

Handreichung

zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im
Förderschwerpunkt Lernen

Stand: August 2015

(überarbeitete Fassung März 2025; u.a. aufgrund von Änderungen der Verordnungen zur APO-SI und AO-SF)

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem haben sich die Schullandschaften und die Arbeit in Schulen deutlich geändert.

Zu diesen Änderungen gehört u. a. die Herausforderung, im Gemeinsamen Lernen Schüler und Schülerinnen auch zieldifferent zu unterrichten.



Mit dieser Handreichung wenden wir uns als Bezirksregierung an die Kolleginnen und Kollegen, die im Schulalltag Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen unterrichten. Die Handreichung soll sie dabei fachlich unterstützen.

Die Handreichung ist im Dezernat 41 unter der engagierten Beteiligung vieler Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen von Förderschulen sowie Vertreterinnen und Vertretern aus den Zentren für die schulpraktische Lehrerbildung entstanden. Wissenschaftlich begleitet wurde dieser Prozess von Frau Prof. Dr. Melzer, der an dieser Stelle mein besonderer Dank gilt.

Wir bedanken uns auch ganz herzlich bei allen anderen Kollegen und Kolleginnen, die an der Entstehung beteiligt waren. Nur durch das Engagement all dieser Personen war es möglich, eine so umfassende Ausarbeitung zu diesem komplexen Förderschwerpunkt zu erstellen.

Im Namen aller an dieser Handreichung Mitwirkenden wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg bei Ihrer Arbeit und hoffen, dass wir Sie mit dieser Handreichung bei der Umsetzung des inklusiven Bildungsauftrags unterstützen können.

Uwe Eisenberg

Leitender Regierungsschuldirektor

Dezernent für Förderschulen

Inhalt

Präambel	10
1. Der Förderschwerpunkt Lernen	12
1.1 Grundlagen	12
1.1.1 Definition und Zielgruppe	12
1.1.2 Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern	14
1.1.3 Lernschwierigkeiten, Lernstörung, Lernbeeinträchtigung im Kontext	16
1.2 Diagnostik im Förderschwerpunkt Lernen	18
1.2.1 Diagnostik zum frühzeitigen Erkennen erster auftretender Lernbeeinträchtigungen	20
1.2.2 Diagnostik zur Feststellung von spezifischen Teilleistungsstörungen	21
1.2.3 Diagnostik zum Messen des Lernfortschritts	21
1.2.4 Diagnostik zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung	23
2. Förderplanung	25
2.1 Vorbemerkungen	25
2.2. Struktur und Inhalte	25
2.3 Förderplanung als kooperativer Prozess	28
2.4 Qualitätskriterien	29
3. Unterricht und Förderung	32
3.1 Allgemeine Grundlagen von Förderung im Förderschwerpunkt Lernen	32
3.1.1 Entwicklungsbereiche im Förderschwerpunkt Lernen	34
3.1.1.1 Entwicklungsbereich Kognition	36
3.1.1.2 Entwicklungsbereiche Lern- und Arbeitsverhalten und Lernstrategien	38
3.1.1.3 Entwicklungsbereiche Kommunikation und Sprache	40
3.1.1.4 Entwicklungsbereich Soziales Handeln	45
3.1.1.5 Entwicklungsbereich Emotionen	50
3.1.1.6 Entwicklungsbereich Motorik	53
3.1.1.7 Entwicklungsbereich Wahrnehmung	55
3.1.2 Unterrichtsprinzipien	62
3.1.2 Bewertung von Lernmitteln	64
3.1.3 Gestaltung von Lernumgebungen	66
3.1.4 Bindung und Lernen	68
3.2 Organisation von Unterricht und Förderung	70
3.2.1 Formen schulischer Förderung	70
3.2.2 Response-To-Intervention	72
3.2.3 Beispiel für eine mögliche Umsetzung des RTI-Konzepts	75
3.2.4 Förderbänder	77
3.2.5 Die Arbeit mit Grund- und Erweiterungskursen	78
3.2.6 Co-Teaching	78
3.3 Förderung im Unterricht	81
3.3.1 Differenzierung	81
3.3.2 Mathematikunterricht	96
3.3.3 Deutschunterricht	105
3.3.4 Englischunterricht	113
3.4 Außerunterrichtliche Förderung	123
4. Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt Lernen	126

4.1 Rechtliche Grundlagen	126
4.2 Differenzierte Leistungsbewertung	127
4.3 Feedback und Leistungsrückmeldung	130
5 Prävention	135
5.1 Vorbemerkungen	135
5.2 Wer benötigt welche Förderung bei Schuleintritt?	138
5.3 Präventive Maßnahmen in der Schule	139
5.3.1 Allgemeine präventive Maßnahmen in der Schule	139
5.3.2 Spezifische präventive Maßnahmen in der Schule	140
5.4. Elternarbeit im Rahmen von Prävention	142
6 Schuleingangsphase	144
6.1 Übergang Kita-Schule	144
6.2 Das erste halbe Jahr - wenn die Gruppe laufen lernt	145
6.3 Gruppenbildungsprozesse	147
7 Berufsorientierung	148
7.1 Anschlüsse	148
7.2 Wege zu den Anschlüssen	150
7.3 Berufsorientierung als Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung	151
7.4. Netzwerkgestaltung	156
7.5 Schulische Förderung	156
8. Beratung und Kooperation	158
8.1 Ziele von Beratung	158
8.2 Voraussetzungen und Grundhaltung	159
8.3. Beratungsformen und -anlässe	160
8.4 Der Beratungsprozess	160
8.5 Aspekte der Kooperation mit verschiedenen Kooperationspartnern	163
8.5.1 Zusammenarbeit mit Eltern	163
8.5.2 Zusammenarbeit mit Lehrkräften der allgemeinen Schule	163
8.5.3 Zusammenarbeit mit weiteren Kooperationspartnern	164
9. Unterstützungsangebote	166
Literaturverzeichnis	167
Abkürzungsverzeichnis	175
Abbildungsverzeichnis	176
Tabellenverzeichnis	176
Stichwortverzeichnis	177

Hinweise zu Markierungen in dieser Handreichung

Im Rahmen dieser Handreichung sind einzelne Abschnitte mit folgenden Symbolen gekennzeichnet:



¹ Beispiele aus der Praxis sind mit dieser Lupe gekennzeichnet. Dabei handelt es sich um Beispiele und nicht um Empfehlungen. Es ist also immer zu berücksichtigen, dass diese Beispiele teilweise aus anderen Systemen und Schulformen stammen und niemals ohne Adaption übernommen werden können. Für die Zukunft wird angestrebt, dass weitere Beispiele aus möglichst vielen verschiedenen Systemen über eine Downloadplattform zur Verfügung gestellt werden können.



Mit diesem Zeichen gekennzeichnete Abschnitte enthalten Rechtsvorschriften und/oder besonders zu berücksichtigende Aspekte.

Kommentare, Ergänzungen, Aktualisierungen

Diese Handreichung ist als ein Auftakt zu betrachten und sollte sich immer weiter entwickeln.

@: lernen@brms.nrw.de

Wenn Sie Anmerkungen, Ergänzungen, gelungene Beispiele aus der Praxis oder weitere Themenvorschläge haben, freut sich das Autorenteam über diese. Sie erreichen die Autorengruppe unter folgender Mailanschrift: lernen@brms.nrw.de

¹ Quelle für dieses Icon: <https://openclipart.org/detail/188650/Search%20Ideogram>

Präambel

Sonderpädagogische Förderung im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen orientiert sich grundsätzlich an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schule und erfüllt Bildungsaufgaben, die sich aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des Lernens ergeben. Sie fördert Denkprozesse, sprachliches Handeln, den Erwerb von altersentsprechendem Wissen, emotionale und soziale Stabilität sowie Handlungskompetenz. Der Kompetenzaufbau bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Erwerb funktionaler Kulturtechniken hat im Unterricht Vorrang.

Jede Schülerin, jeder Schüler muss - immer ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen - Schule als einen Ort des individuell erfolgreichen Lernens erfahren, damit Schule ihrem Bildungsauftrag gerecht werden kann.

Dabei bilden nicht formale Vorgaben über zu erreichende Standards in einzelnen Lernstufen die Maßgaben für Unterricht und Förderung, sondern die Optimierung von Lernfortschritten auf der Grundlage einer gesicherten Diagnostik und der Entwicklung einer realistischen (Lebens-) Perspektive.

Die Kultusministerkonferenz hat hierzu gleichlautende Aussagen getroffen. Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf Lernen durch eine den individuellen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie soll die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen darauf vorbereiten, erfolgreich und weitgehend selbstständig ihr Leben in Familie und Freizeit, in Gesellschaft und Staat, in Berufs- und Arbeitswelt, in Natur und Umwelt zu bewältigen.

Sonderpädagogische Förderung im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen [...] unterstützt durch geeignete und strukturierte Lernsituationen vor allem Denkprozesse, sprachliches Handeln, den Erwerb von altersentsprechendem Wissen, emotionale und soziale Stabilität sowie Handlungskompetenz. Sie schließt die Vorbereitung auf spätere Lebenssituationen ein durch die Anbahnung von Kontakten zu Personen, Gruppen und Einrichtungen, die eine Teilnahme am Leben außerhalb von Schule und über die Schulzeit hinaus ermöglichen.²

Diese Handreichung richtet sich an Kolleginnen und Kollegen, die mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, die bereits sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen aufweisen oder aber davon bedroht sind. Sie soll einen Überblick über die schulischen Belange geben, die für diese Kinder und Jugendlichen von besonderer Bedeutung sind und kann natürlich weder die Aus- noch die Fortbildung in diesem Förderschwerpunkt ersetzen.

² (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, 1999)

Bei der Erstellung dieser Handreichung waren für die Autorengruppe die folgenden Prinzipien grundlegend:

- Eine positive Einstellung zur Heterogenität beinhaltet die vollständige Akzeptanz und den respektvollen Umgang mit allen Menschen.
- In der Arbeit mit und für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen übernehmen Lehrkräfte die Anwaltschaft für diese Kinder und Jugendlichen und tragen dafür Sorge, dass deren Förder- und Bildungsbedürfnissen und -bedarfen nachgegangen wird. Der Anspruch auf individuelle Förderung³ und auf das Erreichen der persönlichen Exzellenz muss für jede Schülerin und jeden Schüler individuell realisiert werden. Denn: „Ziel einer inklusiven Schule ist es, das Selbst sich so entwickeln zu lassen, dass es zu persönlicher Exzellenz findet, um Chancen einer Selbstbehauptung im nachschulischen Leben zu erhöhen.“⁴
- Die im Unterricht notwendigen Modifikationen und Ergänzungen sind für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unverzichtbar, um aktiv und erfolgreich teilzuhaben. Für Schülerinnen und Schüler ohne Förder- oder Unterstützungsbedarf stellen diese Ergänzungen und Modifikationen keine Benachteiligung sondern oftmals eine sinnvolle Ergänzung dar.

³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. SchulG § 1)

⁴ (Reich, K., 2014, S. 223)

1. Der Förderschwerpunkt Lernen

1.1 Grundlagen

Für die Beschreibung von Handlungsmöglichkeiten im Förderschwerpunkt Lernen ist es zunächst sinnvoll, die Entstehung von Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen näher zu betrachten. Damit sind neben einer Definition und Beschreibung der Zielgruppe auch notwendige Lernvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen gemeint. Grundlegendes Wissen in diesen Bereichen befähigt die Lehrkräfte im schulischen Alltag zum professionellen Handeln in den Bereichen Prävention, Diagnostik, Förderplanung und Intervention/Förderung.

1.1.1 Definition und Zielgruppe

Nach Gold „wird der Begriff *Lernschwierigkeiten* als Oberbegriff für eine beeinträchtigte Lernentwicklung verwendet“⁵. Dies betrifft die allgemeine Schulleistungsschwäche im Sinne einer erheblichen Beeinträchtigung im Lesen, Rechtschreiben und/oder Rechnen. Formal ist der Begriff Lernschwierigkeiten nicht mit einer Klassifikation besetzt.⁶ Grundsätzlich können alle Lerner ein- oder mehrmals im Laufe ihrer schulischen Laufbahn Lernschwierigkeiten bekommen, auf die Lehrerinnen und Lehrer möglichst frühzeitig reagieren sollten.⁷ Von einer *Lernstörung* wird gesprochen, wenn ein Kind „in einem oder mehreren Lernbereichen längerdauernd, umfassend und grundlegend zurück bleibt“⁸. Lauth, Grünke und Brunstein nehmen eine weitere Präzisierung vor: Lernstörungen äußern sich demnach darin, „dass das gewünschte Können, Wissen und Verhalten (z. B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Mitarbeit) nicht in ausreichender Qualität, nicht mit ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehenen Zeit erworben wird“⁹. Je nach inhaltlichem Umfang und zeitlicher Dauer können vier Arten von Lernstörungen unterschieden werden (s. *Abbildung 1: Arten von Lernstörungen*).

⁵ (Gold, A., 2011, S. 11)

⁶ (Ellinger, S., 2013, S. 18)

⁷ ebd.

⁸ ebd., S. 19

⁹ (Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J., 2014, S. 17)

Zeit \ Umfang	Bereichsspezifisch (partiell)	Allgemein (generell)
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in Einzelfächern	Schulschwierigkeiten neurotische Störung
Überdauernd (persistierend)	Lese-Rechtschreib-Schwäche Rechenschwäche	Lernschwäche Lernbehinderung Lernbeeinträchtigung Geistige Behinderung

Abbildung 1: Arten von Lernstörungen¹⁰

Durch diese Übersicht wird deutlich, dass eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern aller Schularten von Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen betroffen sein können und zudem Überschneidungsbereiche zu anderen Förderschwerpunkten (z. B. Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung) auszumachen sind. Vorübergehende Leistungsstörungen sind dabei oftmals Reaktionen auf kritische Ereignisse und situative Umbrüche (z. B. Schulwechsel, Reifungskrisen, Erlebnisstörungen, Neuorientierungen¹¹). Überdauernde Lernstörungen sind dahingegen i. d. R. bleibend und können sich mit voranschreitender Dauer manifestieren und verschlechtern.¹² „Wie stabil Lernstörungen sind, hängt allerdings maßgeblich davon ab, ob gezielte Interventionen (z. B. spezifische vorschulische und schulische Förderangebote) frühzeitig angeboten [...] und fachlich versiert durchgeführt werden“¹³.

Eine diagnostische Klassifikation wird i. d. R. durch Psychologen vorgenommen und ist oftmals weniger für den schulischen Alltag von Bedeutung als vielmehr für die Inanspruchnahme von Leistungen (z. B. Unterstützung bei einer außerschulischen Dyskalkulieförderung). Dennoch ist es sinnvoll diese Einteilung zu kennen, um Eltern und Erziehungsberechtigte inhaltlich beraten zu können. Lernstörungen sind aus psychologischer Sicht in der ICD-10¹⁴ (F81) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) oder im DSM-V¹⁵ klassifiziert. Die nachfolgende Auflistung richtet sich nach der ICD-10 der WHO:

- Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0)
- Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1)

¹⁰ nach (Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J., 2014, S. 18)

¹¹ s. (Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J., 2014, S. 18)

¹² ebd.

¹³ ebd.

¹⁴ = Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme

¹⁵ = Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen

- Rechenstörung (F81.2)
- Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten (F81.3)
- Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.8)
- Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet (F81.9)

Mit Blick auf die Forderung nach möglichst früher Förderung kommt der Diagnose¹⁶ von Lernvoraussetzungen schulisch eine wesentlich höhere Bedeutung zu. Lernvoraussetzungen und damit zusammenhängend die Entstehung von Lernstörungen werden nachfolgend beschrieben. An dieser Stelle werden allgemeine Lernvoraussetzungen betrachtet, spezifische Voraussetzungen mit Blick auf Teilleistungsstörungen sind im Kapitel Diagnostik aufgeführt.

1.1.2 Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern

Für erfolgreiches Lernen gibt es zahlreiche Voraussetzungen. Beim Fehlen einer oder mehrerer dieser Lernvoraussetzungen kann es zu Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen kommen. Einen Überblick gibt Matthes¹⁷ mit seinem Handlungsmodell:

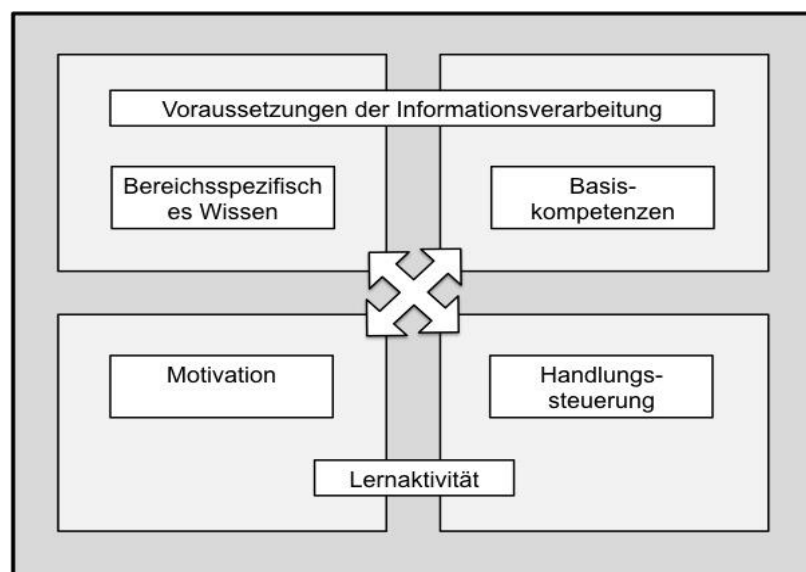


Abbildung 2: Handlungsmodell¹⁸

Demnach sollten bei der Analyse von Lernvoraussetzungen einerseits die Informationsverarbeitung und andererseits die Lernaktivität im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen. Voraussetzungen der Informationsverarbeitung sind bereichsspezifisches Wissen und Basiskompetenzen. *Bereichsspezifisches Wissen* bezieht sich dabei auf die Wissensbasis. Lernstörungen entstehen durch eine ungenügende Entwicklung von Fertigkeiten, die Grundlagen für das

¹⁶ S. Kapitel 1.2 dieser Handreichung

¹⁷ (Matthes, G., 2009, S. 26)

¹⁸ nach (Matthes, G., 2009, S. 26)

Lesen, Schreiben sowie Rechnen sind, durch ungenügendes Vorwissen und durch eine mangelnde Verknüpfung von Vorwissen mit neuem Wissen. Letzteres schränkt auch die Anwendung des Gelernten ein. *Basiskompetenzen* sind grundlegende Fertigkeiten der Informationsverarbeitungen. Hier werden Fertigkeiten in den Bereichen Wahrnehmung, Sprache, Motorik, Denken sowie Sozialverhalten zusammengefasst.¹⁹

Zur Lernaktivität gehören die Motivation und die Handlungssteuerung. *Motivation* beinhaltet verschiedene Teilprozesse: Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, Erwartung von Erfolg und Misserfolg sowie Emotionen und Volition. „Aktive und motivierte Lerner nehmen ihr Lernen selbst in die Hand, haben die feste Absicht und Bereitschaft (Motivation), sich einem Lerngegenstand zuzuwenden und auch die Willensstärke (Volition), eine Lernhandlung zu beginnen und durchzuhalten“²⁰. „Die *Handlungssteuerung* umfasst die Gerichtetheit des Handelns auf Ziele und die Steuerung von Teilhandlungen und Operationen“²¹. Solche Teilhandlungen sind die Metakognition, der kognitive Stil (impulsiver und reflexiv kognitiver Stil), Impulskontrolle sowie die Erregungsregulation.²² Zum Bereich der Metakognition zählen auch Lernstrategien. Durch eine systematische Vermittlung von Lern- und Gedächtnisstrategien können die Lern- und Behaltensleistungen verbessert werden.²³ Diese sind allerdings von Lernpräferenzen (visuelle, auditive, handlungsorientierte Lerntypen) zu unterscheiden. Derzeit gibt es keinen empirischen Hinweis darauf, dass eine spezifische Lernmethode einen bestimmten Lerntyp besonders unterstützt²⁴. Sinnvoller scheint die Unterscheidung von ‚Oberflächen- und Tiefenlernen‘ zu sein. Für den Unterricht selbst ist es günstig, sich unterschiedlicher Darstellungsformen zu bedienen, aber nicht weil es für bestimmte Lerner sinnvoll ist, sondern weil es generell sinnvoll ist, unterschiedliche Präsentationsmodi zu nutzen.

Es gibt weitere Lernvoraussetzungen, die in direktem Zusammenhang mit erfolgreichem Lernen stehen.²⁵ Dies betrifft zum einen die *Aufmerksamkeit*: für eine geringe Aufmerksamkeit ist eine hohe Komorbidität mit Lernschwierigkeiten nachgewiesen worden.²⁶ Zum anderen treten Schwierigkeiten im *Arbeitsgedächtnis* und Lernschwierigkeiten häufig zusammen auf.²⁷ Gold plädiert in seinem Lehrbuch „Lernschwierigkeiten“ für die Analyse von Lernschwierigkeiten und die Planung sowie Durchführung von Fördermaßnahmen ausnahmslos alle Lerner in den Blick zu nehmen, die durch schwache schulische Leistungen auffallen²⁸. Auf diese Weise könne zudem die Auftretenswahrscheinlichkeit verringert werden.

¹⁹ (Matthes, G., 2009, S. 27)

²⁰ (Gold, A., 2011, S. 122)

²¹ (Matthes, G., 2009, S. 30)

²² ebd.

²³ (Gold, A., 2011, S. 121)

²⁴ ebd.

²⁵ (Gold, A., 2011)

²⁶ ebd., S. 115

²⁷ ebd., S. 117

²⁸ (Gold, A., 2011, S. 100)

1.1.3 Lernschwierigkeiten, Lernstörung, Lernbeeinträchtigung im Kontext

Die Begriffe Lernschwierigkeiten und Lernstörung stellen die Lernenden in den Mittelpunkt. Um explizit auch andere Faktoren zu betrachten, ist der Begriff *Lernbeeinträchtigungen* geeignet. „Lernbeeinträchtigungen können gravierende, umfängliche, personbezogene, systembedingte, langandauernde oder partielle Lerneinschränkungen und -verlangsamungen sein“²⁹. Damit werden – neben den schülerbezogenen Aspekten – explizit auch das Lernumfeld in der Herkunftsfamilie sowie gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen einbezogen. Damit können „Lernbeeinträchtigungen“ als Oberbegriff gelten, die Lernstörung wäre eine „leichtere Form“³⁰. Dies veranschaulicht die nachfolgende Abbildung:

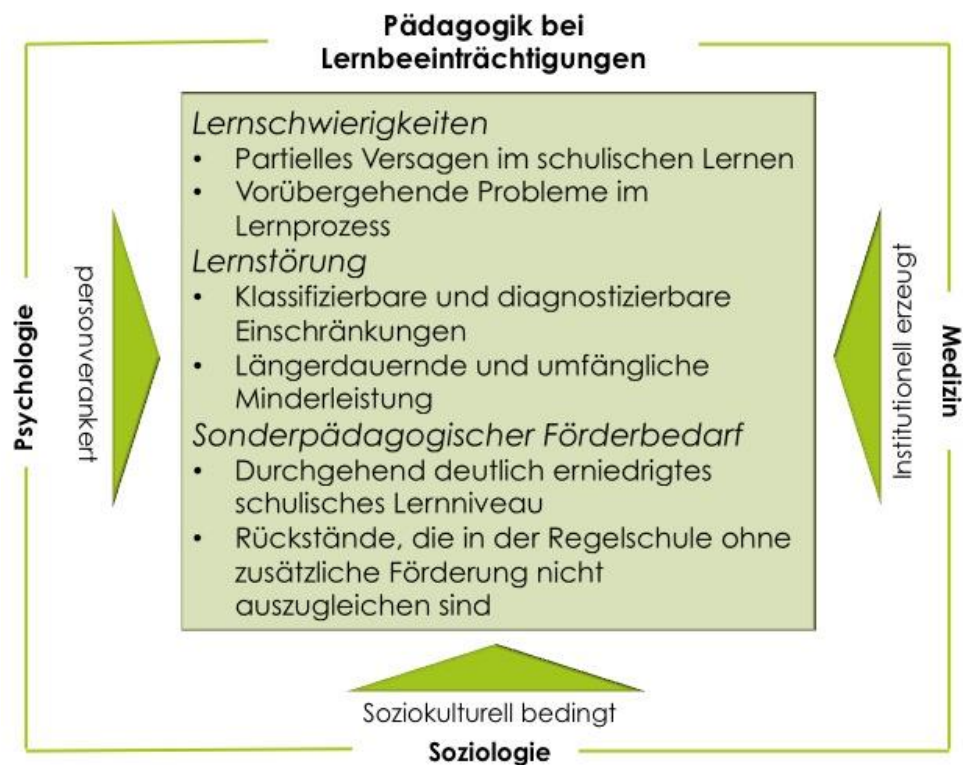


Abbildung 3: Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und ihre Einbettung ³¹

Lernbeeinträchtigungen können durch verschiedene Faktoren entstehen: Sie können *personverankert* sein, *institutionell erzeugt* werden oder *soziokulturell bedingt* sein.³² Die Aspekte, die unter dem Punkt *personenverankert* gefasst werden können, beziehen sich auf die genannten Lernvoraussetzungen. Unter dem Faktor *institutionell erzeugt* wird nicht nur eine Zuweisung zu einer bestimmten Gruppe oder Schulart verstanden. Auch Lehrkräfte haben einen mitunter starken Einfluss, indem sie Schülerinnen und Schülern wenig zutrauen oder

²⁹ (Ellinger, S., 2013, S. 21)

³⁰ (Wember, F. & Heimlich, U., 2014, S. 51)

³¹ (Ellinger, S., 2013, S. 23)

³² ebd.

Methoden einsetzen, die einen Schüler oder eine Schülerin beim Lernen hindern.³³ Unter dem soziologischen Gesichtspunkt sind vor allem Benachteiligungen zu berücksichtigen, die scheinbar einen großen Einfluss auf das Lernen bzw. die Beurteilung von Lernen seitens der Lehrkräfte haben. Dies sind unter anderem Armut und Migrationserfahrungen³⁴. „Armut steht in einem engen Zusammenhang zur Bildung und Ausbildung: Insbesondere diejenigen, die über eine niedrige bzw. keine zertifizierte Bildung/Ausbildung verfügen, sind von Benachteiligungssituationen besonders stark betroffen“.³⁵ Dieser Situationen müssen sich Lehrkräfte bewusst sein und ihnen präventiv entgegenwirken. Die Zahl an Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen sowie Fluchterfahrungen nehmen stetig zu. Damit gehen oftmals auch mangelnde Deutsch- bzw. Sprachkenntnisse einher. Diese können zu Lernschwierigkeiten in der Schule führen, sind aber grundsätzlich kein Indikator für eine Lernstörung oder Lernbeeinträchtigung, sondern Ausdruck der aktuellen persönlichen Lage der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien. Damit sind mangelnde Deutsch- und Sprachkenntnisse explizit kein Grund für die Einleitung eines AO-SF.³⁶ Hier müssten weitere Indikatoren hinzukommen, wie in *Abbildung 2: Handlungsmodell* und *Abbildung 3: Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und ihre Einbettung* beschrieben.

Es ist demnach sinnvoll, Lernbeeinträchtigungen „nicht isoliert, sondern in dem Netz des Beziehungsgefüges, in den [sic!] das Phänomen eingebettet ist, wahrzunehmen“³⁷. Die genannten Faktoren bedingen sich gegenseitig, interagieren miteinander und wirken zirkulär aufeinander ein.³⁸ Dies kann zur Abschwächung, aber auch zur Verstärkung der genannten Faktoren führen. Eine Lernstörung wäre dementsprechend eine leichtere Form der Lernbeeinträchtigung. Lernstörungen und vor allem auch die leichteren, kurzfristigen Schulschwierigkeiten (siehe *Abbildung 1: Arten von Lernstörungen*) treten gehäuft in der allgemeinen Schule auf, auch ohne dass ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung diagnostiziert wurde. Hier ist ein präventives Vorgehen erforderlich.³⁹

Unabhängig davon, ob es sich um leichtere Lern- und Schulschwierigkeiten, Lernstörungen oder umfassenden Lernbeeinträchtigung im Sinne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs handelt, ist eine umfassende Diagnostik der Lernvoraussetzungen und damit der Lernausgangslage erforderlich.

³³ (Hattie, J., 2013)

³⁴ Vgl. <http://www.bildungsbericht.de/>

³⁵ (Palentien, C., 2003)

³⁶ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. § 20 AO-SF)

³⁷ (Werning, R. & Lütje-Klose, B., 2006, S. 76)

³⁸ ebd., S. 77

³⁹ S. Kapitel 3.2 Organisation von Förderung dieser Handreichung

1.2 Diagnostik im Förderschwerpunkt Lernen

Die Diagnostik im Förderschwerpunkt Lernen sollte grundsätzlich multiperspektivisch und multimodal erfolgen, d. h. es müssen alle Faktoren, die zu einer Lernbeeinträchtigung führen können, berücksichtigt sowie verschiedene Methoden eingesetzt werden. Zudem sollte im Zuge inklusiver Bildung die Prävention im Mittelpunkt stehen⁴⁰, damit Lernbeeinträchtigungen und Lernstörungen nach Möglichkeit nicht entstehen bzw. bereits bei ersten auftretenden Schwierigkeiten Interventionen angesetzt werden können. Auf diese Weise wird nicht nur den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eine möglichst hohe Kompetenzstufe zu erreichen, sondern auch Schulversagenserfahrungen minimiert.

Diese grundlegende Einordnung impliziert bereits, dass pädagogische Diagnostik grundlegend für die Förderung und den Unterricht in allen Förderschwerpunkten sowie im präventiven Kontext ist. Sie ist immer eingebettet in einen Kreislauf, der anhand der *Abbildung 4: Stellenwert von Diagnostik und Förderung* verdeutlicht wird:



Abbildung 4: Stellenwert von Diagnostik und Förderung⁴¹

Grundsätzlich bleibt der Unterricht und die Förderung (sowie Prävention) die wichtigste Aufgabe von Lehrkräften sowohl in der allgemeinen Schule als auch in Förderschulen. Daher steht diese auch über den weiteren Elementen des Kreislaufes und ist fortlaufend zu sehen. Gelegenheitsbeobachtungen können Anlass für eine tiefergehende Diagnostik mit systematischen Beobachtungen sein. Diese und weitere diagnostische Methoden sind damit die Grundlage für die Bestimmung der Lernvoraussetzungen wie auch für die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. Die Ergebnisse der Diagnostik sollten in die

⁴⁰ S. Kapitel 5 Prävention und zu RTI Kapitel 3.2 Organisation von Förderung dieser Handreichung

⁴¹ (Popp, K.; Melzer, C. & Methner, A., 2013, S. 20)

Bestimmung von Förderzielen und Fördermaßnahmen (Förderplanung) einfließen, die wiederum im schulischen Alltag (im förderzielorientierten Unterricht und in der Förderung) umgesetzt werden. Bereits kurz nach dem Beginn der Umsetzung der Maßnahmen aus dem Förderplan beginnt eine Diagnostik zur Evaluation (prozessbegleitend) an deren Ende bzw. als Zwischenfazit zum einen ein Abgleich mit der Ausgangssituation stattfindet und zum anderen der Förderplan fortgeschrieben wird. Damit ist der Kreislauf geschlossen und ein zirkulärer Prozess beschrieben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass schulische Förderung, Unterricht, Förderplanung und Diagnostik immer auch von den aktuellen Rahmenbedingungen (Vorgaben des Schulamts, Mitarbeit der Eltern, Teamarbeit im Kollegium) und den grundlegenden Werten der durchführenden Personen (Welches Bild habe ich als sonderpädagogische Lehrkraft oder als Lehrkraft der allgemeinen Schule von den Kindern, Jugendlichen, Eltern sowie Kollegen und welche Definition habe ich von inklusiver Bildung?) abhängt.

Eine Diagnostik, wie sie in diesem Kreislauf unter dem Aspekt der Ist-Stands-Erhebung und dem Aspekt der Evaluation von Förderung und Unterricht beschrieben ist, muss sowohl *informelle* als auch *formelle* Verfahren berücksichtigen. Welche Verfahren zum Einsatz kommen, ist vom Ziel der Diagnostik abhängig. Ziele von Diagnostik im Förderschwerpunkt Lernen können sein:

- Diagnostik zum frühzeitigen Erkennen erster auftretender Lern- und Schulschwierigkeiten (Prävention),
- Diagnostik zur Feststellung von spezifischen Teilleistungsstörungen,
- Diagnostik zum Messen des Lernfortschritts (Prozessdiagnostik),
- Diagnostik zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung mit dem Förderschwerpunkt Lernen nach AO-SF (i. d. R. am Ende der Schuleingangsphase).

Bevor Empfehlungen für die Auswahl spezifischer Methoden in den einzelnen Zielbereichen der Diagnostik gegeben werden, wird eine theoretische Einordnung dieser vorgenommen, um die Auswahl im konkreten Diagnostikprozess zu erleichtern. Formelle Verfahren lassen sich in fünf Methodengruppen einteilen⁴²:

1. Gesprächsmethoden (Anamnese, Exploration, Interview),
2. Beobachtung (unsystematisch, systematisch und andere),
3. Testverfahren,
4. Ratingverfahren,
5. Dokumentenanalyse.



Gesprächsmethoden und Beobachtungen sollten in allen Zielbereichen zum Einsatz kommen. Sie haben demnach einen besonderen Stellenwert.

⁴² (Bundschuh, K., 2010); (Lukesch, H., 1998); (Hesse, I.; & Latzko, B., 2011, S. 81 ff.)

Bei der folgenden Vorstellung der Test- und Screeningverfahren für die einzelnen Zielbereiche wird vor allem auf die durch die landesweite Qualifikation „Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem“⁴³ vorgeschlagenen Methoden zurückgegriffen. Diese sind allerdings nur Beispiele. Eine Orientierung über die Testzentrale des Hogrefe-Verlags (bzw. des jeweils aktuellen Testkatalogs) wird empfohlen.⁴⁴

1.2.1 Diagnostik zum frühzeitigen Erkennen erster auftretender Lernbeeinträchtigungen

Um erste Lernbeeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen, sind vor allem Screeningverfahren geeignet. Diese Screeningverfahren können sowohl im Bereich Lernen als auch im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung (Komorbidität) eingesetzt werden. Sie werden mit der gesamten Klasse durchgeführt. Schülerinnen und Schüler, die einen auffälligen Wert erreichen (d. h., eine Standardabweichung unter dem Skalenmittelpunkt, z. B. T-Wert unter 40, Prozentrang unter 20), unterliegen dem Risiko eine Lernbeeinträchtigung auszubilden und sollten bereits gefördert werden.

Auch bestimmte Testverfahren, die in maximal einer Unterrichtsstunde mit der gesamten Klasse (als Gruppenverfahren) durchgeführt werden können, sind zur Diagnose im Sinne eines Screenings geeignet.

Verfahren für den Bereich Deutsch/ Sprache:

- Bielefelder Screening (BISC) – Vorschulbereich,
- Münsteraner Screening (MÜSC),
- Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE),
- Hamburger Schreibprobe (HSP),
- Salzburger Lesescreening (SLS),
- Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT & SLRT II),
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6).

Verfahren für den Bereich Mathematik:

- Heidelberger Rechentest (HRT),
- Deutscher Mathematiktest (DEMAT).

⁴³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014)

⁴⁴ www.testzentrale.de

Verfahren für den Bereich Emotionale und soziale Entwicklung:

- Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich (SVS⁴⁵),
- Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL),
- Strength Difficulties Questionnaire (SDQ, liegt in mehreren Sprachen vor, besonders zum Einsatz mit Eltern und Schülern geeignet, die wenig bis nicht deutsch sprechen).

1.2.2 Diagnostik zur Feststellung von spezifischen Teilleistungsstörungen

Teilleistungsstörungen sind vor allem die bereits genannte Lese-Rechtschreibschwäche sowie die Rechenschwäche. Diese Diagnostik kann nach den gesetzlichen Bestimmungen unter Bezugnahme auf die kategoriale Diagnostik ICD 10 durchgeführt werden. Die einzusetzenden Methoden sowie die Vorgehensweise sind an den entsprechenden Stellen beschrieben. Einige Verfahren können auch im Zuge der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung eingesetzt werden und sind in der Aufzählung im entsprechenden Unterpunkt enthalten.

1.2.3 Diagnostik zum Messen des Lernfortschritts

Diagnostik wird häufig durchgeführt, um zu prüfen, ob eine Intervention erforderlich ist und ob die Intervention erfolgreich ist

- Diagnose vor der Intervention: Eingangsdiagnose,
- Diagnose während und nach der Intervention: Erfolgskontrolle.

Ziele der Prozessdiagnostik im Zuge (sonder-)pädagogischer Förderung sind demnach die Evaluation von Fördermaßnahmen gleichermaßen wie die Evaluation von Unterrichtsabläufen (Erfolgskontrolle). Eine Diagnose zur Erfolgskontrolle kann einmalig und auch mehrmalig während der Intervention erfolgen. Wenn sie mehrmals erfolgt, wird von Prozessdiagnostik gesprochen. Diese wiederum macht Veränderungen und Anpassungen der Fördermaßnahmen möglich.

Prozessdiagnostik (oder Veränderungsmessung) ist die Beschreibung, ggf. auch die Erklärung und die Vorhersage wahrer *Veränderungen eines Merkmals* (oder von mehreren Merkmalen m) von einer Person (oder mehreren Personen n) über *mindestens zwei* (oder mehr) Zeitpunkte/Situationen.⁴⁶

Prozessdiagnostik beinhaltet also mehrere Statusmessungen, die zu einer Beurteilung herangezogen werden.

Lern- und Erziehungsabläufe sollen durch häufige Messungen möglichst genau abgebildet werden. Diese Verlaufsdiagnosen sind zusätzlich in gewissen Abständen durch aufwendigere Verfahren (im Sinne der Überprüfung, ob ein Förderbedarf weiterhin besteht oder nicht) zu

⁴⁵ (Popp, K.; Melzer, C. & Methner, A., 2013)

⁴⁶ (Krampen, G. & Hank, P., o.J.)

kontrollieren. Alle Informationen sollten gezielt für Förderung und Einstufung genutzt werden.

Zur Umsetzung der Prozessdiagnostik im Sinne einer Lernverlaufsdiagnostik wird im deutschsprachigen Raum seit 2009 das curriculumbasierte Messen (CBM) als Alternative zur klassischen Testdiagnostik diskutiert und als praktikabel eingeschätzt.⁴⁷

„Das CBM erfasst die Leistungsveränderungen eines Schülers oder von Schülergruppen bzw. Schulklassen im Verlauf einer bestimmten Zeitspanne zu festgelegten Zeitabständen. Es werden v. a. lehrplanorientierte Inhalte gemessen. Häufige wiederholte Messungen geben dem Lehrer direkte Rückmeldung zur Wirksamkeit seines pädagogischen Handelns“.⁴⁸

Ziele des curriculumbasierten Messens sind⁴⁹:

- Eine **einfache, effiziente** Prozedur soll robuste Indikatoren der **Schülerkompetenzen** und des **Fortschritts** in den grundlegenden akademischen Fächern zur Verfügung stellen.
- **Frühdiagnose** von Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben.

Neben diesen Zielen zeichnen sich curriculumbasierte Messverfahren durch spezifische Merkmale aus:

- Aufgabenstellung bleibt bei jeder Messung gleich,
- die Items werden verändert,
- prüfen aber prinzipiell die gleichen Inhaltsbereiche mit dem gleichen Schwierigkeitsmerkmalen,
- beanspruchen wenig Zeit (1-5 Minuten),
- sind gut in den Unterricht implementierbar,
- Ergebnisse lassen sich in einem Diagramm grafisch darstellen.

Mittlerweile gibt es im deutschsprachigen Raum formelle und nach Gütekriterien standardisierte Verfahren, die eingesetzt werden können:

- Lernverlaufsdiagnostik Lesen (LDL),
- Verlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen (VSL),
- Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr (IEL-1),
- Lernverlaufsdiagnostik Mathematik für zweite bis vierte Klassen (LVD-M).

⁴⁷ z. B. (Walter, J., 2009); (Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E., 2009); (Hasselhorn, M.; Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.), 2014)

⁴⁸ (Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E., 2009, S. 123)

⁴⁹ (McMaster, K.L., 2011, S. 28)

Zudem können eigenständig informelle Verfahren entwickelt werden, die in der nachstehenden Tabelle für die Fächer Deutsch und Mathematik beispielhaft aufgezählt sind.

Deutsch	Mathematik
<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtzahl gelesener Wörter • richtig buchstabierte Wörter • richtig geschriebene Sätze • richtig geschriebene Sätze abzüglich falsch geschriebener Sätze • richtig gesetzte Interpunktion • 1-Minute-Lesetest⁵⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> • Zahlenlesen • Mengenvergleich • Zahlenfolgen • Zahlzerlegung • Addition und Subtraktion (Aufgabenblöcke)

Tabelle 1: Beispiele für curriculumbezogene Messverfahren⁵¹

Im Internet und von Schulbuchverlagen gibt es verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten zur Durchführung curriculumbasierten Messens:

- Material: Zeitsparer Mathematik,
- Homepage: www.easycbm.com (amerikanische Homepage, v. a. für das Fach Englisch interessant und als Ideengeber in verschiedenen Mathematikbereichen),
- Quop-Werkstatt für Schule und Entwicklung: www.quop.de (Universität Münster, Elmar Souvignier),
- Schrödel Online-Diagnose: www.onlinediagnose.de,
- Klett testen und fördern: <http://www.testen-und-foerdern.de/klettdef/login.html>.

1.2.4 Diagnostik zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung



Das Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung wird in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung – AO-SF) vom 11.10.2014 geregelt und ist in jedem Fall zu beachten. Insbesondere muss die jährliche Überprüfung⁵² auf das Vorhandensein des festgestellten Unterstützungsbedarfs unbedingt berücksichtigt werden.

Methodisch können alle genannten (Test-)Verfahren aus dem vorherigen Unterpunkt (Screening) zum Einsatz kommen. Zudem können gezielt Einzelverfahren durchgeführt werden. Die Auswahl erfolgt immer unter vorher festgelegten (ggf. aus Screening und unsystematischer Beobachtung abgeleiteter) Fragestellungen und Hypothesen.

- Basisdiagnostik Mathematik für die Klassen 4–8,
- TEDI-MATH: Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse,

⁵⁰ (Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E., 2009)

⁵¹ nach (Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E., 2009); (Hessler, T. & Konrad, M., 2008)

⁵² (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. § 17)

- ZAREKI-R: Testverfahren zur Dyskalkulie bei Kindern - revidierte Fassung,
- TeDDy-PC: Test zur Diagnose von Dyskalkulie,
- RZD 2-6: Rechenfertigkeiten- und Zahlenverarbeitungs-Diagnostikum für die 2. bis 6. Klasse ,
- BADYS: Bamberger Dyskalkuliediagnostik (BADYS 1-4+ und 5-8+),
- DERET: Deutscher Rechtschreibtest (für das 1. und 2 sowie das 3. und 4. Schuljahr).

Im Zuge der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wurde und wird oftmals Intelligenzdiagnostik eingesetzt. Dies ist zum einen darin begründet, dass die ICD-10 umfassende Lernbeeinträchtigungen an einer geringeren (unterdurchschnittlichen) kognitiven Leistung festmacht und Teilleistungsstörungen über das Diskrepanzkriterium (schwache Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen trotz durchschnittlicher Intelligenz) definiert werden. In einigen Fällen kann eine Intelligenzdiagnostik aus diesen Gründen sinnvoll sein. In der Regel wird diese aber **keinen** Aufschluss über die direkte schulische Leistung oder sinnvolle Förderung geben. Zudem sind (gute) Intelligenzdiagnostiken sehr umfangreich und stellen immer eine emotionale und physische Belastung für die Kinder und Jugendlichen dar. Daher ist im Einzelfall ein Einsatz gut abzuwägen. Sollte bspw. ein aktuelles psychologisches Gutachten mit Ergebnissen von Intelligenzdiagnostik vorliegen, kann auf eine erneute Testung sehr gut verzichtet werden. Aus theoretischen und praktischen Gründen ist von einer pauschalen Anwendung von Intelligenztests eher abzuraten.

2. Förderplanung

2.1 Vorbemerkungen



Die Erstellung von Förderplänen sowie deren regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung ist durch die AO-SF (§21(7)) vorgeschrieben. Zuständig für die Erstellung der Förderpläne sind die Lehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler unterrichten.

Gemeinsam mit allen anderen Personen, die an der Förderung beteiligt sind, beraten sie über Ziele und Maßnahmen und setzen diese fest. Für Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert werden, ohne dass ein förmliches Verfahren nach §11 bis §15 durchgeführt worden ist, werden ebenfalls individuelle Förderpläne verfasst. Wird eine Schülerin oder ein Schüler in der Primarstufe sonderpädagogisch gefördert, ohne dass ein förmliches Verfahren durchgeführt worden ist, empfiehlt die Schule den Eltern, bei der Anmeldung zur weiterführenden Schule den individuellen Förderplan vorzulegen (AO-SF §17(6)).

Die im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele für Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen bilden zudem die Grundlage für die Beschreibung der Leistungen in den Zeugnissen (AO-SF §32(1)).

In der Fachpraxis wird ein individueller Förderplan überwiegend als „Planungs- und Reflexionsinstrument für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichem Förderbedarf definiert“⁵³, wobei Autoren ganz unterschiedliche Schwerpunkte im Rahmen der Förderplanarbeit setzen. So spricht beispielsweise Eggert, der die amerikanische Bezeichnung und Idee des „Individualized Education Plan“ auch sprachlich ins Deutsche übertragen hat, vom IEP, dem „Individuellen Entwicklungsplan“⁵⁴, und betont den engen Zusammenhang zwischen Diagnostik und Förderplanung. Er versteht individuelle Entwicklungspläne „als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozessbegleitung“⁵⁵. Matthes dagegen bezieht stärker das konkrete Kind-Umfeld-System ein. Er bezeichnet die Grundlage für das langfristige orientierte pädagogische Handeln als eine „Modellierung der individuellen Lernsituation des Kindes“⁵⁶, die neben der förderdiagnostischen Beobachtung des Lernens steht.

2.2. Struktur und Inhalte

Förderpläne beinhalten eine Darstellung des Ist-Zustandes, die Formulierung unterschiedlicher Schwerpunkte der Förderung und Förderziele verbunden mit Methoden und Maßnahmen zum Erreichen der aufgestellten Ziele.

Förderplanung als Prozess der Planung der Förderung und der Förderplan als sein Ergebnis bedeuten die konsequente Fort- und Umsetzung des förderpädagogischen Prozesses und des

⁵³ (Matthes, G., S. 1).

⁵⁴ (Eggert, D., 1997)

⁵⁵ (Eggert, D., 1997, S. 163)

⁵⁶ (Matthes, G., 2007, S. 84-96)

Gutachtens und sind mit diesen in untrennbarem Zusammenhang zu verstehen. Der individuelle Förderplan ist damit ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung sonderpädagogischer Förderung: Sein Leitziel ist die Individualisierung aller Maßnahmen und Hilfen. Der Förderplan fasst unter diesem Leitziel die individuellen diagnostischen Ergebnisse, die Förderziele, die nächsten Handlungsschritte, notwendige personelle und sachliche Ressourcen, Zuständigkeiten, Förderzeiträume und Evaluationszeitpunkte zusammen. Damit bildet die Förderplanung die elementare Basis und Grundlage für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie die individuelle Förderung. Der Förderplan ist gleichzeitig Arbeitsplan für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und Entwicklungsplan für das Kind.

Die Dokumentation der Förderplanung sollte durch ein einheitliches Formblatt realisiert werden, um eine Transparenz für alle am Erziehungsprozess beteiligten Personen zu gewährleisten:



Förderplan					
für _____			geb: _____		
Klasse: _____			Zeitraum: _____		
Förderbereich	Ist-Stand (Stärken und Schwächen)	Förder- ziel	Organisation der Förde- rung, Metho- den und Maßnahmen	Evaluation	Zuständigkei- ten

Unterschrift der Beteiligten

Abbildung 5: Beispiel für ein Förderplanraster

Darüber hinaus wird eine regelmäßige Evaluation der Ziele und Maßnahmen in der gängigen Literatur ebenfalls als Standardelement benannt.⁵⁷ Dieses Konstrukt des individuellen Förderplans ist dabei nicht als statisches und voneinander getrenntes Phasensystem zu verstehen, sondern als eine kontinuierliche Lernbegleitung: „Solche Lernbegleitung beinhaltet eine enge Verflechtung von diagnostischen, handlungsplanenden, handlungspraktischen und evaluativen Schritten im pädagogischen Alltag“⁵⁸.

Die Basis der Förderplanung ist eine genaue Beobachtung des Kindes in seinem Umfeld und somit eine ausführliche Eingangsdiagnostik.⁵⁹ Hierzu können verschiedene Beobachtungsinventare genutzt werden. Die diagnostischen Ergebnisse des AO-SF Verfahrens sowie die prozessbegleitende Diagnostik werden in ein für die Schülerin oder den Schüler individuelles Förder- und Bildungsangebot umgesetzt. Dabei orientiert sich der Förderplan bei der Aufstellung der Ziele und Maßnahmen vorrangig an den Stärken und Fähigkeiten sowie an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler. Die Schwerpunktsetzung von Fördermaßnahmen erfolgt nacheinander und zeigt Fortschritte auf. So wird die Anfangsdiagnostik zu einer lernbegleitenden Diagnostik. Die Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind ganzheitlich ausgerichtet und beruhen auf einer systemischen Sichtweise. Daher beziehen sich die formulierten Ziele und Maßnahmen nicht nur auf den Unterricht, sondern gleichsam auf die außerunterrichtliche Förderung und die Verknüpfung der unterschiedlichen Maßnahmen. Wichtig ist, dass im Förderplan dokumentiert wird, in welcher Form alle Beteiligten Verantwortung für die Förderung übernehmen.

Neben den Zielen aus den elementaren Entwicklungsbereichen (Kommunikation, Sprache, Lern- und Arbeitsverhalten, Lernstrategien, Kognition, Emotionen, soziales Handeln, Motorik und Wahrnehmung) werden im Förderplan auch die Ziele in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik festgeschrieben. Die Förderpläne werden z. B. in einem Karteikasten in der jeweiligen Lerngruppe aufbewahrt und im Rahmen von Eltern- oder Schülersprechtagen zu Rate gezogen. Darüber hinaus stehen sie natürlich jedem Lehrer und jeder Lehrerin der Klasse stets zur Verfügung und können bzw. sollen mit Kommentaren ergänzt werden. Die Förderpläne sollen komprimiert und überschaubar sein. Sie sind flexibel und dynamisch zu handhaben, um Effektivität in Hinblick auf die tägliche Arbeit in der Schule zu garantieren.

Bei der Formulierung der Ziele, die im Förderplan festgelegt werden, sollte beachtet werden, dass „SMART“ formuliert wird:

⁵⁷ (Sander, A., 2007, S. 17)

⁵⁸ (Sander, A., 2007, S. 17)

⁵⁹ S. Kapitel 1 dieser Handreichung.

- S** Spezifisch: konkret, eindeutig formulierte und möglichst präzise Handlungsaufträge. Konzentration auf das Wesentliche mit einer Schwerpunktsetzung
- M** Messbar: quantitativ und qualitativ
- A** Attraktiv: positiv formuliert, motivierend, akzeptabel, praktikabel, lebensrelevant, bedeutsam
- R** Realistisch: erreichbar, evaluierbar
- T** Terminiert, transparent: kommunizierbar (mit Kollegen, Schülerinnen und Schülern, Eltern abgesprochen bzw. erarbeitet) und fortschreibbar

2.3 Förderplanung als kooperativer Prozess

In den letzten Jahren wurden die Förderplanarbeit, ihre Praktikabilität und ihre unterschiedlichen Umsetzungsformen beständig weiterentwickelt und um Einzelaspekte oder weitere Schwerpunktsetzungen ergänzt. Melzer und Mutzeck benennen als besondere ‚Trends in der Förderplanung‘ unter anderem die ‚multidisziplinäre bzw. kooperative Förderung‘ sowie den stärkeren Einbezug von Eltern, Kindern und Jugendlichen in die Förderplanung.⁶⁰

Demnach ist die Förderung immer gemeinsame Aufgabe aller Lehrkräfte einer Klasse und damit ein dialogisch kooperativer Prozess. Zum Gelingen der Förderplanarbeit ist die Mitarbeit aller Beteiligten in einem multiprofessionellen Team bzw. eines Förderplanteams unerlässlich und wird daher auch durch die AO-SF vorgeschrieben. Gleichwohl kann die Erstellung eines Förderplans in verschiedenen Prozessformen mit einem unterschiedlich hohen Maß an Kooperation zwischen den Beteiligten umgesetzt werden. So kann ein Förderplan komplett kooperativ vom gesamten Team erstellt werden. Dagegen kann eine Aufgabenverteilung und Delegierung innerhalb des Teams ebenfalls sinnvoll sein. In diesem Fall werden beispielsweise Einzelpersonen beauftragt, Informationen zu beschaffen und die nötigen Unterlagen zusammenzustellen. Entscheidend bleibt jedoch, dass alle am Verfahren Beteiligten informiert sind, um handlungsfähig im Sinne der Förderziele zu sein. Die Erstellung von Eingangsdiagnosen und das Entwickeln individueller Förderpläne wird vorrangige Aufgabe des Förderschullehrers sein. Das kompensierende Fördern, die Überprüfung und Revision sowie die daraus resultierende Weiterentwicklung des Förderplans wird gemeinsam durchgeführt. Durch den Austausch über sonderpädagogische Förderung, den Prozess der Zusammenarbeit und durch das gemeinsame Handeln entstehen ein wertvoller Kompetenztransfer zum Wohle des Kindes und ein gleichberechtigtes Miteinander aller Beteiligten. Die Erstellung, Evaluierung und kontinuierliche Fortschreibung von Förderplänen folgt einer zeitlichen

⁶⁰ (Melzer, C. und Mutzeck, W., 2007, S. 240-244)

Rhythmisierung im Verlauf eines Schuljahres und ist im Kollegium vereinbart und festgelegt. Die Phasen des Förderplanprozesses *Diagnostik, Zielformulierung/Erstellung des Förderplans* und *Evaluation* werden vom Förderplanteam regelmäßig durchlaufen.

Ein Förderplan ist darüber hinaus nur dann sinn- und wirkungsvoll, wenn seine Inhalte und Ziele mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern/Erziehungsberechtigten besprochen und abgestimmt werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Erziehungsberechtigte aktiv einbezogen werden und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen im häuslichen Bereich zu unterstützen und Entscheidungen und Vorgehensweisen nachzuvollziehen.

Gleichzeitig werden die vereinbarten Ziele auch mit den Schülerinnen und Schülern in Förderplan-Gesprächen erarbeitet und besprochen. Den Schülerinnen und Schülern wird im Rahmen dieser Gespräche die Möglichkeit gegeben, sich zu ihren Entwicklungszielen zu äußern, sie zu reflektieren und aktiv zu gestalten. Die Fähigkeit zur Reflexion wird bereits im Primarbereich angebahnt, um gemeinsam einzelne Ziele zu vereinbaren. Zur Unterstützung und zur Anbahnung der Reflexionsfähigkeit können Selbsteinschätzungsbögen eingesetzt werden, die zudem das Förderplan-Gespräch strukturieren und Gesprächseinstiege bieten, aus denen sich Ziele ableiten lassen. Förderplanung in diesem Sinne ist ein offener und dynamischer Prozess und unterliegt einer kontinuierlichen Weiterarbeit und Weiterentwicklung.

2.4 Qualitätskriterien

Abschließend können für Förderpläne folgende Qualitätskriterien und Indikatoren aufgestellt werden⁶¹:

Qualitätskriterium	Indikator für dessen Erreichen
Fachliche und sachliche Richtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Der aktuelle Entwicklungsstand wird berücksichtigt und aus wissenschaftstheoretischer Perspektive mit aktuellen Diagnoseinstrumenten erhoben. • Grundlagen der Fachdidaktik (z. B. Deutsch oder Mathematik) und Unterrichtsmethodik werden bei der Planung bewährter (und effektiver) Maßnahmen berücksichtigt.
Vielseitigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Der Förderplan bezieht Förderbereiche⁶² aus verschiedenen Lern- und Lebensbereichen ein. • Im Förderplanprozess sind verschiedene Personen einbezogen.
Flexibilität	<ul style="list-style-type: none"> • Der Förderplan und der Förderplanprozess sind veränderbar bei Veränderungen im Entwicklungsstand des Schülers, im Umfeld, die Einfluss auf die Förderung haben und Veränderungen in der Fördersituation. • Zum Einbringen von Veränderungen ist der Förderplan ständig zugänglich. • Flexibilität ist durch eine permanente Prozessevaluation gekennzeichnet.

⁶¹ (Melzer, C., 2010).

⁶² Für die Begriffe ‚Förderbereich‘ und ‚Entwicklungsbereich‘ liegen keine verbindlichen Definitionen vor. Sie werden in der Fachliteratur teilweise synonym verwendet. Anmerkung der Autoren.

Qualitätskriterium	Indikator für dessen Erreichen
Begrenztheit und Schwerpunkte setzend	<ul style="list-style-type: none"> • Aus dem Entwicklungsstand werden maximal drei Förderbereiche ausgewählt und in den Förderplan aufgenommen. • Für jeden Förderbereich werden maximal zwei Förderziele formuliert. • Pro Förderziel werden maximal zwei Fördermaßnahmen entwickelt, wobei auch eine ausreichend ist. • An einem kooperativen Förderplangespräch nehmen maximal sechs an der Förderung beteiligte Personen teil.
Kommunizierbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Innerhalb der Schule gibt es ein einheitliches Förderplanschema. • Es finden regelmäßige Förderplangespräche zum Austausch von Informationen statt. • Der Förderplan ist so formuliert, dass Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler die Inhalte verstehen (z. B. Formulierung ganzer, kurzer Sätze in den Adressaten gerechter Sprache). • Die Kommunikation der am Förderprozess Beteiligten ist zur Weitergabe von Veränderungen gewährleistet.
Individuelle Abstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Förderplan ist individuell auf den jeweiligen Schüler / die jeweilige Schülerin abgestimmt und enthält individuelle Ziele und Maßnahmen (keine Klassenziele oder vorformulierte Ziele aus Diagnoseinstrumenten bzw. Trainings). • Die Ziele beschreiben konkrete Soll-Zustände, die durch den betreffenden Schüler erreicht werden können.
Ökonomie in der Erstellung und Fortschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Auf die Begrenzung der Inhalte wird besonders Wert gelegt. • Es gibt festgelegte Zeiten zur Förderplanung im Team. • Die an einer kooperativen Förderplanung beteiligten Personen halten sich an Gesprächsregeln und eine formale Struktur, um nicht vom Thema abzuweichen, ‚Zeitfresser‘ zu vermeiden. • Es werden realistische, erreichbare Ziele formuliert, sodass ein Fortschritt erkennbar und die Effektivität der Förderung erhöht wird. • Die Fördermaßnahmen werden gleichmäßig an alle am Förderprozess beteiligte Personen vergeben, durchgeführt und evaluiert.
Unterrichtsrelevanz	<ul style="list-style-type: none"> • Die Förderziele und -maßnahmen beziehen sich auf aktuelle Unterrichtsinhalte oder bereiten mit der Schaffung individueller Voraussetzungen auf deren Bewältigung vor. • Es kommen u. a. individualisierende Unterrichtsmethoden (z. B. Wochenplan oder Freiarbeit) zum Einsatz, innerhalb derer die Umsetzung des Förderplans möglich ist.
Verbindlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Alle an der Förderung beteiligten Personen unterschreiben den erstellten und den fortgeschriebenen Förderplan (Förderkontrakt). • Innerhalb der Evaluation wird die Umsetzung der Fördermaßnahmen analysiert.
Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Förderplan ist ersichtlich, welche Fördermaßnahmen in welchem Zeitraum durchgeführt wurden und inwiefern mit ihnen angestrebte Förderziele erreicht wurden. • Der Förderplan wird als Kommunikationsgrundlage in Förderplangespräche oder bei Informationsweitergaben genutzt. • Evaluierte Förderpläne werden für die an der Förderung beteiligten Personen erreichbar aufbewahrt (z. B. Abheften in einem Schülerordner).
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Förderplan ist ersichtlich, wer, was, wann und wo kontrolliert. • Das Datum für die Fortschreibung und damit die Zeitspanne der Evaluation sind festgelegt und auf dem Förderplan angegeben.

Tabelle 2: Qualitätskriterien für Förderpläne

Schulische Inklusion ist nach dem hier zugrundeliegenden Verständnis durch Durchlässigkeit und eine hohe Qualität der Förderung und des Unterrichts gekennzeichnet. Die Qualität der Förderung kann u. a. durch die Förderplanung sichergestellt werden.⁶³ Ein wichtiges Kennzeichen (Qualitätskriterium) der Förderplanung ist die Dokumentation der Lernfortschritte und damit der Förderung. Die Lernfortschritte werden mit Hilfe von Lernfortschrittsdiagnostik ermittelt und im Förderplan festgehalten. Aber nicht nur für die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Förderung ist die Dokumentation der Förderung notwendig, sondern auch für die Kooperation der beteiligten Fachkräfte, z. B. im Zuge des Co-Teachings. Durch das schriftliche Festhalten von Maßnahmen und eingesetzten (Unterrichts)-Methoden sowie deren Erfolge kann eine effektive Kommunikation gewährleistet werden.

⁶³ (Melzer, C., 2014, S. 126)

3. Unterricht und Förderung

3.1 Allgemeine Grundlagen von Förderung im Förderschwerpunkt Lernen

Guter Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterscheidet sich in den Qualitätsmerkmalen nicht von gutem Unterricht für alle anderen Schülerinnen und Schüler.

Als besonders sinnvoll und effektiv haben sich in der Hattie-Studie⁶⁴ folgende Aspekte erwiesen.

1. Evaluative Vorgehensweisen: Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus und des Lernprozesses,
2. Strukturierung: Regelklarheit, strukturierte Klassenführung,
3. Aktivierende Lernstrategien.⁶⁵

Die Frage, die sich daraufhin stellt, ist die, wie die gezielte Unterstützung der Lerner durch Lehrkräfte erfolgen kann, damit Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen aktiv und selbstständig ihren Lernprozess gestalten können.

Hilbert Meyer⁶⁶ nutzt in diesem Zusammenhang das Schlagwort, dass Mischwald besser sei als Monokultur, und empfiehlt eine generelle Drittelparität bei den Grundformen des Unterrichts. Diese besteht aus:

1. Individualisierendem Unterricht (z. B. Wochenpläne, Freiarbeit ...),
2. Lehrgangsbezogenen Vorgehensweisen, die sich durch direkte Instruktion auszeichnen,
3. Kooperative Unterrichtsformen, wie z. B. Peer-Verfahren.

Da Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sehr deutlich von direkten Instruktionen profitieren, sollten auch diese Phasen ihren festen Bestandteil im Unterricht haben. Direkte Instruktion bedeutet jedoch nicht, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen nur in lehrerzentrierten Phasen lernen können. Auch für sie gilt, dass nur das „gelernt, verstanden und auch nachhaltig behalten wird, was man sich selbst erarbeitet hat“.⁶⁷

Unter direkter Instruktion wird eine deutlich lehrkraftzentrierte Form des Unterrichts verstanden, die sich durch wechselnde Phasen der Präsentation (meist neuer Inhalte) und dem Üben unter Anleitung auszeichnet, wobei in den Übungsphasen die Anleitung systematisch

⁶⁴ (Hattie, J., 2012)

⁶⁵ Ergebnisse der Hattie Studie unter: http://www.zukunftsschulen-rw.de/cms/front_content.php?idart=1578

⁶⁶ (Meyer, H., 2011, S. 285)

⁶⁷ (Bock, W. & Gagelmann, S., 2014, S. 150)

zurückgenommen wird, bis die Schülerinnen und Schüler die Übungen ohne Anleitung ausführen können.⁶⁸

Das aktive Handeln und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sind für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ebenso bedeutsam wie für alle anderen Schülerinnen und Schüler auch. Deswegen ist die oben angesprochene Drittelparität in der Unterrichtsgestaltung anzustreben. Es sollte eine ausgewogene Mischung aus Strukturierung durch die Lehrkraft und Raum für Schüleraktivität entstehen.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen müssen das Lernen in weitgehend geöffneten Unterrichtsformen erst erlernen, bevor sie sich in diesen aktiv Inhalte aneignen können. Dies führt zwangsläufig zu der Tatsache, dass eine zu große Methodenvielfalt im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen häufig zu einer Überforderung führt. In Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, sollten deswegen Unterrichtsmethoden systematisch erlernt und regelmäßig trainiert werden, damit diese als Handlungsrepertoire abgespeichert und verfügbar sind. Es ist in solchen Klassen sinnvoller, wenige erlernte Methoden häufig und in verschiedenen Unterrichtsfächern zu nutzen als viele verschiedene Methoden nur kurz einzusetzen, zumal für das Erlernen neuer Methoden in solchen Klassen sehr viel Unterrichtszeit eingeplant werden muss.

Im Zusammenhang mit dem selbstständigen Lernen und Arbeiten in offenen Unterrichtssituationen sollte noch der als „erlernte Hilflosigkeit“⁶⁹ bezeichnete Effekt berücksichtigt werden. Matthes stellt dazu in der Trainingsstudie fest:

Das von Schülerinnen und Schülern als angenehm empfundene Umsorgen (verstärkte Aufmerksamkeit bei Leistungsverweigerung/Einfordern von Hilfestellung) kann dazu führen, dass das Rückzugsverhalten gestärkt wird.⁷⁰

Diese Kombination aus unzureichenden Selbstwirksamkeitsstrategien und der Belohnung durch vermehrte Aufmerksamkeit führt bei einigen Schülerinnen und Schülern dazu, dass die Anstrengungsbereitschaft und das Selbstwirksamkeitskonzept nachhaltig negativ beeinflusst werden. Schülerinnen und Schüler müssen deswegen in Bezug auf das angemessene Einfordern von Unterstützung und in Bezug auf die selbstständige Aufgabenbewältigung gefördert werden. Ziel ist es für alle Schülerinnen und Schüler, Aufgaben selbstständig bewältigen zu können.

⁶⁸Unterrichtsbeispiele in: (Einhellinger, C.; Ellinger, S.; Hechler, O.; Köhler, A. & Ullmann, E., 2013, S. 289) und in: (Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J., 2014, S. 418)

⁶⁹ Hilflosigkeit entsteht, wenn trotz bestehender Kontrollmöglichkeiten die Kompetenzerwartung, Ereignisse kontrollieren zu können, niedrig ist. (Röder, B., 2009, S. 55)

⁷⁰ (Matthes, G., Hofmann, B. und Emmer, A., 2002, S. 16)

3.1.1 Entwicklungsbereiche im Förderschwerpunkt Lernen

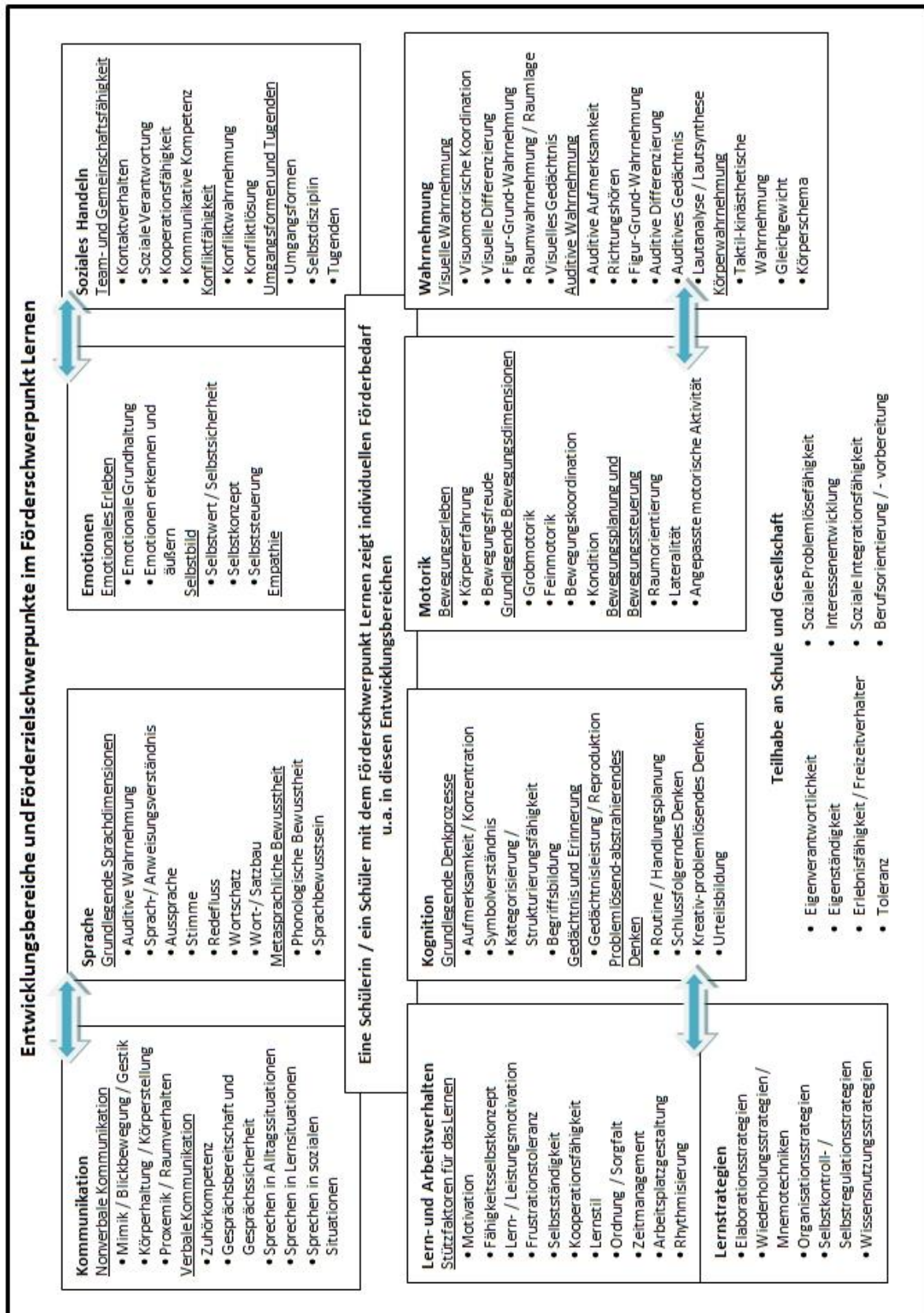
Im schulischen Alltag sind häufig die deutlichen und teilweise umfangreichen Leistungsrückstände von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen bezogen auf die Inhalte von Unterrichtsfächern offensichtlich. Der in der Regel diesem erschwerten Kompetenzzuwachs zu Grunde liegende Förderbedarf in den Entwicklungsbereichen, der für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen das Lernen so drastisch erschwert, muss im Rahmen der Förderplanarbeit individuell erhoben und bei der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Förderung berücksichtigt werden. Die im folgenden Schaubild aufgelisteten Aspekte sind als Anhaltspunkte und nicht als vollständige Sammlung zu verstehen. Sie sind als grobe Kategorien zu verstehen, bedingen sich teilweise gegenseitig und müssen im Rahmen der Förderplanung präzisiert und durch SMART-E Ziele konkretisiert werden. Sie orientieren sich in den Begriffen weitgehend an den bayrischen Rahmenlehrplänen für den Förderschwerpunkt Lernen.⁷¹

Das zentrale Anliegen der gesamten Arbeit muss immer die individuell erfolgreiche Teilhabe an Schule und Gesellschaft sein. Aus diesem Grund wurden die entsprechenden Förderziele unter der Überschrift 'Teilhabe an Schule und Gesellschaft' mit in die Übersicht aufgenommen, auch wenn es sich dabei nicht um einen an die Entwicklungspsychologie angelehnten Entwicklungsbereich handelt. Die Arbeit an diesen Entwicklungszielen kann als handlungsleitend für die gesamte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen betrachtet werden.

Nächste Seite:

Abbildung 6: Übersicht über die Entwicklungsbereiche und Förderziele im Förderschwerpunkt Lernen

⁷¹ (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011)



3.1.1.1 Entwicklungsbereich Kognition

Konkretisierung

Der Entwicklungsbereich Kognition⁷² ist einer der zentralen Bereiche für den Förderschwerpunkt Lernen. Eine isolierte kognitive Entwicklung gibt es nicht, kognitive Entwicklung findet stets im Rahmen der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit statt.

Kognition beschreibt die Fähigkeit des Menschen, sich in seiner Umwelt zu orientieren und sich ihr anzupassen. Der Begriff Kognition steht für alle Prozesse, die mit dem Erfassen einer Situation zusammenhängen: Wahrnehmung, Denken, Erinnern, Vorstellen, Erkennen, Beurteilen, Bewerten, Verstehen und Erwarten. Mit dem Begriff Kognition werden solche Prozesse und Produkte bezeichnet, die auf der Grundlage der Leistungsfähigkeit des Gehirns auf überwiegend intellektuelle, verstandesmäßige Wahrnehmungen und Erkenntnisse bezogen sind.

Zu den *wesentlichen kognitiven* Fähigkeiten eines Menschen zählen:

- *Gedächtnis*: Die Fähigkeit, Inhalte dauerhaft zu speichern.
- *Aufmerksamkeit*: Prozess der Auswahl und der aktiven Zuwendung beim Aufnehmen von Informationen aus der Umwelt.
- *Wahrnehmungsfähigkeit*: Neben der reinen Informationsaufnahme durch die Sinnesorgane Nase, Ohr, Auge oder Haut, müssen Ergebnisse der Wahrnehmung verarbeitet werden. Dabei werden Informationen über Gerüche, Geschmack, Temperatur, Töne, Sprache, Musik, Bilder, Texte, und Strukturen zu Modellen und vor allem zu ganzheitlichen komplexen Situationen verarbeitet.
- *Erkenntnisfähigkeit*: Prozess und Ergebnis des Erkennens. Erkenntnis bezeichnet immer die Beziehung zwischen einem erkennenden Subjekt und etwas Erkanntem, dem Objekt.
- *Schlussfolgerung*: Erschließung eines gegebenen Sachverhalts. Die Person erkennt, was impliziert ist und stellt aufgrund immer wiederkehrender Phänomene Regelmäßigkeiten oder Wirkungszusammenhänge auf. Die Person erkennt Ähnlichkeiten und versucht, Bekanntes auf Unbekanntes zu übertragen.
- *Urteilsfähigkeit*: Die Fähigkeit, Ereignisse, Probleme und Kontroversen zu analysieren und reflektiert beurteilen können. Meinungen, Überzeugungen und Interessen können formuliert, angemessen vertreten und Kompromisse geschlossen werden.

⁷² Der Entwicklungsbereich Kognition wird in anderen Publikationen auch als Entwicklungs- oder Förderbereich Denken bezeichnet. Die Begriffe werden dabei häufig synonym verwendet. Anmerkung der Verfasser.

- *Erinnerung und Merkfähigkeit*: Die Fähigkeit, aufgenommene Informationen über einen variablen Zeitraum im Gedächtnis zu behalten und wieder abrufen zu können. Die Merkfähigkeit ist abhängig von unterschiedlichen Einflussfaktoren wie Stimmung, Wachheit, emotionaler Gehalt der zu merkenden Inhalte und Erregungsniveau.
- *Lernfähigkeit*: Die Eigenschaft eines Menschen, Informationen speichern zu können und diese für eigene Zwecke zu nutzen.
- *Abstraktionsvermögen*: Die Fähigkeit, aus komplexeren Zusammenhängen allgemein gültige Aussagen abzuleiten.
- *Rationalität*: Ausrichtung des Denkens und Handelns an Vernunft und an bestimmten Zwecken.

Diagnostik im Entwicklungsbereich Kognition

Eine ausführliche Darstellung förderdiagnostischer Kriterien für den Entwicklungsbereich Kognition ist unter der Überschrift „Denken und kognitives Verhalten“ bei Matthes⁷³ zu finden. Wie bei allen Listen von Beobachtungskriterien oder diagnostischen Leitfragen, sollte hier eine begründete Auswahl getroffen werden.

Aktuelle Test- und Screeningverfahren sind dem Angebot der Testzentrale⁷⁴ zu entnehmen.

Förderung im Entwicklungsbereich Kognition

Unterricht, der das Denken herausfordert und schult, ist laut Arnold durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

1. Lehrer stellen Probleme, werfen Fragen auf und fordern den Geist der Schülerinnen und Schüler mit Paradoxa, Dilemmas und Unstimmigkeiten heraus.
2. Durch die Gestaltung der Lernumgebung für das Problemlösen in kleinen und großen Gruppen richten Lehrer den Unterricht auf Interaktion hin aus.
3. Lehrer und Schulleiter gestalten die Schulumgebung so, dass Denken im Mittelpunkt und Kommunikation das Ziel ist. Sie stellen dazu die nötigen Mittel, wie Internet, aktuelle Datenbestände und unterstützende Rohmaterialien zur Verfügung.
4. Lehrer, Schulleiter und Schüler bringen Entwicklungen und Fortschritte im Denken hervor, beschäftigen sich damit und messen sie.
5. Lehrer und Schulleiter gehen auf die Ideen der Schüler in einer Weise ein, die darauf bedacht ist, ein positives Schul- und Unterrichtsklima aufrechtzuerhalten, das von Vertrauen geprägt ist, Risikobereitschaft fördert und experimentierfreudig und kreativ ist.
6. Lehrer, Schulleiter und alle mit der Schule verbundenen Erwachsenen suchen Vorbilder im Denken zu sein und ein Denkverhalten zu zeigen, das sie auch von Schülern erwarten.⁷⁵

⁷³ (Matthes, G., 2009, S. 233-236)

⁷⁴ www.testzentrale.de

⁷⁵ (Arnold, M., S. 2)

In diesem Zusammenhang ist es für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders wichtig, dass ihnen nicht alle Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt werden, sondern sie Probleme und Fragen gestellt bekommen, die sie auf ihrem derzeitigen Anforderungsniveau herausfordern und dass Fehler im Lernprozess genutzt werden, um Lernprozesse nachzuvollziehen.

3.1.1.2 Entwicklungsbereiche Lern- und Arbeitsverhalten und Lernstrategien

Konkretisierung

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist das Lern- und Arbeitsverhalten von elementarer Bedeutung. Es ist Basis schulischen Lernens überhaupt und Voraussetzung für die Berufsfähigkeit. Das Lern- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern wird wesentlich beeinflusst von der Entwicklung der Lernkompetenz und von besonderen Unterrichtsarrangements. Die Förderung in diesen Entwicklungsbereichen ist aus diesem Grund ein zentrales Anliegen während der gesamten Schulzeit.

Durch die Förderung von Lernkompetenz, also der Fähigkeit, das Lernen zu lernen, werden die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Unterrichts. Es geht darum, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam nicht nur zu reflektieren, was sie gelernt haben, sondern auch wie sie es gelernt haben. Das bedeutet, für jedes Fach die erfolgreichen Lernwege und Lernstrategien zu erfassen und bewusst zu machen. Das Ziel ist, Expertise für das eigene Lernen zu gewinnen.

Das Vertrautsein mit komplexen arbeits- und lernmethodischen Abläufen schafft Sicherheit und Kompetenz, um für das eigene Lernen Verantwortung übernehmen zu können. Die Bereitschaft eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin, lernen zu wollen, kann nicht vorausgesetzt werden. Eine Grundmotivation durch aufzubauendes Durchhaltevermögen, Arbeitsfreude, Lernerfolge und Selbstwertgefühl einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers muss Grundlage sein. Dabei werden Unterrichtsarrangements wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Lernspiralen, Projektarbeit sowie der Umgang mit der Lernkartei eingeübt und eingesetzt.

Diagnostik in den Entwicklungsbereichen Lern- und Arbeitsverhalten und Lernstrategien

Eine ausführliche Darstellung förderdiagnostischer Kriterien für die Entwicklungsbereiche Lern- und Arbeitsverhalten und Lernstrategien ist unter der Überschrift „Lern- und Leistungsmotivation“ bei Matthes⁷⁶ zu finden. Wie bei allen Listen von Beobachtungskriterien oder diagnostischen Leitfragen, sollte hier eine begründete Auswahl getroffen werden.

⁷⁶ (Matthes, G., 2009, S. 238-239)

Aktuelle Test- und Screeningverfahren sind dem Angebot der Testzentrale⁷⁷ zu entnehmen.

Förderung in den Entwicklungsbereichen Lern- und Arbeitsverhalten und Lernstrategien

Die Förderung im Unterricht erfolgt u. a. durch:

- *Methodentraining*: Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken z. B. handwerkliche Grundtechniken (Schneiden, Kleben, Umgang mit dem Lineal, Lochen und Abheften).
- *Arbeitsplatzgestaltung*: Ordnung halten durch den Umgang mit Zeit, durch effizientes Lesen, durch Markieren, durch Strukturieren, durch Visualisieren, durch Spickzettel schreiben, durch Training von Lernen und Behalten.
- *Lernstrategien*: Durch die Vermittlung von Lernstrategien (Planen, Überwachen und Bewerten von Lernprozessen⁷⁸) und Selbstinstruktionen für die selbstständige Aufgabenbewältigung werden Schülerinnen und Schüler befähigt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.
- *Teamentwicklungstraining*: Beherrschung elementarer Kooperationstechniken z. B. Soziale Trainingsschwerpunkte, Teamidentifikation, Rollen im Team, Teamregeln, regelgebundene Gruppenarbeit.
- *Kooperatives Lernen*: Durch Kooperatives Lernen werden die Schülerinnen und Schüler vielfältig gefordert und gefördert. Nachweislich kommt es zur Steigerung der Schülerbeteiligung, Entwicklung von Denkfähigkeit auf höherem Niveau, Förderung der Schüler-Lehrer-Interaktion, Entwicklung und Erweiterung des Selbstwertgefühls, Lernzufriedenheit, Entwicklung von Kommunikationskompetenz, Schulung sozialer Kompetenzen, Teambildung bei gleichzeitiger individueller Verantwortung, Förderung der Lernverantwortung bei den Schülerinnen und Schülern sowie zur Etablierung eines positiven Klassenklimas.

⁷⁷ www.testzentrale.de

⁷⁸ (Mandl, H. & Friedrich, H. (Hrsg.), 2006)

3.1.1.3 Entwicklungsbereiche Kommunikation und Sprache

Konkretisierung

Sprache als zentrales Medium schulischen Lernens durchzieht alle Fächer und Förderbereiche. Störungen in der Sprachentwicklung führen zu Störungen in der Kommunikation mit der Umwelt, so dass sie entscheidende Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen haben können.

Sprachfördernder Unterricht regt zur aktiven Auseinandersetzung mit der direkten Umwelt an. Hierbei ist die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. In strukturierten Lernsituationen werden Sprachhandlungssituationen derart gestaltet, dass die Kinder und Jugendlichen im Dialog kommunikative Fähigkeiten erwerben und in unterschiedlichen Alltagssituationen anwenden. Die Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten sollte für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtsimmanent realisiert werden. Es besteht eine enge Interdependenz zum Fach Deutsch und dem Unterrichtsprinzip Deutsch als Zweitsprache.

Beeinträchtigungen im Entwicklungsbereich Sprache äußern sich bei den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen unter anderem

- in eingeschränkten verbalen und nonverbalen Fähigkeiten,
- in Sprach- und Sprechstörungen,
- in einem reduzierten aktiven und passiven Wortschatz,
- in Sprachentwicklungsstörungen,
- in einem eingeschränkten Spracherwerb,
- in zusätzlichen mangelnden Kompetenzen in anderen Entwicklungsbereichen,
- in mangelnden Umwelterfahrungen sowie
- in der eingeschränkten Fähigkeit, zuhören zu können und nonverbale Elemente wie Mimik und Körpersprache adäquat interpretieren zu können.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist ein weiteres Problemfeld der unvollständige Erwerb in der Muttersprache und damit auch im Erwerb der deutschen Sprache (Deutsch als Zweitsprache). Die Beratung von Eltern mit unzureichenden Sprachkenntnissen und Analphabetismus sowie kulturell bedingte Sprachgewohnheiten sind zu berücksichtigen.

In den folgenden sprachlichen Entwicklungsbereichen können die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusätzlichen Förderbedarf aufweisen:

- Sprache,
- Sprechen,
- Redefluss,
- Stimme und Stimmklang,
- aktiver und passiver Wortschatz,

- myofunktionelle Störungen,
- phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer, morphologisch- syntaktischer und kommunikativ-pragmatischer Bereich.

Daneben sind im Bereich des Hörens die auditive Wahrnehmung sowie die nonverbale Kommunikation und die metasprachliche Ebene in der Sprachverarbeitung und in der Schriftsprache von zentraler Bedeutung.

Diagnostik in den Entwicklungsbereichen Kommunikation und Sprache

Zur Diagnostik der Sprachstörungen existieren mehrere formelle und informelle Verfahren, wie Schülerbeobachtungen, Hinweise aus dem AO-SF, Sprachstandmessungen, Elterneinschätzungsbögen, Lautprüfbögen sowie die Auswertung von Audio- und Videoaufnahmen. Auch die Ergebnisse vorschulischer Sprachstandüberprüfungen sollten hinzugezogen werden sowie gegebenenfalls Informationen aus der anschließenden Förderung des Kindes. Ausführliche Beschreibungen zu derzeit gültigen standardisierten und informellen Testverfahren können im Internetangebot der Testzentrale oder im aktuellen Testkatalog eingesehen werden.⁷⁹

Aufgrund der Komplexität sind freie Beobachtungen sehr zu empfehlen. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, Beratungen aus den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache einzuholen. Die Einbeziehung weiteren Fachpersonals wie Logopäden, Frühförderstellen, Motopäden und Psychologen ist anzuraten.

Bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfolgt der Schriftspracherwerbsprozess in der Regel unter erschwerten Bedingungen. Eine enge prozessdiagnostische Begleitung sollte insbesondere in der Primarstufe erfolgen.

Förderung in den Entwicklungsbereichen Kommunikation und Sprache

Da sprachliche Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit wesentlich zur Entwicklung der personalen und sozialen Identität beitragen, wirken sich Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache auf die Person in ihren vielfältigen Beziehungen zur Außenwelt und auf den eigenen Entwicklungs- und Lernprozess aus. Ziel der Förderung ist insbesondere, dass die Schülerinnen und Schüler über eine dialoggerichtete Anleitung Sprache auf- und ausbauen, sprachliches Handeln in alltäglichen Bewährungssituationen bewältigen und sich als kommunikationsfähig erleben können. Hier ist auch der Unterschied zwischen einer Sprachförderung im Unterricht und Sprachtherapie erkennbar. Sprachförderung bezeichnet eine unspezifische Entwicklungsbegleitung aller Kinder, wobei standardisierte Förderprogramme in Kleingruppen durchgeführt werden. Sprachtherapie erfolgt dagegen durch Fachkräfte und arbeitet störungsspezifisch-individuell.

Folgende Methoden der Sprachförderung werden unterrichtsimmanent eingesetzt:

⁷⁹ www.testzentrale.de

Sprachfördernde Maßnahmen im Unterricht

- Übungen zur phonetischen und phonologischen Bewusstheit: Mit phonologischer Bewusstheit ist die Fähigkeit beschrieben, lautliche Einheiten analytisch und/oder synthetisch zu verarbeiten.
- Gesprächsregeln und Rituale helfen durch Wiederholung Sprache zu verstehen und zu produzieren.
- Spezielle Unterrichtsangebote (Theater, Radio, Musik)
- Zuhören und Ausreden lassen: Die Lehrkraft achtet darauf, dass genügend Zeit vorhanden ist, um zu erfassen, was die Kinder mitteilen wollen, auch wenn sie es sprachlich nicht gleich äußern können oder es nur sehr ungeschickt tun. Neben dem Zuhören ist es ebenso wichtig, geduldig abzuwarten, was Kinder erzählen, nicht ihre Sätze zu unterbrechen und nicht vor dem Beenden ihrer Äußerungen bereits Verständnis zu signalisieren.
- Lautgebärden
- Blickkontakt: Der Blickkontakt stellt eine Brücke zwischen Bezugsperson und Kind her. Das Kind erfährt emotionale Nähe und Zuwendung. Es kann mit seiner Hilfe Mundbilder (Artikulationsstellungen) ablesen und erhält damit Anregungen für die eigene Lautproduktion.
- Eigenaktivität und Sprachanregungen: Die Lehrkraft sollte Gelegenheit für dialoggerichtete Gespräche bieten. Eigenes Handeln sollte nach Möglichkeit versprachlicht werden.
- Abbau von Versagens- und Kontaktängsten
- Beim Einsatz kooperativer Lernformen werden bewusst Situationen erzeugt, in denen Lernprozesse durch die Lernenden versprachlicht werden müssen.

Entwicklungsorientierte Sprachförderung

Die Entwicklung der Persönlichkeit und Sprache vollzieht sich in verschiedenen Stufen. Erfahrungsgemäß empfiehlt sich folglich eine Strukturierung nach markanten Entwicklungsstufen, die sich im Wesentlichen an schulischen Anforderungen orientieren.

An dieser Stelle sollen entwicklungsorientierte Aspekte der Sprachförderung als Orientierungshilfe für intendierte Standards exemplarisch skizziert werden:

Vorschulisches Lernen im Bereich Sprache

Dieser wichtige Aspekt tangiert wesentlich die präventive Arbeit vor Beginn der Schulpflicht mit elementaren Ansätzen der Kompensation von sprachlichen Auffälligkeiten und Defiziten. Da diese präventive Arbeit durch diagnostische Verfahren initiiert wird (Delfin-4 Testung),

lassen sich bereits erste therapeutische und kompensatorische Maßnahmen der sprachlichen Frühförderung in der vorschulischen Entwicklungszeit realisieren.

Schülerinnen und Schüler sollten bei der Einschulung möglichst über grundlegende sprachliche Voraussetzungen zum schulischen Lernen verfügen. Exemplarisch genannt seien an dieser Stelle die elementaren Grundlagen der nonverbalen Kommunikation (u. a. Gestik, Mimik) und der verbalen Kommunikation (elementares Sprachverständnis, verständliches aktives Sprachniveau zur Verbalisierung von Bedürfnissen, hinreichender Wortschatz zur aktiven Teilnahme an sozialen Prozessen).

Sprachliche Kompetenzen in der Schuleingangsphase (Lernstufen 1 und 2)

Mit Beginn der Einschulung werden in überwiegendem Maße über das Medium Sprache Lerninhalte und soziale Kompetenzen vermittelt. Dabei werden zunehmend verbale Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt, damit sie sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, Zusammenhänge erfassen und in die soziale Gemeinschaft integriert zu werden. In dieser Entwicklungsstufe sollen Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, zumindest einfache Zusammenhänge zu verstehen und Anweisungen in intendierte Handlungen umzusetzen. Wichtig sind auch auf dieser Entwicklungsstufe die Verbalisierung von Bedürfnissen bis hin zur Äußerung von eigenen Gefühlen, die verbale Darstellung überschaubarer Sachverhalte, die elementare Entwicklung von Lautanalyse und Lautsynthese (auch hinsichtlich der Schriftsprachvermittlung) sowie der Erwerb von Grundlagen des Sprachbewusstseins (Frage und Antwort, Intonation, einfache grammatikalische Strukturen etc.) und der Schriftsprache (Laut- Buchstabenzuordnungen, erste Wörter, Sätze und ggf. einfache Texte lesen, schreiben und verstehen können).

Sprachliche Kompetenzen bis zum Ende der Primarstufe (Lernstufen 3 und 4)

Basierend auf den Grundlagen der Schuleingangsphase sollen die beschriebenen sprachlichen Kompetenzen weiter auf- und ausgebaut werden. Am Ende der Primarstufe sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst in der Lage sein, über wesentliche Aspekte des Sprechens und Zuhörens zu verfügen (Sprechen mit Orientierung und Artikulation an der Standardsprache, Einhaltung von Gesprächsregeln, Anwendung grammatikalischer Grundlagen, Weitergabe von Informationen, Verbalisierung von Konfliktlösungen, Präsentation von Lernergebnissen und Lernerfahrungen).

Ergänzt werden diese verbalen Elementaranforderungen durch Aspekte des Schriftspracherwerbs. Im Bereich des Lesens sollten Schülerinnen und Schüler exemplarisch und zielgerichtet mit Texten und Medien umgehen können (Sinn- und Informationsentnahme, produktiver Umgang mit schriftlichen Medien, Lesestrategien für das Verstehen von Texten, Inhaltswiedergabe, Markieren von Textstellen etc.).

Im Bereich des Schreibens geht es um die Aneignung elementarer Rechtschreibregeln und um die Verschriftlichung von Zusammenhängen (freies Schreiben oder vorgegebene

Schreibanlässe - dabei lesbare und situations- und adressatenbezogene Gestaltung-, Präsentation von Ergebnissen, Nutzung von Rechtschreibhilfen und Anwendung von Rechtschreibstrategien etc.).

Sprachliche Kompetenzen in der Mittelstufe (Lernstufen 5 – 7)

In der Mittelstufe werden weiterführende sprachliche Anforderungen intendiert, vor allem für die Ausbildung eines Sprachverständnisses für komplexere Zusammenhänge hinsichtlich des breiteren Spektrums fachlichen Lernens und für die zunehmende Qualifizierung für entwicklungsrelevante Lebensbewältigungsaufgaben.

Schülerinnen und Schüler sollen sich zunehmend an der Standardsprache orientieren und sich an sach- und themenbezogenen Gesprächen aktiv beteiligen. Die Einhaltung von Gesprächsregeln, die Weitergabe von Informationen, die Präsentation von Lernergebnissen, das Verbalisieren von Lernerfahrungen und das Vertreten eigener Standpunkte in Phasen des Lernens und der Konfliktbewältigung auf einem zunehmend weiter entwickelten Niveau sind weitere wichtige Zielsetzungen im Bereich des Sprechens und Zuhörens.

Ebenso ergeben sich fortschreitende Anforderungen im Umgang mit Texten und Medien (zielgerichtete Auswahl und Nutzung von Medien und Texten, literarische Erfahrungen durch spezifische Angebote wie Lesecke oder Klassenbücherei, zunehmende Informationsentnahme für fachliches Lernen, produktiver Umgang mit Texten durch Fragen, Markierungen und Zusammenfassungen etc.).

Im Schreiben und im Verfassen von Texten sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, unterschiedliche Schreibanlässe und Verwendungssituationen von Schriftsprache angemessen und verständlich unter Berücksichtigung elementarer orthografischer und grammatikalischer Grundkenntnisse schriftlich zu formulieren, ggf. unter Verwendung von text- und adressatenbezogenen Hilfestellungen (Wortfeldarbeit, Wörterbücher, Nutzung des Computers etc.).

Sprachliche Kompetenzen in der Abschlusstufe (Lernstufen 8 – 10)

In dieser letzten Qualifikationsstufe sollen die Schülerinnen und Schüler die zentralen verbalen, nonverbalen und schriftsprachlichen Kompetenzen für eine möglichst erfolgreiche Berufsorientierung und selbstständige Lebensführung erwerben.

Im Kontext des Sprechens und Zuhörens sollten grundlegende Gesprächsregeln verinnerlicht sein (Vorstellungs- und Bewerbungsgespräche). Daneben sollte der aktive und passive Wortschatz vor allem in den Bereichen der Berufsorientierung und Lebensbewältigung erweitert werden, einschließlich der Verwendung häufig verwendeter Fremdwörter.

Die Informationsentnahme aus Gesprächen oder durch Nutzung vielfältiger Medien setzt wesentliche Grundkenntnisse des Zuhörens und der Textverarbeitung voraus, deren Erwerb als wichtige Zielsetzung der sprachlichen Förderung angesehen werden kann. Am Ende der Ab-

schlussstufe sollten individuelle Lesestrategien erworben sein, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (Zeitung, Computernutzung, Recherche in unterschiedlichen Medien, etc.) und um lebensrelevante Informationen eigenständig einzuholen.

Die erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen sollten am Ende der Abschlussstufe ebenfalls so hinreichend erworben sein, um die entsprechenden Anforderungen im Alltag bewältigen zu können (Grundlagen der Rechtschreibung, vom Einkaufszettel bis hin zur Formulierung von Texten, Formularen und Briefen für Behörden, Arbeitsstellen etc.).⁸⁰

3.1.1.4 Entwicklungsbereich Soziales Handeln

Konkretisierung

Jedes Lernen findet in einem sozialen Rahmen statt. Ausgeprägtes Sozialverhalten fördert jegliche Lernprozesse. Da diese Schlüsselkompetenz erworben werden muss, ist es notwendig, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten für die Förderung im Entwicklungsbereich Soziales Handeln in Arbeit und Spiel eröffnet, um diese einzuüben und zu verinnerlichen.

Die folgenden Kompetenzen spielen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle.

- *Kooperationsfähigkeit:* In einer immer komplexer zusammenwirkenden Welt müssen Schülerinnen und Schüler lernen, in unterschiedlichen Konstellationen und zu unterschiedlichen Fragestellungen mit anderen Menschen zusammen zu arbeiten.
- *Kontaktaufnahme:* Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen erfordert Strategien des Aufeinander-Zugehens, welches je nach Person oder Gruppe unterschiedlich zu erfolgen hat.
- *Konfliktlösungsstrategien:* In sozialen Gruppen treten häufig aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen, Einstellungen und Vorlieben sowie divergierende Interessenslagen aufeinander. Mit Hilfe von erlernten Strategien ist es möglich, Interessensausgleiche herzustellen, ohne Differenzen eskalieren zu lassen.
- *Empathie:* Das soziale Miteinander erfordert die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in andere Menschen hinein zu versetzen und Perspektivwechsel vorzunehmen, um daraus Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten.
- *Regelakzeptanz:* Das Anerkennen von aufgestellten Regeln (Klassenregeln, Schulregeln, Bestimmungen und Gesetzen) ist unverzichtbarer Bestandteil jeglichen Zusammenlebens.

⁸⁰ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2005)

Diagnostik im Entwicklungsbereich Soziales Handeln

Eine ausführliche Darstellung förderdiagnostischer Kriterien für den Entwicklungsbereich „Soziales Handeln“ ist unter den Überschriften „Selbstkontrolle des Verhaltens „ und „Soziale Kompetenz“ bei Matthes⁸¹ zu finden. Wie bei allen Listen von Beobachungskriterien oder diagnostischen Leitfragen, sollte hier eine begründete Auswahl getroffen werden.

Aktuelle Test- und Screeningverfahren sind dem Angebot der Testzentrale⁸² zu entnehmen.

Ein kostenloses Verfahren im legalen Download bietet der SDQ.⁸³ Dabei handelt es sich um einen Fragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren. Mit diesem Instrument kann ein Abgleich zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung von Verhalten erreicht werden, da nicht nur die Einschätzung der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers erfragt wird, sondern auch die der Erziehungsberechtigten und Lehrerinnen und Lehrer.⁸⁴

Förderung im Entwicklungsbereich Soziales Handeln

Um positives Sozialverhalten anzubahnen, zu fördern und zu festigen, bieten sich die im Folgenden in ihren Hauptaspekten vorgestellten Förderansätze an. Alle hier vorgestellten Förderansätze sind systemisch gedacht und verankert und haben somit Einfluss auf das gesamte Schulleben. Über Reflexions- und Evaluationsprozesse werden sie regelmäßig überprüft und angepasst. Die Konzepte haben unterschiedliche Schwerpunkte, werden in einzelnen Klassen bzw. Jahrgangsstufen oder in der gesamten Schule angewandt und können parallel oder alternativ installiert werden. Alle Konzepte zielen auf die Stärkung und Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen sowie auf das Anbahnen sogenannter Win-Win-Konfliktlösungsstrategien.

Diese Zielperspektiven erfordern für alle Förderansätze auf LehrerIn- und Schulleitungsseite notwendige Gelingensbedingungen. Diese beziehen sich vor allem auf eine grundlegend von Wertschätzung und Achtung getragene Haltung und Vorbildfunktion der Lehrkräfte sowie der Schulleitung, auf ein in Bezug auf konsequentes Handeln weitestgehend einheitliches Verhalten der Lehrkräfte sowie auf deren Bereitschaft, diese Konzepte regelmäßig zu reflektieren und anzupassen. Eine weitere Gelingensbedingung sind Regeln, die sich an den Notwendigkeiten des jeweiligen Faches und der Methodik orientieren sowie in sich widerspruchsfrei, positiv formuliert, transparent und pädagogisch begründet sind. Alle hier vorgestellten Ansätze bedürfen natürlich der umfassenden Beratung und Zustimmung der schulischen Mitwirkungsorgane.

⁸¹ (Matthes, G., 2009, S. 236-238)

⁸² www.testzentrale.de

⁸³ Strengths and Difficulties Questionnaire

⁸⁴ <http://www.adhs.info/fuer-paedagogen/speziell-primarbereich/diagnostik/sdq-deu-e.html>

Verhaltensmodifikation mit Hilfe von Verstärkerplänen: Verstärkerpläne können auf einzelne Schülerinnen und Schüler oder auf ganze Klassen bzw. Jahrgangsstufen bezogen zur Verhaltensmodifikation eingesetzt werden. Verstärkerpläne sind dann empfehlenswert, wenn Schülerinnen und Schüler unerwünschtes Verhalten zeigen, das modifiziert werden soll. Bei einem Verstärkerplan bekommt eine Schülerin oder ein Schüler für gewünschtes Verhalten Punkte (sog. Token = generalisierte Verstärker), die später in materielle, Aktivitäts- oder in verbale und soziale Verstärker umgewandelt werden. Der Verstärkerplan bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bietet den Vorteil, dass die Aufmerksamkeit der Schülerin oder des Schülers sowie der Lehrerin und des Lehrers auf das positive, gewünschte Verhalten gelenkt wird, also erlebbar wird und sofort honoriert werden kann. In jedem Falle muss deutlich werden, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler die Verstärker selbst erarbeitet hat und somit für sein Handeln und die Konsequenzen selbst verantwortlich ist.

Trainingsraumkonzept: Das Trainingsraumkonzept wurde ursprünglich in den USA entwickelt und fand später im deutschsprachigen Raum vor allem durch Stefan Balke Verbreitung. Das Trainingsraumkonzept bezieht sich auf das gesamte System Schule und zielt darauf, Störungen und Disziplinprobleme aus dem Unterrichtsgeschehen zu isolieren und im Trainingsraum, dem sogenannten Raum für soziales Denken und Handeln, nach bestimmten Verfahrensschritten zu bearbeiten. Grundlage der Arbeit im Trainingsraum ist der konstruktivistische Ansatz. Danach hat jeder Mensch seine eigene Wahrnehmung von Realität, fokussiert durch innere Zielsetzungen sowie Wünsche, Absichten, Einstellungen und Überzeugungen. Im Trainingsraum wird diese Wahrnehmung und daraus resultierendes Handeln mit dem Regelwerk der Schule konfrontiert und abgeglichen. Neben anderen Regeln in der Schule spielen drei mit dem Trainingsraumprogramm fest verankerte Grundregeln eine bedeutende Rolle:

- 1.) Jeder Schüler und jede Schülerin hat das Recht ungestört zu lernen.
- 2.) Jeder Lehrer und jede Lehrerin hat das Recht ungestört zu unterrichten.
- 3.) Jeder muss stets die Rechte der anderen respektieren.

Verstoßen Schülerinnen und Schüler gegen Schulregeln, werden sie respektvoll auf die Regelüberschreitungen hingewiesen und es wird ihnen die Alternative angeboten, diese Regelverletzungen künftig zu unterlassen oder direkt ein Gespräch im Trainingsraum einzugehen. Sollte die Schülerin oder der Schüler die erste Möglichkeit präferieren und danach erneut diese Regel überschreiten, wird er oder sie mit einer schriftlichen Information in den Trainingsraum geschickt. Dort bearbeitet er/sie nach einem Gespräch mit der Trainingsraumlehrkraft, das neben dem Fehlverhalten des Schülers oder der Schülerin auch seine potentiellen Intentionen in den Blick nimmt, den sogenannten Rückkehrplan. Mit diesem geht er oder sie

zum Absender des Laufzettels zurück und stellt seine Konfliktlösung vor. Vor der Implementierung des Trainingsraumkonzeptes sind entsprechende Schulungen für Lehrerinnen und Lehrer vonnöten.

Auszeitkonzept: Auszeitkonzepte gibt es in verschiedenen Ausprägungen. Hier geht es um Konzeptionen innerhalb einer Schule oder Jahrgangsstufe. Halten sich Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen nicht an vorher veröffentlichte Regeln, werden sie mit entsprechenden Informationen über ihr Fehlverhalten und zu bearbeitenden Aufgabenstellungen entweder in einen sogenannten Auszeitraum oder z. B. in Nachbarklassen geschickt. Im Auszeitraum werden die Probleme der Schülerin und des Schülers ähnlich dem Verfahren im Trainingsraum von einer entsprechend geschulten Lehrkraft in einem kooperativ-lösungsorientierten Gespräch sowie die geforderten Aufgaben bearbeitet. In der Nachbarklasse findet ausschließlich die Aufgabenbearbeitung statt. In jedem Fall steht die Ermöglichung störungsfreien Unterrichts im Vordergrund.

Streitschlichtungskonzept: Das Streitschlichtungskonzept basiert von seinen Grundgedanken her auf dem Konfliktlöseverfahren der Mediation, wonach unparteiische Dritte zwischen Streitparteien vermitteln, wenn diese nicht allein zu einer konstruktiven Lösung kommen. Im schulischen Kontext ist diese Konzeption ausschließlich auf die Gleichaltrigen- oder Peerebene fokussiert, d. h. ältere, zu Streitschlichtern ausgebildete Schülerinnen und Schüler unterstützen nach Konfliktlösungen suchende Schülerinnen und Schüler nach festgelegten Verfahrensschritten eigenständig und selbstverantwortlich in ihrem Anliegen. Die Inanspruchnahme der Streitschlichtung sowie die Annahme des Ergebnisses sind freiwillig. Die besondere Bedeutung dieses schulsystemischen Ansatzes resultiert aus der strikten Fokussierung auf die Peerebene sowie aus der Grundintention der Suche nach einer Konfliktlösung, ohne die betroffenen Personen anzugreifen oder ihnen Schuld zuzuweisen. In Bezug auf die Förderung des Sozialverhaltens hat dies Auswirkungen auf die einzelnen, Hilfe suchenden Schülerinnen und Schüler, die Streitschlichter sowie das gesamte Schulklima. Wie beim Trainingsraumkonzept sind auch beim Streitschlichtungskonzept vor der Implementierung u. a. entsprechende Lehrer- und Streitschlichterschulungen als auch die umfassende Zustimmung der Mitwirkungsorgane unbedingt erforderlich.

Klassenratskonzept: Klassenratskonzeptionen gibt es in verschiedenen Varianten, die u. a. abhängig von der entsprechenden Schulstufe sind. Grundlegend ist der Gedanke, dass soziales Lernen eine bestimmte Zeit und einen Ort im Stundenplan braucht, z. B. eine Klassenratsstunde. In dieser versammelt sich die Klasse unter Leitung der Lehrkraft, wenn möglich jedoch unter Leitung eines oder zweier Schülerinnen und Schüler, um über Konflikte, Probleme, Anliegen, Aktivitäten etc. gemeinsam zu verhandeln. Die Zielperspektiven dieses Konzeptes richten sich auf die Stärkung demokratischen Handelns und Mitgestaltens, die Förderung eigenständigen, konstruktiven Problemlöseverhaltens und die Verbesserung des Klassen- und Schulklimas.

Soziale Trainingsprogramme: Es gibt eine Vielzahl von sozialen Trainingsprogrammen für verschiedene Altersstufen. Stellvertretend seien hier drei benannt: für die Primarstufe das Programm ‚Fit und stark fürs Leben‘, für die Sekundarstufen ‚Fit for life‘ sowie das ‚KlasseKinder‘ bzw. ‚KlasseTeamSpiel‘. Ersteres intendiert, die Primarstufenschülerinnen und -schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung dahingehend zu fördern, dass sie in Bereichen wie Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, Kommunikation, kritisches Denken und Standfestigkeit, Umgang mit Stress und negativen Emotionen sowie Problemlöseverhalten wachsen. ‚Fit und stark fürs Leben‘ umfasst 20 Unterrichtseinheiten, ist wissenschaftlich evaluiert worden und soll für die Klassenstufen 5 und 6 weiter entwickelt werden.

‚Fit for life‘ ist ein Prävention in den Mittelpunkt stellendes Programm, das darauf abzielt, die persönliche Entwicklung von Jugendlichen und ihre gesellschaftliche Integration zu unterstützen, indem es soziale Kompetenz und berufliche Schlüsselqualifikationen vermittelt bzw. aufzubauen hilft.

Das ‚KlasseKinderSpiel‘ (oder für ältere Schülerinnen und Schüler ‚KlasseTeamSpiel‘) ist eine Form der Verhaltenssteuerung durch die Belohnung von positivem Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern während der Arbeitsphasen im Unterricht. ‚Das KlasseKinderSpiel‘ basiert auf lerntheoretischen Grundlagen und wurde vor mehr als 35 Jahren von einem Lehrer in den USA unter dem Namen ‚Good Behavior Game‘ entwickelt, seitdem weiterentwickelt und wissenschaftlich begleitet. Langfristige Effekte des Spiels konnten nachgewiesen werden.

In den letzten Jahren wurden vermehrt Sozialtrainings für verschiedene Altersstufen publiziert, die die Entwicklung emotionaler und sozialer Fähigkeiten verfolgen. Stellvertretend sei an dieser Stelle noch auf „Lubo aus dem All“⁸⁵ und die „Abenteuer auf Schloss Duesternbrock“⁸⁶ verwiesen. Die meisten dieser Trainingsprogramme wurden für den Einsatz in Klassen konzipiert und sind demnach auch für den Einsatz im Gemeinsamen Lernen nutzbar.

⁸⁵ (Hillenbrand, C.; Hennemann, T.; Hens, S. & Hövel, D., 2013)

⁸⁶ (Petermann, Koglin, & Natzke, 2013)

3.1.1.5 Entwicklungsbereich Emotionen

Konkretisierung

Im Förderschwerpunkt Lernen kommt der Emotionalität eine besondere Bedeutung zu. Seelisches Wohlbefinden und positive Emotionen unterstützen Lernprozesse. Deutlich wahrnehmbar zeigen sich ihre Auswirkungen in Lernfreude und Offenheit. Umgekehrt beeinträchtigen negative oder unverarbeitete Gefühle kognitives Lernen und eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung. Gefühle, die keinen Ausdruck finden, machen Druck und nehmen sich in Form von Störungen Vorrang. Sie machen sich z. B. bemerkbar als Konzentrationsstörung, Aggression und/oder Lernblockaden bis hin zur Verweigerung des Schulbesuchs.

Voraussetzungen für gelingendes Lernen sind in diesem Zusammenhang:

- eine positive Beziehung zwischen Lehrerin/Lehrer und Schülerinnen und Schülern,
- ein von Wertschätzung geprägtes Lernklima sowie
- Zeit und Raum, um den Umgang mit Emotionen zu lernen.

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind die folgenden Förderzielschwerpunkte häufig von besonderer Bedeutung:

Selbstwahrnehmung: Gefühle sowie eigene Stärken und Schwächen müssen wahrgenommen werden und benannt werden können. Eine angemessene Fremdwahrnehmung setzt Eigenwahrnehmung voraus. Erst die Wahrnehmung eigener Emotionen ermöglicht die Ausbildung von Empathie und eine angemessene soziale Interaktion.

Selbstwert: Eigene Stärken und Schwächen sind in das Selbstbild zu integrieren und in ein positives Selbstkonzept zu überführen. Gerade Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeigen häufig eine ausgesprochene Schwäche in einer realistischen Selbstwahrnehmung. Eigene Gefühle und Fähigkeiten werden nicht klar gesehen und Fähigkeiten werden oftmals selbstüberschätzend formuliert. Zugleich wird aber auch ein geringes Selbstwertgefühl deutlich. In der Interaktion mit nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen treten so oftmals Probleme auf. Wenn Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Interaktion mit nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen mit ihren Schwächen und Einschränkungen konfrontiert werden, wird ihr geringes Selbstwertgefühl eher noch verstärkt. Negative Rückmeldungen zu ihren selbstüberschätzenden Aussagen sowie ihrem Auftreten erfahren sie als weitere Zurücksetzung. In diesem Spannungsfeld ist eine erfolgreiche Entwicklung der Identitätsbildung eine besondere Herausforderung.

Selbststeuerung: Unter Selbststeuerung versteht man die Fähigkeit eines Menschen, das eigene Verhalten zu beobachten, zu bewerten, gezielt zu verstärken und an eigenen Zielen flexibel auszurichten. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich Emotionalität müssen Strategien, Regeln und Normen verinnerlichen, Fähigkeit zu Empathie entwickeln

und lernen, Ziele für das eigene Verhalten im Umgang mit Emotion zu setzen. Dazu gehört auch, Verantwortung für das eigenes Handeln zu übernehmen.

Selbstwahrnehmung, Selbstwert und Selbststeuerung sind Ausdruck von Identität. Übergeordnetes Ziel einer erfolgreichen Förderung ist somit die Ausbildung einer positiven Identität.

Diagnostik im Entwicklungsbereich Emotionen

Da die Entwicklungsbereiche Emotionen und Soziales Handeln in enger Verbindung zueinander stehen, können viele diagnostische Verfahren und Beobachtungsinventare in beiden Bereichen genutzt werden. Insbesondere der im Entwicklungsbereich Soziales Handeln empfohlene SDQ kann hierfür verwendet werden.

ELDiB

Der entwicklungstherapeutische/entwicklungspädagogische Lernziel-Diagnose-Bogen (ELDiB) ist sowohl ein Diagnose- als auch ein Förderinstrument. Der ELDiB dient als wirksames und einfach anwendbares Instrument zur Einschätzung des sozialen und emotionalen Entwicklungsstandes von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 16 Jahren. Der ELDiB liefert ein Profil spezifischer Verhaltensfähigkeiten, die als Indikatoren einer sequenziellen Folge sozialer und emotionaler Entwicklung gelten. Der ELDiB umfasst unterschiedlich formulierte Bögen für Kinder, für Jugendliche, für pädagogische Fachkräfte und für Eltern. Diese Bögen beziehen sich auf gleiche Parameter und tragen die gleiche Klassifikation. Der Bogen umfasst die vier Bereiche Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und Kognition. Jeder einzelne Bereich umfasst fünf Entwicklungsstufen, die auf einem differenzierten Curriculum basieren. Ein Kind oder Jugendlicher mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit emotionalen Problemen wird bei der Entwicklung seiner Fähigkeiten hinter Gleichaltrigen zurückliegen. Das Curriculum dient Pädagogen dazu, Abfolgen von Lernerfahrungen zu planen und durchzuführen, die präzise die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder/Jugendlichen treffen und zu deren sozial-emotionaler Entfaltung führen. Bei der Anwendung in einem allgemeinen pädagogischen Setting kann der ELDiB darüber hinaus für Kinder und Jugendliche ohne Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden, wenn dem erzieherischen Aspekt, d. h. der Förderung von sozial-emotionalen Lernzielen, besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Förderung im Entwicklungsbereich Emotionen

Pädagogik der Geschlossenheit:

Schülerinnen und Schüler, die in ihrem außerschulischen Umfeld viel Unsicherheit, Beliebigkeit und Regellosigkeit erleben, brauchen Verlässlichkeit, klare Regeln und Vereinbarungen. Sie können sich in einem Schulsystem gut orientieren, wenn Verhaltensanforderungen und Maßnahmen nicht nur von der Klassenleitung oder dem Klassenteam, sondern übergreifend vom Gesamtkollegium verantwortet und gleichermaßen durchgeführt werden. Unter der ‚Pädagogik der Geschlossenheit‘ ist ein System pädagogischen Handelns zu verstehen, das von einer Schule gemeinsam entwickelt, beschlossen und einheitlich durchgeführt wird.

Dadurch entsteht ein Handlungsrahmen, der allen Beteiligten – Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern – ein hohes Maß an Transparenz und Sicherheit bietet. Ein übersichtliches, gut handhabbares Regelwerk und darauf abgestimmte Konsequenzen sorgen nachhaltig für stabile Bedingungen, von denen alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe mit Sicherheit profitieren; emotional unsichere Schülerinnen und Schüler ganz besonders.

Hinweise zum Unterricht:

Kinder mit erhöhtem emotionalem Förderbedarf haben ein starkes Sicherheitsbedürfnis und brauchen deshalb Stringenz und Transparenz in der Unterrichtsführung. Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern die Ziele einer Unterrichtseinheit bzw. einer Unterrichtsstunde klar verständlich und einsichtig sein müssen. Jede Abweichung der angeführten Ziele kann zur Folge haben, dass dies zu einer Reaktion in der Schülerschaft führen kann, die das Lernen und somit den Fortlauf des Unterrichts unmöglich macht.

Gefühle und Emotionen können Schülerinnen und Schüler daran hindern, am regulären Unterricht teilzunehmen bzw. sich darauf einzulassen. Daher muss Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit gegeben werden, um Gefühle zu be- und verarbeiten. Dies muss im Zeitmanagement berücksichtigt werden. ‚Störungen haben Vorrang‘ meint, dass nur bei einer direkten Behandlung der aufgewühlten Gefühlswelt eine weitere Einlassung auf Lerninhalte möglich ist. Das bedeutet, dass z. B. durch Doppelbesetzung oder Unterrichtsmöglichkeiten wie Timeout oder einer selbst gewählten Auszeit Möglichkeiten der Widmung des Problems geschaffen werden können.

Rituale geben den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Vertrauen. In dieser Atmosphäre können sie sich auf ihre Gefühle und ihr Selbstkonzept einlassen und daran arbeiten, eine positive Selbsteinschätzung und ein angenehmes Selbstwertgefühl zu erlangen.

Wichtig ist es, die gesamte Methodik darauf anzulegen, dass der Emotionalität Platz gegeben wird. Dazu kann zum Beispiel gehören, dass ein einheitliches Tokensystem genutzt wird, um Möglichkeiten, der Transparenz und Selbsteinschätzung zu schaffen. So ein klares Regelwerk kann Basis für Schülerinnen und Schüler sein, ein eigenes Konzept zur Selbststeuerung aufzubauen. Dabei kann unterstützend helfen, dass Methoden zur Selbsteinschätzung ritualisiert werden. Hier können Abfragebögen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden.

In der Planung von Unterricht muss beachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in unterschiedlichen Tagesformen zeigen, sondern vielmehr jede Schülerin und jeder Schüler sich in einer individuellen sozio-emotionalen Situation befindet. Hier muss die Förderplanung greifen, in der verlässlich und differenziert erarbeitet werden sollte, inwieweit die diagnostischen Ergebnisse Einfluss auch auf den Unterricht haben müssen. Bei einem Kind, das z. B. sehr bedeutend Schulangst zeigt, muss kleinschrittig ein positiveres und

angstfreies Verhältnis zum Thema Schule aufgebaut werden. Dies geschieht mit Hilfe von positiver Verstärkung, um Gefühle wie Wut, Angst, aber auch Freude kanalisieren zu können. Unterstützend können Bewegungseinheiten und Entspannungsübungen im Unterricht helfen.

Eine Rhythmisierung des Unterrichts hin zu kürzeren Lernphasen kann helfen, sich bei einer starken emotionalen Grundstimmung besser auf Lerninhalte einlassen zu können.

Außerdem helfen Honorierungen besonderer Leistungen außerhalb von Unterrichtsinhalten, eine positive Stimmung mit zu implementieren.

Für die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die zusätzlich sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aufweisen, listet die entsprechende Handreichung der Bezirksregierung Münster spezifische Förderansätze auf.⁸⁷

3.1.1.6 Entwicklungsbereich Motorik

Konkretisierung

Der Entwicklungsbereich Motorik ist Grundlage für das Lernen und Fördern in allen Fächern und dabei von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus ist eine altersgemäße Entwicklung im Bereich der Motorik entscheidend für die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen. Bei Entwicklungsrückständen kommt es häufig zu erheblichen Nachteilen im schulischen Kontext. Neben einer geringeren Akzeptanz innerhalb einer Gruppe lässt sich nicht selten auf Dauer ein geringerer sozialer Status beobachten. Darüber hinaus bestehen in der Regel Schwierigkeiten beim Erlernen des Schreibens. So existieren häufig allgemeine und spezifische Probleme in der Grafomotorik, die das gesamte schulische Lernen der betroffenen Schülerinnen und Schüler erschweren. Motorische Fähigkeiten und Wahrnehmungsprozesse sind die Grundvoraussetzungen für den Aufbau von Handlungen und auch für die Bildung von kognitiven Strukturen.

Unter dem Begriff Motorik wird im Folgenden die Gesamtheit aller willkürlichen aktiven und unwillkürlichen reflektorischen Bewegungen verstanden. Neben der engen Wechselwirkung zwischen Motorik und Wahrnehmung, der Sensuomotorik, beschreiben die Psycho- und Soziomotorik weitere Dimensionen der Motorik.

Sensuomotorik verweist darauf, dass Bewegung auf Informationen aus Sinneseindrücken beruht. Die Ausführung der Bewegung wird wechselnden Bedingungen angepasst und gegebenenfalls korrigiert. Gedanken, Stimmungen und Gefühle können sich durch Bewegung und

⁸⁷ (Eisenberg, U.; Scholle, C.; Bernroth, J.; Wrede, G.; Strumann, B. , 2014)

Körperhaltung ausdrücken. Psychomotorik beschreibt diesen Zusammenhang. Psychomotorik oder psychomotorische Übungsbehandlung bezeichnet aber auch einen therapeutischen Ansatz, der durch Bewegung eine positive Entwicklung der Persönlichkeit erreichen will.

Der Bereich Motorik lässt sich grundsätzlich in drei Teilbereiche gliedern, die wiederum in verschiedene Dimensionen unterteilt werden können:

- **Bewegungserleben:** Körpererfahrung, Bewegungsfreude,
- **Grundlegende Bewegungsdimensionen:** Grobmotorik, Feinmotorik, Bewegungskoordination, Kondition,
- **Bewegungsplanung und Bewegungssteuerung:** Raumorientierung, Lateralität, angepasste motorische Aktivität.

Diagnostik im Entwicklungsbereich Motorik

Motorische Tests können Abweichungen und Störungen in Bewegungsvollzügen aufzeigen. Sie orientieren sich am allgemeinen Entwicklungsstand eines Kindes und sollten durch differenzielle Aufgaben die Komponenten der Motorik erfassen, um zu gesicherten Aussagen zu kommen, ob es sich um normale oder retardierte Entwicklungsverläufe oder um Funktionsstörungen handelt.⁸⁸

Eine Übersicht über die altersgemäße motorische Entwicklung, inklusive einer Darstellung der graphomotorischen Kompetenzen, und einiger ausgewählter Teilbereiche der Wahrnehmung ist bei Balster zu finden.⁸⁹

Eine Aufstellung von Übungen in Anlehnung an den Motoriktest mit Alltagsmaterial kann dem entsprechenden Internetangebot entnommen werden.⁹⁰

Förderung im Entwicklungsbereich Motorik

Im Mittelpunkt eines Unterrichts, der die Entwicklung der Motorik fördert, stehen motivierende und altersbezogene Handlungssituationen. Dem oftmals gesteigerten Bewegungsdrang oder der deutlichen Bewegungsarmut von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen muss im Unterricht und auf dem Schulgelände begegnet werden. Insbesondere vor dem Hintergrund einer bewegungsarmen Kindheit gilt es, die Eigenaktivität der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen sowie ihre Bewegungsimpulse zu stärken, um ihre individuellen Bewegungs- und Handlungsspielräume zu erweitern.

⁸⁸ (Eggert, D.; Kiphard, E. J., 1980, S. 166)

⁸⁹ (Balster, K. & Schilf, F., 2003, S. 26-41)

⁹⁰ http://entwicklungsdiagnostik.de/mot_4-6.html

Dementsprechend spielen die äußeren schulischen Bedingungen eine wichtige Rolle. Als Beispiel seien genannt: Klassenzimmer, die Raum für Bewegungsangebote und Positionswechsel bieten, Nebenräume, Bewegungsräume, individuell einstellbares Sitzmobiliar und ein motivierender Pausenhofbereich. Dem Konzept ‚Bewegte Schule‘ mit den Elementen der aktiven Pausengestaltung und der Bewegungsaufgaben im Wochenplan kommt in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu.

Eine klare Unterrichtsstruktur, eindeutige Regeln und eine ruhige Unterrichtsatmosphäre mit Möglichkeiten für Bewegung erleichtern Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich der Motorik das Lernen. Selbstständigkeit, Aktivierung sowie Lernen mit verschiedenen Sinnen für die unterschiedlichen Lerntypen, gekoppelt mit vielfältigen Handlungsmöglichkeiten sind im Hinblick auf Gedächtnisleistung des Kindes und des Jugendlichen tragende Unterrichtsprinzipien.

Die Inhalte des Entwicklungsbereiches Motorik stehen in enger Verbindung zu den Inhalten des Fachs Sport. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Projekten, die im Schulkonzept verankert und in festgelegten Jahrgängen durchgeführt werden können (Zirkus, Akrobatik, Bewegungsmobil, Sportfest, Olympiaden usw.). Eine Flexibilisierung der Unterrichtsstrukturen im Hinblick auf Bewegungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erscheint als sinnvolle und notwendige Maßnahme zur Entlastung und Förderung. Denkbar sind hier häufigere und/oder flexible Pausen bei Doppelstunden.

Bei der Auswahl von Themen und Methoden für den Unterricht kommt unter dem Aspekt der Förderung der motorischen Fähigkeiten einer handlungsorientierten Vorgehensweise eine besonders hohe Bedeutung zu.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal für eine adäquate Förderung im motorischen Entwicklungsbereich stellt ein kontinuierliches Angebot an Unterrichtsfächern in allen Jahrgangsstufen dar, das die praktischen bzw. motorischen Fähigkeiten schult.

3.1.1.7 Entwicklungsbereich Wahrnehmung

Konkretisierung

Alles, was wir wissen, haben wir über unsere Sinne gelernt. Für Kinder stellt die sinnliche Wahrnehmung den Zugang zur Welt dar. Sie ist die Wurzel jeder Erfahrung, durch die sie die Welt für sich jeweils wieder neu aufbauen und verstehen können. Wenn Kinder experimentieren, sind sinnliche Erfahrungen unmittelbar gegeben. Sie erfassen die chemischen und

physikalischen Prozesse durch Sehen, Riechen, Schmecken, Hören, Anfassen immer in Verbindung mit eigenaktivem Handeln. Die sinnliche Wahrnehmung aktiviert Denkprozesse, da die Eindrücke erfasst, geordnet und mit dem bisherigen Wissen verknüpft werden.⁹¹

Alle Bereiche der Wahrnehmung sind grundlegend für schulisches Lernen und eng verknüpft mit den anderen kindlichen Entwicklungsbereichen (z. B. Motorik, Sprache, Kognition, soziale Kompetenzen, emotionale Entwicklung).

Wahrnehmung wird allgemein verstanden als die Basis für unser bewusstes Sein. Definiert wird Wahrnehmung als die Fähigkeit, Reize zu erkennen, zu unterscheiden und sie durch Assoziationen mit früheren Erfahrungen zu interpretieren. Aus der gegebenen Definition wird ersichtlich, wie störanfällig dieser Prozess ist, denn sowohl im Bereich des Erkennens, des Unterscheidens als auch bei der Verknüpfung und der Interpretation mit früheren Erfahrungen sind Störungen möglich.

Der Entwicklungsbereich Wahrnehmung wird in sieben Bereiche unterteilt: Kinästhetische Wahrnehmung, taktile Wahrnehmung, vestibuläre Wahrnehmung, olfaktorische Wahrnehmung, gustatorische Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung und visuelle Wahrnehmung. Diese Unterbereiche werden im Folgenden dargestellt.⁹²

Kinästhetische Wahrnehmung: Die kinästhetische Wahrnehmung liefert Informationen aus dem Körperinneren (Tiefensensibilität). Durch Bewegungserfahrungen wird ein Speicher von Bewegungs- und Handlungsmustern angelegt, der automatisch funktioniert. Dieses Repertoire kann nur angelegt werden, wenn die kinästhetische Wahrnehmung gut funktioniert und genügend Bewegungs- und Wahrnehmungsreize gegeben werden.

Ohne dieses Wissen unseres Körpers müssten wir ständig nach der Devise ‚Versuch und Irrtum‘ verfahren. So würden wir beim Essen immer den Mund erst dann öffnen, wenn unser Tastsinn uns sagt, dass der Mund berührt wurde.

Taktile Wahrnehmung: Die Haut ist unser größtes Sinnesorgan. Sie ist für das Überleben der Menschen wichtiger als alle anderen Wahrnehmungsorgane. Unser ganzer Körper wird von ihr umhüllt. Sie ist somit die Grenze zwischen innen und außen.

Vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn): Der Gleichgewichtssinn vermittelt uns Informationen über:

- Schwerkrafterfahrung (Dauerinformation),
- Drehbeschleunigung (Drehung des Kopfes vor- seitwärts),
- Lineare Bewegungen (vorwärts, rückwärts, seitwärts),

⁹¹ (Zimmer, R., 2005)

⁹²Vgl. <http://www.reich-an-sinnen.de>

- Geschwindigkeitsveränderungen (abbremsen, beschleunigen),
- Unterscheidung von Selbst und Raum (drehe ich mich oder dreht der Raum sich).

Vestibuläre Empfindungen üben einen großen Reiz aus. Kinder erfahren dadurch unter anderem Freude am Schaukeln, Angst vor dem Sturz oder Angst vor Kontrollverlust.

Olfaktorische Wahrnehmung (Geruchssinn): Ein funktionierender Geruchssinn hat viele Aspekte, die nicht zuletzt mit der Welt der Genüsse verbunden sind. Wer einen sensiblen Geruchssinn hat, nimmt seine Umwelt bewusster wahr, genießt zum Beispiel den Duft von frisch gemähtem Rasen, köstlichem Kuchen oder der frischen Brise an der See. Das Geschmackserlebnis ist erheblich gesteigert.

Gustatorische Wahrnehmung (Geschmackssinn): Dieser Sinn hat eine wichtige Schutzfunktion. Er warnt vor giftigen Stoffen. Erst als Erwachsener mit viel Erfahrung werden auch bittere Lebensmittel interessant. Der Geschmackssinn trägt wesentlich zur Lebensqualität und Lebensfreude bei und wird, wie alle Sinnesreize, durch Freude und Neugier weiter entwickelt.

Auditive Wahrnehmung: Ursprünglich diente das Ohr lediglich als Gleichgewichtsorgan. Im Laufe der Evolution entwickelte sich jedoch der zweite Wahrnehmungsbereich, das Hören, hinzu. Bei der Sinneswahrnehmung von Schall durch den Menschen wird unterschieden zwischen der auditiven und akustischen Wahrnehmung. Der rein physikalische Vorgang vom Entstehen eines Tons bis zur Aufnahme des Reizes behandelt die akustische Wahrnehmung. Auditive Wahrnehmung ist dagegen die Fähigkeit, akustische Ereignisse zu erkennen und in ihrer Bedeutung zu erfassen. Dies geschieht unabhängig von der Leistungsfähigkeit des Hörorgans.

Teilbereiche der auditiven Wahrnehmung⁹³:

- *Geräuschklassifizierung:* Die Fähigkeit, Geräusche zu erkennen und zu unterscheiden, ist eine der ersten Leistungen der Sprachentwicklung.
- *Figur-Grund-Wahrnehmung:* Unter auditiver Figur-Grund-Wahrnehmung versteht man das Erkennen eines bestimmten Geräusches aus einer Fülle von akustischen Reizen.
- *Rhythmisch-melodische-Differenzierung:* Die Fähigkeit Rhythmen zu erkennen und zu unterscheiden, also den Unterschied von langen und kurzen, hohen und tiefen Tönen wahrzunehmen, ist ein wichtiges Element für den Erwerb des Lesens und Schreibens.
- *Auditive Lokalisation:* Die auditive Lokalisation steht für die örtliche Einordnung eines Geräusches oder einer Stimme. Das Gehirn ist in der Lage festzustellen, aus welcher Richtung ein Schall kommt und wie weit die Entfernung zur Schallquelle ist.

⁹³Vgl. <http://www.foninstitut.de/kinder-auditive-wahrnehmung-stoerung.html>

- *Auditive Wahrnehmung emotionaler Inhalte:* Die Fähigkeit, einer Musik oder sprachlichen Äußerungen einen emotionalen Inhalt entnehmen zu können, ist notwendig, um emotionale Kontexte zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen.
- *Auditive Wahrnehmungskonstanz:* Die auditive Wahrnehmungskonstanz beschreibt die Fähigkeit, gleiche Töne oder Laute wieder zu erkennen, wenn sie von unterschiedlichen Musikinstrumenten gespielt oder im Zusammenhang verschiedener Melodien auftauchen.
- *Auditive Merkfähigkeit:* Die auditive Merkfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, Gehörtes zu speichern und wiederzuerkennen.
- *Lautanalyse:* Die Lautanalyse ist die Fähigkeit einzelne Laute aus einem Wort herauszuhören, zum Beispiel bestimmen zu können, an welcher Stelle im Wort welcher Laut steht.
- *Lautsynthese:* Unter Lautsynthese versteht man die Fähigkeit einzelne Laute zu einem Wort zusammenzusetzen und zu verstehen.
- *Lautdifferenzierung:* Die Lautdifferenzierung beschreibt die Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Lauten zu erkennen.
- *Silbensegmentation* und *Silbensynthese:* Die Silbensegmentation beschreibt die Fähigkeit, ein Wort in Silben zu zerteilen, z. B. durch Silbenklatschen. Als Silbensynthese bezeichnet man wiederum die Fähigkeit, vorgegebene Silben zu einem Wort zusammenzufügen.
- *Reimerkennung und Lauterkennung:* Reime helfen Kindern die Struktur der Sprache und die Beziehung von Buchstaben und Klang zu erfahren. Durch die Veränderung nur eines einzigen Lautes kann sich die Bedeutung eines Wortes verändern. So wird aus einem Haus durch Austausch des Anfangsbuchstaben eine Maus oder aus einer 'Hose' durch Austauschen des Vokals ein 'Hase'.

Visuelle Wahrnehmung: Der Sehsinn ist bei der Geburt noch nicht ausgereift. Er entwickelt sich in Koordination mit den anderen Sinnen. Bevor ein Gegenstand visuell in seiner Form erkannt werden kann, muss das Kind ihn taktil-kinästhetisch erkundet haben (ertastet, in den Mund gesteckt). Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse kann das Kind erst im Laufe der Entwicklung abstrahieren und somit auf das taktil-kinästhetische Erkunden verzichten. Die visuelle Wahrnehmung und Intelligenzentwicklung sind eng miteinander verbunden. Die Fähigkeit, visuelle Reize zu fixieren sowie mit den Blicken koordiniert zu verfolgen ermöglicht den Aufbau synaptischer Verbindungen im Gehirn.

Eine nicht altersgemäße oder in ihrer Entwicklung beeinträchtigte oder gestörte Wahrnehmung erschwert (schulisches) Lernen. Durch allgemeine und gezielte Fördermaßnahmen können Wahrnehmungsleistungen verbessert und Kompensationsmöglichkeiten eröffnet werden.

Diagnostik im Entwicklungsbereich Wahrnehmung

Eine Übersicht über die altersgemäße motorische Entwicklung, inklusive einer Darstellung der grafomotorischen Kompetenzen, und einiger ausgewählter Teilbereiche der Wahrnehmung ist bei Balster zu finden.⁹⁴

Eine ausführliche Darstellung förderdiagnostischer Kriterien für den Entwicklungsbereich Wahrnehmung ist bei Matthes⁹⁵ zu finden. Wie bei allen Listen von Beobachtungskriterien oder diagnostischen Leitfragen, sollte hier eine begründete Auswahl getroffen werden.

Aktuelle Test- und Screeningverfahren sind dem Angebot der Testzentrale⁹⁶ zu entnehmen.

Förderung im Entwicklungsbereich Wahrnehmung

Die Förderung der Wahrnehmung erfolgt meist integriert in die Unterrichtsarbeit im Rahmen der Unterrichtsprojekte, der Lese-, Schreib- und Rechenlehrgänge, im Rahmen von LRS-Förderung, aber auch durch anschaulichen, erlebnisorientierten und handlungsorientierten Sachunterricht. Im Rahmen der Lehrgänge werden immer wieder Wahrnehmungsaufgaben gestellt. Wahrnehmungsförderung ist immer auch ein kognitiver Prozess und kann daher nicht losgelöst von Inhalten und Sinnzusammenhängen durchgeführt werden.

Bei schweren Wahrnehmungsstörungen ist eine Zusammenarbeit mit Therapeuten unerlässlich, um die Förderung gezielt abzusprechen.

Wahrnehmungsförderung erfolgt durch lern- und entwicklungsförderliche schulische Lernumgebungen sowie durch lern- und entwicklungsförderliche Lehr- und Lernarrangements. Die direkte Förderung (Wahrnehmungstraining/Wahrnehmungsförderung) sollte unterrichtsimmanent realisiert werden. Ein gut geplantes Classroom-Management ist für wahrnehmungsbeeinträchtigte Kinder unbedingt nötig und bezieht sich auf die Struktur und Übersichtlichkeit des Raumes, die Organisation der Abläufe, das Einräumen von Zeit und Ruhe, auf eindeutiges, verlässliches Regelwerk sowie auf verbindliche Vereinbarungen.

Im Rahmen der LRS-Förderung werden auch gezielt einzelne Wahrnehmungsbereiche gefördert.

Förderung der taktilen Wahrnehmung: Zur Förderung der taktilen Wahrnehmung bieten sich Fühlspiele und Gleichgewichtsspiele an. Die Intensivierung der taktilen Wahrnehmung kann z. B. mit Hilfe plastischer Gegenstände, deren Form und Beschaffenheit von den Kindern beschrieben werden soll, oder durch Parallelserien von Fühlobjekten gefördert werden.⁹⁷

⁹⁴ (Balster, K. & Schilf, F., 2003, S. 26-41)

⁹⁵ (Matthes, G., 2009, S. 231)

⁹⁶ www.testzentrale.de

⁹⁷ Vgl. (Bundesverband der Unfallkassen, 2004)

Förderung der visuellen Wahrnehmung: Zur Förderung der visuellen Wahrnehmung eignen sich Spiele und Übungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler genau hinschauen müssen, z. B. Formen erkennen, Spurensuche, Labyrinth nachverfolgen, Bilderbücher betrachten, Perlen auffädeln, Puzzles zusammensetzen, Lego oder Bauklötze bauen, Kneten, Ausmalen und Zeichnen etc.

Sinnvoll bei Förderbedarf im räumlichen Bereich sind Spiele, bei denen das Kind die Lage im Raum erkennen (davor, dahinter) oder auch verzerrte Bilder und Zahlen richtig benennen muss. Andere Übungsmöglichkeiten könnten das Unterscheiden und Benennen von Formen, Figuren oder Menschen sein. So könnte man sich verschiedene Dinge oder Menschen herausuchen und unterscheiden lassen, was vorn oder hinten steht oder was größer oder kleiner ist.

Förderung der auditiven Wahrnehmung: Zur Förderung von Kindern mit einer auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung bieten sich unterschiedliche Programme und Unterrichtseinheiten an:

- Mit dem Kind Lieder singen,
- Mit dem Kind tanzen,
- Geschichten vorlesen und erzählen,
- Lieder singen und musizieren,
- Viel mit dem Kind sprechen, feste Gesprächsrituale schaffen,
- Den Tagesablauf klar strukturieren,
- Auf die Einhaltung von Regeln achten,
- Einen ruhigen Ort einrichten, an den sich das Kind zurückziehen kann,
- Das Kind vor Reizüberflutung schützen.

Bei der Umsetzung wahrnehmungsrelevanter Inhalte ist immer zu reflektieren, welche sonderpädagogischen und didaktisch-methodischen Ansätze Berücksichtigung zu finden haben. Die Grundlage für die Förderung sind die im Förderplan festgelegten individuellen Förderziele.

In der Wahrnehmungsförderung werden individuelle Lernstrategien zugelassen und gefördert.

Um Kindern mit Förderbedarf im Bereich Wahrnehmung die Erschließung von Unterrichtsinhalten zu erleichtern, werden äußere, strukturelle Hilfen ausdrücklich zugelassen und Kompensationsmöglichkeiten gesucht, erprobt und eingeübt.

Eine Reduktion der Wahrnehmungsimpulse wird durch die Gestaltung einer reizarmen Lernumgebung erreicht.

Wahrnehmungsförderung (in allen Wahrnehmungsbereichen) im Rahmen der Schule kann nur integriert in die Unterrichtsmethoden und -inhalte geschehen. Sind die Probleme im Bereich der Wahrnehmung massiv, ist eine therapeutische Behandlung unerlässlich. Diese wird in der Regel durch Ergotherapeuten oder Heilpädagogen erfolgen. Im Bereich der auditiven Wahrnehmung sind auch Logopäden und Sprachtherapeuten Kooperationspartner. Eine enge Absprache mit den Therapeuten ist notwendig, damit Therapie und Pädagogik sich gegenseitig stützen und Fortschritte beim Kind erzielt werden können.

Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn externe Therapeutinnen und Therapeuten in der Schule arbeiten können, so dass gegenseitiger Austausch und Beratung zwischen den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Therapeutinnen und Therapeuten möglich ist.

Auch Eltern sollten immer mit einbezogen werden, damit sie einerseits über die Schwerpunkte der Maßnahmen und Therapie informiert sind und andererseits unterstützende Maßnahmen zu Hause ergreifen können.

3.1.2 Unterrichtsprinzipien

Die Entstehung von Lernschwierigkeiten steht häufig mit folgenden Faktoren in Zusammenhang:

- Es bestehen nur mangelnde Fähigkeiten, das eigene Lernen zu strukturieren.
- Ein planvolles Vorgehen bei der Bewältigung von Aufgaben und die Anwendung von Lernstrategien gelingen nicht oder sind herabgesetzt.
- Es bestehen Defizite im Bereich des Arbeitsgedächtnisses.
- Konzentration auf und Motivation für schulische Belange sind nicht hinreichend entwickelt.
- Es besteht ein nur geringes Vorwissen.

Effektive Verfahren der Lernförderung müssen deswegen folgende Prinzipien berücksichtigen, damit für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen die Teilhabe am Unterricht möglich ist:

Ganzheitlichkeit und Vielsinnigkeit

Schülerinnen und Schüler müssen in ihrer gesamten Persönlichkeit angesprochen werden. Lerninhalte und Lernprozesse müssen unter Einbeziehung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle und Motorik vermittelt und gestaltet werden.

Lernen durch Handeln

Die rein kognitive Aneignung von Wissen und Kompetenzen ist für die meisten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen nur sehr eingeschränkt möglich. Werden Aneignungsprozesse jedoch durch das eigene aktive und bedeutsame Handeln geprägt, werden die langfristige Speicherung und der situationsgerechte Abruf deutlich verbessert.

Strukturierung

Gut geplantes Vorgehen erleichtert es den Schülerinnen und Schülern, Inhalte oder Lernstrategien systematisch zu erwerben. Dazu müssen zunächst grundlegende Inhalte, Strategien und Methoden durch klar strukturierte und kleinschrittige Vorgehensweise vermittelt werden. Der Aufbau innerer Strukturen erfolgt immer über eine anfänglich von außen vorgegebene Strukturierung.

Dadurch wird die Grundlage für offenere Unterrichtsformen geschaffen, die das Lernen durch Selbsttätigkeit ermöglicht. Vielfältige, selbstständige Formen des aktiven Umgangs mit den Lerninhalten erweitern das Handlungsspektrum und ermöglichen schrittweise die Steuerung des eigenen Lernens.

Berücksichtigung der Lernausgangslage

Effektive Lernförderung bedeutet immer auch die Berücksichtigung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler. Schwierigkeitsgrad und Komplexität einer Aufgabe müssen an

die individuellen Lernvoraussetzungen angepasst werden, um Überforderungssituationen zu vermeiden.

Von Beginn der Förderung an müssen erreichte Lernfortschritte durch positive Verstärkung und Feedback belohnt werden. Dies stärkt das Selbstkonzept und das Zutrauen in eigene Leistungsmöglichkeiten. Ebenso bleibt die Lernmotivation nachhaltig erhalten.

Transparenz von Zielen und Inhalten

Die Herstellung von Transparenz, bezogen auf Organisationsformen und Ziele, ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und die Ergebnisse von Lernanstrengungen bewerten zu können. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist es jedoch unerlässlich diese Transparenz herzustellen, weil das Lernen ohne die Relevanz von Handlungen und/oder angestrebtem Kompetenzzuwachs zu erkennen für Schülerinnen und Schüler mit einer Lernstörung unverhältnismäßig schwierig bis unmöglich ist. Besonders gut geeignet sind dafür ritualisierte Formen wie die Arbeit mit informierenden Unterrichtseinstiegen.

Für einen ‚guten‘ Anfang einer Unterrichtsstunde empfiehlt Melzer die folgenden fünf Schritte:

1. „Benennen des Themas: Um was geht es allgemein?
2. Nennen der Lernziele: Was soll heute erreicht werden?
3. Begründen des Inhalts: Warum ist es wichtig, dies zu lernen?
4. Benennen des Ablaufs: Welche (groben) Schritte stehen in der Stunde (Reihe) auf dem Unterrichtsplan?
5. Einholen des Einverständnisses: Was meint ihr dazu? Welche Fragen habt ihr?“⁹⁸

Lehrersprache

Die Lehrersprache sollte allen Schülerinnen und Schüler die erfolgreiche Partizipation am Unterricht ermöglichen. Sie muss klar und präzise sein, eindeutige Terminologien verwenden und an den Verständnismöglichkeiten der Lernenden ansetzen. Dazu gehören auch die häufige Verwendung von vorher eingeführten – und nach Möglichkeit visualisierten – Fachbegriffen und Satzstrukturen sowie die möglichst häufige aktive sprachliche Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler in Gesprächsphasen. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeigen fast immer auch eine verzögerte und/oder problematische sprachliche Entwicklung. Sie benötigen neben dem qualitativ hochwertigen sprachlichen Modell durch die Lehrkraft möglichst viele Gelegenheiten aktiv sprachlich handelnd ihre kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern.

⁹⁸ (Melzer, C., 2014, S. 16)

Als Sprachmodell präsentiert die Lehrkraft gewünschte sprachliche Ziele, bevor das Kind selber eine Äußerung vollzieht. Die Lehrkraft spricht sprachliche Zielstrukturen dem Kind vor oder formuliert Absichten, Wünsche und Ideen des Kindes (Parallelsprechen). Gleichzeitig werden auch die Aussagen des Kindes durch die Lehrkraft modifiziert. So werden Äußerungen umgeformt, vervollständigt oder in zusammenhängender, korrekter Form wiederholt (Modellierungstechniken).

Im Unterricht versucht die Lehrkraft als Modell in angemessenem Sprechtempo und mit gut verständlicher Lautstärke zu sprechen. Deutliches und klares Sprechen, das Sprechen in einfachen, vollständigen Sätzen, eine Unterstützung durch Gestik und Mimik sowie eine dem Inhalt der Äußerung entsprechende Betonung geben den Schülerinnen und Schülern Orientierung bei der eigenen sprachlichen Produktion. Visualisierungshilfen unterstützen darüber hinaus die semantischen Elemente der Lehreräußerungen.⁹⁹

3.1.2 Bewertung von Lernmitteln

Die aktive Aneignung von Lerninhalten und der Aufbau von Kompetenzen entstehen in der Auseinandersetzung mit Inhalten und in der Regel mit Hilfe von Lernmitteln. Da es nicht das eine Schulbuch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen gibt und nicht die eine Art Arbeitsblätter zu gestalten, müssen Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Lernen wie auch in Förderschulen bei der Auswahl von Schulbüchern und weiteren Lernmitteln immer die individuellen Förderbedarfe aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Insbesondere dann, wenn die Kompetenzerwartungen in einer Lerngruppe um mehrere Jahrgänge voneinander abweichen, ist dies eine schwierige Aufgabe.

Wember¹⁰⁰ nennt sieben Leitideen zur Gestaltung inklusiver Lernumwelten, die sich nicht ausschließlich, aber auch auf die Lernmittel beziehen:

- Fachwissenschaftlich korrekte Inhalte fachdidaktisch fundiert anbieten,
- Lebenspraktisch bedeutsame Lernziele verfolgen,
- Methoden entwicklungsangemessen einsetzen,
- Diagnostisch fundierte Rückmeldungen geben,
- Unterrichtliche Angebote universell zugänglich gestalten,
- Anforderungen und Aufgaben durchgängig differenzieren,
- Alle Lernenden im gemeinsamen Lernen integrieren.

⁹⁹ Vgl. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2009)

¹⁰⁰ Wember 2014, Vortrag, unveröffentlichte Präsentation der Technischen Universität Dortmund

Konkret auf Schulbücher bezogen, postuliert Wember¹⁰¹ die folgenden Merkmale als hilfreich und bei der Auswahl zu berücksichtigen:

- Schulbücher und Arbeitshefte sollten vielfältig verknüpfte Lehr- und Lernmaterialien auf verschiedenen Niveaus des Lernens anbieten.
- Sie sollten Aufgabensammlungen und konkrete Materialien und Medien auf verschiedenen Niveaus des Lernens für die Lehrkräfte bereithalten. Diese Aufgaben sollten durchgängig in verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zur Verfügung stehen und für die Einführung, Erarbeitung, Übung, Anwendung und Wiederholung geeignet sein.
- Handreichungen sollten gezielt und auf die vielfältigen Aufgabenangebote verweisen.
- Aufgabenkarteien, Selbstlernprogramme und Nachschlagewerke aller Art für die Lernenden sollten ergänzend bereitgestellt werden.
- Lehrwerke sollten curricular valide Lernstandsmessungen zur Unterrichtserfolgskontrolle und zur Rückmeldung an die Lernenden beinhalten.

Darüber hinaus gilt es für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen folgende Punkte bei der Auswahl und Gestaltung von Lernmitteln zu berücksichtigen:

- **Fokussierung auf das Wichtige:** Schön gestaltete Arbeitsblätter mit lustigen Bildern, kleinen Comics, Sprüchen etc., mögen dem ästhetischen Empfinden der Lehrkraft gerecht werden, aber nicht den Lernbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen. Es sollte sich auf die wesentlichen Informationen und eine deutlich strukturierte, klare Darstellung beschränkt werden. Alles, was zur Bearbeitung nicht erforderlich ist, erhöht die Wahrscheinlichkeit der Ablenkung.
- **Sinnvolle Portionierung:** Von übervollen Arbeitsblättern und Schulbuchseiten werden Schülerinnen und Schüler schnell entmutigt. Kürzere Arbeitseinheiten verschaffen eher den Eindruck des Machbaren und werden als weniger bedrohlich empfunden. Absätze zwischen den Aufgaben oder die Verteilung auf mehrere Arbeitsblätter können hier Abhilfe schaffen. Bei fertigen Aufgabensammlungen, bei denen die Menge der Aufgaben pro Blatt nicht variiert werden kann, könnte es eine Hilfe sein, durch Wegknicken gerade nicht zu bearbeitender Aufgabenanteile diese Portionierung nachträglich vorzunehmen.
- **Eindeutige, schriftliche Arbeitsanweisungen:** Das Behalten von mündlich erteilten Arbeitsaufträgen bereitet vielen Schülerinnen und Schülern wegen ihrer Lernstörung, die in der Regel eine reduzierte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beinhaltet, große Probleme. Die schriftlichen Arbeitsanweisungen sollten eindeutig formuliert sein und, je nach Alter und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler, auch klein-

¹⁰¹ ebd.

schrittig die Reihenfolge von Arbeitsschritten enthalten. Für nicht oder schlecht lesende Schülerinnen und Schüler müssen diese Arbeitsanweisungen an Tafeln und auf Arbeitsblättern mit eindeutigen Symbolen und/oder Piktogrammen unterstützt werden. Wenn Lehrkräfte die Arbeitsanweisungen selbst verfassen, sollte darauf geachtet werden, dass diese möglichst immer ähnlich aussehen. Dies ist besonders bei der Erteilung von Hausaufgaben unerlässlich.

- **Sammlung von Arbeitsergebnissen:** Das Führen von Arbeitsheften und Sammelmappen ist für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine hohe Herausforderung. Sie benötigen Unterstützung bei der Etablierung von Ordnungsroutinen. Gerade wenn viel mit losen Arbeitsblättern gearbeitet wird muss das Abheften und Ablegen von Arbeitsergebnissen erlernt werden. Hier helfen einheitliche Ordnungssysteme für ganze Klassen oder Schulen deutlich (z. B. Mathematik = blauer Hefter).
- **Textoptimierung:** Da in der Regel bei Schülerinnen und Schülern das bereichsspezifische Vorwissen und die Lesekompetenz weniger ausgeprägt sind als bei gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, müssen Lese- und Sachtexte in der Regel entlastet, bzw. optimiert werden. Dazu gehören:
 - Ggf. das Kürzen von Texten,
 - Hervorheben von Fachwörtern¹⁰² durch Unterstreichen, Fettdruck etc., bzw. Ersetzen von Begriffen,
 - Anbieten von kontextbezogenen Hilfen für Fach- und/oder Fremdwörter (z. B. Anfertigung und Abdruck eines Glossars),
 - Gliederung von Texten in sinnhafte Abschnitte,
 - Austausch von komplexen Satzmustern und wenig geläufigen grammatischen Strukturen in „Leichte Sprache“¹⁰³.

3.1.3 Gestaltung von Lernumgebungen

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden sehr deutlich von strukturierten und anregenden Lernumgebungen profitieren. Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen gilt es dabei die Balance zwischen einer sinnvollen Darbietung anregender Impulse in einer transparent strukturierten Umgebung und der notwendigen Reduktion von Störreizen zu gewährleisten. Dies gilt insbesondere für Klassen- und Fachräume aber auch für Pausen- und Aufenthaltsbereiche.

Für Reich ist dies einer der grundlegenden Bausteine von Inklusion:

¹⁰² Ausführliche Informationen zum Umgang mit Fachtexten: (Leisen, J., 2014)

¹⁰³ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 22)

Eine weitere Möglichkeit, Inklusion in der Schule einzuführen, besteht darin, die Barrierefreiheit der Schule näher zu überprüfen. Hierbei ist es besonders wichtig, nicht einzelne Aspekte von Barrierefreiheit – etwas nur Rollstuhlzugänglichkeit – zu sichern, sondern grundsätzlich Aspekte einer förderlichen inklusiven Lernumgebung in einem weiten Sinne von vornherein vor Augen zu haben.¹⁰⁴

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen können folgende Aspekte einen deutlich positiven Einfluss auf die aktive und zielgerichtete Lernaktivität haben:

- Eine **positive, angstfreie Lernatmosphäre** ist für alle Lernenden sinnvoll und wird zu deutlich besseren Lernergebnissen führen als das Gegenteil. Dazu gehören u. a. Aspekte der Teamentwicklung im Klassenraum, eine Konfliktkultur, die Schülerinnen und Schüler befähigt, miteinander Konflikte zu lösen, die sofortige Reaktion auf alle Arten von Mobbing und ein wertschätzender Umgang aller Beteiligten miteinander.
- Eine **Fehlerkultur**, die Fehler nicht als zu markierende Abweichungen, sondern als notwendige Schritte im Lernprozess versteht und dementsprechend nutzt, greift Fehler auf und ermuntert Schülerinnen und Schüler dazu, sich mit den Fehlern auseinanderzusetzen, statt sie einfach nur zu korrigieren. Nur wenn Schülerinnen und Schüler verstanden haben, warum ein Ergebnis falsch ist oder eine Aufgabe als nicht vollständig bearbeitet deklariert wurde, haben sie die Chance, diese Fehler in Zukunft zu vermeiden.
- Die deutliche und nachvollziehbare **Strukturierung des Raums und der Zeit** muss – besonders im Primarbereich – von den Lehrkräften vorgenommen werden. Der Aufbau innerer Strukturen erfolgt immer über das Nachvollziehen gesetzter Strukturen. Aus diesem Grund ist es zwingend erforderlich, den Lernraum zu strukturieren. Dazu gehören z. B. Ordnungsstrukturen, Ablagemöglichkeiten, nach Möglichkeit eine Trennung von Arbeits-, Ess- und Ruhebereichen; Visualisierungen, die sich auf die aktuellen Inhalte beziehen, verbindliche Orte für Nachschlagewerke und sonstige Medien. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist es oft schwierig, diese Strukturen ohne Hilfen zu erkennen. Gerade beim Wechsel in Fachräume kann es dann hilfreich sein, einführende Erläuterungen in die Strukturierung dieser Räume und die damit verbundenen Anforderungen an Verhalten und Nutzung sowie Visualisierungen dieser vorzunehmen.
- Bei der **Verfügbarkeit und Nutzbarkeit von Medien** sollte darauf geachtet werden, dass alle Materialien schnell einsetzbar sind und möglichst wenige Wartezeiten entstehen und dass diese von den Schülerinnen und Schülern auch genutzt werden können.¹⁰⁵

¹⁰⁴ (Reich, K., 2014, S. 235)

¹⁰⁵ Vgl. Kapitel 3.3.1 Differenzierung dieser Handreichung

3.1.4 Bindung und Lernen

Menschliche Lernprozesse werden zu einem bedeutsamen Anteil von Bindungserfahrungen beeinflusst. Neben der aktuellen emotionalen Befindlichkeit¹⁰⁶ eines Menschen erleichtern oder erschweren die Bindungserfahrungen und die daraus resultierende Bindungsorganisation von Schülerinnen und Schülern schulische Lernprozesse deutlich.

Nur eine ausreichende Bindungssicherheit ermöglicht dem Kind ein angstfreies Neugier- und Erkundungsverhalten und kann somit als Basis für Lernen verstanden werden. Derart sichere Bindungsrepräsentationen setzen hinreichend sichere und stabile Kontexte voraus.¹⁰⁷

Schülerinnen und Schüler können sich nur dann in eine aktive Auseinandersetzung mit der materiellen und/oder sozialen Umwelt begeben, wenn ihr Beziehungsmuster beruhigt ist, sie sich also der Beziehung zu ihrer Umgebung sicher sein können.¹⁰⁸ Ungünstige Beziehungs- oder Bindungserfahrungen hingegen können zu passivem und vermeidendem Lernen führen.

Dabei stellt unterschiedliches Bindungsverhalten nicht automatisch eine Abweichung von der Norm dar, sondern ist eine notwendige Anpassung eines Individuums an die langfristig vorherrschenden Reaktionsweisen der direkten Bezugspersonen.¹⁰⁹ Wenn also im Rahmen dieser Handreichung über den Zusammenhang von Bindungsorganisation und Lernprozessen gesprochen wird, geht es um die Berücksichtigung bei der Lernausgangslage und nicht um Familienhilfe oder gar Therapie.

Im Rahmen einer Studie konnte nachgewiesen werden, dass ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine unsichere oder eine desorganisierte Bindungsorganisation aufweist. Bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeigten nur 27 % eine sichere Bindungsorganisation¹¹⁰. Einen Unterschied zwischen der Beschulung an einer Förderschule und der Beschulung im Gemeinsamen Lernen konnte dabei nicht ausgemacht werden.

Sicher gebundene Kinder und Jugendliche zeigen Vertrauen in die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit von Bezugspersonen. Diese sichere Bindung dient ihnen als sichere Basis für die Exploration ihrer Umwelt.

Unsicher gebundene Kinder und Jugendliche haben ihre Bezugspersonen als nicht verlässlich erlebt und neigen entweder dazu Kontakte zu vermeiden oder sich übermäßig an die Bezugsperson anzuklammern, was in beiden Fällen zu einer deutlich reduzierten Explorationsbereitschaft und häufig auch zu vermehrten Verhaltensauffälligkeiten führt. Unsicher gebundene Kinder stellen deutlich herausfordernde Beziehungsanfragen an Lehrerinnen und Lehrer als

¹⁰⁶ Zur Bedeutung von Angst und Stress für Lernprozesse s. (Arnold, M., S. 179)

¹⁰⁷ (Günther, C., 2012, S. 73)

¹⁰⁸ (Günther, C., 2012, S. 17) (Baetz, A., 2014, S. 76)

¹⁰⁹ (Günther, C., 2012, S. 21)

¹¹⁰ (Günther, C., 2012, S. 114)

sicher gebundene Kinder, indem sie häufiger die Arbeit verweigern, aus Sicht der Lehrkräfte unangemessene Anforderungen nach Hilfe artikulieren und sich häufiger als andere Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft nicht angenommen fühlen. Günther führt dazu aus:

Für diese Kinder ist es offenbar leichter zu ertragen, sich selbst als Ursache der Zurückweisung zu erleben als abermals, wie in früheren Zeiten möglicherweise real erlebt, zurückgewiesen zu werden, ohne einen fassbaren und verstehbaren Grund für die Zurückweisung erkennen zu können.¹¹¹

Als **desorganisiert gebunden** werden Kinder und Jugendliche bezeichnet, deren Bindungsverhalten sich nicht in die oben beschriebenen Kategorien einordnen lässt, weil es abweichende, in sich widersprüchliche Verhaltenstendenzen aufweist: die Suche nach Nähe bei gleichzeitiger Abwendung von der Bezugsperson. Bei dieser Gruppe zeigen Längsschnittuntersuchungen ein signifikant erhöhtes Risiko für psychopathologische Auffälligkeiten.¹¹²

In einigen Fällen erschweren schulische Rahmenbedingungen wie z. B. Lehrerwechsel, Fachlehrerprinzip und zeitliche Vorgaben das Lernen für Schülerinnen und Schüler mit unsicheren oder desorganisierten Bindungsmustern deutlich.¹¹³ Schule muss für alle Kinder und Jugendlichen ein stabiler und sicherer Kontext sein; insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit einer unsicheren oder desorganisierten Bindungsorganisation. Aus diesem Grund ist es notwendig, verlässliche und transparente Rahmenbedingungen für das Lernen zu schaffen und tragfähige schulische Unterstützungssysteme zu etablieren, damit Kinder und Jugendliche die Schule als einen Ort der - ggf. komplementären – stabilen und sicheren Beziehung erleben.

Dazu beitragen können u. a.:

- der transparente, konsequente und faire Umgang mit Regeln und Verhaltensanforderungen,
- beständige Lerngruppen mit möglichst wenigen personellen Änderungen in der Klassenleitung,
- verlässliche Ansprechpartner nicht nur für Krisen,
- eine für Schülerinnen und Schüler überschaubare Anzahl an in der Lerngruppe unterrichtenden Fachlehrerinnen und -lehrern,
- bei Kurssystemen: für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Zuordnungen zu Kursen.

¹¹¹ (Günther, C., 2012, S. 149/150)

¹¹² (Günther, C., 2012, S. 22)

¹¹³ (Baetz, A., 2014, S. 80)

3.2 Organisation von Unterricht und Förderung

3.2.1 Formen schulischer Förderung

Sonderpädagogik wird in der EU als eine individualisierte Unterstützung bei vorliegenden Benachteiligungen verstanden¹¹⁴ und kann in unterschiedlichen Organisationsformen erfolgen.¹¹⁵ Grundsätzlich können international vier verschiedene Formen schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Allgemeinen und mit Lernstörungen im Speziellen unterschieden werden¹¹⁶:

1. Klasse der allgemeinen Schule („Full Inclusion“, „Mainstream“),
2. „Pullout“-System,
3. Kooperationsklasse (Special Classes),
4. Förderschule (Special Schools).

Für die Förderung in der *Klasse der allgemeinen Schule* (volle Inklusion) gehören die Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule an. Sie nehmen zu über 80 % der Unterrichtszeit am gemeinsamen Unterricht in der Klasse teil (hier ist *kein* Förderunterricht in Kleingruppen gemeint). Die Förderung erfolgt demnach zum größten Teil in der Klasse.

Pullout-Systeme kennzeichnen sich dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler mindestens 40 % der Unterrichtszeit am gemeinsamen Unterricht in der Klasse teilnehmen. Förderung findet demnach in der Klasse statt, aber zu einem großen Teil auch in der Einzel- und Gruppenförderung.

Kooperationsklassen sind Klassen mit i. d. R. einem spezifischen Förderschwerpunkt (oftmals eher für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung). Gemeinsamkeiten bestehen in den sozialen Begegnungen auf dem Schulgelände, aber auch in gemeinsamen Unternehmungen (z. B. Schullandheimaufenthalte) und Unterrichtsprojekten.

Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird es nach dem Schulgesetz Nordrhein-Westfalen weiterhin geben. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten haben die Wahl, ihre Kinder bei festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an einer Förderschule oder einer Schule mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens anzumelden.

Wird der Inklusion ein moderates Verständnis zugrunde gelegt, so ist ein inklusives Bildungssystem durch eine Vielzahl an Beschulungsformen (siehe die oben genannte Auflistung) gekennzeichnet, bei dem die Betroffenen (Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler)

¹¹⁴ (Ebersold, S., 2012, S. 2)

¹¹⁵ (Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T., 2013, S. 41)

¹¹⁶ z. B. (McLeskey, J.; Landers, E.; Williamson, P. & Hoppey, D., 2012, S. 133)

die Wahl der für sie richtigen Schule haben.¹¹⁷ Zwei Aspekte sollten bei jeglicher Form schulischer Förderung im Vordergrund stehen:

- *Gewährleistung der Durchlässigkeit:* Schülerinnen und Schüler müssen zu jeder Zeit die Möglichkeit haben, in eine andere Form der schulischen Förderung zu wechseln.
- *Sicherstellen der Qualität des Unterrichts/der Förderung:* Kriterien eines guten Unterrichts und einer wirksamen Förderung stehen im Vordergrund. Evidenzbasierte (wirksame) Unterrichtsmethoden und Fördermaßnahmen, Kooperation und Förderpläne sind bedeutsame Qualitätsmerkmale.

Neben diesen zwei Aspekten sollte im Zuge einer inklusiven schulischen Förderung so viel Zeit im gemeinsamen Unterricht stattfinden wie möglich. Einzel- und Kleingruppenförderung ist grundsätzlich für bestimmte Förderziele notwendig, sollte allerdings so wenig wie möglich eingesetzt werden, um soziale Integrationsprozesse zu unterstützen. Es gilt also für ‚Pullout‘-Systeme der folgende Grundsatz: *So viel Einzel- und Kleingruppenförderung wie nötig und so wenig wie möglich*. Das Ziel schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen ist, dass möglichst viele der betreffenden Schülerinnen und Schüler über 80 % der gesamten Lernzeit in der allgemeinen Klasse lernen („Full Inclusion“).

Möglichkeiten der Umsetzung schulischer Inklusion

Gold¹¹⁸ schlägt zwei mögliche Vorgehensweisen vor, die zur Analyse der Ursachen von Lernschwierigkeiten und für die Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen Orientierung geben:

1. Diagnose ausnahmslos und durchgängig aller Lerner, die durch schwache schulische Leistungen auffällig werden.
2. Orientierung am sogenannten RTI-Paradigma.

Letzteres, das responsive Handlungsmodell, wird im Zuge der landesweiten Qualifikation für ein inklusives Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen empfohlen. Gründe hierfür sind eine international breite Akzeptanz¹¹⁹ sowie die empirischen Belege der Wirksamkeit.¹²⁰ Das Modell wird bereits in Modellversuchen im Kreis Mettmann und auf der Insel Rügen umgesetzt.¹²¹

Inhaltlich soll durch eine kontinuierliche Beobachtung des Lernprozesses und durch die frühe Identifikation von Lernproblemen gezielt Förderung und Intervention eingesetzt werden. Ziel ist die Prävention von Lernstörungen.

¹¹⁷ (Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Sung, J.G., 2014, S. 158)

¹¹⁸ (Gold, A., 2011, S. 100)

¹¹⁹ (Keller-Margulis, M.A., 2012); (Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T., 2013, S. 43)

¹²⁰ (Hattie, J., 2013)

¹²¹ (Voß, S.; Blumenthal, Y.; Sikora, S.; Mahlau, K.; Diehl, K. & Hartke, B., 2014); (Hennemann, T. et al., 2013)

3.2.2 Response-To-Intervention

Im Zusammenhang mit Prävention wird sehr häufig das Response-To-Intervention¹²²-Modell genannt, nach welchem auf der Insel Rügen Förderung realisiert wird. Das Modell wurde ursprünglich in den USA entwickelt und dann in vielen englischsprachigen Ländern eingeführt.

RTI ist ein organisatorisches, proaktives Konzept zur frühen Identifikation, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen. Bereits bei leichten Lernrückständen werden Schülerinnen und Schüler in drei Förderstufen mit zunehmender Intensität und Individualisierung gefördert. Die Fördererfolge werden fortlaufend überprüft, um die Interventionen bei Bedarf zu adaptieren.¹²³

Der zentrale Ansatz dieses Konzeptes ist die Abkehr vom "wait-to-fail" Prinzip¹²⁴, welches bisher dazu führte, dass Schülerinnen und Schüler erst umfassendes und langandauerndes Versagen im Bildungssystem aufweisen mussten, bevor sie Hilfe in Form von sonderpädagogischer Förderung erhielten. Genau an diesem Kritikpunkt setzt RTI an: Probleme sollen so früh erkannt und bearbeitet werden, dass sie erst gar nicht zu manifesten Lern- und Entwicklungsstörungen führen, sondern nach Möglichkeit als temporäre Episoden eines Bildungsverlaufs gesehen werden können. Durch die frühzeitige Erkennung von Problemen soll also insgesamt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf reduziert werden.

RTI ist also niemals eine Antwort auf sonderpädagogischen Förder- oder Unterstützungsbedarf und ersetzt nicht die sonderpädagogische Förderung vor oder nach dem Antrag gemäß AO-SF.

Bei der Umsetzung/Einführung des Modells hat es sich an vielen Orten bewährt, nicht sofort in allen Bereichen so zu arbeiten, sondern mit ausgewählten Teilaspekten zu beginnen, z. B. nur mit dem Fach Mathematik.

Ein detaillierter Bericht über die flächendeckende Einführung des Modells im Kreis Mettmann und die ersten Auswertungsergebnisse können dem Kurzbericht der Universität zu Köln entnommen werden, die diese Einführung wissenschaftlich begleitete.¹²⁵

Das Konzept sieht eine dreistufige Förderung vor, deren Intensität von Stufe zu Stufe zunimmt.¹²⁶

¹²² Im Folgenden abgekürzt: RTI.

¹²³ (Huber, C. & Grosche, M., 2012, S. 312)

¹²⁴ (Huber, C. & Grosche, M., 2012, S. 313)

¹²⁵ http://www.kreis-mettmann.de/media/custom/2023_2757_1.PDF?1397118547

¹²⁶ Darstellung hier nach (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 139-142)

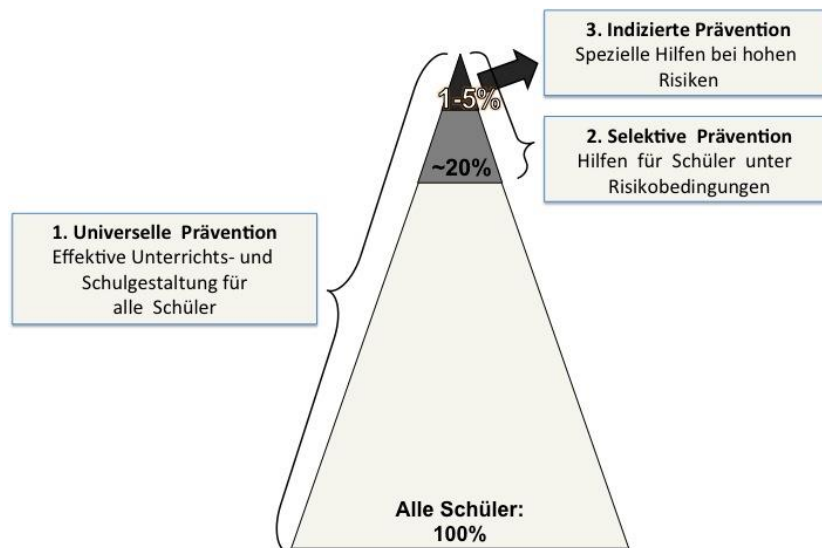


Abbildung 7: Die 3 Stufen des Responsiven Handlungsmodells (vgl. Huber & Grosche 2012)

Ebene 1: Exzellenter evidenzbasierter¹²⁷ Unterricht in der Klasse durch Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule:

(100 % der Schülerinnen und Schüler nehmen teil, schätzungsweise 80 % aller Schülerinnen und Schüler benötigen keine weitere Unterstützung)

- optimierte Klassen- und Kleingruppeninstruktionen sowie Binnendifferenzierung,
- kooperative Lernaktivitäten in der Klasse,
- Diagnostik in Kooperation mit anderen Mitgliedern des Schulsystems.

In relativ kurzen im Vorfeld festgelegten Abständen wird der Erfolg des Unterrichts durch kleinschrittige Lernstandanalysen¹²⁸ ermittelt. Laut Huber und Grosche findet diese engmaschige Lernverlaufsdiagnostik ein- bis zweimal pro Woche statt.¹²⁹ Schülerinnen und Schüler, die die curriculumsbezogenen Leistungserwartungen nicht erfüllen, werden der nächsten Stufe, Ebene 2, zugeordnet.

Ebene 2: Fokussierte Intervention in Kleingruppen:

¹²⁷ Evidenzbasierter Unterricht (englische Abkürzung: EBP für evidence based practice): Verwendung von Lehr- und Lernmethoden, Unterrichtsmaterialien und Trainingsprogrammen, deren Effekte durch empirische Forschung nachgewiesen wurden, bzw. bei denen sichergestellt ist, dass die postulierten Effekte auch tatsächlich eintreten. (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 138)

¹²⁸ Im Original: CBM (curriculum-based-measurement) = kleinschrittige Lernstandsanalysen, die auf unzureichende Lern- und Leistungsentwicklung sehr zeitnah aufmerksam machen, so dass das jeweilige Kind eine passende Förderung erhalten kann. (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 138)

¹²⁹ (Huber, C. & Grosche, M., 2012, S. 315)

(Circa 20 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs nehmen teil; realisiert wird diese fokussierte Intervention durch Regelschullehrer ggf. in Absprache und Kooperation mit Sonderpädagogen)

- evidenzbasierte Strategien und Methoden, die noch nicht beherrschte curriculare Lernziele fokussieren¹³⁰,
- intensive Förderung - mehrere wöchentliche Interventionseinheiten von 30 bis 45 Minuten über 10 - 15 Wochen,
- Kleingruppen mit einer Schüler-Lehrer-Relation von 3 : 1 oder 5 : 1, ggf. auch Einzelinterventionen,
- klassen-/unterrichtsintegriert und/oder außerhalb der Klasse.

Erweist sich, im Rahmen der engmaschigen Lernverlaufsdiagnostik, die fokussierte Intervention auf Ebene 2 als erfolgreich, wird die Schülerin oder der Schüler wieder der Ebene 1 zugewiesen, erweist sie sich als nicht erfolgreich, nimmt sie oder er an der Förderung auf Ebene 3 teil.

Ebene 3: Spezielle Interventionen in Einzelförderung, verantwortet durch Sonderpädagogen:

(Circa 5 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs sind betroffen.)

- dauern in der Regel länger als die fokussierte Interventionen,
- sollten evidenzbasiert, stark individualisiert und intensiv sein,
- fokussieren Lernvoraussetzungen und -bereiche, in denen die Kinder individuelle Defizite zeigen.

Schülerinnen und Schüler, die in dieser Ebene gefördert werden, haben nicht automatisch sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Sollte eine Schülerin oder ein Schüler jedoch dauerhaft auf dieser Stufe verbleiben, kann über einen Wechsel des Bildungsgangs nachgedacht und das AO-SF zur Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eingeleitet werden.

Abschließend sollten folgende Punkte zum RTI-Modell berücksichtigt werden:

- Die Entscheidung, nach diesem Modell zu arbeiten, kann nur für eine ganze Schule getroffen werden, da intensive organisatorische und inhaltliche Absprachen unerlässlich sind. Eine Durchführung auf Klassen- oder Jahrgangsebene erscheint nicht prak-

¹³⁰ Eine beispielhafte Auflistung von Diagnose- und Fördermaterialien kann dem Internetangebot der Universität Rostock zum Rügener Inklusionsmodell entnommen werden. Zugriff unter: www.rim.uni-rostock.de.

tikabel. Fragen, wie und wann die fokussierten Interventionen und/oder die Einzelförderung durchgeführt werden und wann welche Verfahren zur Lernstandüberprüfung eingesetzt und ausgewertet werden, erfordern sorgfältige und vielfältige Absprachen und Planungen.

- Kritiker bemängeln, dass bei dieser Form der Prävention als Ziel benannt wird, Anschluss an die allgemeinen Entwicklungsziele herzustellen und Heterogenität damit eingeschränkt würde¹³¹, Entwicklungsziele von außen gesetzt werden statt sich auf die individuelle Entwicklung eines Kindes zu beziehen. Auch würde sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zusätzliche Förderung erhalten, durch dieses Ansatz drastisch erhöhen, da immerhin von 20 % aller Schülerinnen und Schüler erwartet wird, dass sie die Anforderungen nicht erfüllen.¹³²
- Es werden ausschließlich Förderbedarfe erfasst, die in direktem Zusammenhang mit fachlichen Inhalten bezogen auf die Unterrichtsfächer stehen. Übergreifende Förderbedarfe, die im Förderschwerpunkt Lernen sehr häufig anzutreffen sind, werden hier nicht thematisiert.

3.2.3 Beispiel für eine mögliche Umsetzung des RTI-Konzepts

Mittlerweile arbeiten einige Schulen in Deutschland nach dem Response-to-Intervention-Konzept. Die Einführung an einer Schule sollte grundsätzlich schrittweise erfolgen und kann beispielsweise zunächst in einem Fach oder einer bestimmten Klassenstufe umgesetzt werden. Das hier benannte Beispiel ist die Umsetzung des Konzepts in einer Grundschule in Oldenburg für das Fach Deutsch. Die Inhalte sind mit Materialien aus dem Rügener Inklusionsmodell¹³³ ergänzt worden. Auf der angegebenen Seite sind Materialien für die Klassen 1 - 4, Deutsch, Mathematik sowie das Sozialverhalten aufgelistet.

¹³¹ (Ahrbeck, B., 2014, S. 45)

¹³² (Ahrbeck, B., 2014, S. 47)

¹³³ http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/RTI_INFO/04.Materiallisten-RIM-Klasse1-4.pdf



Abbildung 8: Beispiele für Diagnostikmaterialien für das Fach Deutsch

Der Unterricht im Zuge des RTI-Konzepts sollte als qualitativ hochwertiger Unterricht und unter Verwendung evaluierter Schulbücher stattfinden (s. *Abbildung 9: Beispiele für Unterrichts- und Fördermaterialien für das Fach Deutsch*).

Halbjährlich erfolgt ein Screening aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse (s. *Abbildung 8: Beispiele für Diagnostikmaterialien für das Fach Deutsch*), um den aktuellen Stand im Fach Deutsch zu erheben und um Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu ermitteln (Prozentrang < 20, T-Wert unter 40). Diese werden zunächst detaillierter diagnostiziert, z. B. mit dem Lese-Verständnistest (ELFE) und bekommen eine zusätzliche Förderung innerhalb der Klasse, bspw. mit dem ELFE-Training oder der FRESCH-Methode des AOL-Verlags (s. *Abbildung 9: Beispiele für Unterrichts- und Fördermaterialien für das Fach Deutsch*). Die Förderung sollte mindestens einmal im Monat mit Hilfe von curriculumbasierten Messverfahren (CBM) überprüft werden. Sollten sich die Leistungen nicht verbessern (ansteigende Kurve in den CBM), geht der Schüler oder die Schülerin in Stufe 3 über. Hierzu wird eine intensivierete Diagnostik und Förderung vorgenommen. Die Diagnostik beschäftigt sich mit den ganz spezifischen zu fördernden Kompetenzen, z. B. für die Rechtschreibung die „Oldenburger Fehleranalyse“. Die Förderung wird in

der Regel mit als wirksam evaluierten Trainingsprogrammen (für Rechtschreibung z. B. das „WORT“ oder das „Marburger Training“) durchgeführt und wiederum mit CBM überprüft. Diese Überprüfung erfolgt allerdings mindestens wöchentlich, um so ein sehr detailliertes Feedback zu ermöglichen.

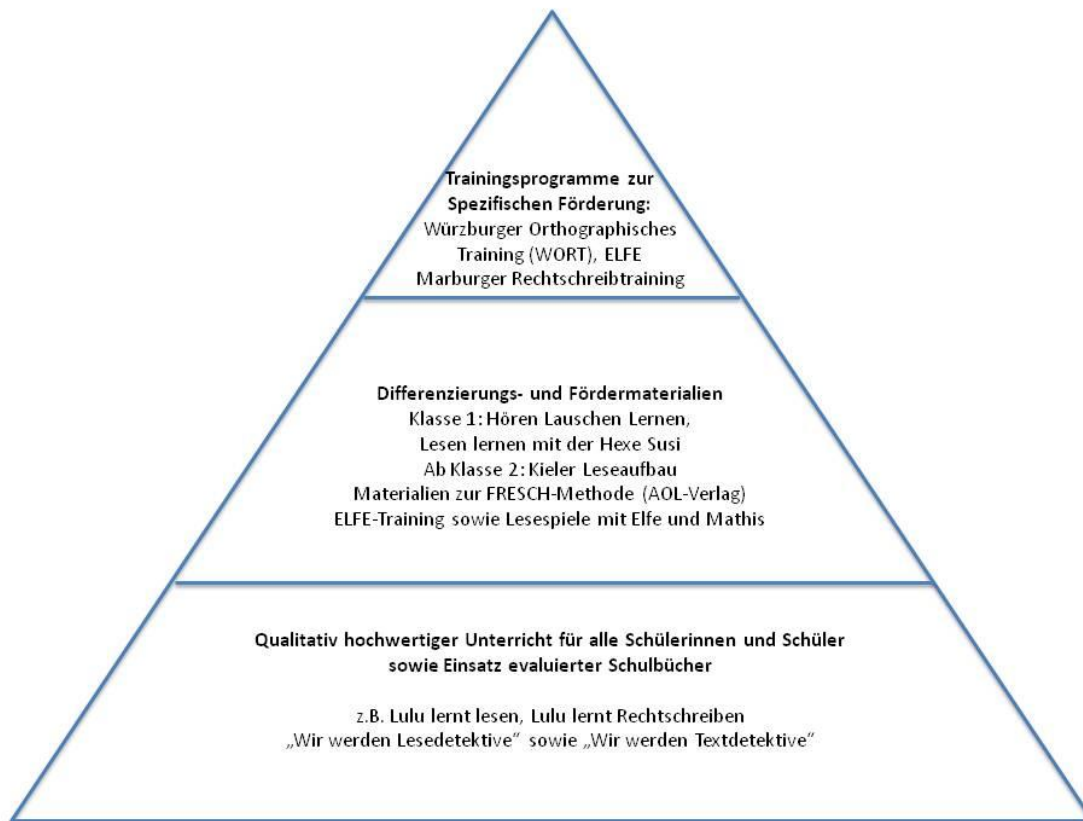


Abbildung 9: Beispiele für Unterrichts- und Fördermaterialien für das Fach Deutsch

Die in der Abbildung genannten Materialien zu der FRESCH-Methode können auf der Verlagsseite¹³⁴ angesehen werden.

3.2.4 Förderbänder

Ein weiteres Beispiel zur Umsetzung der schulischen Inklusion sind Förderbänder. Ein Förderband ist eine oder sind mehrere regelmäßig stattfindende Unterrichtsstunde/n und somit im Stundenplan für *alle* Schülerinnen und Schüler integriert. Sie können das gesamte Schuljahr regelmäßig oder innerhalb eines begrenzten Zeitraums stattfinden (z. B. vom Schuljahresbeginn bis Weihnachten, vom Jahreswechsel bis Ostern oder von Ostern bis zum Schuljahresende). Hier lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen und Klassenstufen in festen Gruppen mit einer bestimmten Zielsetzung miteinander. Diese Zielsetzung kann sich

¹³⁴ www.aol-verlag.de

auf spezifische Förderung (z. B. LRS-Förderung, Matheförderung, Förderung von Lernstrategien oder Förderung bei Hochbegabung) beziehen oder interessengeleitet sein (z. B. eine STOMP-Gruppe). Wichtig ist, dass Förderbänder grundsätzlich kompetenzorientiert sind und sich nach den aktuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Hier ist demnach auch eine Umsetzung von individuellen Förderplänen möglich.

3.2.5 Die Arbeit mit Grund- und Erweiterungskursen

Eine weitere Art der äußeren Differenzierung¹³⁵ stellt die Einteilung in Grund- und Erweiterungskurse dar. Während die Förderbänder auch eine Interessendifferenzierung beinhalten, ist die Arbeit in Grund- und Erweiterungskursen eine Leistungsdifferenzierung¹³⁶, speziell das sogenannte ‚Setting‘. Hier werden fachspezifisch verschiedene Kurse gebildet, in denen die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Kompetenzen im Grundkurs oder im Erweiterungskurs unterrichtet werden. Dies kann innerhalb einer Klasse geschehen (insofern Formen des Co-Teachings eingesetzt werden, siehe folgendes Kapitel) oder auf einer Klassenstufe (z. B. drei Klassen). Die Zuordnung sollte sowohl datengestützt (z. B. über einen Test oder ein anderes Diagnoseinstrument) als auch gemeinschaftlich durch die beteiligten Lehrkräfte und in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten erfolgen. Zudem sollte die Zuordnung zu dem jeweiligen Grund- oder Erweiterungskurs halbjährlich überprüft werden, um eine ständige Durchlässigkeit zu gewährleisten.

3.2.6 Co-Teaching

Im Zuge der inklusiven Beschulung, aber auch im spezialisierten Setting gibt es in unterschiedlichem Umfang (punktuell bis permanent) die Möglichkeit, den Unterricht zu zweit zu gestalten. Dies kann unter dem Begriff Co-Teaching zusammengefasst werden: „Zwei oder mehr Fachpersonen geben Unterricht an eine heterogene oder gemischte Gruppe an Schülern im selben Raum“¹³⁷. In dieser bewusst weiten Definition wird deutlich, dass beim Co-Teaching verschiedene Berufsgruppen involviert sein können. In der Regel sind dies zwei Lehrkräfte *gleicher* (z. B. zwei Lehrkräfte der allgemeinen Schule) *oder unterschiedlicher* (z. B. Lehrkraft der allgemeinen Schule und sonderpädagogische Lehrkraft) Profession. In das Co-Teaching können aber auch Personen(gruppen) anderer Professionen involviert sein, z. B. Sozialpädagogen, Erzieher, pädagogische Mitarbeiter oder Schulbegleiter. Während bei einer Kombination „Lehrkraft und andere Profession“ die Lehrkraft federführend in der Planung des Unterrichts ist und klare Anweisungen für die Umsetzung spezifischer Aufgaben durch die Assistenzkraft geben muss, findet die *Vorbereitung* (Planung), *Durchführung* und *Nach-*

¹³⁵ S. Kapitel 3.3.1 dieser Handreichung

¹³⁶ (Bönsch, M., 2009, S. 18)

¹³⁷ (Cook, L. & Friend, M., 1995, S. 1) Übersetzung C.M.

bereitung (Evaluation) des Unterrichts zwischen zwei Lehrkräften kooperativ und im permanenten Austausch statt.¹³⁸ Wichtig ist in jedem Fall eine klare *Aufgabenverteilung* der Tätigkeiten, die im Unterricht zu übernehmen sind. Diese sind mindestens auf Schulebene auszuhandeln und zu beschreiben. Daneben ist es bedeutsam, die gemeinsame Wertebasis (z. B. Was verstehen wir unter Inklusion?) zu definieren.

Grundsätzlich gibt es sechs Grundformen des Co-Teachings¹³⁹:

- Alternativer Unterricht („alternative teaching“): Eine Lehrkraft leitet eine große Gruppe und die zweite Lehrperson leitet die kleine Gruppe. Beide Gruppen unterscheiden sich im Niveau der Bearbeitung der Aufgaben. Die kleinere Gruppe kann sowohl auf einer niedrigeren als auch auf einer höheren Kompetenzstufe als die große Gruppe arbeiten.
- Lehrer und Helfer („one teach, one assist“): Die Verantwortung für den Unterricht liegt bei einer Lehrperson, die andere Person geht herum und unterstützt gezielt einzelne Kinder.
- Lehrer und Beobachter („one teach, one observe“): Während eine Lehrperson unterrichtet, beobachtet die andere gezielt Schülerinnen und Schüler. Diese Form ist v. a. in neuen Co-Teaching-Situationen sinnvoll sowie zur Erhebung der Lernausgangslage in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung (siehe Kapitel Diagnostik).
- Parallelunterricht („parallel teaching“): Die Klasse wird in zwei gleich große und heterogene Gruppen geteilt. Parallel wird der gleiche Inhalt mit zwei kleineren Gruppen erarbeitet. Dadurch kann die Schüleraktivität erhöht werden.
- Stationsunterricht („station teaching“): Die Lerninhalte werden auf verschiedene Stationen aufgeteilt und die Schülerinnen und Schüler rotieren. Variante 1: Zwei Stationen werden durch die Lehrkräfte betreut und die restlichen Stationen werden als Partnerarbeit bearbeitet. Variante 2: Eine (inhaltlich schwierige) Station wird durch eine Lehrkraft betreut, die übrigen Stationen werden überblicksartig erläutert und von Schülerinnen und Schülern selbstständig durchgeführt.
- Team Teaching („teaming“): Beide Lehrkräfte unterrichten gemeinsam zur gleichen Zeit, sprechen und bewegen sich frei im Klassenraum. Dabei verfügen die Lehrpersonen über einen ungefähr gleichen Wissensstand und haben bereits länger Erfahrung im Co-Teaching gesammelt.

Die Abbildung zwei stellt die sechs Grundformen schematisch dar und zeigt zugleich die verteilten Verantwortlichkeiten.

¹³⁸ (Murawski, W. & Dieker, L., 2013, S. 39)

¹³⁹ (Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C., 2010); (Murawski, W., 2012)

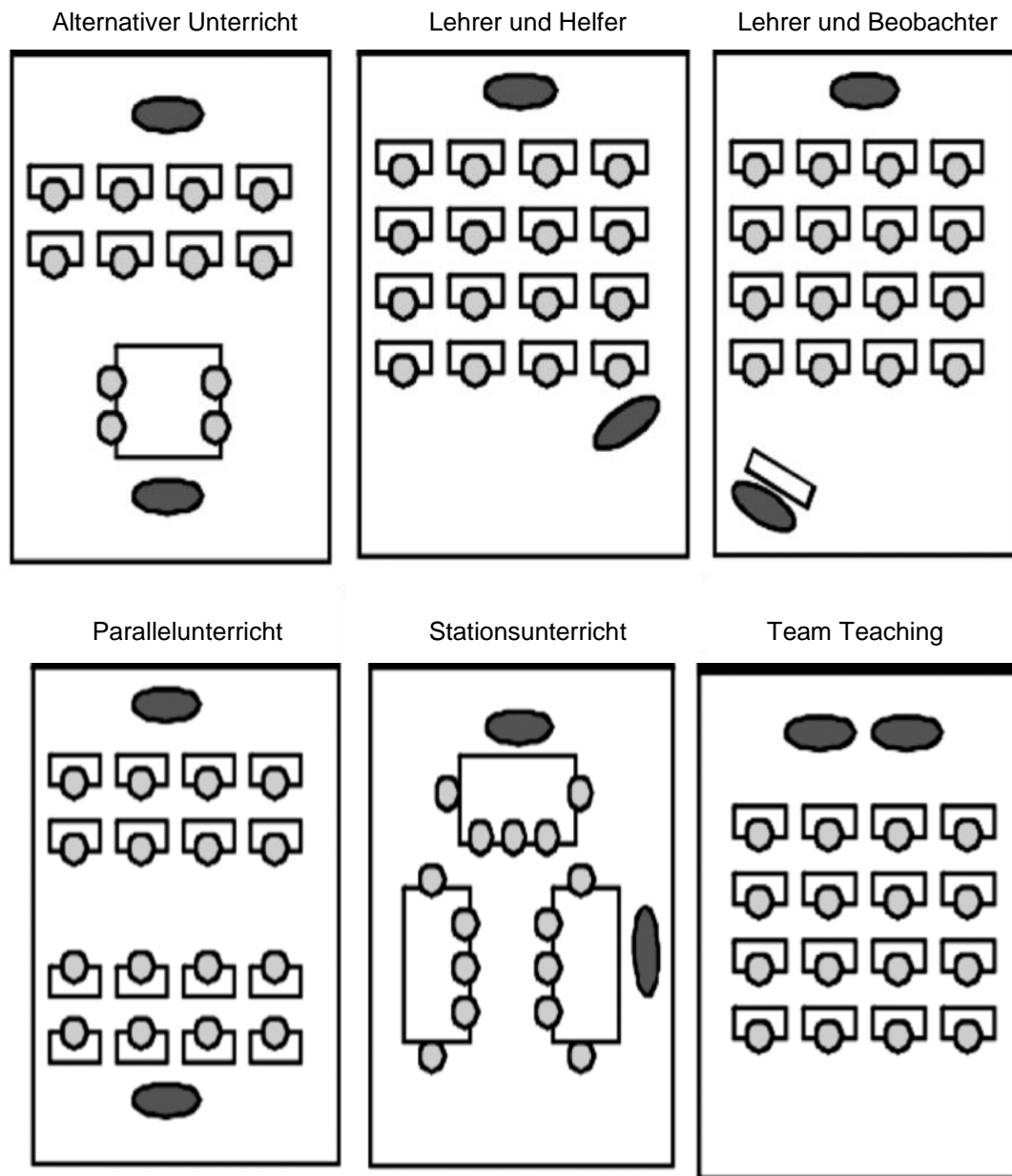


Abbildung 10: Formen des Co-Teachings¹⁴⁰

Alle sechs Grundformen sind bedeutsam. In einer Unterrichtsstunde können mehrere dieser Formen zum Einsatz kommen. Wichtig ist, dass nicht eine Form (z. B. ‚Alternativer Unterricht‘ oder ‚Lehrer und Helfer‘) überwiegt oder ausschließlich stattfindet. Eine Abwechslung ist essentiell für ein gelingendes Co-Teaching und damit auch für eine gelingende Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen.

¹⁴⁰ aus (Wember, F., 2013); nach (Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C., 2010, S. 12)

3.3 Förderung im Unterricht

3.3.1 Differenzierung

Vorbemerkungen und Begriffsbestimmungen

Das Anrecht auf individuelle Förderung ist im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler festgelegt.¹⁴¹ Unabhängig von Schulform und –ort haben alle Schülerinnen und Schüler einen Anspruch darauf, ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend individuell gefördert zu werden. Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf findet die Planung der individuellen Förderung auf der Basis eines Förderplans statt.¹⁴² Da die Arbeit an den individuellen Förderplänen eine gemeinsame Aufgabe aller Kolleginnen und Kollegen, die einen Schüler oder eine Schülerin mit Förderbedarf unterrichten, ist¹⁴³, werden Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung in jeden Unterricht einbezogen, auch in den Unterrichtsstunden, in denen keine Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen anwesend sind.

Eine klare Abgrenzung der beiden Begriffe Differenzierung und Individualisierung ist in der Literatur nicht zu finden. Häufig werden sie synonym gebraucht. Für diese Handreichung wird in Anlehnung an Paradies und Linser¹⁴⁴ folgende Abgrenzung der Begriffe vorgenommen:

Individualisierung: Unterricht wird auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, um die individuelle Förderung **aller** Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Das Ziel ist es, jede Schülerin und jeden Schüler individuell maximal herauszufordern und damit optimal zu fördern.

Differenzierung: ist ein Weg, das Ziel der Individualisierung zu erreichen und beschreibt das variierende Vorgehen bei der Darbietung und Bearbeitung des Lernstoffs. Diese Variationen beziehen sich auf die inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebenen.

Differenzierung und Individualisierung erfolgen immer auf der Basis sorgfältig erhobener Lernvoraussetzungen, der positiven Grundeinstellung zur Heterogenität von Lerngruppen und der weitgehenden Öffnung von Unterricht. Da das selbstständige Arbeiten aller Schüle-

¹⁴¹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. SchulG § 1)

¹⁴² S. Kapitel 2 dieser Handreichung

¹⁴³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022) 21: „Die Lehrkräfte, die die Schülerin oder den Schüler unterrichten, erstellen nach Beratung mit allen anderen an der Förderung beteiligten Personen einen individuellen Förderplan. Sie überprüfen ihn regelmäßig und schreiben ihn fort. Dies gilt auch dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, ohne dass ein förmliches Verfahren nach durchgeführt worden ist.“

¹⁴⁴ (Paradies, L. & Linser, H.-J., 2011, S. 9)

rinnen und Schüler eine wesentliche Voraussetzung für Individualisierung und Differenzierung ist, sollte nicht nur in der Primarstufe, aber dort besonders, grundlegend an der selbstständigen Aufgabenbewältigung, der Selbst- und Handlungsregulation und am Methodenrepertoire von Schülerinnen und Schülern gearbeitet werden.¹⁴⁵

Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren kommt es zu einer Trennung der internen Konzepte von Fähigkeit und Anstrengung. Jüngere Kinder zeigen i. d. R. eher noch die Bereitschaft, sich auch bei Misserfolg anzustrengen, um Ziele zu erreichen, bei älteren Kindern lässt diese Bereitschaft deutlich nach. D. h., dass die zweite Hälfte der Primarstufe ein ‚sensibles Fenster‘ für den Erwerb von Lernstrategien und die grundlegende Arbeit an der Aufgabenbezogenen Selbstständigkeit ist.¹⁴⁶

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen äußerer Differenzierung und innerer Differenzierung, auch Binnendifferenzierung genannt. Von äußerer Differenzierung wird immer dann gesprochen, wenn Lerngruppen in getrennten Räumen von verschiedenen Lehrerinnen / Lehrern unterrichtet werden. **Äußere Differenzierung ersetzt niemals die innere Differenzierung.** Diese muss zusätzlich geplant werden.

Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen schreibt dabei vor, dass in der allgemeinen Schule der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gestaltet wird¹⁴⁷, wobei Formen der äußeren und der inneren Differenzierung möglich sind. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden. Eine Bildung von Klassen und Kursen an der allgemeinen Schule, die nur aus Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Lernen bestehen, ist dementsprechend nicht gesetzeskonform. Es gibt keine Vorgabe, wie viele Stunden in äußerer Differenzierung stattfinden können oder sollen. Als Leitidee sollte der Grundsatz gelten, dass so viel Unterricht wie möglich gemeinsam stattfindet und so viel wie notwendig getrennt.

Die Individualisierung des Lernens darf dabei nicht zu einer Vereinzelung des Lernenden führen. Wenn z. B. eine Schülerin/ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen als einzige/r in einer Klasse zieldifferent beschult wird und dies dazu führt, dass dieses Kind immer alleine an einem Wochenplan arbeitet, stellt dies keine sinnvolle Individualisierung dar. Brügelmann spricht in diesem Zusammenhang von der ‚Individualisierungsfalle‘ und formuliert: „Inklusion lebt von einem intensiven Lernen mit- und voneinander. Vorhandene Unterschiede werden

¹⁴⁵ (Matthes, G., Hofmann, B. und Emmer, A., 2002, S. 8)

¹⁴⁶ (Schreblowsik, S. & Hasselhorn, M., 2006, S. 156)

¹⁴⁷ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. SchulG NRW § 20(3))

wahrgenommen und bewusst genutzt.“¹⁴⁸ Auch Helmke formuliert in den drei großen Missverständnissen, dass ein höherer Grad an Individualisierung nicht zwangsläufig mit verbessertem Lernen einhergeht.¹⁴⁹

Als Leitlinie kann von daher folgender Grundsatz gelten: **So viel Differenzierung wie nötig und so viel gemeinsames Lernen wie möglich.**

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird es aber immer auch Förderbedarfe geben, deren Realisierung im Klassenunterricht nicht sinnvoll oder möglich ist. Wenn z. B. im Primarbereich Lerntrainings¹⁵⁰ durchgeführt werden, die nur in Kleingruppen durchgeführt werden können, oder computergestützte Förderangebote¹⁵¹ realisiert werden sollen, kann das nicht im Klassenunterricht erfolgen, sondern muss in äußerer Differenzierung durchgeführt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass durch Formen der äußeren Differenzierung nach Möglichkeit keine Lernrückstände in anderen Fächern entstehen, weil z. B. die Schülerinnen und Schüler immer den Geschichtsunterricht verpassen. Die Stundentafel muss für alle Schülerinnen und Schüler vollständig realisiert werden.

Dokumentation von Lernprozessen

Besonders bei der zieldifferenten Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Lernen muss eine alltagstaugliche Form der Dokumentation von Lernprozessen stattfinden, da eine traditionelle Unterrichtsdokumentation im Klassenbuch nicht darstellen kann, welche Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Anforderungsniveaus unterrichtet werden. Bönsch schlägt dazu eine Buchführung über Lernprozesse vor, die er im Rahmen von Lernprozess- und -produktportfolios anregt.¹⁵² Es muss für alle in einer Lerngruppe Unterrichtenden nachvollziehbar sein, an welchen Themen und auf welchem Kompetenzniveau eine Schülerin oder ein Schüler arbeitet bzw. gearbeitet hat. Außerdem muss nachvollziehbar sein, auf welcher Basis die Leistungsbewertung stattgefunden hat.

Modelle zur Differenzierung von Lernaufgaben und Lernwegen

Unabhängig davon, nach welchen Modellen zur Differenzierung von Lernaufgaben und Lernwegen gearbeitet wird, ist es notwendig, die Unterrichtsstrukturen so anzupassen, dass Differenzierung ermöglicht wird. Bönsch bietet dafür verschiedene Phasenmodelle an, die je nach Einsatz der Lehrkräfte durch Formen des Co-Teachings sinnvoll ergänzt werden können.

¹⁴⁸ (Brügelmann, H., 2011, S. 356)

¹⁴⁹ (Helmke, A., 2013, S. 65)

¹⁵⁰ Z. B. (Emmer, A.; Hofmann, B. & Matthes, G., 2007)

¹⁵¹ Z. B. (Lenhard, A.; Lenhard, W. & Klauer, K.-J., 2011)

¹⁵² (Bönsch, M., 2012, S. 118)

¹⁵³ Dabei kommt den Phasen besondere Bedeutung zu, an denen alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam teilnehmen, wie z. B. Plenumsphasen. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen müssen auch in diese Plenumsphasen aktiv eingebunden werden.

Die hier vorgestellten Modelle für die Einteilung von Differenzierungsangeboten beziehen sich jeweils auf die Differenzierung von Lernaufgaben. Individuelle Maßnahmen, z. B. zur Aufmerksamkeitsfokussierung von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder zur Aktivierung in Gesprächsphasen, müssen zusätzlich eingeplant werden. Beispiele dafür finden sich im Abschnitt „Ideen für die innere Differenzierung“ in diesem Kapitel.

Alle hier vorgestellten Modelle sind als Anregungen zu verstehen und werden eher selten als alleiniges Modell und in Reinform im Unterricht praktiziert. Es geht darum zu verstehen, welche Aneignungsniveaus und Komplexitätsstufen von Schülerinnen und Schülern sicher genutzt werden können und wobei Probleme zu erwarten sind. Diese sollen dann im Unterricht berücksichtigt und durch entsprechende Unterstützung lösbar gemacht werden, damit alle Schülerinnen und Schüler gefordert und gefördert werden indem sie in der für sie derzeit aktuellen Zone der nächstmöglichen Entwicklung lernen und arbeiten.

Lernaufgaben differenzieren gemäß der Anforderungsbereiche der Lehrpläne NRW

Mit der Neuausrichtung der Lehrpläne i. S. der Kompetenzorientierung wurden für die Primarstufe bereits über die Staffelung der Anforderungsbereiche Angebote für die Einteilung von Differenzierungsniveaus eröffnet. Diese Anforderungsbereiche können detailliert mit Aufgabenbeispielen in den Bildungsstandards des Ministeriums nachgelesen werden.¹⁵⁴



Dazu ein Beispiel aus dem Fach Englisch¹⁵⁵

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards
AB I: Reproduzieren	Grundwissen anwenden, bekannte Informationen wiedergeben, Routinen ausführen
AB II: Zusammenhänge herstellen	Erworbenes Wissen und bekannte Methoden miteinander verknüpfen, Zusammenhänge erkennen und nutzen
AB III: Verallgemeinern und Reflektieren	Eigene Lösungsstrategien entwickeln, Interpretationen und Beurteilungen einbringen

Tabelle 3: Anforderungsbereiche aus den Lehrplänen Grundschule

(Anmerkung: Die hier in der rechten Spalte benutzten Formulierungen sind keine wörtliche Wiedergabe. Die Anforderungen in den Bildungsstandards sind für die Fächer Deutsch und Mathematik jeweils fachbezogen formuliert.)

¹⁵³ (Bönsch, M., 2014, S. 14) (Bönsch, M., 2009, S. 68-71)

¹⁵⁴ <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms>

¹⁵⁵ In Anlehnung an: (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lernaufgaben Englisch Grundschule., S. 12)

Lehrplanbezug / Kompetenzerwartungen	Anforderungsbereiche	Aufgabenbeispiel
Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich auf einfache Art in häufig wiederkehrenden, ihnen vertrauten Alltagssituationen der Schule und ihrer Lebenswelt auf Englisch. Sie nehmen Kontakt auf und stellen selbstständig bzw. beantworten Fragen zu Themen aus den Erfahrungsfeldern.	AB I: Imitation, Reproduktion und Wiedererkennen	Die Schülerinnen und Schüler planen ein Rollenspiel mit vorgegebenen sprachlichen Strukturen und Wendungen und führen dieses – ggf. mit Unterstützung durch die Lehrkraft – durch.
	AB II: Reproduktion, erste Konstruktionsversuche und Erkennen von Zusammenhängen	Die Schülerinnen und Schüler wählen aus vorgegebenen sprachlichen Mitteln situationsangemessen die benötigten Strukturen und Wendungen für ein Rollenspiel aus und führen es durch.
	AB III: zunehmend eigenständige Konstruktion	Die Schülerinnen und Schüler konzipieren eigenständig ein Rollenspiel, stellen die entsprechenden Redemittel zusammen und führen es durch.

Tabelle 4: Differenziertes Aufgabenbeispiel Englisch



Für das Fach Deutsch in der Primarstufe werden die Anforderungsbereiche wie folgt beschrieben¹⁵⁶:

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiele
AB I: Wiedergeben	Die Schülerinnen und Schüler geben bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.	Die Schülerinnen und Schüler äußern eigene Ideen. Sie hören den Ideen anderer Kinder gezielt zu. Sie halten sich an die Gesprächsregeln
AB II: Zusammenhänge herstellen	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten vertraute Sachverhalte, in dem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.	Die Schülerinnen und Schüler äußern eigene Ideen und nehmen Bezug zu den Ideen anderer Kinder. Sie sagen ihre Meinung zu den Ideen und können Vor- und Nachteile der Vorschläge aufzeigen. Sie halten sich an die Gesprächsregeln und nehmen aktiv Gesprächsrollen ein.
AB III: Reflektieren und Beurteilen	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.	Die Schülerinnen und Schüler begründen ihre Ideen und akzeptieren die Meinung anderer. Sie überprüfen die Ideen an deren Umsetzbarkeit und argumentieren entsprechend. Sie nehmen Gesprächsleiterfunktionen wahr.

Tabelle 5: Differenziertes Aufgabenbeispiel Deutsch

¹⁵⁶ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lernaufgaben Deutsch Grundschule. Sprechen und Zuhören – Ein Planungsgespräch führen., S. 4).



Für das Fach Mathematik in der Primarstufe werden die Anforderungsbereiche wie folgt beschrieben¹⁵⁷:

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiele
AB I: Reproduzieren	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundwissen und führen Routinetätigkeiten aus.	Die Schülerinnen und Schüler beherrschen die Grundrechenart Addition und lösen Plusaufgaben im Zahlenraum bis 100 fehlerfrei. Sie lösen einzelne Aufgaben probierend und erkennen, ob einzelne Summanden erhöht oder erniedrigt werden müssen.
AB II: Zusammenhänge herstellen	Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zusammenhänge.	Die Schülerinnen und Schüler nutzen beim Lösen Zerlegungsstrategien und Zahlbeziehungen (z. B.: Alle 4 Einer müssen zusammen 10 ergeben; es dürfen nur höchstens 2 Summanden an der Zehnerstelle eine 3 haben,...). Sie nutzen geometrische Muster für Vermutungen bzgl. weiterer Lösungen und überprüfen diese (z. B.: Wenn die Zahlen in der einen Diagonale 70 ergeben, gilt das evtl. auch für die andere Diagonale).
AB III: Verallgemeinern und Reflektieren	Die Schülerinnen und Schüler führen komplexe Tätigkeiten wie Strukturieren, Entwickeln von Strategien, Beurteilen und Verallgemeinern aus.	Die Schülerinnen und Schüler entwickeln aufgrund erkannter Gesetzmäßigkeiten (Gesetz von der Konstanz der Summe) eine Strategie, um gezielt zu weiteren Lösungen zu gelangen. Sie beschreiben ihre Entdeckungen und Vorgehensweisen.

Tabelle 6: Differenziertes Aufgabenbeispiel Mathematik

Dieses Modell der Differenzierung bietet sich besonders dann an, wenn die gesamte Klasse am gleichen Thema arbeitet und die Kompetenzerwartungen der Schülerinnen und Schüler nicht um mehrere Stufen differieren. Die Staffelung der Anforderungsbereiche kann dabei gut auf den Unterricht in der Sekundarstufe und für den Unterricht in anderen Fächern, auch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, übernommen werden, wobei auch für diese Schülerinnen und Schüler anzustreben ist, dass sie möglichst häufig auch in den Anforderungsbereichen II und III lernen und arbeiten.¹⁵⁸

Differenzierung gemäß Basis-, Unterstützungs- und Erweiterungsstufe

In allen Lerngruppen, in denen die Leistungen und dementsprechend die Kompetenzerwartungen weit gefächert sind, ist es nicht mehr möglich für alle Schülerinnen und Schüler für jedes Unterrichtsvorhaben einzeln festzulegen, wie die Kompetenzerwartungen und die dazu

¹⁵⁷ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lernaufgaben Mathematik Grundschule., S. 5)

¹⁵⁸ Weitere Beispiele für die Gestaltung von nach den Anforderungsbereichen differenzierten und an den Kompetenzerwartungen der Lehrpläne orientierten Aufgabenstellungen sind auf den Internetseiten der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur öffentlich einsehbar unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/>

gehörenden Herausforderungs- und Unterstützungsangebote gestaffelt werden. Dazu bietet Wember ein Modell an, in dem die Lerngruppe in virtuelle Untergruppen eingeteilt wird und Angebote jeweils für Gruppen von Schülerinnen und Schülern geplant und realisiert werden. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen der Unterstützungsstufe II zugeordnet, in der die Angebote unterhalb der Kompetenzerwartungen der geltenden Lehrpläne liegen.

Dazu bemerkt Wember:

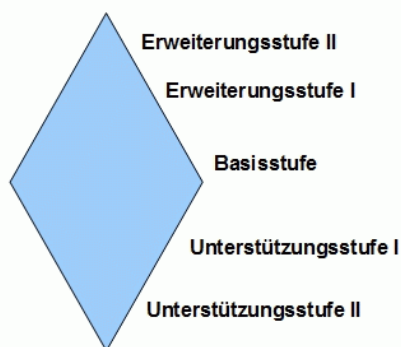


Abbildung 11: Stufenmodell der Differenzierung gemäß Wember

Das in Abbildung 1¹⁵⁹ dargestellte Modell unterscheidet fünf Niveaustufen von Anforderungen im inklusiven Unterricht, auf denen die Lehrperson versuchen wird, Aufgaben und Aktivitäten anzubieten und unterschiedliche Inhalte, Lernwege, Sozialformen und Lernergebnisse zu akzeptieren. [...]

Das zentrale Niveau der Basisstufe wird in zwei Varianten ausdifferenziert, für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler durch erweiternde und vertiefende Aufgaben und Aktivitäten auf der Erweiterungsstufe I, für die Schülerinnen und Schüler mit ersten Lern-

und Verständnisschwierigkeiten durch Materialien zur sofortigen und gezielten Förderung auf der Unterstützungsstufe I. Auf beiden Niveaus geht es darum, einer Entstehung und Verfestigung von Lernschwierigkeiten durch Unter- bzw. Überforderung vorzubeugen. Die drei Niveaus Unterstützungsstufe I, Basisstufe und Erweiterungsstufe I decken das allgemeinbildende Curriculum bereits in differenzierter Weise ab. [...] Die Unterstützungsstufe II beschreibt das Basiscurriculum der besonderen pädagogischen Förderung bei manifesten Lernschwierigkeiten.¹⁶⁰

Das unten stehende Beispiel kann verdeutlichen, wie sich die Kompetenzerwartungen und die daraus resultierenden Unterstützungs- bzw. Herausforderungsangebote staffeln lassen. Das Beispiel wurde im Rahmen der Seminararbeit mit einer Gruppe von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtswärtern im Zentrum für die schulpraktische Lehrerbildung in Gelsenkirchen erarbeitet und erprobt. Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden anonymisiert und durch fortlaufende Buchstaben ersetzt.

Hauptschule, Klasse 7, insgesamt 23 Schülerinnen und Schüler, davon 3 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und 3 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

¹⁵⁹ Die Nummer der Abbildung bezieht sich auf das Original. Anmerkung der Autoren.

¹⁶⁰ (Wember, F., 2013, S. 381)



Zielsetzung der Unterrichtsstunde: Die SuS entnehmen und konkretisieren wesentliche Aussagen aus Sachtexten und formulieren diese in Stichworten als Vorbereitung auf eine Diskussion.

Stufe / SuS ¹⁶¹	Kompetenzerwartungen	Unterstützungs- / Herausforderungsangebote
Erweiterungsstufe II A., B.	<ul style="list-style-type: none"> - entnehmen und konkretisieren Aussagen aus schwierigeren Sachtexten und formulieren dazu Stichworte und eine begründete Stellungnahme. - suchen eigenständig nach Sachinformationen zu vorgegebenen Themen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterter Sachtext (mehr Argumente, medizinisches Hintergrundwissen) - Zusatzaufgabe: freie Recherche zum Thema mit mindestens drei Argumenten, die nicht im Text enthalten sind - Hilfefarte zur Methode ‚Statement vorbereiten‘ kann bei Bedarf aus der Methodenbox genommen werden.
Erweiterungsstufe I C., D.	<ul style="list-style-type: none"> - entnehmen und konkretisieren Aussagen aus dem Lehrbuchtext und formulieren dazu Stichworte und eine begründete Stellungnahme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfefarte zur Methode ‚Statement vorbereiten‘ kann bei Bedarf aus der Methodenbox genommen werden.
Basisstufe: E., F., G., H., I., J., K., L., M., N., O., P.	<ul style="list-style-type: none"> - entnehmen und konkretisieren Aussagen aus dem Lehrbuchtext und formulieren dazu Stichworte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfefarten zur Methode ‚Stichworte anfertigen‘ kann bei Bedarf aus der Methodenbox genommen werden. - Formulierungshilfe für Argumente kann bei Bedarf genutzt werden - Zum Nachschlagen unbekannter Begriffe kann der Rechner genutzt werden.
Unterstützungsstufe I Q., R., S., T.	<ul style="list-style-type: none"> - entnehmen Aussagen aus einem leicht reduzierten Text (Länge) und übertragen diese auf ihren Stichwortzettel 	<ul style="list-style-type: none"> - Sachtext wurde leicht gekürzt - Stichwortzettel ist vorstrukturiert (pro / contra Spalten) - Formulierungshilfen und Methodenkarten können aus der Methodenbox entnommen werden. - Vor Beginn der Diskussion erhalten SuS Gelegenheit ihre Argumente zu besprechen, L1 oder L2 hört dieser Gruppe zu, greift aber in Vorbereitung nur ein, wenn die erfolgreiche Teilnahme an der späteren Diskussion gefährdet erscheint.
Unterstützungsstufe II Bildungsgang Lernen: U., V., W..	<ul style="list-style-type: none"> - entnehmen Aussagen aus einem deutlich reduzierten Text (Länge, Menge der enthaltenen Argumente, Markierungen) und übertragen diese auf ihren Stichwortzettel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sachtext wurde sprachlich und visuell entlastet - Stichwortzettel ist vorstrukturiert (pro / contra Spalten und Satzmusterauswahl) - Vor Beginn der Diskussion besprechen L1¹⁶² oder L2 die gefundenen Argumente mit den Schülerinnen und Schülern, damit die erfolgreiche Teilnahme an der späteren Diskussion gesichert ist

Tabelle 7: Einteilung von Differenzierungsniveaus gemäß Wember

Differenzierung der Lernwege gemäß unterschiedlicher Aneignungsniveaus

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigen häufig andere Wege in der Aneignung von Lerninhalten als andere Schülerinnen und Schüler, da Aneignungsprozesse über den eher kognitiven und abstrakten Weg deutlich erschwert sind.

¹⁶¹ SuS = Schülerinnen und Schüler

¹⁶² L1/L2 Lehrkraft 1 und Lehrkraft 2 im Co-Teaching

Für diesen Fall kann ein Modell zur Differenzierung, welches ursprünglich für die Arbeit in Lerngruppen entwickelt wurde, in denen auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden, hilfreich sein.

Klauß schlägt dafür diese vier verschiedenen Aneignungswege vor¹⁶³:

- **Basal-perzeptiv:** Prozesse werden erlebt, selbst erkundet und sich darüber zu eigen gemacht. Durch die Wahrnehmung und das unmittelbare Erleben werden Lerninhalte erschlossen.
- **Konkret-handlungsorientiert:** Durch das Experimentieren mit Realobjekten in Realsituationen und eine aktive, ggf. auch wiederholende Auseinandersetzung mit Gegenständen und Personen, werden Lerninhalte erschlossen.
- **Anschaulich-modellhaft:** Schülerinnen und Schüler erschließen sich Lerninhalte mit Bildern, Arbeitsblättern, Modellen.
- **Abstrakt-begrifflich:** Lerninhalte können auch ohne Anschauung und Erprobung erschlossen werden, z. B. durch die theoretische, schriftliche, kritisch bewertende Auseinandersetzung und durch eigenständiges Recherchieren.



Klauß selbst verweist auf Beispiele aus dem Fach Sachunterricht, die er wie folgt staffelt¹⁶⁴:

Aneignungsniveau	Mechanische Energie	Elektrische Energie
Basal-perzeptiv	Bewegungseffekte körpernah erleben, indem man sich selbst bewegt oder bewegt wird; Bewegungseffekte körperfern durch Zusehen erleben. Durch Eigenbewegung Gegenstände bewegen.	Optische Leuchteffekte wahrnehmen, die mit Strom erzeugt werden anbieten.
Konkret-gegenständlich	Gegenstände, z. B. ein Fahrrad, werden mit Muskelkraft in Bewegung gebracht.	Strom anschalten/ ausschalten, Bestandteile eines Stromkreises wie Kabel, Schalter, Birne zeigen und zusammenbauen, Stromkreis schließen und den Effekt erleben.
Anschaulich-modellhaft	Bewegungswege, beispielsweise zurückgelegte Fahrwege, bildlich verdeutlichen.	zweidimensionales Modell eines einfachen Stromkreises zeigen, zeichnen, kleben
Abstrakt-begrifflich	Bewegungen messen, Geschwindigkeiten berechnen	Fachbegriffe eines Stromkreises benennen, zuordnen, schreiben

Tabelle 8: Beispiel für Aneignungsniveaus gemäß Klauß

¹⁶³ (Klauß, T., 2009, S. 10)

¹⁶⁴ (Klauß, T., 2009, S. 11)

Diese Form, Lernwege differenziert anzubieten, eignet sich besonders in den Lerngruppen mit einem sehr weiten Leistungsspektrum, wenn die Kompetenzerwartungen bezüglich der Lehrpläne um mehrere Jahrgänge abweichen.

Differenzierungsmatrizen nach Sasse¹⁶⁵

Ein Modell zur Differenzierung, bezogen auf ganze Unterrichtsreihen, bieten die Differenzierungsmatrizen.

Auf der Basis des Lernstrukturgitters von Kutzer werden die Lernangebote eines Themenbereichs geordnet.¹⁶⁶ In den Spalten der Differenzierungsmatrix werden die Lernangebote nach ihrer thematischen Komplexität geordnet, wobei der fachliche Komplexitätsgrad von links nach rechts ansteigt und in den Zeilen der Differenzierungsmatrix eine Steigerung bezüglich der kognitiven Komplexität vorgenommen wird.¹⁶⁷

Zum Beginn des Unterrichtsvorhabens erhält auch jede/r Schüler/in eine Differenzierungsmatrix. So wissen alle Beteiligten über die Angebote im Rahmen dieses Vorhabens gut Bescheid. Grundschullehrer/innen und Förderschullehrer/innen können auf Grundlage der Differenzierungsmatrix klären, wie sie gemeinsam die Verantwortung für die heterogene Lerngruppe im Rahmen dieses Vorhabens übernehmen werden. Die Schüler/innen können in den einzelnen Feldern der Matrix vermerken, wann sie welches Angebot genutzt haben und dokumentieren ihren individuellen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben, indem sie die entsprechenden Felder durch Pfeile miteinander verbinden. Die Tätigkeitsergebnisse der Schüler/innen und der von ihnen dokumentierte Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben sind schließlich Grundlage der Leistungsbewertung. Weil die Differenzierungsmatrix nicht nur die individuell bearbeiteten, sondern die für alle Schüler/innen potentiell möglichen Lernangebote enthält, kann in diese Leistungsbewertung zweierlei einfließen: Der individuelle Lernfortschritt des Einzelnen – und seine Verortung im Kontext der gesamten Lerngruppe.¹⁶⁸

Bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen muss dabei berücksichtigt werden, ob sie bereits in der Lage sind, ihre Aufgaben und ihren Lernweg vollständig selbst zu wählen, da dieses Konzept voraussetzt, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, für sie angemessene Aufgaben selbstständig zu wählen. Hierbei ist zu bedenken, dass Schülerinnen und Schüler durch Überforderung frustriert werden oder durch Unterforderung jenseits ihrer Leistungsmöglichkeiten bleiben könnten. Diese eigenständige Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit muss in manchen Lerngruppen erst etabliert werden, bevor sie genutzt werden kann. Bis es soweit ist, können aber durchaus auch im Rahmen der Arbeit mit Differenzierungsmatrizen Pflicht- und Wahlaufgaben benannt werden. Dieses Prinzip ist den meisten Schülerinnen und Schülern bereits geläufig.

¹⁶⁵ (Sasse, A. & Schulzeck, U., 2013)

¹⁶⁶ (Sasse, A. & Schulzeck, U., 2013, S. 17)

¹⁶⁷ Beispiele für ausgefüllte Differenzierungsmatrizen aus verschiedenen Unterrichtsfächern für die Primar- und die Sekundarstufe unter: <http://www.gu-thue.de/matrix.htm>

¹⁶⁸ (Sasse, A. & Schulzeck, U., 2013, S. 20-21)

Ein ausgefülltes Beispiel für das Fach Englisch für eine vierte Klasse, in der auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, haben Lehramtsanwärterinnen und –anwärter im Rahmen der Seminararbeit am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Gelsenkirchen entwickelt.

Die grau unterlegten Felder markieren die Auswahl an Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen.



Differenzierungsmatrix zum Theme-Based-Language-Learning Project „All About Tea“ ¹⁶⁹, Klasse: 4

Fachlicher Zielschwerpunkt: Kommunikation – sprachliches Handeln;

Förderanliegen: Selbstkontrollstrategien - Planen, Bewerten und Dokumentieren

¹⁶⁹ Aufgaben in Anlehnung an: (Donaldson, E., 2006)

Symbolische Ebene / Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Einfache Darstellungen erfassen A 1c- Listen to the radio podcast PA Selbstkontrolle über Sprachmittlung im Partner-Check 	<ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeiten des Alltags beschreiben A 11 – Explain your audience how to prepare tea A 12 – Explain your audience how to lay the table A 13 – Create a radio podcast about tea in Britain Selbstkontrolle erst über Videoaufnahme, dann durch Vortrag vor Publikum 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen schriftliche Äußerungen (Satzebene) R 1d – Bake some scones EA / PA R 2d – Prepare the tea EA / PA Selbstkontrolle über Produkt 	<ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeiten und Inhalte schriftlich darstellen A 20- Write the menu EA A 21- Write a short article for our Journal EA - Selbstkontrolle über Checkliste für eigene Texte Partner-Check 	<p>Planen: SuS wählen aus vollständigem Angebot Aufgaben und bearbeiten eigene Fragestellungen, die sie auf dem Laufzettel dokumentieren</p> <p>Bewerten: SuS überprüfen die Vollständigkeit und die Qualität der Ergebnisse der bearbeiteten Aufgaben und leiten ab, welchen sprachlichen Lernzuwachs sie aus der Bearbeitung erzielt haben</p> <p>Dokumentation: roter Laufzettel (Platz für freie Zielformulierung und selbst gestellte Aufgaben)</p>
Vollständig vorstellende Handlung	<ul style="list-style-type: none"> - Einfache Darstellungen erfassen (ohne Bildunterstützung) A 1b- A story about tea EA/PA A 2b – Bring the pictures into the right order EA/PA - Selbstkontrolle über Lösungsfolien zum Auflegen - A 3 – Watch the film EA/PA - Selbstkontrolle über Sprachmittlung im Partner-Check 	<ul style="list-style-type: none"> - Vortragen einfacher Texte (Texte sind etwas länger als die der Vorstufe) A 9b – Tell the story EA A 10b – Present the story Selbstkontrolle erst über Videoaufnahme, dann durch Vortrag vor Publikum 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen schriftliche Äußerungen R 1c – Bake some scones PA R 2c – Prepare the tea PA (Rezepte mit einzelnen Bildern und Vokabeln) Selbstkontrolle über Produkt 	<ul style="list-style-type: none"> - Erforderliche Wortkarten herstellen, Bildern und Tätigkeitsbeschreibungen zuordnen A 14c – Label the food EA A 15c – Label the drinks EA A 16c – Label everything on the table EA - Tätigkeiten in einfachen Sätzen mit Hilfe von Satzmustern beschreiben. A19 – Write the recipe for the scones EA A 18- Write the recipe for the tea A 17 – How to lay the table EA Selbstkontrolle über Wortlisten, nicht nach Aufgaben sortiert 	<p>Planen: SuS wählen aus vollständigem Angebot Aufgaben</p> <p>Bewerten: SuS überprüfen die Vollständigkeit und die Qualität der Ergebnisse der bearbeiteten Aufgaben und leiten ab, welchen sprachlichen Lernzuwachs sie aus der Bearbeitung erzielt haben</p> <p>Dokumentation: gelber Laufzettel (Abhaken der Selbstkontrolle, Platz für Formulierung des Lernerfolgs „Das habe ich heute gelernt ...“)</p>

Teilweise vorstellende Handlung	<ul style="list-style-type: none"> - Einfache Darstellungen erfassen (mit Bildunterstützung) A 1a - A story about tea EA A 2a - Bring the pictures into the right order EA Selbstkontrolle über Lösungsfolgen zum Auflegen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vortragen einfacher Texte A 9a - Tell the story EA A 10a - Present the story Selbstkontrolle erst über Videoaufnahme, dann durch Vortrag vor Publikum 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen schriftliche Äußerungen (Wortebene) R 1b - Bake some scones PA R 2b - Prepare the tea PA (Bildrezepte mit kurzen, geübten Sätzen) Selbstkontrolle über Produkt 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitete Wortkarten Bildern zuordnen A 14b - Label the food EA A 15b - Label the drinks EA A 16b - Label everything on the table EA Selbstkontrolle über Wort-Bild-Vergleich, sortiert nach den Aufgaben 	<p>Planen: SuS wählen aus begrenztem Angebot (hellgrau) vorbereitete Aufgaben</p> <p>Bewerten: SuS überprüfen die Vollständigkeit der bearbeiteten Aufgaben, Qualität wird durch L. überprüft.</p> <p>Dokumentation: blauer Laufzettel (Zuordnung der Pflichtaufgaben, Abhaken der Selbstkontrolle, Vermerk der Kontrollen durch L)</p>
Anschaulich / praktische Handlung	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalte und Handlungen erfassen A 4 - Listen and tick EA A 5 - Listen and do EA / PA Selbstkontrolle über Lösungsfolgen zum Auflegen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vortragen einfacher Texte A 6 - Learn the rhyme EA A 7 - Present the rhyme EA A 8 - Listen and repeat EA Selbstkontrolle über Aufnahme am Diktiergerät 	<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen schriftliche Äußerungen (Wortebene) R 1a - Bake some scones PA R 2a - Prepare the tea PA (Bildrezepte mit einzelnen Substantiven) Selbstkontrolle über Produkt 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitete Wortkarten Gegenständen zuordnen A 14a - Label the food EA A 15a - Label the drinks EA A 16a - Label everything on the table EA - Selbstkontrolle über direkten Bildvergleich (Fotos) Begleitung durch Lehrer beim Abgleich für folgende SuS: 	<p>Planen: SuS wählen aus begrenztem Angebot (hellgrau) vorbereitete Aufgaben mit Vorgabe, wie viele Aufgaben pro Einheit bearbeitet werden sollten</p> <p>Bewerten: SuS überprüfen die Vollständigkeit der bearbeiteten Aufgaben, Qualität wird durch L. überprüft.</p> <p>Dokumentation: grüner Laufzettel Zuordnung der Aufgaben in Reihenfolge und Anzahl, Abhaken der Kontrolle, Vermerk der Kontrolle durch L..</p>
	Hörverstehen	Sprechen	Leseverstehen	Schreiben	Förderanliegen: Selbstkontrollstrategien Planen, , Bewerten und Dokumentieren


Legende: A = Arbeitsangebot, EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit

Abbildung 12: Differenzierungsmatrix Fach Englisch

Natürliche Differenzierung

Insbesondere im Fach Mathematik stellt die natürliche Differenzierung eine weitere Möglichkeit dar, den unterschiedlichen Lernbedürfnissen in heterogenen Klassen gerecht zu werden.¹⁷⁰

Ideen für Maßnahmen zur inneren Differenzierung

 Die hier aufgelisteten Beispiele entstammen der Seminararbeit am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Gelsenkirchen und sind als Anregung und nicht als vollständige Auflistung zu verstehen.¹⁷¹

Differenzierung in der Zielsetzung:

- z. B. je nach Bildungsgang oder angestrebtem Abschluss,
- je nach Schulbesuchsjahr,
- für einzelne Schülerinnen und Schüler werden differenzierte Stunden- / Reihenziele gesetzt,
- Zuordnung zu den Anforderungsbereichen gem. Lehrplan / Komplexität der Lerninhalte.

Differenzierung in der Leistungsbewertung:

- Rückmeldung kann unterschiedlich ausfallen,
- je nach angestrebter Zielsetzung unterschiedliche Fehlertoleranz,
- gemäß der differenzierten Zielsetzung.

Differenzierung bezüglich der Medien, des Materials und der Hilfsmittel:

- Menge der Hilfsmittel (z. B. der Fragekarten bei Lehrerhilfe),
- Rechenschieber-, Taschenrechner, Hundertertafel-nutzung,
- Wörterbuch oder Vokabelliste,
- Lesetor / Anlauttabellen nutzen,
- Lösungsblätter / Tippkarten,
- Arbeitsblätter in verschiedenen Niveaustufen,
- Umfang der Arbeitsblätter,
- Gestaltung der ABs ,
- Linkshänderschere,
- Schere oder Prickelnadel,
- Medien / Materialien in verschiedenen Größen (z. B. verschieden große Nadeln / unterschiedliche Pinsel –z. B. Stupfpinsel, unterschiedliche dicke Wolle oder Stoffstreifen beim Weben usw.),
- Vorstrukturierung des Materials (Bilder bereits geschnitten für einzelne Schülerinnen oder Schüler).

Differenzierung bezüglich der Lehrerzuwendung:

- Wer erhält wie viel Hilfe?
- Wer benötigt positive Verstärkung, wessen Verhalten muss ignoriert werden?
- Sprache: Wer benötigt besonders einfache Formulierungen / Übersetzungen/ Bei welchen Schülern ist korrekatives Feedback sinnvoll?
- Toleranz bezüglich Regelverhalten und Einsatz des Verstärkersystems,
- Zuwendung gekoppelt an die Frustrationstoleranz,
- im Stuhlkreis bewusst Schülerinnen oder Schüler neben Lehrer platzieren, bzw. bewusst Schülerkombinationen verhindern.

¹⁷⁰ s. Kapitel 3.3.3 dieser Handreichung: Mathematikunterricht

¹⁷¹ Kriterien für die Bewertung von Lernmitteln können dem Kapitel Unterricht und Förderung entnommen werden.

Differenzierung bezüglich der Inhalte:

- Freie Wahl von Inhalten je nach Neigung,
- Zuordnung von Unterthemen nach Leistungsstand,
- Zuordnung von Unterthemen nach Vorerfahrung.

Differenzierung bezüglich der Methoden:

- Zuordnung von Expertenaufgaben in Lernwerkstätten,
- „geschummelte“ Zufallspartnerschaften,
- Zusammensetzung von Gruppen nach Heterogenität, Homogenität, Neigung,
- Gruppengröße.

Differenzierung bezüglich der Organisation / Lernumgebung:

- Arbeit im separaten Raum / auf dem Flur ermöglichen,
- Sitzplatz zuordnen,
- Sitzbälle,
- individuelle Auszeiten,
- Arbeit am PC,
- Individuelle Zeitvorgaben.

Differenzierung bezüglich der Hausaufgaben:

- individuelle Hausaufgabenhefter,
- Zusatzaufgaben,
- Menge und Bearbeitungszeitraum,
- freiwillige Hausaufgaben,
- Hausaufgaben nach individuellem Förderbedarf.

Tabelle 9: Beispiele für Differenzierung

3.3.2 Mathematikunterricht

Der Mathematikunterricht trägt zur Bildung aller Schülerinnen und Schüler bei, greift Alltagserfahrungen auf und entwickelt, erweitert und vertieft grundlegende mathematische Kompetenzen.¹⁷²

Mathematik ist ein wichtiger Baustein für eine erfolgreiche Integration in das Berufsleben. Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen sind in aktiver Auseinandersetzung mit vielfältigen mathematischen Inhalten zu erwerben.¹⁷³

Der Unterricht berücksichtigt dabei Standards und Zielsetzungen der allgemeinen Schule und die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.

Didaktische Grundsätze im Fach Mathematik

„Zentrale Leitideen des Mathematikunterrichts sind das entdeckende Lernen, das beziehungsreiche Üben, der Einsatz ergiebiger Aufgaben, die Vernetzung der verschiedenen Darstellungsformen und die Anwendungs- und Strukturorientierung.“¹⁷⁴

Die KMK (2004) beschreibt mathematische Kompetenzen mit zwei zentralen Bereichen: den inhaltsbezogenen und den prozessbezogenen Kompetenzen. Prozessbezogene Kompetenzen wie Problemlösen/kreativ sein, Modellieren, Argumentieren, Darstellen/Kommunizieren werden in konkreten Lernsituationen bei der Nutzung inhaltsbezogener Kompetenzen erworben und weiterentwickelt. Diese inhaltsbezogenen Kompetenzen liegen in den Bereichen Zahlen und Operationen, Raum und Form, Muster und Strukturen, Größen und Messen, Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten.¹⁷⁵

Beim Lernen im Unterrichtsfach Mathematik kommt es vor der Automatisierung von Rechenoperationen entscheidend auf das Verständnis an. Es ist sinnvoll sich auf fachliche Grundideen zu konzentrieren und diese über alle Stufen zu entwickeln.¹⁷⁶

Grundideen der Arithmetik und der Geometrie

Arithmetik	Geometrie
Zahlenreihe	Konstruktion geometrischer Formen
Rechnen, Rechengesetze und —vorteile	Operieren mit Formen
Zehnersystem	Koordinaten
Rechenverfahren	Maße
Arithmetische Muster	Geometrische Muster
Zahlen in der Umwelt	Formen in der Umwelt
Sachaufgaben	Sachsituationen

¹⁷² (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 8)

¹⁷³ vgl. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 56)

¹⁷⁴ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 55)

¹⁷⁵ vgl. (Werner, B., 2009, S. 197 f.)

¹⁷⁶ vgl. (Wittmann, E.Ch. und Müller, G.N., 2009, S. 105)

Tabelle 10: Grundideen der Arithmetik und Geometrie

Die Bearbeitung auf unterschiedlichen Stufen bezieht sich auf das Spiralprinzip nach Bruner, so dass die fundamentalen Ideen der Mathematik an verschiedenen Stellen der Entwicklung immer wieder aufgegriffen werden, und zwar auf einem höheren Niveau und in strukturell angereicherter Form.¹⁷⁷

Anstatt für einige wenige Kinder inhaltlich eingeschränkte und festgelegte Anforderungen zu setzten, werden also erfolgreiche Lernprozesse bei allen Kindern erzielt, indem mathematische Themen (ganzheitlich in fachlich sinnvollen Zusammenhängen strukturiert) aktiv erkundet, eigene mathematische Zugänge entwickelt und schließlich auch eigene Lösungswege produziert werden können.¹⁷⁸

Differenzierte Zugänge werden sowohl auf der methodischen als auch auf der inhaltlichen Ebene geschaffen. Offene Aufgabenstellungen bieten z. B. einen entsprechenden Handlungsrahmen.¹⁷⁹ Durch die Parallelisierung von Aufgaben erhalten Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, in produktiven Übungen mathematische Zusammenhänge zu erkunden und darzustellen.

Damit werden auch die von Werner¹⁸⁰ formulierten didaktisch-methodischen Basisprinzipien für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern, die Beeinträchtigungen im Lernen von Mathematik haben, beachtet:

- Alltagsorientierung, d. h. Aufgabenstellungen haben einen lebensweltlichen Bezug (vs. rein fachlicher Orientierung),
- Entwicklungsorientierung, d. h. didaktisch-methodische Entscheidungen orientieren sich am individuellen Lern- und Entwicklungsstand und bieten individuelle lern- und entwicklungsfördernde Lernanreize (vs. Bildungsstandards),
- Operatives Üben, d. h. sinnhafte und flexible Anwendung und Automatisierung notwendiger Grundfertigkeiten findet in vielfältigen und unterschiedlichen Alltagssituationen statt,
- Offenheit in der Aufgabenstellung, d. h. Aufgaben lassen sich auf unterschiedliche Weise lösen, relevante Aufgabenstellungen finden sich in Alltagssituationen und geeignete Lösungswege werden thematisiert,
- Natürliche Differenzierung:
Im Kontext des Gemeinsamen Lernens erhält die Natürliche Differenzierung einen besonderen Stellenwert, da dadurch Unterricht so konzipiert werden kann, dass er für alle Schülerinnen und Schüler zu einem gemeinsamen Lernen führt. Konstituierende Merkmale der Natürlichen Differenzierung sind folgende Kriterien: Alle Schülerinnen und Schüler erhalten die gleiche Lernaufgabe; diese ist gekennzeichnet durch die inhaltliche Ganzheitlichkeit, die fachliche Rahmung, unterschiedliche Bearbeitungslevel

¹⁷⁷ vgl. KIRA <http://www.kira.tu-dortmund.de/upload/kirapdfopen/Spiralprinzip.pdf> [16.10.2012].

¹⁷⁸ (Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C., 2013, S. 22)

¹⁷⁹ vgl. (Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C., 2013, S. 28)

¹⁸⁰ vgl. (Werner, B., 2009, S. 192)

und den Austausch miteinander über Bearbeitungen und Lösungen.¹⁸¹ Krauthausen und Scherer zeigen Möglichkeiten auf, Natürliche Differenzierung im Unterricht umzusetzen.¹⁸² Hirt und Wälti erörtern Lernumgebungen zur Arithmetik, Geometrie und zum Sachrechnen.¹⁸³

Leitideen im Mathematikunterricht

Unterrichtsintegrierte Förderung im Fach Mathematik beruht auf drei didaktischen Leitideen, die mit den etablierten Prinzipien des Mathematikunterrichts (aktiv-entdeckendes Lernen, produktives Üben, natürliche Differenzierung, Konzentration auf grundlegende Inhalte und Anschauungsmittel) verknüpft werden.¹⁸⁴ Häsel-Weide formuliert diese folgendermaßen:

- Themenfelder werden *differenziert und diagnosegeleitet* unter dem Aspekt der individuellen Fähigkeiten im Unterricht bearbeitet.
- Die Auseinandersetzung mit den Inhalten geschieht *beziehungsreich und verstehensorientiert*.
- Lernumgebungen sind kooperativ und kommunikativ angelegt.

Erläuterung der Leitideen:

Diagnosegeleitet und differenziert werden die Inhalte im Unterricht bearbeitet. Überlegungen seitens der Lehrkraft, welche Voraussetzungen zum Erwerb neuen Wissens notwendig sind, welche Grundvorstellungen zentral sind und welche Veranschaulichungen welche Anforderungen beinhalten, sind anzustellen, so dass diagnostische Fragen formuliert und/oder Diagnoseaufgaben erstellt werden können, aus denen sich Fördermaßnahmen ableiten lassen. So muss ein Schüler z.B. über Einsichten in die Zerlegbarkeit von Zahlen verfügen, bevor das Übungsformat *Zahlenmauern* sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden kann.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten individuelle Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen:

- Auswahl von Diagnoseverfahren (beispielhaft):
 - Elementar-mathematisches Basisinterview,¹⁸⁵
 - GI-Test (Grundideen der Arithmetik und Geometrie),¹⁸⁶

¹⁸¹ vgl. (Krauthausen, G. und Scherer, P., 2010, S. 5 ff)

¹⁸² vgl. (Krauthausen, G. und Scherer, P., 2014, S. 110 ff)

¹⁸³ (Hirt, U. und Wälti, B., 2008, S. 39 ff)

¹⁸⁴ vgl. (Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C., 2013, S. 25)

¹⁸⁵ (Peter-Koop, A.; Wollring, B.; Spindeler, B. & Grüßling, M., 2007)

¹⁸⁶ (Deutscher, T., 2012)

- DIF MaB (Diagnostisches Inventar zur Förderung mathematischer Basiskompetenzen),¹⁸⁷
- Förder/Diagnose Mathe,¹⁸⁸
- KEKS-Test (Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule).¹⁸⁹
- Unterrichtsimmanente Verfahren:
 - Fehleranalyse,
 - Beobachtung,
 - lautes Denken,
 - Sachanalyse.

Das Ziel der Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Mathematik haben, muss „der *verstehensorientierte* Aufbau eines Wissens sein, dass sich auf das Verständnis mathematischer Zusammenhänge stützt“. ¹⁹⁰ Die Konzentration auf zentrale Inhalte der Mathematik, die Konzentration auf mathematische Zusammenhänge und die Konzentration auf grundlegende Anschauungsmittel und Arbeitsmaterialien ermöglichen einen *beziehungsreichen* und verstehensorientierten Mathematikunterricht.

Förderansätze

Mathematische Alltagserfahrungen sammeln Schülerinnen und Schüler schon vor Beginn der Schulzeit in vielen Situationen: beim Anziehen, Aufräumen, Messen, in Karten-, Brett- und Würfelspielen usw. Spezifische und unspezifische Vorläuferfertigkeiten im Bereich Mathematik schaffen die Voraussetzung für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen. ¹⁹¹ Alltagserfahrungen und Vorläuferfertigkeiten sind bei Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lernbereich Mathematik oft nicht ausreichend vorhanden; diese sollten schulisch beeinflusst werden, um Misserfolgen vorzubeugen.

Eine unterrichtsintegrierende Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen schafft Möglichkeiten und Lernanlässe, so dass an einem gemeinsamen Gegenstand mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gelernt und kooperiert werden kann. In Erarbeitungs- und Reflexionsphasen erfahren Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit, Gespräche über Mathematik zu führen und Ergebnisse zu dokumentieren. Nur so wird die Entwicklung mathematischen Wissens und die Entwicklung des mathematischen Argumentierens unterstützt. In unterrichtsersetzenden oder -ergänzenden schulischen Angeboten fehlt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit,

¹⁸⁷ (de Vries, C., 2008)

¹⁸⁸ (Kaufmann, S. und Lorenz, J.H., 2008)

¹⁸⁹ (Hildenbrand, C.; May, P.; Ricken, G.)

¹⁹⁰ (Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C., 2013, S. 32)

¹⁹¹ vgl. (Werner, B., 2009, S. 108 ff.)

für sie gewinnbringend an kooperativen und kommunikativen Phasen des Mathematiklernens teilzunehmen, so dass ‚kommunikative Fachbegegnungen‘ u. U. fehlen.¹⁹²

Unterrichtsergänzende Maßnahmen werden dann eingesetzt, wenn bestimmte Inhalte einer besonderen Förderung bedürfen.¹⁹³ Ziel ist die Anschlussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler für zukünftige Unterrichtsinhalte. Evidenzbasierte Förderprogramme sind z. B. "Kalkulie"¹⁹⁴ und "Rechenspiele mit Elfe und Mathis"¹⁹⁵, auch der Förderkoffer "Mengen, Zählen, Zahlen"¹⁹⁶ bietet sich hier zum Einsatz an.

Lerndiagnose und Leistungsfeststellung im Fach Mathematik

Für das Unterrichtsfach Mathematik ergeben sich für die Bestimmung der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler und damit verbunden für die Unterrichtsplanung bzw. -durchführung bezogen auf die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen nach Matthes folgende Fragestellungen¹⁹⁷:

- bezogen auf die Informationsaufnahme und -verarbeitung:
 - Kompetenzen im Lernbereich Mathematik
 - Wie können weiterführende und tragfähige mathematische Vorstellungen und Vorgehensweisen aufgebaut werden?
 - Was ist automatisiert? Was ist flexibel anwendbar?
 - Was liegt in der Zone der nächsten Entwicklung?
 - Es stellt sich die Frage nach der Aneignungsstruktur der Schülerin/des Schülers: Über welche Lernvoraussetzungen bezüglich des Sachverhalts verfügt die Schülerin oder der Schüler?
 - Es stellt sich die Frage nach den sachstrukturellen Anforderungen des Gegenstandes selbst: Was verlangt die Aufgabe; über welche mathematischen Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten muss das Kind verfügen, um die Aufgabe lösen zu können?¹⁹⁸
 - Die Frage nach der Eignung der didaktisch-methodischen Gestaltung (Vermittlungsstruktur) muss bedacht werden: Mit welchen Anschauungsmitteln usw. hat die Schülerin/ der Schüler Gelegenheit, sich mit dem Sachverhalt erfolgreich auseinander zu setzen?¹⁹⁹
 - Basiskompetenzen

¹⁹² vgl. (Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C., 2013, S. 20 ff)

¹⁹³ (Krauthausen, G. und Scherer, P., 2014, S. 99)

¹⁹⁴ (Gerlach, M.; Fritz, A.; Ricken, G. & Schmidt, S., 2009)

¹⁹⁵ (Hasselhorn, M. und Schneider, W., 2010)

¹⁹⁶ (Krajewski, K., Nieding, G., Schneider, W., 2013)

¹⁹⁷ vgl. (Matthes, G., 2009, S. 26 ff.)

¹⁹⁸ vgl. (Werner, B., 2009, S. 29)

¹⁹⁹ vgl. (Werner, B., 2009, S. 29)

- Welche Voraussetzungen hat die Schülerin/der Schüler bezogen auf die Entwicklungsbereiche (sensomotorische, kognitive, kommunikative, emotionale Aspekte)?
- Welche Voraussetzungen benötigt die Schülerin/der Schüler, um erfolgreich am Lernprozess teilnehmen zu können?
- Ziele, Motivation, Grundbedürfnisse
 - Welche Ziele sind der Schülerin/dem Schüler subjektiv wichtig?
 - Entspricht die Unterrichtssituation den Bedürfnissen?
- Handlungssteuerung
 - Welches Niveau liegt hinsichtlich der Metakognition, der Impulskontrolle vor?²⁰⁰

Förderung der Kommunikation und der Sprache als Aufgabe in allen Unterrichtsfächern

Im Bereich Basiskompetenzen muss ein besonderer Blick auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geworfen werden. Somit muss auch der Mathematikunterricht im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts durchgeführt werden. Werden z. B. Strategien, Lösungsansätze oder Fehler gemeinsam analysiert und diskutiert, muss Sprache zur Verfügung stehen, um eine lernwirksame Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen.²⁰¹

Ebenso entsprechen die Alltagserfahrungen und das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend den Anforderungen im Kontext Schule, so dass besonders bei Sachaufgaben auf das Verständnis des entsprechenden Themenfeldes geachtet werden muss, um die eigentliche mathematische Aufgabe zu lösen.²⁰²

„Ziel ist es, die alltagskommunikativen und die fachsprachlichen Kompetenzen so zu erweitern und zu festigen, dass das differenzierte Verstehen und Darstellen von Sachverhalten erweitert wird und sprachlich bedingte Lernhemmnisse abgebaut werden.“²⁰³

Lilo Verboom fasst folgendermaßen zusammen: „Sprachfreien Mathematikunterricht darf es nicht geben!“²⁰⁴

Ansätze und Prinzipien für die Durchführung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts finden sich in allgemeinen Konzepten zur Sprachbildung wie z. B. Scaffolding.²⁰⁵

Die *Kommunikation* im Mathematikunterricht zeigt sich in Phasen der gemeinsamen Reflexion, in denen Schülerinnen und Schüler über ihre mathematischen Entdeckungen erzählen,

²⁰⁰ vgl. (Matthes, G., 2009, S. 90)

²⁰¹ vgl. (Bochnik, K.; Heinze, A.; Ufer, S., 2013, S. 7)

²⁰² vgl. (LIS, 2013, S. 21 ff.)

²⁰³. (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 14)

²⁰⁴ (Verboom, L., 2013, S. 42)

²⁰⁵ vgl. (LIS, 2013, S. 18 ff.) vgl. (Verboom, L., 2013, S. 42 ff.), vgl. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 13 f.)

berichten, diese vergleichen und begründen. „Gerade bei der Konstruktion neuen Wissens spielt die Kommunikation zwischen Kindern ebenso eine Rolle wie die mit der Lehrperson.“²⁰⁶

Die sprachlich relevanten Aspekte im Mathematikunterricht, die Bedeutung von Fachbegriffen und die sprachlich-grammatikalischen Elemente der Aufgabenstellungen sind besonders zu beachten, auf den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler hin zu analysieren und die Ergebnisse in die Förderplanung mit einzubeziehen.

Sprache als Kommunikationsmedium im Mathematikunterricht, Sprachstrukturen, die zu Stolpersteinen im Unterricht werden können und der Aspekt Mathematik als Fachsprache müssen besonders in den Blick genommen werden; fehlerhafte Ergebnisse sind nicht ausschließlich auf fehlerhafte Rechnungen (mathematische Aktionen) allein zurück zu führen, sondern basieren häufig auch auf mangelnder Klarheit der Begriffe und einem fehlenden Sprachverständnis.

Anschauungsmittel im Mathematikunterricht

Das eingesetzte Material sollte möglichst in vielen inhalts- und prozessbezogenen Bereichen eingesetzt werden und die Anzahl der eingesetzten Materialien sollte auf ein Minimum beschränkt sein.

Fragestellungen und Kriterien zur Auswahl von Arbeitsmitteln für den arithmetischen Anfangsunterricht sind nach Schipper (2009):

K1: Erlaubt das Material zählende Zahlauffassung, zählende Zahldarstellung, und zählendes Rechnen?

K2: Erlaubt das Material quasi-simultane Zahlauffassungen und Zahldarstellungen bis 10 und 20?

K3: Unterstützt das Material die Ablösung vom zählenden Rechnen?

K4: Erlaubt das Material Handlungen, die operative Strategien des Rechnens im Zahlenraum bis 20 entwickeln?

K5: Erlaubt das Material die Entwicklung unterschiedlicher, individueller Lösungswege?

K6: Gibt es zu dem Material strukturgleiche Fortsetzungen für das Rechnen im Zahlenraum bis 100? ²⁰⁷

Das Unterrichtsfach Mathematik im Förderplan

Im Förderplan sind sowohl die inhaltsbezogenen als auch die prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen darzulegen und entsprechenden Maßnahmen zuzuordnen:

Inhaltsbezogene Kompetenzen liegen in den Bereichen:

- Zahlen und Operationen,
- Raum und Form,
- Größen und Messen,
- Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten.

²⁰⁶ (Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C., 2013, S. 38)

²⁰⁷ (Schipper, W., 2005, S. 294)

Prozessbezogene Kompetenzen liegen in folgenden Bereichen:

- Problemlösen,
- Kommunizieren,
- Argumentieren,
- Modellieren/Darstellen.

Für den Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen ist die Analyse der Entwicklungsbereiche (sensomotorische, kognitive, kommunikative, emotionale Aspekte) von großer Bedeutung, so dass hier eine gezielte Förderung auch in mathematischer Hinsicht erfolgen kann.

Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Kompetenzen haben, zeigen häufig folgende Symptome:

- verfestigtes zählendes Rechnen,
- Unsicherheit bei der Unterscheidung von rechts und links,
- Intermodalitätsprobleme,
- einseitige Zahl- und Operationsvorstellungen²⁰⁸,
- Schwierigkeiten
 - beim Rechnen mit der Null,
 - beim Zehnerübergang,
 - bei Textaufgaben im Rahmen des Sachrechnens,
 - bei schriftlichen Algorithmen,
 - beim Lesen und dem Gebrauch von Diagrammen und Anschauungsmitteln.²⁰⁹

Konkrete Beispiele und Anregungen für Möglichkeiten der Förderung finden sich beispielsweise in folgender Literatur:

- PIK AS (www.pikas.tu-dortmund.de),
- KIRA (www.kira.tu-dortmund.de),
- Mathe 2000 (www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/neu.html),
- Schipper-Kartei²¹⁰ (Schipper 2005),
- Gaidoschik (2007),²¹¹
- Kalkulie Baustein 1, 2 und 3,
- Mathe sicher können,²¹²
- Häsel-Weide u. a. (2013),
- Krauthausen, Scherer (2014),

²⁰⁸ vgl. (Schipper, W., 2005, S. 20) (Schnipper, M., 2009, S. 225)

²⁰⁹ vgl. (Krauthausen, G. und Scherer, P., 2001, S. 180 ff.)

²¹⁰ (Schipper, W., 2005)

²¹¹ (Gaidoschik, M., 2007)

²¹² (<http://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>)

- Hirth, Wälti (2008).

3.3.3 Deutschunterricht

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen bedürfen häufig in allen Bereichen des Deutschunterrichts besonderer pädagogischer Zuwendung und zusätzlicher Förderung.

Dabei soll der Deutschunterricht den Schülerinnen und Schülern die kommunikative Kompetenz vermitteln, die sie für die Bearbeitung von Aufgabenstellungen in allen Unterrichtsfächern, für ihre persönliche Entwicklung, zur Verständigung mit anderen Menschen und zur Bewältigung ihrer Lebenswirklichkeit benötigen. Die im Unterricht erzielten Einsichten in das Lesen und Schreiben sowie in das Sprechen und Zuhören befähigen die Schülerinnen und Schüler, geschriebene und gesprochene Sprache situations-, sachbezogen und zielgerichtet zu verwenden.

Der Kompetenzerwerb im Unterrichtsfach Deutsch ist bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen immer eng mit der Arbeit in den Entwicklungsbereichen Sprache und Kommunikation verbunden.²¹³ Die fachliche Orientierung erfolgt an den Lehrplänen der Primarstufe und der Hauptschule. Insbesondere im Gemeinsamen Lernen zeigt sich hier wie in allen Fächern das Spannungsfeld zwischen individualisierten Lern- und Leistungsentwicklungen für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen und der Arbeit mit verbindlichen Bildungsstandards für die Schülerinnen und Schüler, die zielgleich gemäß der gültigen Lehrpläne unterrichtet werden²¹⁴, denn für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden die fachlichen Ziele im Deutschunterricht entsprechend der individuellen Zone der nächstmöglichen Entwicklung im Förderplan festgelegt und nicht über jahrgangsbezogene Normen.

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen erwerben sprachliche Kompetenzen grundsätzlich in den gleichen Teilschritten und in der gleichen Abfolge wie andere Schülerinnen und Schüler auch. Von daher kann kein besonderes Modell für deren sprachliche Entwicklung oder für deren Schriftspracherwerbsprozess zu Grunde gelegt werden. Da aber für Schülerinnen und Schüler der Erwerb sprachlicher Kompetenzen erschwert und in der Regel verzögert erfolgt, ist es unabdingbar, dass Kolleginnen und Kollegen sich mit den Phasen des Schriftspracherwerbs auseinandersetzen, damit sie gezielt an den Stellen, an denen Erwerbsprozesse erschwert verlaufen, diagnostizieren und fördern können.

Im Rahmen dieser Handreichung soll an dieser Stelle nur auf eine Auswahl der Aspekte eingegangen werden, die unter der Berücksichtigung häufiger Förderanliegen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine besondere Bedeutung erfahren.

²¹³ Vgl. Kapitel 3.1.1.3 dieser Handreichung "Entwicklungsbereiche Kommunikation und Sprache"

²¹⁴ Vgl. (Hennies, J. & Ritter, M., 2014, S. 12-13)

Sprechen und Zuhören: In der Untersuchung über sprachliche Probleme bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen folgert Dobschlaff:

Bei Förderschülern²¹⁵ aller untersuchten Klassenstufen ergaben sich deutliche Defizite im Gebrauch der Muttersprache. Im individuell variierenden Ausmaß sind sowohl phonologische, semantisch-lexikalische, syntaktisch-morphologische und kommunikativ pragmatische Fähigkeiten sowie das Satz- und Kontextverständnis beeinträchtigt.²¹⁶

Da aber das schulische Lernen in einem sehr großen Maß über kommunikative Prozesse verläuft, kommt der sprachlichen Förderung eine besondere Bedeutung zu, damit die Schülerinnen und Schüler in allen Lernsituationen zielführend partizipieren können.

Neben der gezielten Vermittlung verbalsprachlicher Kompetenzen (Gespräche führen, zu anderen sprechen, verstehend zuhören, szenisch spielen²¹⁷, über Lernen sprechen²¹⁸) sind die nachfolgende Punkte für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unverzichtbar, um die Verbesserung der gesamten Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verfolgen.

Schreiben: Es ist anzustreben, dass alle Schülerinnen und Schüler Sprache in schriftlicher Form intentions-, situations- und adressatenbezogen einsetzen können.

Die Einsicht in die Bedeutung von Schrift und deren kommunikative Funktion ist für einen gelingenden Schriftspracherwerb von zentraler Bedeutung. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler über diese Einsicht bei Schuleintritt verfügen bzw. dass sie durch die Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler gestützt wird. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die in einem eher schriftfernen Lebensumfeld aufwachsen, muss diese Bedeutung in der Schule entwickelt werden, damit Schriftsprache als bereichernd und nicht als bedrohend erlebt wird.²¹⁹

Zum Stichwort Rechtschreiben betont Sommer-Stumpenhorst zwei für den Förderschwerpunkt Lernen wesentliche Aspekte:

Zum einen sollte nicht versucht werden, die Motivation der Schülerinnen und Schülerschließlich über Methoden und Medien zu gestalten sondern über klar definierte Ziele, damit den Schülerinnen und Schülern der Wert des Schreibens verdeutlicht wird²²⁰, und zum anderen muss darauf geachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler bei Abschreibübungen wirklich abschreiben und nicht ohne zu verstehen, was sie da abschreiben, kopieren.²²¹

²¹⁵ Es wurden ausschließlich Daten von Förderschülerinnen und Förderschülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen erhoben. Anmerkung der Autoren.

²¹⁶ (Dobschlaff, O., 2007, S. 133)

²¹⁷ Vgl. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2008, S. 9)

²¹⁸ (Abraham, U., 2014, S. 32)

²¹⁹ (Valtin, R. & Sasse, A., 2012, S. 184)

²²⁰ (Sommer-Stumpenhorst, N., 2012, S. 211)

²²¹ (Sommer-Stumpenhorst, N., 2012, S. 213)

Lesen - mit Texten und Medien umgehen: Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Lesefähigkeit und Leseerfahrung ein, um Situationen aus ihrer Lebenswirklichkeit und fiktive Situationen in literarischen Kontexten wahrzunehmen, aufzunehmen und angemessen zu bewältigen. Sie wenden die Lesetechnik selbstständig an, eröffnen sich Zugang zu Informationen und setzen Lesestrategien zur Entnahme und Verarbeitung von Informationen gezielt ein. Sie verknüpfen die Informationen mit dem Vorwissen und reflektieren und bewerten auf dieser Grundlage ihre Lebenswirklichkeit.

Wember betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen die Fähigkeiten des automatischen Dekodierens im Leseprozess intensiv zu trainieren, damit Schülerinnen und Schüler nicht auf Grund der technischen Anforderungen des Dekodierens an der Sinnentnahme gehindert werden. Dabei ist unbedingt darauf zu achten, dass dies nicht sinnentleert als reine technische Fähigkeit geschieht, sondern immer an für Schülerinnen und Schüler relevanten Texten im jeweils individuell angepassten Schwierigkeitsgrad geübt wird.²²²

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen empfehlen Valtin und Sasse den Einsatz analytisch-synthetischer Lesemethoden, da diese nicht nur zur Einsicht in die Alphabetstruktur verhelfen sondern das Lesenlernen als Einheit von Technik und Sinnentnahme gestalten.²²³

Didaktische Grundsätze im Fach Deutsch

Der Deutschunterricht ist so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit allen individuellen sprachlichen Voraussetzungen gefördert werden. Deshalb muss die Spracherfahrung jedes Einzelnen berücksichtigt werden und die Förderung darauf aufbauen. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass alle Kolleginnen und Kollegen, die eine Schülerin oder einen Schüler unterrichten, in die Förderplanarbeit eingebunden sind und die aktuellen individuellen Förderanliegen und –maßnahmen berücksichtigen und mitgestalten.

Sprachförderung in diesem Sinne heißt, dass das Kind an seinem sprachlichen Entwicklungsstand abgeholt wird und es in einem ganzheitlichen Sprachlernen die Möglichkeit hat, aktiv an der Erweiterung seiner Sprachkompetenz mitzuwirken. Das heißt:

- Der Deutschunterricht ist **lebensbedeutsam**. Die Inhalte im Deutschunterricht sollen so ausgewählt werden, dass sie für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben und Probleme Hilfestellung geben können.
- Der Deutschunterricht ist **situationsorientiert**. Wenn für die Schülerinnen und Schüler bedeutsame und interessante Situationen als Sprachanlässe aufgegriffen und als Lernausgangspunkt genommen werden, können sich daraus neue Sichtweisen entwickeln und erweiterte Informationen erworben werden.

²²² (Wember, F., 2012, S. 194-197)

²²³ (Valtin, R. & Sasse, A., 2012, S. 188)

- Der Deutschunterricht ist **handlungsorientiert**. Handlungsorientierung heißt, selbst erkunden, erfahren, erfassen in Gesprächen, in Texten und in Medienarbeit. Im eigenen Sprachhandeln entwickeln Schülerinnen und Schüler Begriffs- und Denkstrukturen und füllen sie mit konkreten Inhalten.
- Der Deutschunterricht ist **praxisorientiert**. Eigentätigkeit ist anzustreben. Die Vorhaben und Angebote des Deutschunterrichtes sind in Unterrichtssituationen einzubetten, in denen Schülerinnen und Schüler mit eigenem, aktiven Handeln ein Höchstmaß an Erfahrung erlangen können.

Diagnostik im Fach Deutsch

Deutschunterricht hat sowohl die individuellen als auch die externen Lernvoraussetzungen des Einzelnen zu beachten. Erst aufgrund einer eingehenden Kind-Umfeld-Analyse kann das Kind in seinem Lernprozess eingeordnet werden und es kann festgestellt werden, wo Ansatzpunkte für die Förderung und wo Leistungsgrenzen sind.

Aktuelle Testverfahren zur Lernstanddiagnostik im Fach Deutsch können auf der Homepage der Testzentrale eingesehen werden.²²⁴

Die folgenden Auflistungen zu den Bereichen „Lesen und Schreiben“ und „Sprache“²²⁵ machen deutlich, welche Teilkompetenzen und Entwicklungsbereiche im Rahmen der Diagnose und Förderung im Fach Deutsch in den Blick genommen werden sollten.

LESEN UND SCHREIBEN

- 1. Grundlegende kognitive und sprachliche Kompetenzen**
 - a. Elementares Wissen über die Schriftsprache*
 - b. Sprachliche Merkspanne*
 - c. Sprachverstehen*
 - d. Anwenden grammatischer Regeln*
 - e. Bilden von Sätzen*
- 2. Artikulatorische und akustisch-phonematische Gliederung**
 - a. Artikulatorische Differenzierung*
 - b. Akustische Durchgliederung*
 - c. Trennscharfes Erkennen ähnlich klingender Laute (akustische Differenzierung)*
 - d. Rhythmische und Silbengliederung*
- 3. Synthetisieren von Wörtern aus Lauten**
 - a. Erkennen von Wörtern bei gedehnter Sprechweise*
 - b. Synthetisieren von Wörtern aus gesprochenen Lauten*
- 4. Schreibmotorik, Ling-Rechts-Orientierung**

²²⁴ www.testzentrale.de

²²⁵ Im Original: Förderdiagnostische Kriterien (Matthes, G., 2009, S. 221-241)

- a. *Sitzhaltung beim Schreiben*
- b. *Handhaltung*
- c. *Körperkontrolle*
- d. *Raumlagesicherheit*
- e. *Feinmotorische Steuerung*
- 5. Optische Differenzierung, Erkennen von Buchstaben**
 - a. *Nachzeichnen von gezeigten Zeichen*
 - b. *Wiedergeben von gezeigten Zeichen aus dem Gedächtnis*
- 6. Laut-Buchstabe-Zuordnung**
 - a. *Buchstabendiktat*
 - b. *Kenntnis von Groß- und Kleinbuchstaben*
 - c. *Einfache lautgetreue Wörter schreiben können*
- 7. Regeln anwenden**
 - a. *Beim Rechtschreiben einfache Ableitungen und Analogiebildungen nutzen*
 - b. *Einfache Regeln der Großschreibung*
- 8. Teilprozesse der Lesefertigkeit**
 - a. *Speicherung, d. h. simultane Erfassung häufiger Wörter*
 - b. *Synthetisierendes Erlesen unbekannter Wörter*
 - c. *Analyse von Wörtern, d. h. Meisterung der Schwierigkeiten von Wörtern durch Analyse*
 - d. *Segmentieren, d. h. : Meisterung der Schwierigkeiten von Wörtern durch Aufteilen in Segmente*
- 9. Abschreiben und Diktat**
 - a. *Strategie beim Abschreiben von Wörtern*
 - b. *Abschreiben von Wörtern aus dem Gedächtnis (Einprägen- Schreiben)*
 - c. *Wortdiktate unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade*
- 10. Schreiben in Sinnzusammenhängen**
 - a. *Formulieren und Schreiben von Unterschriften zu einer Bildvorlage*
 - b. *Aufforderungen aufschreiben*
 - c. *Mitteilungen über Erlebnisse*
 - d. *Eigenschreibungen zu Überschriften*
 - e. *Schreiben als Gebrauchsform*
- 11. Die Bedeutung erfassendes Lesen**
 - a. *Wort-Bild –Beziehung herstellen*
 - b. *Bild-Satz und Bild-Text-Beziehung herstellen*
 - c. *Inhaltliche Erfassung eines Satzes oder Textes ohne Bild*
 - d. *Texte werten*
 - e. *Ausdrucksvolles Lesen*
- 12. Sprache untersuchen**

- a. *Nomen bzw. Substantive Großschreibung, Unterscheidung von Mehrzahl und Einzahl, Unterscheidung nach Geschlecht, Zuordnen der Artikel*
- b. *Verben: Erkennen, Kleinschreibung*
- c. *Adjektive: Erkennen, sinnvoll verwenden*
- d. *Pronomen: Erkennen und schrittweise als Stellvertreter des Substantives verwenden*
- e. *Sätze erkennen*

SPRACHE

1. Artikulation, Lautbildung

- a. *Richtige Bildung der Laute*
- b. *Lautunterscheidung und phonematische Differenzierung*
- c. *Richtige Lautfolge, keine Auslassungen oder Verdrehungen in der Lautfolge*

2. Wortschatz und Wortfindung

- a. *Aktiver Wortschatz beim Erzählen*
- b. *Aktiver Wortschatz bei Benennen vorgezeigter Bilder und Gegenstände*
- c. *Passiver Wortschatz, d. h. Verstehen verwendeter Begriffe*
- d. *Oberbegriffe finden*
- e. *Einem Begriff mehrere Unterbegriffe zuordnen oder zu einem Begriff mehrere Unterbegriffe finden*
- f. *Benennen von Teilen, Zweck und Funktion von Gegenständen*

3. Sprachgedächtnis

- a. *Behalten längerer Sätze oder Wortreihen*
- b. *Behalten kurzer Verse, Gedichte und Geschichten*
- c. *Exaktes Wiederholen von Sätzen mit abgestufter Anzahl von Silben*
- d. *Verstehen und Wiederholen von Anweisungen*

4. Grammatik und Satzbildung

- a. *Sprechen in einfach strukturierten, syntaktisch korrekten Sätzen*
- b. *Verstehen von Sätzen mit komplexeren grammatischen Strukturen*
- c. *Mehrzahl bilden*
- d. *Steigerungsformen bilden*
- e. *Sprechen in ganzen Sätzen*

5. Redefluss, Stimme und prosodische Elemente

- a. *Angemessene Regulation des Sprechtempos*
- b. *Stimmqualität*
- c. *Angemessener Sprechrhythmus*

6. Gesprächsbereitschaft und Gesprächsfähigkeit

- a. *Wohlfühlen und Sicherheit beim Sprechen*
- b. *Aufgeschlossenheit bei spontanen Sprechgelegenheiten*

- c. *Lebendiges Erzählen von Erlebnissen, Bildfolgen und Geschichten*
- d. *Gesprächsbereitschaft*
- e. *Dem Gesprächsverlauf richtig folgen können, anderen aufmerksam zuhören*
- f. *Die eigene Meinung deutlich machen und sich fair auseinandersetzen*

7. Erzählen, Nacherzählen und szenisches Gestalten

- a. *Ein Erlebnis erzählen können*
- b. *Zu einem abstrakteren Thema erzählen können*
- c. *Kurze Bildgeschichte ... nacherzählen können*
- d. *Beim szenischen Gestalten auf der Grundlage literarischer Vorlagen mit Einsatz von Gestik und Mimik mitwirken*

Förderdiagnostische Kriterien für Lesen und Schreiben/Sprache nach Matthes²²⁶

Förderansätze

Der Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen integriert unterschiedliche Förderprogramme und berücksichtigt dabei, dass die Schülerinnen und Schüler zum Erreichen neuer Kompetenzstufen intensivere Übungsphasen benötigen und dass einzelne Entwicklungsschritte und Entwicklungsphasen in größeren Zeiträumen vollzogen werden als dies bei Schülerinnen und Schülern ohne Lernbeeinträchtigungen der Fall ist. Daher nehmen beispielsweise Übungen zur phonologischen Bewusstheit einen hohen Stellenwert ein oder es wird berücksichtigt, dass die Umsetzung der Silbensynthese eines langen Aneignungszeitraums bedarf. Vor allem eine gezielte Förderung und Sicherung der Vorläuferkompetenzen in den Teilbereichen Lesen, Schreiben, Sprechen wird verfolgt, beispielsweise der Aufbau der Lesemotivation oder die Förderung von Lern- und Lesestrategien.

Exemplarisch seien folgende Förderprogramme genannt:

- **"Würzburger Trainingsprogramm zur Phonologischen Bewusstheit" (WüT)²²⁷:** Unterschiedliche Trainingsformen nach dem Arbeitsbuch Hören, lauschen, lernen bestehen aus Übungseinheiten, die inhaltlich aufeinander aufbauen. Die Einheiten fördern die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn und bieten Übungen zur akustischen Diskrimination bzw. Abstraktion sprachlicher Segmente wie Wörter, Reime, Silben und Phoneme sowie Übungen zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung.
- **Ideenkiste:** Die Ideen-Kiste 1 ist ein Konzept für den Erstlese- und Erstschreibunterricht und entstand aus dem Buch ‚Die Schrift entdecken‘. Die Autoren Brinkmann & Brügelmann entwickelten dieses Konzept, um Lehrerinnen und Lehrern methodische

²²⁶ (Matthes, G., 2009, S. 221-241)

²²⁷ (Knüspert, Petra und Schneider, Wolfgang, mehrere Erscheinungsdaten)

Anregungen zur Öffnung des Lese- und Schreibunterrichtes zu geben und den Schülerinnen und Schülern, trotz sehr unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, individuelle Zugänge zur Schrift zu eröffnen.²²⁸

- **Reziprokes Lehren und Lernen:** Das reziproke Lehren und Lernen basiert auf einem diskursiven Dialog zwischen Schüler/innen auf der einen und Lehrern/innen auf der anderen Seite. Prozesse des Textverstehens werden in der sozialen Interaktion mit anderen angeleitet ausgeführt und dabei zunehmend internalisiert, so dass auch selbstständiges Textverständnis verbunden mit eigener metakognitiver Überwachung des Lese- und Verstehensprozesses möglich wird. Die Aneignung effektiver Lernprozesse beim Lesen geschieht über die Vermittlung durch kompetente Partner/innen (Mitschüler/innen und/oder Lehrkräfte), die sich Stück für Stück aus einem gemeinsam strukturierten Lern- und Leseprozess zurückziehen und somit eine allmähliche Übernahme der Verantwortung für das Gelingen des Lese- und Verstehensprozesses bewirken. Als Trainingsmaterial dienen kontinuierliche Sachtexte.

Förderung der Kommunikation und der Sprache als Aufgabe in allen Unterrichtsfächern

Sprache als zentrales Medium schulischen Lernens durchzieht alle Fächer und Förderbereiche. Störungen in der Sprachentwicklung führen zu Störungen in der Kommunikation mit der Umwelt, so dass sie entscheidende Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen haben können. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, den Unterricht in allen Fächern sprach- und kommunikationsfördernd zu gestalten.

Sprachfördernder Unterricht regt zur aktiven Auseinandersetzung mit der direkten Umwelt an. Hierbei ist die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. In strukturierten Lernsituationen werden Sprachhandlungssituationen derart gestaltet, dass die Kinder und Jugendlichen im Dialog kommunikative Fähigkeiten erwerben und in unterschiedlichen Alltagssituationen anwenden. Die Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten sollte für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtsimmanent realisiert werden. Es besteht eine enge Interdependenz zum Fach Deutsch und dem Unterrichtsprinzip Deutsch als Zweitsprache.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist ein weiteres Problemfeld der unvollständige Erwerb in der Muttersprache und damit auch im Erwerb der deutschen Sprache (Deutsch als Zweitsprache). Die Beratung von Eltern mit unzureichenden Sprachkenntnissen und Analphabetismus sowie kulturell bedingte Sprachgewohnheiten sind zu berücksichtigen.

²²⁸ (Brinkmann, E. & Brügelmann, H., 1993)

3.3.4 Englischunterricht

Rechtliche Grundlagen für das Unterrichtsfach Englisch im Förderschwerpunkt Lernen

Die Unterrichtsfächer und Stundentafeln sind für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich festgelegt. Diese gelten auch für auch für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen; für die Primarstufe sind die Stundentafel der Grundschule und für die Sekundarstufe die der Hauptschule zu nutzen (AO-SF 2014 § 31)²²⁹. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die ohne förmliches Verfahren sonderpädagogisch unterstützt werden, und für den Unterricht an Förderschulen. Ein zeitlich begrenztes Abweichen von der Stundentafel kann für einzelne Schülerinnen und Schüler im Förderplan festgelegt werden.²³⁰



Stundentafel Englisch:

- Primarstufe: 2 Stunden Englischunterricht in der Woche, beginnend im 2. Halbjahr von Klasse 1,²³¹
- Sekundarstufe: 8 Stunden Englischunterricht verteilt auf die Jahrgänge 5 und 6/14 Stunden Englischunterricht verteilt auf die Jahrgänge 7 – 10.²³²

Die Klassenkonferenz kann für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen beschließen, die für das Fach Englisch zur Verfügung stehenden Stunden für verstärkte Förderung in anderen Fächern der Stundentafel zu nutzen.²³³ Diese Entscheidung kann nur auf der Basis der Lernentwicklung eines Schülers/einer Schülerin getroffen werden und niemals als schulorganisatorische Maßnahme oder als Entscheidung für eine ganze Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Sie ist im Förderplan der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers zu vermerken.



Sollte diese Maßnahme auch in Klasse 9 und 10 stattfinden, entfällt die Möglichkeit, den dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschluss nach Klasse 10 zu erwerben.²³⁴ Die Leistungsanforderungen an den Abschluss²³⁵ bleiben hiervon unberührt, d. h., dass die Anforderungen im Fach Englisch trotz vorheriger Reduzierung der Stundentafel gemäß der gültigen Kernlehrpläne, derzeit von 2022²³⁶, gestellt werden.

Achtung: In der Praxis bedeutet dies, dass es so gut wie unmöglich ist, die Note ‚ausreichend‘ im Fach Englisch zu erhalten, wenn vorher die Stunden für andere Förderangebote genutzt

²²⁹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 31(2))

²³⁰ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 28(2))

²³¹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. AO-GS)

²³² (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. APO-SI)

²³³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF §31(2))

²³⁴ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF §35(4))

²³⁵ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 35(3))

²³⁶ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSB, 2022)

wurden. Es müssen dann also die Leistungen in allen anderen Fächern mindestens ausreichend sein, damit ggf. eine mangelhafte Leistung im Fach Englisch ausgeglichen werden kann.

Da der Antrag auf einen Wechsel des Bildungsganges in der Regel erst im dritten Jahr der Schuleingangsphase gestellt wird²³⁷, entfällt für die Schülerinnen und Schüler, die im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden, die bisherige Regelung, dass der Englischunterricht im Bildungsgang Lernen erst in Klasse 3 beginnt. Für Schülerinnen und Schüler, die an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, empfiehlt die Landesregierung mit dem Fach Englisch erst nach der Schuleingangsphase zu starten.²³⁸

Für die inhaltliche Gestaltung des Englischunterrichts sind die jeweils aktuellen Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen²³⁹ mit den dort festgelegten Kompetenzerwartungen gemäß des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu Grunde zu legen. Wenn gem. AO-SF nach Klasse 4 zusätzlich Noten vergeben werden²⁴⁰, setzt dies voraus, dass die Kompetenzerwartungen des jeweils vorhergehenden Jahrgangs erreicht wurden. Dieser Maßstab ist in den Zeugnissen kenntlich zu machen.

Achtung: Klassenfahrten nach England



Nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern für alle Kinder und Jugendlichen muss vor einer Reise nach England – und das gilt auch für Tages-Busreisen nach London – geklärt werden, welche Nationalität die Schülerinnen und Schüler haben und ggf. welchen Aufenthaltsstatus. Da Großbritannien nicht dem Schengen-Abkommen angehört, gilt eine Aufenthaltsgenehmigung für Deutschland dort nicht unbedingt. Diese Formalitäten müssen vor der Reise geklärt werden, damit ggf. frühzeitig Visa beantragt werden können. Einige Familien werden bei der Beantragung der entsprechenden Genehmigungen die Hilfe der Schule benötigen.

Zielsetzungen im zieldifferenten Englischunterricht

„Ein Individuum ist dann kompetent, wenn es in der Lage ist, eine fremdsprachliche Situation sprachhandelnd zu bewältigen.“²⁴¹

²³⁷ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. §19(7))

²³⁸ <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule.html>
Zugriff am 05.06.2015

²³⁹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF §21(1))

²⁴⁰ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 32(2))

²⁴¹ (Haß, F. & Kieweg, W., 2012, S. 36)

Mit dieser Aussage beantworten Haß und Kieweg die Frage, was das Ziel des kompetenzorientierten Englischunterrichts ist. Damit unterscheidet sich die generelle Zielsetzung des Englischunterrichts für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen nicht von den Kompetenzerwartungen anderer Schülerinnen und Schüler; die Ausprägung der erreichten Kompetenzen sowie die Schwerpunktsetzung im Kompetenzaufbau orientieren sich daran, dass Schülerinnen und Schüler eine praktische Sprachkompetenz in Alltagssituationen erwerben, deren Schwerpunkt im mündlichen Bereich anzusiedeln ist.²⁴²

Wie in allen anderen Unterrichtsfächern dienen die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch als Grundlage für den angestrebten Kompetenzaufbau, auch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die gestaffelten Anforderungsbereiche aus den Aufgabenbeispielen für die Primarstufe können dabei als ein Modell für die inhaltliche Gestaltung des zieldifferenten Englischunterrichts genutzt werden.²⁴³

Für Schülerinnen und Schüler, die im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden, orientiert sich der Kompetenzaufbau an den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und den daraus resultierenden individuell unterschiedlichen Zonen der jeweils nächstmöglichen Entwicklung.

Auch wenn der Englischunterricht kommunikativ ausgerichtet ist bedeutet das nicht, dass die schriftlichen Fertigkeitsbereiche keine Berücksichtigung finden, da sie für die Kommunikation und den Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten unverzichtbar sind. In authentischen kommunikativen Sprachverwendungssituationen handelt es sich in der Regel um Anforderungen, die die Fertigkeitsbereiche integrierend ansprechen, z. B. auf Gehörtes antworten, über Gelesenes berichten etc. Auch bei den als rezeptiv beschriebenen Fertigkeitsbereichen handelt es sich um aktive Sprachprozesse.

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen bedeutet dies, dass es unerlässlich ist, die Verwendung aller Fertigkeiten in kommunikativen Sprachhandlungssituationen verwenden zu können. Dies erfordert eine sehr hohe Übungsfrequenz. Die in der Didaktik dafür häufige Forderung nach authentischen Sprachanlässen und Handlungssituationen stößt dabei jedoch im schulischen Kontext schnell an Grenzen.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Gestaltung der konkreten Lernaufgaben zu. Beispiele dazu, die teilweise auch in Filmmitschnitten dokumentiert wurden sowie weiterführende Literatur und grundlegende Prinzipien des Englischunterrichts in

²⁴² (Wöske, H., 2009, S. 9)

²⁴³ Aufgabenbeispiele zu verschiedenen Anforderungsbereichen unter: www.schulentwicklung.nrw.de

der Primarstufe, können dem Angebot der Standardsicherung Englisch NRW²⁴⁴ und der Publikation Englisch als Kontinuum entnommen werden ²⁴⁵.

Übersicht über die Fertigkeitsbereiche:

	mündlich	schriftlich
rezeptiv	➤ Hör- und Hör-/Sehverstehen, z. B. Werbespots, Ansagen, Unterrichtsfilme verstehen können	➤ Leseverstehen, z. B. Schulbuchtexte, einfache Sachtexte lesen und verstehen können
produktiv	➤ Mündliche Sprachproduktion, z. B. sich vorstellen können	➤ Schriftliche Sprachproduktion, z. B. eine Einladung zu einer Party schreiben können
interaktiv	➤ Kurze Dialoge / Multiloge durchführen können ➤ Sprachmittlung, z. B. über einfache Gespräche mündlich berichten können	➤ Korrespondenzen, z. B. E-Mails oder kurze Briefe beantworten können ➤ Sprachmittlung, z. B. einfache Vorschriften schriftlich übertragen können

Abbildung 13: Fertigkeitsbereiche im Fach Englisch²⁴⁶

Hürden und Hilfen beim Erlernen einer Fremdsprache für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Begrenztes Sprachenlernen durch Immersion

Unter dem Sprachbad bzw. Immersion versteht man in der Sprachwissenschaft eine Situation, in der die Lerner in ein fremdsprachiges Umfeld versetzt werden, in dem sie unbewusst, aber nicht ungewollt, die fremde Sprache erwerben. Die Immersionsmethode verfolgt den Erwerb der Fremdsprache durch ihre Verwendung und lehnt sich dabei an die Prinzipien des Mutterspracherwerbs an, denn das elterliche Sprachbad bietet, unter der Voraussetzung, dass die Erziehenden als sprachliches Modell fungieren können, optimale Voraussetzung für den Spracherwerb, da Sprache den Bedingungen optimal angepasst wird (kürzere Äußerungen, weniger komplexe Sätze, Schwerpunkt liegt auf Substantiven, erhöhte Verwendung von Funktionswörtern, Betonung von Wichtigem). Die Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule Anteile einer Fremdsprache in eben diesem Immersionsprinzip erwerben, indem sie in ein Sprachbad eintauchen, hat sich als nicht praktikabel erwiesen, da nur die Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprachentwicklung vollkommen ungestört verläuft, in der Lage sind, aus diesem Sprachbad Strukturen und Redemittel für die eigene aktive Verwendung zu extrahieren.²⁴⁷ In der Regel weisen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch deutlichen Förderbedarf im Entwicklungsbereich Sprache und

²⁴⁴ <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule.html>

²⁴⁵ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012)

²⁴⁶ (Haß, F. & Kieweg, W., 2012, S. 44)

²⁴⁷ (Wahn, C. & Piontek, F., 2011, S. 122 u. 134)

Kommunikation auf.²⁴⁸ Von daher sollten folgende Aspekte für den Englischunterricht Berücksichtigung finden:

- Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigen Unterstützung bei der Ableitung von Regelmäßigkeiten. Dazu gehören die explizite Vermittlung von Regelmäßigkeiten, Chunks²⁴⁹, Redemitteln und deren Visualisierung.
- Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigen bis in die Abschlusstufe Verständnishilfen im Classroom Discourse²⁵⁰, z. B. durch Sprachmittlung, Nutzung der Sandwich-Technik²⁵¹ und Visualisierungen zum Classroom Discourse.

Der verzögerte und/oder beeinträchtigte Spracherwerb der Unterrichtssprache Deutsch

Untersuchungen zeigen, dass bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen sehr häufig sprachliche Probleme bis ins mittlere und ältere Schulalter anzutreffen sind²⁵² und dass in dieser Schülerschaft der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung deutlich überrepräsentiert ist.²⁵³ Auch wenn ein nicht altersangemessener Sprachgebrauch der Unterrichtssprache niemals ein Grund für die Festlegung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sein darf, kann davon ausgegangen werden, dass bei sehr vielen Schülerinnen und Schülern mit dem festgestellten Förderschwerpunkt Lernen bzw. bei denen, die im Rahmen der Schuleingangsphase auf der Basis eines Förderplans präventiv gefördert werden, der Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch nicht altersgemäß verläuft.

Die beste Voraussetzung zum Erlernen einer Fremdsprache ist jedoch die kompetente altersgerechte Nutzung der Erstsprache, denn im Erstspracherwerb haben sich die meisten Kinder bereits die Grundlagen angeeignet, die sie zum Erlernen jeder weiteren Sprache benötigen.²⁵⁴ Diese generellen Sprachlernfähigkeiten entwickeln Kinder, deren sprachliche Entwicklung störungsfrei verläuft.

²⁴⁸ (Dobslaff, O., 2007, S. 145)

²⁴⁹ Chunk = feststehende Äußerung, die als Ganzes gelernt wird und erst im späteren Verlauf des Fremdspracherwerbs in einzelne Bestandteile zergliedert werden kann. Beispiel: „My name is ...“

²⁵⁰ Classroom Discourse: Im Englischunterricht geht die Verwendung der Zielsprache über das eigentliche Unterrichtsgespräch hinaus, da auch hier Sprachlernprozesse gezielt angeregt und unterstützt werden; z. B. durch die häufige Verwendung zu erlernender Redemittel, dem Paraphrasieren von Schüleräußerungen, etc.

²⁵¹ Einbetten der Sprachmittlung oder Übersetzung in gleichlautende, fremdsprachliche Satzteile. Vergl. (Butzkamm, W., 2007, S. 15)

²⁵² (Dobslaff, O., 2007, S. 131)

²⁵³ (Iben, G. & Katzenbach, D., 2010, S. 13)

²⁵⁴ (Butzkamm, W. & Cladwell, J., 2009, S. 66)

Besonders schwierig wird es für Kinder und Jugendliche, die wegen der Migrationserfahrung ihrer Familien zusätzlich zu ihrer Muttersprache eine Zweitsprache erlernen müssen. Im Gegensatz zum Fremdspracherwerb wird Deutsch als Zweitsprache ähnlich wie die Erstsprache nebenher, ohne didaktische Vermittlung, erworben – aber mit gravierenden Unterschieden in Menge und Qualität; z. B. entfallen die für die Erstsprache meist üblichen ersten Wege des Vorsingens, Erzählens d. h. das Sprachbad ist erheblich weniger umfangreich und erheblich schlechter auf die Bedürfnisse des Spracherwerbs ausgerichtet, zumal die Konfrontation mit der Zweitsprache häufig in einem zeitlich deutlich reduzierten Rahmen stattfindet.

Diese Ausführungen treffen in weiten Teilen auf viele Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu, da sprachliche Probleme bei diesen Schülerinnen und Schülern bis in die höheren Klassenstufen sehr häufig anzutreffen sind.

Bei Förderschülern aller untersuchten Klassenstufen ergaben sich deutliche Defizite im Gebrauch der Muttersprache. In individuell variierendem Ausmaß sind sowohl phonologische, semantisch-lexikalische, syntaktisch-morphologische und kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten sowie das Satz- und Kontextverständnis beeinträchtigt.²⁵⁵

Diese Situation ist für alle Unterrichtsfächer problematisch, für den Unterricht in einer Fremdsprache wirkt sie sich jedoch fatal aus, weil die Schülerinnen und Schüler im Sprachenlernen nicht an bereits erworbene Strukturen anknüpfen können.

Für alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, deren sprachliche Fähigkeiten als nicht altersangemessen eingeschätzt werden, sollten deswegen folgende Aspekte Berücksichtigung finden:

- Nach Möglichkeit sollten Diagnostik und ggf. Förderung der sprachlichen Entwicklung in der Muttersprache angeboten/vermittelt werden.
- Wenn erforderlich, sollten Diagnostik und ggf. Förderung der sprachlichen Entwicklung für die Schulsprache Deutsch angeboten werden, z. B. Teilnahme an DaZ-Förderkonzepten.
- Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer ungünstigen Einstellung zum Sprachenlernen Lernwiderstände aufgebaut haben, benötigen vermehrt Themen und Unterrichtsinhalte im Englischunterricht, die sie mit ihrer Lebenswirklichkeit in Beziehung setzen können. Nicht alle Lehrbuchthemen bieten diesen Bezugsrahmen.
- Schülerinnen und Schüler, die in der Erst- und/oder der Schulsprache keine altersgemäße Entwicklung zeigen, verfügen in der Regel nur über unzureichende Strategien für das Lernen einer Fremdsprache. Sie benötigen die explizite Vermittlung von Lernstrategien, Techniken zum Memorieren und gezielte Impulse und Hilfestellungen, um über Sprache zu reflektieren.

²⁵⁵ (Dobslaff, O., 2007, S. 145)

Für den Englischunterricht im Primarbereich, insbesondere im Anfangsunterricht, sollten darüber hinaus folgende Aspekte ebenfalls Berücksichtigung finden:

- Eine verstärkte Förderung der phonologischen Bewusstheit sollte auch und besonders in den Englischunterricht der Primarstufe eingebunden werden, da diese oft nicht ohne Hilfe auf das Erlernen einer Fremdsprache übertragen werden kann. D. h. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, den gehörten fremdsprachlichen Lautstrom zu segmentieren und die fremd klingenden Anlaute wahrzunehmen. Diese Übungen, die im muttersprachlichen Unterricht selbstverständlich sind, benötigen Kinder mit Lern- oder Sprachschwierigkeiten auch im fremdsprachlichen Unterricht.²⁵⁶
- Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten benötigen vermehrt die Unterstützung visueller Impulse, um den Wortabruf zu unterstützen.
- Um auf Dauer einen Einblick in die im Englischen erheblich kompliziertere Phonem-Graphem-Zuordnung zu gelangen, empfiehlt es sich, nach der Sicherung des Lautbildes frühzeitig auch die Schriftsprache als Erinnerungshilfe einzusetzen. Für den Anfang wäre hier die Kombination aus Bildern und Anlauten sinnvoll, für die Vertiefung eignen sich Blitzleseübungen.²⁵⁷
- Da Schülerinnen und Schüler mit Sprach- und / oder Lernschwierigkeiten nur sehr bedingt durch Immersion lernen, ist eine explizite Thematisierung der Phonem-Graphem-Beziehung auf altersangemessenem Niveau unerlässlich, damit es im späteren Verlauf der Schulzeit nicht zu massiven Problemen mit ‚invented spelling‘²⁵⁸ kommt.

Verfügbarkeit fremdsprachlicher Wortschatzinventare

Ein fremdsprachliches Wort zu können, bzw. fremdsprachliche Redemittel aktiv nutzen zu können, stellt eine höchst komplexe Kompetenz dar. Sowohl auf der Wort- als auch auf der Satzebene sind dafür verschiedene Aspekte notwendig: Bedeutungen müssen verstanden werden, die Lautsprache muss gesichert sein, die Verwendung sowie die grammatischen Formen müssen verstanden werden und in der akuten Verwendungssituation muss der Begriff abgerufen werden können. Diese Aspekte stellen nur die Basis dar, denn in weiteren Anforderungsstufen müsste das gesamte Wortkonzept verinnerlicht werden, also auch die Stellung im Satz, die Konnotationen und das Sprachregister, also das Wissen, in welchen Situationen ein Begriff verwendet werden sollte und wann nicht. Diese Anforderungen sind für alle Fremdsprachenlerner Hürden, die es auf dem Weg zur kompetenten Sprachanwendung zu meistern gilt. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen kommt jedoch noch deutlich erschwerend das Problem einer reduzierten Behaltensleistung hinzu. Sie

²⁵⁶ (Sellin, K., 2008, S. 33) und (Iben, G. & Katzenbach, D., 2010, S. 106)

²⁵⁷ (Stahl-Morabito, N., 2012, S. 81)

²⁵⁸ Invented spelling = durch lautierende Verschriftung englischer Wörter, die auf Basis der deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenz erfolgte, entstehende Schreibweisen.

erlernen die Redemittel unter erschwerten Bedingungen und vergessen bereits erlernte Inhalte schneller als andere Schülerinnen und Schüler.

Damit Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen langfristig ein fremdsprachliches Wortschatzinventar aufbauen, empfehlen Haß und Kieweg folgende psycholinguistische Grundlagen bei der Wortschatzarbeit zu beachten²⁵⁹, die für diese Schülerinnen und Schüler unerlässlich und für andere Schülerinnen und Schüler nicht hinderlich sind:

- Bei der Erstbegegnung mit Redemitteln sollte nach Möglichkeit multisensorisch gearbeitet werden.
- Wenn möglich sollte die Erstbegegnung exzeptionell beeindruckend sein.
- Redemittel sollen individuell betreffend sein, bzw. intrinsische Motivation auslösen oder aber von unmittelbarer Bedeutung für Lernende sein.
- Der Wortschatz muss geordnet angeboten werden und konsequent i. S. einer individuellen Wortschatzverwaltung inventarisiert werden, z. B. durch „phrase books“²⁶⁰.
- Der Wortschatz und die Redemittel müssen im Unterricht regelmäßig in für Schülerinnen und Schüler sinnvollen und nachvollziehbaren Kontexten umgewälzt und wiederholt werden.²⁶¹
- Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigen behaltensfördernde Hilfen (Mnemotechniken). Dies gilt für die im Unterricht verwendeten Semantisierungstechniken²⁶² und für die von den Schülerinnen und Schülern genutzten Strategien zum häuslichen Vokabellernen, wobei auch die Strategien und Techniken für das häusliche Lernen und Wiederholen von Vokabeln für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zwingend im Unterricht thematisiert und erarbeitet werden müssen.

Partizipation am Classroom Discourse

Bereits der Englischunterricht in der Primarstufe sollte überwiegend in englischer Sprache geführt werden.²⁶³ Da die wenigsten Schülerinnen und Schüler in anderen Situationen Gelegenheit haben, mit der Fremdsprache in Kontakt zu treten, ist es unerlässlich, dass für alle Schülerinnen und Schüler der Kontakt zur Fremdsprache so hochfrequent wie möglich gestaltet wird. Dabei liegt das Konzept der ‚aufgeklärten Einsprachigkeit‘ zu Grunde, welches besagt, dass so viel Englisch wie möglich und so wenig Deutsch wie nötig gesprochen wird. Dies gilt für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ebenso wie für

²⁵⁹ (Haß, F. & Kieweg, W., 2012, S. 117)

²⁶⁰ Phrase book = nach Sachbereichen gegliedertes individuelles Nachschlagewerk, z. B. (Haß, F. & Kieweg, W., 2012, S. 122)

²⁶¹ (Kieweg, W., 2012)

²⁶² Semantisierungstechniken = überwiegend einsprachige Bedeutungsvermittlung neuen Wortschatzes im Unterricht, z. B. (Haß, F., 2007, S. 118)

²⁶³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2008, S. 6)

alle anderen Lernenden auch. Es gibt jedoch Lernsituationen, in denen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen – auch in der Sekundarstufe – zusätzliche Erläuterungen in deutscher Sprache benötigen, um dem Unterricht weiterhin aktiv und effektiv folgen zu können. Unterrichtende müssen hier die Balance zwischen Herausforderung und Frustration halten, um einerseits Schülerinnen und Schüler mit authentischen fremdsprachlichen Anforderungen zu konfrontieren und andererseits Verweigerungshaltungen, ausgelöst durch Überforderung, zu vermeiden. Nach Möglichkeit sollte der Gebrauch der Unterrichtssprache Deutsch dann von der gewohnten englischen Unterrichtssprache abgegrenzt werden, z. B. durch ein bewusstes Switchen in Verbindung mit einem entsprechenden visuellen oder akustischen Impuls. Dieses bewusste und durch Impulse begleitete Switchen ist besonders für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Primarstufe sinnvoll, da die Fähigkeit Lautströme zu segmentieren und zu analysieren erst noch entwickelt wird und die gehörten Lautmuster ggf. nicht der richtigen Sprache zugeordnet werden.

Unterrichtssituationen, in denen je nach Lernvoraussetzungen die Verwendung der deutschen statt der englischen Sprache sinnvoll sein kann, sind laut Wöske²⁶⁴:

- Erläuterungen komplexer Arbeitsaufträge,
- Erklärung von Begriffen, deren Bedeutung nicht durch Veranschaulichung möglich ist,
- Behandlung grammatischer Strukturen,
- interkulturelle und landeskundliche Unterrichtsinhalte,
- inhaltliche Diskussionen, für die die Englischkenntnisse noch nicht ausreichen.

Einige Autoren²⁶⁵ empfehlen darüber hinaus noch zu klären, ob die Reaktionen auf problematisches Schülerverhalten in schwerwiegenden Fällen nicht grundsätzlich in deutscher Sprache geführt werden sollten, damit die Schülerinnen und Schüler übergeordnete Verhaltensregeln erlernen. Über diesen Punkt sollte nach Möglichkeit ein Konsens aller in einer Klasse tätigen Lernkräfte hergestellt werden, damit ein hoher Anteil an effektiver Lernzeit für Unterrichtsinhalte bleibt.

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben in der Regel vielfältige negative Lernerfahrungen in ihrer Schulkarriere durchlebt. Nicht selten führen diese, neben der Tatsache, dass es für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen immer mühsam ist, sich etwas Neues anzueignen, zu massiven Lernwiderständen, auch und teilweise manifestiert im Englischunterricht. Nicht selten zeigen sich diese Lernwiderstände sehr direkt an einer offen ausgedrückten Verweigerung am Classroom Discourse teilzunehmen, bzw. an den Forderungen einiger Schülerinnen und Schüler an die Unterrichtenden,

²⁶⁴ (Wöske, H., 2009, S. 25)

²⁶⁵ Z. B. (Butzkamm, W. & Cladwell, J., 2009, S. 35)

mehr Deutsch im Unterricht zu sprechen. Es wäre schön, hier Lösungen oder wenigstens Lösungsansätze auflisten zu können. Für die meisten Schülerinnen und Schüler kann die Motivation, Englisch zu lernen, aus der Verwendbarkeit in Alltag und späterem Leben entstehen. Für viele Kinder und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen entfällt diese Zielsetzung jedoch. Die wenigsten Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden Auslands-schuljahre oder Berufserfahrungen im Ausland sammeln und nur wenige sehen es als realistische Chance an, Fremdsprachen in ihrer beruflichen Sozialisation nutzen zu können. Hier ist es besonders wichtig, den Alltagswert der Fremdsprache Englisch deutlicher zu thematisieren als einige Lehrwerke das vorsehen. Dies kann z. B. in der Themenwahl. Berücksichtigung finden, aber auch in den thematisierten Redemitteln. Nur wenn Jugendliche auch einen Wert für ihre persönliche Lebenssituation darin sehen, werden sie sich gegen ihre Lernwiderstände auf den für sie sehr schwierigen Weg des Fremdsprachenlernens machen.

3.4 Außerunterrichtliche Förderung

Bei der Planung von Fördermaßnahmen auf der Basis der individuellen Förderpläne der Schülerinnen und Schüler gilt grundsätzlich die Maxime, dass so viel Unterricht wie möglich in der Lerngruppe und so wenig wie notwendig in der Kleingruppe oder als Einzelförderung stattfinden sollte. In der Regel ist es aber nicht möglich, dem individuellen Förder- oder Unterstützungsbedarf einer Schülerin oder eines Schülers mit dem Förderschwerpunkt Lernen ohne zusätzliche Fördermaßnahmen und/oder Interventionen zu begegnen. Hartke und Diehl führen dazu aus, dass unabhängig von den Risikofaktoren zur Ausbildung einer Lernstörung und von den betroffenen schulischen Bereichen immer der Grundsatz zu beachten ist, dass es nur mit **zusätzlicher** Förderung möglich ist, diesem Förderbedarf zu begegnen, da Lücken geschlossen und Wissen aufgebaut werden muss.²⁶⁶ Auch Matthes konnte in den Studien zur Effektivität von Lerntrainings nachweisen, dass sich die ausschließlich in den Klassenunterricht integrierte Lernförderung als langfristig nicht effektiv erwiesen hat²⁶⁷, wohingegen sich die regelmäßige Förderung als Zusatzangebot als langfristig effektiv zeigte.

Des Weiteren gibt es immer wieder auch Förderbedarfe, die entweder nur für so wenige Schülerinnen und Schüler aktuell von Bedeutung sind oder aber in ihrer Umsetzung zu einer Stigmatisierung der Lernenden führen könnten, so dass die Realisierung in anderen Settings als im Unterricht der gesamten Lerngruppen sinnvoll erscheint. Bei sonderpädagogischer Förderung und bei gezielten Interventionen und Therapieangeboten handelt es sich nicht um eine Art Nachhilfe, bei der Wissenslücken geschlossen und einzelne Inhalte nachgelernt werden, sondern es geht um gezielte direkte oder indirekte Fördermaßnahmen, die sich aus den Förderplänen ergeben und für einzelne Schülerinnen und Schüler initiiert werden. Die Koordinierung dieser zusätzlichen Förderung und die Durchführung wesentlicher Anteile davon müssen in der Schule organisiert und realisiert werden. Bei der Organisation ist immer zu berücksichtigen, dass durch die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten keine Benachteiligung der Lernenden entsteht, wenn z. B. Wissenslücken durch eine Nicht-Teilnahme am Klassenunterricht entstehen. Auch ist ein Abweichen von der Stundentafel dauerhaft weder zulässig noch sinnvoll.²⁶⁸ Sinnvoller ist es, dafür den Ganzttag, Randstunden oder organisatorische Formen wie z. B. Förderbänder für derartige Maßnahmen und Angebote zu nutzen.

Da die Angebote an therapeutischen Maßnahmen und weiteren außerschulischen Unterstützungsangeboten in den unterschiedlichen Regionen sehr verschieden sind, beschränkt sich diese Handreichung auf in der Schule realisierbare Beispiele für die Förderung. Wann immer es möglich ist, sollten im Rahmen der Förderplanarbeit zusätzlich zu den Erziehungsberechtigten außerschulische Kooperationspartner in die Förderung mit einbezogen werden, damit

²⁶⁶ (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 37-42)

²⁶⁷ (Matthes, G., 2009, S. 72 u. 78)

²⁶⁸ Zur Organisation von Fördermaßnahmen s. Kapitel 3.2 dieser Handreichung

Primär- und Sekundärsozialisation in der Unterstützung sinnvoll aufeinander abgestimmt und ggf. mit Therapieangeboten ergänzt werden können.

Für die Darstellung der möglichen Interventionen wird hier auf die Kategorisierung nach Brunstein, Lauth und Grünke²⁶⁹ zurückgegriffen. Beispiele und Beschreibungen zu den Interventionen und Förderangeboten für die Kleingruppen- oder auch Einzelförderung können dort ebenfalls eingesehen werden. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die außerunterrichtliche Förderung für die Schülerinnen und Schüler in einen klaren Bezug zum Unterricht gestellt werden muss, damit die außerunterrichtlich vermittelten Strategien und Fähigkeiten für das Lernen im Unterricht effektiv genutzt werden können. Ein isoliertes Training ohne Anwendung in echten Lernprozessen wird keine nachhaltige Wirkung zeigen. Eine enge Kooperation aller in einer Lerngruppe unterrichtenden Personen ist hierfür unerlässlich. Demnach sind zentrale Interventionsbereiche für die außerunterrichtliche Förderung u. a.²⁷⁰

Interventionsbereich	Beispiele
Funktionale Lernvoraussetzungen verbessern; selbstgesteuertes Lernen vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Lernstrategien und selbstregulierendem Lernen • Wahrnehmungsförderung • Gedächtnistraining • Aufmerksamkeits- und Konzentrationsförderung • Förderung der Begriffsbildung • Förderung des induktiven Denkens • Förderung von Metakognition und strategischem Lernen • Selbstinstruktionstraining
Lernmotivation steigern	<ul style="list-style-type: none"> • Motivierung durch operante Verstärkung • Förderung von Interessen • Kontingenzmanagement • Verhaltensverträge • Attributionstraining
Wissen aufbauen; Fertigkeiten einüben; aufgabenspezifische Strategien vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Lesefähigkeiten • Aufbau von Rechtschreibkenntnissen • Förderung der Schreibkompetenz • Aufbau mathematischer Kompetenzen • PC-gestützte Übungsprogramme • Üben mit der Wortkartei • Direkte Instruktion • Tutorielles Lernen
Kooperation herstellen; Übertragung in den Alltag sichern	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung zur Hausaufgabenbetreuung für Eltern und Erzieher

Tabelle 11: Interventionsbereiche und Beispiele

²⁶⁹ (Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J., 2014, S. 108-109)

²⁷⁰In Anlehnung an: (Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J., 2014)

In der Literatur wird oft davon ausgegangen, dass diese zusätzlichen Interventionen und Förderungen durch außerschulisches Personal, wie z. B. Therapeuten, unterstützt oder durchgeführt werden. Dies ist jedoch nicht immer möglich. In der Regel müssen auch diese Förderanliegen im Rahmen der schulischen Arbeit realisiert werden.

4. Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt Lernen

4.1 Rechtliche Grundlagen



Die rechtliche Grundlage für die Leistungsbewertung an allen Schulen in Nordrhein-Westfalen ist das Schulgesetz NRW²⁷¹. Dieses besagt, dass Leistungsbewertung Aussagen über den Stand des Lernprozesses machen soll und als Grundlage zur weiteren Förderung dient und dass die Grundlage für Leistungsbewertung alle von Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen im Bereich ‚Schriftliche Arbeiten‘ und ‚sonstige im Unterricht erbrachten Leistungen‘ sind. Bei Schülerinnen und Schülern, die im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden, entfällt die Regelung, dass die Ergebnisse der zentralen Lernstandserhebungen mit einzubeziehen sind²⁷², da über die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an zentralen Lernstandserhebungen die Schulleitungen entscheiden können.

Für Schülerinnen und Schüler mit dem festgestellten Förderschwerpunkt Lernen werden die Vorgaben zur Leistungsbewertung in der AO-SF folgendermaßen präzisiert:

- Die Unterrichtsfächer und Stundentafeln richten sich nach denen der Grund- und der Hauptschule.²⁷³
- Die Leistungsbeurteilung bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt, der im Förderplan dokumentiert wird, sowie auf die Anstrengung und erfolgt als Berichtszugnis.²⁷⁴
- Zusätzliche Noten können - nach Beschluss der Schulkonferenz - ab Klasse 4 für einzelne Leistungen vergeben werden, dann stellen die in den Richtlinien beschriebenen Kompetenzerwartungen des vorherigen Jahrgangs den Bezugsrahmen dar; dieser Maßstab ist auf Zeugnissen kenntlich zu machen.²⁷⁵
- Zusätzliche Noten müssen in Klasse 10 für die Schülerinnen und Schüler vergeben werden, die den dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschluss anstreben.²⁷⁶
- Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen können nach Klasse 10 einen dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschluss erreichen. Dies setzt voraus, dass diese Schülerinnen und Schüler in den Klassen 9 und 10 durchgehend am Englischunterricht teilgenommen haben. Weitere Vorgaben zu den erforderlichen Leistungen sind der AO-SF zu entnehmen.²⁷⁷

²⁷¹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. § 48-52)

²⁷² (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2006, S. Abs. 2.3)

²⁷³ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 31)

²⁷⁴ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 32(1))

²⁷⁵ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF § 32(2))

²⁷⁶ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. § 32(3) und 35)

²⁷⁷ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF §35)

- Eine Versetzung findet nicht statt. Am Ende eines Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse die Schülerin oder der Schüler im nächsten Jahr gefördert wird.²⁷⁸
- Die Schulzeit kann für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen um bis zu zwei Jahre verlängert werden, wenn dadurch ein dem Ersten Schulabschluss gleichwertiger Abschluss gem. AO-SF §35(3) erreicht werden kann.²⁷⁹

Den Vermerk über den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf müssen alle Zeugnisse enthalten, die für Schülerinnen und Schüler ausgestellt werden, die gemäß eines förmlichen Verfahrens in einem Förderschwerpunkt gefördert werden. Nur bei zielgleicher Förderung darf dieser Zusatz – auf Antrag der Eltern – auf dem Abschlusszeugnis weggelassen werden.

²⁸⁰ Dies gilt also nicht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Nachteilsausgleich

Für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 können Nachteilsausgleiche gewährt werden, wenn eine Behinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.²⁸¹ Dies gilt jedoch nur bei zielgleicher Beschulung, also nicht, wenn Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden.

Zentrale Lernstandserhebungen

Die Teilnahme an Vergleichsarbeiten ist Förderschulen freigestellt; Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an der allgemeinen Schule können teilnehmen, aber die Ergebnisse fließen nicht in die Wertung ein.²⁸²

4.2 Differenzierte Leistungsbewertung

Die im Schulgesetz beschriebenen zentralen Funktionen von Leistungsbewertung sind, dass Aussagen über die Lernentwicklung und über Fördermöglichkeiten getroffen werden können. Während bei zielgleicher Beschulung der Maßstab für die Bewertung in den Richtlinien und Rahmenlehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen vorgegeben ist, ist der Maßstab für die Leistungsbewertung einer Schülerin oder eines Schülers mit dem Förderschwerpunkt Lernen immer die individuelle Lernentwicklung. Das bedeutet, dass die Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler weder mit der Klassennorm noch mit anderen Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Lernen verglichen werden können und dürfen.

Leistungsbewertung erfolgt unter Berücksichtigung **aller** im Unterricht erbrachten Leistungen, nicht nur auf der Basis schriftlich erbrachter Leistungen. Hier ist darauf zu achten, dass

²⁷⁸ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF §34)

²⁷⁹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF §35(7))

²⁸⁰ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. AO-SF 21(6))

²⁸¹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. APO-SI §6(9))

²⁸² (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2006)

Schülerinnen und Schüler auch die Gelegenheit haben, Leistungen zu erbringen. Es ist also sicherzustellen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen z. B. Gelegenheit haben, mündliche Beiträge beizusteuern, Ergebnisse zu präsentieren und/oder Leistungen, die andere Schülerinnen und Schüler in schriftlicher Form erbringen, durch andere Leistungen zu ersetzen. Differenzierte Zielsetzungen erfordern auch differenzierte Leistungsmessungen.

Damit Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, wie ihre Leistungsentwicklung einzuschätzen ist, müssen die Zielsetzungen und die Kriterien für die Leistungsbewertung transparent sein. Diese Transparenz ist nur über die Besprechung der Förderpläne und der damit verbundenen Zielformulierung für die Unterrichtsfächer und die Entwicklungsbereiche möglich. Ohne einen Einblick in die für sie derzeit aktuellen Zielsetzungen bleibt für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen als Orientierung nur das Leistungsverhalten der Lerngruppe, was zwangsläufig zu Frustrationen führt.

Als eine Möglichkeit der Dokumentation schlägt Bönsch ²⁸³ dazu vor, mit Lernprozess- und -produktportfolios zu arbeiten. ²⁸⁴ Um diese selbstständige Reflexion von Lernergebnissen und –prozessen anzubahnen, bietet sich die Arbeit mit Kompetenzrastern²⁸⁵ und/oder Selbsteinschätzungsbögen²⁸⁶ an. Diese können individuell angepasst werden und ermöglichen sowohl eine Einschätzung der Leistung als auch eine Dokumentation für alle Beteiligten. In Kompetenzrastern sollten neben dem angestrebten Ziel auch die Kriterien vermerkt sein, die erfüllt sein müssen, damit eine Kompetenz als beherrscht angesehen werden kann. Kompetenzraster können für Förderziele und für Fachziele jeweils flexibel verändert werden und sollten Platz für Notizen enthalten. Je nach Förderbedarf und fachlichen Zielsetzungen haben Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Kompetenzerwartungen auf ihren individuellen Kompetenzrastern.

²⁸³ (Bönsch, M., 2014, S. 15)

²⁸⁴ (Bönsch, M., 2012, S. 118)

²⁸⁵ (Bonn, N., 2014, S. 6)

²⁸⁶ Z. B. (Wöske, H., 2009, S. 122-123)

Beispiel zum Thema „Selbstständige Aufgabenbewältigung“²⁸⁷

Kriterium	Stufe 0 (erfüllt die Anforderungen nicht)	Stufe 1 (erfüllt die Anforderungen teilweise)	Stufe 2 (erfüllt die Anforderungen voll)
Ich lese die Aufgabe und versuche sie selbstständig zu verstehen!	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe die Aufgabe nicht gelesen! • Ich wusste nicht, was ich tun sollte! 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe die Aufgabe gelesen und als ich nicht weiterwusste, habe ich die Hilfen (Lesestrategien zum Textverständnis) nicht immer genutzt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe die Aufgabe gelesen und habe verstanden, was zu tun ist, weil ich mir genügend Zeit zum Lesen eingeplant habe. • Ich konnte die Hilfen zum Textverständnis nutzen.

Abbildung 14: Kompetenzraster für die selbstständige Aufgabenbearbeitung

Lerntagebücher mit fertigen Selbsteinschätzungsbögen werden von verschiedenen Verlagen angeboten²⁸⁸, können aber auch in Schulen individuell hergestellt und angepasst werden.

Eine weitere Möglichkeit, die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern langfristig zu dokumentieren und so den individuellen Fortschritt bewerten zu können, ist die Arbeit mit Portfolios.

Ein Portfolio ist die strukturierte Sammlung von Dokumenten und Belegarbeiten, die vom jeweiligen Lerner selbst zusammengestellt, ergänzt und aktualisiert wird.²⁸⁹ Wenn dieses Portfolio zur Leistungsbewertung herangezogen soll, sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden²⁹⁰:

- ☒ Lehrerinnen und Lehrer legen vorher fest, welche Bereiche des Portfolios wie in die Beurteilung eingehen (Arbeitshaltung, fachliche Leistung, Gestaltung, mündliche Darstellung etc.).
- ☒ Lehrerinnen und Lehrer schlagen Arbeiten, die sie für besonders gelungen halten, für die Aufnahme ins Portfolio vor.
- ☒ Die Ziele für bestimmte Zeiträume werden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern festgelegt und deren Erreichen überprüft. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es eine hohe kognitive Herausforderung darstellt, sich selbst Lernziele zu setzen und diese stringent zu verfolgen. Hierzu benötigen die Schülerinnen und Schüler Hilfestellung und Zeit zum Einüben.
- ☒ Die Kriterien für die Beurteilung müssen transparent sein.
- ☒ Die Anwendung der Bewertungskriterien muss mit den Schülerinnen und Schülern geübt werden.

²⁸⁷ (Bonn, N., 2014, S. 5)

²⁸⁸ Z. B. (Morgentau, L., 2007)

²⁸⁹ (Haß, F., 2007, S. 283)

²⁹⁰ (Easley, S. & Mitchell, K., 2006, S. 51-76)

Auch wenn das Führen eines Lerntagebuchs oder eines Portfolios an sich schon ein sinnvolles Lerninstrument darstellt, sollten regelmäßige Portfoliogespräche²⁹¹ genutzt werden, damit Schülerinnen und Schüler ein angemessenes Feedback zu ihren Lernerfolgen erhalten.

4.3 Feedback und Leistungsrückmeldung

Feedback zählt zu den stärksten Einflüssen auf die Leistung. „Die meisten Programme und Methoden, die am besten funktionieren, basieren jeweils auf einer kräftigen Portion Feedback“.²⁹² Im Folgenden wird das ‚Feedback geben‘ nach Hattie beschrieben. Zudem wird Bezug auf die Lernfortschrittsdiagnostik genommen, in der ebenfalls direktes Feedback ein wichtiger Teil ist.

Es gibt nicht nur Feedback, das von den Lehrenden an die Lernenden gegeben wird (meist sozialer und verhaltensbezogener Art), sondern auch Feedback, das von den Lernenden an die Lehrenden gegeben wird. Letztere Form ist besonders wirksam.

Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern – oder zumindest offen sind gegenüber dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt – dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam sein. Feedback an die Lehrperson hilft, das Lernen sichtbar zu machen.²⁹³

Definition: Feedback ist eine Information, die von einer Person oder durch die eigene Erfahrung „über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird“²⁹⁴. Beispiele für Feedback sind:

- Korrigierende Informationen einer Lehrperson oder eines Elternteils
- Aufzeigen einer alternativen Strategie durch einen Mitschüler (Peer)
- Lieferung von Informationen für eine Idee durch ein Buch
- Nachschlagen zur Überprüfung der Korrektheit einer Antwort in einem Buch

„Feedback ist eine ‚Folge‘ der Leistung.“²⁹⁵

Unterricht und Feedback können klar voneinander unterschieden werden, sollten aber miteinander verwoben sein. So wird der Prozess des Feedback-Gebens selbst zu Formen des Unterrichtens. Dazu muss es eine korrigierende Überprüfung der Wirkung des Feedbacks auf den Lernstoff geben und das Feedback muss Informationen bieten, die sich auf die Unter-

²⁹¹ (Easley, S. & Mitchell, K., 2006, S. 107)

²⁹² (Hattie, J., 2013, S. 206)

²⁹³ ebd.

²⁹⁴ (Hattie, J., 2013, S. 206)

²⁹⁵ ebd., S. 207

richtsaufgaben oder den Lernprozess beziehen. Dann kann es zu einer symbiotischen Beziehung zwischen Unterricht und Feedback kommen (dunkelgrauer Bereich, s. *Abbildung 15: Feedback-Geben im Kontext Unterricht*).

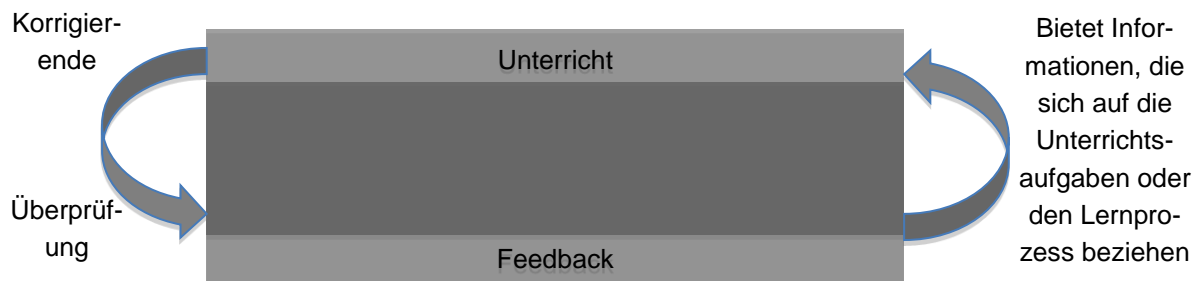


Abbildung 15: Feedback-Geben im Kontext Unterricht

Feedback ist darauf ausgelegt, *die Lücke zwischen dem was verstanden wurde und dem was verstanden werden soll zu füllen* und kann dies leisten durch:

- Affektive Prozesse (erhöhte Anstrengung; Motivation; Engagement),
- Kognitive Prozesse (zu einer anderen Perspektive verhelfen; das richtig- oder falsch-liegen bestätigen; Verfügbarkeit weiterer Informationen aufzeigen; Richtungen vorgeben, in die sich der Lernende bewegen soll; auf alternative Strategien hinweisen, um eine Information zu verstehen).

Die Effektivität von Feedback variiert je nach Art des Einsatzes. Die Möglichkeiten werden hierarchisch aufgezählt, beginnend mit der wirksamsten:

- Video-Feedback,
- Audio-Feedback,
- Computergestütztes Unterrichtsfeedback,
- Feedback bezogen auf Lernziele.

Die letztgenannte Form des Feedbacks kann unter anderem mit dem curriculumbasierten Messen (CBM, Lernfortschrittsdiagnostik) gegeben werden bzw. ist diesem immanent. Teil eines CBM ist die Lernverlaufsgrafik²⁹⁶, die mit den Schülerinnen und Schülern ebenso besprochen werden muss, wie sie als Information an die Eltern gegeben werden kann. Anhand der Grafik können die Kinder und Jugendlichen direkt sehen, wie ihr Lernerfolg ist²⁹⁷. Vor

²⁹⁶ (Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E., 2009, S. 125)

²⁹⁷ (Hessler, T. & Konrad, M., 2008)

allem bekommt aber die Lehrkraft direkte Rückmeldung über die Wirksamkeit ihres Handelns.²⁹⁸

Unabhängig von einem vorliegenden Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist die Art und Weise des Feedbacks entscheidend, auf das die Lernenden reagieren. „Viele Lehrpersonen geben an, dass sie reichlich Feedback geben. Aber die Frage ist, ob die Lernenden die im Feedback erhaltenen Informationen tatsächlich aufnehmen und interpretieren“.²⁹⁹ Im besten Fall sollte Feedback täglich gegeben werden. Es gibt Studien, wonach die Lernenden das meiste Feedback von den Mitlernenden erhalten, das häufig fehlerbehaftet ist. Es gibt auch wenig wirksame Formen von Feedback: Programmierter Unterricht, Lob, Bestrafung und extrinsische Belohnungen, wobei sogar bezweifelt werden kann, ob Belohnungen als Feedback gelten können (sie enthalten keine aufgabenbezogenen Rückmeldungen oder Informationen, was ein essentieller Bestandteil von Feedback ist).

Die größte Wirkung erzielt Feedback dann, wenn:

- es Informationen zu korrekten statt zu falschen Antworten enthält,
- es Variationen zu bisher gegangenen Wegen aufbaut,
- die Ziele spezifisch und anspruchsvoll, zugleich die Komplexität der Aufgaben aber gering ist,
- ein geringes Maß an Bedrohung für das Selbstwertgefühl wahrgenommen wird.

²⁹⁸ (Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E., 2009, S. 123)

²⁹⁹ (Hattie, J., 2013, S. 207)

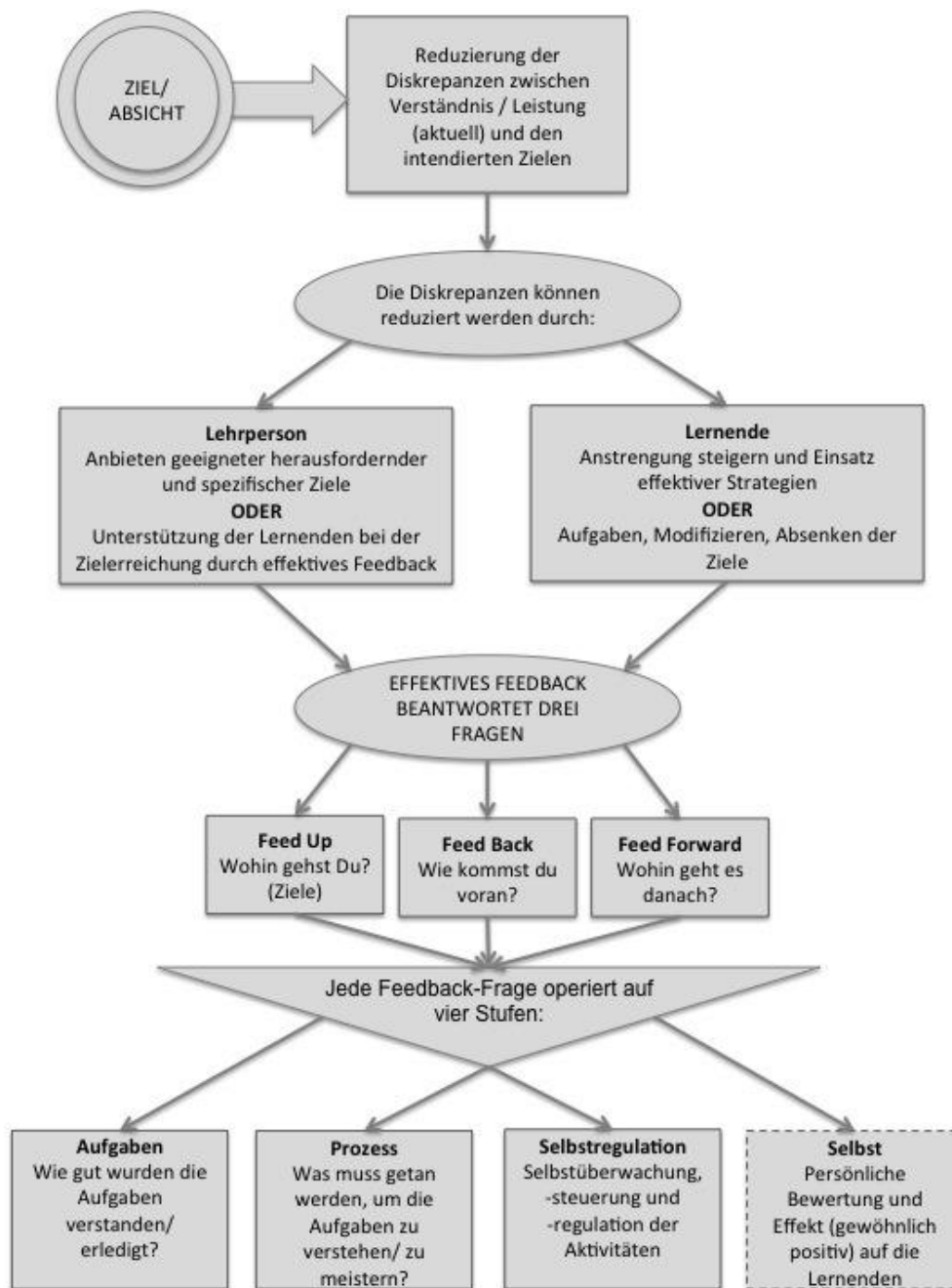


Abbildung 16: Der Prozess des Feedback-Gebens³⁰⁰

„Die Kunst besteht darin, die richtige Form von Feedback auf oder knapp über dem Niveau zu geben, auf dem die Lernenden gerade arbeiten“³⁰¹. Feedback ist auch nicht DIE Antwort auf effektives Lernen, sondern eine mögliche Antwort unter vielen.

³⁰⁰ (Hattie, J., 2013, S. 209)

³⁰¹ (Hattie, J., 2013, S. 210)

Feedback ist ein wichtiger Bestandteil des Förderschwerpunkts Lernen. Curriculumbasiertes Messen sowie Feedback sind elementare Teile (sonderpädagogischer) Förderung und ein Qualitätskriterium der Förderplanung (Evaluation). Es findet eine direkte Rückmeldung über den Erfolg der eingesetzten Intervention an die Lehrkraft statt und stellt somit auch ein bedeutsames Qualitätskriterium der Förderplanung (Evaluation, s. Kap. Förderplanung). Die in der Aufzählung genannten Kriterien eines Feedbacks sind für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unbedingt notwendig, da gerade sie bereits in ihrer schulischen Laufbahn zahlreiche Misserfolge im Lernen erlebt haben, die nicht (ständig) wiederholt werden sollten. Zudem sollten gezielt Feedbackphasen über die Förderung eingeplant werden, in denen z. B. die Graphen des curriculumbasierten Messens gemeinsam besprochen werden. Außerdem ist es in diesem Zuge sinnvoll, das Feedback ganz konkret zu notieren und bei der Förderplanung zu verwenden. Dies kann durch die Lehrkraft geschehen, immanent in Unterrichtsmethoden eingebaut werden (z. B. Notieren der Ergebnisse bei kooperativen Lernformen durch die Mitschüler) oder als Selbstbeobachtungen erfolgen. Gerade letztere bieten eine große Chance, dass auch die Kinder und Jugendliche sich selbst Rückmeldung geben und Erfolge erleben. Beispiele wären das Aufschreiben, wie oft er oder sie Mitschüler oder Lehrer um Hilfe gebeten hat, das Bewerten des Schwierigkeitsgrades von Schwierigkeiten oder Stoppen der Zeit bei der Erledigung der Hausaufgaben. Für solche Beobachtungen sind keine allgemeingültigen Beobachtungsbögen sinnvoll. Sie sind einfache Strichlisten (in einem Stundenplan einzutragen) oder können direkt auf Arbeitsblättern (als zusätzliches Feld) integriert werden.

5 Prävention

5.1 Vorbemerkungen

Prävention muss immer im Kontext des Systems gesehen werden, welches ein Kind umgibt. Schule und Kindergarten, die im Optimalfall im Sinne eines Übergangsmanagements eng ko-

operieren, sind immer nur Teilaspekte der kindlichen Sozialisation und sollten die anderen Kontexte kennen, berücksichtigen und nutzen.

Dabei ist es wichtig, dass eventuell vorhandene sozialräumliche Konzepte und/oder regionale Unterstützungsangebote genutzt werden bzw. Erziehungsberechtigte auf diese Angebote aufmerksam gemacht werden. Informationen zu regionalen Unterstützungssystem sollten aus diesem Grund an Schulen an vorher vereinbarten Orten gesammelt werden und für alle Kolleginnen und Kollegen zur

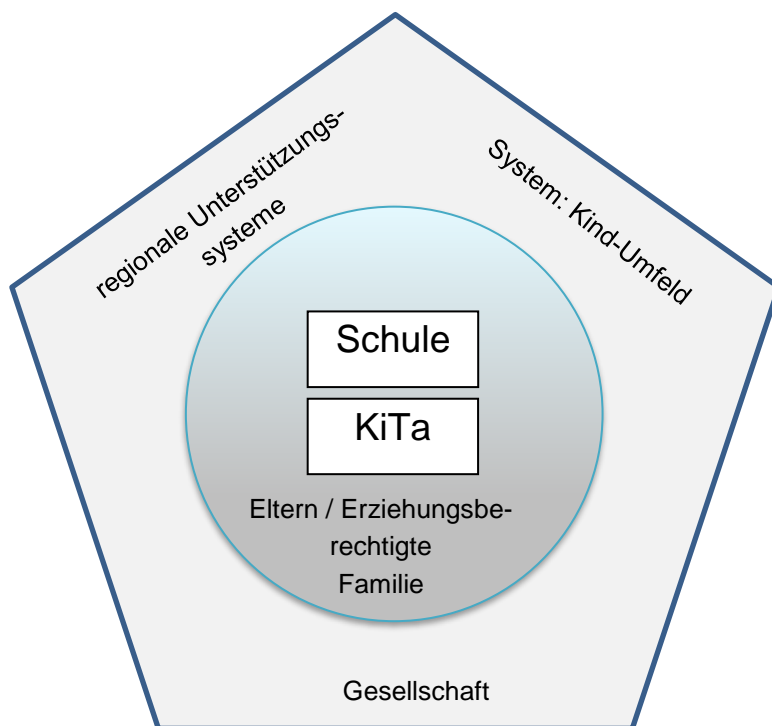


Abbildung 17: System: Kind-Umfeld

Verfügung stehen.

Im Rahmen dieser Handreichung wird es um die Auseinandersetzung mit der schulischen Prävention im Förderschwerpunkt Lernen gehen, präziser gesagt um die Fragestellung, in welchem Ausmaß eine optimale Förderung zu Schulbeginn die Manifestierung von Lernbeeinträchtigung und die Festlegung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen verhindern kann bzw. die Intensität der notwendigen Förderung abmildern kann.

Bereits die KMK-Empfehlungen stellten dazu fest: „Präventive Förderung in der allgemeinen Schule wirkt der Entstehung und Verfestigung von Lernbeeinträchtigungen entgegen und kann Sonderpädagogischen Förderbedarf vermeiden helfen.“³⁰²

³⁰² (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, 1999)

Zur realistischen Einschätzung des Wirkungsgrades schulischer Prävention, sollten jedoch folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Die grundlegende postnatale kognitive Reifung, inklusive der weitgehenden neurophysiologischen Reifung des Gehirns, findet in den ersten Lebensjahren statt und wird in erster Linie durch die Primärsozialisation beeinflusst. Arnold stellt dazu fest: „Wie enorm wichtig die Erfahrungen in der Kindheit sind, zeigt die Tatsache, dass mit drei Jahren das Gehirn 90 % der Größe eines Erwachsenengehirns erreicht hat. Bei vernachlässigten Kindern ist das Gehirn um 20-30 % kleiner.“³⁰³ Daraus resultiert, dass der optimale Zeitpunkt für die Förderung und die Verhinderung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einigen Fällen lange vor Schuleintritt läge.
- Armut hat bereits in den ersten Lebensjahren nachweislich negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung.³⁰⁴
- Die Grundlagen zur Entwicklung von Literacy³⁰⁵ werden im Rahmen der Primärsozialisation erworben. Insbesondere die positive Grundeinstellung zur Kommunikation und die Einbindung von Schriftsprache in den Alltag spielen hier eine bedeutende Rolle für die Entwicklung einer positiven Grundeinstellung zur Schriftsprache, zum Lernen und der Bildungsinstitution Schule gegenüber und unterstützen die Ausbildung von Explorationsverhalten. Kinder mit einem weniger stark ausgeprägten Explorationsverhalten entwickeln weniger intrinsische Lernmotivation und weniger Neugier auf schulische Inhalte.
- Langzeitstudien belegen, dass das isolierte, individuelle Training von sogenannten Risikokindern ohne Veränderung des Umfeldes keine dauerhaften Effekte bringt.³⁰⁶
- Der Einfluss von institutioneller Förderung, auch der frühen Förderung im Kindergarten- oder Krippenalter, selbst wenn diese Förderung eine hochwertige Qualität aufweist, bleibt immer geringer als die Einflüsse der Primärsozialisation, insbesondere die der Eltern-Kind-Beziehung im familiären Umfeld.³⁰⁷

Daraus resultiert, dass eine optimale Prävention im Förderschwerpunkt Lernen aus einer Kombination von einer sehr frühen und kontinuierlichen Betreuung der betroffenen Familien in Verbindung mit einer frühen, qualifizierten und kontinuierlichen Förderung in Bildungsein-

³⁰³ (Arnold, M., S. 171)

³⁰⁴ (Sarimski, K., 2013, S. 17)

³⁰⁵ "Der angelsächsische Begriffe *literacy* füllt eine Lexikonlücke. Hochdeutsch gibt es Alphabetisierung, was so viel bedeutet, wie 'lesen und schreiben lehren' und den Analphabeten, der nicht lesen und schreiben kann. Literacy umfasst lesen und schreiben, aber drüber hinaus auch vertraut werden mit Büchern, Lesen von Bildern und Symbolen und den Umgang mit Medien wie Radio, Film und Computer (literary, visual, medial literacy): (Rau, Marie Luise, 2007, S. 15)

³⁰⁶ (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 47)

³⁰⁷ (Sarimski, K., 2013, S. 90)

richtungen besteht. Da es nicht möglich und sinnvoll ist, dies im Rahmen schulischer Förderung zu leisten, ist es notwendig, sich mit den durch schulische Förderung beeinflussbaren Wirkfaktoren zu befassen. Diese sind nach Hartke und Diehl.³⁰⁸

- unzureichende Lernvoraussetzungen,
- unzureichende Lernaktivität,
- unzureichende Wissensvoraussetzungen.

Denn diese drei wesentlichen Bedingungelemente, die das Lernen von Kindern mit kombinierten Schulleistungsstörungen kennzeichnen, sind durchaus im Rahmen schulischer Förderung zu beeinflussen. Auf diese drei Bereiche sollte sich die schulische Förderung im Rahmen der Prävention konzentrieren, wobei eine enge Kooperation mit den Erziehungsberechtigten auf Grund der oben genannten Aspekte anzustreben ist. Dabei zeigen alle Modelle zur Prädiktion von Leistungs- und Lernstörungen den Grundsatz, dass die Verbesserung dieser Wirkfaktoren nur mit **zusätzlicher** Förderung realisierbar ist, da Lücken geschlossen und Wissen aufgebaut werden muss.³⁰⁹

Dabei gilt zu berücksichtigen, dass die Prävention von Lernstörungen keine ausschließliche Aufgabe der Primarstufe ist, sondern in allen Jahrgangsstufen zentrales Anliegen von Unterricht und Förderung ist.

Es ist wie bei jeder präventiven Maßnahme möglich, dass Kinder für Risikokinder gehalten werden und Förderung erhalten, obwohl sie, trotz einer ungünstigen Prognose, niemals eine Lern- oder Leistungsstörung entwickelt hätten. Ebenso kann es passieren, dass Schülerinnen und Schüler erst nach der Schuleingangsphase Anzeichen für sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zeigen. Dies ist u. a. einer der Gründe, dass die Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen in der Regel erst zum Ende der Schuleingangsphase eingeleitet wird und bedeutet, dass die Prävention nicht ausschließlich Aufgabe von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist, denn die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler ist gemäß des geltenden Schulgesetzes Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.³¹⁰ Besonders für die Arbeit in der Schuleingangsphase bedeutet dies:



Prognosen und damit verbundene Zuschreibungen können i. S. von „self-fulfilling prophecies“³¹¹ soziale und emotionale Prozesse beeinflussen. Es sollte also verhindert werden, dass bei vermutetem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im

³⁰⁸ (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 24-25)

³⁰⁹ (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 37-42)

³¹⁰ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2014, S. SchulG § 1)

³¹¹ = sich selbst erfüllende Voraussagen, vergl. (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 55)

Förderschwerpunkt Lernen vorzeitig die Leistungserwartungen derartig herabgesenkt werden, dass eine spätere zielgleiche Beschulung ausgeschlossen ist.

5.2 Wer benötigt welche Förderung bei Schuleintritt?

Insbesondere in der Schuleingangsphase gilt es die Kinder zu ermitteln, die ein hohes Risiko für die Entwicklung von Lernstörungen aufweisen. Häufig fallen diese Kinder bereits in der Schuleingangsdiagnostik auf. Um genau zu ermitteln, welche Kinder zu Schulbeginn zusätzliche Förderung benötigen, sollte präzise auf die Vorläuferfähigkeiten für das Lesen, Schreiben und Rechnen geblickt werden, die in der Regel bei Kindern mit erhöhtem Risiko bereits im Vorschulalter nicht altersgerecht entwickelt wurden und ohne die es schwierig ist die Kulturtechniken störungsfrei zu erlernen.

Zu den zentralen Vorläuferfähigkeiten gehören laut Barth³¹²:

- die Phonologische Bewusstheit,
- die sprachgebundene Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit,
- die verbale Gedächtniskapazität,
- das Sprachverständnis,
- visuell-räumliche (konstruktive) Verarbeitungsprozesse,
- die Wahrnehmung körperschematisch-räumlicher Beziehungen,
- basale Wahrnehmungsmodalitäten,
- mengenbezogenes Vorwissen,
- zahlbezogenes Vorwissen.

Optimal wäre eine Früherkennung von Kindern, bei denen die oben genannten Vorläuferfähigkeiten nicht altersgemäß entwickelt sind, bereits im Vorschulalter, damit die Förderung vor Schuleintritt erfolgen kann. Da dies in der Regel nicht der Fall ist, sollte zu Schulbeginn eine ausführliche und ggf. differenzierte Diagnostik für alle Kinder erfolgen. Aufstellungen mit geeigneten Testverfahren können auf der Internetseite der Testzentrale eingesehen werden.³¹³

Es reicht nicht aus, abzuwarten, ob Kinder in den ersten Schulmonaten scheitern und dann zu diagnostizieren und zu fördern, weil sich in dieser Zeit bereits Misserfolgserlebnisse und Versagensängste entwickeln können und wertvolle Zeit für die Förderung verloren geht.

Neben der Ermittlung von Risikokindern und ggf. der Zuordnung zu bestimmten Förderangeboten, gibt die Schuleingangsdiagnostik wertvolle Hinweise, über welche Lernvoraussetzun-

³¹² (Barth, 2005, S. 4-14)

³¹³ www.testzentrale.de

gen Kinder verfügen und wie für diese Kinder die Zone der nächstmöglichen Entwicklung angestrebt werden kann, damit auf dieser Basis die Entscheidungen für den Unterricht getroffen werden können; z. B. auf welchem Differenzierungsniveau ein Kind arbeitet.

Wenn möglich sollte im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik auch geprüft werden, in wie weit außerschulische Fachdienste in die Arbeit einbezogen werden können.

5.3 Präventive Maßnahmen in der Schule

Bei den präventiven Maßnahmen in der Schule kann unterschieden werden zwischen

- allgemeinen präventiven Maßnahmen, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen und/oder an ungünstigen Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen anknüpfen und
- speziellen präventiven Maßnahmen, die einzelne Schülerinnen und Schüler sowie spezifische Aspekte des Lernens betreffen.

Die hier aufgelisteten Maßnahmen beziehen sich ausschließlich auf von der Schule alleine zu realisierende Maßnahmen. An den Stellen, an denen die Vernetzung mit sozialen Diensten möglich ist, ergeben sich natürlich zusätzlich auch noch sinnvolle Ansatzpunkte zur Umfeldverbesserung. Da dies jedoch nicht an allen Standorten möglich ist, werden diese Maßnahmen hier ausgespart.

5.3.1 Allgemeine präventive Maßnahmen in der Schule

Die hier beschriebenen allgemeinen Maßnahmen verhindern alleine noch nicht die Manifestierung von Lernstörungen, sind aber als Grundvoraussetzungen dafür, dass Kinder ein positives Lern- und Leistungsverhalten entwickeln, anzusehen. Für Kinder, die von der Entwicklung einer Lernstörung bedroht sind, sind diese Maßnahmen unverzichtbar, für alle anderen Schülerinnen und Schüler sind sie ebenfalls sinnvoll. Als hilfreich haben sich bewährt³¹⁴:

Bei Schuleintritt:

- Erleichterung des Übergangs in die Schule durch Optimierung der Übergangsbedingungen (z. B. begleitete Übergänge von der Kita zur Schule, Hospitationen von Kindergartenkindern in der aufnehmenden Schule, Angebote zum Kennenlernen der Mitschüler und der Lehrkräfte etc.)³¹⁵

Bezogen auf das Schulklima:

- Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen in der Schule durch die Entwicklung eines kooperativen und strukturierten Schulklimas,

³¹⁴ (Hartke, B. & Diehl, K., 2013, S. 71 ff)

³¹⁵ Ausführliche Erläuterung s. Abschnitt "Das erste halbe Jahr - wenn die Gruppe laufen lernt"

- Programme gegen Gewalt an Schulen (keine Akzeptanz von Gewalt, Klärung von Problemen, Aufsichtsführung, die die Ausführung von Gewalt erschwert).

Bezogen auf das Lehrerverhalten / das Klima in der Lerngruppe:

- Classroom-Management unter Verwendung von lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Handlungsstrategien (z. B. Unterstützung durch Visualisierungen, Verdeutlichung von Strukturen und Abläufen, Nutzung von unterstützenden Lautgebärden, Etablieren von eindeutigen Verfahrensabläufen, Einführen und konsequentes Anwenden von Klassenregeln, etc.),
- Gewaltfreie Lernumgebung, positives Klassenklima,
- Sozial-integratives Lehrerverhalten.

Bezogen auf Unterricht und Förderung:

- Nutzung von Individualisierung und Differenzierung,
- systematische Rückmeldung über Lernziele und Lernerfolge an die Schülerinnen und Schüler,
- adaptiver Unterricht - Integration hoch strukturierter, direkt instruierender und schülerzentrierter Elemente, angepasst an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
- Sprachförderung für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte,
- Integration von Fördermaßnahmen in den Schulalltag.³¹⁶

5.3.2 Spezifische präventive Maßnahmen in der Schule

Spezifische präventive Maßnahmen setzen an den oben beschriebenen drei Bedingungsselementen³¹⁷ an, die kennzeichnend für das schulische Lernen vieler Kinder mit kombinierten Schulleistungsstörungen sind und können i. d. R. spezifischen Aspekten des Lernens oder einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet werden.

Bei allen spezifischen präventiven Maßnahmen sollten Unterrichtende im Vorfeld überlegen, ob es sinnvoller ist, diese in Kleingruppen durchzuführen oder mit der gesamten Lerngruppe, damit alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Wenn präventive Maßnahmen in Kleingruppen realisiert werden, sollte sichergestellt werden, dass nicht durch die Teilnahme

³¹⁶ Hier ist das schulische Konzept gemeint, welches die Förderung generell als festen Bestandteil in den Schulalltag integriert.

³¹⁷ unzureichende Lernvoraussetzungen, unzureichende Lernaktivität, unzureichende Wissensvoraussetzungen

an einer spezifischen präventiven Maßnahme Unterrichtsinhalte in anderen Fächern versäumt und dadurch weitere Lernrückstände aufgebaut werden.

Spezifische präventive Maßnahmen haben sich in folgenden Bereichen bewährt:

Bezogen auf Sprache und insbesondere den Schriftspracherwerb:

- Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit³¹⁸,
- Lesetraining (Festigung der Laut-Buchstabenzuordnung/sinnentnehmendes Lesen)³¹⁹,
- grafomotorische Förderung³²⁰,
- Sprachförderung bezogen auf die Herkunfts- und Unterrichtssprache (nicht nur aber besonders für Kinder mit Migrationsgeschichte).

Bezogen auf mathematische Kompetenzen:

Eine ausführliche Darstellung von Fördermaßnahmen im Bereich der mathematischen Kompetenzen ist im Kapitel 3.3.2 zum Unterrichtsfach Mathematik enthalten.

Bezogen auf Denken, Verhalten, Leisten und Lernen:

- Lerntraining bezogen auf das Leistungsverhalten und grundlegende Selbstregulationsstrategien³²¹,
- Training des logischen Denkens³²²,
- Verhaltenstraining.³²³

Bei der Auswahl von spezifischen Maßnahmen zur Prävention von Lern- und Leistungsstörungen sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Alle diese spezifischen Trainings benötigen Zeit. Ein unerwünschtes Verhalten abzustellen oder ein erwünschtes Verhalten neu zu erlernen ist eine langwierige Angelegenheit, die neben der Vermittlung des erwünschten Verhaltens auch ein wiederholendes Training dringend erfordert, damit die neu erlernten Verhaltensweisen als automatisiert ins Verhaltensrepertoire übernommen werden können. Damit stoßen Befürworter derartiger zusätzlicher Trainings häufig auf Widerstände in den Kollegien, weil Kollegen befürchten, dass diese Zeit dann für die lehrplanbezogene Arbeit fehlt.

³¹⁸ Z. B.: (Knüspert, Petra und Schneider, Wolfgang, mehrere Erscheinungsdaten)

³¹⁹ Z. B.: (Rühl, K. & Souvignier, E., 2006)

³²⁰ Z. B.: (Amft, S.; Sammann, K.; Kranz, I. & Vetter, M., 2010)

³²¹ Z. B. (Emmer, A.; Hofmann, B. & Matthes, G., 2007)

³²² Z. B.: (Lenhard, A.; Lenhard, W. & Klauer, K.-J., 2011)

³²³ Z. B.: (Petermann, Franz und Natzke, Heike, 2006)

Dem kann nur entgegengesetzt werden, dass sich die für derartige Trainings verwendete Zeit immer im späteren Lernprozess auszahlt, weil Kinder dann auf das notwendige Vorwissen und die erforderlichen Lernstrategien zurückgreifen können.

- Effektive Verfahren zur Lernförderung zeichnen sich durch eine stärker instruierende Form der Wissens- und Strategievermittlung aus. Gerade in der Schuleingangsphase sollte deswegen auf Verfahren zurückgegriffen werden, die auf eine klar strukturierte und kleinschrittige Vorgehensweise zurückgreifen und sich durch klare Instruktionen auszeichnen. Trainingsprogramme mit vielfältigen offenen Formen und Phasen stellen für Kinder, die von der Entwicklung einer Lernstörung bedroht sind, in der Regel eine Überforderung dar.³²⁴ Beispiele für klare Instruktionen und Anleitungen zur Interaktion sind z. B. das gelenkte Entdeckenlassen, Verfahren der Verbalisation und der Selbstreflexion und die verbale Selbstinstruktion.³²⁵

5.4. Elternarbeit im Rahmen von Prävention

Insbesondere in den Fällen, in denen Schule und Primärsozialisation sehr deutlich voneinander abweichende Systeme sind, z. B. bezogen auf Strukturen, Verhaltensanforderungen und Wertevorstellungen, ist es von zentraler Bedeutung, die beiden Systeme in ein Verhältnis der „positiven Interdependenz“³²⁶ zu bringen. Dies bedeutet, dass Pädagoginnen und Pädagogen und Erziehungsberechtigte gemeinsam aktiv werden, um ihr erzieherisches Handeln abzustimmen.

Dazu führt Lauth aus:

Gerade bei Lernschwierigkeiten wissen Eltern häufig nicht, „wie“ sie ihren Kindern wirksam helfen können, und weichen daher – teils aus Unkenntnis und teils aus Verzweiflung – auf Methoden aus, welche die bereits bestehenden Probleme ihrer Kinder noch weiter verschlimmern (z. B. durch stures Pauken des Lernstoffs, ohne dass dabei fehlende Lernvoraussetzungen oder mangelhafte Lernstrategien berücksichtigt werden).³²⁷

Um die oben genannte positive Interdependenz zu erreichen, empfiehlt Lauth zwei sich ergänzende Strategien³²⁸:

1. Die Eltern werden systematisch in den Kontext Schule eingebunden. Dazu gehören die aktive Einbeziehung möglichst vieler Eltern in Entscheidungsprozesse und Unterrichtsaktivitäten.
2. Das Einwirken der Schule durch gezielte Maßnahmen sollte in das Elternhaus hinein wirksam werden. Dies geschieht durch die Vermittlung von Unterstützung und Zu-

³²⁴ (Hagen, T. & Hillenbrand, C., 2012, S. 324)

³²⁵ (Lenhard, A.; Lenhard, W. & Klauer, K.-J., 2011, S. 37-39)

³²⁶ (Lauth, Grünke, & Brunstein, 2004, S. 111)

³²⁷ (Lauth, Grünke, & Brunstein, 2004, S. 111)

³²⁸ (Lauth, Grünke, & Brunstein, 2004, S. 112)

satzangeboten; z. B. durch die systematische Anleitung zu häuslichen Fördermaßnahmen (Wie helfe ich meinem Kind lesen üben? Wie unterstütze ich mein Kind bei den Hausaufgaben?) sowie durch die Vermittlung externer Förderangebote (z. B. Erziehungsberatung).

Dabei muss berücksichtigt werden, dass in manchen Fällen Eltern nur über begrenzte Möglichkeiten verfügen, Förderung zu realisieren und/oder zu unterstützen.

In jedem Fall sollten Lehrerinnen und Lehrer versuchen, eine möglichst enge Kooperation mit Erziehungsberechtigten zu erreichen, damit Kinder Schule und Primärsozialisation nicht als rivalisierende sondern als interagierende Systeme erleben.

6 Schuleingangsphase

6.1 Übergang Kita-Schule

Jedes Kind muss den Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind persönlich bewältigen. [...] Die Aufgabe der Pädagoginnen³²⁹ besteht darin, die Verantwortung für die Übergangsgestaltung im letzten Kindergarten- und ersten Schuljahr *gemeinsam* zu übernehmen. Die Qualität des Übergangs wird von den Partizipationsmöglichkeiten der drei beteiligten Akteursgruppen (Kinder, Eltern, Pädagoginnen) bestimmt³³⁰

Es ist nicht möglich, den Kindern die Bewältigung dieses Schrittes, der für alle Kinder eine Herausforderung darstellt, abzunehmen, aber es ist möglich, diesen Übergang so zu begleiten, dass er für Schülerinnen und Schüler positiv erlebt wird.

Im Optimalfall, beschreibt Lingenauber³³¹, lernen zukünftige Schulkinder ihre Schule und die Klassenleitung bereits im letzten Kindergartenjahr in Begleitung ihrer Erzieherinnen kennen und erhalten so einen Eindruck von dem, was sie nach dem Wechsel erwartet. Neben der Person der zukünftigen Lehrkraft kennen sie bereits das Schulgebäude und zukünftige Mitschüler, damit die Freude und die Neugier auf das Kommende die Erwartungen bestimmt und nicht die Angst vor dem Unbekannten. Gleiches gilt für die Eltern der zukünftigen Erstklässler.

Um dies zu erreichen, ist eine enge Kooperation der Grundschulen mit den Kindertageseinrichtungen unerlässlich. Es gilt z. B. gemeinsame Elternabende durchzuführen und/oder Besuche der Kindergartenkinder in der Grundschule zu planen und durchzuführen. Dazu bieten sich z. B. Schnuppertage in den Grundschulen für Eltern und Kinder an. Hier ist eine enge Einbeziehung der Eltern unerlässlich.

Als ein mögliches Element, den Übergang zu begleiten und zu gestalten, empfiehlt Lingenauber den Einsatz eines Übergangsbuchs³³² als Dokumentationshilfe. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses nur dann bei Schuleintritt weitergegeben werden darf, wenn Erziehungsbeauftragte damit einverstanden sind.

Ausführliche Darstellungen der Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten sowie der Kooperation zwischen Grund- und weiterführender Schule können dem Bericht über die Gemeinschaftsgrundschule in Amshausen entnommen werden³³³ sowie den weiteren Informationen des Projekts Zukunftsschule NRW.³³⁴

³²⁹ Erzieherinnen und Lehrerinnen – Anmerkung der Autoren.

³³⁰ (Lingenauber, S., 2010, S. 2)

³³¹ (Lingenauber, S., 2010, S. 2-3)

³³² (Lingenauber, S., 2010, S. 3)

³³³ (Hellmann, A., 2013)

³³⁴ http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php

6.2 Das erste halbe Jahr - wenn die Gruppe laufen lernt

Für alle Kinder stellt die Einschulung eine deutliche Änderung ihres Alltags dar. Für Kinder, die direkt zu Beginn des Schullebens damit konfrontiert werden, den Erwartungen nicht zu entsprechen oder sich durch die Erwartungen überfordert zu fühlen, kann diese erste Zeit in der Schule zu einer prägenden Erfahrung werden, die die gesamte weitere Schulkarriere negativ beeinflusst. Nach Möglichkeit sollte dies verhindert werden. Die hier aufgelisteten Maßnahmen sind für alle Kinder zu Schulbeginn sinnvoll, für Kinder, deren Lernentwicklung bedroht ist, jedoch unerlässlich.

- **Behutsames aber konsequentes Erfahren der Normenrealität in Alltagskonventionen und in der Schule** (auch das Vermeiden von unnötigen Schonnormen): Insbesondere Kinder, deren Primärsozialisation nur eingeschränkt ein positives Bild von Schule vermittelt hat, benötigen Hilfe und die explizite Vermittlung der in der Schule geltenden Normen. Dazu gehören z. B. Abwarten können, auf dem Platz sitzen bleiben, wissen, wann gegessen und getrunken werden darf, das Waschen der Hände, sozial notwendige Verzichtes erkennen und ertragen lernen, sich selbstständig an- und ausziehen können, den Tag über im Klassenraum, bzw. auf dem Schulhof bleiben etc. Einige Kinder, insbesondere Kinder deren Kindergartenbesuch unregelmäßig oder gar nicht stattgefunden hat, werden erstmals mit derartigen Normen konfrontiert und benötigen die häufige Verdeutlichung dieser Normen. Wissen um derartige Normen kann nicht als implizit vorhandenes Verhaltensrepertoire vorausgesetzt werden.
- **Klassenregeln und Verfahrensabläufe einführen, üben und konsequent anwenden:** Hoegg hat dazu sehr treffend die Aussage formuliert: „Das Gehirn lernt keine Regeln, sondern macht Regeln aus dem, was mehrmals vorkommt.“³³⁵ Aus diesem Grund ist es unerlässlich, die zentralen Verhaltensregeln nicht nur zu verkünden, sondern mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen, sie zu begründen, zu üben und die Einhaltung konsequent einzufordern. Dabei sollte sich zu Beginn auf wenig zentrale Klassenregeln beschränkt werden. Kindern, deren Lernen erschwert ist, benötigen auch für das Erlernen von Regeln und Verfahrensabläufen explizite Vermittlungen und häufige Übungen. Ein rein appellativer Ansatz reicht hier nicht aus. Auch die Regeln und Verfahrensabläufe, die außerhalb des Klassenraums, z. B. im restlichen Schulgebäude und auf dem Pausenhof beachtet werden sollen, müssen für Kinder transparent sein. Insbesondere Kinder mit unregelmäßigem Besuch der vorschulischen Bildungseinrichtungen verfügen nicht immer über das erforderliche Verhaltensrepertoire, welches sie befähigt, eine erholsame Pause mit anderen Kindern zu verbringen.

³³⁵ (Hoegg, G., 2011, S. 161)

- **Strukturen verdeutlichen:** Viele Kinder mit einer Lernstörung haben auch Probleme die Aufmerksamkeit auf wesentliche Dinge zu fokussieren. Einige von Ihnen sind zusätzlich von AD(H)S³³⁶ betroffen. Allen Kindern hilft es, sich im Schulalltag orientieren zu können. Kinder, die an ADS/ADHS oder einer Lernstörung leiden, sind jedoch dringend auf solche Strukturen und ritualisierte Abläufe angewiesen. Wichtig ist dabei, dass Strukturen geschaffen, visualisiert und einhalten werden. Diese helfenden Strukturen beinhalten auch feste Arbeitsregeln, feststehende akustische Signale (z. B. zum Phasenwechsel) und eine klare räumliche Gliederung des Klassenraums, eine verbindliche Form von Notizen (Hausaufgabenhefte u. Ä.) sowie eine verbindliche Ordnung an den Arbeitsplätzen. Bei den meisten Kindern mit einer Aufmerksamkeitsstörung und/oder Lernstörung ist es im Alltag ausgesprochen wichtig, ablenkende Störreize zu minimieren.
- **Visualisierungen nutzen:** Kinder mit einer Lernstörung können im Vergleich zu ihren Mitschülern weniger gut Informationen aus gesprochener Sprache extrahieren und behalten. Darüber hinaus verfügen die meisten Kinder, die von der Entwicklung einer Lernstörung bedroht sind, über ein weniger effektives Gedächtnis. Sie benötigen deswegen visuelle Hilfen, die sich gegenüber den nur einen Moment andauernden auditiven Impulsen durch längerfristige Präsenz auszeichnen, um den Abruf von Begriffen und Sachverhalten zu unterstützen. Da auch die Entwicklung des Schriftspracherwerbprozesses in der Regel langsamer verläuft, brauchen diese Kinder zusätzliche Piktogramme und Symbole, um Visualisierungen nutzen zu können und um insbesondere in der Schuleingangsphase die selbstverständliche Nutzung von Schriftsprache zu erlernen.
- **Ggf. Nutzung von Lautgebärden:** In einigen Schulen wird der Schriftspracherwerbsprozess erfolgreich durch den Einsatz von Lautgebärden unterstützt. Dies empfiehlt sich besonders dann, wenn im Anfangsunterricht viele Kinder mit nicht altersgemäß entwickelter phonologischer Bewusstheit anzutreffen sind bzw. in der Schuleingangsdiagnostik dementsprechend diagnostiziert wurden. Lautgebärden sind dabei keine eigenständige Sprache, wie z. B. die Deutsche Gebärdensprache, sondern unterstützende Gesten. Lautgebärden sollen Kindern helfen, sich bei Schwierigkeiten einzelne Buchstaben und Buchstaben-Laut-Beziehungen zu merken. Ob Lehrerinnen und Lehrer diese Lautgebärden für die ganze Klasse einführen oder nur gezielt bei einigen Kindern einsetzen, wird dabei sehr unterschiedlich gehandhabt. Wenn mit derartigen Lautgebärden gearbeitet wird, muss es für die betroffenen Kinder entsprechende Visualisierungen geben, auf denen neben dem Klein- und Großbuchstaben das Anlautbild und die zum Buchstaben gehörende Lautgebärde zu sehen sind. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Kinder sich dieses zusätzliche System an Zeichen merken.

³³⁶ Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom, teilweise gekoppelt mit Hyperaktivität

- **Arbeit mit Anlauttabellen:** In vielen Lehrwerken für den Anfangsunterricht ist die Arbeit mit Anlauttabellen obligatorisch. Bei Kindern, deren bereichsspezifisches Vorwissen bei Schuleintritt auf die Entwicklung einer Lernstörung schließen lässt, muss unbedingt intensiv geklärt werden, ob die verwendeten Bilder in Laut und Bedeutung tatsächlich zum mentalen Inventar der Kinder gehören. Sonst ist eine effektive Arbeit mit diesem eigentlich sinnvollen Hilfsmittel nicht möglich.³³⁷

6.3 Gruppenbildungsprozesse

In ihrer Untersuchung zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihren Klassenverband kommen Huber und Wilbert³³⁸ unter anderem zu drei wesentlichen Kernaussagen:

1. Auch unter inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen kann ein besonderer Förderbedarf zu sozialer Ausgrenzung führen. In der Studie hatten Schülerinnen und Schüler mit hohem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen ein doppelt so hohes Ausgrenzungsrisiko wie andere Schülerinnen. D. h. es gab eine direkte Verbindung zwischen dem Förderbedarf und der sozialen Integration.
2. Förderbedarf und Schulleistung hingen auch direkt mit der subjektiven sozialen Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zusammen, d. h. Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf und schlechten Schulnoten fühlten sich signifikant schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und weniger von ihrer Lehrkraft akzeptiert.
3. Dieser Zusammenhang stellt keine zwangsläufige Gesetzmäßigkeit dar, sondern eine häufig anzutreffenden Gegebenheit, denn er wurde in etwas mehr als der Hälfte der untersuchten Klassen gefunden.

Das bedeutet, dass den Lehrkräften nicht nur im Anfangsunterricht, aber hier ganz besonders, die wesentliche Aufgabe zukommt, einen verlässlichen und sicheren Rahmen für die Entwicklung einer Sozialgemeinschaft zu entwickeln. Es geht darum eine Lernatmosphäre und ein Klassenklima zu schaffen, die die Akzeptanz von Heterogenität nicht nur postulieren, sondern real erlebbar machen.

³³⁷ (Mötsch, R., 2013, S. 280)

³³⁸ (Huber, C. & Wilbert, J., 4/2012)

7 Berufsorientierung

Berufsorientierung ist als ein die Bildungskarriere begleitender Prozess anzulegen, was für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule anzustreben ist. Insbesondere in der Inklusion und für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist dabei die individuelle Ausgangslage eines jeden Schülers, einer jeden Schülerin zu berücksichtigen. Diese Ausgangslage ruft eine individuelle Förderung jedes einzelnen Lernenden in einer heterogenen Lerngruppe auf, welche durch die lehrenden Personen einer Schule entwickelt und angeboten wird.

Da sich die Chancen der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Arbeitsleben Fuß zu fassen durch eine intensive schulische Förderung und Begleitung im Übergang von Schule zum Arbeitsmarkt deutlich verbessern lassen, sollte an dieser Stelle eine deutlicher Schwerpunkt in der Arbeit für und mit diesen Schülerinnen und Schülern gesetzt werden.

Ein möglichst passgenaues, systematisches und begleitendes Berufsorientierungsangebot ist für alle Schülerinnen und Schüler einer heterogenen Lerngruppe ein anzustrebendes Ziel und ermöglicht auch den Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen Weg in den Arbeitsmarkt.

Alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe haben im Rahmen der Berufsorientierung sehr individuelle Interessen und Ausgangslagen, was die Möglichkeit zur individualisierten und differenzierten Förderung und Beratung ohne stigmatisierende und ausgrenzende Momente ermöglicht und erfordert. Individualisiert und differenziert heißt hier unterschiedliche Angebote in Umfang, Inhalt und Begleitung anzubieten, was innerhalb der heterogenen Lerngruppe als angemessen und passend wahrgenommen wird. Das Erreichen bestimmter Lernziele tritt in der Berufsorientierung zunächst hinter das Erreichen von Lern- und Entwicklungsfortschritten zurück und ermöglicht ein niveaudifferentes Lern- und Unterrichtsangebot. Der Blick auf die Lern- und Entwicklungsfortschritte gestaltet Berufsorientierung als Prozess.

Erfolgversprechende Berufsorientierung setzt auf eine sozialräumliche Vernetzung - diese stellt eine unmittelbare Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen dar, da in einer solchen Vernetzung Angebote entwickelt werden, die einen unmittelbaren Lebensweltbezug haben, die Prozessbegleitung, auch außerhalb von Schule, bereitstellen, Übergangsproblematiken reduzieren und die tragbare, regional abgesicherte, Perspektiven entwickeln.

7.1 Anschlüsse

Die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf sind eine passgenaue Berufsorientierung und ein Übergangsmanagement, das eine angemessene

Begleitung über die Schulzeit hinaus anbietet. Dies gelingt in einem Netzwerk mit außerschulischen Partnern - im Besonderen mit der Agentur für Arbeit und ortsansässigen Betrieben.

Folgende Anschlüsse werden bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen realisiert:

- *Ausbildungsverhältnisse im ersten Arbeitsmarkt:* Schülerinnen und Schülern, die die notwendigen Bildungsziele, z. B. einen Ersten Schulabschluss, erreicht und notwendige Kompetenzen und Fertigkeiten aufgebaut haben werden im Übergangsmanagement in Begleitung der Agentur für Arbeit in ein Ausbildungsverhältnis überführt. Auch übernehmen Betriebe Schülerinnen und Schüler, die sich in einem Praktikum im Betrieben bewährt haben, sofern sie den Ersten Schulabschluss gem. AO-SF³³⁹ § 35 erreicht haben. Die Bundesagentur für Arbeit bietet diesbezüglich Unterstützung durch eine Assistierte Ausbildung. In einer Assistierten Ausbildung erfahren die jungen Erwachsenen und die Betriebe individuelle Unterstützung. Der Auszubildende und der Betrieb werden intensiv kontinuierlich bis zum Ausbildungsende begleitet.³⁴⁰
- *Ausbildungsverhältnisse gemäß § 66 BBiG³⁴¹:* Ausbildungsverhältnisse gemäß § 66 BBiG sind Fachpraktiker(innen)ausbildungen wie Fachpraktiker/in Küche (Beikoch), Fachpraktiker/in Pferdewirt, Fachpraktiker/in im Verkauf etc. Diese werden oft in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation durchgeführt. Anforderungen, Ausbildungszeiten und Inhalte sind auf Grundlage einer Kammerregelung festgelegt.
- *Überbetriebliche Ausbildungen:* Überbetriebliche Ausbildungen finden in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten statt, die nicht an Betriebe angebunden sind und die in der Regel mehrere verschiedene Ausbildungen aus den Bereichen Handwerk, Industrie, Handel und Landwirtschaft anbieten. Diese Stätten können auch Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation sein. Überbetriebliche Ausbildungsstätten kooperieren mit Betrieben und bieten ergänzend Unterweisungslehrgänge an, welche auch von ehemaligen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf besucht werden könnten.
- *Außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE):* Außerbetrieblichen Einrichtungen eines anerkannten Bildungsträgers bilden in Ausbildungsberufen in eigenen Werkstätten oder in enger Kooperation mit anerkannten Ausbildungsbetrieben aus. Neben Nachhilfe in Theorie und Praxis, Vorbereitung auf Prüfungen, Unterstützung bei Alltagsproblemen besteht auch die Möglichkeit zur Inanspruchnahme sozialpädagogischer individueller Unterstützung bei der Lösung unterschiedlicher

³³⁹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW, 2022, S. § 35)

³⁴⁰ Ob die Voraussetzungen für eine Assistierte Ausbildung (AsA) nach § 130 SGB III erfüllt werden, klären die regional zuständigen Sach-/Reha-Berater der Bundesagentur für Arbeit.

³⁴¹ BBiG = Berufsbildungsgesetz

Problemlagen.

- *Förderlehrgänge/ Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB)*: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen werden an Berufsbildungswerken und/ oder Berufskollegs angeboten. Schülerinnen und Schüler können ihre Interessen und Stärken im Rahmen einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme erkennen, erproben und zusätzliche Fertigkeiten und Kompetenzen entwickeln. Dabei können auch Schulabschlüsse wie HSA nachgeholt werden. Vielerorts werden diese Angebote in Ausrichtung und Konzeption überarbeitet. Es ist deshalb ratsam, sich bei den Trägern vor Ort und der Agentur für Arbeit zeitnah über aktuelle Angebotsformen zu informieren.

7.2 Wege zu den Anschlüssen

In Kooperation mit Ansprechpartnern der Bundesagentur für Arbeit findet die Studien- und Berufsberatung zusammen mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, der Klassenleitung und möglicherweise weiteren externen Beratern anderer Einrichtungen (Jugendamt, Jugendhilfeeinrichtungen) einen passgenauen Anschluss, der einen möglichen Weg ins Berufsleben aufzeigt. In diesem Zusammenhang fußen solche Beratungsgespräche auf die individuellen Beratungsangebote der vergangenen Schuljahre und deren Dokumentation (Berufswahlpass, Portfolio, Beratungsprotokolle der Berufsorientierungsangebote etc.).

Die Ansprechpartner der Agentur verfügen über Informationen über regionale und überregionale Kapazitäten und Angebote und deren formalen Zugangsvoraussetzungen. Den für die jeweilige Schule zuständigen Ansprechpartner der Bundesagentur für Arbeit können Lehrerinnen und Lehrer bei dem an ihrer Schule tätigen Koordinator für Berufs- und Studienberatung³⁴² oder bei den örtlichen Agenturen für Arbeit erfahren. Informationen zum landesweiten Vorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“³⁴³ sowie zur Arbeit mit dem Berufswahlpass für den Übergang von der Schule in den Beruf können auf der Homepage des Ministeriums nachgelesen werden.³⁴⁴ Ansprechpartner bei der Bezirksregierung Münster ist das Büro der Bezirkskoordination.

Die Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit beginnt im achten oder neunten Schuljahr und ist von Stadt zu Stadt unterschiedlich. Die für die einzelnen Schulen zuständigen Ansprechpartner der Bundesagentur für Arbeit sind dem Koordinator für Berufs- und Studien-

³⁴² Kurzform: StuBO (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007) Abschnitt 1

³⁴³ <http://www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/startseite.html>

³⁴⁴ <http://www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/>

beratung bekannt. Da für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in besonderem Maße die Anschlussfähigkeit als gefährdet gilt, gibt es von Seiten der Bundesagentur für Arbeit besonders geschulte Berufsberater für die Belange der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Diese 'Reha-Berater' bieten pro Abschlussklasse eine Veranstaltung für Erziehungsberechtigte sowie zwei Einzelberatungen pro Schülerin oder Schüler an.³⁴⁵ Die Aufgaben der Lehrkräfte bestehen in diesem Zusammenhang besonders aus:

- der Pflege der Kooperation mit der Arbeitsagentur, den Betrieben und anderen außerschulischen Partnern,
- der intensiven Information und Beratung der Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten,
- der Unterstützung der Jugendlichen (z.B. Trainieren des Weges in die Arbeitsagentur, Besuch der Berufskollegs etc.).

Damit Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfolgreich in den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt integriert werden können, ist eine intensive und langfristige schulische Vorbereitung, die über die im Fach Arbeitslehre vermittelten Inhalte hinausgeht, zwingende Notwendigkeit. Diese langfristig geplante Vorbereitung wird aus einem schulinternen Konzept zur Berufsorientierung abgeleitet. Dies verankert die Berufsorientierung der Schule regional durch die Kooperation mit Betrieben, Lebenswelt- und Praxisbezug und Erfahrungslernen im Umfeld der Schule. Eine solche im Schulleben und in der Unterrichtswirklichkeit integrierte Berufsorientierung erfordert das Umleiten schulinterner Ressourcen in die Berufsorientierung (z.B. Ergänzungsstunden werden dem Arbeitslehrebereich zugewiesen). Für das Gelingen dieser komplexen und wichtigen schulischen Aufgabe ist das Zusammenwirken aller Kolleginnen und Kollegen erforderlich, um alle Fächer in den Prozess der Orientierung und Kompetenzentwicklung einzubinden. Für Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen eröffnet sich in den heterogenen Lerngruppen die Möglichkeit zur intensiven Förderung, obwohl die Lerngruppe an gleichen Unterrichtsgegenständen arbeitet. Die ganzheitliche Konzeption der Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler schafft diese Möglichkeit, da individualisierte Angebote für alle gemacht werden müssen.

7.3 Berufsorientierung als Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Berufsorientierung ist eine geplante, ganzheitliche, langfristige individuelle Beratung und Förderung mit Prozesscharakter. In einem Spiralcurriculum 'Berufsorientierung' kann eine

³⁴⁵ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007) Abschnitt 11

Schule die Berufsorientierung gezielt aufrufen und in der Schul- und Unterrichtsentwicklung verankern.

Curriculum Berufsorientierung

Ein Curriculum Berufsorientierung wird unter der Berücksichtigung der regionalen Begebenheiten am Standort einer Schule entwickelt und nimmt die Berufsorientierung in all ihren Facetten in der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern in den Blick. Inhalte und Organisationsstrukturen werden in Jahrgängen und Fächern verortet und die Berufsorientierung kann als ein kontinuierlicher Prozess in Form eines Spiralcurriculums ausgearbeitet werden. Der Aspekt der Individualisierung der Berufsorientierung ausgehend von den Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler ist Bestandteil des Curriculums.

Dabei ist für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wie in allen anderen Fächern und Fachbereichen auch zu beachten, dass für die individuelle Lernentwicklung und das Erreichen der persönlichen Exzellenz immer die in den individuellen Förderplänen festgelegte Zone der nächstmöglichen Entwicklung maßgeblich für die Festlegung von Zielsetzungen ist und nicht die in einem allgemeinen Curriculum festgelegten Lernziele.

Individuelle Förderung

Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Förderplänen ermöglicht das passgenaue Gestalten des Berufsorientierungsprozesses. Voraussetzung ist eine Diagnostik der Ausgangslage und eine genaue Kenntnis der Lehrkräfte dieser diagnostischen Ergebnisse, des daraus entwickelten Förderplanes und der damit für die Berufsorientierung verbundenen Konsequenzen in einzelnen Fächern. Es entstehen individualisierte Anforderungsprofile unter Berücksichtigung verschiedener Leistungsniveaus.³⁴⁶

Das Fach Arbeitslehre

Das Fach Arbeitslehre ist als fächerintegriertes Unterrichtsfach³⁴⁷ mit den drei Kernbereichen Wirtschaft, Hauswirtschaft und Technik in den Klassen 7 bis 10 mit insgesamt 12 Wochenstunden zu unterrichten.³⁴⁸ Innerhalb dieses Stundenkontingents muss spätestens ab Klasse 9 die Begleitung der Praktika stattfinden, wobei für die Vor- und Nachbereitung des Praktikums und insbesondere für die Betreuung während des Praktikums für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein erheblich größerer zeitlicher Rahmen berücksichtigt werden muss.

³⁴⁶ Testverfahren zur Erfassung beruflicher Kompetenzen, wie z. B. hamet, können dem Angebot der Testzentrale unter www.testzentrale.de entnommen werden.

³⁴⁷ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011)

³⁴⁸ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) Anlage 1, Stundentafeln für die Hauptschule.

Schulintern umgelenkte Ressourcen (Stunden, Personal, Räume) können einer gesamten Stufe, einem Klassenverband oder einzelnen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden. Diese Ressourcen können zur Ausweitung des Faches Arbeitslehre in der Stundentafel, für Beratungsgespräche, für die Begleitung von Schülerinnen und Schülern in für sie schwierigen Situationen, für umfängliche Praktikumsbegleitung etc. verwendet werden. Diese Beispiele zeigen Möglichkeiten auf, andere sind denkbar - die angestrebte Struktur und Implementierung in die Stundentafel und das Schulleben sind in dem entwickelten Curriculum 'Berufsorientierung' einer Schule zu finden. Das Fach Arbeitslehre ist auf der Grundlage eines solchen Curriculums eine Klammer der Berufsorientierung und verankert die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Ausgangslagen.

Die Praktikumsphasen

Alle Schülerinnen und Schüler absolvieren mindestens ein Schülerbetriebspraktikum in Klasse 9 oder 10³⁴⁹. Viele Schulen realisieren mehrere Schülerbetriebspraktikumsphasen in verschiedenen Stufen. Diese bauen aufeinander auf und sind in der Berufsorientierungskonzeption der Schule verankert und durch die Beschlussgremien zum verbindlichen Bestandteil der Stundentafel und des Schullebens erklärt. Eine Praktikumsphase besteht aus Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Praktikums. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist anzustreben, dass diese in jedem Fall mehr als ein Berufspraktikum absolvieren.

Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Praktikumsphasen basiert auf schülerorientierten, individualisierten Einzelfallentscheidungen, die im Prozess der Berufsorientierung entwickelt werden. So ist es möglich Schülerinnen und Schüler möglichst passgenaue Praktikumsphasen, unter Berücksichtigung individueller Ausgangslagen, zu gestalten. Berufsfeld, Anforderung, Inhalt, Länge und Häufigkeit von Praktika und Praktikumsphasen sind die Variablen die die Passung entfalten.

Vorbereitung des Schülerbetriebspraktikums

- Schülerinnen und Schüler benötigen bei der Auswahl eines Praktikumsplatzes in der Regel bereits deutlich vor der ersten Kontaktaufnahme mit dem Praktikumsbetrieb Unterstützung hinsichtlich der Frage der realistischen Wahl eines Berufsfeldes und auch hinsichtlich der Auswahl eines konkreten Betriebs. Interessen, Stärken und Fertigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler werden im Berufsorientierungsprozess über mehrere Schuljahre hinweg in den Blick genommen, so dass eine Beratung durch Klassen-/Fachlehrer und Studien- und Berufsberater der Schule die Wahl unterstützen.

³⁴⁹ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007) Abschnitt 6.

- Das Training von Gesprächssituationen (Rollenspiele, Videoanalyse ...) schafft Sicherheit beim Fragen nach einem Praktikumsplatz in einem Betrieb. Der frühe Kontakt zu Mitarbeitern von Betrieben die in der Schule präsent sind (Schulfest, Betriebsvorstellung, Infoabend ...) reduziert Begegnungsängste.
- Das Führen der Praktikumsmappen ist schülerorientiert zu erwarten: Herausforderungen dürfen keine Überforderungen werden - Die Fertigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind in den Blick zu nehmen; kleinschrittige Anleitung, Mustermappen, Vorgliederung, Vorgaben über Text- und Bildanteile, Formulierungshilfen ..., sind mögliche Unterstützungen ebenso wie wiederholende begleitende Gespräche. Die Praktikumsmappe als Lerngegenstand ist für alle Schülerinnen und Schüler gleich, die Gestaltungsanforderung individuell different.
- Neben den allgemeinen Verhaltensregeln am Arbeitsplatz müssen mit den Schülerinnen und Schülern die besonderen Verhaltensregeln bezogen auf den konkreten Arbeitsplatz erarbeitet werden, weil das Abschätzen von Gefahren und Konsequenzen unter Umständen nicht altersgerecht entwickelt ist. Dies muss mit allen Schülerinnen und Schülern bezogen auf die konkreten Praktikumsplätze thematisiert werden. Im Vorfeld kann der Praktikumsbetrieb durch Lehrkräfte beraten werden, damit Einweisungen in den Praktikumsplatz im Betrieb erfolgreich verlaufen. Insbesondere das in Betrieben erwartete Verhalten bei Krankheit und Verspätungen ist für viele Schülerinnen und Schüler unbekannt und muss mit dem Praktikant vertiefend - am besten vor Ort im Betrieb mit dem betreuenden Betriebsangehörigen - erörtert werden.
- Erfahrungsgemäß gibt es in fast jedem Jahrgang Schülerinnen und Schüler, die das Praktikum nicht bis zum Ende absolvieren. Im Curriculum sollten mögliche Handlungsschritte nach einem Praktikumsabbruch aufgezeigt werden. Auch hier gilt es den Schülerinnen und Schülern schülerorientierte, individualisierte Förder- und Beratungsangebote zu machen, so dass eine zukünftige Praktikumsphase passgenauer gestaltet werden kann.

Durchführung des Schülerbetriebspraktikums

- Die allgemeinen und die individuellen Ziel eines Praktikums basieren auf einen über mehrere Schuljahre hinweg ausgerichteten Berufsorientierungsprozess, sind schülerorientiert und zwischen einzelnen Praktikanten different.
- Die Anzahl der Besuche in den Praktikumsbetrieben ist dem Bedarf des Praktikanten anzupassen. Schülerinnen und Schüler benötigen ggf. Hilfestellung bei der Wahrung und Sicherung ihrer Rechte bzw. bei den Gesprächen mit Vertretern des Praktikumsbetriebs. Auch ist eine Beratung der betreuenden Betriebsangehörigen

Teil des Betriebsbesuches. Eine gute Moderation zwischen Praktikant und dem Betrieb durch die begleitende Lehrkraft entwickelt eine passgenauere Praktikumsdurchführung.

Auswertung des Schülerbetriebspraktikums

- Nach der Praktikumsdurchführung erhalten die Schülerinnen und Schüler Raum und Zeit für den inhaltlichen Austausch untereinander und mit den betreuenden Lehrkräften. Die Rolle im Praktikumsbetrieb, das Wirken auf Dritte und deren Reagieren, die Kommunikation mit 'Kollegen' sind intensive Erfahrungen die ein Integrieren in die eigene Lebenswirklichkeit erfordern. Gespräche, Rollenspiele, Simulationen können Impulse zur Reflexion sein.
- Eine ausschließlich schriftliche Rückmeldung zu den Praktikumsmappen ist häufig für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen nicht nutzbar. Sinnvoller ist eine persönliche, individuelle Besprechung des Praktikums und der Praktikumsmappe mit den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten. Diese schafft eine Reflexion, die für den weiteren Berufsorientierungsprozess der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers nutzbar gemacht werden kann.
- Eine Reflexion der Lehrkräfte über die Betriebspraktika selbst und die Praktikumsphase stärkt die Fachkompetenz und erweitert die Kenntnisse der beteiligten Lehrkräfte in den Punkten:
 - Einschätzung der Betriebe,
 - der Arbeit vor Ort,
 - der betrieblichen Bedingungen,
 - theoretische und praktische Anforderungen eines speziellen Berufes an den Praktikant,
 - Alternativen und Niveauabstufungen.

Das Langzeitpraktikum

Eine besondere Form des Praktikums stellt das Langzeitpraktikum dar. Dazu führt der entsprechende Erlass aus:

Zusätzlich ist nach § 4 Abs. 2 APO-S I ein Langzeitpraktikum mit einem Praktikumstag pro Woche möglich bzw. in der Hauptschule vorgesehen. Ein Langzeitpraktikum soll eine Hilfe für Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben sein. Die Teilnahme an einem Langzeitpraktikum setzt eine Empfehlung der Klassenkonferenz sowie die Zustimmung der Schülerin oder des Schülers und der Eltern voraus. Die Kernstunden gemäß der Stundentafel sind einzuhalten. Das Langzeitpraktikum kann an die Stelle einzelner Stunden z.B. des Lernbereichs Arbeitslehre, des Wahlpflichtunterrichts, des Ganztagsangebotes oder des Ergänzungsunterrichts treten. Dabei ist sicher zu stellen, dass eine inhaltliche Verknüpfung mit dem Unterricht erfolgt. Langzeitpraktika sind so zu organisieren, dass flexibel auf

individuelle Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler reagiert werden kann und die Leistungsanforderungen für Schulabschlüsse nicht gefährdet werden.³⁵⁰

7.4. Netzwerkgestaltung

Die Berufsorientierungsangebote einer Schule stehen in einem Netzwerk beteiligter Kooperationspartner. Partner sind die Betriebe, die Bundesagentur für Arbeit, Universität, Berufsbildungswerke, Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft, Jugendamt und Jugendhilfeeinrichtungen, Schulsozialarbeit, Lehrkräfte. Die Ansprechpartner sind regional different, ebenso deren Angebot. Die Initiative zur Netzwerkpflge liegt oft in der Hand der Schule, da die Akteure ihre Angebote klientenorientiert ausrichten. Dem Berufs- und Studienberater der Schule ist der Netzwerkkoordinator bekannt oder er ist es selber. Das Berufsorientierungskonzept der Schule sollte die regionalen Ansprechpartner benennen und die Gestaltung der Netzwerkpflge systemisch verankern. Teile dieses Netzwerkes sollten auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet, die Netzwerkpflge auch für den Förderschwerpunkt Lernen verankert sein. Die Netzwerkgestaltung entwickelt sich durch die Arbeit im Netzwerk, so werden auch die regionalen Akteure für Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen bekannt.

7.5 Schulische Förderung

Die meisten Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen leben in deutlich erschwerten Lebenslagen. Gerade für diese benachteiligten Jugendlichen ist es enorm wichtig, dass sie Konzepte für ihre Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung entwickeln. Dies gilt natürlich nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sondern für alle benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Für die schulische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen sollten deswegen folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Anbahnen, Erlernen und Trainieren von Schlüsselqualifikationen: Aspekte wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit etc. müssen z.B. durch entsprechende Unterrichtsreihen und in Verbindung mit den Praktika thematisiert und ggf. erlernt werden. Angebote sind individualisiert zu gestalten. Mit dem nahenden Ende der Schulzeit bietet sich oft eine sensible Phase für die Förderung an, die unbedingt genutzt werden sollte.
- Anbahnen, Erlernen und Trainieren von Kulturtechniken: Die für Rechen- und Schreib- und Kommunikationskompetenzen notwendigen Fertigkeiten müssen während des gesamten Schulbesuches der Schülerinnen und Schüler im Fokus der Lehrenden sein. Ein Trainieren der Fertigkeiten unter Berücksichtigung relevanter - aus dem Berufsorientierungsprozess abgeleiteter - Alltags- und Arbeitsbezüge

³⁵⁰ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007) Abschnitt 6

verbessert den Start in den Anschluss nach dem Schulabschluss.

- Thematisierung des Alltags im Unterricht: Im Unterricht wird „spezifisches Handlungs- und Orientierungswissen vermittelt, das für die Alltagsbewältigung in erschwerten Lebenslagen notwendig ist“³⁵¹. Außerdem sollte es auch Unterrichtsangebote geben, die sich bewusst vom Alltagsgeschehen der Schülerinnen und Schüler abheben, damit Anregungen geschaffen werden, die Jugendliche im Rahmen der Primärsozialisation nicht erhalten.
- Methodenkompetenz: Selbstständige Heftführung, die Organisation von Arbeitsmaterial, das Nachschlagen von Begriffen oder Sachverhalten, Arbeiten im Team u. ä. sind wie die Kulturtechniken während des gesamten Schulbesuches der Schülerinnen und Schüler in den Fokus zu nehmen.
- Strategien zur Lebensbewältigung: Es ist sinnvoll im Rahmen der schulischen Arbeit Beratungsangebote im Unterricht zu thematisieren und ggf. Beratungsstellen mit den Schülerinnen und Schülern aufzusuchen oder Beratung in die Schule zu holen. Beratungsthemen sind Freizeitgestaltung, Familienplanung, Umgang mit Ämtern und Formularen, Kindererziehung, Weiterbildung, etc. Eine sozialräumliche Vernetzung der Schule kann den jungen Erwachsenen über die Schulzeit hinaus Unterstützungsangebote anbieten.
- Erwerb von Kompensationsstrategien: Im Verlaufe des Schulbesuches müssen auch Kompensationsstrategien erworben werden, wenn es nicht gelingt bestimmte Fertigkeiten zu erlernen: Die kompetente Taschenrechnernutzung, wenn nicht im Kopf überschlagen werden kann, das Anfertigen von Notizen, Routinen und Checklisten, wenn die Merkfähigkeit deutlich eingeschränkt ist, sind Beispiele. Welche Strategien erworben und trainiert werden sollten, ergibt sich aus individuellen Förderplänen.
- Kooperation mit den Erziehungsberechtigten: Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten macht die Wahrnehmung der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler möglich und ist ein kontinuierlicher Beratungsprozess. Dabei steht die Formulierung von Lern- und Entwicklungszielen in Abstimmung mit dem Elternhaus und den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund.

³⁵¹ (Schröder, J., 2007, S. 310)

8. Beratung und Kooperation

Beratung als Aufgabe von Sonderpädagogen steht gleichrangig neben

- Diagnostizieren und Begutachten,
- Bewerten und Beurteilen,
- Innovieren,
- Erziehen und Unterrichten,
- Organisieren und Verwalten,
- Kommunizieren, Kooperieren und Integrieren.

Im Bereich der Sonderpädagogik gewinnt Beratung vor allem unter der Prämisse von Inklusion immer mehr an Bedeutung und wird eine zunehmend wichtige Aufgabe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

Beratung ist eine spezifische Interaktions- und Kommunikationsform zwischen einem Ratsuchenden und einem Berater. Beratung wird strukturiert, planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt. Sie beruht auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis. Beratung ist freiwillig. Damit grenzt sie sich gegenüber einer Informationsvermittlung und einem Alltagsgespräch ab.³⁵²

Sonderpädagogische Beratung berücksichtigt verschiedene Beratungsformen und Beratungsanlässe und richtet sich an unterschiedliche Adressaten.

Dabei bringen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen diverse Kompetenzen in die Beratungsgespräche und die Beratungssituationen mit ein. So müssen sie sowohl über Wissen zu verschiedenen Behinderungsformen und zu Möglichkeiten der Förderung verfügen als auch informiert sein über gesetzliche Rahmenbedingungen. Gleichzeitig ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen wie Ärzten, Therapeuten, Sozialpädagogen unerlässlich. Hinzu kommen Gesprächstechniken und -fertigkeiten, die Beraterinnen und Berater einsetzen müssen. Die Gespräche müssen durch die Beraterinnen und Berater strukturiert, analysiert und reflektiert werden.

Ein professionelles schulformübergreifendes Beratungsnetzwerk ist integraler Bestandteil für die optimale Förderung und Forderung der Schülerinnen und Schüler.

8.1 Ziele von Beratung

Beratung sollte nach gesprächsmethodischen Gesichtspunkten gestaltet sein, um damit Hilfe zu einer bewussten Wahrnehmung des Problems anzubieten und den Problemlöseprozess positiv voranbringen. Beim Ratsuchenden sollte durch die Beratung ein Lern-, Entscheidungs-

³⁵² (Mutzeck, W. , 2008, S. 9)

oder Handlungsprozess in Gang gesetzt werden, der im Sinne der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ eigene Bemühungen unterstützt und eigene Kompetenzen zur Bewältigung herausfordert und erweitert. Die Ausrichtung von Beratung sollte grundsätzlich symmetrisch-kooperativ sein mit der Orientierung an den Kompetenzen des oder der Ratsuchenden und einer Kommunikation auf Augenhöhe. Situativ können dabei im Beratungsprozess informierende oder beratende Anteile unterschiedlich gewichtet sein und teilweise auch ineinander übergehen. Es gibt natürlich Unterschiede zwischen der Beratung von Schülerinnen und Schülern, die in der Regel eher vertikal ausgerichtet ist, und der Beratung von Kolleginnen und Kollegen, in der eine horizontale Ausrichtung angestrebt wird.

Das Ziel der Beratung ist in der Regel erreicht, wenn die Beratenen Entscheidungen und Problembewältigungswege gefunden haben und diese auch umsetzen können, eventuell unter Zuhilfenahme von weiteren Institutionen wie Beratungsstellen für Kinder- und Jugendtherapie, Jugendamt und Schulamt.

8. 2 Voraussetzungen und Grundhaltung

Beraterinnen und Berater verfügen über aktuelle und umfassende fachliche Kompetenzen im jeweiligen Beratungsfeld. Diese Kompetenzen müssen sie laufend durch eigene Weiterqualifizierung aktualisieren. Das beinhaltet grundlegende Kenntnisse über Lern- und Verhaltensprozesse bezogen auf verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte sowie Wissen um sonderpädagogische Unterrichtsmethoden und die spezifischen schulischen Fördermöglichkeiten vor Ort. Umfassende Kenntnisse über Vernetzungen weiterer örtlicher Beratungseinrichtungen oder Beratungsstrukturen sind erforderlich. Des Weiteren sind elementare Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf unterschiedliche Beratungstechniken notwendig.

Um eine qualitativ gute Beratung im schulischen Kontext zu realisieren, muss ein Berater/eine Beraterin in der Lage sein, personenbezogen und schulbezogen Auftragslagen zu klären, Entwicklungsvereinbarungen abzuschließen und die Umsetzung sowie die Beraterqualität zu evaluieren. Daher führt er/sie Gespräche zielorientiert, moderiert Gruppen und reflektiert Entwicklungsschritte.

Die Grundhaltung der an der Beratung Beteiligten ist von entscheidender Bedeutung für das Gelingen jeder Beratung. Um die intendierten Ziele von Beratung als einer Kernaufgabe sonderpädagogischer Tätigkeit zu erreichen, müssen folgende Voraussetzungen gegeben sein:

Empathie: Verständnis für das Gegenüber und für seine Haltung, Kenntnisse über den zu Beratenden und die jeweilige Situation (Hintergrund), Wissen über die Problemlagen,

Wertschätzung: Neben allgemeiner Wertschätzung des Gegenübers: positive Gestaltung der Beratungssituation in Bezug auf Raum und Zeit, angemessene Vorbereitung der Beratungssituation,

Professionalität: Sach- und Methodenkompetenz,

Offenheit: in der Gesprächsführung, in den Beratungszielen, für den Beratungsprozess,

Authentizität: Sachkompetenz, Ernst nehmen des Beratungsanliegens, Zweifel zulassen und benennen, Bewusstsein über die verschiedenen Rollen in der Beratungssituation,

Sprache: angemessenes Sprachniveau professionell dem Gegenüber anpassen, Fachbegriffe erläutern, bei Bedarf Hinzuziehen eines Dolmetschers,

Distanz zu den Beratenden, zur Situation, Rollenklarheit.

Weiterhin ist wünschenswert, jedoch nicht immer gegeben:

Freiwilligkeit vorrangig bei dem zu Beratenden.

8.3. Beratungsformen und -anlässe

Lehrerinnen und Lehrer haben immer auch Beratungsaufgaben wahrgenommen. Bedingt durch die als Regelfall vorgesehene inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogische Unterstützungs- bzw. Förderbedarf ist insbesondere kollegiale Beratung durch Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen in allgemeinen Schulen vermehrt notwendig geworden. Diese umfasst vor allem

- Beratung zum Thema Diagnostik für Grundschul- und SEK I-Lehrkräfte,
- Beratung (und Mitarbeit) bei der Erstellung, Umsetzung und Evaluation von Förderplänen,
- Beratung bei der Umsetzung pädagogischer Konzepte für einzelne Schülerinnen und Schüler,
- Schullaufbahnberatung für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern gemeinsam mit Lehrkräften der allgemeinen Schulen,
- Fortbildungsangebote für Kollegien bzw. Teile von Kollegien,
- Beratung von Schulträgern im Bereich der schulischen Ausstattung.

Adressaten der Beratung sind damit sowohl Schülerinnen/Schüler und Eltern als auch Kolleginnen und Kollegen meist der allgemeinen Schule. Darüber hinaus findet Kooperation auch mit weiteren Personen/Institutionen statt.

8.4 Der Beratungsprozess

Grundlage einer jeden Beratung muss ein klarer Beratungsauftrag sein. Ihn zu analysieren ist die Aufgabe der Beraterin/des Beraters. In der Schule ist die Eltern- und Schülerberatung eher vertikal geprägt, wohingegen die gegenseitige Beratung unter Lehrkräften eher horizontal ist. In der Regel wird der Beratungsauftrag vom Ratsuchenden bestimmt.

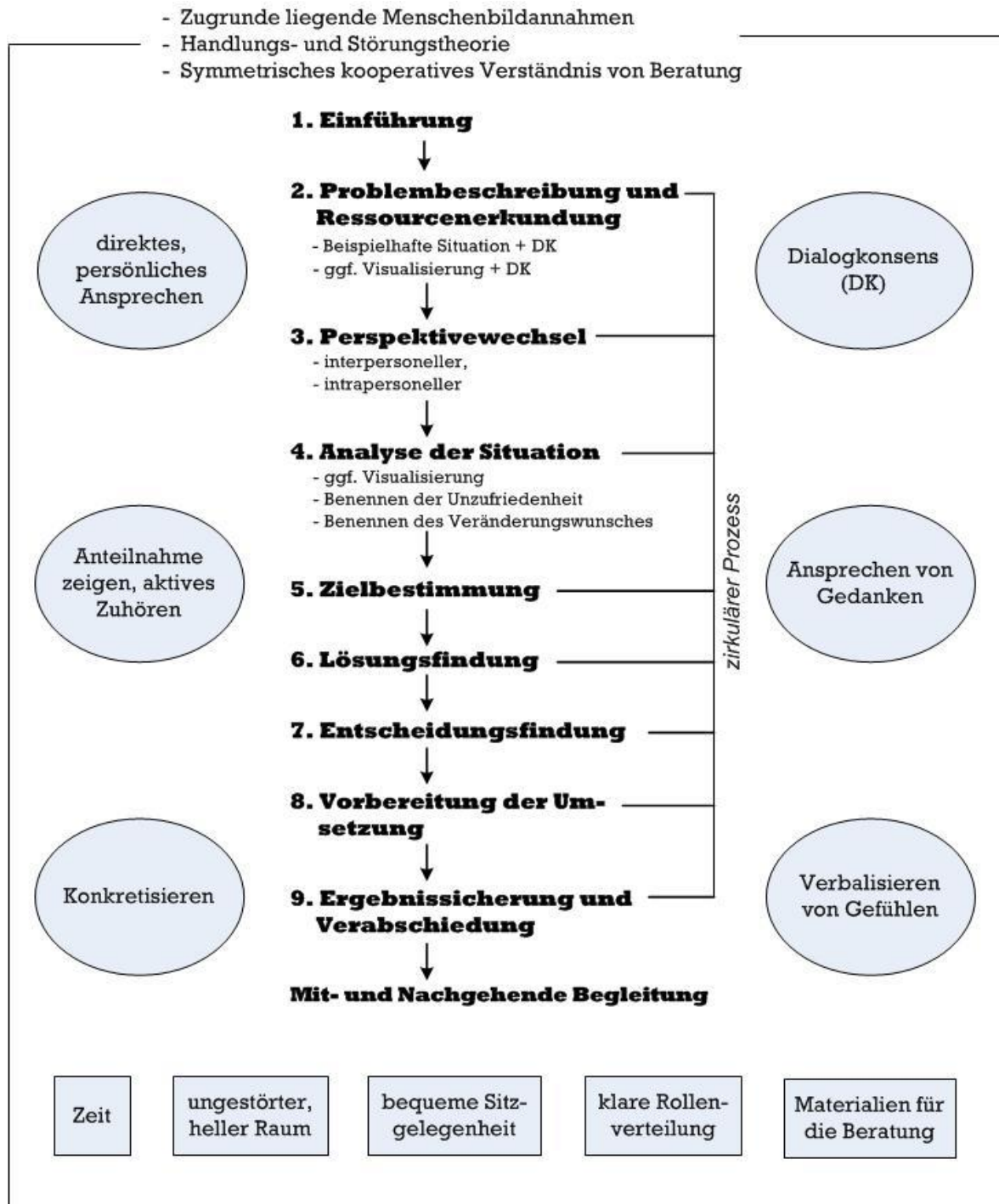
Methodisch folgen Beratungsgespräche meist festgelegten Beratungs- und Problemlösungsschritten.

- Am Anfang steht fast immer die Darstellung und Erarbeitung des Ist-Zustandes. Hier erfolgt eine Problembeschreibung aus Sicht des Ratsuchenden, aber auch aus Sicht der Interaktionspartner. Am Ende dieses Schrittes stehen Erklärungsversuche und ein klares Benennen des Veränderungsbedarfs.
- Im nächsten Beratungsschritt wird das Ziel formuliert bzw. ein Zielzustand, der erreicht werden soll. Der Blick geht also von dem Ist-Zustand zum Soll-Zustand, vom Problem zur Lösung. Das Ziel muss konkret und eindeutig formuliert und eventuell in kurz-, mittel- und langfristig unterteilt werden.
- Danach folgt im dritten Beratungsschritt die Erarbeitung der Handlungswege bzw. Lösungswege, die ausgewählt und konkret geplant werden müssen.
- Im vierten Schritt wird überprüft, wie die Handlungsschritte in Alltagssituationen umgesetzt werden können. Hier können Hilfen oder Ressourcen einbezogen, aber auch Störungen und Schwierigkeiten antizipiert werden.
- Eine Nachbereitung oder Begleitung bei der Umsetzung des Lösungsweges steht meist am Ende des Beratungsweges.

Nicht immer müssen linear alle Phasen der Beratung eingehalten werden. Wiederholungen einzelner Phasen, Erweiterungen um andere Elemente (weitere Unterrichtsbeobachtungen) oder der Einsatz pädagogischer und therapeutischer Elemente können sinnvoll sein.

Der Ablauf einer Beratung und zu berücksichtigenden Aspekte können dem nachfolgenden Schaubild entnommen werden.³⁵³

³⁵³ (Methner, A.; Melzer, C. & Popp, K., 2013, S. 78)



— Grundlegende, handlungsleitende Sichtweisen (Bezugrahmen)
○ Kompetenzen einer personenzentrierten Gesprächsführung

1.-9. Beratungsschritte zur Klärung und Lösung von Problemen
□ Unterstützende Bedingungen für die Gesprächsführung und Beratung

Abbildung 18: Ablauf einer Beratung nach Methner, Melzer & Popp 2013

8.5 Aspekte der Kooperation mit verschiedenen Kooperationspartnern

8.5.1 Zusammenarbeit mit Eltern

Lehrerinnen und Lehrer und Eltern haben einen gemeinsamen Erziehungsauftrag. Darin begründet sich die Notwendigkeit von Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus allgemein. Bei erhöhtem Förder- oder Unterstützungsbedarf ist die Kooperation von Eltern und Lehrerinnen/Lehrern fast unerlässlich, um den Kindern und Jugendlichen die Förderung aller Kompetenzbereiche zu gewähren.

Eltern haben Sorge um die individuelle Entwicklung ihrer Kinder und benötigen insbesondere im Umgang mit den Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ihres Kindes und den möglichen Folgeerscheinungen Unterstützung. Dabei müssen sich die Lehrkräfte der Tatsache bewusst sein, dass die Lebenswelten der Familien der Schülerinnen und Schüler manches Mal ganz erheblich abweichen von den eigenen: Geringere Bildung und einfacher Sprachgebrauch, Benachteiligungssituationen und fremder soziokultureller Hintergrund (auch aber nicht nur bedingt durch Migrationserfahrungen), Armut und ein erheblich anderes Normensystem sind nicht selten. Es ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, im Interesse der Kinder eine gemeinsame Sprache und gegenseitiges Verständnis zu entwickeln und verbindliche Vorgaben und (Verhaltens)normen zu kommunizieren. In der Zusammenarbeit mit Eltern sind diese als Experten für die Erziehung ihres Kindes anzusehen. Ein reger Informationsaustausch, bei dem die Schülerin oder der Schüler mit ihrer/seiner individuellen Entwicklung im Vordergrund steht, ist daher sehr wichtig. Die Beratung zielt darauf, gemeinsame Perspektiven zu entwickeln und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Die Inhalte beziehen sich in der Regel auf

- individuelle Fördermöglichkeiten im Lern- und Verhaltensbereich,
- Schullaufbahnberatung (inkl. Übergang Schule – Beruf),
- Fragestellungen der Erziehung.

Ziel der Beratung von Eltern durch sonderpädagogische Lehrkräften ist insbesondere, diese darin zu unterstützen, realistische Zukunftsperspektiven für ihr Kind zu entwickeln, um ggf. zieldifferente Förderung oder Nutzung des Nachteilsausgleichs für die Schülerin/den Schüler zu ermöglichen.

8.5.2 Zusammenarbeit mit Lehrkräften der allgemeinen Schule

Die Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der allgemeinen Schule umfasst eine Vielzahl von Aufgaben wie gemeinsames Unterrichten in verschiedenen Formen, Absprachen über Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten, Differenzierung und Leistungsbewertung. Für eine gelingende Kooperation ist die Klärung der Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Personen unerlässlich. In diesem Zusammenhang können nur einige

Aspekte der eher horizontal geprägten Beratungen von Lehrkräften der allgemeinen Schule durch Sonderpädagogen aufgezeigt werden. Dabei bezieht sich der Beratungsgegenstand in der Regel auf

- Unterrichtsdidaktik und Unterrichtsmethodik,
- spezielle sonderpädagogische Methoden und
- systematische Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vor Ort.

Neben spezifisch sonderpädagogischen fachlichen und unterrichtspraktischen Kompetenzen ist die Kenntnis wesentlicher Elemente (Verfahren und Instrumente) systematischer Schulentwicklungsprozesse für die Beraterinnen und Berater unerlässlich.

Dabei geht es in erster Linie darum, gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen Ideen und Konzeptionen zu entwickeln, die den Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten ein erfolgreiches Lernen ermöglichen.

8.5.3 Zusammenarbeit mit weiteren Kooperationspartnern

Kooperation mit außerschulischen Partnern findet statt mit allen am Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen, besonders auch im vorschulischen Bereich und für den Übergang in die Arbeits- und Berufswelt. Außerschulisch treten Kooperationspartner besonders dann ins Blickfeld, wenn schulische Grenzen in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen überschritten werden müssen. Darüber hinaus machen im Vorfeld initiierte oder im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse geschlossene Vernetzungsstrukturen Sinn. Die Kooperation mit den Eltern und anderen am Erziehungsprozess beteiligten Personengruppen kann sich auf alle Förderbereiche beziehen.

Neben den Eltern und Erziehungsberechtigten sind folgende Einrichtungen oftmals als Kooperationspartner eingebunden:

- Kindertagesstätten und deren Integrationsfachkräfte im Sinne vorschulischer Förderung,
- Mitarbeiter der allgemeinen Schulen im Team, in der Beratung und der Diagnostik im Hinblick auf Handlungsschritte, Förderplanung etc.,
- Jugendhilfe,
- Polizei und Jugendgerichtshilfe,
- Schulaufsicht und Schulträger,
- Agentur für Arbeit,
- Regionale Schulberatungsstelle,
- Ärzte, Psychologen, Psychiater und medizinische Dienste,

- Beratungsstellen u. a. aus den Bereichen Suchtprävention, Kindesmissbrauch oder Zwangsheiraten,
- Träger der freien Jugendhilfe.

Erst durch eine enge Vernetzung und Kooperation ergibt sich, auch und besonders im Zusammenhang mit Inklusion, eine gute Ausgangslage für erfolgreich verlaufende Lernprozesse. Sowohl inner- wie außerschulisch geht es um regelmäßige und nachhaltige Austauschprozesse, in denen einzelne oder mehrere Schülerinnen oder Schüler in den Fokus genommen werden.

Notwendig für den Aufbau wirksamer und nachhaltiger Vernetzungsstrukturen sind folgende Bedingungen: Die Kooperation muss durch Schulleitung gestützt oder mitgestaltet und der Aufbau muss langfristig und kontinuierlich angedacht sein. Außerdem prägen Verbindlichkeit und Verlässlichkeit den regelmäßigen Kontakt. Wiederkehrende, verbindliche Arbeitsstrukturen sind hilfreich, ebenso eine weitestgehend konstante Personalstruktur. Die Kernpunkte der Kooperation sind Vereinbarungen im Sinne einer positiven und zielorientierten Perspektive. Alle Ergebnisse und Vereinbarungen werden dokumentiert, um kontinuierliche Prozesse zu unterstützen und einzelne Schritte zu evaluieren.

So aufgebaute und gestaltete Kooperationen bieten eine Vielzahl positiver Effekte für alle am Schulleben Beteiligten. So treten professionelle Hilfestellungen in den Blickpunkt und auf die Wirkebene, die aus Schule selbst heraus nicht leistbar sind. Die Austauschprozesse zielen auf ganzheitliche Förderung, sind u. U. präventiv und sollten immer persönlichkeitsstabilisierend ausgerichtet sein. Schule kann als Vermittlungsstelle für die sie betreffenden Personengruppen wie Schülerinnen und Schüler oder Eltern die Inanspruchnahme professioneller Hilfen initiieren. Und schließlich werden schnelle Interventions- und Krisenbewältigungsmöglichkeiten eröffnet.

9. Unterstützungsangebote

Für die meisten der unten aufgeführten Unterstützungsangebote im Regierungsbezirk Münster sind ergänzende Hinweise auf der Internetseite der Bezirksregierung³⁵⁴ zu finden. Dort können auch Aktualisierungen und Ansprechpartner abgerufen werden. Die hier vorgestellten Angebote beziehen sich auf den Förderschwerpunkt Lernen. Für die anderen Förderschwerpunkte gibt es entsprechende Angebote.

- **Ansprechpartner für das Thema Inklusion** an verschiedenen Schulformen und für Informationen zu Fortbildungen zum Thema Inklusion: Dieser Personenkreis beschäftigt sich mit dem Gemeinsamen Lernen und der Umsetzung der Inklusion bezogen auf die verschiedenen Schulformen.
- **Inklusionskoordinatoren** sind Ansprechpartner auf der regionalen Ebene und unterstützen die Entwicklung des Gemeinsamen Lernens in den Schulamtsbezirken. Diese Ansprechpartner erreichen Sie über die Schulämter.
- Im **Regionalen Fortbildungszentrum für Inklusion in Tilbeck** finden Fortbildungen, Dienstbesprechungen und Tagungen rund um das Thema Inklusion statt.
- Der sich noch im Aufbau befindende **überregionale Arbeitskreis Förderschwerpunkt Lernen** mit Vertretern aus den Schulämtern wird regionale Netzwerke und Arbeitsgruppen für Kolleginnen und Kollegen gründen bzw. begleiten, die an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten und fördern und auf Anfrage für Beratung zur Verfügung stehen.
- **Fachberaterinnen und Fachberater** für die Förderschwerpunkte sowie die Ansprechpartner für Projekte sind in der Bezirksregierung zu erreichen.
- **Hospitationsschulen** sind Schulen, die aufgrund ihrer Erfahrungen in der Lage sind, Anregungen für andere Schulen zu geben. Diese Schulen bieten individuell Hospitationen an, die Einblicke in ihre Erfahrungen geben sollen. Die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung erfolgt über die Internetseite der Bezirksregierung.
- **Fortbildungsangebote der Kompetenzteams** sind dem Internetauftritt des Schulministeriums zu entnehmen.³⁵⁵

³⁵⁴ <http://www.bezreg-muenster.de>

³⁵⁵ <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/RegBez-MS/>

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2014). *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amft, S.; Sammann, K.; Kranz, I. & Vetter, M. (2010). *G-FIPPS: Grafomotorische Förderung. Ein psychomotorisches Praxisbuch*. Dortmund: Auer.
- Arnold, M. (kein Datum). *Das Denken Lernen - Wege zu effektiven Schülerleistungen*. Von http://www.ewetel.net/~astrid.schuster/arnold_Denken%20Lernen.pdf abgerufen
- Baetz, A. (2014). Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung Band 40 Heft 2*, S. 77-86.
- Balster, K. & Schilf, F. (2003). *Kompetenzen von Kindern erkennen. Praktisches Instrumentarium zur Feststellung von Kompetenzen der Sensomotorik, Graphomotorik, Schriftsprache und Mathematik bei 5- bis 12-jährigen Kindern*. Duisburg: Sportjugend im LandesSportBund NRW.
- Barth, K. (2005). *Früherkennung und Prävention von Lernstörungen. Handreichung zum VBE Grundschultag in Köln 06.09.2005*. Köln: Selbstverlag.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2011). *Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen*. Von <http://www.isb.bayern.de/download/11130/rahmenlehrplan.pdf> abgerufen
- Bochnik, K.; Heinze, A.; Ufer, S. (2013). Warum auch die Mathematik Sprache braucht. *Grundschule Mathematik Nr. 39*.
- Bock, W. & Gagelmann, S. (4 2014). Selbstgesteuertes Lernen nach dem Dalton-Plan. *Schule NRW*.
- Bonn, N. (3 2014). Vom Kompeenzraster zum Lerntagebuch - Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Förderung im Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, S. 3-10.
- Bönsch, M. (2009). *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Bönsch, M. (2012). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönsch, M. (1 2014). Gemeinsam verschieden lernen. *NDS*.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (1993). *Ideen-Kiste 1. Schrift-Sprache*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Brügelmann, H. (9 2011). Dem Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2014). *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Berlin. Von <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html> abgerufen
- Bundesverband der Unfallkassen. (2004). *Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen*. Von <http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8072.pdf> abgerufen
- Bundschuh, K. (2010). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Butzkamm, W. & Cladwell, J. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Butzkamm, W. (2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), S. 1-16.
- de Vries, C. (2008). *DIF (Diagnostisches Inventar mathematischer Basiskompetenzen)*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Deutscher, T. (2012). *GI-Test (Arithmetik und Geometrie)*. Stuttgart: Klett.
- Diehl, K.; Hartke, B. & Knopp, E. (2009). Curriculum-Based Measurement & Leerlingonderwijsvolgsysteem – Konzepte zur theoriegeleiteten Lernfortschrittsmessung im Anfangsunterricht Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 122-133.
- Dobsiaff, O. (2007). Sprachliche Beeinträchtigungen bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen im mittleren und älteren Schulalter. In S.-L. & Gruning, *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen*. (S. 131-148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Donaldson, E. (2006). *The Story of Tea*. Genoa: Black Cat Publishing.
- Easley, S. & Mitchell, K. (2006). *Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Ebersold, S. (2012). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Von <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education/budapest-conference-/serge-ebersold.pdf/view?searchterm=ebersold> abgerufen
- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen ...Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik*. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D.; Kiphard, E. J. (1980). *Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder*. Schorndorf: Hofmann.
- Einhellinger, C.; Ellinger, S.; Hechler, O.; Köhler, A. & Ullmann, E. (2013). *Studienbuch Lernbeeinträchtigung. Band 1 Grundlagen*. Oberhausen: Athena.
- Eisenberg, U.; Scholle, C.; Bernroth, J.; Wrede, G.; Strumann, B. . (2014). *Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Münster: Bezirksregierung Münster.
- Ellinger, S. (2013). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, & A. & Köhler, *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 1: Grundlagen*. Oberhausen: Athena.
- Emmer, A.; Hofmann, B. & Matthes, G. (2007). *Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, S. 9-27.
- Gaidoschik, M. (2007). *Rechenschwäche verstehen - Kinder gezielt fördern*. Horneburg / Niederelbe: Persen Verlag.
- Gerlach, M.; Fritz, A.; Ricken, G. & Schmidt, S. (2009). *Trainingsprogramm Kalkulie - Diagnose und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder. Baustein 1, Baustein 2, Baustein 3*. Berlin: Cornelsen.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, C. (2012). *Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten*. Münster, New York, München, Basel: Waxmann.
- Hagen, T. & Hillenbrand, C. (8 2012). Effektive Lernförderung in der Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen*. Stuttgart: Stuttgart: Kohlhammer.

- Häsel-Weide, U.; Nührenbörger, M.; Moser-Opitz, E.; Wittich, C. (2013). *Ablösung vom zählenden Rechnen*. Seelze: Kallmeyer mit Klett.
- Haß, F. & Kieweg, W. (2012). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Kallmeyer.
- Haß, F. (2007). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hasselhorn, M. und Schneider, W. (2010). *Rechenspiele mit Elfe und Mathis I und II*. Göttingen: Testzentrale.
- Hasselhorn, M.; Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2014). *Lernverlaufsdagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2012). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" durch Zierer, Klaus und Beywl, Wolfgang*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Hechler, O. (2013). Sozialisationsbedingungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung. In C. Einhellinger, *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 1: Grundlagen* (S. 157-180). Oberhausen: Athena.
- Hellmann, A. (12 2013). Netzwerk Zukunftsschulen NRW. Übergänge begleiten. *Schule NRW*.
- Helmke, A. (2 2013). Individualisierung, Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik Themenheft*.
- Hennemann, T. et al. (2013). *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010-2012)*. Von http://www.kreis-mettmann.de/media/custom/2023_2757_1.PDF?1397118547 abgerufen
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Klett.
- Hesse, I.; & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Hessler, T. & Konrad, M. (2008). Hessler, T. & Konrad, M. (2008). Using Curriculum-Based Measurement to Drive IEPs and Instruction in Written Expression. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), S. 28-37.
- Hildenbrand, C.; May, P.; Ricken, G. (kein Datum). *KEKS Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Hillenbrand, C.; Hennemann, T.; Hens, S. & Hövel, D. (2013). *"Lubo aus dem All" - 1. + 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Gespräche. In H. & Döbert, *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Sung, J.G. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland. Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19 (2), S. 147-171.
- Hirt, U. und Wälti, B. (2008). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht*. Seelze: Kallmeyer mit Klett.
- Hoegg, G. (2011). *Wie Schüler denken ... und was Lehrer darüber wissen sollten*. Berlin: Cornelsen.
- Huber, C. & Grosche, M. (8 2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Huber, C. & Wilbert, J. (4/2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, S. 147-165.
- Iben, G. & Katzenbach, D. (2010). *Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaufmann, S. und Lorenz, J.H. (2008). *Förder/Diagnose Mathe. Mathebox*. Hannover: Schroedel.

- Keller-Margulis, M.A. (2012). Fidelity of Implementation Framework: A critical Need for Response to Intervention Models. *Psychology in the Schools*, 49, S. 342-352.
- Kieweg, W. (2012). *Grammatik visualisieren. Bildimpulse zur Festigung grammatischer Kompetenzen im Englischunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Klauß, T. (2009). *Wie gestalten wir Lernangebote, die wirklich alle einbeziehen? Manuskript zum Workshop bei der Tagung ‚Berufsorientierung in Tagesstätten – Lernwege und Bildungsbedarfe von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen‘*. Von http://www.lmbhh.de/uploads/media/Bildungsangebote_gestalten_Theo_Klauss.pdf abgerufen
- Knüspert, Petra und Schneider, Wolfgang. (mehrere Erscheinungsdaten). *„Hören, lauschen, lernen“*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krajewski, K., Niding, G., Schneider, W. . (2013). *Mengen, Zählen, Zahlen*. Göttingen: Testzentrale.
- Krampe, G. & Hank, P. (o.J.). *Prozessdiagnostik und kontrollierte Praxis (41 Seiten)*. Von <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/ein/PAM/Prozessdiagnostik.pdf> abgerufen
- Krauthausen, G. und Scherer, P. (2001). *Einführung in die Mathematikdidaktik*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Verlag.
- Krauthausen, G. und Scherer, P. (2010). *Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. Von http://www.sinus-angrundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf abgerufen
- Krauthausen, G. und Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. Seelze: Kallmeyer mit Klett.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards im Fach Mathematik*. München.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2005). *Rahmenlehrplan für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) und für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule (Brandenburg)*. Berlin: Landesinstitut.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2009). *Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 5: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Sprache“*. Berlin: Landesinstitut.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. (2004). *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, W. G.; Grünke, M.; Brunstein, C. J. (2014). *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Leisen, J. (2014). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lenhard, A.; Lenhard, W. & Klauer, K.-J. (2011). *Denkspiele mit Elfe und Mathis. Förderung des logischen Denkvermögens für das Vor- und Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Lingens, S. (3 2010). Bildungsqualität durch Partizipation. Kinder und Eltern als Akteure im Übergangsprozess. *inklusion-online*.
- LIS. (2013). *Handreichung zum Sprachbildungskonzept*. Bremen: Landesinstitut.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Mandl, H. & Friedrich, H. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Matthes, G. (2007). Förderdiagnostik und Förderplanung - ein Modell. In Mutzeck, *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Matthes, G. (kein Datum). *Der Weg entsteht beim Gehen. Gedanken zur Förderplanung*. Von http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/Wege_entstehen_beim_Gehen_01.pdf abgerufen
- Matthes, G., Hofmann, B. und Emmer, A. (2002). *Training des Lernhandelns: Ergebnisse einer Trainingsstudie mit lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern*. Von Publikationsserver der UB Potsdam: <http://pub.ub.uni-potsdam.de/2002me> abgerufen
- McLeskey, J.; Landers, E.; Williamson, P. & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward education with Disabilities in less restrictive environments? *Journal of special Education*, 46, S. 131-140.
- McMaster, K.L. (2011). Using Curriculum-Based Measurement for Struggling Beginning Writers. *Teaching Exceptional Children*, 44 (2), S. 26-34.
- Melzer, C. (6 2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 212-220.
- Melzer, C. (6 2014). Der gute Anfang. Unterrichtseinstiege und Zielorientierung. *Praxis Fördern*, S. 14-17.
- Melzer, C. (2014). Förderplanung. In U. Heimlich, & R. & Stein, *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 125-128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Melzer, C. und Mutzeck, W. (2007). Trends in der Förderplanung. In M. (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Methner, A.; Melzer, C. & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, H. (6 2011). Mischwald ist besser als Monokultur - Plädoyer für Vielfalt in der Unterrichtsentwicklung. *Schule NRW*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSB. (2022). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch Nr. 3205*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Weiterbildungskolleg. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). Kernlehrplan und Richtlinien für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Arbeitslehre. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). *Englisch als Kontinuum - von der Grundschule zur weiterführenden Schule*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1 2014). Sonderausgabe Inklusion. *Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe – APO-S I) vom 02. November 2012, geändert durch Verordnung vom 6. Juni 2024. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, M. (kein Datum). *Lernaufgaben Deutsch Grundschule. Sprechen und Zuhören – Ein Planungsgespräch führen*. Von <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matl d=2054> abgerufen
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, M. (kein Datum). *Lernaufgaben Englisch Grundschule*. Von

- <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matl d=2069> abgerufen
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, M. (kein Datum). *Lernaufgaben Mathematik Grundschule*. Von <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matl d=2051> abgerufen
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW. (2006). Zentrale Lernstandserhebungen. Rderl. des Ministeriums vom 20.12.2006. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW. (2008). *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW. (2014). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005, geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW. (2014). Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule AO-GS) vom 23. März 2005, geändert durch Verordnung vom 26. März 2014. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW. (2024). Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe – APO-S I) vom 02. November 2012, geändert durch Verordnung vom 6. Juni 2024. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW. (2022). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005, geändert durch Verordnung vom 23. März 2022. Düsseldorf.
- Morgentau, L. (2007). *Mein Könnenheft. Das kann ich schon - das lerne ich noch*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Mötsch, R. (2013). *Sonderpädagogische Bausteine. Diagnostik, Beratung, Förderung*. Regensburg: Selbstverlag.
- Murawski, W. & Dieker, L. (2013). *Leading the Co-Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Murawski, W. (2012). 10 tips for using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), S. 8-15.
- Mutzeck, W. . (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Palentien, C. (2003). Aufwachsen in Armut - Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 154-169.
- Paradies, L. & Linser, H.-J. (2011). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Peter-Koop, A.; Wollring, B.; Spindeler, B. & Grüßling, M., (2007). *EMBI - Elementar Mathematisches Basisinterview*. Offenburg: Mildenberger.
- Petermann, F., Koglin, U., & Natzke, H. &. (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz und Natzke, Heike. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Peterßen, Wilhelm, H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Popp, K.; Melzer, C. & Methner, A. (2013). *Förderpläne entwickeln und umsetzen. 2. Auflage*. München: Reinhardt.
- Rau, Marie Luise. (2007). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Röder, B. (2009). *Selbstwirksamkeitsförderung durch Motivierung von Schülern. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie.(Dr. phil.).* Von http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000006541/01_Selbstwirk-samkeitsfoerderung_durch_Motivierung_von_Schuelern.pdf?hosts=. abgerufen
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sander, A. (2007). Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Mutzeck, *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sarimski, K. (2013). *Soziale Risiken im frühen Kindesalter. Grundlagen und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013). *Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch*. Von http://www.gu-thue.de/material/Beitrag_Sasse_Schulzeck_Thillm_Jahr2013.pdf abgerufen
- Schipper, W. (2005). *Sinus-Transfer Grundschule. Modul G4: Lernschwierigkeiten erkennen - verständnisvolles Lernen fördern*.
- Schnipper, M. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Hannover: Schroedel.
- Schreblowsik, S. & Hasselhorn, M. (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In M. & Friedrich, *Handbuch Lernstrategien* (S. 151-161). Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, J. (2007). Alltagsvorbereitung. In Wember, & Heimlich, *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK. (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Von <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> abgerufen
- Sellin, K. (2008). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Reinhardt.
- Sommer-Stumpenhorst, N. (2012). Rechtschreiben. In H. & Wember, *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 206-228). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stahl-Morabito, N. (2012). Supporting foreign language learning for children with special needs in learning. Focus on reading and writing. Masterthese. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2012). Schriftspracherwerb. In H. & Wember, *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 179-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Verboom, L. (2013). Leichter gesagt. *Grundschule Mathematik Nr. 39*.
- Voß, S.; Blumenthal, Y.; Sikora, S.; Mahlau, K.; Diehl, K. & Hartke, B. (2014). Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik* (2), S. 114-132.
- Wahn, C. & Piontek, F. (2011). Zur Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *VHN*, 120-136.
- Walter, J. (2009). Theorie und Praxis Curriculumsbasierten Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, S. 162-170.
- Wember, F. & Heimlich, U. (2014). Lernschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung. In U. Heimlich, & R. & Stein, *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wember, F. (2012). Weiterführendes Lesen. In H. & Wember, *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 191-205). Stuttgart: Kohlhammer.

- Wember, F. (10 2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Werner, B. (2009). *Dyskalkulie - Rechenschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Wittmann, E.Ch. und Müller, G.N. (2009). *Das Zahlenbuch. Handbuch zum Frühförderprogramm*. Stuttgart: Klett.
- Wöske, H. (2009). *Easy English lessons. Teaching basics. Methodisch-didaktische Handreichung mit Unterrichtsmaterialien*. Buxtehude: Persen.
- Zimmer, R. (2005). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*. Freiburg: Herder.

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Störung mit Hyperaktivität
ADS	Aufmerksamkeitsstörung
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke)
BaE	Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
Bspw.	beispielsweise
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
CBM	Curriculum-based measurement
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d. h.	Das heißt
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Auflage 5
EU	Europäische Union
Ggf.	gegebenenfalls
ICD-10	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, Auflage 10
i. d. R.	In der Regel
i. S.	Im Sinne
KMK	Kultusministerkonferenz
LIS	Landesinstitut für Schule, Bremen
LRS	Lese-Rechtscheibschwäche
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
Rderl.	Runderlass des Ministeriums
RTI	Response-To-Intervention
SchulG NRW	Schulgesetz Nordrhein-Westfalen
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SEK-I	Sekundarstufe 1
SuS	Schülerinnen und Schüler
u. a.	Unter anderem
usw.	Und so weiter
u. U.	Unter Umständen
v. a.	Vor allem
Vgl.	Vergleiche
Vs.	versus
WHO	World Health Organization, Weltgesundheitsorganisation
z. B.	Zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Arten von Lernstörungen</i>	13
<i>Abbildung 2: Handlungsmodell</i>	14
<i>Abbildung 3: Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und ihre Einbettung</i>	16
<i>Abbildung 4: Stellenwert von Diagnostik und Förderung</i>	18
<i>Abbildung 5: Beispiel für ein Förderplanraster</i>	26
<i>Abbildung 6: Übersicht über die Entwicklungsbereiche und Förderzielschwerpunkte im Förderschwerpunkt Lernen</i>	34
<i>Abbildung 7: Die 3 Stufen des Responsiven Handlungsmodells (vgl. Huber & Grosche 2012)</i>	73
<i>Abbildung 8: Beispiele für Diagnostikmaterialien für das Fach Deutsch</i>	76
<i>Abbildung 9: Beispiele für Unterrichts- und Fördermaterialien für das Fach Deutsch</i>	77
<i>Abbildung 10: Formen des Co-Teachings</i>	80
<i>Abbildung 11: Stufenmodell der Differenzierung gemäß Wember</i>	87
<i>Abbildung 12: Differenzierungsmatrix Fach Englisch</i>	93
<i>Abbildung 13: Fertigkeitsbereiche im Fach Englisch</i>	116
<i>Abbildung 14: Kompetenzraster für die selbstständige Aufgabenbearbeitung</i>	129
<i>Abbildung 15: Feedback-Geben im Kontext Unterricht</i>	131
<i>Abbildung 16: Der Prozess des Feedback-Gebens</i>	133
<i>Abbildung 17: System: Kind-Umfeld</i>	135
<i>Abbildung 18: Ablauf einer Beratung nach Methner, Melzer & Popp 2013</i>	162

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Beispiele für curriculumbezogene Messverfahren</i>	23
<i>Tabelle 2: Qualitätskriterien für Förderpläne</i>	30
<i>Tabelle 3: Anforderungsbereiche aus den Lehrplänen Grundschule</i>	84
<i>Tabelle 4: Differenziertes Aufgabenbeispiel Englisch</i>	85
<i>Tabelle 5: Differenziertes Aufgabenbeispiel Deutsch</i>	85
<i>Tabelle 6: Differenziertes Aufgabenbeispiel Mathematik</i>	86
<i>Tabelle 7: Einteilung von Differenzierungsniveaus gemäß Wember</i>	88
<i>Tabelle 8: Beispiel für Aneignungsniveaus gemäß Klauß</i>	89
<i>Tabelle 9: Beispiele für Differenzierung</i>	95
<i>Tabelle 10: Grundideen der Arithmetik und Geometrie</i>	97
<i>Tabelle 11: Interventionsbereiche und Beispiele</i>	124

Stichwortverzeichnis

ADHS.....	145	kooperative Förderung.....	28
Alltagsbewältigung.....	155	Langzeitpraktikum.....	154
Aneignung von Lerninhalten.....	88	Lautgebärden.....	145
Aneignungswege.....	89	Lehrersprache.....	63
Anforderungsbereiche.....	84	Lern- und Arbeitsverhalten.....	38
Anlauttabellen.....	145	Lernbeeinträchtigungen.....	16
Arbeitslehre.....	151	Lernbegleitung.....	27
Armut.....	17	Lernschwierigkeiten.....	12
Assistierte Ausbildung.....	148	Lernstörungen.....	12
Außerbetrieblichen Einrichtungen.....	148	Lernstrategien.....	38, 39
Auszeitkonzepte.....	48	Lernvoraussetzungen.....	14
Basiskompetenzen.....	14	Metakognition.....	15
Basisprinzipien.....	97	Methodenvielfalt.....	33
Beikoch.....	148	Migrationserfahrungen.....	17
Beratungsgespräche.....	160	Migrationshintergrund.....	111
bereichsspezifisches Wissen.....	14	Modellierungstechniken.....	64
Berufsbildungswerke.....	149	Motivation.....	15
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen.....	149	Motorik.....	53
Bindungsorganisation.....	68	Nachteilsausgleiche.....	126
Co-Teaching.....	78	Pädagogik der Geschlossenheit.....	52
curriculumbasierte Messverfahren.....	22	Parallelsprechen.....	64
Denken.....	36, 37	Portfolio.....	128
Differenzierung.....	81	Praktikumsmappen.....	153
Differenzierung von Lernaufgaben.....	84	Prävention.....	18, 134
Differenzierungsmatrix.....	90	Prozessdiagnostik.....	21
Direkte Instruktion.....	32	Rechtschreiben.....	105
Dokumentation der Lernfortschritte.....	31	Reise nach England.....	113
Dokumentation von Lernprozessen.....	83	RTI.....	71, 72
Emotionalität.....	50	Schriftspracherwerb.....	41, 105
Entstehung von Lernschwierigkeiten.....	62	Schulbücher.....	64
Entwicklungsbereich Motorik.....	53	Schuleingangsdagnostik.....	137
Entwicklungsbereich Soziales.....	45	Schülerbetriebspraktikum.....	152
Entwicklungsbereich Wahrnehmung.....	56	Screeningverfahren.....	20
Entwicklungsbereiche.....	34	SMART.....	27
erlernte Hilflosigkeit.....	33	Sozialtraining.....	49
Exzellenz.....	11	Sozialverhalten.....	45
Fehler.....	38, 67	Spiralprinzip.....	97
Förderbänder.....	77	Sprachbad.....	115
Förderplan-Gespräche.....	29	Sprachfördernder Unterricht.....	40, 111
Gestaltung inklusiver Lernumwelten.....	64	Sprachförderung.....	41, 106
Gestaltung von Lernmitteln.....	65	sprachliche Probleme.....	104
Grundformen des Co-Teachings.....	79	Streitschlichtung.....	48
Handlungssteuerung.....	15	Strukturen.....	145
Immersion.....	115	Strukturierung.....	62, 67
Individualisierung.....	81	Studien- und Berufsberatung.....	149
Individualisierungsfalle.....	82	Teilhabe.....	34
Intelligenzdiagnostik.....	24	Trainingsraum.....	47
jährliche Überprüfung.....	23	Transparenz.....	63
Klassenrat.....	48	Überbetriebliche Ausbildungen.....	148
Kognition.....	36	Übergangsmanagement.....	147
Kompetenzraster.....	127	Unterrichtseinstiege.....	63

Vergleichsarbeiten	126	Vorläuferfähigkeiten.....	137
Verhaltensmodifikation	47	Vorläuferfertigkeiten	99
Verhaltensregeln	144	Wahrnehmung.....	56
Verstärkerpläne	47	wait-to-fail.....	72
Visualisierungen.....	145	Wortschatzarbeit	119

Notizen