussetzungen fließen in die Beratung ein. Außerdem sind für die Schulwahl – wie bei allen Schülerinnen und Schülern – soziale Aspekte sowie die Erreichbarkeit mit dem ÖPNV von Bedeutung.
November	Eltern nehmen mit den Schulleitungen der in Frage kommenden Gymnasien Kontakt auf und stellen in einem Gespräch die besondere Hörsituation ihrer Tochter vor.	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Schulleitungen Gymnasien 	Für private Gymnasien wird die Unterstützung des SOPÄDIE ebenfalls geleistet.
Februar	Tag der offenen Tür an den Gymnasien für zukünftige Schülerinnen und Schüler der Klasse 5	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Schülerin 	Schülerin entscheidet sich für ein Gymnasium
März	Anmeldung der Schülerin am Gymnasium mit Information zur Hörbeeinträchtigung und dem Unterstützungsangebot des SOPÄDIE	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern 	
März/April	Kontaktaufnahme des SOPÄDIE (mit Einverständnis der Eltern) mit der Schulleitung des Gymnasiums; Information über die nötigen Rahmenbedingungen für die Schülerin: Optimale Raumakustik mit dem Angebot einer Nachhallzeitmessung und Nutzung der Hörtechnik.	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung Gymnasium • Lehrkraft SOPÄDIE 	Die Hörtechnik für den Klassenraum (finanziert durch die Krankenkasse) ist in persönlichem Besitz der Schülerin. Hierfür muss die Schule im Allgemeinen lediglich Steckdosen vorhalten.
April	Messung der Nachhallzeit im zukünftigen Klassenzimmer der Schülerin	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft SOPÄDIE • Hausmeister der Schule 	Die frühzeitige Festlegung des Klassenzimmers ist wichtig, damit – falls die Raumakustik optimiert werden muss – genügend Vorlauf für die raumakustischen Maßnahmen besteht.
	Ergebnis der Nachhallzeitmessung wird der Schulleitung mitgeteilt. In diesem Falle entspricht die Nachhallzeit der Norm für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung.	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung Gymnasium • Lehrkraft SOPÄDIE • gegebenenfalls Schulträger 	Falls die Messung eine Optimierung der Raumakustik erfordert, sendet die Schulleitung des Gymnasiums den Messbericht an den zuständigen Schulträger. Im Messbericht werden Empfehlungen zur Optimierung der Raumakustik angegeben. Bei Bedarf berät der SOPÄDIE den Schulträger.

Zeitraum	Inhalt	Beteiligte Personen	Bemerkungen
Juli	Kontaktaufnahme mit der zukünftigen Klassenleitung und Terminvereinbarung für das gemeinsame Gespräch mit der Schülerin, den Eltern und dem SOPÄDIE	<ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft SOPÄDIE Klassenleitung 	Der Austausch zwischen Klassenleitung und SOPÄDIE erfolgt vorwiegend über E-Mail Kontakt.
September	In der letzten Ferienwoche findet ein gemeinsames Gespräch mit allen Beteiligten statt. Informationen zu den individuellen Auswirkungen der Hörbeeinträchtigung, zur Höranlage, zu den Angeboten des SOPÄDIE, Absprachen zur Einführung der Höranlage in der Klasse.	<ul style="list-style-type: none"> Schülerin Eltern Klassenleitung Lehrkraft SOPÄDIE 	Information an den Hausmeister über das Aufstellen der Höranlage und den Ladevorgang. Der Strom muss durchgehend angeschaltet sein.
	In der ersten Unterrichtswoche findet eine Information über die Auswirkungen der individuellen Hörbeeinträchtigung der Schülerin sowie eine Einführung der Höranlage in der Klasse statt.	<ul style="list-style-type: none"> Schülerin Klassenleitung Lehrkraft SOPÄDIE Mitschülerinnen und Mitschüler 	Die Information der Klasse wird gemeinsam von Schülerin und Lehrkraft SOPÄDIE – nach vorheriger Absprache – durchgeführt.
	Vorschlag zum Nachteilsausgleichs wird in einem Dokumentationsbogen festgehalten	<ul style="list-style-type: none"> Schülerin Eltern Lehrkraft SOPÄDIE 	Der SOPÄDIE Hören in Baden-Württemberg verwendet eine einheitliche Dokumentationsvorlage für den Nachteilsausgleich.
Oktober/ November	Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleitung: Die Vorlage (Empfehlung des SOPÄDIE nach Absprache mit der Schülerin und den Eltern) zum Nachteilsausgleich wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die die unterrichtenden Lehrkräfte im Schulalltag mit der Schülerin gesammelt haben, besprochen, gegebenenfalls angepasst und beschlossen. Schülerin, Eltern und SOPÄDIE werden über die festgelegten Maßnahmen informiert. Diese sind für alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte verbindlich.	<ul style="list-style-type: none"> Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten Schulleitung 	Bei Bedarf nimmt der SOPÄDIE beratend an der Klassenkonferenz teil. Der Dokumentationsbogen zum Nachteilsausgleich wird am Gymnasium aufbewahrt.
laufendes Schuljahr	Nach Bedarf – in der Regel zwei- bis dreimal im Schuljahr – wird in der Klasse der Einsatz der Höranlage reflektiert und zum Thema Hören und Kommunikation ein Unterrichtsangebot des SOPÄDIE gestaltet.	<ul style="list-style-type: none"> Klassenleitung Lehrkraft SOPÄDIE Schülerinnen und Schüler der Klasse 	Austausch bei Bedarf per E-Mail
	Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) Im Anschluss an die Unterrichtsbesuche sowie an weiteren Terminen finden Einzelgespräche mit der Schülerin zu den Themen Hören und Kommunikation statt. Hierbei werden die Erfahrungen bezüglich der Auswirkungen der Hörbeeinträchtigung in der Klasse besprochen und Ziele vereinbart, wie die Schülerin eigenverantwortlich bezüglich ihrer Kommunikationssituation handeln bzw. sich Unterstützung einholen kann.	<ul style="list-style-type: none"> Schülerin Lehrkraft SOPÄDIE 	Eltern und Klassenleitung werden über die Ergebnisse der Gespräche und Zielvereinbarungen informiert und bei Bedarf einbezogen.
	Regelmäßiger Austausch mit den Eltern und Information über Besuche in der Klasse. Veranstaltungsangebote (Informationsabende, Elterncafe, Familientage) für Eltern am SBBZ Hören	<ul style="list-style-type: none"> Eltern Lehrkraft SOPÄDIE 	in der Regel Austausch per E-Mail, Telefon Bei Bedarf: Gespräch an der Schule oder Hausbesuch
	Bildungsangebot zur Förderung der Identitätsbildung: Girlsclub am SBBZ Hören: Schülerinnen mit einer Hörbeeinträchtigung ab Klasse 5 treffen sich zu gemeinsamen Aktivitäten.	<ul style="list-style-type: none"> Schülerinnen mit einer Hörbeeinträchtigung Lehrkraft SOPÄDIE 	Fünf Treffen, z.T. mit Übernachtung, finden während des Schuljahres statt. Für Jungen gibt es den Boysclub.

4.2 Praxisbeispiel: Schüler mit Blindheit am Gymnasium (8. Klasse)

Ausgangssituation:

H. kommt als Zwillingskind zu früh auf die Welt, er ist vollblind. Von Geburt an wird er von der Nikolauspflege⁶ (Kompetenzzentrum für Blindheit, Seh- und Mehrfachbehinderung in Stuttgart) begleitet: zunächst von der **Frühförderstelle**, seit seinem Eintritt in die Schule dann vom **sonderpädagogischen Dienst**.

Diese Einrichtungen unterstützen bei der Beantragung und Auswahl der Hilfsmittel für H. in jeder Lebensphase, schreiben Stellungnahmen zur Kostenübernahme, begleiten H. ins Medienberatungszentrum (für die Schülerinnen und Schüler mit einer Blindheit nach Ilvesheim in die Schlossschule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Sehen, für diejenigen mit einer Sehbehinderung nach Karlsruhe in die Schule am Weinweg, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Sehen), zu Hilfsmittelmessen, um die Hilfsmittel auszusuchen und bei der Handhabung behilflich zu sein, etc.

H. besucht inzwischen die 8. Klasse eines Gymnasiums. Er wird seit dem Besuch von Regelkindergarten und Grundschule von einer **Assistenzkraft** begleitet (wenn nötig auch auf dem Schulweg), die durch die Eingliederungshilfe finanziert wird.

Tätigkeitsbereiche der Lehrkraft des sonderpädagogischen Dienstes:

• **Beantragung und Qualifizierung von Assistenz⁷:**

Umfassende Stellungnahmen für die Eingliederungshilfe zum Umfang und Aufgabenbereich der Assistenz werden geschrieben; die Assistenzkraft wird in einer Fortbildung und in den Schulbesuchen weitergebildet, um die Materialien für H. so zu adaptieren, dass er Zugang zu ihnen hat. Bei den Schulbesuchen werden aktuelle Probleme und Fragen der Lehrkräfte und der Assistenz besprochen, um bestmöglichen Zugang zur Bildung herzustellen. Beispiele: Durchsicht anstehender Übertragungen,

konkrete Planung der Übertragung, gemeinsames Herstellen von Materialien, Absprachen zu Förderinhalten, zum Beispiel welchen Weg kann H. alleine laufen, bei welchen Wegen braucht er noch Begleitung.

- **Einzelförderung:** Sowohl in der Schule als auch zu Hause Punktschrift-Training; besondere Lerninhalte vor- bzw. nacharbeiten, zum Beispiel: In Biologie wird das Skelett durchgenommen. H. darf in einer gesonderten Einheit das Skelett in Ruhe ohne seine Klasse befühlen, um sich ein inneres Bild des Knochenaufbaus zu machen. Die Assistenz erstellt nach Anleitung des sonderpädagogischen Dienstes ein fühlbares Skelett aus Moosgummi mit Beschriftung. In Mathematik arbeitet H. dort, wo die Mitschülerinnen und Mitschüler den Taschenrechner einsetzen, stattdessen mit Excel. Entsprechend wurde in der Einzelförderung erarbeitet, wie H. zu den gleichen Ergebnissen wie die anderen kommt. In BNT (Biologie – Naturphänomene – Technik) soll der pH-Wert mit Hilfe eines Universalindikators überprüft werden. H. musste vor dieser Einheit eine Farberkennungs-App kennen- und bedienen lernen, um dann den Farbumschlag des Universalindikators erkennen zu können.
- H. braucht trotz einer sehr guten Auffassungsgabe für manche Lerneinheiten andere Zugänge und Settings über Einzelförderung hinaus. Er besucht daher regelmäßig sogenannte BLUBS-Kurse (**B**esondere **L**ern- und **U**nterrichtsangebote für **b**linde und **s**ehbehinderte Schülerinnen und Schüler). Diese Kurse werden wechselweise an allen SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Sehen abgehalten. Ziel der **besonderen Lernangebote** ist es, den Schülerinnen und Schülern mit Sehbehinderung und Blindheit, die an der allgemeinen Schule lernen, in Schülerkursen die sonderpädagogischen Inhalte zu vermitteln, die im Unterricht der allgemeinen Schule nicht oder nur marginal thematisiert werden können. Diese Inhalte sind Bestandteil des Bildungsplans für sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler. Für diese Kurse schließen sich die sonderpädagogischen

⁶ Auch SBBZ in privater Trägerschaft halten einen sonderpädagogischen Dienst für staatliche Schulen vor.

⁷ vgl. Info-Kasten am Ende von Kapitel 3

Dienste Sehen in Baden-Württemberg zusammen und erarbeiten gemeinsam passende Angebote für die Schülerinnen und Schüler. H. besuchte zum Beispiel den Kurs: „Experimentieren in der Grundschule“ sowie „Geometrie“. In der weiterführenden Schule nahm er an einem Kurs teil, der sich auf soziales Lernen bezog: „Wie kommuniziere ich mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern?“ sowie „Umgang mit Excel“.

Wichtiger Bestandteil dieser Kurse ist das soziale Miteinander in der Peer-Group. Die Kinder und Jugendlichen sind vor Ort an ihrer Schule die einzigen mit ihrer spezifischen Besonderheit (Sinnesbehinderung). In den BLUBS-Kursen treffen sie auf Kinder und Jugendliche mit einer vergleichbaren Lebens- und Erfahrungswelt. Die Kurse werden oft mit Übernachtung angeboten, sodass auch Alltagsfertigkeiten wie Betten beziehen, Tisch decken etc. geübt werden und die Selbstständigkeit zunimmt.

Lehrkräfte:

Mit den Lehrerinnen und Lehrern gut in Kontakt zu sein ist wichtig, um zum Beispiel folgende Themen zu besprechen:

- Welche Unterrichtsinhalte eignen sich besser in Bezug auf Adaptionen?
- Wie können einzelne Inhalte methodisch-didaktisch anders angegangen werden?
- Welches Wissen oder welche Arbeitstechniken müssen für die nächsten Themen in der sonderpädagogischen Einzelförderung vorbereitet werden?
- Wie kann der Nachteilsausgleich aussehen und umgesetzt werden?
- Welche Wörterbücher eignen sich und können dann auch in der Prüfung eingesetzt werden?
- Was braucht H. bei einem Lerngang oder Ausflug?

Unterrichtsmaterial:

Beim Textservice an der Schlossschule Ilvesheim (SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Sehen) werden H.s Schulbücher bestellt und stehen dann auch digital als Worddokument zur Verfügung, damit er sie mit seiner Braillezeile lesen kann. Jede Seite des Originalbuchs wird per Software eingelesen und dann von Hand angepasst. Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderung bekommen die Schulbücher als PDF; diese können dann mit einer speziellen Vergrößerungssoftware am PC angeschaut werden.

Alternative Beschulung

Wenn H. nicht an einem Gymnasium vor Ort beschult würde und einen festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot hätte, müsste er nach Marburg ins Internat der Carl-Strehl-Schule (Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit dem Förderschwerpunkt Sehen) – nur dort wird der Bildungsgang Gymnasium angeboten. Dies würde bedeuten, dass er nur alle 14 Tage nach Hause kommen könnte, um seine Familie zu besuchen. Baden-Württemberg hat mittlerweile mehr Abiturientinnen und Abiturienten mit Sehbehinderung oder Blindheit als die Carl-Strehl-Schule in Marburg.

Wenn Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderung oder Blindheit im Gymnasium auch mit Beratung und Unterstützung durch den sonderpädagogischen Dienst nicht ausreichend begleitet werden können, muss ein Wechsel an ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum erfolgen. Die Gründe, einen entsprechenden sonderpädagogischen Bildungsanspruch festzustellen, liegen dann nicht mehr im schulischen Kontext (Bildungsgang), sondern weitestgehend im Sozialen und in den Bereichen, die mit lebenspraktischen Fähigkeiten, Orientierung und Mobilität oder Arbeitstechniken zu tun haben. Diese intensive Form der Förderung kann dann der sonderpädagogische Dienst nicht mehr abdecken.



4.3 Praxisbeispiel: Übergang einer Schülerin mit körperlicher und motorischer Beeinträchtigung ans Gymnasium

Ausgangssituation:

B. hat die Diagnose Spinale Muskelatrophie Typ I. Nach dem Besuch des Schulkindergartens der August-Hermann-Werner Schule, Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Markgröningen, folgt die Aufnahme in die zuständige Grundschule, wo sie nach dem dortigen Bildungsgang unterrichtet wird.

Die Schülerin benutzt einen E-Rollstuhl. Da sie nicht selbstständig sitzen kann, ist sie entsprechend angeschlantt. Sie kann im E-Rollstuhl ihre Sitzposition variieren. Für pflegerische und technische Belange wird sie von einer Assistenzkraft⁸ begleitet.

Im vierten Schuljahr beginnt frühzeitig die Planung des Übergangs in die weiterführende Schule.

⁸ Vgl. Infokasten am Ende von Kapitel 3

Vorgehen beim Übergang von der Grundschule ans Gymnasium:

Zeitraum	Inhalt
Februar	Gespräch an der gewünschten weiterführenden Schule: Vorstellen des Behinderungsbildes und der nötigen Rahmenbedingungen für den Schulbesuch, zum Beispiel barrierefreier Zugang zu den Klassenzimmern und Fachräumen, Ruheraum, Raum für den pflegerischen Bedarf, Raum und Lademöglichkeit für den E-Rollstuhl, kurze Wege vom Parkplatz des Taxis zu den Gebäuden, ständige Begleitung durch die Assistenzkraft .
März	Aufnahmezusage und nochmaliges Gespräch der Eltern und der Schülerin mit der Schulleitung bei der Schulanmeldung
März	Die Eltern stellen gemeinsam mit dem Gymnasium einen weiteren Antrag auf Unterstützung und Beratung durch den sonderpädagogischen Dienst für die weiterführende Schule.
Juli	Information der Klassenkonferenz über das Behinderungsbild und die nötigen Rahmenbedingungen; Information über mögliche Beratungsinhalte
September	Die Eltern informieren die Klassenpflegschaft über die Beeinträchtigung ihrer Tochter.

Inhalte der Beratung und Unterstützung am Gymnasium:

Die Unterstützung durch den sonderpädagogischen Dienst findet in diesem Fall in Form einer durchgängigen Begleitung der Schullaufbahn statt.

In regelmäßigen Abständen erfolgen Beratungsbesuche zu den Themen:

- Information über die Aufgaben der Assistenzkraft/ Schulbegleitung und bei Bedarf auch Anleitung
- Rettungswege und Rettungsplan im Brand-/Notfall
- Informationen zur Auswahl des Sitzplatzes im Klassenzimmer
- Wege im Klassenzimmer
- Gestalten des Arbeitsplatzes
- Beratung über geeignete Stifte/Schreibhilfen
- Möglichkeiten der Pausengestaltung
- Versorgung mit Unterrichtsmaterial im Krankheitsfall
- Beratung der Klassenkonferenz über mögliche Inhalte und Formulierung eines Nachteilsausgleichs (Hilfsmittel, didaktisch-methodische Maßnahmen, Zeitzugabe, etc.)
- Gegebenenfalls Einbeziehen des Medienberatungszentrums Markgröningen bei zunehmendem Einsatz elektronischer Medien

Die Schülerin benötigt folgende Unterstützung/Rahmenbedingungen:

- Barrierefreies Schulgebäude und behindertengerechte Ausstattung (zum Beispiel Toiletten, gegebenenfalls Ruhe- bzw. Pflegeraum)
- Offenheit für die Beratungsangebote des sonderpädagogischen Dienstes von Seiten der Schule, der Eltern und der betroffenen Schülerin sowie der Mitschülerinnen und Mitschüler
- Transparenz über Entscheidungen für alle Beteiligten: wichtige Punkte bei Runden Tischen gemeinsam besprechen
- Klären von Aufgaben und Zuständigkeiten, zum Beispiel: Wer leitet die Schulbegleitung an, wer kann der Schulbegleitung Anweisungen geben, wer ist zuständig für ein differenziertes Unterrichtsangebot wie zum Beispiel Anpassen des Unterrichtsmaterials (zum Beispiel Vergrößerung von Arbeitsblättern, Markieren von Schlüsselpassagen im Text, etc.)
- Intensive Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (zum Beispiel Landratsamt zur Kostenübernahme der Schulbegleitung)

4.4 Information: Schülerinnen und Schüler mit Mutismus am Gymnasium

Die Kommunikations- bzw. Sprechstörung Mutismus (F 94.0) gehört zu den ungewöhnlichsten Störungsbildern.

Die betroffenen Personen schweigen, obwohl sie sprechen können. Es handelt sich um eine Sprachentwicklungsstörung auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene.

Man unterscheidet zwischen dem (s)elektiven Mutismus und dem totalen Mutismus. Letzterer tritt nur sehr selten auf und bedarf einer unmittelbaren, intensiven psychologischen Betreuung. Der (s)elektive Mutismus äußert sich dadurch, dass die Betroffenen nur manchmal kommunizieren. Das heißt, sie können mit anderen sprechen, jedoch nicht in jeder Kommunikationssituation und nicht mit jeder Person. Meist beschränkt sich der sprachliche Austausch auf ein kleines vertrautes Umfeld. Die bzw. der Schweigende kann den sprachlichen Anteil innerhalb einer Kommunikation nicht wirklich bestimmen. Es ist vielmehr die Situation oder Person, die das Sprechen oder Nichtsprechen „diktiert“. Grundsätzlich gilt, dass das Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers als Ausdruck von Angst, nicht als Verweigerung zu verstehen ist.

Für das Schweigen gibt es unterschiedliche Erklärungsmodelle. Die Kenntnis über die Ursache des Nicht-Sprechens ist für den Umgang mit den betroffenen Personen in der Regel nicht bedeutsam. Entscheidend und hilfreich ist die wertschätzende Haltung, die den Betroffenen entgegengebracht wird. Wie jeder Mensch ist jede Person mit einem (s)elektiven Mutismus einzigartig. So zeichnen sich auch diese Personen durch positive Eigenschaften und Kompetenzen aus, die wiederum als Stärke und Ressource in die Kommunikation und Förderung miteinbezogen werden können.

Eine solche Vorgehensweise ist grundlegend für den Beziehungsaufbau. Je vertrauter das Verhältnis ist, umso sicherer fühlen sich die Schweigenden und können dadurch sprachliche Blockaden meist einfacher überwinden.

Verlauf der Begleitung durch den sonderpädagogischen Dienst der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Grundschule

Die Begleitung durch den sonderpädagogischen Dienst bei Schülerinnen und Schülern mit (s)elektivem Mutismus beginnt in der Regel in der ersten Klasse.

Häufig ist die Sprechstörung bereits seit dem Kindergartenalter bekannt. Die Begleitung findet in enger Abstimmung mit der Klassenleitung und den Eltern statt. Angestrebt wird in der Regel eine zusätzliche therapeutische Behandlung bei einer Logopädin oder Ergotherapeutin, die für diese Sprechstörung eine spezifische Qualifikation aufweisen kann. Mit dieser findet ebenso ein regelmäßiger Austausch statt.

Die Ausgangsvoraussetzungen für das Sprechen in der Schule sind zu Schulbeginn bei den Kindern sehr unterschiedlich. Es gibt Kinder, die weder mit den anderen Kindern noch mit Erwachsenen sprechen, keine Mimik zeigen und zu keinerlei Gestik bereit sind. Wesentlich einfacher ist die Begleitung bei Kindern, die bereits in gutem Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sind und die im Einzelgespräch mit den Lehrkräften nach kurzer Zeit sprechen. Immer ist davon auszugehen, dass die Kinder sprechen möchten.

Schrittweise wird ein Vertrauensverhältnis zunächst in der Einzelsituation zur Klassen- und Lehrkraft des sonderpädagogischen Dienstes hergestellt.

In der nächsten Stufe werden einzelne Mitschülerinnen und Mitschüler in eine Kleingruppe einbezogen und möglichst bald Ziele für erste sprachliche Äußerungen in der Klasse verabredet. So verschieden die Kinder mit (s)elektivem Mutismus sind, so gibt es bei allen spezifische Gemeinsamkeiten:

Die Kinder sind ehrgeizig und möchten mindestens gute schulische Leistungen erreichen. Sie können gut ihre Sprechschwierigkeit reflektieren und Zielsetzungen angehen.

Gelingensfaktoren für die Beschulung an einem Gymnasium

Für einen gelingenden Übergang ins Gymnasium gibt es folgende Mindestvoraussetzungen für die mündliche Teilnahme am Unterricht:

Die Schülerin bzw. der Schüler kann

- mit den Mitschülerinnen und Mitschülern im Einzelgespräch altersentsprechend kommunizieren,
- sich den Lehrkräften im Einzelgespräch mitteilen und Absprachen treffen,
- sich nach Aufruf sprachlich äußern,
- im Klassenkontext vorlesen,
- eine Präsentation halten.

Wichtig: Alle schriftlichen Leistungen werden uneingeschränkt erbracht.

Die Begleitung durch den sonderpädagogischen Dienst ist mindestens in Klasse 5 eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Beschulung.

Wie kann die Lehrkraft Schülerinnen bzw. Schüler mit selektivem Mutismus unterstützen?

- Sie nicht unter Druck setzen; sie zunächst in Situationen ansprechen, in denen die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler nicht zuhören oder hinschauen
- Sie nicht in den Mittelpunkt stellen: Sie dürfen sich nicht im Aufmerksamkeitsfokus der ganzen Klasse befinden. Menschen mit einem (s)elektivem Mutismus mögen es meist nicht, ungewollt im Mittelpunkt zu stehen und von allen beobachtet zu werden.
- Wenn die Betroffenen in der Klassensituation sprechen, normal reagieren, kein großes Thema daraus machen.
- Eine auf die Zukunft gerichtete Sichtweise einnehmen und auch den kleinsten Erfolg beim Sprechen in der Öffentlichkeit als einen bedeutsamen Schritt in der Entwicklung zu einem gelösten Sprechverhalten werten.

Nachteilsausgleich bei selektivem Mutismus ist eine Unterstützungsmaßnahme mit dem Ziel, diesen schrittweise abzubauen. Dazu braucht es Kooperation, Unterstützung und Mitarbeit aller Beteiligten. Ganz oben steht das Vertrauen.

Die Vorlage einer ärztlichen Bescheinigung ist nicht zwingend vorgesehen.

Im Rahmen einer Klassenkonferenz wird über die Anwendung des Nachteilsausgleiches beraten und die Maßnahmen für den Nachteilsausgleich beschlossen. Der Nachteilsausgleich sollte immer zeitlich befristet sein, da die kontinuierliche Weiterentwicklung der mündlichen

Kommunikationskompetenz Ziel ist. Das heißt,

nach einer festgelegten Zeit wird der Nachteilsausgleich neu festgelegt (zum Beispiel nach einem Schulhalbjahr). Über die Verlängerung oder Modifizierung entscheidet erneut die Klassenkonferenz.

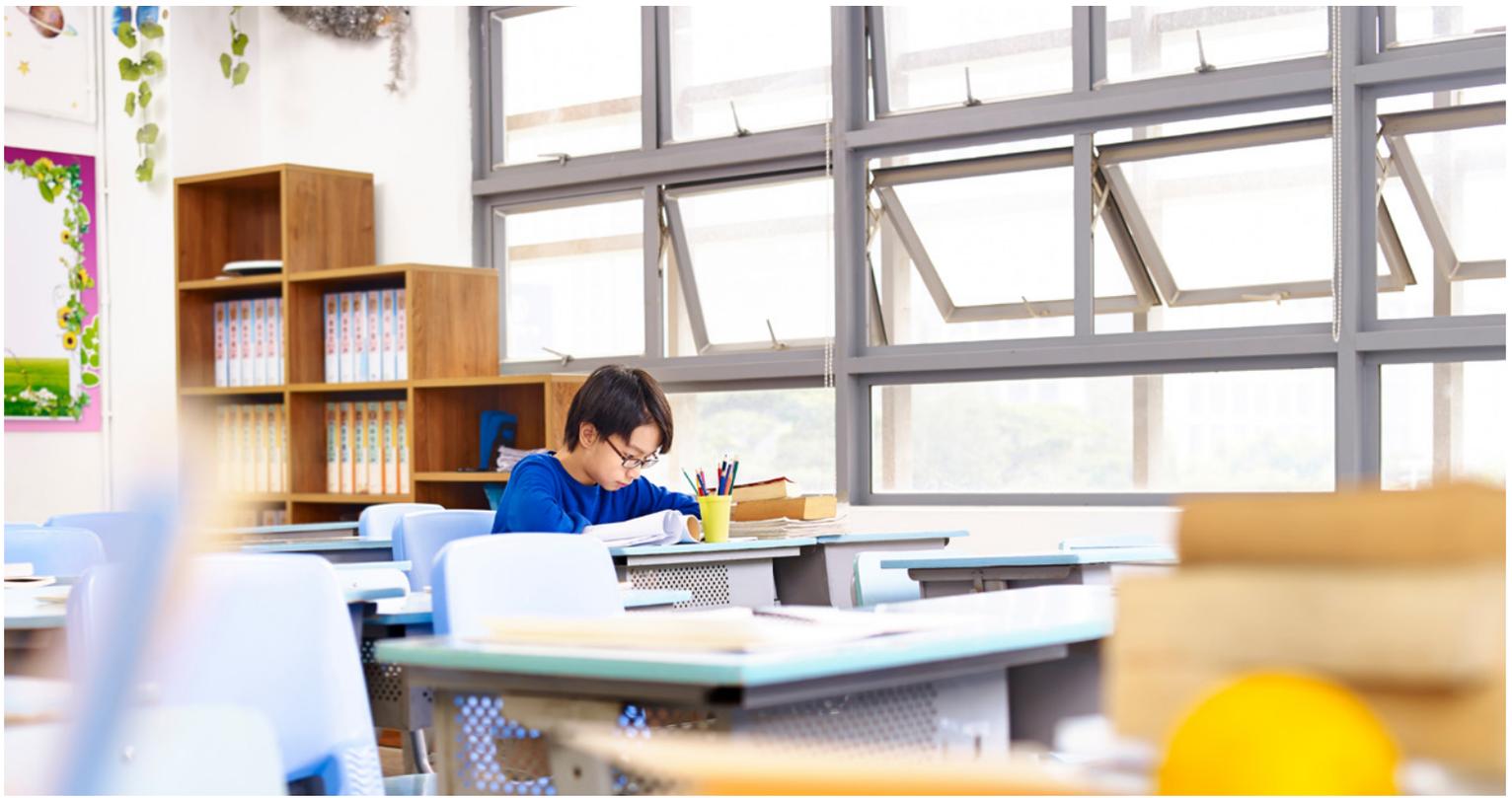
Gemeinsam mit dem Schüler/der Schülerin erstellen die Lehrkraft aus dem sonderpädagogischen Dienst sowie die Klassenleitung eine Vorlage für den Nachteilsausgleich. Die Eltern werden bei Bedarf einbezogen, auf jeden Fall darüber in Kenntnis gesetzt.



04a_Ablaufplan Übergang von der Grundschule ans Gymnasium bei Mutismus.docx



04b_Beiispiel für Nachteilsausgleich bei Mutismus.docx



4.5 Praxisbeispiel: Schüler mit Beratungs- und Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung am Gymnasium

Ausgangssituation:

N., der immer wieder Schwierigkeiten mit der Fokussierung und Aufmerksamkeit hat, zieht sich stark in der Klasse zurück, verweigert die Mitarbeit und hat Konflikte mit Lehrkräften, aber auch Mitschülern. Die Eltern leben seit einem halben Jahr getrennt. Besonders in zwei bei ihm unbeliebten Fächern eskaliert die Situation immer häufiger: Er verlässt unerlaubt den Unterricht und arbeitet weder schriftlich noch mündlich mit. Trotz intensiver Bemühungen der allgemeinen Schule durch Elterngespräche und gemeinsame Absprachen das Verhalten von N. zu beeinflussen, ändert sich nichts am Verhalten des Schülers. Der sonderpädagogische Dienst wird eingeschaltet, da sich die Eltern ebenso wie die Lehrkräfte aufgrund der einbrechenden schulischen Leistungen Sorgen machen.

Förderplanung:

Gemeinsam mit den Eltern und der allgemeinen Schule werden Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt, um N. die Möglichkeit zu geben, sich wieder aktiv am Unterricht zu beteiligen.

- Die Lehrkraft des sonderpädagogischen Dienstes initiiert und koordiniert den Aufbau eines „Unterstüt-

zer-Netzwerks“: Die Eltern melden sich beim Beratungszentrum des Jugendamts, um den Umgang zu regeln; auch wird ihnen ein familientherapeutisches Angebot nahegelegt; die Schulsozialarbeit wird als direkter Ansprechpartner für den Schüler eingeführt (wöchentliche Sprechstunde/Reflexion).

- In Absprache mit den Lehrkräften darf der Schüler sich Auszeiten nehmen (beispielsweise auf dem Flur arbeiten, Aufgaben zu Hause nachholen, im Büro der Schulsozialarbeit die Pause verbringen, Aufgaben in Partnerarbeit statt in Gruppenarbeit erledigen), um sein Stresslevel zu senken.
- Lehrkräfte geben die Möglichkeit einer „Pausensprechstunde“, um mit N. verpasste Inhalte zu besprechen und mit ihm in Beziehung zu kommen.

Weiterer Verlauf:

Nach der Entspannung der familiären Situation durch die eingeleiteten Maßnahmen sowie der Möglichkeit, im Schulalltag etwas auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers einzugehen, beruhigt sich die Lage so weit, dass zwar weiterhin ein erhöhter Förderbedarf besteht, dieser jedoch im Rahmen der Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule umgesetzt werden kann. Der Einsatz des sonderpädagogischen Dienstes wird daraufhin beendet.

5. Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

I Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	II Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf	III Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot		
in Verantwortung der allgemeinen Schule	in Verantwortung der allgemeinen Schule unterstützt durch den Sonderpädagogischen Dienst	Einlösung in inklusiven Bildungsangeboten: in Verantwortung der allgemeinen Schule unterstützt durch die Sonderpädagogik	Einlösung in einer kooperativen Organisationsform an der allgemeinen Schule: in gemeinsamer Verantwortung von allgemeiner Schule und Sonderpädagogik	Einlösung an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren: in Verantwortung des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums

Erweisen sich auch die durch den sonderpädagogischen Dienst getroffenen Maßnahmen als nicht ausreichend, so kann ein Verfahren zur Prüfung eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot eingeleitet werden. Hierzu stellen die Erziehungsberechtigten bzw. die Schule am Schulamt einen entsprechenden Antrag.

Im Rahmen eines sonderpädagogischen Gutachtens wird geprüft, ob dieser Anspruch besteht und welcher Förderschwerpunkt vorrangig ist. Kommt es zur Anspruchsfeststellung, so wird mit den Beteiligten in einer Bildungswegekonferenz am Schulamt der Lernort festgelegt. Handlungsleitend hierbei ist das qualitative Elternwahlrecht.



05a_Verordnung des KM über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (SBA-VO)



05b_Kurzinformation SBA-VO



06_KM-Seminare - Leitlinien für inklusive Bildungsangebote



07_Ablaufschema

Möglichkeiten zur Einlösung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot:

- an einer allgemeinen Schule in einem inklusiven Bildungsangebot
→ Kap. 5.1
- in einer kooperativen Organisationsform
→ Kap. 5.2
- an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ)

5.1 Inklusive Bildungsangebote

Wenn Kinder und Jugendliche mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gemeinsam beschult werden, spricht man von inklusiven Bildungsangeboten. Diese werden im ziel-differenten Unterricht gruppenbezogen durchgeführt. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot als Gruppe inklusiv in einer Klasse unterrichtet werden. Für die Differenzierung und Individualisierung arbeiten Lehrkräfte der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik in einem Klassenteam zusammen.

Ein inklusives Bildungsangebot kann zielgleich oder zielfähig (Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung) erfolgen, je nachdem, welche Lernziele und Bildungsgänge für das einzelne Kind gelten. Kann ein Kind das Bildungsziel der allgemeinen Schule erreichen, so wird es zielgleich unterrichtet.

5.1.1 EINZELFALLBEZOGENE INKLUSIVE BILDUNGSANGEBOTE

An einigen Gymnasien werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf unterrichtet (vgl. Kapitel 3) – und das nicht erst seit Änderung des Schulgesetzes 2015.

In den meisten Fällen gelingt es, diese Kinder und Jugendlichen mit Unterstützung des sonderpädagogischen Dienstes (vor allem der Förderschwerpunkte emotionale und soziale sowie körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und Sprache) im zielgleichen Unterricht zu beschulen.

In seltenen Fällen kann es notwendig sein, eine Anspruchsfeststellung auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot einzuleiten. Dies löst eine andere Form der fachlichen Unterstützung (je nach Förderschwerpunkt auch der Ressourcen: bspw. für die Schülerbeförderung oder den barrierefreien Ausbau der Schulen) aus als der Bedarf an Unterstützung und

Beratung durch den sonderpädagogischen Dienst, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

Praxisbeispiel: Beschulung eines Schülers mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung am Gymnasium

Wenn bei einer Schülerin bzw. einem Schüler über einen längeren Zeitraum trotz Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen durch den sonderpädagogischen Dienst (zum Beispiel direkte Maßnahmen im Unterricht, Anbahnung von Unterstützung durch Schulsozialarbeit, Beratungszentrum, Kinderschutzzentrum etc.) keine Fortschritte erkennbar sind und die Schülerin bzw. der Schüler nach wie vor in verschiedenen Bereichen des schulischen Zusammenlebens (beispielsweise Lern-/Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit, soziales Miteinander, Umgang mit Konflikten, Reaktion auf Erwachsene/Mitschüler ...) deutliche Defizite im Vergleich zu den gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern aufweist, sollte eine Anspruchsfeststellung auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot eingeleitet werden.

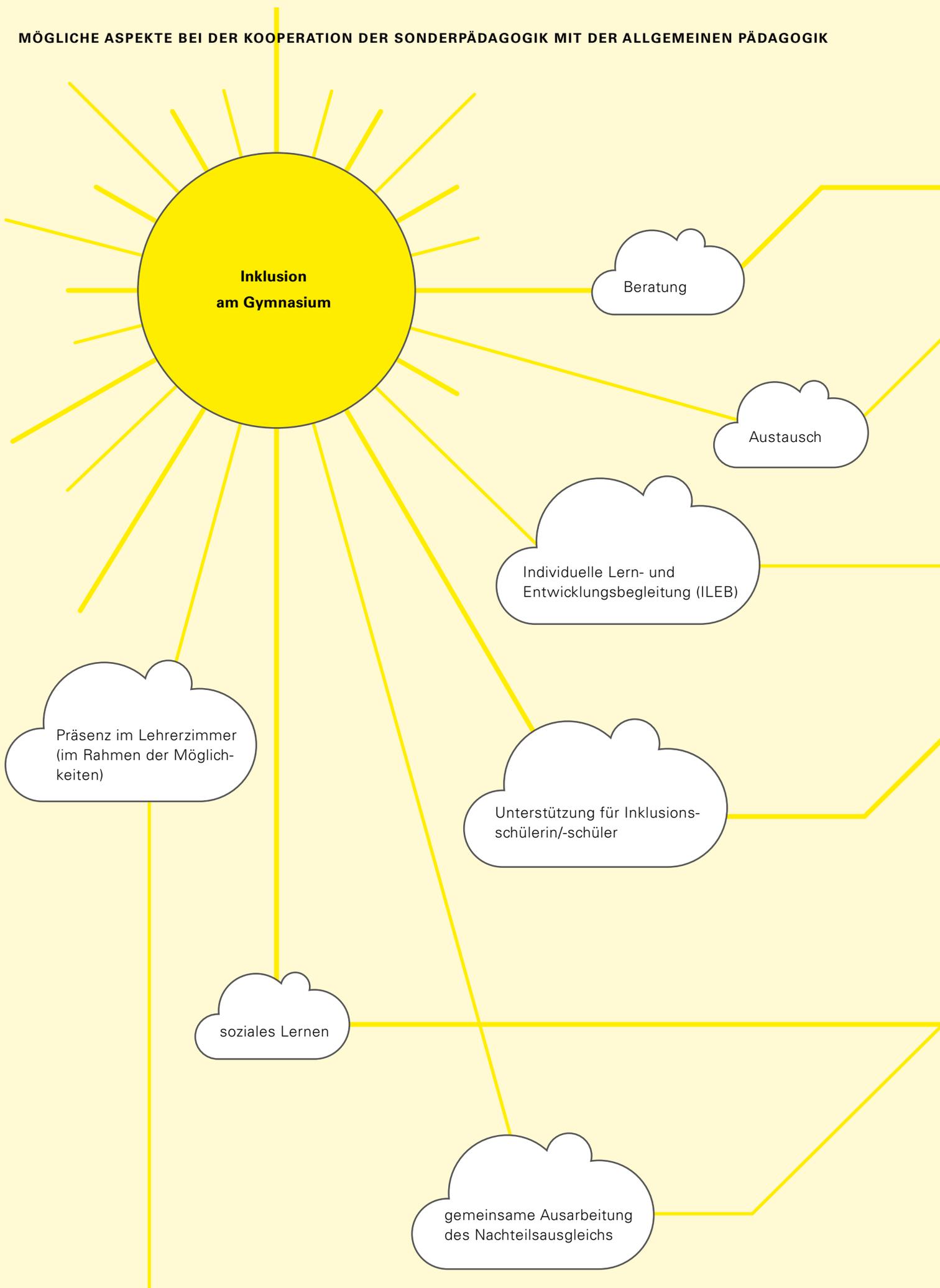
Ausgangssituation:

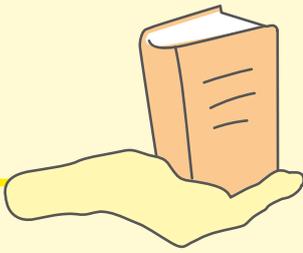
- T. wird bereits in der Grundschule inklusiv unterrichtet, da der festgestellte Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zusätzliche Unterstützungsangebote und damit die Teilhabe am Schulleben ermöglicht. Er zeigt durch sein ausagierendes Verhalten große Schwierigkeiten, sich im Schulalltag einzufinden. So gelingt es ihm beispielsweise nicht, sich an Regeln und Abläufe zu halten. Ebenfalls ist die Fokussierung und dauerhafte Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsalltag kaum über längere Zeiträume möglich.
- Trotz kleiner Fortschritte wird daraufhin gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten besprochen, dass die inklusive Beschulung auch an der weiterführenden Schule fortgeführt werden soll.
- Gemeinsam mit den T. unterrichtenden Lehrkräften der Grundschule wird der Bericht zum Ablauf der Befristung beim Staatlichen Schulamt eingereicht; der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot wird dort erneut festgestellt.

- In einem nächsten Schritt findet die Bildungswegekonferenz statt. Hier werden unter Einbezug der Elternwünsche sowie der Einschätzung der am Prozess Beteiligten mögliche schulische Lernorte besprochen; einvernehmlich wird das Gymnasium als Lernort bestimmt.
- Die Festlegung von Stundenanzahl sowie Einsatzbereiche der Lehrkraft für Sonderpädagogik werden im darauffolgenden Schuljahr zu Beginn von Klasse 5 im Austausch mit den beteiligten Lehrkräften sowie in Absprache mit den beiden Schulleitungen festgelegt.

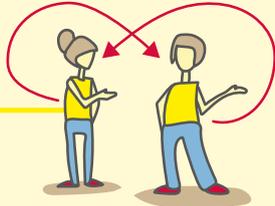
Unterstützung des Inklusionsschülers durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik:

- **Reflexion von Unterrichtssituationen:** Oft gelingt es T. im Klassenrahmen nicht, sich an die Kommunikationsregeln zu halten oder er ist sehr frustriert, wenn er nicht dauerhaft aufgerufen wird. Auch die Pausensituation bietet viele kaum überschaubare Situationen. Entsprechend liegt ein wichtiger Fokus auf der Weiterentwicklung seiner Frustrationstoleranz, seines Selbstwertgefühls und seiner Impulskontrolle. Gemeinsam werden solche Situationen betrachtet, Handlungsalternativen erarbeitet und Wochenziele (in Absprache mit der Klassenlehrerin) entwickelt. Diese werden auch durch die Regelschullehrkräfte positiv bestärkt. Ebenfalls wird an der Entwicklung einer tragfähigen Konfliktlösungsstrategie gearbeitet. Dies wird unterstützt durch die Schulsozialarbeit (direkte Klärung nach Konflikten), aber auch durch die Teilnahme der Lehrkraft für Sonderpädagogik am Klassenrat.
- **Unterstützung im Unterricht:** Durch die Notwendigkeit eines klaren Rahmens und fester, verlässlicher Strukturen bedarf es des kontinuierlichen Austausches mit den jeweiligen Fachlehrkräften. Diese können sich bei Problemen beratende Unterstützung einholen. Sollte es größere Schwierigkeiten geben, wird der Stundenplan nach Möglichkeit flexibel umgestaltet, um den Unterricht zu begleiten und gemeinsam mit den Regelschullehrkräften Handlungsalternativen zu erarbeiten (beispielsweise Vorstrukturierung von Gruppenarbeiten, Phasenübergänge, Berücksichtigung individueller Bedürfnisse).
- **Einzelstunden:** In Einzelstunden oder Kleingruppenangeboten wird gemeinsam mit dem Schüler daran gearbeitet, Verständnis für sich und sein Verhalten zu entwickeln. Dies erfolgt beispielsweise über kleinere Projekte, in denen neben einem offenkundigen Thema auch soziale Inhalte vermittelt werden. Auch eine individuelle Wochenreflexion und ein Wochenausblick (bietet Orientierung und Sicherheit) unterstützen den Schüler bei der Weiterentwicklung seines Verhaltens. Ebenfalls wird bei Klärungsbedarf nach Konflikten gemeinsam versucht, die Themen mit dem Inklusionsschüler und seinem Gegenüber aufzuarbeiten.
- **Intensive Elternarbeit:** Regelmäßige Rückmeldungen (bspw. durch Email, Telefonate) an die Eltern sind notwendig, um Transparenz zu schaffen und über die Fortschritte und Stolpersteine zu informieren. Je nach Thematik sollten Elterngespräche gemeinsam mit der Klassenleitung oder aber alleine geführt werden. Dabei werden auch Anregungen zur Vernetzung mit weiteren Hilfesystemen (Vorstellung im SPZ und bei einem Therapeuten) gegeben.
- **Austausch mit den Lehrkräften:** Die Lehrkraft für Sonderpädagogik sollte ansprechbar und erreichbar sein für die Kolleginnen und Kollegen: im Lehrerzimmer, per Telefon und Mail. Gemeinsam werden Interventionsmaßnahmen für Situationen, in denen die Lehrkraft für Sonderpädagogik nicht vor Ort ist, entwickelt. Weiter bietet die Lehrkraft für Sonderpädagogik bei Bedarf Unterstützung bei methodischen Fragen zu angepassten Maßnahmen im Unterricht, um störungsfreie Stunden zu ermöglichen.

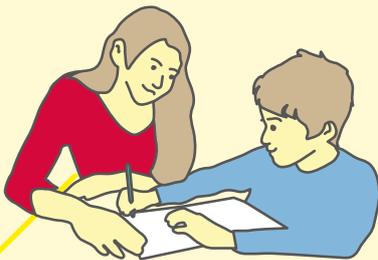




- Lernprozessbegleitende Diagnostik
- Beratung der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und anderer am Prozess Beteiligter



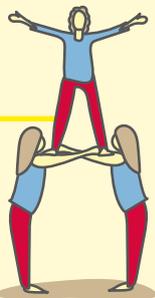
- Intensive Elternarbeit
- Möglichkeit von Teamgesprächen zur Klärung von Fragen zu Unterricht, Störungsbildern
- Ansprechpartner für Schulleitung



- Kooperative Bildungsplanung
- Individuelle Bildungsangebote
- Leistungsfeststellung
- Sonderpädagogische Diagnostik
- Kontinuierliche Dokumentation



- Reflexion von Unterrichtssituationen
- Sozialziele entwickeln
- Unterstützung bei Schwierigkeiten mit Mitschülerinnen bzw. -schülern sowie Lehrkräften
- Unterstützung im Unterricht und/oder Einzelstunden
- Verständnis der Betroffenen für sich selbst und ihr Verhalten fördern



- Vernetzung mit allen beteiligten Hilfesystemen
- Information über weitere Hilfesysteme (zum Beispiel Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ), Schulbegleitung, spezifische Hilfen wie Kinderschutz, Drogenberatung)



- Stärkung der Klassengemeinschaft
- Teilnahme am Klassenrat (um zum Beispiel über besondere Verhaltensweisen aufzuklären)
- Unterstützung für Inklusionsschülerinnen und -schüler bei Gesprächen mit einzelnen Mitschülerinnen bzw. -schülern



- Klärung von Fragen aus dem Kollegium
- Beteiligung an schwierigen Elterngesprächen
- Information zu den inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern (GLK, Klassenkonferenz)
- Transparenz schaffen
- Vernetzen/Hürden abbauen

5.1.2 GRUPPENBEZOGENE INKLUSIVE BILDUNGSANGEBOTE

Gruppenbezogene inklusive Bildungsangebote im ziel-differenten Unterricht (für Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonder-pädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. Lernen) finden sich derzeit nicht an Gymnasien: Zieldifferente Inklusion wird hier bislang in kooperativen Organisationsformen durchgeführt.

5.2 Kooperative Organisationsform des gemeinsamen Lernens

Im Schuljahr 2021/22 gibt es in Baden-Württemberg 17 Klassen mit Kindern und Jugendlichen, die – obwohl sie Schülerinnen und Schüler eines Sonder-pädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums sind – an einem Gymnasium in einer kooperativen Organi-sationsform unterrichtet werden.

Was ist unter einer „kooperativen Organi-sationsform“ zu verstehen?

In einer kooperativen Organisationsform arbeitet eine Klasse eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Be-ratungszentrums (SBBZ) mit einer festen Partnerklasse einer allgemeinen Schule verbindlich zusammen. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen werden je-weils nach dem Bildungsplan ihrer Schulart unterrichtet. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler so viel mit-einander wie möglich. Wenn es erforderlich ist, können auch spezifische Lernangebote gemacht werden. Die ge-meinsamen Unterrichtszeiten und die Organisationsfor-men des Unterrichts variieren je nach den Bedürfnissen der Beteiligten. Es ist dabei auch möglich, dass der Unterricht für beide Klassen stundenweise, tageweise, nachmittags oder für bestimmte Projekte am jeweils an-deren Lernort stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler des SBBZ können ergänzend am Unterricht des SBBZ teilnehmen. Die räumlichen und organisatorischen Vor-aussetzungen und Rahmenbedingungen werden zwis-chen den beteiligten Schulen in Form einer Kooperati-onsvereinbarung vorab verlässlich geklärt.

Das Schulgesetz in Baden-Württemberg sieht in § 15 Absatz 6 vor, dass im Einvernehmen mit den betei-ligten Schulträgern kooperative Organisationsformen des gemeinsamen Lernens an allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungs-zentren eingerichtet werden können. Die Entschei-dung hierüber trifft die Schulaufsichtsbehörde im Ein-vernehmen mit dem Schulträger. Weitere Hinweise zur Einrichtung finden sich in Abschnitt 5 der oben genannten Verwaltungsvorschrift.

Im Nachfolgenden wird an **drei ausgewählten Bei-spielen** vorgestellt, welche ganz unterschiedlichen Wege und Gestaltungsmöglichkeiten sich den beiden beteiligten Schulen bei dieser Form, das gemeinsame Lernen zu organisieren, auf tun.



08_Auszug VwV (Ab. 5.2) Einrich-tung KOOF

Das Partnerklassen-Modell mit dem **größten Anteil an gemeinsamer Unterrichtszeit**, so dass es von der Pra-xis her betrachtet gut in die Nähe eines gruppenbezo-genen inklusiven Bildungsangebots gerückt werden kann, findet sich mit vier Klassen (Stand Schuljahr 2021/22) am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium in Koope-ration mit der Helene-Schoettle-Schule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (*Kapitel 5.2.1*).

Im Mittelpunkt des gemeinsamen Lernens von Schüle-rinnen und Schülern des Lise-Meitner-Gymnasiums wie der Martinsschule, SBBZ mit dem Förderschwer-punkt Lernen, steht von Anfang an das im Schulleben fest verankerte Zirkusprojekt Lisamartoni. Neben dem **Lernen in partieller Kooperation am Gymnasium** blei-ben die Schülerinnen und Schüler der Martinschule mit dem Sonderpädagogischen Bildungs- und Be-ratungszentrum verbunden, indem an 2,5 Tagen pro Woche dort Unterricht nach dem Bildungsplan Lernen stattfindet (*Kapitel 5.2.2*).

Als erstes Gymnasium in Baden-Württemberg nimmt das Anne-Frank-Gymnasium gleich zwei „Außen-lassen“, wie 2007 die kooperative Organisationsform noch genannt wird, der Oberlinschule, Sonder-

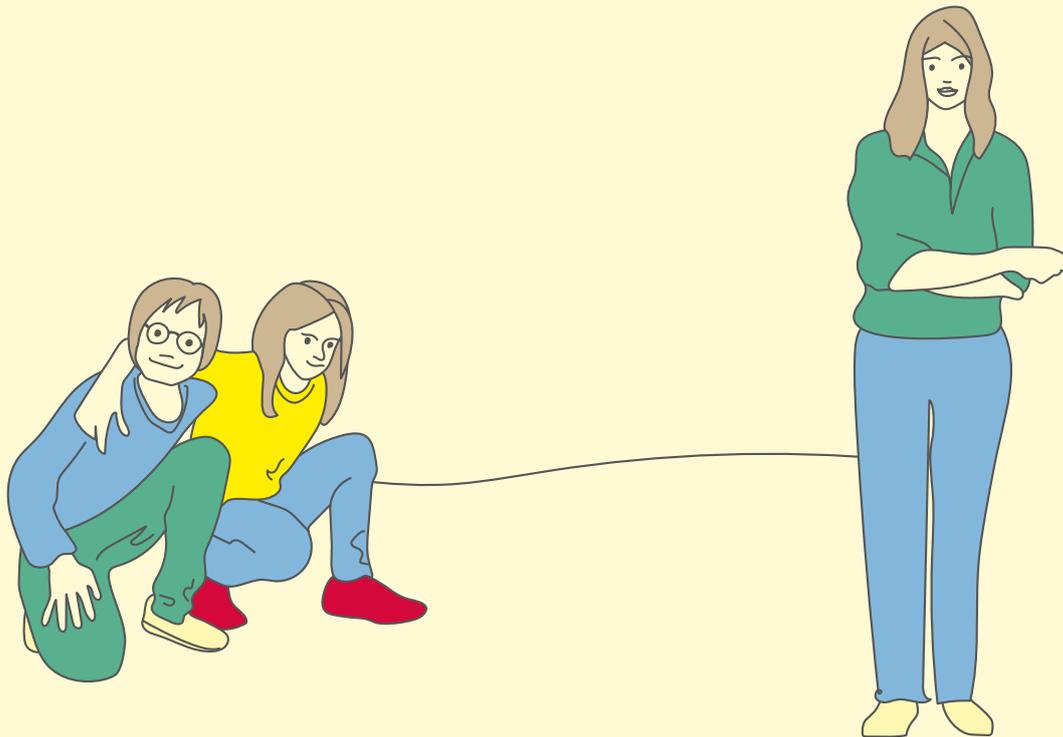
pädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, bei sich auf: Offenheit, aber sicher auch ein Stück Neugier und Wagemut sind der Motor dafür, was sich bis 2019⁹ beständig weiterentwickelt, weil die Kooperation verstanden wird als fortdauernder Prozess, der stets neu erprobt, reflektiert und verändert wird. Dies zeigt sich in vielfältigen Formen des gemeinsamen Lernens, aber auch in einer gewachsenen **Schulkultur des Miteinanders** (*Kapitel 5.2.3*).

DIE SCHULBEISPIELE AUF EINEN BLICK

	Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium + Helene-Schoettle-Schule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	Lise-Meitner-Gymnasium + Martinsschule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Anne-Frank-Gymnasium + Oberlinschule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
Ort	Regierungspräsidium Stuttgart: Stuttgart	Regierungspräsidium Stuttgart: Böblingen – Sindelfingen	Regierungspräsidium Freiburg: Rheinau – Kehl-Kork
Auslöser	Neues pädagogisches Konzept am „Elly“– mit dem langfristigen Ziel, inklusive Schule zu werden, findet in der Helene-Schoettle-Schule (SBBZ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) eine entwicklungs-offene Partnerschule	Beide Schulen teilen den Traum vom Schulzirkus	Kooperationsanfragen der Oberlinschule (SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung) 2006 in der Region stoßen auf Resonanz beim Anne-Frank-Gymnasium
Kooperationsbeginn	2015/2016	2007/2008	2007/2008
Förderschwerpunkt	Geistige Entwicklung	Lernen	Körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung
Charakteristikum	Die beiden Partnerklassen haben so viel gemeinsamen Unterricht wie möglich	Aus dem Begegnungs- und Kooperationsprojekt „Lisamartoni“ erwächst 2014/15 eine kooperative Organisationsform in „partieller Kooperation“	Projektbezogene Kooperationen durch alle Klassenstufen der Sekundarstufe I; feste Verankerung im Schulleben
Material (exemplarisch)	Prozessbegleitung im Rahmen der Schulentwicklung	Exkurs: Begegnungs- und Kooperationsprojekte („Begegnungsmaßnahmen“)	Kooperationsvereinbarung; Unterrichtsentwürfe; Hospitationsbogen

⁹ Im Sommer 2019 beendet die Oberlinschule in Kehl-Kork aus organisatorischen Gründen die Kooperation mit dem Anne-Frank-Gymnasium.

**5.2.1 ELLY-HEUSS-KNAPP-GYMNASIUM UND HELENE-SCHOETTLE-SCHULE,
SBBZ MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG, STUTTGART:
WENN VISION UND ÜBERZEUGUNG ZU GELEBTER REALITÄT WERDEN**



Kinder mit dem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Kinder mit Gymnasialempfehlung zusammen in einer fünften Klasse?!

Erster Schultag: Es braucht einige Geduld und Überredungskraft, um Anna dazu zu bewegen, den Schulbus zu verlassen. Nun sitzt sie auf dem Gehweg und weigert sich, das Schulgebäude zu betreten.

Einige Tage später: Anna sitzt im Treppenhaus, möchte aber nicht zum Klassenzimmer zu gehen.

Ein paar Wochen später: Anna sitzt nun im Flur vor dem Klassenzimmer, weigert sich aber hartnäckig hineinzugehen.

Noch einige Wochen später: Anna ist endlich im Klassenzimmer, jedoch mag sie nur unter ihrem Tisch sitzen.

Und noch ein paar Wochen später: Anna sitzt auf ihrem Stuhl, an ihrem Tisch, ihre speziell für sie angepassten Aufgaben rührt sie jedoch nicht an.

Irgendwann gegen Ende des ersten Halbjahres: Anna arbeitet gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an einem Arbeitsauftrag in Mathematik; die Kinder haben differenziertes Material. Die angebotene Unterstützung durch die Gymnasiallehrerin und die Lehrkraft Sonderpädagogik wird von den Kindern abgelehnt: „Wir können das schon alleine, Sie sagen immer, wir sollen erst einen Erwachsenen holen, wenn wir in der Gruppe nicht mehr weiterkommen.“

Und ja: Hin und wieder sitzt Anna immer noch unter dem Tisch, in einer Ecke des Klassenzimmers oder auf dem Flur.

KURZBESCHREIBUNG DER KOOPERATION

Partner/Beteiligte:

- Helene-Schoettle-Schule, SBBZ
mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
 - Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium, Ganztagschule
-

Wie alles begann:

Im Zuge des geplanten Neubaus wird das pädagogische Konzept am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium überarbeitet mit dem langfristigen Ziel, inklusive Schule zu werden.

Die Helene-Schoettle-Schule suchte neue Partnerschulen für kooperative Organisationsformen im Bereich der Sek I; Kolleginnen und Kollegen beider Schulen kommen ins Gespräch und haben Interesse an einer Kooperation.



09_Auf dem Weg (Entstehungsgeschichte)



10_PPT für Gymnasialseminar - Zieldifferenter Unterricht am Gymnasium

Kooperationsverlauf:

- August 2014: Planung/Vorarbeit mit Prozessbegleiterinnen (Fachberaterin für Schulentwicklung; Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung)
 - Schuljahr 2015/16 Start
 - Schuljahr 2020/21: 4 Klassen der Helene-Schoettle-Schule werden als kooperative Organisationsformen mit ihren jeweiligen Partnerklassen am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium unterrichtet (Kl. 5, 6, 8, 9)
-

Kooperationsmodell:

- zwei einander fest zugeordnete Klassen mit Kooperationsbeginn in der Klassenstufe 5: neben der gymnasialen Gruppe sind das 6-8 Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
 - Klassenlehrer-Team: 2 Gymnasiallehrkräfte, 1-2 Lehrkräfte für Sonderpädagogik
 - Absolventinnen und Absolventen eines Bundesfreiwilligendienstes bzw. eines Freiwilligen Sozialen Jahres als Eingliederungshilfe bzw. Schulbegleitung
 - zwei nebeneinanderliegende, gemeinsam zu nutzende Klassenzimmer
-

Gemeinsames Lernen:

- möglichst viel gemeinsamer Unterricht (durchschnittlich 20 Wochenstunden inklusive Ganztagsangebot) bis einschließlich Kl. 9 – grundsätzlich in allen Fächern
- Ab Kl. 9 ist die Kooperationsklasse donnerstags an der Helene-Schoettle-Schule, um dort an unterschiedlichen AGs der Berufsschulstufe teilzunehmen. So wird gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in das berufsvorbereitende Konzept der Helene-Schoettle-Schule eingebunden sind.
- erlebnispädagogische Angebote, Ausflüge, Wandertage und Schullandheime
- im alltäglichen Miteinander von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung im Ganztag (Schulweg, Pausen, Mittagessen, AG-Angebot, etc.)

EBENE DER SCHULVERWALTUNG/KOMMUNE

Absprache zwischen Regierungspräsidium und Schulamt/Kommune

Vorgespräche zu den Bildungswegekonzferenzen mit allen Schulleitungen im Sprengel unter Leitung des Schulamt Stuttgart

Schulträger

- räumliche (sind genügend Räume vorhanden?) und sächliche Ausstattung
- Welche baulichen Maßnahmen müssen erfolgen?
- Organisation des Schülertransports

Kommune

- Eingliederungshilfe (wird – wie auch die Klärung der Frage des Schülertransports – über die Helene-Schoettle-Schule geregelt.)

Das war hilfreich:

- Kontakt zur zuständigen Referentin im Gymnasialreferat am Regierungspräsidium, das wiederum über Kommunikationsstrukturen zum Schulamt verfügt.

EBENE DER SCHULLEITUNGEN

Verantwortlichkeiten klären

Erarbeitung einer Kooperationsvereinbarung unter Einbezug der Lehrkräfte, moderiert durch die beiden Prozessbegleiterinnen:

- pädagogische Zielsetzung/Leitgedanken/Verantwortung der beteiligten Schulen
- Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, Einrichtung und Hilfsmitteln: Welche Schule ist auf organisatorischer Ebene wofür zuständig?
- hausrechtliche Regelungen
- Stundenplan und Lehrauftragsgestaltung (Welche Fächer und Zeitfenster sind besonders für die Kooperation geeignet?)
- Tagesrhythmisierung
- Vertretungsunterricht
- Aufsicht
- Konferenzen und Schulveranstaltungen
- Klassenzusammensetzung
- Klassenteam
- Fortbildung



11a_SSA Künzelsau (Planungshilfen für Klassenteams)



11c_SSA Mannheim (Orientierungsrahmen)



11b_SSA Backnang (Der gemeinsame Weg)



11d_SSA Tübingen (Kooperations-Index)

Information und Beteiligung

- GLK-Beschluss zur Einrichtung der kooperativen Organisationsform
 - kooperative Organisationsform als regelmäßiger TOP in der GLK
 - niederschwelliges Hospitationsangebot für beide Kollegien
 - Eltern (Schulkonferenz, Elternvertretung, Informationsveranstaltungen)
-

Das war hilfreich:

- Beantragung von Prozessbegleitung durch Fachberatung für Schul- sowie Unterrichtsentwicklung, um die Arbeit immer wieder auch zu reflektieren, Veränderungen vorzunehmen, Verfahrensabläufe anzupassen
- Beide Schulleitungen haben eine positive Einstellung zum Projekt und zeigen großes Interesse an der Kooperation, an der sie aktiv beteiligt sind (Übernahme von Unterricht, mitunter Teilnahme an Teamtreffen).
- Beständige Weiterentwicklung der Schulkultur/Haltung am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium: Die Schulleitung vertritt ein weit gefasstes Inklusionsverständnis, das auch vom Kollegium mitgetragen wird:
 - Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche
 - Verfahrensabläufe im Hinblick auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf (ADHS, Autismus, chronische Erkrankungen, Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben etc.) sind etabliert.
- Freiwilligkeit beim Einsatz der Lehrkräfte in der kooperativen Organisationsform
- Eltern für das Projekt gewinnen

EBENE DER LEHRKRÄFTE

Planung:

- Lehrkräfte nehmen frühzeitig (März/April) Kontakt auf, lernen die jeweilige Partnerschule kennen (gegenseitige Hospitationen) und beginnen die Planung
- Rollenklärung: Aufgabenbereiche/Schwerpunktsetzungen/Zuständigkeiten
- Einigung auf ein gemeinsames Konzept zur Klassenführung
- Unterrichtsorganisation/-material
- Elternarbeit



12_Planungsvereinbarungen für die gemeinsame Praxis in den kooperativen Organisationsformen am Elly

- Planung des Schuljahresbeginns
- Verlässliche Kommunikationsstrukturen für Absprachen werden vereinbart



13_Protokollvorlage Teambesprechung

- **Umsetzung**

- regelmäßige, im Stundenplan verankerte pädagogische Besprechung des Klassenteams zur Situation der Klasse und zu einzelnen Schülerinnen und Schülern
- Planung des Unterrichts nach Absprache der Tandems wöchentlich, monatlich oder in der unterrichtsfreien Zeit

Das war hilfreich:

- frühzeitiges gegenseitiges Kennenlernen
- Hospitation in bestehenden Kooperationsklassen
- Bereitschaft zur Teamarbeit auf Augenhöhe
- langfristige Unterrichtsplanung der Gymnasial-Lehrkräfte, damit die Lehrkräfte für Sonderpädagogik ihre eigene Unterrichtsarbeit sinnvoll damit verzahnen können
- Erfahrung der beteiligten Lehrkräfte für Sonderpädagogik in inklusiven/kooperativen Bildungsangeboten
- Klärung, wie viel gemeinsame Vorbereitung nötig ist und wie diese organisiert wird (Teamfenster, Kurzabsprachen in Hohlstunden, Mailkontakt...)
- Unverzichtbar sind klar definierte Zeitfenster für Teamabsprachen und Unterrichtsvorbereitung, die sich im Deputat abbilden.
- gemeinsame Fortbildung
- Tischgruppenarbeit als übergreifendes Konzept am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
- Planung und Durchführung von Begegnungsmaßnahmen (Antragstellung über die Arbeitsstelle Kooperation)

EBENE DER ELTERN

Planung:

- frühzeitige Information der gesamten Schulgemeinschaft
- Vortragsreihe für alle Interessierten, bei der das Thema Inklusion aus unterschiedlichen Sichtweisen beleuchtet wird (Eltern, Interessensverbände, pädagogische Hochschule, Schule)
- Vorklärungen der Helene-Schoettle-Schule: Abfragen von Elternwünschen; Hospitationsangebot in bestehenden Kooperationsklassen

Umsetzung:

- Information der Eltern an den Vorstellungsveranstaltungen für die neuen Fünftklässler an beiden Schulen
- gemeinsame Elternabende
- regelmäßige Information der Eltern über die Weiterentwicklung des Kooperationsprojektes (Homepage, Jahrbuch Elly-Info)

Das war hilfreich:

- Veränderung des Anmeldemodus am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium: Anders als im ersten Jahr der Kooperation können Eltern künftig bei der Anmeldung für Klasse 5 nicht mehr den Wunsch angeben, dass ihr Kind in die Kooperationsklasse kommt: Wer auf diese Schule geht, bringt grundsätzlich Bereitschaft für diese Form des gemeinsamen Lernens mit.

WEITERENTWICKLUNG

Ebene der Schulleitung

- regelmäßiger Austausch der beteiligten Schulleitungen
- gemeinsames Lernen als fester Bestandteil der Schulentwicklung (zum Beispiel Thema an pädagogischen Tagen, in der Schulkonferenz)
- Fortführung der Prozessbegleitung (durch eine Fachberaterin für Schul- und eine Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung) zur Weiterentwicklung des Konzepts



14a_Erfahrungsbericht Prozessbegleiterinnen



14b_Erfahrungsbericht Schulleitungen

Ebene der Lehrkräfte

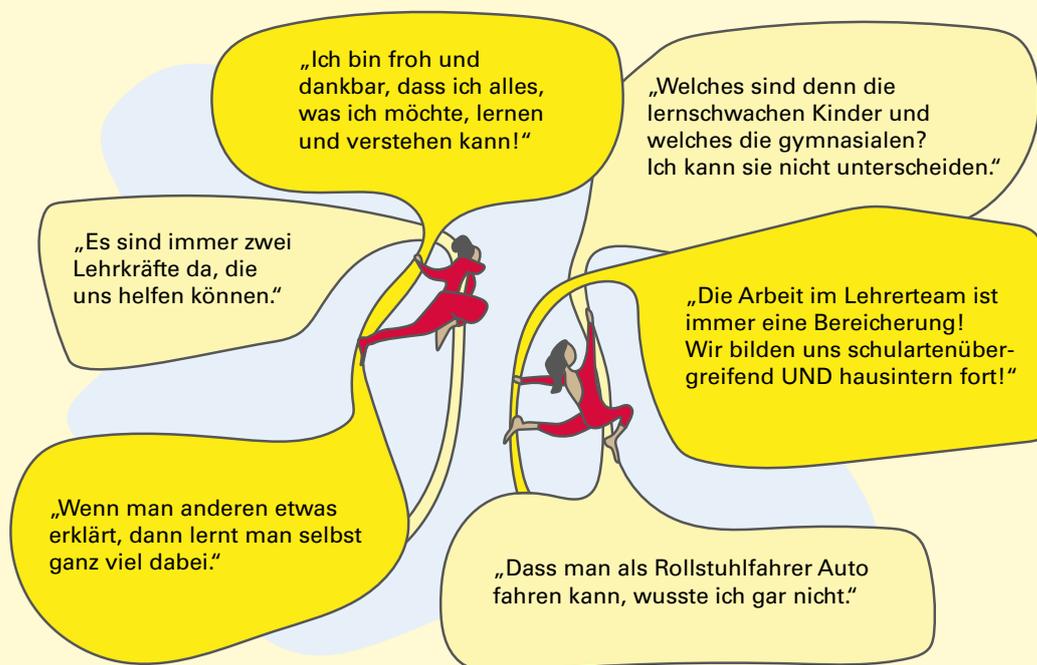
- Wissenstransfer zwischen den einzelnen Klassenteams der Kooperationsklassen
- Überprüfung und Anpassung der Kooperationsvereinbarung
- Unterrichtsverpflichtung in den Kooperationsklassen wird zunehmend als Teil des Bildungsauftrags eines Gymnasiums gelebt

FAZIT: HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

Die Entscheidung für die kooperative Organisationsform ermöglicht ein verlässliches Lehrkräfte-Tandem (Gymnasiallehrkraft/Lehrkraft für Sonderpädagogik) und dadurch eine flexible, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasste Unterrichtsgestaltung.

Ein solchermaßen dynamisches Verständnis der Kooperationsklasse verlangt jedoch die ständige Überarbeitung des Konzepts, die Anpassung an die sich verändernden Bedingungen und Bedarfe der Kinder.

**5.2.2 LISE-MEITNER-GYMNASIUM BÖBLINGEN UND MARTINSSCHULE SINDELFINGEN:
WIE DER GEMEINSAME TRAUM VOM SCHULZIRKUS GETEILT UND WEITERENTWICKELT WIRD
UND ZU EINEM GANZ EIGENEN KONZEPT DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS FÜHRT**



KURZBESCHREIBUNG DER KOOPERATION

Partner/Beteiligte:

- Martinsschule, SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Sindelfingen
- Lise-Meitner-Gymnasium, gebundene Ganztagschule, Böblingen



15_10 Jahre Lisamartoni: Link zum Video [youtube.com]



16_Modell – gemeinsam Lernen

Wie alles begann:

Der gemeinsame Traum vom Schulzirkus, der im Rahmen einer Begegnungsmaßnahme als „LISAMARTONI“ Gestalt gewann, diente als Türöffner für das gemeinsame Lernen in Partnerschaftsklassen.

Von besonderer Bedeutung war, dass von Beginn an auch mehrere außerschulische Expertinnen und Experten (Artistik, Zirkuspädagogik) das Zirkustraining in verschiedenen Disziplinen leiteten.

Derzeit verantworten 5 freiberufliche Trainerinnen und Trainer und 6 Lehrkräfte beider Schulen das wöchentliche Training.

Fast 100 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 8 aus beiden Schulen trainieren gemeinsam im Zirkusprojekt.

Kooperationsverlauf:

2007: Gründung des Schulzirkus LISAMARTONI

2013: Gründung des Vereins LISAMARTONI e.V., um das Projekt dauerhaft finanziell zu sichern.

2013: Die Kooperation wird um ein gemeinsames Musicalprojekt erweitert.

2014: Die Zirkusklasse der Martinsschule zieht als *kooperative* Organisationsform ans Lise-Meitner-Gymnasium und wird dort, zusätzlich zum Zirkustraining, an 2 Tagen unterrichtet. Im Modell der Partnerschaftsklassen lernen seitdem Schülerinnen und Schüler beider Schulen in ausgewählten inklusiven Unterrichtsprojekten zusammen.

Die übrigen Tage ist die „Zirkusklasse“ weiterhin an ihrer Stammschule, um zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen in das berufsvorbereitende Konzept der Martinsschule eingebunden sind.



17_Schulzirkus Lisamartoni



18_Musical-Projekt

Kooperationsmodell:

- Feste Partnerschaftsklassen: 30 gymnasiale sowie 20 Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen aus den Klassenstufen 5 bzw. 6 kooperieren zwei Jahre lang.
- Klassen-Team: 2 Gymnasiallehrkräfte, 2 Lehrkräfte für Sonderpädagogik
- Alle Lehrkräfte können sich als Fachlehrkräfte zum Schuljahresbeginn für die Partnerschaftsklasse bewerben und dann Projekte in ihren Fächern anbieten.
- Partielle Kooperation: Die beiden Partnerschaftsklassen lernen in gemeinsamen Projekten in verschiedenen Fächern in interdisziplinären Teams.
- Zwei nebeneinanderliegende Klassenzimmer sind unbedingt notwendig.
- 2,5 Tage sind die Schülerinnen und Schüler der Martinsschule am Lise-Meitner-Gymnasium: am Mittwochnachmittag (zum Zirkustraining) und am Dienstag und Freitag (Zeitfenster für inklusive Unterrichtsprojekte); die restlichen 2,5 Tage der Woche ist die Klasse an der Stammschule.



*19_Mittendrin statt nur dabei:
Link zum Video [youtube.com]*

Gemeinsames Lernen:

- Gemeinsame Unterrichtsprojekte in ausgewählten Fächern (jeweils am Dienstag- und Freitagvormittag).
- Je nach Unterrichtsthema treffen sich 30 Schülerinnen und Schüler der Partnerschaftsklasse des Lise-Meitner-Gymnasiums und bis zu 10 Schülerinnen und Schülern der Partnerschaftsklasse der Martinsschule zum gemeinsamen Unterricht. Dieser wird zusammen von Gymnasiallehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik vorbereitet und im Teamteaching durchgeführt.
- Schulzirkus als Angebot des mit- und voneinander Lernens am Mittwoch: Annäherung und Abbau von Ängsten auf beiden Seiten an einem Nachmittag pro Woche im Zirkusprojekt. Lernen im notenfreien Raum.
- Erlebnispädagogische Angebote, kulturelles Lernen, Ausflüge, Museumsbesuche und Wandertage



20_Gemeinsames Lernen in
Partnerschaftsklassen



21_Das geometrische Ballett:
Link zum Video [youtube.com]

EBENE DER SCHULVERWALTUNG/KOMMUNE

Abprache zwischen Regierungspräsidium und Schulamt/Kommune

Antrag auf Genehmigung einer kooperativen Organisationsform der Martinsschule am Lise-Meitner-Gymnasium.

Schulträger

2 Klassenzimmer nebeneinander, um eine nachhaltige Zusammenarbeit zu gewährleisten

Die Klassenzimmer der Partnerschafts- bzw. Kooperationsklassen müssen auf die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Kooperation hin gestaltet werden (Raumgröße, WLAN, Rückzugsmöglichkeiten, Barrierefreiheit, gemeinsames Frühstück, Lernmaterialien offen zugänglich, außerunterrichtliche Lernorte, etc.).

Organisation des Schülertransports (ÖPNV); Finanzierung über Bildungs- und Teilhabepaket (Lise-Meitner-Gymnasium als Lernort der Schülerinnen und Schüler der Martinsschule)

Das war hilfreich:

- Das Modell der kooperativen Organisationsform wurde von allen Beteiligten unterstützt.
- Möglichkeit, Gelder für Begegnungsmaßnahmen bei der Arbeitsstelle Kooperation zu beantragen.

EBENE DER SCHULLEITUNGEN

Verantwortlichkeiten klären

- Lehrauftragsverteilung an die Bedürfnisse der Partnerschaftsklassen anpassen:
Klassenlehrkräfte sollten möglichst viele Stunden/Fächer in der gymnasialen Partnerschaftsklasse unterrichten.
- Stundenplangestaltung an den gemeinsamen Unterricht anpassen (welche Fächer und Zeitfenster sind besonders für die Kooperation geeignet?).
- Computerraum oder Laptopwagen müssen zugänglich sein.

Information und Beteiligung

- GLK-Beschluss zur Einrichtung der kooperativen Organisationsform
- Zustimmung durch die Schulkonferenz
- Einbindung der Eltern bzw. des Elternbeirats
- Eltern der neuen Schülerinnen und Schüler werden bei der Einschulung über das Partnerschaftsklassenmodell informiert.
- Kooperative Organisationsform als regelmäßiger TOP in der GLK
- Hospitationsangebot für beide Kollegien

Das war hilfreich:

- Beide Schulleitungen unterstützen das Projekt.
- Ein festes Team, um Arbeitsbelastung zu reduzieren und ein klares Konzept zu entwickeln.
- Eine Buslinie ohne Umsteigen verbindet die beiden Schulen.

EBENE DER LEHRKRÄFTE**Planung**

- Das Team einigt sich auf gemeinsame Unterrichtsprojekte.
- Diese werden im Team von Gymnasial- und Lehrkräften für Sonderpädagogik gemeinsam vorbereitet und durchgeführt.
- Unterrichtsmaterial wird gemeinsam erstellt.

Umsetzung

- regelmäßige Teambesprechungen
- Planung des Unterrichts nach Absprache des Teams wöchentlich, monatlich oder in Ferienabschnitten

Das war hilfreich:

- Kontinuität im eingearbeiteten Team
- vertrautes soziales Gefüge über zwei Schuljahre
- themenorientierte Unterrichtsplanung, so dass niemand über- oder unterfordert wird
- Lehrkräfte beider Schularten im Unterricht
- feste Kooperationszeit für die Lehrkräfte
- Einsatz neuer Medien
- weiterhin Anbindung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik sowie der Klasse an die Stammschule

EBENE DER ELTERN**Planung:**

- Information der Eltern bei den Klassenpflegschaften
- regelmäßige Information der Eltern über die Weiterentwicklung des Kooperationsprojektes (Homepage) in der Umsetzung
- Hospitationen sind jederzeit möglich.

Das war hilfreich:

- Eltern, die über das Zirkusprojekt motiviert wurden, die Partnerschaftsklassen zu unterstützen

WEITERENTWICKLUNG

Ebene der Schulleitung

- Regelmäßiger Austausch der beteiligten Schulleitungen
- Gemeinsames inklusives Lernen als fester Bestandteil der Schulentwicklung

Ebene der Lehrkräfte

- Wissenstransfer für nachfolgende oder weitere Teams
- Bereitstellung des erarbeiteten Unterrichtsmaterials



22_Feedback Schulleitungen



*23_Kooperation geht neue Wege
(Protokoll Pro Bono Beratung)*

FAZIT: HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

- Dieses Konzept braucht Gymnasial- bzw. Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die
 - Bereitschaft zur Teamarbeit mitbringen,
 - motiviert sind, neue pädagogische Konzepte auszuprobieren und zu entwickeln,
 - gerne voneinander lernen,
 - Bereitschaft und das Selbstvertrauen mitbringen, neben der gewohnten Schülerschaft auch Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten,
 - sich auf die Schülerinnen und Schüler der jeweils anderen Schulart einlassen, versuchen sie zu verstehen und entsprechend zu berücksichtigen,
 - sich darauf einstellen können, Unterricht langfristig zu planen und vorzubereiten.
- Möglichst viele Unterrichtsstunden der Klassenlehrkräfte in den Partnerschaftsklassen erleichtern die Zusammenarbeit und das Zusammenwachsen der beiden Klassen.
- Die Arbeitsmaterialien sind ansprechend, verständlich und motivierend gestaltet; die Einbindung neuer Medien erleichtert den Zugang.
- Durch die Zusammenarbeit der Kinder beider Schulen entsteht eine gegenseitige Akzeptanz auch über den Unterricht hinaus.

Exkurs: Begegnungs- und Kooperationsprojekte („Begegnungsmaßnahmen“)

1. WAS SIND „BEGEGNUNGSMASSNAHMEN“?

Was wissen Gleichaltrige mit und ohne Behinderung voneinander? Was bestimmt den jeweiligen Alltag? Wo gibt es Gelegenheit für gemeinsame Aktionen, einander zu erleben, mit- und voneinander zu lernen?

Durch kooperative Unternehmungen und Projekte haben Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung zusammen mit ihren Lehrkräften bzw. Erzieherinnen und Erziehern die Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu kommen.

Seit über 25 Jahren stellt das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Schulkindergärten und allgemeinen Kindergärten sowie sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und allgemeinen Schulen Fördermittel dafür zur Verfügung.

2. WELCHE PROJEKTE SIND VORSTELLBAR?

Die Bandbreite ist groß: unterrichtliche wie außerunterrichtliche Begegnungen sind denkbar; Unterrichtsvorhaben können projektartig oder über eine längere Zeit in bestimmten Fächern angelegt sein; mehrtägige und eintägige Veranstaltungen sind möglich, sie können sich aber auch kontinuierlich über einen bestimmten Zeitraum (zum Beispiel als Arbeitsgemeinschaften) erstrecken:

- eintägige/mehrtägige Ausflüge: Wandertage, Schullandheim-, Waldschulheimaufenthalte, (Ski-)Freizeiten, Klassenfahrten
- sportliche und kulturelle Anlässe: Schulfeste, Sportfeste, Spielenachmittage, Theaterbesuche, Museumsbesuche, Besuche von Ausstellungen
- gemeinsame Projektwochen, Arbeitsgemeinschaften, Lerngänge
- etc.

Nicht selten entstehen aus diesen Begegnungs-Projekten weitere gemeinsame, oft langjährige Kooperations-Unternehmungen bis hin zu kooperativen Organisationsformen oder inklusiven Bildungsangeboten.

3. WER GIBT AUSKUNFT?

Die regionalen Arbeitsstellen Kooperation informieren und beraten interessierte Kindergärten und Schulen und sind für Antrags- und Abrechnungsformalitäten zuständig. Informationen zu den Begegnungsmaßnahmen gibt es auch auf der Homepage des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:



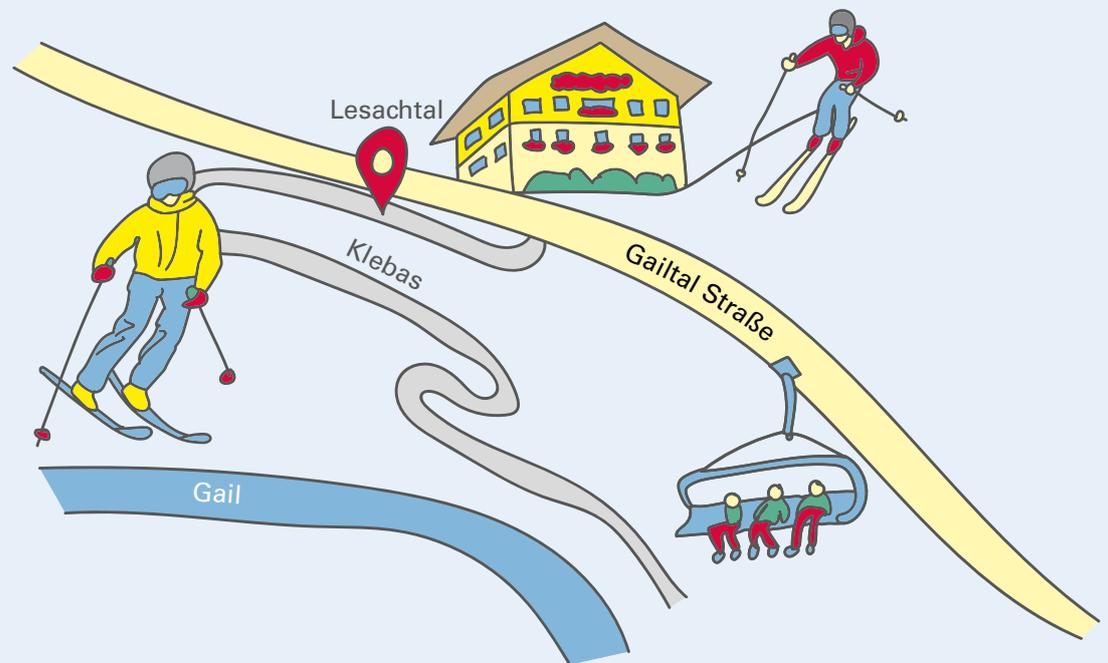
24_KM-Info zu BGM



25_Vertiefung (Informationen zu Begegnungsmaßnahmen)



26_Merkblatt zu Begegnungsmaßnahmen



4. BEISPIELE

Thema der Begegnungsmaßnahme:

Ski-Schullandheim

Kooperationspartner:

Gymnasium: Auguste-Pattberg-Gymnasium Mosbach

SBBZ: Schwarzbach Schule Mosbach, SBBZ mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische, geistige sowie emotionale und soziale Entwicklung

Art der Kooperation

Entstehung und Beginn

Die Idee zu einer gemeinsamen Skifreizeit entstand im Rahmen der Bildungspartnerschaft zwischen den beiden Schulen, die 2011 unterzeichnet wurde. Ein Lehrer der Schwarzbach Schule fragte am Auguste-Pattberg-Gymnasium nach Kooperationsmöglichkeiten; ein Lehrer des Gymnasiums war interessiert und so der Grundstein gelegt für ein gemeinsames Projekt, das nun schon seit acht Jahren jedes Jahr durchgeführt wird.

Inhalt

Zehn Jugendliche der 10. Klasse und eine Lehrkraft des Auguste-Pattberg-Gymnasiums sowie zehn Schülerinnen und Schüler, eine Lehrkraft für Sonderpädagogik und vier Betreuerinnen und Betreuer der Schwarzbach Schule fahren jedes Jahr in ein Selbstversorgerhaus im Lesachtal. Dort werden täglich Skikurse abgehalten, so dass am Ende alle Jugendliche fast jede Piste meistern können. Auch die Selbstversorgung, bei der das tägliche Einkaufen, Kochen, Tisch- und Spüldienste zu organisieren sind, ist fester Bestandteil des Aufenthaltes, ebenso wie gruppendynamische Spiele am Abend.

Die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Betreuende vereinbaren vor dem Skilandheim ein Vorbereitungstreffen, um sich kennenzulernen und organisatorische Dinge zu besprechen.

Ein weiteres Treffen findet am Ende des Schuljahres statt: Die Gruppe verbringt einen Tag, bei dem immer eine gemeinsame Aktion im Vordergrund steht, wie zum Beispiel Kanufahren oder Mini-golfspielen, es werden aber auch Bilder und kleine Filme der gemeinsamen Zeit im Schnee ausgetauscht.



[27_Vertiefung \(Skilandheim\)](#)

Thema der Begegnungsmaßnahme:
Kooperative Theater-AG Die Stimme(n)

Kooperationspartner:

Gymnasium: Ferdinand-Porsche-Gymnasium Zuffenhausen

SBBZ: Gustav-Werner-Schule (SBBZ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Stuttgart-Zuffenhausen) und Helene-Schoettle-Schule (SBBZ mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Stuttgart-Neugereut)



28_Vertiefung (Die Stimme(n))

Art der Kooperation

Entstehung und Beginn

Vor über 10 Jahren kamen zwei Referendarinnen der Gustav-Werner-Schule auf die Schulleitung des Gymnasiums zu mit der Idee, eine Theater-Kooperation zu gründen. Ein Geschichts- und Religionslehrer des Gymnasiums machte mit und eine erfolgreiche Kooperation nahm ihren Anfang.

Inhalt

Jedes Schuljahr kommen 6 Schülerinnen und Schüler aus jeder Schule einmal pro Woche zusammen und entwickeln ihr eigenes Theaterstück, von der Ursprungsidee bis zur fertigen Aufführung. Gemeinsam wird an diesem Theaterprojekt gearbeitet, das ganz andere Fertigkeiten fordert als der normale Schulalltag.

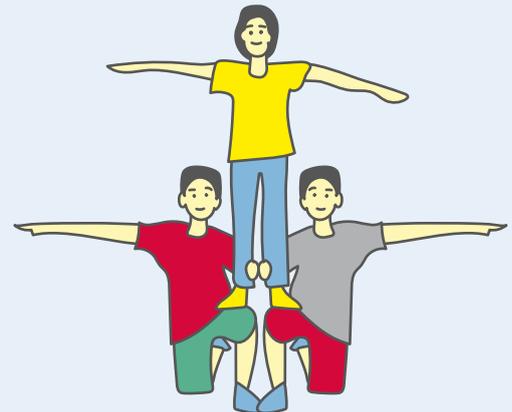
Thema der Begegnungsmaßnahme:

Die „MonteLessings“ – eine integrative Zirkus AG

Kooperationspartner:

Gymnasium: Lessing-Gymnasium Mannheim

SBBZ: Maria-Montessori-Schule, mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Mannheim



Art der Kooperation

Entstehung und Beginn

Im Dezember 2009 entstand die Idee, eine Zirkus-AG an der Maria-Montessori-Schule einzurichten. Dazu fand ein erstes Treffen mit dem Kinder- und Jugendzirkus Paletti e.V. Mannheim statt.

Im Januar 2010 kam die Zirkus-AG der Maria-Montessori-Schule durch die Schulpartnerschaft mit der Firma Roche Diagnostics in Kontakt mit dem Lessing-Gymnasium. Beide Schulen entwickelten die Idee, eine gemeinsame Zirkus-AG aufzubauen.

Inhalt

Beteiligt sind Schülerinnen und Schüler des SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums aus dem Hochbegabtenzug.

Die Teilnehmenden der Zirkus-AG müssen ihr Können selbst einschätzen, sich Disziplinen aussuchen und gemeinsam einen Auftritt einstudieren. Nicht das schulische Lernen steht im Vordergrund, sondern Teamfähigkeit. Es geht darum, soziale Kompetenzen zu entwickeln, Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und gegenseitige Akzeptanz zu erreichen. Die AG ist offen für alle Begabungen; jeder findet seinen Platz und kann sein Freizeitverhalten erweitern.



29_Vertiefung (MonteLessings)



30_Ottheinrich-Gymnasium –
Tom-Mutters-Schule Wiesloch

**5.2.3 ANNE-FRANK-GYMNASIUM RHEINAU UND OBERLINSCHULE KEHL/KORK:
WIE WECHSELSEITIGE OFFENHEIT UND NEUGIER EIN LEITBILD MIT LEBEN FÜLLEN:
MITEINANDER – FÜREINANDER – ICH BIN DABEI!**

Aussagen von Schülerinnen und Schülern während eines Kooperations-Projekts:



„Hat voll Spaß gemacht“

„Das Team-Teaching bringt Motivation, Energie und Schwung in den Unterrichtsalltag“

„Es wird einem klar, dass nicht alles selbstverständlich ist“

„Ich kenn' dich vom Reiten, kennst du auch ...“
(Schülerin zu M. von der Kooperationsklasse)

„Man sieht die Persönlichkeit, wenn man miteinander arbeitet, nicht die Behinderung“

„Das Thema ist wirklich sehr interessant“

„Sind heute die Schüler der Kooperationsklasse nicht mit dabei?“

„Nein, erst wieder am Dienstag“

„Komm, ich schreib es dir vor!“

„Schade!“

Aus einem Feedback-Bogen: Der Unterricht mit der Kooperationsklasse ...

- bringt neue Erfahrungen
- ist anstrengend und abwechslungsreich
- schafft Nähe zu Menschen, die ich sonst nie kennen gelernt hätte
- ermöglicht Austausch
- ist normal

KURZBESCHREIBUNG DER KOOPERATION

Partner/Beteiligte:

- Oberlinschule, mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung Kehl-Kork
 - Anne-Frank-Gymnasium Rheinau
-

Wie alles begann:

Die Oberlinschule aus Kehl-Kork schickt 2006 Kooperationsanfragen an verschiedene Schulen in der Region. Das Anne-Frank-Gymnasium reagiert positiv, weshalb dort zum Schuljahr 2007/2008 zwei „Außenklassen“ (seit der Schulgesetzänderung 2015 werden diese als kooperative Organisationsform bezeichnet) eingerichtet werden. Im ersten Schuljahr gibt es noch keine Kooperationen; so haben die beiden Klassen und das Fachpersonal (2 Lehrkräfte für Sonderpädagogik, 1 Physiotherapeut und eine Schulbegleitung) Zeit, anzukommen und sich einzurichten. Zu ersten Kontaktaufnahmen kommt es in den GLKs und durch Begegnungen im Schulalltag – der Grundstein für nachfolgende Kooperationen ist gelegt.

Kooperationsverlauf:

- Schuljahr 2007/2008: Zwei „Außenklassen“ in kooperativer Organisationsform der Oberlinschule werden am Anne-Frank-Gymnasium eingerichtet.
 - Schuljahr 2008/2009: Erste Kooperationen finden statt; das Konzept der ganzjährigen sowie projekthaften Kooperationen bildet sich in den Folgejahren heraus
 - Schuljahr 2016/17: Kooperationsvereinbarung zwischen beiden Schulen, Regierungspräsidium Freiburg und Schulamt Offenburg
-

Kooperationsmodell:

- Sehr enge Zusammenarbeit der beiden kooperativen Organisationsformen. Jede Klasse besteht in der Regel aus bis zu 6 Schülerinnen und Schülern ab 10 Jahren mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Bildungsgang geistige Entwicklung oder Lernen.
- Es gibt ein großes gemeinsames Klassenzimmer und einen kleinen Therapieraum für beide Klassen der Oberlinschule.
- Beschulung und Betreuung durch ein Team aus Lehrkräften für Sonderpädagogik bzw. Fachlehrkräften, Physio- und Ergotherapeuten, Schulbegleitung
- Um den Themenbereich berufliche Orientierung abzudecken, kommt der Stufenkoordinator der Oberlinschule regelmäßig ans Anne-Frank-Gymnasium.
- Sobald die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsklassen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in die Berufsschulstufe der Oberlinschule wechseln, können andere Schülerinnen und Schüler an das Anne-Frank-Gymnasium nachrücken.
- Das gemeinsame Lernen findet nicht mit einer festen Partnerklasse, sondern in verschiedenen Kooperationsformen über alle Jahrgangsstufen verteilt statt.
- Die zwei Klassensprecher der kooperativen Organisationsform sind Teil der SMV des Anne-Frank-Gymnasiums; sie nehmen auch an SMV-Freizeiten und Besprechungen teil und können so dafür Sorge tragen, dass außerunterrichtliche Aktivitäten und Veranstaltungen inklusiv geplant werden.

Gemeinsames Lernen:

- **Ganzjährige** Kooperationen mit Kleingruppen aus den beiden kooperativen Organisationsformen in den Fächern Bildende Kunst, Musik und Deutsch, v. a. in den Klassenstufen 5 – 7
- **Projektartige** Kooperationen in den Fächern Deutsch, Religion, Biologie, Musik, Englisch und Französisch
- **Einzelintegrationen** in einigen Fächern (Gemeinschaftskunde, Spanisch, Englisch etc.), zum Teil auch ohne dauerhafte Anwesenheit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik
- **Begegnungen:**
tagtäglich im Schulhaus, auf dem Pausenhof, in der Mensa; bei Exkursionen
- **Schaffung einer Kultur des Miteinanders:**
innerhalb des AG-Angebots (zum Beispiel Theater-AG); im Anne-Frank-Café (ein Angebot der kooperativen Organisationsformen im Bereich der Lebensweltorientierung); bei Schulveranstaltungen (zur Einsetzung des neuen Leitbildes fährt die ganze Schule, auch die Kooperationsklassen, nach Amsterdam); Praktika (im Rahmen der beruflichen Orientierung am Anne-Frank-Gymnasium für Schülerinnen und Schüler der Oberlinschule; seit dem Schuljahr 2012/13 gibt es ein für die neunten Klassen des Anne-Frank-Gymnasiums verpflichtendes einwöchiges Sozialpraktikum an der 13 km entfernten Oberlinschule)



*31_Konzeptbeschreibung
(Miteinander-Füreinander-Ich bin
dabei)*



*33_Theater-AG (Romeo und Julia
und Trainkids)*



*32_Präsentation am Gymnasial-
seminar Freiburg (Kooperative
Organisationsform der Oberlin-
schule am AFG)*

EBENE DER SCHULVERWALTUNG/KOMMUNE

Absprachen zwischen Regierungspräsidium/Schulamt:

Unter Beteiligung der Schulverwaltung wird zum Schuljahr 2016/17 eine detaillierte Kooperationsvereinbarung zwischen der Oberlinschule und dem Anne-Frank-Gymnasium aufgesetzt.



*34_Kooperationsvereinbarung AFG
und Oberlinschule (RPF (Ref. 74
und 75))*

Schulträger:

Für die Nutzung der Räumlichkeiten durch die beiden Klassen der Oberlinschule erhebt die Gemeinde Rheinau als Schulträger eine monatliche Miete.

Das war hilfreich:

- die gemeinsame Formulierung der schriftlich festgehaltenen Kooperationsvereinbarung

EBENE DER SCHULLEITUNGEN

Verantwortlichkeiten klären:

- siehe Kooperationsvereinbarung
 - Information und Beteiligung:
 - Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik nehmen an GLKs, pädagogischen Tagen und sonstigen schulischen Veranstaltungen teil.
 - Das Kollegium des Anne-Frank-Gymnasiums wird fortlaufend über Kooperationsprojekte im Rahmen des gemeinsamen Lernens informiert.
 - Jedes Schuljahr werden die neuen Schülerinnen und Schüler der beiden kooperativen Organisationsformen in der GLK vorgestellt; ihre Bilder kommen mit Namen ans Schwarze Brett des Lehrerzimmers.

Das war hilfreich:

- Die Schulleitung zeigt dauerhaft Interesse an der Kooperation und ist immer wieder auch bei Teamsitzungen anwesend.
- Die Schulleitung empfiehlt Referendarinnen und Referendaren, in der kooperativen Organisationsform bzw. den Projekten des gemeinsamen Lernens zu hospitieren.

EBENE DER LEHRKRÄFTE

Planung:

- In der letzten GLK vor den Sommerferien können sich Lehrkräfte (mit Fach/Thema und Klassenstufe) in eine Liste eintragen, die Interesse an der Durchführung von Projekten im Rahmen des gemeinsamen Lernens haben: generell sind alle Klassenstufen und Fächer möglich.



35_Planung (kooperativer Unterricht SJ 2014-15 AF)

Umsetzung:

- Planung und Durchführung der Unterrichtsprojekte wird sorgfältig dokumentiert (Stoffverteilungspläne; z.T. Einzelstunden; Material; Ergebnisse)

Deutsch Kl. 8: „Das Tagebuch der Anne Frank“



36a_Unterrichtsplanung



36b_Wettbewerb Kurzbeschreibung

Französisch Kl. 10: „Intouchables“ (Ziemlich beste Freunde)



37a_Unterrichtsplanung



37b_Kurzbeschreibung

Das war hilfreich:

- kein Druck auf die Lehrkräfte des Gymnasiums: Beteiligung ist freiwillig; Kooperationsvorhaben bekommen Raum und Zeit zum Entstehen und Verstetigen
- Bereitschaft zur gemeinsamen Planung und Vorbereitung der Projekte (zum Beispiel in der unterrichtsfreien Zeit) und Arbeit auf Augenhöhe
- Preis „Gemeinsam Leben lernen“ für das kooperative Unterrichtsprojekt zu Anne Frank
- gemeinsame Fortbildungen

EBENE DER ELTERN

Eine Möglichkeit der Beteiligung und Begegnung bietet sich den Eltern beispielsweise bei Schul-
festen, Aufführungen der Theater-AG und im Anne-Frank-Café.

Das war hilfreich:

Die Elternvertreter der kooperativen Organisationsform sind im Verteiler des Elternbeirats des
Anne-Frank-Gymnasiums.

WEITERENTWICKLUNG

Ebene der Schulleitung:

- Kooperation wird verstanden als fortdauernder Prozess, der ständig neu überdacht, erprobt und reflektiert werden muss.
- Die beteiligten Lehrkräfte für Sonderpädagogik und die koordinierende Lehrkraft am Gymnasium erhalten für die Kooperation je eine Anrechnungsstunde.
- 2014 schreibt das Anne-Frank-Gymnasium eine entsprechende A 14-Stelle aus.



*38_Stellenbeschreibung für Koope-
rationsbeauftragte am AFG*

Ebene der Lehrkräfte:

- Regelmäßige Treffen der Arbeitsgruppe Kooperation aus interessierten Lehrkräften beider Schu-
len zur Besprechung aktueller Projekte und Entwicklungen; ein Hospitations-Fragebogen wird
erarbeitet.



39_Hospitationsbogen

- Die Funktionsstelle am Anne-Frank-Gymnasium speziell für die Kooperationsbelange
fungiert als Bindeglied zwischen dem Gymnasialkollegium und dem Team der Lehrkräfte für
Sonderpädagogik.
- Das Anne-Frank-Café, das immer vor Ferienabschnitten stattfindet, entwickelt sich beständig wei-
ter zu einer festen Einrichtung des gemeinsamen Schullebens: Anfangs gedacht als Lerngelegen-
heit für die Schülerinnen und Schüler der Oberlinsschule im Rahmen des Handlungsfelds Lebens-
orientierung im Bildungsplan (Planung und Organisation des Cafébetriebs; Verkauf von Kuchen,
Gebasteltem; Herstellung von Dekoration u. ä.), beteiligen sich zunehmend Lehrkräfte sowie
Schülerinnen und Schüler des Anne-Frank-Gymnasiums (zum Beispiel mit kleinen Aufführungen/
Darbietungen der Theater-/Musik-/Kunst-AGs oder Präsentationen aus dem Fachunterricht). Fazit:
Herausforderungen und Chancen

Herausforderungen:

- Platzmangel
- Ressourcen, um mehr Zeit für Besprechungen, Vor- und Nachbereitung etc. zu haben
- Hemmungen
- schwierige Unterrichtsinhalte
- Zeit-/Leistungsdruck
- Bildungsplan versus individuelle Förderung

Chancen:

- Sicherheit im Umgang miteinander
- Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- miteinander und voneinander lernen
- Stärken und Kompetenzen erleben und erweitern
- Grenzen erfahren und Hürden überwinden
- Akzeptanz, Respekt und Toleranz
- Team-Teaching



40_Fazit Lehrkräfte

5.3 Überblick: Erste Schritte bei der Einrichtung einer kooperativen Organisationsform des gemeinsamen Lernens am Gymnasium:

Ebene der Schulverwaltung

- Schulortklärung (Schulleitungen Gymnasien/SBBZ; Vertretung der Schulverwaltung SSA/RP und der Kommune)
- Klärung der Rahmenbedingungen mit beiden Schulleitungen, Schulverwaltung, Schulträger, ÖPR
- Zu empfehlende Arbeitsgrundlage: Kooperationsvereinbarung



11a_SSA Künzelsau (Planungshilfen für Klassenteams)



11b_SSA Backnang (Der gemeinsame Weg)



11c_SSA Mannheim (Orientierungsrahmen)



11d_SSA Tübingen (Kooperations-Index)

Ebene der kooperierenden Schulen

- Informationsveranstaltung für die Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern Schülerinnen und Schüler etc.)
- Erfahrungsaustausch mit Gymnasien und SBBZ, die bereits in einer kooperativen Organisationsform des gemeinsamen Lernens zusammenarbeiten
- Besprechung mit allen schulischen Gremien (GLK, Schulkonferenz, Eltern-/Schülervertretung etc.)
- Bildung einer Arbeitsgruppe mit Schulleitung und Lehrkräften beider Schularten; empfehlenswert ist es, eine erfahrene Prozessbegleitung einzubinden
- zu empfehlende Arbeitsgrundlage: Planungshilfen zum gemeinsamen Unterricht



34_Kooperationsvereinbarung AFG und Oberlinschule (RPF (Ref. 74 und 75))



6. Möglichkeiten subsidiärer Unterstützung

6.1 Arbeitsstelle Kooperation (ASKO)

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Die Arbeitsstellen Kooperation (ASKO) informieren und beraten allgemein, aber auch themen- und zielgruppenspezifisch in Bezug auf Organisation und Ausgestaltung der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen.

Zu den Themenfeldern der ASKO gehören unter anderem

- Kooperation allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik
 - Inklusive Bildungsangebote
 - Kooperative Organisationsformen des gemeinsamen Lernens
 - Begegnungsmaßnahmen
- besondere Förderbedarfe
- Kooperation Schule und außerschulische Partner, zum Beispiel Jugendhilfe

Die Unterstützung durch die ASKO kann für Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen hilfreich sein, wenn diese grundlegenden Informationen und Beratung zu den oben genannten Themenfeldern benötigen. Durch die Vernetzung der ASKOs zu zahlreichen schulischen und außerschulischen Partnern kann sie bei spezifischen Fragen als Vermittler dienen und Anfragen an die entsprechende Stelle weiterleiten oder zu diesen vernetzen mit Hilfe ihres regionalen Unterstützungskompendiums.

Bei der Einrichtung inklusiver Bildungsangebote sowie kooperativer Organisationsformen unterstützt die ASKO auf Anfrage vor allem bezüglich der Kooperation der beteiligten Schulen: Zur qualitativen Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote bedarf es einer institutionenbezogenen Zusammenarbeit von allgemeinen Schulen und SBBZ, die in Teilen erst noch entwickelt werden muss. Hierbei kann die ASKO informierend und begleitend tätig sein.

Auch kennt die ASKO bestehende Formen des Gemeinsamen Lernens in der Region und kann somit Schulleitungen und Lehrkräfte zum Erfahrungsaustausch miteinander in Kontakt bringen.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

Innerhalb der oben genannten Themenfelder informieren die ASKOs über (unter)gesetzliche Regelungen, schulische Unterstützungssysteme und Ansprechpartner. Sie liefern Informationen zu außerschulischen Hilfen und Partnern (wie beispielsweise der Eingliederungshilfe oder Jugendhilfe), zu Beratungswegen und Fortbildungsangeboten.

Somit können die ASKOs sowohl selbst niederschwellig Informationen an die Ratsuchenden geben als auch Vermittler zu passenden Unterstützungsgruppen und -partnern sein. Bei der Einrichtung inklusiver Bildungsangebote, kooperativer Organisationsformen oder der Beantragung von Begegnungsmaßnahmen kann die ASKO auf Wunsch informierend und begleitend zwischen den Schulen tätig sein und diese unterstützen.

Die Angebote der ASKOs richten sich an die allgemeinen Schulen, die SBBZ sowie berufsbildende Schulen. Entsprechend arbeiten daher in jeder ASKO Lehrkräfte der verschiedenen Schularten. Sie bieten allen Beteiligten niederschwellige Informations- und Vernetzungsmöglichkeiten und üben keine Dienst- oder Fachaufsicht aus. Alle Mitarbeitenden bringen jeweils die Perspektive ihrer Schulart in die gemeinsame Arbeit ein.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Die ASKOs sind ein Unterstützungssystem des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung. Sie sind regional über die jeweiligen Staatlichen Schulämter zu erreichen.

6.2 Autismusbeauftragte

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Die Autismusbeauftragten beraten, unterstützen und begleiten bei Fragestellungen zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus in allen Schularten. Das Vorliegen einer ärztlichen Diagnose aus dem Autismus-Spektrum ist Grundlage für die Arbeit hierfür.

Das Angebot der Autismusbeauftragten dient der bestmöglichen Unterstützung der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismus an Bildungs- und Ausbildungsprozessen durch Beratung und Information aller Beteiligten.

Auftraggebende und Ratsuchende können beispielsweise Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, Schulen (Lehrkräfte, Schulleitungen) oder externe Partner (zum Beispiel Therapeuten, Ärzte, Jugendhilfe) sein.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

- Einzelfallberatung sowie Beratung von Schulen, Lehrkräften und Schulbegleitung aller Schularten, die Schülerinnen und Schüler mit Autismus unterrichten. Vermittlung von Informationen zu schulisch relevanten Aspekten des Autismus-Spektrums und Beratung bezüglich schulischer Fördermöglichkeiten, Nachteilsausgleich, Ratschlägen zu methodisch-didaktischen Fragestellungen und Hilfen
- Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus, deren Erziehungsberechtigten und Lehrkräften bei Schulortfragen, Umschulungen, außerschulischen Unterstützungsangeboten oder der Beantragung von Hilfemaßnahmen (Schulbegleitung, IFD etc.)
- Organisation und Durchführung von Informationsveranstaltungen für Schulklassen mit dem Ziel, die Mitschülerinnen und Mitschüler für das Thema Autismus zu sensibilisieren und das Miteinander im Sinne der Teilhabe zu fördern
- Organisation und Durchführung von Informations- und gegebenenfalls Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte und Schulen im Rahmen von Lehrkräftekonferenzen, Klassenkonferenzen, Elternabenden, schulinternen Lehrkräftefortbildungen usw.
- Kooperation mit externen Unterstützungspartnern wie bspw. der Jugendhilfe, Schulbegleitungen, Ärzten und Therapeuten, Elterngruppen und verschiedenen Arbeitskreisen zum Thema Autismus-Spektrum auf Regional- und Landesebene

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Die Autismusbeauftragten sind als schulartübergreifende Regionalteams den Staatlichen Schulämtern zugeordnet.

Über die Schulämter sind Autismusbeauftragte mit Zuständigkeit für folgende Schularten zu erreichen:

- Grund-, Werkreal-, Real-, Gemeinschaftsschulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren
- Gymnasien
- Berufliche Schulen

6.3 Sonderpädagogischer Dienst

6.3.1 SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST FÜR DIE FÖRDERSCHWERPUNKTE HÖREN, KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG SOWIE SEHEN

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Wenn Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in den Bereichen körperliche und motorische Entwicklung, Hören oder Sehen an einer allgemeinen Schule zielgleich unterrichtet werden, sollte der sonderpädagogische Dienst des jeweiligen Förderschwerpunkts unterstützend und beratend hinzugezogen werden.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

Unterstützungsangebote können wie folgt aussehen:

- diagnosegeleitete Information über die Behinderung und resultierende Auswirkungen für den Schulalltag
- Förderplanung
- soziales Lernen: Anregungen geben zur Förderung der sozialen Kompetenz
- Initiierung der notwendigen technischen, personellen und methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen im Vorfeld
- fachliche Anleitung von Schulbegleitung/Assistenz
- Information über die Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmitteln
- Informationen und Anregungen zu behinderungsspezifisch alternativen Lernwegen
- Erprobung und Schulung in Bezug auf Hilfsmittel, bei Bedarf in Kooperation mit den Medienberatungszentren. Als Institutionen des Landes Baden-Württemberg beraten die Medienberatungszentren landesweit – gemeinsam mit den jeweiligen sonderpädagogischen Diensten – bezüglich des Einsatzes von behinderungsspezifischen Hilfsmitteln und digitalen Medien.
- Fachspezifische und kompetenzorientierte Beratung zur Gestaltung des Nachteilsausgleiches
 - Beratung in Bezug auf geeignete technische Hilfsmittel
 - Methodisch-didaktische Hilfen
 - Zeitliche Anpassungen
- Übergänge gestalten: Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule
- behinderungsspezifische Informationen zu Ausbildung, Studium und Beruf vermitteln
- Fortbildungsangebote für Kooperationspartner

Das Beratungs- und Unterstützungsangebot kann kurzfristig bei auftretenden Fragen und langfristig in Form einer durchgängigen Schullaufbahnbegleitung erfolgen. Es gilt ein präventiver Ansatz.

Zielsetzung hierbei ist, diesen jungen Menschen eine größtmögliche Teilhabe und Selbstständigkeit in Schule und Gesellschaft zu ermöglichen.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Schulen stellen in Absprache mit den Eltern einen Antrag auf die Beratung durch den sonderpädagogischen Dienst direkt an das entsprechende SBBZ oder an das Staatliche Schulamt.

Schulen bzw. Lehrkräfte können sich auch allgemein, nicht fallbezogen, vom sonderpädagogischen Dienst beraten lassen.

Das zuständige SBBZ kann über die für alle Schularten zuständige ASKO am jeweiligen Staatlichen Schulamt erfragt werden.

6.3.2 SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST FÜR DEN FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Wenn Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Erleben an einer allgemeinen Schule zielgleich unterrichtet werden, kann der sonderpädagogische Dienst des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung unterstützend und beratend hinzugezogen werden, wenn der Bedarf evident ist (bspw. stark schwankendes Arbeitsverhalten, gravierenden Leistungsabfall, auffälliges Rückzugsverhalten, Vermeidungsstrategien, ausagierendes Verhalten etc.).

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

Der sonderpädagogische Dienst entwickelt gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und der allgemeinen Schule Unterstützungsmöglichkeiten und -pläne für die emotionale und soziale Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers mit dem Ziel, dass sie sich wieder aktiv am Schulleben beteiligen und Erfolgserlebnisse in der Schule erfahren können.

Unterstützungsangebote können wie folgt aussehen:

- Informationsgespräche mit den Erziehungsberechtigten
- Beratung und Austausch mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule
- Mitwirkung bei der Förderplanung
- Beratende Besuche im Unterricht
- Anbahnung von außerschulischen Unterstützungsangeboten
- Beratung bei Fragen zum Nachteilsausgleich
- etc.

In regelmäßig stattfindenden Gesprächen wird gemeinsam mit allen am Prozess Beteiligten die Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen überprüft und weitergedacht.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Die allgemeinen Schulen stellen gemeinsam mit den Eltern einen Antrag auf Beratung durch den sonderpädagogischen Dienst direkt an das entsprechende SBBZ.

Schulen bzw. Lehrkräfte können sich auch allgemein, nicht fallbezogen, vom sonderpädagogischen Dienst beraten lassen.

Das zuständige SBBZ kann über die für alle Schularten zuständige ASKO am jeweiligen Staatlichen Schulamt erfragt werden.

6.4 Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum für Schüler in längerer Krankenhausbehandlung (SBBZ SILK)

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Wenn Schülerinnen und Schüler durch Krankheit in ihrem schulischen Lernen beeinträchtigt sind, kann das SBBZ SILK durch Beratung und Informationen unterstützen. Krankheiten können sich in ihrer Erscheinungsform psychisch, psychosomatisch oder somatisch darstellen, akut oder chronisch sein und den regelmäßigen Schulbesuch ganz oder zeitweise verhindern. Wenn Schülerinnen und Schüler bei längerem Krankenhausaufenthalt an einem SBBZ SILK unterrichtet werden, arbeiten die Stammschulen eng mit dem SBBZ SILK zusammen und bereiten die schulische Reintegration gemeinsam vor.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

Unterstützung kann bezogen auf einen konkreten Fall oder aber zu einem Krankheitsbild im Allgemeinen von den Schulen angefragt werden und wie folgt aussehen:

- Einzelfallbezogen Informationen zum Krankheitsbild, zu Auswirkungen auf das Lernen und den Schulalltag sowie Hilfestellung zum Umgang damit in der Schule
- Fortbildungen zu häufigen bzw. angefragten Krankheitsbildern im Rahmen von pädagogischen Tagen, SchiLf oder auf Konferenzen
- Informationen für Mitschülerinnen und Mitschüler der Klasse/des Kurses, um Verständnis zu ermöglichen, für Bedarfe und Notsituationen zu sensibilisieren und um Unterstützungsmöglichkeiten aufzuzeigen
- rechtliche Informationen in Bezug auf Versetzungs- und Prüfungsordnungen, Medikamentengabe in der Schule sowie Nachteilsausgleich
- Konkrete Vorschläge zur Gestaltung des schulischen Angebots, um die Besonderheiten des jeweiligen Krankheitsbildes zu berücksichtigen (Hilfsmiteileinsatz, Nebenwirkungen von Medikamenten, Modifizierung der schulischen Rahmenbedingungen, Möglichkeiten der Prävention etc.)
- Schullaufbahnberatung in Bezug auf alle Schularten und Abschlüsse für chronisch oder zeitweise erkrankte Schülerinnen und Schüler
- Kooperationspartner für die Stammschule, Eltern und andere Unterstützer (zum Beispiel Sozialer Dienst) während der Zeit des Klinikaufenthalts und des Besuchs des SBBZ SILK, um schulisch, wenn möglich, die Anschlussfähigkeit sicherzustellen und einen Wiedereinstieg gemeinsam vorzubereiten
- Schnittstelle zwischen Stammschule und Klinik in Bezug auf schulisch relevante Informationen zur Diagnose und zum Behandlungsverlauf (nur mit Einverständnis der Erziehungs- und Sorgeberechtigten)
- Kontaktvermittlung und Wegweiser im Netzwerk der Partner und Unterstützungsmöglichkeiten für Pädagogik bei Krankheit

Zielsetzung ist es, den Schülerinnen und Schülern in der Ausnahmesituation einer zeitweisen oder chronischen Erkrankung die Teilnahme an Schule und Unterricht an ihrer Stammschule zu ermöglichen. Während eines längeren Krankenhausaufenthalts werden die Schülerinnen und Schüler durch das SBBZ SILK unterrichtet. Die Unterstützung bezieht sich dabei auf die Dauer der Erkrankung und kann einmalig, punktuell oder in regelmäßigen Abständen erfolgen.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Das zuständige SBBZ SILK mit seinem sonderpädagogischen Dienst kann über die für alle Schularten zuständige ASKO am jeweiligen Staatlichen Schulamt erfragt werden.

6.5 Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter inklusiver Bildungsangebote (PBI)

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter inklusiver Bildungsangebote (PBI) sind Teil des umfassenden Unterstützungssystems „Praxisbegleitung inklusiver Bildungsangebote“. Dieses zielt darauf ab, Schulen in der Anfangsphase und bei der Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote zu unterstützen und beratend zu begleiten, so dass alle Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial entfalten und Selbstwirksamkeit erleben können. Der Fokus der Praxisbegleitung liegt auf Fragen der Unterrichtsgestaltung und Teamentwicklung wie zum Beispiel kooperative Planung und Organisation von Lernprozessen, Individualisierung und Anpassung unterrichtlicher Anforderungen etc. Das Angebot richtet sich auch an kooperative Organisationsformen.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

Die Teams der PBI bestehen aus für diese Aufgabe qualifizierten Lehrkräften verschiedener Schularten mit Praxiserfahrung im gemeinsamen Unterricht. Bei entsprechendem Bedarf verweisen die PBI auf Fachpersonen anderer Unterstützungsgruppen oder bilden mit diesen ein Expertentandem. Die Begleitung richtet sich inhaltlich und organisatorisch nach den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe bzw. Anfragenden.

PBI beraten Schulen oder vermitteln Expertise zu folgenden Themen:

- Rollenklärung und Aufgabenverteilung im Klassenteam
- konkrete Fragen zu Unterrichtspraxis und -planung
- Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern
- Individualisierung und Differenzierung
- Individuelle Förderplanung und kooperative Bildungsplanung (ILEB)
- Leistungsmessung und -feststellung
- Arbeit mit verschiedenen Bildungsplänen
- Raumgestaltung, Raumnutzung
- wirksame Klassenführung
- etc.

Die konkrete Begleitung kann in unterschiedlichen Formaten realisiert werden, zum Beispiel:

- Organisieren und Durchführen von Unterrichtshospitationen
- Mitgestalten von Pädagogischen Tagen
- schulnahe und schulinterne Fortbildungen (SchnaLF und SchiLF)
- Input bei Gesamtlehrerkonferenzen, Dienstbesprechungen etc.
- Mitwirken bei Informationsveranstaltungen
- Initiieren von Netzwerkbildung
- Organisieren und Durchführen von Austauschforen und Arbeitskreisen
- Sprechstunden zu aktuellen Fragestellungen
- etc.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Die PBI sind an den ZSL-Regionalstellen verortet und können dort angefragt werden.

6.6 Schulpsychologische Beratungsstelle (SPBS)

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bieten Einzelfallberatung für Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigte sowie Lehrkräfte unter anderem zu folgenden schulbezogenen Problemlagen:

- Probleme rund um das Lernen, bei Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten, Über- oder Unterforderung
- Schwierigkeiten in der Bewältigung des Schulalltags, zum Beispiel bei Unsicherheiten, (Prüfungs-) Ängsten und Schulvermeidung
- Umgang mit herausfordernden sozialen Situationen und Gruppenprozessen, zum Beispiel schulischen Konflikten oder Mobbing
- Fragen zu Bildungswegen, Schulabschlüssen, bildungsbiografischen Übergängen und Veränderungen

Schulleitungen können sich auch bei Fragen zur Teamentwicklung oder in Konfliktfällen an die SPBS wenden.

Die SPBS bieten zudem (schulinterne) Fortbildungen zu pädagogisch-psychologischen Themen an. Typische Themen sind Gesprächsführung, Hochbegabung, Umgang mit Mobbing oder Schulabsentismus.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

Im Rahmen der Einzelfallberatung geht es zunächst darum, die Fragen der Beteiligten zu klären, um dann im Sinne einer selbstverantwortlichen Lösungssuche und -findung zu begleiten. Die Beratung setzt dabei an den Kompetenzen und Stärken der Ratsuchenden an.

Im Rahmen der Schullaufbahnberatung besteht die Möglichkeit, standardisierte kognitive Leistungs- und Schulleistungstests durchzuführen.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

Alle Ratsuchende, Familien ebenso wie Lehrkräfte, können sich an die SPBS wenden. Es findet keine vorgeschaltete Klärung oder Zuweisung durch andere Personen und Institutionen statt.

Die Beratung ist kostenfrei und vertraulich, d.h. alle Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unterliegen der Schweigepflicht. Die Beratung findet auf freiwilliger Basis statt und richtet sich ausschließlich an den Anliegen der Ratsuchenden und fachlichen Kriterien aus.

Die Kontaktdaten der SPBS finden sich auf der Website des ZSL oder auch über die für die Schule zuständige Beratungslehrkraft, die für Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte hilfreiche erste Ansprechpersonen bei schulischen Schwierigkeiten sowie Fragestellungen zur Schullaufbahn ist.

6.7 Fachberatung Schulentwicklung (FBS)

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE KANN DIESE ART DER UNTERSTÜTZUNG HILFREICH SEIN?

Die Unterstützung durch die Fachberatung Schulentwicklung ist dann hilfreich, wenn die Schule (Schulleitung, einzelne Teams oder Gesamtkollegium) Orientierung im Feld der Inklusion benötigt, konzeptionell im Rahmen der Schulentwicklung an der Umsetzung der Inklusion arbeiten oder die Zusammenarbeit der Lehrkräfte auch aus unterschiedlichen Schularten in den Blick nehmen will.

WIE ARBEITET DIE UNTERSTÜTZERGRUPPE? MÖGLICHE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE:

FBS unterstützen Schulen bei Entwicklungs- und Veränderungsprozessen

- durch Beratung zu konkreten Einzelfragen,
- durch Begleitung im Entwicklungsprozess über einen längeren Zeitraum hinweg,
- durch Fortbildungen, die prozessorientiert gestaltet sind und Schulteams zur Klärung und Umsetzung ihrer Entwicklungsvorhaben befähigen.

Beratungsanlässe im Themenbereich des gemeinsamen Lernens:

- Orientierung im Feld der Inklusion
- Konzeption von inklusiven Bildungsangeboten bzw. kooperativen Organisationsformen
- Erarbeitung von Kooperationsstrukturen zur Zusammenarbeit von Lehrkräften aus unterschiedlichen Schularten und mit weiterem pädagogischen Personal

Begleitung im Entwicklungs- und Umsetzungsprozess:

- Organisation und Moderation von Informationsveranstaltungen im Kollegium zum gemeinsamen Lernen mit den beteiligten Unterstützergruppen (ASKO, PBI, etc.)
- Erarbeitung einer gemeinsamen Vision/Zielperspektive zum gemeinsamen Lernen
- prozessbezogene Begleitung der inklusiv arbeitenden Teams
- Bilanzierung des Umsetzungsprozesses

Fortbildung:

An der Einzelschule

- SchiLF: ausgehend von konkreten Anliegen und schulischen Situationen wird ein passgenaues Fortbildungsprogramm erstellt.

In regionalen Fortbildungen

- IN-STEPS – Ideenfabrik für Inklusionstandems – Schritte zum Gelingen
Fortbildung in 3 Ganztagen – ausgehend von konkreten Anliegen und Arbeitssituationen werden multiprofessionelle Teams in ihrem Entwicklungsprozess unterstützt.
- Inklusion im Team gestalten – wie Herausforderungen der Inklusion gemeinsam bewältigt werden können:

Fortbildung an zwei Ganztagen – ausgehend von konkreten Anliegen und Arbeitssituationen erhalten multiprofessionelle Teams Anregungen zur Reflexion und Weiterentwicklung der Gestaltung ihrer Zusammenarbeit sowie der Kooperation mit ihrem Umfeld.

WIE BEKOMMT MAN KONTAKT ZU DIESEM UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT?

FBS sind an den ZSL-Regionalstellen verortet und können dort angefragt werden.

6.8 Fortbildungen durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Neben entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen an den sechs Regionalstellen in Freiburg, Karlsruhe, Mannheim, Schwäbisch Gmünd, Stuttgart und Tübingen gibt es auch landesweite Angebote: Fortbildungsangebot an den ZSL-Außenstellen zum Thema Inklusion (Comburg) und Kooperation (Bad Wildbad)

BEI WELCHER AUSGANGSLAGE/WELCHEN BEDARFEN KÖNNEN DIESE FORTBILDUNGSANGEBOTE HILFREICH SEIN?

Zielgruppe Schulleitungsteams:

- Chancen und Stolpersteine bei der Einrichtung und Umsetzung von Formen des gemeinsamen Lernens an der eigenen Schule
- Institutionen- und bedarfsbezogene Zusammenarbeit in inklusiven Bildungsangeboten (IBEZA): Rollenklärung/Gelingensfaktoren für die Kooperation Gymnasium – SBBZ; Leitungsaufgaben im Hinblick auf multiprofessionelle Teams

Zielgruppe Lehrkräfte:

- Planung einer Zusammenarbeit in der kooperativen Organisationsform
- Begleitung und Reflexion der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team
- Weiterentwicklung der multiprofessionellen Teamarbeit gemäß der Themen und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter

WELCHE LEHRGÄNGE WERDEN ANGEBOTEN?

Aktuelle Fortbildungen finden sich in LFB.

Beispiele zum Thema Inklusion (Comburg):

- Miteinander neu in inklusiven Bildungsangeboten:
Ausgehend von konkreten Anliegen und Arbeitssituationen werden multiprofessionelle Teams in ihrem individuellen Entwicklungsprozess unterstützt.
- Die Balance zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen – Didaktik und Methodik im zieldifferenten Unterricht
- Wenn sich Themen, Bedarfe und Kompetenzen mit zunehmendem Alter auseinanderentwickeln – Wie gelingt eine gemeinsame Basis für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I?
- Lehrkräfte lernen voneinander und miteinander –
Wissensmanagement in inklusiven Bildungsangeboten
- Inklusive Bildungsangebote – Rollenklärung, gemeinsame Verantwortlichkeiten, Aufgabenverteilung und Kooperationsvereinbarungen für Inklusionsteams
- Qualitätsmanagement und Inklusion:
Zielgruppe Schulleitungsteams – Rollenklärung, Chancen und Stolpersteine bei der Umsetzung von Inklusion an der eigenen Schule

Beispiele zum Thema Kooperation:

- Mit- und voneinander lernen: Einstieg in gemeinsame Bildungsangebote von allgemeiner Schule und SBBZ
- Kooperative Organisationsformen: Konzepte, Rollenklärung, Verantwortlichkeiten und Kooperationsvereinbarungen der beteiligten Schulen und im Team der Lehrkräfte.

Anmeldung: über LFB

Zuständigkeit Inklusion: ZSL Ref.34

Zuständigkeit Kooperation: ZSL Ref. 53

7. Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung

Inklusion und Lehrerbildung in Baden-Württemberg

Die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems erfordert Initiativen und langfristige Umsetzungsstrategien auf allen Ebenen (UNESCO-Kommission, 2009), auch in den Bundesländern wie Baden-Württemberg. Darin erhält die Professionalisierung von Lehrkräften eine herausragende Rolle: Der Auftrag inklusiver Bildung zielt darauf, die Realität in Schulen und Unterricht zu mehr Teilhabe und Erfolg für alle zu machen. Die öffentlichen Debatten um inklusive Bildung konzentrieren sich hingegen häufig auf schulorganisatorische Fragen: Die Neustrukturierung (Klemm, 2009, 2010; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011) oder Auflösung (Hinz, 2009) des bisherigen Systems spezieller Schulformen (Förderschulen, Sonderschulen) wird gefordert, die im Zusammenhang mit negativen Wirkungen gesehen werden (Schulabbruch, Stigmatisierung, geringere Lernerfolge). Nicht selten münden die Positionen in die Forderung nach einer umfassenden Reform der Schulstruktur insgesamt (Klemm, 2010, Werning & Löser, 2010).

Bei genauerer Durchsicht dieser Publikationen fällt auf, dass erstaunlich wenig und nur ausgewählte empirische Literatur dazu verarbeitet wird, insbesondere mangelt es an der Rezeption des internationalen Forschungsstands. Die kritischen empirischen Befunde zum Setting einer „full inclusion“ bleiben meist ohne Erwähnung. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist eine solchermaßen selektive Verarbeitung der Befundlage gerade angesichts der fundamentalen Bedeutung für alle Beteiligten nicht hilfreich.

Die wissenschaftliche Befundlage ist nämlich bei weitem nicht so eindeutig, wie in der bildungspolitischen Debatte oft unterstellt wird (vgl. auch Ahrbeck 2011; Speck 2010, 2011) – schon gar nicht, wenn man den

wissenschaftlichen Forschungsstand im deutschen Sprachraum durch internationale Perspektiven empirischer Forschung erweitert. Und der Auftrag inklusiver Bildung stellt einen sehr viel grundlegenden Auftrag für das gesamte Bildungssystem dar als bisher weithin diskutiert wird, der erhebliche Folgen für die Lehrerbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben muss.

Inklusion – der Auftrag der UN-Konvention

Die bildungspolitische Aufmerksamkeit für Inklusion resultiert aus dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)), bzw. „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (CRPD 2006). Gemeinsam mit Menschen mit Behinderungen und deren Verbänden entwickelte eine Kommission der Vereinten Nationen seit 2001 den Text der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Ziel der weltweiten Verbesserung der Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen. Der Begriff „Inklusion“ hat mit diesem Dokument Einzug in die sozial- und bildungspolitische Debatte gehalten. Nach den Berechnungen des ersten Weltberichts über Behinderungen (WHO, 2011) – dieser Bericht ist selbst eine Folge der Konvention – stellen Menschen mit Behinderung mit 1 Milliarde Betroffener die größte Gruppe benachteiligter Menschen weltweit dar.

Oft beschränkt sich die aktuelle Auseinandersetzung in Deutschland auf die Schule und dort wiederum auf Fragen der Struktur und Organisationsformen (zum Beispiel Auflösung besonderer Schulformen wie Sonder- oder Förderschulen). Diese Einschränkungen in der Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention stellen ein Defizit dar. Das Dokument der Vereinten

Nationen thematisiert Bildung in einem einzigen Artikel und geht weit über bildungspolitische Fragen hinaus – es umfasst die gesamte Lebensspanne (vgl. Lindmeier 2009, 2011; Bielefeldt 2010). Welche Programmatik verfolgt das Dokument?

Die UN-Behindertenrechtskonvention versteht grundlegend Behinderung nicht als individuelles Merkmal einer Person. Artikel 1 UN-BRK legt vielmehr ein interaktives Verständnis zugrunde: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Nicht Merkmale des Individuums, sondern erst deren Interaktion mit gesellschaftlichen Hindernissen machen „Behinderung“ aus. Soziale Barrieren behindern Personen und Personengruppen in ihrer vollen gesellschaftlichen Teilhabe. Dieses sozial-konstruktive Verständnis von Behinderung begründet die Konsequenzen für die Unterzeichnerstaaten. Daraus resultieren nicht nur ethische Forderungen, wie etwa Achtung, Nichtdiskriminierung oder vollständige und wirksame Teilhabe in der Gesellschaft (Art. 3 UN-BRK) gegenüber Menschen mit Behinderungen, vielmehr ergibt sich der weitergehende Auftrag nach gesellschaftlichen Veränderungen, solche Barrieren gar nicht erst entstehen zu lassen. Daher verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten, „angemessene Vorkehrungen“ (Art. 2 UN-BRK) zu treffen. Diese Vorkehrungen erstrecken sich – betrachtet man die Artikel der Konvention näher – über die gesamte Lebensspanne und alle Lebensbereiche: das Recht auf Leben (Art. 10 UN-BRK), die besondere Situation von Kindern mit Behinderungen (Art. 7 UN-BRK), das Recht auf Wohnung und Privatsphäre (Art. 22 UN-BRK), das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt (Art. 27 UN-BRK) oder auf einen kulturell angemessenen Lebensstandard (Art. 28 UN-BRK). Für die gesamte Lebensperspektive fordert die UN-Behindertenrechtskonvention also von den Staaten, Vorkehrungen für die gesellschaftliche Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderungen zu treffen, damit das Menschenrecht auf Teilhabe angesichts besonderer Benachteiligungen in Anspruch genommen werden kann.

Das inklusive Bildungssystem

Vor diesem Hintergrund und in diesem Kontext lässt sich die bildungspolitische Programmatik klären. Der Begriff Inklusion als bildungspolitische Zielsetzung wurde erstmals durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 in die internationale Diskussion gebracht (Biewer, 2010). Die UNESCO versteht in ihren Leitlinien das Programm als einen dynamischen Auftrag: „Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird“ (Deutsche UNESCO Kommission, 2009, S. 9). Inklusion fordert eine qualitativ hochwertige Bildung und Möglichkeiten der Partizipation für jeden Lernenden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention greift diese internationale Diskussion auf und fordert grundsätzlich die Anerkennung des Bildungsrechts für Menschen mit Behinderung: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung.“ (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK). Die BRK wendet damit den vorliegenden UNESCO-Begriff an: Als eine der marginalisierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen findet die Mehrzahl der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung auf der Welt keine Möglichkeit zu einer staatlich garantierten Bildung vor – Inklusion nimmt die Unterzeichnerstaaten in die Pflicht, solche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Der erste Weltbericht über Behinderung formuliert dieses Recht sehr prägnant: Inklusive Bildung „is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual“ (WHO, 2011, 304). Inklusion fordert also eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der individuellen Potenziale anbietet. Die Verwirklichung dieses Rechts stellt viele der Unterzeichnerstaaten vor große Aufgaben, denn 80 % aller Menschen mit Behinderung leben nach diesem Bericht in weniger entwickelten Regionen der Welt und häufig fehlt es dort generell an einer ausreichenden Anzahl von Unterrichtsange-

boten und Schulen, insbesondere aber an Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderung.

Für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung setzt die UN-BRK zugleich ethische Vorgaben, die den Verzicht auf Diskriminierung mit dem Begriff des inklusiven Bildungssystems verknüpft: „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen. (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK). Das Bildungssystem muss hier in seiner umfassenden Bedeutung verstanden werden: Von frühkindlichen Angeboten über die elementarpädagogischen Einrichtungen, Primarschule, weiterführende und berufsbildende Schulen bis hin zu bedürfnisorientierten Angeboten der Erwachsenenbildung, die auch in Deutschland oft fehlen.

So formuliert die UN-BRK den Auftrag, für Lernende mit Behinderungen solche Bildungsangebote bereitzustellen, in denen sie ihr individuelles Potenzial verwirklichen können. Gemäß dem Verständnis der UN-BRK gilt dieser Auftrag für ein lebenslanges Lernen. Was heißt das für die Reform des Bildungssystems?

Die internationale Diskussion konkretisiert ein inklusives Bildungssystem durch vier Prinzipien, das 4-A-Schema (Lindmeier, 2009, S. 7 ff):

Availability (Verfügbarkeit): Es existieren funktionsfähige Bildungssysteme mit einer der jeweiligen Kultur entsprechenden Ausstattung und qualifiziertem Personal.

Accessibility (Zugänglichkeit): Der Zugang zu allgemeinen Bildungseinrichtungen ist nicht systematisch eingeschränkt, sondern ist für alle ohne Diskriminierung umfassend und unverzüglich zu ermöglichen. Notwendigerweise sind dafür auch die Ressourcen und Unterstützungsangebote bereitzustellen, um dieses Recht auch tatsächlich ausüben zu können.

Acceptability (Akzeptierbarkeit): Form und Inhalt der angebotenen Bildung sind für die jeweilige Kultur hochwertig, von anerkannter Bedeutung und an-

gemessen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass ein gemeinsames Curriculum bestehen sollte, das für alle Lernenden die gleichen, kulturell akzeptierten Inhalte bietet!

Adaptability (Adaptierbarkeit): Bildungssysteme müssen gesellschaftliche Veränderungen, die auch auf die Lernenden einwirken, flexibel aufnehmen. Die diskriminierungsfreie Anpassung der Bildungssysteme auf die individuellen Lebenslagen und Persönlichkeiten wird damit ebenfalls gefordert.

Die Forderung nach Zugänglichkeit (Accessibility) besitzt in einem inklusiven Bildungssystem ökonomisch hoch entwickelter Staaten eine besondere Bedeutung: Menschen mit Behinderung erhalten im allgemeinen Bildungssystem die individuell benötigte Unterstützung, die sie für ihre wirksame Bildung benötigen: „Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern.“ (Art. 24 Abs. 2d UN-BRK). Die notwendigen und nachgewiesenermaßen wirksamen Maßnahmen („effective“) sind also für die Lernenden im allgemeinen Bildungssystem verfügbar. Im Kontext der internationalen Diskussion und angesichts der mit dem Zusatzprotokoll vereinbarten Pflicht zur Evaluation der Fortschritte verlangt diese Aussage, wirksame und effektive Maßnahmen für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu implementieren. Die UN-Konvention spricht explizit von einer wirksamen Verbesserung der Bildungsprozesse durch effektive Maßnahmen im Bildungssystem: „Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen“ (Art. 24 Abs. 3 UN-BRK). Inklusive Bildung erfordert effektive Lern- und Entwicklungsangebote und meint damit eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die tatsächlich positive Wirkungen besitzt.

Inklusion fordert eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der Potentiale nach den individuellen Bedürfnissen anbietet. Dieser Auftrag steht über allen schulorganisatorischen Debatten. Schulorganisatorische Veränderungen verbleiben nach der UN-Konvention in der Hoheit der Unterzeichnerstaaten: „Der Anspruch der inklusiven Bildung [...] ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben“ (Bielefeldt, 2010, S. 67).

Die Settings inklusiver Bildung

Einflussreiche Gutachten argumentieren beispielsweise mit der „Feststellung, dass Förderschülerinnen und Förderschüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen“ (Klemm, 2010, S. 24). Im deutschsprachigen Raum berufen sich zahlreiche Publikationen auf positive Befunde aus Schulversuchen über die Wirkungen integrativer Schulformen (Demmer-Dieckmann, 2010; Klemm, 2009, 2010; Preuß-Lausitz, 2012; Schnell, Sander & Federolf, 2011). Die Quintessenz lautet: „Durch inklusive Beschulung wird mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation erreicht. Gemeinsames Lernen kommt allen zugute“ (Demmer-Dieckmann, 2010, S. 17). Mit dieser, auch empirischen Argumentation wird die Forderung nach Abschaffung besonderer sonderpädagogischer Institutionen, insbesondere der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, begründet – hätten die integrativen Settings doch eine deutlich bessere Wirkung für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler.

Mehrere internationale Überblicksdarstellungen weisen allerdings den Mangel an gut fundierten empirischen Wirkungsstudien nach. Die vorliegenden Befunde weisen uneinheitliche Befunde nach, die Ergebnisse finden jedoch kaum Beachtung in der fachlichen und

bildungspolitischen Debatte. Die Befunde belegen keine klaren Vorteile für eine der Organisationsformen. Ansätze einer „full inclusion“, die jede spezialisierte Organisationsform der Förderung aufheben möchten, zeigen neben wenigen positiven Effekten in niedriger Ausprägung auf akademische und soziale Faktoren auch negative Wirkungen (Dyson et al. 2004; Farrell et al., 2007; Kalambouka et al., 2007; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Wang & Baker, 1985). Als Quintessenz internationaler empirischer Studien lässt sich festhalten, dass allein schulorganisatorische Veränderungen kaum positive Auswirkungen zeigen, und dann bestenfalls in geringer Effektstärke.

neue Studien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, wie das Rügener Inklusionsmodell in Mecklenburg-Vorpommern (Voß et al., 2016), die Bi-Lief-Studie in Nordrhein-Westfalen (Wild et al., 2015), die PING-Studie in Brandenburg (Jäntsich & Spörer, 2016) oder die Ki.SSES-Studie in Baden-Württemberg (<http://www.ki-seses.de/gesamtprojekt/>) arbeiten auf der Basis umfangreicher und methodisch anspruchsvoller Forschungsansätze und bestätigen die schon länger vorliegenden, internationalen Ergebnisse. Gerade unter Alltagsbedingungen, die häufig weit entfernt von der guten Ausstattung früherer Schulversuche arbeiten, können sich auch Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in integrativen Settings zeigen (Huber 2009).

Allein durch die Organisationsform lässt sich, so die Schlussfolgerung, der Auftrag inklusiver Bildung nicht realisieren. Wie kann die Zielsetzung inklusiver Bildung, nämlich die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Lernenden, insbesondere jedoch von benachteiligten und marginalisierten Gruppen, erfolgreich realisiert werden?

Wirksame Prozesse inklusiver Bildung

Das grundlegende Programm wirksamer inklusiver Bildung wird im wissenschaftlichen Programm der „evidenzbasierten Praxis“ fassbar (Gable et al., 2012; Hiltenbrand, 2015; Nußbeck, 2007). Der Begriff „evidence based“ gilt als Qualitätskriterium wirksamer Maßnah-

men, sei es in pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Kontexten. Es „ist der gewissenhafte, ausdrückliche und vernünftige Gebrauch der gegenwärtig besten externen, wissenschaftlichen Evidenz für Entscheidungen in der medizinischen Versorgung individueller Patienten. Die Praxis der EbM bedeutet die Integration individueller klinischer Expertise mit der bestverfügbaren externen Evidenz aus systematischer Forschung“ (Sackett et al. 1997, S. 644). Auf pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln transferiert (Odom et al., 2005) meint dieser Ansatz, die an den Praxisbedingungen orientierte Verbindung von professioneller Analyse der Situation mit Maßnahmen, deren Wirksamkeit durch anspruchsvolle wissenschaftliche Forschung belegt wurde (Grünke, 2006; Hillenbrand, 2014; Nußbeck, 2007; Walter, 2002).

Legt man diese Kriterien an pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln an, dann werden zahlreiche Maßnahmen, die als gute Praxis gelten, fragwürdig. Viele Verfahren wurden bisher nicht wissenschaftlich evaluiert, bei anderen belegen Studien das Fehlen der Wirksamkeit, so schon Walter (2002). Das Wissen von (angehenden) Lehrkräften, auch der Sonderpädagogik, über die Wirksamkeit von Maßnahmen ist sehr eingeschränkt (Grosche & Grünke, 2008, Runow & Borchert, 2003), obwohl es wertvolle Chancen für die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben inklusiver Bildung bietet (Gable et al., 2012). Aufgrund der wissenschaftlichen Bemühungen in den letzten Jahren bestehen inzwischen auch im deutschen Sprachraum sehr gute Informationsmöglichkeiten, die einen fundierten Überblick wirksamer Verfahren bieten (Gold, 2011; Grüne Liste Prävention; Grünke, 2006; Hattie, 2013, 2014; Walter, 2002; Wember, 2015). An den zentralen Bereichen der Unterstützung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten können die grundlegend wirksamen Ansätze knapp skizziert werden.

Während verbreitet sogenannte „offene“ Ansätze des Lernens präferiert werden, belegen die internationalen Befunde zusammenfassend, dass „im Hinblick auf die allermeisten Lernziele ein eher lehrkraftgesteuertes und gut geplantes Vorgehen angebracht ist, bei dem die Inhalte oder die Strategien explizit, redundanzreich und schrittweise vermittelt werden“ (Grünke

2006, S. 251). Insbesondere die Vermittlung geeigneter Lernstrategien bei aktivierender Anleitung durch die Lehrkraft verspricht demnach den größten Erfolg (Grünke 2006, Swanson & Hoskyn 1998), denn Lernschwierigkeiten gehen häufig mit Problemen einher, das eigene Lernen zu strukturieren, planvoll vorzugehen und Lernstrategien zielgerichtet einzusetzen. Für die Grundschule liegen bereits geeignete Darstellungen zu evaluierten Maßnahmen im deutschsprachigen Raum vor (Hagen & Hillenbrand, 2012, Mahlau et al., 2011). Als erfolgversprechend können Ansätze mit einer klaren didaktischen Strukturierung auf Basis einer empirisch fundierten Theorie eingeschätzt werden, wie beispielsweise gut strukturierte Maßnahmen zur Leseförderung. Souvignier (2009) arbeitet fünf Merkmale effektiver Leseförderung heraus:

1. Lesestrategien vermitteln (bspw. Zusammenfassen, Fragen generieren, Klären von Begriffen),
2. metakognitive Kompetenzen aufbauen (planvoller Einsatz von Strategien, Überwachung des eigenen Leseverstehens),
3. Textstrukturwissen vermitteln (Wissen über den Aufbau von Texten),
4. Strategiewissen explizit instruieren (initiale Vermittlung von Lesestrategien) und
5. Peer-Tutoring-Methoden einsetzen (eigenverantwortliches Einüben der Strategienutzung in Kleingruppen).

Etablierte Verfahren wie das „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Marteschinke, 2009) oder die „Textdetektive“ (Gold et al., 2006), zu der mit den „Lesedetektiven“ (Rühl & Souvignier, 2006) eine Intensivierung für schwache Leserinnen und Leser vorliegt, realisieren solch gut fundierte Verfahrensweisen.

Im Bereich mathematischen Lernens zeigen die vorliegenden Metaanalysen ganz ähnliche Verfahren wirksamer Förderung (Reinck, et al., i. V.). Insbesondere die Methoden Direkte Instruktion, Tutorielles Lernen und Feedback sowie deren Kombination stellen eine geeignete, empirisch belegte Rahmenstruktur für die Methodik des Mathematikunterrichts dar. Die Direkte Instruktion, die nicht mit dem klassischen Frontal-

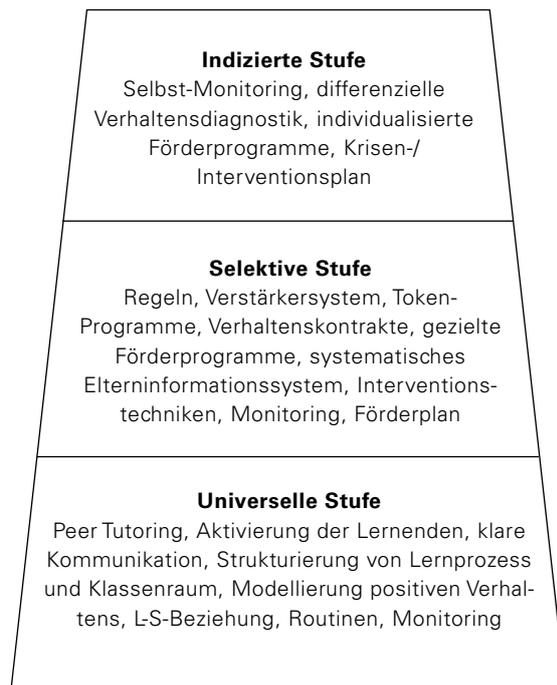
unterricht zu verwechseln ist (Wember, 2007), eignet sich besonders bei der Einführung neuer Themen. Die hohen Effekte dieser Methode für die Lernleistungen bei mathematischen Inhalten sollten genutzt werden, um zentrale mathematische Inhalte erfolgreich und dauerhaft zu vermitteln. Formen des tutoriellen Lernens eignen sich besonders für das Üben und Festigen mathematischer Inhalte. Sie unterstützen speziell Schülerinnen und Schüler mit Rechenschwierigkeiten in ihrem mathematisch-fachlichen Lernen, in ihrer fachbezogenen Motivation wie auch im Lern- und Arbeitsverhalten. Eine weitere Unterstützung im Mathematikunterricht erfahren Schülerinnen und Schüler mit Rechenschwierigkeiten durch ein gezieltes Feedback. Der Schwerpunkt der Rückmeldungen sollte auf den individuellen Lernfortschritten, beispielsweise in den bewältigten Aufgaben, der bearbeiteten Aufgabenmenge sowie der dafür benötigten Zeit liegen.

Für den anspruchsvollen Bereich der Unterstützung bei emotionalem und sozialem Förderbedarf lassen sich nach einer aktuellen Metaanalyse (Durlak et al., 2011) zwei grundlegende und sich ergänzende Ansätze unterscheiden: ein effektives Classroom Management (Hennemann & Hillenbrand, 2009) und die wirksame Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, beispielsweise durch wirksame Förderprogramme (Hennemann et al., 2016). Die folgende Abbildung weist gestuft nach ihrer Intensität exemplarisch die wirksamen Maßnahmen der Förderung mit Hilfe von Verfahren des Classroom Managements nach.

Wirksame Förderprogramme für verschiedene Altersstufen und Zielgruppen lassen sich leicht über die Homepage Grüne Liste Prävention des niedersächsischen Justizministeriums identifizieren.

Diese wenigen Hinweise zeigen den umfangreichen Wissensstand empirisch fundierter Vorgehensweisen auf. Die Nutzung solcher bewährten Konzepte ist jedoch nicht in allen Ausbildungen und Ausbildungsphasen gegeben. Wie können Lehrkräfte diese Kompetenzen erfolgreich erwerben?

Lehrerbildung für inklusive Bildung



Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bildet eine entscheidende Gelingensbedingung, wie durch Expertisen (Döbert & Weishaupt, 2013) und die Nationale Konferenz 2013 „Inklusion professionell gestalten“ hervorgehoben wurde. Der Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme stellt anspruchsvolle und herausfordernde Aufgaben in allen Schulformen (Forlin, Keen & Barrett, 2008; Lindsay, 2007). Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen? Die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (European Agency, 2011, S. 7) benennt in Anlehnung an den World Report on Disabilities (WHO, 2011, S. 222) drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung, in denen Lehrkräfte aus- und fortgebildet werden sollten:

- Attitudes (Einstellungen, Haltungen),
- Knowledge (Wissen),
- Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Obgleich alle drei Kernkompetenzen gleichbedeutend einzuschätzen sind, überwiegen derzeit sowohl international und als auch im deutschsprachigen Raum Forschungen zu Einstellungen (Hillenbrand et al., 2013, S. 51; Moser, 2013; Swanson, Gehrke & Cocchiarella, 2013, S. 205). Deren Veränderung erweist sich jedoch als anspruchsvolle Aufgabe mit gemischten Ergebnissen (zum Beispiel Campbell, Gilmore &

Cuskelly, 2003; Kopp, 2009; Male, 2011). Wilkins und Niefeld (2004) berichten von positiven Befunden zur Einstellungsänderung innerhalb ihres Trainings, zugleich stellen sie aber fest: „Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge or fear of little support“ (116, vgl. Gökdere, 2012, S. 2804). Zudem: Nur durch eine positive Einstellung zum Auftrag inklusiver Bildung stellt sich keineswegs quasi von selbst eine wirksame Veränderung der Bildungsprozesse ein – hierzu benötigt man Wissen und Können. Gesichertes Wissen und erfolgreiches Handeln verändern hingegen durchaus die Einstellung (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015). Das erforderliche Wissen setzt beispielsweise die Kenntnis evidenzbasierter Vorgehensweisen pädagogischer und sonderpädagogischer Unterstützung (s. o.), aber auch einer fundierten Diagnostik mit Förderplanung sowie von Grundlagen der Beratung und Kooperation voraus. Erst durch die längerfristige Begleitung in der Implementation, beispielsweise durch Mentorensysteme, werden Fertigkeiten ausgebildet, die in der Praxis als geeignete Handlungsweisen und -routinen genutzt werden können.

Zu erwerbendes Wissen und Können stehen im Kontext zu konkreten Aufgaben, die zu bestimmen ein hilfreicher Schritt ist. Untersuchungen zu den Aufgaben von Lehrkräften in integrativen Systemen gehen von einem veränderten Tätigkeitsfeld für Lehrkräfte aus, hierzu liegen vier Studien und ein Review vor, die das Aufgabenspektrum von in der Integration tätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im deutschsprachigen Raum beleuchten (Moser, Schäfer & Redlich, 2011, Reiser, 2001; Melzer & Hillenbrand, 2015, Franzkowiak, 2012; Werner & Quindt, 2014). Grundsätzlich ähneln sich in allen Studien die genannten Aufgabenbereiche, allerdings beruhen die Befunde auf geringen Probandenzahlen.

Diese ungenügende empirische Datenbasis in Deutschland erlaubt nur sehr begrenzte Aussagen. Durch ein systematisches Review wurden daher internationale Studien ausgewertet, die sowohl Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch sonderpädagogische Lehrkräfte erfassen (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Es konnten 20 internationale Stu-

dien auf der Basis der Erhebung von 1.472 Lehrkräften ermittelt werden, die den Einschlusskriterien entsprechen. Die genannten Aufgaben sollten Schwerpunkte zukünftiger Lehrerbildung für Inklusion darstellen.

Die Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen

Die in den Studien zum Teil unterschiedlich benannten Aufgaben lassen sich zu übergeordneten Aufgabenbereichen zusammenführen. Dadurch ergeben sich elf Aufgabenbereiche mit 57 Aufgaben in den Studien zu den sonderpädagogischen Lehrkräften sowie neun Aufgabenbereiche mit insgesamt 40 Aufgaben, die aus den Studien zu den Lehrkräften der allgemeinen Schule ermittelt wurden. Dabei werden gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche für die Lehrkräfte der allgemeinen Schulformen und der Lehrkräfte für Sonderpädagogik identifiziert (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015).

**GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE IN DEN ÜBERSCHNEIDENDEN
AUFGABENBEREICHEN**

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich Unterricht, Vermittlung		
Curriculumorientierung und	Anleiten von Unterricht/ Unterrichten	Assistieren im Klassenraum/Unter- stützung des Unterrichts
-modifizierung	Co-Teaching/in Koopera- tion unterrichten	Förderung in Kleingruppen/Förder- unterricht
Modifikation von Unterricht und Inst- ruktionen	Unterrichtsplanung (auch Co-Planning)	
Vielfältige/spezifische Unterrichts- methoden und Vermittlungsstrategien einsetzen	Evidenzbasierte Maß- nahmen einsetzen	
Materialien modifizieren	Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen	
Heterogene Schülerschaft unterrichten		
Unterricht vorbereiten		
Aufgabenbereich Kooperation, Zusammenarbeit		
Kooperation mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen	Zusammenarbeit mit Eltern/Beratung von Eltern	Koordination von Menschen mit unter- schiedlichen Sichtweisen, Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern, Zusam- menarbeit Eltern und Lehrerinnen und Lehrer koordinieren
Kooperation mit Assistenzkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	Externe Kontakte all- gemein/Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	[Anleiten von Assistenten]
Modelle und Strategien der Zusammen- arbeit und Beratung kennen und nutzen		
Aufgabenbereich Förderplanung		
Auf Ziele von Förderplänen (IEPs) hin- arbeiten	---	Entwickeln/Schreiben von IEPs
Förderpläne (IEPs) verstehen		Informationen weitergeben (an Lehre- rinnen und Lehrer und Eltern)
		Leiten von (IEP-) Konferenzen, Planen des IEP-Prozesses
		Informiert sein (auf dem neuesten Stand)
		Teilnahme an IEP-Meetings
		Entwickeln von Verhaltensplänen
Aufgabenbereich Eigene Professionalisierung		
Curriculumorientierung und -modifizie- rung	---	Teilnahme an Trainings/Fortbildung und Tagungen
Professionalisierung in Bezug auf Inklusion		
Mit neuen Rollen und Aufgaben umgehen		
Engagement für die höchstmögliche Bildung und Lebensqualität für Schüle- rinnen und Schüler mit Behinderung		
Vorbildfunktion als Lehrerin oder Lehrer		

Vier Aufgabenbereiche sind demnach sowohl in den Beschreibungen für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zu finden: Unterricht und Vermittlung, Kooperation und Zusammenarbeit, die Förderplanung sowie die eigene Professionalisierung. Innerhalb der Tätigkeitsfelder werden jeweils Spezialisierungen deutlich.

Die größten Überschneidungsbereiche der beiden Professionen sind im klassischen Aufgabengebiet des Lehrens zu finden. Die Formen des Co-Teachings in Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts lassen sich hier typischerweise identifizieren. Daneben wird auch der Forderung der UN-Konvention nach effektiver Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (UN-BRK, Art. 24) Rechnung getragen, indem evidenzbasierte Maßnahmen und Unterrichtsmethoden sowie deren Evaluation als Schnittstelle beschrieben werden. Die Spezialisierung wird deutlich: Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt eine Unterstützungsfunktion für die Gruppe im Klassenunterricht ein und ist insbesondere für die Förderung in der Kleingruppe zuständig, während die Lehrkraft der allgemeinen Schule primär die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick hat, dabei für einzelne Schülerinnen und Schüler Modifikationen des eigenen Unterrichts (Differenzierung) leistet.

Im Bereich der Kooperation finden sich gemeinsame Aufgaben, vornehmlich mit Bezug auf die Elternarbeit, aber auch auf die Kooperation mit anderen Professionen. Es bestehen jedoch Unterschiede: Während für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule die Kooperation vor allem mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften genannt wird, koordinieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistenzkräfte an. Die Befunde in diesen beiden Aufgabenbereichen unterstützen deutsche Ergebnisse (Werner & Quindt, 2014; Melzer & Hillenbrand, 2015).

Die Bereiche Förderplanung und eigene Professionalisierung lassen sich für beide Gruppen nachweisen, jedoch erfüllen sie darin jeweils verschiedene Aufgaben. International besteht nach den ermittelten Studien eine klare Aufgabenteilung: Erstellung und Fortschrei-

bung der Förderplanung erfolgt durch die sonderpädagogische Lehrkraft, die dann Informationen zur Umsetzung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weiterleitet. Hier wird deutlich, dass die Befunde rein deskriptiver Art sind – wünschenswert sind andere, kooperativere Formen der Förderplanarbeit. Die eigene Professionalisierung stellt sich als Aufgabe für beide Gruppen, während jedoch sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte Trainings aufsuchen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker curriculare und einstellungsbezogene Aspekte.

Neben diesen gemeinsamen Aufgabenbereichen weisen die internationalen Studien für die beiden Professionen auch divergierende Aufgabenbereiche nach. Während für die sonderpädagogische Lehrkraft Beratung, Diagnostik sowie individuelle Förderung als spezifische Aufgabe genannt werden, gestalten die Lehrkräfte allgemeiner Schulen stärker den Rahmen für den gemeinsamen Unterricht (Classroom Management, Klassenklima, fachliche Vorbereitung). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte erfüllen, nicht unerwartet, insgesamt stärker die spezialisierteren Aufgabenstellungen wie Anleitung anderer Lehrkräfte und Assistenten, Diagnostik, individualisierte und spezifische Angebote für einzelne Schülerinnen und Schüler, während Lehrkräfte der allgemeinen Schulen für einen geeigneten Rahmen sorgen. Diese deskriptiven Befunde zu den Aufgaben für Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen können hilfreiche Hinweise für die zukünftigen Profile geben, die in der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollten (Melzer & Hillenbrand, 2015).

In der Quintessenz zeigen sich tragfähige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung inklusiver Lehrerbildung insbesondere in folgenden Punkten:

- grundlegend benötigen alle Fachkräfte einer Schule die Vermittlung von aktuellem Wissen in evidenzbasierten Verfahren der Unterrichtsgestaltung;
- spezifische Felder des Wissens sind die an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Verfahren der Unterstützung (bspw. der Lernförderung oder sozial-emotionalen Unterstützung), der Diagnostik,

Lernbegleitdiagnostik und Förderplanung, der Kooperation (bspw. Co-Teaching) und der Schulentwicklung;

- erforderlich für die Schulentwicklung ist die Unterstützung und Begleitung der Fachkräfte der allgemeinen Schule und der Sonderpädagogik in der Implementation und Reflexion der erworbenen Kenntnisse wirksamer Verfahren (Moderatorensysteme) sowie
- die Gewinnung und Nutzung von pädagogisch relevanten Daten innerhalb einer Schule, um datenbasierte Entscheidungen zur Weiterentwicklung schulischer Entwicklungsprozesse treffen zu können.

Bilanz: Professionalisierung für inklusive Bildung

Der Auftrag inklusiver Bildung erfordert eine deutliche Änderung des deutschen Bildungssystems: Nicht mehr die Diskussion um Schulstruktur, sondern die Frage nach der bestmöglichen Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler muss die Orientierung sein. Diese Herausforderung, die die Vereinten Nationen mit der Forderung nach inklusiven Bildungssystemen verfolgen, nimmt alle Schülerinnen und Schüler in den Blick und versucht zugleich, insbesondere die Situation von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen wirksam zu bessern. Die Partizipation benachteiligter Personen und die dafür notwendigen Vorkehrungen für eine Barrierefreiheit des Bildungssystems müssen schulrechtlich in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland realisiert werden. Besondere institutionelle Angebote kann es weiterhin geben, sie erhalten ihre Berechtigung allein aus einer hier stattfindenden, wirksamen Unterstützung für die Lernenden. Die konkrete Schul- und Unterrichtsrealität ist die eigentliche Zielrichtung des Auftrags zur inklusiven Bildung. Die Bedürfnisse der Lernenden und damit die effektive Unterstützung in relevanten Entwicklungsbereichen sind zum Ausgangspunkt für die Gestaltung konkreter pädagogischer Handlungen zu nehmen. Die Unterstützung der Lernenden bildet das entscheidende Kriterium gelingender Inklusion – sie zu beantworten verlangt nach wirksamen pädagogischen Handlungsformen.

Die Kenntnis wirksamer Handlungsformen und Methoden nach dem Kriterium der evidenzbasierten, pädagogischen und sonderpädagogischen Praxis bildet damit die Grundlage für eine Erfüllung des Auftrags inklusiver Bildung. Die zukünftige Lehrerbildung sollte dafür die konkreten Aufgaben, insbesondere die Unterrichtung gemäß individueller Bedürfnisse, die Kooperation, die Förderplanung und die eigene Professionalisierung zum Ausgangspunkt nehmen.

Die Qualifizierung für inklusive Bildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung sollte gezielt diese Aufgaben fokussieren. Gemeinsame Aufgabenbereiche bieten sich zudem als Themen gemeinsamer Aus- und Fortbildung an, die Spezialisierungen dürfen jedoch nicht vernachlässigt werden und stellen je eigene Profile dar (Melzer & Hillenbrand, 2015). Die Praxisrelevanz solcher nüchternen Aufgabenklärung ist nicht zu vernachlässigen: Klare Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile verhindern unproduktive Konkurrenzsituationen und erleichtern professionelle Kooperationen.

Die notwendigen Spezialisierungen der Lehrkräfte allgemeiner Schulen wie auch der Lehrkräfte für Sonderpädagogik bleiben unverzichtbar, um die anspruchsvollen Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können. Tendenzen zur Einebnung von spezialisierten Kompetenzen mögen rhetorisch plausibel erscheinen, sie tragen jedoch eher zu Ressentiments und zur Überlastung von Lehrkräften bei. Inklusive Bildungssysteme erfordern hohe Professionalität!

Didaktische Hinweise:

Dieser Artikel von Prof. Hillenbrand kann in Aus- und Fortbildung als Reflexionsgrundlage zu verschiedenen Aspekten der Inklusion dienen.

Mögliche Fragestellungen zur Reflexion können sein:

- Inwiefern entspricht der Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention zur Inklusion meinen persönlichen Vorstellungen von Inklusion?
- Inwiefern bilden sich die Prinzipien des 4-A-Schemas im baden-württembergischen Bildungssystem ab?

- Mit welchen didaktischen Ansätzen haben Sie gute Erfahrungen gemacht? Vergleichen Sie Ihre Erfahrungen mit den Ausführungen Hillenbrands zu wirksamen Prozessen inklusiver Bildung.

Prof. Hillenbrand spricht von drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung: Attitudes, Knowledge, Skills. An welchen Stellen werden diese Kernkompetenzen in dem Fallbeispiel Leo sichtbar? Welche Effekte haben diese Kernkompetenzen der Lehrpersonen auf Leos Bildungsangebot?

Welche Aufgabenverteilungen, welche Rollen kennen Sie aus Ihrem eigenen inklusiven Unterricht? Welche hilfreichen Hinweise bekommen Sie durch den Text für Ihre eigene Professionalisierung oder die Entwicklung Ihrer Schule?

Literatur:

Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, S. 66-69.

Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), S. 369-379.

Demmer-Dieckmann, I. (2010). Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. *Grundschule aktuell*, H. 111, S. 16-17.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.) (2013). *Inklusion professionell gestalten*. Münster: Waxmann.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, A. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, S. 405-432

Dyson, A.; Farrell, P.; Polat, F; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Research Report RR578. Newcastle: University of Newcastle.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Odense: European Agency.

- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallanough, F. (2007). The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, S. 335-352.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability Development & Education*, 55(3), S. 251-264.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2009). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Donauwörth: Auer, 7. Auflage.
- Franzkowiak, T. (2012). Meine Schüler, deine Schüler, unsere Schüler. Welche Kompetenzen erwarten GrundschullehrerInnen von den sonderpädagogischen Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht. *Gemeinsam leben*, H. 1, S. 12-19.
- Gable, R. A.; Tonelsen, S. W.; Sheth, M. & Wilson, C. (2012). Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional Disabilities: A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, 35, S. 499-519.
- Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), S. 2800-2806.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursache, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Souvignier, E. & Buick, S. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2008): Das Sonderpädagogikstudium wissenschaftlicher gestalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77, S. 190-197.
- Grüne Liste Prävention (www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information) [24.5.2016]
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, S. 239-254.
- Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2012). Effektive Lernförderung in der Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S. 323 - 334.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrkräfte*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2016). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2009). Klassenführung: Effektives Classroom Management in der Schuleingangsstufe. In Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K., *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255 - 279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(7), S. 312-324
- Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Weishaupt, H. & Döbert, H. (Hg.), *Inklusion professionell gestalten* (S. 33 - 68). Münster: Waxmann.

- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, S. 171–179.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, S. 242–248.
- Jäntsich, C. & Spörer, N. (2016). Grundsteine inklusiver Praxis Brandenburger Grundschulkindern im inklusiven Unterricht. [www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/J%C3%A4ntsich_Sp%C3%B6rer_2016.pdf; 11.11.2016].
- Kalambouka, A.; Farrell, P.; Dyson, A.; Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. Educational Research, 49, S. 365–382.
- Klemm, K. (2009). Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, K. (2010). Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Juni 2011. Gutachten für die Landesregierung NRW. Essen: Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. Heilpädagogische Forschung, 29, S. 61–71.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? Empirische Sonderpädagogik, 1, S. 5–25.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. Teilhabe, 48, S. 4–10.
- Lindmeier, C. (2011). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, S. 124–135.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77, S. 1–24.
- Male, D. B. (2011). The Impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. British Journal of Learning Support, 26 (4), S. 182–186.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Henneemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. Erziehungswissenschaft, 26, S. 61–80.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, S. 194–202.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.), Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (S. 135–146). Münster: Waxmann.

- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In Lütje-Klose, B.; Langner, M. T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik.* (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenzbasierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37, S. 145–154.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71, S. 137–148.
- Preuss-Lausitz, U. (2012). Inklusive Schulerfahrung stärkt berufliche und private Lebenschancen. *Grundschule aktuell*, H. 117, S. 22–23.
- Reinck, C., Rensing, J., Uhlig, J. & Hillenbrand, C. (i. V.). *Effektive Methoden im Mathematikunterricht – Ein systematisches Review zu ausgewählten Methoden.* Oldenburg: Manuskript, 2016.
- Reiser, H. (2001). Untersuchungen zu den Aufgaben und dem Berufsbild von SonderschullehrerInnen im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. *Behindertenpädagogik*, 40 (4), S. 471–494.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ruijs, N. M.; Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, S. 67–79.
- Runow, V. & Borchert, J. (2003). Effektive Interventionen im sonderpädagogischen Arbeitsfeld – ein Vergleich zwischen Forschungsbefunden und Lehrereinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 29, S. 189–203.
- Sackett, D. L.; Rosenberg, W. M. C.; Gray, J. A. M.; Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1997). Was ist Evidenz-basierte Medizin und was nicht? *Münchener medizinische Wochenschrift*, 1997/139: 644-645. [www.cochrane.de/de/sackett-artikel]; [16.9.2013]
- Schnell, I.; Sander, A. & Federolf, C. (Hg.) (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sermier Dessemontet, R.; Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 291–307.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität.* München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 84–91.
- Swanson Gehrke, R.; Cocchiarella, M. (2013). Preservice Special and General Educators' Knowledge of Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), S. 204–216.
- United Nations (2006): *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Zugänglich: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml [24.5.2016]
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014) *Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien.* *Empirische Sonderpädagogik*, 6, S. 3–16.

- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke (2016). Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster: Waxmann.
- Walter, J. (2002). „Einer flog übers Kuckucksnest“. Oder: welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, S. 442–450.
- Wang, M. C. & Baker, E. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. Journal of Special Education, 19, S. 503–521.
- Wember, F. B. (2007). Direkter Unterricht. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen (S. 163–175). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wember, F.B. (2015). Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 66, S. 456–473.
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. Zeitschrift für Heilpädagogik, 65, S. 462–471.
- Werning, R.; Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. Die Deutsche Schule, H. 2, S. 103–114.
- WHO (2011). World Report on Disabilities. Verfügbar unter: www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ [19.08.2013].
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (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. Unterrichtswissenschaft, 43, S. 7–21.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. Journal of Research in Special Education, 4 (3), S. 115–121.

KONTAKT:

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Carl von Ossietzky
 Universität, Institut für Sonderpädagogik, D-26111
 Oldenburg; E-Mail: c.hillenbrand@uni-oldenburg.de

8. Materialien

8.1 Übersicht zu den Links bzw. QR-Codes

EINLEITUNG



[Link zur Handreichung Lehrkräfte-
bildung](#)

KAPITEL 3: KINDER UND JUGENDLICHE MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF



[01a_Verwaltungsvorschrift \(VwV\) Kin-
der und Jugendliche mit besonderem
Förderbedarf und Behinderungen
\(2008\)](#)



[01b_Kurzzfassung VwV mit Lesehilfe](#)



[02a_Kurzinformation zum Nachteils-
ausgleich](#)



[02b_Ablauf Nachteilsausgleich](#)



[02c_Dokumentationsbogen Nachteils-
ausgleich](#)



[03_Vertiefung zum Praxisbeispiel Dia-
betes – Aufgaben von Schule,Lehrkräf-
ten,Eltern](#)

KAPITEL 4: SONDERPÄDAGOGISCHER BERA- TUNGS- UND UNTERSTÜTZUNGSBEDARF



[Link zur Handreichung „Schülerinnen
und Schüler mit einer Hörschädigung“](#)



[04a_Ablaufplan Übergang von der
Grundschule ans Gymnasium bei
Mutismus](#)



[04b_Beispiel für Nachteilsausgleich bei
Mutismus](#)

KAPITEL 5: ANSPRUCH AUF EIN SONDER- PÄDAGOGISCHES BILDUNGSANGEBOT



[05a_Verordnung des KM über die Fest-
stellung und Erfüllung des Anspruchs
auf ein sonderpädagogisches Bildungs-
angebot \(SBA-VO\)](#)



[05b_Kurzinformation SBA-VO](#)



[06_KM-Seminare – Leitlinien für in-
klusive Bildungsangebote](#)



[07_Ablaufschema](#)



[08_Auzug VwV \(Ab. 5.2\) Einrichtung
KOOF](#)

**QR-CODE-MATERIALIEN ZUR KOOPERATION
ELLY-HEUSS-KNAPP-GYMNASIUM UND
HELENE-SCHOETTLE-SCHULE**



[09_Auf dem Weg \(Entstehungs-
geschichte\).](#)



[10_PPT für Gymnasialseminar - Ziel-
differenter Unterricht am Gymnasium](#)



[11a_SSA Künzelsau \(Planungshilfen für
Klassenteams\)](#)



[11b_SSA Backnang \(Der gemeinsame
Weg\)](#)



[11c_SSA Mannheim \(Orientierungs-
rahmen\)](#)



[11d_SSA Tübingen \(Kooperations-
Index\)](#)



[12_Planungsvereinbarungen für die ge-
meinsame Praxis in den koope-rativen
Organisationsformen am Elly](#)



[13_Protokollvorlage Teambesprechung](#)



[14a_Erfahrungsbericht Prozessbe-
gleiterinnen](#)



[14b_Erfahrungsbericht Schulleitungen](#)

**QR-CODE-MATERIALIEN ZUR KOOPERATION
LISE-MEITNER-GYMNASIUM UND MARTINS-
SCHULE**



[15_Trailer \(10 Jahre Lisamartoni\)
\(youtube.com\)](#)



[16_Modell – gemeinsam Lernen](#)



[17_Schulzirkus Lisamartoni](#)



[18_Musical-Projekt](#)



[19_Trailer \(Mittendrin statt nur dabei\)
\(youtube.com\)](#)



[20_Gemeinsames Lernen in Partner-
schaftsklassen](#)



[21_Trailer \(Das geometrische Ballett\)
\(youtube.com\)](#)



[22_Feedback Schulleitungen.docx](#)



[23_Kooperation geht neue Wege \(Pro-
tokoll Pro Bono Beratung\)](#)

EXKURS: BEGEGNUNGS- UND KOOPERATIONSPROJEKTE („BEGEGNUNGSMASSNAHMEN“)



[24_KM-Info zu BGM](#)



[25_Vertiefung \(Informationen zu Begegnungsmaßnahmen\)](#)



[26_Merkblatt zu Begegnungsmaßnahmen](#)



[27_Vertiefung \(Skilandheim\)](#)



[28_Vertiefung \(Die Stimme\(n\)\)](#)



[29_Vertiefung \(MonteLessings\)](#)



[30_Ottheinrich-Gymnasium – Tom-Mutters-Schule Wiesloch](#)

QR-CODE-MATERIALIEN ZUR KOOPERATION ANNE-FRANK-GYMNASIUM UND OBERLINSCHULE



[31_Konzeptbeschreibung \(Miteinander-Füreinander-Ich bin dabei\)](#)



[32_Präsentation am Gymnasialseminar Freiburg \(Kooperative Organisationsform der Oberlinschule am AFG\)](#)



[33_Theater-AG \(Romeo und Julia und Trankids\)](#)



[34_Kooperationsvereinbarung AFG und Oberlinschule \(RPF \(Ref. 74 und 75\)\)](#)



[35_Planung \(kooperativer Unterricht SJ 2014-15 AF\)](#)



Deutsch Kl. 8: „Das Tagebuch der Anne Frank“
[36a_Unterrichtsplanung](#)



[36b_Wettbewerb Kurzbeschreibung](#)



Französisch Kl. 10: „Intouchables“ (Ziemlich beste Freunde)
[37a_Unterrichtsplanung](#)



[37b_Kurzbeschreibung](#)



[38_Stellenbeschreibung für Kooperationsbeauftragte am AFG](#)



[39_Hospitationsbogen](#)



[40_Fazit Lehrkräfte](#)

8.2 Literatur

Inklusion in einem inklusiv arbeitenden Gymnasium.

Wie kann man Inklusion in der Praxis umsetzen?

Schneider, Sascha, Zeitschriftenaufsatz

In: Praxis Englisch | 2013

Gymnasium und Inklusion. Möglichkeiten und Grenzen; Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes

am 6. Februar 2012 in Kassel; Dokumentation. Monographie Berlin: Pädag. & Hochsch.-Verl. | 2013

Inklusion erfolgreich gestalten. Was Schulleitungen zum Gelingen beitragen können. **Baßmann, Winfried;**

Laukamp-Grimmel, Anne Zeitschriftenaufsatz

In: Schulverwaltung. Niedersachsen | 2013

Inklusion als Herausforderung für die Schulent-

wicklung an einem Gymnasium. Niessen, Andreas-

Zeitschriftenaufsatz In: Pädagogik (Weinheim) | 2013

Ein Gymnasium macht sich auf den Weg. Bausteine

inklusive Schulentwicklung. Böing, Ursula (Inter-
viewer/-in); Köpfer, Andreas (Interviewer/-in); Nies-
sen, Andreas (interviewte Person); Errens, Christoph
(interviewte Person)

PDF als Volltext, kostenfreie Datei, Zeitschriftenauf-
satz In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen | 2014

Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und

Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf. Ab-
schlussbericht einer empirischen Studie – Teil 1.

Wessel, Jürgen Zeitschriftenaufsatz In: Hörgeschädig-
tenpädagogik | 2014

Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch
am Gymnasium. Erfahrungen mit Veränderungen auf
der organisatorischen, der personellen und der didak-
tischen Ebene. Wertgen, Alexander; Hölzner, Matthias

Zeitschriftenaufsatz In: Pädagogik (Weinheim) | 2014

Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und
Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf. Ab-
schlussbericht einer empirischen Studie – Teil 2.

Wessel, Jürgen Zeitschriftenaufsatz In: Hörgeschädig-
tenpädagogik | 2014

Auf dem Weg zur Inklusion. [Dossier]. Zeitschriften-

aufsatz In: Pädagogik (Weinheim) | 2013

Die pädagogische Arbeit des Gymnasiums im Zeichen

der Inklusion. Den Bildungsauftrag ernst nehmen und
auch die Herausforderung Inklusion annehmen. Bartz,

Adolf Zeitschriftenaufsatz In: Schulverwaltung. Nord-
rhein-Westfalen | 2013

Systemkopplungen als Analyseinstrumente für die

Frage der Professionalität in inklusiven Schulen.

Strobel-Eisele, Gabriele Sammelwerksbeitrag Aus:

Professionsentwicklung und Schulstrukturreform.

Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der

Sekundarstufe. | Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klink-

hardt | 2016

Einstellungen von Lehramtsstudierenden und

Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion –

Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung.

Schwab, Susanne; Seifert, Susanne

PDF als Volltext Zeitschriftenaufsatz In: Zeitschrift für
Bildungsforschung | 2015

Geistig Behinderte am Gymnasium? Was Schulleiter/-

innen zum Gelingen beitragen können. Baßmann,

Winfried Zeitschriftenaufsatz In: Schulverwaltung.

Niedersachsen | 2015

Inklusion im Englischunterricht. Bongartz, Christiane

M. (Hrsg.); Rohde, Andreas (Hrsg.) Monographie

Frankfurt am Main, Bern, Wien [u. a.]: Lang | 2015

Konzeption und Praxis eines Inklusiven Gymnasiums.

Das Beispiel des Geschwister-Scholl-Gymnasiums

Lüdenscheid. Malycha, Antje; Knaupe, Michaela

Zeitschriftenaufsatz In: Lehren & lernen | 2015

[Vielfalt fördern – Individuelle Wege gehen. Inklusion am Geschwister-Scholl-Gymnasium Lüdenscheid.](#)

Buhl, Monika *Zeitschriftenaufsatz* In: Lehren & lernen | 2015

[Zwei inklusive Schulen. Grundschule Römerstadt Frankfurt/M. Geschwister-Scholl-Gymnasium Lüdenscheid., PDF als Volltext](#) *Themenbeft; Zeitschriftenaufsatz* | 2015

[Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik.](#) **Springob, Jan** *Monographie* Frankfurt, Main: Peter Lang Edition | 2017

[Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung.](#) **Textor, Annette** (Hrsg.); **Grüter, Sandra** (Hrsg.); **Schiermeyer-Reichl, Ines** (Hrsg.); **Streese, Bettina** (Hrsg.)

[PDF als Volltext, kostenfreie Datei](#) *Monographie* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2017

[Personalisierung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang. Inklusive Bildung und Leistungsorientierung als zwei Seiten einer Medaille.](#) **Herbig, Christian** *Sammelwerksbeitrag* Aus: Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. | Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2017

[„Rico verhält sich wie ein Kleinkind, spricht aber fast wie ein Erwachsener“. Eine empirische Untersuchung zur inklusiven Wirkung von Andreas Steinhöfels Rico und Oskar-Romanen und Mark Haddons Supergute Tage.](#) **Schwahl, Markus** *Zeitschriftenaufsatz* In: Der Deutschunterricht | 2017

[Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden.](#) Arndt, Ann-Kathrin; Nehring, Andreas; Schiedek, Karina; Schiedek, Steffen; Schomaker, Claudia u. a. [PDF als Volltext, kostenfreie Datei](#) *Zeitschriftenaufsatz* In: Journal für LehrerInnenbildung | 2017

[Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung.](#)

Boban, Ines (Hrsg.); **Hinz, Andreas** (Hrsg.) *Monographie* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2016

[Inklusion am Gymnasium – geht das überhaupt? Ein Gespräch zwischen Rolf Werning und einer Lehrerin für Sonderpädagogik.](#) **Werning, Rolf; Gesing, Birgit** *Zeitschriftenaufsatz* In: Lernchancen | 2016

[Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge.](#) **Schönig, Wolfgang** (Hrsg.); **Fuchs, John Andreas** (Hrsg.) *Monographie* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2016

[Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium in Datteln.](#) **Schäpers, Barbara; Brautmeier, Regina** *Zeitschriftenaufsatz* In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung | 2016

[Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen.](#) **Reich, Kersten** (Hrsg.)

[PDF als Volltext, Monographie](#) Weinheim, Basel: Beltz | 2017

[Inklusion am Gymnasium.](#) **Siedenbiedel, Catrin** *Sammelwerksbeitrag* Aus: Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. | Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2017

[Das Gymnasium und die Inklusionsidee.](#) **Erhardt, Matthias** *Zeitschriftenaufsatz* In: Pädagogische Rundschau | 2017

[Rezension zu: Springob, J. \(2017\). Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik.](#) Frankfurt a. M.: **Peter Lang, Gerlach, David**

[PDF als Volltext, kostenfreie Datei, Zeitschriftenaufsatz](#) In: Forschungsmonitor Schule | 2018

Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. 1. Aufl. **Greiten, Silvia** (Hrsg.); u. a.
[PDF als Volltext](#), *Monographie* Münster [u. a.]: Waxmann | 2018

Inklusion am Gymnasium. **Springob, Jan** *Zeitschriftenaufsatz* In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch | 2018

Zur Paradoxie der Inklusionsgleichheit Oder: Was ein Gymnasiallehrer von einem Sonderpädagogen lernen kann. **Heinrich, Martin** *Sammelwerksbeitrag* Aus: Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme. | Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2019

Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. **Merl, Thorsten**
[PDF als Volltext](#), kostenfreie Datei *Monographie* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt | 2019

Passung von Transformationen am Gymnasium und Einstellungen von Gymnasiallehramtsstudierenden zur Heterogenität und Inklusion: Eine qualitativ-quantitative Untersuchung zu Wahrnehmung, Schulartunterschieden und Prädiktoren. **Syring, Marcus; Tillmann, Teresa; Ivanova, Alina; Kiel, Ewald** *Zeitschriftenaufsatz* In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung | 2019

Inklusiver Fremdsprachenunterricht am Gymnasium. Möglichkeiten und Herausforderungen in einem auf Separation angelegten System. **Springob, Jan** *Zeitschriftenaufsatz* In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft | 2019

Inklusion am Gymnasium? – Perspektiven auf sonderpädagogische Herausforderungen der Gymnasialen Bildung. **Sprotte-Huber, Leona**
[PDF als Volltext](#), kostenfreie Datei, *Monographie* Heidelberg: Universitätsbibliothek Heidelberg | 2019

Entwicklung der Schulleistung und des schulischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in der Sekundarstufe I. **Klein, Teresa**
[PDF als Volltext](#), kostenfreie Datei, *Monographie* Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg | 2021

Impressum

Herausgeber:

Land Baden-Württemberg
vertreten durch das Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung (ZSL)
Heilbronner Str. 314, 70469 Stuttgart
Telefon: 0711/21859-0
www.zsl.kultus-bw.de
poststelle@zsl.kv.bwl.de

Redaktion:

Anna Feyrer, Förderzentrum Hochschwarzwald, SBBZ Lernen,
Sprache und geistige Entwicklung Titisee-Neustadt
Christina Kurz, Robert-Bosch-Gymnasium Wendlingen
Thomas Mästle, Helene-Schoettle-Schule, SBBZ geistige
Entwicklungen Stuttgart
Jutta Maurer, ehemals Landesarbeitsstelle Kooperation ZSL
Stuttgart
Patricia Schaefer, ehemals Regierungspräsidium Tübingen
Tobias Schneller, ZSL Stuttgart

Autorinnen und Autoren:

Melora Adelmann-Dippold, ehemals SBBZ mit Internat Luise von
Baden, Förderschwerpunkte Hören und Sprache Heidelberg/
Neckargemünd
Nicole Appel, ZSL Stuttgart
Sabrina Basara, Albert-Schweitzer-Schule Stiftung Jugendhilfe
aktiv, SBBZ emotionale und soziale Entwicklung Stuttgart
Markus Beck, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium Stuttgart/
Bad Cannstatt
Bernd Bethäuser, Auguste-Pattberg-Gymnasium Neckarelz
Annette Braun, Lise-Meitner-Gymnasium Böblingen
Anja Fuchs, August-Werner-Schule, SBBZ mit Internat körper-
liche und motorische Entwicklung Markgröningen
Elke Kühnle-Xemaire, ASKO SSA Künzelsau
Bruni Haaga, ehemals SBBZ SILK Esslingen
Sabine Hartl-Wehrle, ASKO SSA Rastatt
Birgit Hawes, ehemals ZSL Stuttgart
Heike Hellwarth, Ottheinrich-Gymnasium Wiesloch
Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg
Katrin Holk, Tom-Mutters-Schule, privates SBBZ geistige sowie
körperliche und motorische Entwicklung Wiesloch
Frederike Isenberg, Stiftung Nikolauspflanze, Kompetenzzentrum
für Blindheit, Sehbehinderung und Mehrfachbehinderung
Stuttgart

Nicole Mastenbroek, Maria-Montessori-Schule, SBBZ Lernen
Mannheim
Harald Nehr, Ferdinand-Porsche-Gymnasium Stuttgart
Martina Samociuk, Heinrich-von-Zügel-Gymnasium Murrhardt
Stefan Sauße, ZSL Regionalstelle Schwäbisch Gmünd
Josef Schmid, Martinsschule, SBBZ Lernen Sindelfingen
Sabine Schmidt, Fachberatung Schulentwicklung ZSL Regional-
stelle Stuttgart
Ursula Schneider, Martinsschule, SBBZ Lernen Sindelfingen
Dr. Eva Schwämmlein, Schulpsychologische Beratungsstelle
Backnang
Margit Velte, Anne-Frank-Gymnasium Rheinau
Stefanie Wechsler, SBBZ SILK Esslingen
Maike Wörner, ZSL Stuttgart

Mitarbeit:

Christian Auers, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Anna Ensslin, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

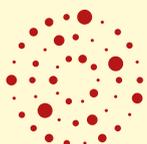
Fotos:

stock.adobe.com: Robert Kneschke (Titel), Contrastwerkstatt
(S. 4), Dzierzawa (S. 19), andreysa (S. 24), imtmphoto (S. 28),
Katarzyna Bialasiewicz (S. 56); iStockphoto: romrobinke (S. 9),
monkeyimages (S. 15)

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Stand: April 2023



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT