

Allgemein bildende und berufliche
Schulen
Alle Schularten

*Innovatives
Bildungsservice*

Förderung gestalten
Kinder und Jugendliche mit besonderem
Förderbedarf und Behinderungen

Modul A
Förderung an Schulen
(Stand: November 2011)

Stuttgart 2011 ■ FG A



Landesinstitut
für Schulentwicklung

www.lis-bw.de
best@lis.kv.bwl.de

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

- Redaktion: Eva-Maria Malzon, LS
Dr. Ulrike Philipps, LS
Katia Czycholl, LS
- Autoren: Eva-Maria Malzon, LS
Marianne Franz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Johannes Lambert, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Katia Czycholl, LS
Dr. Ulrike Philipps, LS
Manfred Burghardt / Dr. Ralf Brandstetter, Staatliches Seminar für
Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, Abteilung Sonderschulen
Roswitha Klepser, Schulzentrum Pliezhausen
Anja Engel, Realschule Weil der Stadt
Sandra Wagner, Realschule Rutesheim
Matthias Wasel, Solitude-Gymnasium Stuttgart
Anselm Wenzke, Gewerbliche Schule Ehingen (Donau)
Hanspeter Orth, Wallstadt-Grundschule Mannheim
Sandra Rausch, Schulpsychologische Beratungsstelle Mannheim
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Landesarbeitsstelle
Kooperation Stuttgart
- Layout: Katia Czycholl / Daniel Walter / Norbert Ropelt, LS
- Beratung: Marianne Franz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Johannes Lambert, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Landesarbeitsstelle Kooperation Stuttgart
- Stand: November 2011

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Strasse 172, 70191 Stuttgart
Fon: 0711 6642-0
Internet: www.ls-bw.de
E-Mail: best@ls.kv.bwl.de

Druck und Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Strasse 172, 70191 Stuttgart
Fax 0711 6642-1099
Fon: 0711 66 42-1205
E-Mail: best@ls.kv.bwl.de

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.
Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2011

Inhaltsverzeichnis

I.	Vorbemerkungen zur gesamten Handreichungsreihe und Editorial zu Modul A	2
II.	Grundlagen	
1.	Pädagogische Grundlagen und Aufgaben der Schule	5
2.	Was ist das Neue an der Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008?	8
3.	Organisatorische Grundlagen	9
III.	Der Förderkreislauf	
1.	Vorbemerkungen	11
2.	Ermittlung des Lern- und Entwicklungsstandes (Diagnostik)	12
3.	Förderplanung	40
4.	Umsetzung von Fördermaßnahmen	44
5.	Überprüfung der Wirksamkeit	51
6.	Dokumentation	53
IV.	Möglichkeiten der Förderung am Beispiel Lesekompetenz	
1.	Grundlagen individueller Förderung von Lesekompetenz	56
2.	Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung als Leitthema für die Leseförderung in sonderpädagogischen Bezügen	61
3.	Lesen lernen – vom Lesebeginn bis zum Übergang in die weiterführende Schule	75
4.	Fächerübergreifende Leseförderung in der Orientierungsstufe	83
5.	Vom Lesen zum Verstehen – ein Konzept zur individuellen Leseförderung	92
6.	Literarisches Lesen Klasse 10: Diagnostik, Lernaufgaben und Kompetenzentwicklung	100
7.	Förderung leseschwacher Jugendlicher im Übergang zu beruflichen Schulen	113
V.	Lern- und Entwicklungsbiographien gemeinsam gestalten und unterstützen	
1.	Grundlagen der Kooperation	122
2.	Die Gestaltung von Übergängen	125
3.	Zusammenarbeit mit Eltern	136
4.	Zusammenarbeit mit anderen Partnern	152
	Glossar zur Handreichungsreihe	159
	ANHANG: Die Verwaltungsvorschrift (22.08.2008)	161

Eva-Maria Malzon

I. Vorbemerkungen zur gesamten Handreichungsreihe und Editorial zu Modul A

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen ist Aufgabe aller Schulen. Damit sie diese Aufgabe erfüllen können, müssen zunächst die Lernausgangslagen erfasst werden, um auf dieser Grundlage individuelle Förderangebote entwickeln zu können. Diesen Auftrag unterstützt die Festschreibung des kontinuierlichen Kreislaufs von Diagnostik und Förderung, das gestufte pädagogische Verfahren und der Nachteilsausgleich in der Verwaltungsvorschrift¹.

Aufgabe der Handreichungsreihe „Förderung gestalten“ ist es, für die unterschiedlichen Förderbedarfe die Inhalte der Verwaltungsvorschrift mit Erkenntnissen zur Diagnostik und zu Förderansätzen in Verbindung zu bringen und zu zeigen, wie auf dieser Grundlage die Prävention von Schwierigkeiten und die individuelle Förderung gelingen kann.

Die unterschiedlichen Module beschäftigen sich daher mit den spezifischen Fragestellungen, die sich aus dem jeweils fokussierten Förderbedarf ergeben.

Bereits erarbeitet sind (Veröffentlichung 2011):

- Modul A: Förderung an Schulen,
- Modul B: Besondere Schwierigkeiten im Rechnen,
- Modul C: Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben.

In den nächsten Jahren folgen Module zu folgenden Themen:

- besondere Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit,
- Schwierigkeiten durch mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache beziehungsweise durch den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache,
- chronische Erkrankungen,
- Behinderungen,
- Hochbegabung.

In Modul A werden die Grundlagen dargestellt, die für die individuelle Förderung und das Verständnis der Verwaltungsvorschrift wichtig sind – unabhängig davon, welcher Förderbedarf im Einzelfall vorliegt.

Zu diesen Grundlagen gehören:

- pädagogische und organisatorische Aufgaben der Schule sowie rechtliche Grundlagen,
- das Verständnis des Förderkreislaufs mit seinen einzelnen Bausteinen,
- Hinweise zur Kooperation mit den beteiligten Partnern.

Im zweiten Kapitel „**Aufgaben der Schulen**“ stellt *Marianne Franz*, Ministerialrätin am Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, pädagogische und organisatorische Grundlagen dar, die sich aus der Umsetzung der Verwaltungsvorschrift ergeben. Zu den pädagogischen Grundlagen zählt die Autorin die Prävention von Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten, die Gestaltung von Unterrichtskonzepten, die der Heterogenität der

¹ Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 (K. u. U. S. 149, ber. S. 179)

Lerngruppe gerecht werden und die kontinuierliche Lernbeobachtung und Diagnostik, ohne die individuelle Förderung nicht gelingen kann. Ein wesentliches Instrument für die Schulen ist das gestufte pädagogische Verfahren, das einzuleiten ist, wenn ein besonderer oder sonderpädagogischer Förderbedarf² festgestellt wird. Um Förderung realisieren zu können, müssen die Schulen aber auch weitere Rahmenbedingungen beachten, beispielsweise hinsichtlich der Finanzierung von Förderangeboten.

Das dritte Kapitel **„Der Förderkreislauf“** beschreibt die Bausteine Diagnostik, Planung und Umsetzung von Förderung, Überprüfung der Wirksamkeit und Dokumentation. Damit wird der Zusammenhang deutlich zwischen Konzepten wie ILEB (individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung), „Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“³ oder den Maßnahmen im Rahmen der individuellen Förderung an beruflichen Schulen und dem Auftrag an alle Schulen, Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen zu fördern.

Für jeden Baustein des Kreislaufs verbindet die Autorin *Katia Czycholl* die Vorgaben der Verwaltungsvorschrift mit Hinweisen für die Umsetzung in der Schule. Dazu kommen Begriffsklärungen, Leitfragen zur Umsetzung der einzelnen Bausteine und verschiedene Beispiele, die von einer Übersicht über standardisierte Testverfahren bis hin zu Beispielen für Beobachtungsbögen reichen.

Konkrete Hinweise, woran ein bestimmter besonderer Förderbedarf erkannt oder wie die Förderung inhaltlich gestaltet werden kann, kann dieses Kapitel nicht geben. Das ist Aufgabe der Module zum jeweiligen Förderbedarf.

Im vierten Kapitel **„Möglichkeiten der Förderung am Beispiel Lesekompetenz“** stellen sechs Autorinnen, Autoren oder Autorenteams (*Dr. Ulrike Philipps, Manfred Burghardt und Ralf Brandstetter, Roswitha Klepser, Anja Engel und Sandra Wagner, Matthias Wasel, Anselm Wenzke*) dar, wie individuelle Leseförderung mithilfe des Kreislaufs von Diagnostik und Förderung in verschiedenen Schularten und auf unterschiedlichen Altersstufen gelingen kann. Dabei geht es nicht vorrangig um die Darstellung der Förderung bei festgestelltem besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern um die Förderung, die bereits im Sinne der Prävention stattfinden sollte und dem Auftrag der Schulen entspricht, alle Schülerinnen und Schüler in einer heterogenen Lerngruppe im Blick zu haben (der Beitrag von *Dr. R. Brandstetter* und *M. Burghardt* geht auf die Gestaltung eines sonderpädagogischen Bildungsangebots ein).

Durch die unterschiedlichen Beispiele wird deutlich, dass je nach Förderzeitpunkt, Förderbedarf und Zielgruppe sowohl Diagnostik als auch Förderung ganz unterschiedlich gestaltet werden müssen. Die dargestellten Förderziele reichen von der Förderung basaler Lesefähigkeiten, über die Anwendung von Lesestrategien, der Erweiterung des Wortschatzes und der Verbesserung des Textverständnisses bis hin zur Aktivierung der Lesemotivation.

² Klärung der Begriffe „Behinderung“, „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „Anspruch auf ein sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot“: siehe Glossar

³ Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, NL-01

Die Förderung bei besonderem und bei sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch die individuelle Förderung im Unterrichtsalltag, kann nur gelingen, wenn die Schule mit ihren Partnern zusammenarbeitet und deren Wissen und Angebote nutzt. Im Kapitel „**Lern- und Entwicklungsbiographien gemeinsam gestalten und unterstützen**“ sind daher in Zusammenarbeit mit der *Landesarbeitsstelle Kooperation*, der *Wallstadt-Grundschule* in Mannheim (*Hanspeter Orth* und *Sandra Rausch*), einer *Elternvertreterin* (*Sylvia Wiegert*), dem *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* und dem *Landesinstitut für Schulentwicklung* die wichtigsten Hinweise für eine gelingende Zusammenarbeit dargestellt.

Dazu gehören:

- die Darstellung der Voraussetzungen für Kooperation und Kommunikation,
- Hinweise zur erfolgreichen Gestaltung von Übergängen – sowohl hilfreiche Aspekte für die Gestaltung von Übergängen im Allgemeinen als auch die Darstellung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule am Beispiel der Wallstadt-Grundschule Mannheim,
- Informationen über die Unterstützungsangebote verschiedener Partner, die Schulen nutzen können, wenn es um die Diagnostik und die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf geht,
- die Sicht der Eltern auf die Zusammenarbeit mit der Schule,
- grundsätzliche Informationen für Lehrkräfte zur Gestaltung von Elterngesprächen,
- ein Überblick über die Rechte und Pflichten, die Eltern haben, wenn es ganz allgemein um Erziehung und Bildung ihrer Kinder geht.

II. Grundlagen

Marianne Franz

II.1. Pädagogische Grundlagen und Aufgaben der Schule

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen ist eine Aufgabe, die Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern gleichermaßen „auf die Nerven drückt“. In der Wissenschaft wird kontrovers über Ursachen für Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder Mathematik diskutiert, über Verfahren zur Diagnostik, vor allem aber darüber, durch wen die Diagnostik erfolgen sollte. Deshalb beteiligte das Kultusministerium Expertinnen und Experten aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen, aus Gremien und Elternverbänden und Lehrkräfte aller Schularten bei der Erarbeitung der Verwaltungsvorschrift. Sie werden auch durch ihre Beiträge in der Handreichungsreihe eine differenzierte Betrachtung der Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen.

Pädagogische Grundlegung und rechtliche Vorgaben geben einen verlässlichen Rahmen für besondere Fördermaßnahmen vor, lassen Raum für pädagogisch begründete und verantwortete Entscheidungen und verweisen auf diejenigen, die im Mittelpunkt stehen, Kinder und Jugendliche:

- Sie haben ein Recht darauf, entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklung gefördert zu werden.
- Sie haben ein Recht darauf, dass ihre Stärken wahrgenommen werden.
- Sie haben ein Recht auf Hilfe, wo sie der Hilfe bedürfen, ohne beschämt zu werden.
- Sie haben ein Recht auf unterschiedliche Lernwege.
- Sie haben ein Recht auf differenzierte Fördermaßnahmen.

Dies sind die anthropologischen Grundlagen, das Fundament der Verwaltungsvorschrift.

1.1 Umgang mit Heterogenität

Die Arbeit der Lehrkräfte ist geprägt durch die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen. In der Grundschule ist die Bandbreite der Begabungen am größten. Lernvoraussetzungen, Motivation, Wahrnehmung, Konzentrationsvermögen, Lerntempo und Anstrengungsbereitschaft der Kinder sind so unterschiedlich, dass ein gleichschrittiges Vorgehen im Unterricht nicht möglich ist. Diese Heterogenität als Schatz anzunehmen und nicht nur als Belastung zu sehen, ist eine große Herausforderung in der täglichen Unterrichtsarbeit. Differenzierung und Individualisierung sind unverzichtbare Elemente des Unterrichts, sie bedeuten aber eine immense Anstrengung für die Lehrkräfte. Und diese Arbeit verdient Respekt und Würdigung.

Fördern heißt, Kinder und Jugendliche zu ermutigen, ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken und dadurch Lernfreude, Motivation und Leistungswillen aufzubauen. Für Lehrkräfte und Eltern heißt es zu akzeptieren, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlich viel und schnell lernen, unterschiedliche Lernwege und Lernformen benötigen und mehr oder weniger der Hilfe und Unterstützung bedürfen.

1.2 Präventive Maßnahmen

Ziel ist es, das Entstehen von Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und durch präventive Maßnahmen zu mindern, dass Kinder und Jugendliche erst Misserfolge erleben müssen, bis eine gezielte Förderung erfolgt.

Deshalb beginnt Förderung nicht erst in der Schule. Baden-Württemberg hat einen bildungspolitischen Schwerpunkt auf den vorschulischen Bereich gelegt.

Der Orientierungsplan für die Kindergärten, die Projekte „Schulreifes Kind“ und „Bildungshaus 3 -10“ bilden zusammen mit dem „Schulanfang auf neuen Wegen“ ein Konzept aus einem Guss mit dem Ziel einer kontinuierlichen Förderung und einer engen Verzahnung von Kindergarten und Grundschule (ausführliche Darstellung der Projekte „Schulreifes Kind“ und „Bildungshaus 3-10“, siehe Seite 128/129).

Durch die Weiterentwicklung der Schuleingangsstufe im „Schulanfang auf neuen Wegen“ wurden insbesondere in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mit einer individuellen Verweildauer von ein bis drei Jahren, entsprechend der individuellen Lernentwicklung des Kindes, kindorientierte flexible Rahmenbedingungen geschaffen (weitere Informationen wie Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Faltblätter und Handreichungen unter www.kultusportal-bw.de/Service/Publikationen).

1.3 Die Aufgaben der Schule sind

- fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung,
- kontinuierliche Lernstandsdiagnosen unter Einbeziehung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten,
- Elternberatung,
- Erstellung von individuellen Förderplänen und eines schulischen Förderkonzepts,
- Durchführung von Fördermaßnahmen:
 - individuell, klassenintern, klassenübergreifend,
 - aber auch schul- und schulartübergreifend.

Die Qualität und damit der Erfolg der Förderung sind abhängig vom rechtzeitigen Erkennen des Förderbedarfs, dem rechtzeitigen Einleiten der Fördermaßnahmen und der Zusammenarbeit aller Beteiligten. Schulische Expertinnen und Experten wie Beratungslehrkräfte, schulpсихologische Beratungsstellen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen und andere an der Fördermaßnahme Beteiligte können hinzugezogen werden. Mit Zustimmung der Eltern besteht die Möglichkeit, auch Erkenntnisse im Vor- und Umfeld der schulischen Förderung einzubeziehen.

Die Kooperation der Lehrkräfte, die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern und die Abstimmung mit schulischen und außerschulischen Einrichtungen sind unerlässliche Gelingensfaktoren, um dem hohen Anspruch einer gezielten individuellen Förderung gerecht werden zu können. Nur in offener und verantwortungsvoller Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern kann die Abstimmung notwendiger Fördermaßnahmen erfolgen. Es gibt nicht den einen richtigen Weg der Förderung, sondern für jedes Kind und jeden Jugendlichen muss ein individueller Weg der Förderung gemeinsam gefunden werden, gilt es doch in dem komplexen Gefüge von Elternwünschen, dem Förderanspruch des Kindes, den vorhandenen

Ressourcen und den konkreten Rahmenbedingungen der Schulen vor Ort eine adäquate Lösung zu finden.

1.4 Lernbeobachtung und Diagnostik

In den Bildungsplänen 2004 der allgemeinen Schulen ist die individuelle Förderung auf der Basis von kontinuierlichen Lernstandsbeobachtungen und Lernstandserhebungen verankert. An den beruflichen Schulen haben die Lernbeobachtung und Diagnostik durch die Kompetenzanalyse und die individuellen Unterstützungssysteme an Berufsschulen Einzug gehalten. Im Vordergrund darf nicht die Defizitorientierung stehen, also die Fokussierung auf das, was Schülerinnen und Schüler nicht können. Vielmehr gilt es, die vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse als Anknüpfungspunkte für weitere unterrichtliche Maßnahmen herauszufinden, auch bei auftretenden Schwierigkeiten. Fehler werden nicht definiert als Versagen des Kindes oder Jugendlichen. Sie sind Fenster im Lernprozess, geben Hinweise, welche Lernstrategien schon beherrscht werden und damit Einblick in den aktuellen Lernstand und die Denk- und Arbeitsweisen eines Kindes und Jugendlichen, decken Lernschwierigkeiten auf und weisen auf weitere Fördernotwendigkeiten.

Gerade wenn Lernschwierigkeiten auftreten, bedürfen Kinder und Jugendliche der besonderen Aufmerksamkeit und Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer. Ausgangspunkt für eine erfolgreiche Förderung ist eine differenzierte Lernstandsdiagnose, die in eine kontinuierliche Lernprozessbeobachtung und Entwicklung von Förderplänen mündet. Hier geben auch die verpflichtenden Diagnose- und Vergleichsarbeiten sowie die Kompetenzanalyse wichtige Einblicke in den Lernstand als Ausgangspunkt für schulische Förderkonzeptionen und individuelle Förderpläne.

Diese Art des Umgangs mit Fehlern definiert auch eine veränderte Rolle der Lehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer werden zu Koordinatoren und Organisatoren von Lernprozessen. Zur Professionalität gehören neben der fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Kompetenz, die Beobachtung von Lernprozessen, Diagnostik und differenzierende, individualisierende Förderung, die Beratung von Schülerinnen und Schülern und von Eltern.

In den Prüfungsordnungen für Lehrkräfte an Grundschulen sowie an Haupt-, Werkreal- und Realschulen (bisher GHPO I, ab Wintersemester 2011/12 GPO I und HWRPO I) wurden diese Aspekte aufgenommen:

- Ursachen und Erscheinungsformen von Lernschwierigkeiten; pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Förderdiagnostik, Förderplan, Förderprogramme;
- Lernprozess begleitende diagnostische Verfahren, differenzierte Förderansätze sowie Kriterien und Formen der Leistungsbeschreibung.

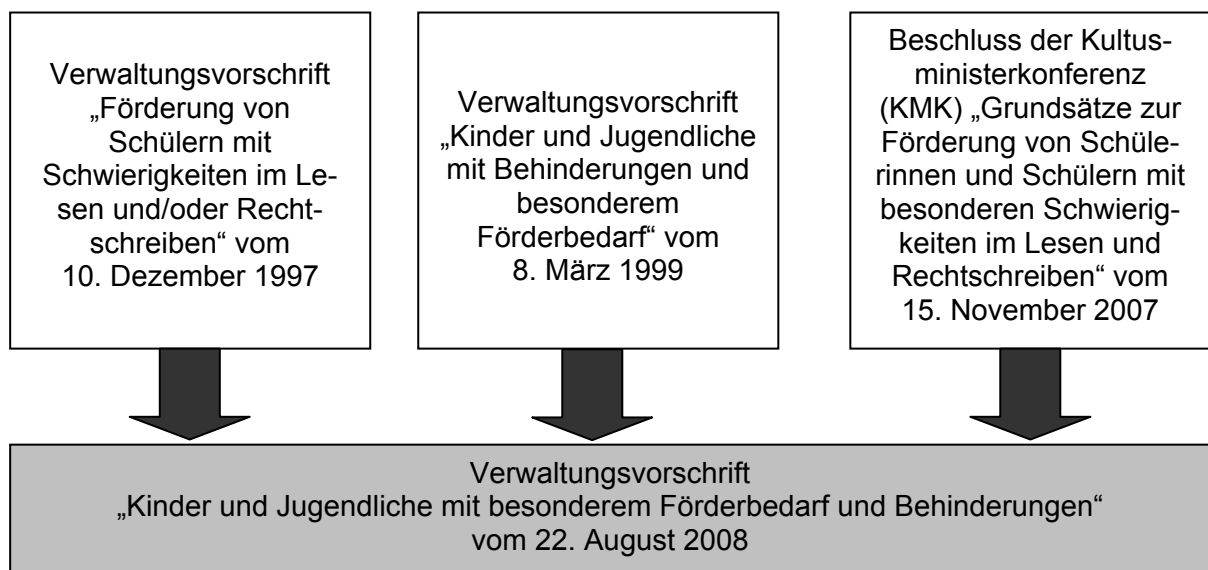
1.5 Fazit

Nicht erst seit Vorlage der Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen wird deutlich: Notwendig ist der Blick auf das Lernpotenzial des einzelnen Kindes und Jugendlichen und unerlässlich ist eine frühzeitige, gezielte, individuelle Förderung. Entscheidend ist, welche Konsequenzen gezogen werden und wie Deutsch- und Mathematikunterricht weiterentwickelt werden. Wir müssen uns fragen:

- Sind Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder in Mathematik Schwierigkeiten mit der Schriftsprache oder Mathematik oder Schwierigkeiten mit dem Unterricht?
- Sind diese Schwierigkeiten im Kind, einem negativen Selbstkonzept oder zu hohen Leistungsanforderungen und Erwartungen von Lehrkräften und Eltern begründet?
- Verhindern oder erschweren didaktisch-methodische Fehlentscheidungen den Schriftspracherwerb oder mathematisches Denken, das Suchen nach Problemlösungen?
- Gewähren Lehrkräfte und Eltern den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit für grundlegende Begriffsbildungen, für das Erfassen struktureller Komponenten, für handlungsorientiertes, selbstständiges Lernen?
- Sind Sachverhalte der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entnommen? Werden Anwendungsbezüge sichtbar?
- Werden durch Aufgabenstellungen unterschiedliche Problemlösungsstrategien initiiert, Lösungswege diskutiert, wird selbstverantwortliches Lernen angeregt?

Die Handreichungsreihe will Anstöße zur Beantwortung der Fragen geben.

II.2. Was ist das Neue an der Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008?



- Die beiden genannten Verwaltungsvorschriften wurden verknüpft; die Empfehlungen der KMK vom 15. November 2007 berücksichtigt.
- Die Verwaltungsvorschrift präzisiert die Aufgaben der Schule.
- Sie legt Verantwortlichkeiten fest und zeigt klar auf, wer wann welche Schritte zu veranlassen hat.
- Die besondere Förderung wird nachvollziehbar dokumentiert.
- Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen wird in regelmäßigen Abständen überprüft.
- Die Zuweisung der Förderstunden an allgemein bildenden Schulen und die Planung der Individuellen Förderung an beruflichen Schulen (Anmerkung der Redaktion: Hier ist das

Fach der beruflichen Schulen gemeint und Individuelle Förderung damit ein großzuschreibender Eigenname) erfolgt auf der Basis eines schulischen Förderkonzepts.

- Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden auch in den Fremdsprachen berücksichtigt.
- Neu verankert ist die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten in Mathematik.
- Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs werden präzisiert, um Missverständnisse zu vermeiden.
- Eckpunkte der Leistungsmessung und Notengebung werden festgelegt.
- Für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung werden Lösungen unterhalb der Außenklassen ermöglicht.

II.3. Organisatorische Grundlagen

3.1 Schritte der Förderung

Art und Form der Fördermaßnahmen sind abhängig von den Erkenntnissen der Lernstandsbeobachtung und -diagnosen.

Gestuftes pädagogisches Verfahren:

Besondere Fördermaßnahmen in speziellen Fördergruppen oder Klassen, in Ausnahmefällen zeitlich befristeter Einzelunterricht.

Verantwortlich: Klassenlehrkraft im Einvernehmen mit Schulleitung; Beratung mit Eltern und gegebenenfalls Experten; Beschluss der Klassenkonferenz; Förderung durch besonders fortgebildete Lehrkräfte

3

Förderung in allgemeinen Stütz- und Förderkursen und durch Maßnahmen der individuellen Förderung im Rahmen der äußeren Differenzierung - Abstimmung mit Klassenunterricht.

Verantwortlich: Schulleitung, Klassen- beziehungsweise Fachlehrkraft

2

Förderung im Klassenverband durch Maßnahmen der inneren Differenzierung.

Verantwortlich: Klassen- oder Fachlehrkraft

1

3.2 Besondere Förderbedarfe

Individuelle Begleitung, Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrer Lernpotenziale ist Auftrag aller Schularten. Besondere Förderbedarfe ergeben sich

- bei Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben,
- in Mathematik,
- bei mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache,
- bei besonderen Problemen im Verhalten und in der Aufmerksamkeit,
- bei chronischen Erkrankungen,
- bei Behinderungen oder

- Hochbegabung.

Die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen bestimmen den Unterricht. Die Anerkennung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und nicht ihre Defizite sind Ausgangspunkt der Förderung in allen Schulstufen.

Sollten Fördermaßnahmen notwendig sein, welche die einzelne Schule nicht leisten kann, werden in Absprache mit den Eltern weitere schulische und außerschulische Partner einbezogen, insbesondere

- die zuständige Schulaufsichtsbehörde (Staatliches Schulamt für Grund-, Haupt-, Werkrealschulen, Realschulen, Sonderschulen; Regierungspräsidium für Gymnasien und berufliche Schulen),
- der Schulträger,
- der zuständige Träger der Jugendhilfe oder der Sozialhilfe.

Die Koordination erfolgt gegebenenfalls durch die Schulaufsichtsbehörde.

3.3 Weitere Rahmenbedingungen

- Notwendige Lehrerwochenstunden:

Die Zuweisung der Lehrerwochenstunden für die Durchführung der Fördermaßnahmen in äußerer Differenzierung erfolgt an allgemein bildenden Schulen aus dem Pool der Schulaufsichtsbehörden auf der Basis der schulischen Förderkonzeption. An beruflichen Schulen stehen sie je nach Bildungsgang im Rahmen der individuellen Förderung und im Rahmen von Maßnahmen wie „Individuelle Unterstützungssysteme“ oder Ganztagesförderung zur Verfügung.

- Zusätzliche Kosten:

Leistungs- und Kostenträger werden für unterstützende Maßnahmen frühzeitig in die Entscheidungsprozesse einbezogen.

Der Schulträger muss der Einrichtung besonderer Klassen zustimmen.

Katia Czycholl

III. Der Förderkreislauf

III.1. Vorbemerkungen

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung“⁴.

Voraussetzung für diese Erziehung und Bildung ist, jeden jungen Menschen mit den individuellen Stärken und Schwächen im Blick zu haben und zu erkennen, welche Angebote die Einzelne oder den Einzelnen voranbringen könnten. Diagnostik und Förderung muss also Ziel und Bestandteil jeden Unterrichts sein.

Im Alltag liegt für Lehrkräfte die Schwierigkeit darin, dass diese individuellen Schwerpunkte in Einklang zu bringen sind mit dem Bildungsziel der Gruppe, den allgemeinen Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung sowie der Frage, welche Angebote vor Ort realisierbar sind.

Diese Komplexität macht den Anspruch individueller Förderung zu einer Herausforderung.

Die nächsten Kapitel dieser Handreichung möchten daher ermutigen, sich Schritt für Schritt auf den Weg zu machen. Sie zeigen, wie Diagnostik im Unterrichtsgeschehen gelingen kann, wie die Planung der Angebote gestaltet werden kann und welche Möglichkeiten die Lehrkraft hat, dem Anspruch der individuellen Förderung gerecht zu werden.

Individuelle Förderung meint in diesem Verständnis weder zwangsläufig nur Einzelförderung, noch ist damit der Anspruch verbunden, in jeder Situation auf Einzelne zugeschnittenes Material anbieten zu müssen. Individuelle Förderung heißt auch nicht, für jede und jeden möglichst alle Förderziele ständig präsent zu haben und entsprechend der Ziele in jeder Situation Angebote realisieren zu müssen.

Individuelle Förderung bedeutet, die für die Entwicklung wichtigen Schwerpunkte für jeden jungen Menschen zu kennen und wann immer möglich, dafür Angebote in das Unterrichtsgeschehen einzubauen. Dazu kann natürlich aber auch gehören, bei besonderem Förderbedarf auch besondere Maßnahmen wie Förderkurse oder Einzelförderung bereitzustellen.

Entscheidend ist die geplante und reflektierte Vorgehensweise: Angebote müssen auf der Grundlage von Hypothesen zu den Stärken und Schwächen und dem Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden. Um die Entwicklung dauerhaft unterstützen zu können, ist die Überprüfung der Wirksamkeit der bereitgestellten Angebote genauso wichtig wie die kontinuierliche Dokumentation. Auch hier kommt es nicht auf Ausführlichkeit oder eine bestimmte Form der Dokumente an, sondern darauf, für sich und in Absprache mit dem Kollegium Formen zu entwickeln, die handhabbar sind und die Entwicklungen abbilden. Aufgabe der Schulleitungen ist es zu prüfen, welche Strukturen benötigt werden, die die einzelne Lehrkraft entlasten, wie beispielsweise der Auftrag an das Kollegium, einen gemeinsamen Beobachtungsbogen zu erarbeiten oder flexible Teamzeiten, um Absprachen zwischen den Kolleginnen und Kollegen zu erleichtern.

⁴ Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008, Seite 3

Die geplante und reflektierte Vorgehensweise der einzelnen Lehrkraft ist aber nur sinnvoll, wenn sie eingebettet ist in ein Schulkonzept. Demnach hat jede Schule den Auftrag, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen am besten gelingen kann und das eigene Curriculum sowie das Schulprofil entsprechend zu gestalten. Für die Schule gilt, was auch für Lehrkräfte wichtig ist: Sich auf den Weg zu machen, erste Ideen auszuprobieren, diese gemeinsam zu reflektieren und zu verändern und so in einem ständigen Prozess die Rahmenbedingungen den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen anzupassen.

Jeden Tag wird in den Schulen in dieser Richtung bereits viel geleistet, sei es von einzelnen Lehrkräften oder dem gesamten Kollegium. Auf diese Arbeit sollte aufgebaut werden. Oft geht es einfach darum, bewusst wahrzunehmen, welches Potenzial in den alltäglichen Unterrichtssituationen für die Förderung Einzelner steckt und sowohl die Ergebnisse der Diagnostik als auch die geplanten Maßnahmen dann entsprechend zu dokumentieren.

Jeder Förder- und Unterrichtssituation ist Folgendes gemeinsam:

Lernende brauchen eine Grundhaltung ihrer Lehrkräfte, die Respekt gegenüber ihren Voraussetzungen, ihren Stärken und auch ihren Schwächen zeigt. Kinder und Jugendliche sollten dazu ermutigt werden, Aufgaben anzugehen. Das kann nur gelingen, wenn Fehler nicht als etwas verstanden werden, die es zu vermeiden gilt, sondern als produktiver Bestandteil jedes Lernprozesses angesehen werden.

Eine solche Haltung zeigt sich vor allem im konstruktiven Umgang mit Fehlern und der Reflexion von Arbeits- und Denkprozessen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern.

Jede Schülerin und jeder Schüler hat spezifische Lern- und Entwicklungsbedingungen, ein eigenes Lerntempo, individuelle Interessen sowie besondere Stärken und Schwächen. Förderung wird nur dann erfolgreich sein, wenn die Heterogenität akzeptiert wird und die Lehrkräfte deutlich vermitteln, dass ihnen die Förderung jedes Einzelnen am Herzen liegt. Treten Schwierigkeiten auf, ist es Aufgabe der Schule und aller am Schulleben Beteiligten, gemeinsam Lösungen zum Überwinden dieser Schwierigkeiten zu finden.

Daher sind die nun folgenden Kapitel so aufgebaut, dass zunächst allgemeine Grundsätze dargestellt werden und dann auf den besonderen beziehungsweise den sonderpädagogischen Förderbedarf eingegangen wird.

Für die unterschiedlichen Ansprüche und Bedarfe werden gesonderte Module erscheinen.

III.2. Ermittlung des Lern- und Entwicklungsstands (Diagnostik)

2.1 Klärung von Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Diagnostik

Unter Lehrkräften und auch in Veröffentlichungen zur Diagnostik werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet.

Die Verwaltungsvorschrift spricht von einer notwendigen „kontinuierlichen Lernstands**diag-nose**“⁵. Die Bezeichnung „Diagnose“ meint als ursprünglich medizinischer Begriff die Feststellung des Ist-Standes zu einem bestimmten Zeitpunkt. Im medizinischen Verständnis nicht mitgedacht ist die sich wiederholende Überprüfung einmal festgestellter Erkenntnisse. Der Begriff der **Diagnostik** bezeichnet dagegen den Prozess der Sammlung von Daten mittels bestimmter Verfahren. Das Ziel von Diagnostik kann eine Diagnose sein. Im pädagogischen Kontext gibt es allerdings selten eine klare Diagnose, die zu einem bestimmten Zeitpunkt festgestellt wird und dann dauerhaft gültig ist, sondern man befindet sich als Lehrkraft in einem ständigen diagnostischen Prozess: Nur so ist die kontinuierliche Beobachtung der Entwicklung des Kindes und eine ständige Anpassung der Förderangebote möglich. Daher wird in der Pädagogik vor allem der Begriff der Diagnostik verwendet.

Um die Diagnostik im schulischen Kontext von der Diagnostik in der Medizin oder der Psychologie abzugrenzen, wird in der Handreichung von **pädagogischer Diagnostik** gesprochen. Pädagogische Diagnostik darf und soll von allen Lehrkräften durchgeführt werden. Im Zusammenhang mit Diagnostik in Unterricht und Schule werden in anderen Veröffentlichungen die Bezeichnungen „Lernstandserhebung“, „Lernstandsbeobachtung“ oder „Förderdiagnostik“ verwendet, zum Teil als Synonym zum Begriff der pädagogischen Diagnostik, zum Teil als Bezeichnung für bestimmte Verfahren.

Von der pädagogischen Diagnostik wird in dieser Handreichung der Begriff der **pädagogisch-psychologischen Diagnostik** abgegrenzt. Damit sind jene Verfahren zusammengefasst, die in der Schule wenig im Unterrichtsalltag eingesetzt werden und nur von für diese Verfahren ausgebildeten Fachkräften durchgeführt werden dürfen (zum Beispiel Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder Psychologinnen und Psychologen). Dazu gehören beispielsweise Intelligenzmessverfahren.

2.2 Ziele der pädagogischen Diagnostik

Im Schulalltag werden jeden Tag vielfältige diagnostische Leistungen erbracht. Lehrkräfte sind sich dessen oft nicht bewusst, dass bereits jede Unterrichtsplanung, die vom Stand der Schülerinnen und Schüler ausgeht, Diagnostik voraussetzt. Diagnostik kann sehr verschieden eingesetzt werden und unterscheidet sich dann zum Teil auch in den verwendeten Verfahren: Diagnostik umfasst alles von der unterrichtsbegleitenden Diagnostik bis hin zur Diagnostik, die bei besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf notwendig ist.

Daher muss zur Aufarbeitung der Unterschiede zwischen verschiedenen Einsatzmöglichkeiten differenziert werden:

- Diagnostik ist grundsätzlich Bestandteil jeden Unterrichts, um für alle Schülerinnen und Schüler eine Passung zwischen Förderangebot und individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen herzustellen und damit möglichen Schwierigkeiten frühzeitig entgegen zu wirken. Ziel ist es immer, für alle Schülerinnen und Schüler optimale Bedingungen für das Lernen und die Entwicklung zu schaffen. Pädagogische Diagnostik wird von der Klassen- oder Fachlehrerin beziehungsweise dem Klassen- oder Fachlehrer

⁵ VwV vom 22.08.2008, Seite 2

durchgeführt. In diesen Prozess werden die Sichtweisen der Eltern und der Kolleginnen und Kollegen in regelmäßigen Abständen eingebunden, beispielsweise bei regelmäßig stattfindenden Elterngesprächen oder bei Klassenkonferenzen.

- Wenn Schwierigkeiten im Lernen oder in der Entwicklung auftreten, ist eine differenzierte pädagogische Diagnostik notwendig, um die Art des besonderen Förderbedarfs festzustellen.
- Wenn sich trotz bereits bestehender Fördermaßnahmen Schwierigkeiten in einem Entwicklungsbereich manifestiert haben, ist eine ausführliche, auch pädagogisch-psychologische Diagnostik zur Abklärung des Anspruchs sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot notwendig. Diese wird von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durchgeführt und erfolgt in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schule und den Eltern.

Die beschriebenen Einsatzmöglichkeiten von Diagnostik sind keine voneinander isolierten Prozesse, sondern greifen in einem ständigen Kreislauf ineinander.

Unabhängig davon, mit welchem Ziel Diagnostik eingesetzt wird, dient sie immer dazu, in einem kontinuierlichen Prozess die vielfältigen und sich verändernden Einflussfaktoren auf das Lernen und die Entwicklung zu erhellen. Ziel ist es, die Förderplanung in regelmäßigen Abständen an das Bedingungsgefüge anzupassen.

Folgende **Einflussfaktoren**⁶ können das Bedingungsgefüge verändern:

- das außerschulische Umfeld,
(zum Beispiel die materielle Versorgung oder soziokulturelle Erfahrungen)
- die individuellen Voraussetzungen für Lernen und Entwicklung,
(zum Beispiel Kognition, Motorik, Selbstwertgefühl, Interessen, soziale Integration, Lernstand)
- die schulischen Rahmenbedingungen.
(zum Beispiel das schulische Förderkonzept oder die Beziehung zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern)

Die Tabelle auf der nächsten Seite gibt einen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten der Diagnostik.

⁶ siehe Kretschmann 2007, Seite 13 ff

Übersicht über die Einsatzmöglichkeiten der Diagnostik

	unterrichtsbegleitende Diagnostik	Diagnostik zur Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot
Zeitpunkt des Einsatzes	fortlaufend	Bei Behinderung oder dauerhaften Schwierigkeiten trotz eingeleiteter Fördermaßnahmen.
Zielgruppe	alle Lernenden	Lernende mit Behinderung und/oder dauerhaften Schwierigkeiten in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen.
Ziel der Diagnostik	Erfassen der Lernvoraussetzung, der Lernprozesse und der Lernergebnisse, um passgenaue Angebote im Unterricht machen zu können (individuelle Förderung).	Grundsätzliches Ziel: siehe erste Spalte Darüber hinaus: Grundlage für die Klärung weitergehender Unterstützung auch in Bezug auf Hilfsmittel und die Feststellung des Rechts auf Nachteilsausgleich.
verantwortlich für die Diagnostik	Klassen- und Fachlehrer/innen	Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Zusammenarbeit mit Klassen- und Fachlehrer/innen.
Unterstützung der Verantwortlichen	Konsens im Kollegium zu pädagogischen Angeboten; Nutzung schulischer Förderkonzepte; Kooperation mit aufnehmenden oder abgebenden Bildungseinrichtungen, auch mit Partnern außerhalb des Schulsystems.	Einbezug von Beratungslehrer/innen oder schulpсихologischen Beratungsstellen; Einbezug von außerschulischen Partnern, wie zum Beispiel Jugendamt, wenn die Eltern zustimmen.
Mögliche Fördermaßnahmen	Individuelle Förderung im Unterricht zum Beispiel durch Differenzierung des Materials und der Methoden; möglichst hoher Anteil an selbstständiger Arbeit der Schüler/innen und Schüler.	Alle Möglichkeiten der differenzierten Förderung im gemeinsamen Unterricht; Beratung der Lehrkräfte und gegebenenfalls zusätzliche Unterstützung im Unterricht durch die Sonderpädagogik; Inanspruchnahme sonderpädagogischer Bildungsangebote, gegebenenfalls an einem anderen Lernort.

Die Abbildung ist angelehnt an die drei Präventionsebenen im Bereich Schule, die Kretschmann (2007) unterscheidet.

2.3 Verfahren der Diagnostik

Lehrerinnen und Lehrer brauchen grundlegendes Wissen zu Entwicklungsverläufen und dazu, wie Lernen gelingt. Das ist notwendig, um Diagnostik sinnvoll anwenden zu können und zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen. Im diagnostischen Prozess wird das Wissen zu Entwicklungsverläufen in Bezug zu den Stärken und Schwächen gesetzt, die bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind. Aus diesem Vergleich werden Hypothesen dazu abgeleitet, bei welchen Entwicklungsschritten noch Unterstützungsbedarf besteht und welche Angebote die Entwicklung unterstützen könnten.

Zum notwendigen grundlegenden Wissen gehören:

- die Vorstellung, in welchen Schritten Entwicklung verläuft,
- die Kenntnis über Erscheinungsformen von Entwicklungsverzögerungen,
- die Vorstellung darüber, was das Lernen und die Entwicklung beeinflussen kann.

Darüber hinaus ist eine gezielte Fragehaltung notwendig, sowohl um einen besonderen Förderbedarf festzustellen, als auch um zu belegen, dass bei einem Kind oder Jugendlichen mit Behinderung sonderpädagogische Unterstützung notwendig ist, also sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Dazu ist genau zu überlegen, an welchen Handlungen, Verhaltensweisen, Arbeitstechniken oder Arbeitsergebnissen sich ein besonderer oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf erkennen lassen würde. Daraufhin sind Verhalten und Arbeiten des Kindes oder des Jugendlichen über einen längeren Zeitraum zu überprüfen.

Vor allem in Bezug auf die Feststellung eines besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarfs sind für die Auswahl möglicher diagnostischer Verfahren folgende Kriterien zu bedenken:

- Sie sollten prozessorientiert sein, das heißt sie
 - beschreiben, was als Nächstes gelernt werden soll,
 - lassen Rückschlüsse auf Fördermaßnahmen zu,
 - ermöglichen eine Evaluation in kurzen Zeitabständen.
- Sie sollten möglichst keine künstlichen Situationen notwendig machen, sondern in alltägliche Situationen eingebettet sein.
- Sie sollten Stärken und Schwächen des Kindes aufzeigen und zeigen, was bisher nachhaltig gelernt wurde, aber auch nach vorhandenen Lernmöglichkeiten fragen.
- Sie sollten die Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen Beteiligten (abgebende Einrichtung, Beratungslehrkräfte, Jugendhilfe) einbeziehen, auch um Beobachtungsfehlern entgegen zu wirken.

Es gibt eine so große Anzahl an diagnostischen Verfahren, dass man im Alltag leicht den Überblick verliert und sich fragt, welches nun das beste Verfahren sei. Die Vielfalt bietet aber auch Chancen, denn jedes der Verfahren hat eigene Vor- und Nachteile und benötigt andere Kontexte, um gewinnbringend eingesetzt werden zu können. Zudem unterscheiden sich die Verfahren auch bezüglich ihres Einsatzes in verschiedenen Altersstufen.

Wichtig ist es, bei der Wahl der Verfahren darauf zu achten, dass die Anforderungen und Eigenheiten jedes Verfahrens zum Ziel und zum Einsatzbereich passen. Zum Beispiel eignen sich Testverfahren eher für den Einsatz bei der gezielten Überprüfung des Ent-

wicklungsstandes im Rechtschreiben, während der Einsatz von Beobachtungsbögen sinnvoll sein kann, um beispielsweise im Unterricht die Arbeitsstrategien des Kindes zu beobachten. Darüber hinaus sollte auf die Passung zur jeweiligen Arbeitsweise der Lehrkraft geachtet werden, das heißt jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte mit dem jeweils gewählten Verfahren gewinnbringend und ökonomisch arbeiten können. Allerdings kann nicht immer entsprechend der individuellen Präferenzen gewählt werden, wenn beispielsweise das Schulkonzept den Einsatz bestimmter Verfahren vorgibt. Trotzdem sollte darauf geachtet werden, sich zumindest Vorlagen und Verfahrensabläufe, wenn möglich, auf die eigenen Bedürfnisse anzupassen.

Letztlich wird die Qualität der kontinuierlichen Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik bestimmt durch eine wohlüberlegte Auswahl der eingesetzten Verfahren. Über ein Schuljahr gesehen können so die verschiedensten Verfahren zum Einsatz kommen. Im Folgenden werden einige Verfahren der Diagnostik beschrieben und jeweils Beispiele vorgestellt:

- a) Beobachtung
- b) Gespräche
- c) schriftliche Befragungen / Fragebögen
- d) Ergebnisse der Leistungsmessung nutzen, Arbeitsprodukte auswerten
- e) standardisierte Testverfahren

Jedes dieser Verfahren eignet sich sowohl zur unterrichtsbegleitenden Diagnostik als auch unter Berücksichtigung spezifischer Fragen für die Ermittlung des besonderen oder des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Welche Fragen für welchen Förderbedarf zu berücksichtigen sind, hängt von den jeweiligen Erscheinungsformen und Entwicklungsverläufen ab, die zu beobachten sind.

An dieser Stelle kann nicht dargestellt werden, welche Arbeitsergebnisse oder Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler Hinweise auf die verschiedenen besonderen und sonderpädagogischen Förderbedarfe sein können. Dies leisten die jeweiligen Module.

Allerdings zeigen in Kapitel IV Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Schularten, mit welchen Verfahren sie diagnostizieren:

Manfred Burghardt und *Ralf Brandstetter* (siehe Kapitel IV.2) gehen auf die Möglichkeiten der sonderpädagogischen Diagnostik ein und stellen dar, wie Leseförderung bei Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot aussehen kann.

Wie standardisierte Testverfahren im Unterricht eingesetzt und wie daraus Angebote zur Leseförderung in der Orientierungsstufe entwickelt werden können, zeigt *Roswitha Klepser* in ihrem Beitrag (siehe Kapitel IV.4).

Anja Engel und *Sandra Wagner* bauen ihr Konzept einer individuellen Leseförderung auf der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler auf und nutzen dazu einen entsprechenden Bogen. Dasselbe Vorgehen kann auch zur Reflexion des Gelernten eingesetzt werden (siehe Kapitel IV.5)

Matthias Wasel zeigt in seinem Text auf (siehe Kapitel IV.6), wie aus der hypothesengeleiteten Auswertung von Arbeitsprodukten Unterrichtsangebote zur Leseförderung im Gymnasium entwickelt werden können.

Im Text von *Anselm Wenzke* (Kapitel IV.7) geht es um die Ableitung von Förderangeboten aus den Ergebnissen der Kompetenzanalyse ProfilAC an beruflichen Schulen.

a) Beobachtung

Entscheidend für eine geplante Beobachtung im Vergleich zum ungeplanten und daher meist unkontrollierten Wahrnehmen ist die Suchhaltung, mit der die Lehrkraft in eine Beobachtungssituation geht.

So muss sich die Lehrkraft vorab über Folgendes im Klaren sein:

- „Was will ich beobachten?“
- „In welcher Situation will ich beobachten?“
- „Wie halte ich die Beobachtungen fest?“⁷

Um besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen zu können, muss die Lehrkraft spezifische Fragehaltungen für die Beobachtung entwickeln, zum Beispiel besondere Leitfragen, um das Lesen und Vorlesen eines Kindes bei Verdacht auf Leserechtschreibschwierigkeiten zu beobachten.

Aber nicht nur die Beobachtung an sich bedarf der Vorbereitung, sondern auch die Dokumentation. Im Folgenden wird bewusst darauf verzichtet, vollständige Beobachtungsbögen zu veröffentlichen. Denn vor dem Einsatz eines Beobachtungsbogens ist zu klären:

- In welcher Klassenstufe, in welchem Fach und in welcher Schulart soll der Bogen eingesetzt werden?
- Soll ein Kind oder sollen mehrere Kinder mit dem Bogen beobachtet werden?
- Was soll mit dem Bogen erfasst werden? Liegt der Schwerpunkt auf überfachlichen, prozessbezogenen Kompetenzen (siehe Beispiel eins und drei) oder auf fachlichen Kompetenzen (siehe Beispiel zwei)?
- Soll nur für einen kurzen Zeitraum, zum Beispiel während einer Präsentation, über eine längere Zeit oder in künstlich geschaffenen Situationen beobachtet werden, wie es beispielsweise bei ProfilAC der Fall ist?
- Ist der Bogen für die Hand der Lehrkräfte oder auch für Schülerinnen und Schüler, Eltern oder sonstige Personen, zum Beispiel die Schulverwaltung, gedacht?

Je nach Ziel und Einsatzbereich wird jeder Bogen anders aussehen, sodass jeweils ein passender Bogen von der Lehrkraft entwickelt oder ein vorliegender Bogen angepasst werden muss.

Werden im Bogen Skalierungen zur Einschätzung von Leistungen verwendet, so ist eine Verständigung im Kollegium über die Bedeutung der verschiedenen Abstufungen notwendig. Das heißt es muss geklärt werden, wie Niveauunterschiede im gezeigten Wissen und Können auf der vorgegebenen Skala einzuordnen sind.

Wichtig ist die Dokumentation nicht nur, weil dadurch Beobachtungen festgehalten werden können, sondern weil sie dadurch auch vergleichbar werden: Vergleichbar zu früheren oder zukünftigen Leistungen der Schülerin oder des Schülers oder im Vergleich zu den Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler. Gerade für die Feststellung von besonderem Förderbedarf oder dem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot ist dies besonders wichtig. Zudem kann durch die Dokumentation von Entwicklungsverläufen gegenüber Eltern, weiterführenden Schulen oder dem Schulamt transparent gemacht werden, warum besondere Maßnahmen notwendig sind.

⁷ Engel 2008, Seite 14

Beispiel 1: Kompetenzprofilbogen für die Beobachtung im Fach Mathematik

Der Bogen ist in der Grundschule einsetzbar, um die Leistungen der Kinder im Fach Mathematik einzuschätzen. Der Bogen kann zur Beobachtung zu einem bestimmten Zeitpunkt sowie zur Zusammenfassung verschiedener Beobachtungsergebnisse verwendet werden. Die Differenzierung in verschiedene Niveaustufen eignet sich, um besondere Schwierigkeiten wahrzunehmen.

Legende: **** sehr oft beobachtbar ** zuweilen beobachtbar
 *** oft beobachtbar * selten beobachtbar

Name:		Klasse:		Datum:			
Kompetenzbereich		Niveau		Ausprägungsgrad			
		Stufe	Konkretisierung	****	***	**	*
Ü B E R F A C H L I C H	personal	1	arbeitet regelmäßig mit, lässt sich anregen, vollzieht nach				
		2	denkt Anregungen weiter, stellt Fragen, findet eigene Wege, setzt um				
		3	gestaltet um, entdeckt neue Zusammenhänge, entwickelt Vermutungen				
	sozial/ kommunikativ	1	beschreibt eigene Vorgehensweisen				
		2	versteht Lösungswege anderer und reflektiert mit anderen darüber				
		3	bearbeitet Aufgaben gemeinsam, nimmt Ideen anderer auf und bezieht sie in weitere eigene Überlegungen ein				
	methodisch/ strategisch	1	wendet mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse bei der Bearbeitung von Aufgaben an				
		2	entwickelt Lösungsstrategien und nutzt sie (z.B. systematisches Probieren)				
		3	erkennt Zusammenhänge, nutzt diese Erkenntnis und überträgt sie auf andere Sachverhalte				
F A C H L I C H	struktur- orientiert	1	wendet gelernte Fähigkeiten, mathematische Fertigkeiten und Kenntnisse an				
		2	entwickelt Verständnis für mathematische Begriffe und Operatoren				
		3	hinterfragt mathematische Ergebnisse und prüft sie auf ihre Korrektheit, begründet				
	anwendungs- orientiert	1	entnimmt Sachtexten und anderen Darstellungen relevante Informationen und entwickelt und nutzt dazu eigene Darstellungen				
		2	übersetzt Sachprobleme in die Sprache der Mathematik, löst diese mathematisch und bezieht die Lösungen auf die Ausgangssituation				
		3	erstellt eigene Aufgaben aus Sachproblemen, erkennt Strukturen und überträgt sie selbstständig auf andere Situationen, vergleicht und bewertet mathematische Lösungen				

Quelle: Waltraud Haller und Karin Schuch, Fachberaterinnen für Unterrichtsentwicklung am Staatlichen Schulamt Freiburg

Beispiel 2a: Auszug aus einem Kompetenzprofilbogen für die Beobachtung im Entwicklungsbereich Sprache

Der Bogen ist in allen Schularten einsetzbar, um bei einem Jugendlichen in künstlich geschaffenen Situationen oder im Unterricht Beobachtungen zum Entwicklungsbereich Sprache festzuhalten. Der Einsatz des Bogens ist vor allem für den Einsatz in Klasse 7–9 gedacht.

SPRACHE Klasse 7-9		Beobachtung (zu verschiedenen Zeitpunkten)												Bemerkungen		
semantisch-lexikalisch	...															
	...															
morphologisch-syntaktisch	setzt korrekte Funktionswörter ein															
	verändert die Stellung des Verbs bei Fragen															
	verwendet Nebensätze mit korrekter Verbverwendung (Verbendstellung)															
	bildet korrekte Pluralformen															
	verändert Verben entsprechend der Zeitformen															
	bildet das Partizip Perfekt															
	verändert Nomen, Artikel und Adjektive entsprechend des Falls															
verändert Verben und Adjektive entsprechend der Person																
Sprachverständnis	...															
	...															

Notizen der Beobachtungen in den Kompetenzbögen:

Kompetenz sehr gut ausgebildet: ++

Förderbedarf: -

Kompetenz ausgebildet: +

Dringender Förderbedarf: - -

Beispiel 2b: Beispiel für einen Überblicksbogen zum Entwicklungsstand in verschiedenen Bereichen

Der Bogen ist ebenfalls für die Klassen 7–9 gedacht. Hier können die wichtigsten Beobachtungen zu verschiedenen Entwicklungsbereichen festgehalten werden. Die Schule verwendet den Bogen als Ergänzung zum oben dargestellten, ausführlichen Kompetenzprofilbogen. Für diesen Bogen muss außerdem keine Skalierung verwendet werden, was eine offenere Beschreibung ermöglicht.

Bereich	Stärken	Schwächen	Bemerkungen	Weiteres Vorgehen
Sprache (inklusive auditive Wahrnehmung)				
Schriftsprache				
Mathematik				
Arbeitstechniken				
sozial-emotionale Kompetenz				
Motorik / Feinmotorik				
Weitere Beobachtungen:				

Quelle: Material der Erich Kästner-Schule Karlsruhe

Beispiel 3: Beobachtung in standardisierten Situationen mit der Kompetenzanalyse Profil AC an allgemein bildenden und an beruflichen Schulen

„Durch den Einsatz des Verfahrens sollen eine objektivierte Bewertung der individuellen überfachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden und konkrete Ansatzpunkte für deren Förderung gefunden werden. [...] Erhoben werden die für die Ausbildungsreife erforderlichen überfachlichen Potentiale anhand von Verhaltensbeobachtungen, bzw. in beruflichen Schulen auch anhand von Arbeits- und Testergebnissen. [...] Es umfasst standardisierte Einzel- und Gruppenaufgaben in fünf Kompetenzfeldern (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personale Kompetenz, Berufsspezifische Kompetenz, Kulturtechnische Kompetenz) [...]

Die Durchführung der Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen wird ab dem Schuljahr 2010/2011 in allen siebten Klassen der Werkreal-/Hauptschulen und der Sonderschulen mit Bildungsgang Werkreal-/Hauptschule und Förderschule und in allen Klassen des Berufseinstiegsjahrs verpflichtend durchgeführt.“⁸

Anleitungen zur Durchführung von Profil AC wurden an alle Schulen verschickt, die Materialien müssen von den geschulten Lehrkräften im Internet heruntergeladen werden. Die dafür notwendigen Passwörter und die Internetadresse erhalten die Lehrkräfte bei den Anwenderschulungen.

b) Gespräche

Lehrer-Schüler-Gespräche dienen ähnlich wie Selbsteinschätzungsbögen vor allem dem Einblick in Handlungsstrategien der Schülerinnen und Schüler. Sie sind besonders wertvoll, um gezielt Hilfen zur Veränderung von Strategien und zur Verbesserung von Arbeits- und Lernverhalten zu geben.

Zu unterscheiden sind hier spontane Gesprächsformen etwa nach Beendigung einer Aufgabe, also eingesetzt in der unterrichtsbegleitenden Diagnostik, oder geplante Gespräche etwa zur Planung von Fördermaßnahmen bei besonderem Förderbedarf (siehe Beispiel vier).

Auch im Hinblick auf die Diagnostik bei einem möglichen besonderen Förderbedarf können diagnostische Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften sehr hilfreich sein: Vor allem im Fach Mathematik lässt sich aus den Erklärungen der Schülerinnen und Schülern zu den von ihnen angewandten Strategien erkennen, inwiefern der Strategieerwerb altersgemäß ist oder der besonderen Förderung in bestimmten Teilbereichen bedarf (siehe Beispiel fünf).

Diagnostische **Gespräche mit Eltern** sind unerlässlicher Bestandteil der Diagnostik, wenn es um die Erhellung des Bedingungsgefüges für das Lernen und die Entwicklung eines Kindes geht. Da der Aspekt der Zeit für die Feststellung des besonderen Förderbedarfs im Sinne der Verwaltungsvorschrift eine wichtige Rolle spielt, ist auf die Beantwortung der Frage

⁸ siehe: www.kultusportal-bw.de, Kurzbeschreibung des Kultusministeriums zur Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen (Stand: August 2010)

Wert zu legen, warum bei einem Kind besondere Schwierigkeiten auftreten und wie lange diese bereits bestehen (mehr zur Zusammenarbeit mit Eltern und zur Gestaltung von Gesprächen im Kapitel V.3).

Beispiel 4: Vorbereitung auf ein Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch

Die Fragen an die Schülerinnen und Schüler sind einsetzbar frühestens ab Klasse 3, beispielsweise um die Sichtweise aller Beteiligten auf die aktuelle schulische Situation zu erfassen und gemeinsam nächste Schritte zu planen.

Fragen für die Schülerin oder den Schüler, die vor dem Gespräch bearbeitet werden sollten:

- Das kann ich besonders gut ...
- In diesen Fächern / Bereichen will ich mich verbessern ...
- Diese Unterstützung wünsche ich mir von meinen Lehrkräften und / oder Eltern ...
- Das ist mir noch wichtig ...

Fragen für die Eltern, die vor dem Gespräch bearbeitet werden sollten:

- Die Stärken unserer Tochter / unseres Sohnes sehen wir in ...
- Wir sehen Unterstützungsbedarf in folgenden Bereichen ...
- Wir können sie / ihn in diesem Bereich unterstützen ...
- Das ist uns noch wichtig ...

Fragen für die Lehrkraft, die vor dem Gespräch bearbeitet werden sollten:

- Die Stärken der Schülerin / des Schülers sehe ich in ...
- Ich sehe Unterstützungsbedarf in folgenden Bereichen ...
- Ich kann sie / ihn in diesen Bereichen unterstützen ...
- Das ist mir noch wichtig ...

Beispiel 5: Gespräch mit einer Schülerin im Mathematikunterricht der 2. Klasse⁹

Anna bietet folgende Lösung einer Multiplikation an: $7 \text{ mal } 5 = 38$

Interviewer: Wie hast du das gerechnet?

Anna: Ich habe zuerst die Königsaufgabe gerechnet.

Interviewer: Wie heißt die Königsaufgabe?

Anna: 5 mal 5 ist 25.

Interviewer: Und wie geht es dann weiter?

Anna: Dann habe ich noch 1 mal 6 dazugerechnet, das ist 31, und dann noch die 7, ist zusammen 38.

Interviewer: Warum hast du erst die 6 und dann noch die 7 dazu gerechnet?

Anna: Bei einer Malaufgabe rechnet man doch erst die Königsaufgabe mit 5 und dann noch zwei dazu.

Interviewer: Welche zwei dazu?

Anna: Bei mal 7 noch die 6 und die 7.

⁹ Material aus einer Fortbildung der Landesakademie „Lernstandsdiagnose und Förderpläne“ vom 19. bis 21.10.2009

c) Schriftliche Befragungen / Fragebögen

Mit schriftlicher Befragung ist jede Art von Fragebogen gemeint. Darunter fallen Elternfragebögen zur Erfassung des Entwicklungsstands des Kindes, Leitfragen für Lehrkräfte zum Beispiel zur Einschätzung der Leseentwicklung oder Selbsteinschätzungsbögen für Schülerinnen und Schüler.

Um Einblicke in die Handlungsstrategien der Schülerinnen und Schüler zu bekommen, können – je nach Entwicklungsstufe – Selbsteinschätzungsbögen hilfreich sein. Sie geben Aufschluss darüber, welche Hypothesen die Schülerinnen und Schüler selbst zu ihrem Leistungsvermögen haben und wo sie möglicherweise durch Versagensängste gehemmt sind. Die Wahrnehmungen und Selbsteinschätzungen der Kinder und Jugendlichen sind wertvolle Hinweise, die unbedingt mitbedacht werden sollten, um Leistungen und Entwicklungen im Hinblick auf die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs einschätzen zu können (siehe Beispiel sieben).

Wichtig ist auch die Möglichkeit des Abgleichs von Selbst- und Fremdwahrnehmung. So kann deutlich werden, ob für Kinder und Jugendliche dieselben Förderschwerpunkte eine Rolle spielen wie für die Lehrkraft. Durch die Diskussion der Differenzen kann oftmals überhaupt erst die Bereitschaft zu einer Förderung geschaffen werden, wo bisher vielleicht bei den Kindern oder Jugendlichen die Wahrnehmung der Notwendigkeit fehlte (siehe Beispiel sechs).

Die Antworten der Kinder und Jugendlichen sind ebenfalls für die Planung der Maßnahmen wichtig, wenn es darum geht herauszufinden, mit Hilfe welcher Maßnahmen das Lernen besser gelingt. Für die Auswahl der Themen muss die Interessenlage der Schülerinnen und Schüler abgefragt werden.

Aber nicht nur Schülerinnen und Schüler sollten sich selbst einschätzen, sondern auch die Lehrkräfte. Denn die Art der Unterrichtsgestaltung hat Einfluss auf die Frage, ob jeder Lernende Zugang zu den bedeutsamen Lerninhalten erhält, also Schwierigkeiten im Lernen möglicherweise daraus resultieren (siehe Beispiel acht).

Fragebögen für Eltern dienen dazu, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung und die momentane Situation des Kindes zu erkennen beziehungsweise besser zu verstehen (siehe Beispiel neun).

Beispiel 6: Selbsteinschätzungsbogen für Schülerinnen und Schüler zur Bewertung der Mitarbeit

Der Bogen ist einsetzbar ab Klasse 5 in der unterrichtsbegleitenden Diagnostik, beispielsweise wenn es darum geht, die Wahrnehmung des Verhaltens aus Schülersicht zu erfragen und so Ansatzpunkte für die Hilfen bei aus Lehrersicht auffälligem Verhalten zu finden oder auf Schülerseite ein bisher nicht vorhandenes Problembewusstsein zu wecken.

Im Unterricht					
Lies dir jeden Satz genau durch. Kannst du der Aussage zustimmen, wenn du an dein Verhalten denkst? Kreuze an.					
		Stimmt.	Stimmt meistens.	Stimmt manchmal.	Stimmt nie.
1	Ich habe mich grundsätzlich in jeder Stunde mehrmals gemeldet.				
2	Meine Aufgaben habe ich in der vorgegebenen Zeit bearbeitet.				
3	Die Hausaufgaben habe ich immer gemacht.				
4	Im Unterricht habe ich immer aufgepasst und mitgedacht.				
5	Ich war immer pünktlich im Klassenzimmer.				
6	...				
Im Umgang mit anderen					
6	Ich finde es wichtig, meinen Mitschülern zu helfen.				
7	Wenn ich mit anderen arbeite, trage ich sehr viel dazu bei, dass wir ein gutes Ergebnis erzielen.				
8	Wenn es ein Problem mit anderen gibt, dann spreche ich das offen an.				
9				
Das möchte ich noch loswerden:					

Beispiel 7: Selbsteinschätzungsbogen für Schülerinnen und Schüler zum Thema „Meine sprachlichen Fähigkeiten“

Der Bogen ist einsetzbar in der Sekundarstufe I, beispielsweise bei der Feststellung eines besonderen Förderbedarfs im Bereich Sprache. Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler kann wertvolle Hinweise liefern für die Ansatzpunkte der Förderung, je nachdem welche Bereiche für das Kind die größte Belastung darstellen.

Wovon erzählst du anderen gern?

Was kannst du deiner Meinung nach gut? Bitte kreuze an.

- Mir fallen meistens die richtigen Wörter ein.
- Ich kann spannend erzählen.
- Ich kann gut etwas zusammenfassen.

Hast du das Gefühl, dass die anderen immer verstehen, was du sagen willst?

Was denkst du, warum versteht die Klasse manchmal nicht, was du sagst?

Mit welchen Bereichen in Deutsch hast du die größten Schwierigkeiten? Bitte kreuze an.

- mit der Rechtschreibung
 mit der Auswahl der passenden Wörter
 mit dem Verstehen von Texten
 mit dem Schreiben von Texten

...

Beispiel 8: Leitfragen für Lehrkräfte zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben

Das Beispiel ist einsetzbar ab Klasse 2, um im Hinblick auf das weiterführende Schreibenlernen zu überprüfen, ob dem Kind im Unterricht die passenden Angebote gemacht wurden.

Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben

Teilbereich 1: Motivation

	Lernen	Lehren
Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben	Welchen Stellenwert haben Schrift und Schreiben für das Kind innerhalb und außerhalb der Schule?	Wie habe ich diesem Kind bisher den Sinn von Schrift und Schreiben vermittelt? Kenne ich persönliche Interessen dieses Kindes? Habe ich ihm Lernangebote gemacht, die an seinen persönlichen Interessen anknüpfen?
Erfahrungen mit Texten und Schreiben	Welche Erfahrungen hat das Kind mit Texten und Schreiben bisher (in der Schule) gemacht? Hat das Schreibenlernen ihm Erfolgserlebnisse ermöglicht? Geht das Kind Schreiblässe gerne an oder zeigt es Ausweichverhalten, wenn Schreibaufgaben zur Bearbeitung anstehen?	Habe ich diesem Kind Erfolgserlebnisse beim Schreibenlernen ermöglicht?
Motivation im Schreibprozess	Wie reagiert das Kind auf angebotene Schreiblässe? Wie reagiert das Kind bei auftretenden Schwierigkeiten im Schreibprozess? Bricht das Kind Schreibaufgaben rasch ab?	Welche Möglichkeiten biete ich dem Kind zur Überwindung auftretender Schwierigkeiten im Schreibprozess an?

Quelle: Claudia Husen¹⁰

¹⁰ Husen 2009, Seite 231

Beispiel 9: Elternfragebogen zur Diagnostik bei Auffälligkeiten im Verhalten

1. Fernsehen

Bitte denken Sie an eine Situation, in der X in der letzten Woche oder kürzlich ferngesehen oder ein Video angesehen hat. Wie lang hat er/sie zugesehen?

Wenn die Antwort vage ist:

War es kürzer oder länger als eine halbe Stunde?

Kann X eine Sendung ohne Unterbrechung ansehen?

Ist das die typische Zeitspanne für etwas, das X ansieht, wenn er/sie sich dafür interessiert?

Übliche Aufmerksamkeitsspanne

Mehr als 30 Minuten	<input checked="" type="radio"/>	0
Zwischen 15 und 30 Minuten	<input type="radio"/>	1
Zwischen 6 und 15 Minuten	<input type="radio"/>	2
5 Minuten oder weniger	<input type="radio"/>	3
Nicht beurteilbar	<input type="radio"/>	9

Als Sie X das letzte Mal beim Fernsehen beobachtet haben, blieb er/sie auf seinem Platz oder stand er/sie auf und lief im Zimmer umher? Wie oft stand X von seinem Platz auf?

Wenn die Antwort vage ist:

War das alle 15 Minuten oder seltener?

Ist dieses Ausmaß des Umherlaufens beim Fernsehen typisch für X?

Übliche Unruhe

Nicht unruhig	<input type="radio"/>	0
Einmal alle 15 Minuten	<input checked="" type="radio"/>	1
Mehr als einmal alle 15 Minuten aber weniger als einmal alle fünf Minuten	<input type="radio"/>	2
Einmal alle 5 Minuten oder häufigeres Verlassen des Platzes	<input type="radio"/>	3
Nicht beurteilbar	<input type="radio"/>	9

Quelle: Auszug aus dem ADHS-Interview von Taylor, Heptinstall und Schachar (Sektion 2 des PACS-Interviews)¹¹

d) Ergebnisse der Leistungsmessung nutzen, Arbeitsprodukte auswerten

Die Leistungsmessung kann je nach Entwicklungsstufe, Schulart und Fach auf unterschiedliche und vielfältige Weise erfolgen. Die Bildungspläne der allgemeinen Schulen weisen auf neue Gegenstände der Leistungsmessung hin: Dazu gehören Präsentationen von Lernergebnissen und Lernprozessen, Lerntagebücher, Buchpräsentationen oder andere Darstellungsformen wie Darstellendes Spiel, Ausstellungen oder Aktionen.

Leistungsmessung hat aber nicht nur die Bewertung der erbrachten Ergebnisse mittels einer Note zum Ziel. Die Messung von Leistungen liefert darüber hinaus wertvolle Hinweise zum Lern- und Entwicklungsstand sowie den bevorzugten Lern- und Arbeitsstrategien von Schü-

¹¹ aus Döpfner / Lehmkuhl / Steinhausen 2006

lerinnen und Schülern. Wichtig ist dabei, möglichst oft das Gespräch zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern zu suchen, damit diese die Möglichkeit erhalten, ihre Denkprozesse und Arbeitsweisen zu erklären.

Für die Lehrkraft ergeben sich aus den Gesprächen und der Auswertung der Arbeitsergebnisse unersetzliche Hinweise auf den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen. So können Hypothesen, die jede Lehrkraft zu den möglichen äußeren Einflüssen auf das Lernen und die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler erstellt, bestätigt oder verworfen werden. Dadurch wird die Grundlage für die weitere Planung von Förderangeboten geschaffen.

Damit die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse der Leistungsmessung für ihre zukünftigen Lernprozesse nutzen können, ist eine regelmäßige Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler notwendig. Dabei werden Stärken hervorgehoben und bei Problemen gemeinsam Lösungsmöglichkeiten erarbeitet.

Wichtig bei der Einschätzung der Leistung ist die Kenntnis der Lehrkraft über die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler, über den normalerweise zu erwartenden Entwicklungsverlauf und über mögliche Störungen.

Allgemein einsetzbare Bewertungsbögen wie das folgende Beispiel (siehe Beispiel zehn) können unter spezifischen Fragestellungen ausgewertet werden, zum Beispiel im Hinblick auf sprachliche Schwierigkeiten.

Die Auswertung von Lern- und Lesetagebüchern und anderen Arbeitsprodukten, die beispielsweise in einem Portfolio gesammelt wurden, eignet sich ebenso für die Diagnostik wie auch als Grundlage für die Planung von Unterricht beziehungsweise besonderen Fördermaßnahmen. Grundsätzlich kann man unterscheiden zwischen der Sammlung aller Arbeiten zu einem Thema oder Fach oder der Sammlung der gelungensten Ergebnisse.

Wichtig ist, dass zu den Arbeitsergebnissen Rückmeldungen der Lehrkräfte sowie Reflexionen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernfortschritten bestehen. Damit eine Lernende oder ein Lernender die Gelegenheit bekommt, die eigenen Stärken zu präsentieren, sollte mehrschrittiges Arbeiten ermöglicht werden mit Phasen des Entwerfens, Überarbeitens, Gestaltens und Präsentierens.

Sammlungen von Arbeitsergebnissen können den Lernstand widerspiegeln, Entwicklungen dokumentieren, aber auch zum Nachdenken über die eigene Leistung anregen und ein Bewusstsein für den Wert der Arbeitsergebnisse schaffen.

Auf Grundlage dieser Sammlungen sind Gespräche zwischen Lernenden und Lehrkräften, aber auch mit den Eltern möglich. Auch bei der Gestaltung von Übergängen leisten Sammlungen von Arbeitsergebnissen einen Beitrag im Sinne der kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsdiagnostik, gerade bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf.

Weiterführende Hinweise zum Einsatz und der Gestaltung von Portfolios können Beispiel elf entnommen werden.

Beispiel 10: Bewertung einer Buchpräsentation im Deutschunterricht
 Der Bogen ist einsetzbar ab Klasse 4.

Fach: Deutsch **Thema: Bewertungsbogen für die Buchpräsentation** **Klasse: 4**

Name: _____

			**	**	**	**	*	
			**	**	*	**	*	
			*	**	*	**	*	
I	Inhalt							
I.1	Qualität	<i>Verständnis der Zusammenhänge</i>						wenig Substanz
I.2	Quantität	<i>angemessen, den Vorgaben entsprechend</i>						zu kurz / zu lang
I.3	Sachwissen	<i>flexible Reaktion auf Nachfragen</i>						unsicher, kein Hintergrundwissen erkennbar
I.4	Medien, Materialien für die Klasse (Folie, Plakat, Quiz, etc.)	<i>vorhanden</i>						nicht vorhanden
I.5	Aufbau, Gliederung	<i>logisch, transparent</i>						willkürlich, kein Zusammenhang
II	Präsentation							
II.1	Vortragsweise	<i>freier Vortrag</i>						vom Blatt abgelesen
II.2	Stimmeinsatz	<i>laut, deutlich, gestaltend</i>						zu leise, undeutlich, monoton
II.3	Tempo, Pausen	<i>werden eingehalten</i>						keine / falsche Pausen zu langsam / schnell
II.4	a. Adressatenbezogenes Sprechen b. Blickkontakt c. Einbeziehen der Zuhörerinnen/ Zuhörer	<i>Interesse wird geweckt (interessanter Einstieg) und erhalten</i>						Zuhörer fühlen sich nicht angesprochen / langweilen sich
II.5	Körperhaltung, Gestik, Mimik	<i>angemessen</i>						übertrieben
II.6	Verständlichkeit	<i>Wortwahl, klar strukturierte Sätze, Zusammenhang</i>						unverständlich, fehlende Struktur

vergleiche: Abenteuer Lesen. Leseförderung im Kontext von Projekten. In: Lehren&Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. 36. Jg. / 5-2010, Seite 17. Der Rückmeldebogen für die Schülerinnen und Schüler ist ebenfalls in dieser Zeitschrift erschienen.

Beispiel 11: Weiterführende Informationen zu Portfolios

Bei grundsätzlichen Fragen zur Arbeit mit Portfolios bietet die Handreichung des Kultusministeriums „Talente fördern - Portfolioarbeit in der Grundschule“ (2009) Grundlagen der Portfolioarbeit, Praxisbeispiele und konkrete Hilfen an.

Die Handreichung „E-Portfolios für den kompetenzorientierten Unterricht und die Berufsorientierung“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2008) erklärt, was E-Portfolios leisten und wie sie im Unterricht

eingesetzt werden können. E-Portfolios verstehen sich als Weiterentwicklungen der herkömmlichen Portfolioarbeit in der Schule: Es sind elektronische Sammlungen von Arbeitsprodukten.

Hilfen zum Einsatz von Portfolios finden sich beispielsweise auf diesen Seiten im Internet (Stand jeweils Juni 2010):

- www.schule-bw.de im Bereich „Englisch in der Grundschule“ (Beschreibung des Einsatzes von Portfolios und Sammlung von Links mit weiteren Informationen)
- www.zum.de (informiert über Portfolios und gibt einen Überblick über interessante Links zum Thema)
- www.teachsam.de unter dem Stichwort „Portfolio“ (umfassender Überblick über Formen und Einsatzmöglichkeiten von Portfolios und die damit verbundenen Konsequenzen für Aufbau, Begleitung und Bewertung von Portfolios)
- www.portfolio-schule.de (Anleitungen zur Arbeit mit Portfolios, Material zum Herunterladen, aber auch Beispiele für die vielfältigen Formen von Portfolios)

e) Standardisierte Testverfahren

Testverfahren erheben den Ist-Stand der Entwicklung in Bezug auf einzelne Entwicklungsbereiche. Das heißt sie können Aussagen treffen zum Lern- und Entwicklungsstand einer Schülerin oder eines Schülers oder zum Lernstand einer Klasse.

Dadurch sind Tests wertvolle Ergänzungen zu den bereits beschriebenen Verfahren der Diagnostik, vor allem weil sie rechtzeitige und gezielte Hinweise zu möglichen Problem-bereichen und dem Stand der Entwicklung liefern können. Zudem ergänzen sie das Ergebnis von Diagnostik um objektivere Ergebnisse als das beispielsweise bei der Beobachtung möglich ist.

Lehrkräfte sollten sich beim Einsatz von Testverfahren aber über deren Grenzen bewusst sein und die Möglichkeit von Messfehlern bei der Interpretation der Testergebnisse in Betracht ziehen:

- Ein Test wird trotz genauer Beschreibung der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation von subjektiven Kriterien beeinflusst. Dazu gehören die Beziehung zur durchführenden Person, die Tagesform der Schülerin oder des Schülers oder die Vertrautheit der Umgebung.
- Für viele Aufgaben in Tests muss das Kind nicht nur die zu messenden Leistungen erbringen, sondern zusätzliche Kompetenzen einbringen, wie Weltwissen oder das Umgehen mit Anforderungs- und Testsituationen. Zudem beantworten Kinder die Fragen vor dem Hintergrund ihrer Lernbiografien oder des jeweiligen sozialen und kulturellen Hintergrunds, sodass eine objektive Bewertung der Fragen ohne Kenntnis des individuellen Hintergrunds schwer möglich ist.
- Tests können nur Ausschnitte eines Entwicklungsbereichs in den Blick nehmen und nur wenig über Stärken, bereits erworbene Kompetenzen in anderen Bereichen oder angewandte Strategien aussagen.¹²

¹² siehe Rackwitz 2010, Seite 4 ff

Damit Tests eine sinnvolle Unterstützung der täglichen Arbeit sein können, sollten bei der Auswahl von Verfahren folgende Kriterien beachtet werden (ob ein Test diese Kriterien erfüllt, ist in der Regel im Testmanual nachzulesen):

Die Tests zur Lernstandserhebung sollten

- eine genaue und verständliche Beschreibung der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation enthalten (Objektivität),
- so konstruiert sein, dass die Aufgaben das abprüfen, was gemessen werden soll (Reliabilität/Validität, das heißt, dass bei einer Wiederholung des Tests unter gleichen Bedingungen die gleichen Ergebnisse erzielt werden),
- in Bezug auf die Konstruktion den neusten Forschungen entsprechen, also sich beispielsweise an den Stufen des Schriftspracherwerbs orientieren,
- anhand einer repräsentativen Bezugsgruppe (Größe und Zusammensetzung der Gruppe) normiert sein; die Normierung sollte außerdem möglichst aktuell sein,
- „alltagstauglich“ sein, das heißt im Alltag einsetzbar und nicht zu aufwendig in Vorbereitung und Durchführung sein,
- durch die Auswertung der Ergebnisse eine differenzierte Beschreibung des erreichten Könnens ermöglichen, am besten in veranschaulichter Form, zum Beispiel als Tabelle oder als Schaubild,
- im Testmanual Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse, also Vorschläge für Fördermaßnahmen an die Hand geben.

Im Folgenden wird eine Übersicht zu verschiedenen Testverfahren gegeben.

Aus den vielen Einsatzbereichen, zu denen es Tests gibt, wurden Tests zum Leistungsstand in Mathematik und in Deutsch (unterteilt in Lesen und Schreiben) ausgewählt. Es werden die Testverfahren genannt, die von allen Lehrkräften durchgeführt werden können, die bereits in vielen Schulen angewandt werden und die möglichst aktuell sind.

Auf die Darstellung von älteren Testverfahren wurde aufgrund der oben dargestellten Notwendigkeit von Aktualität bezüglich Konstruktion und Normierung verzichtet.

Eine Auswahl standardisierter Testverfahren zum Schreiblernprozess

Titel, Autoren	Zielgruppe; Zeitpunkt	Art des Materials	Dauer pro Kind	Beobachteter Bereich	Standardisierung	Anschluss von Förderung	Kommentar; theoretischer Hintergrund
Zeit für die Schrift Mechthild Dehn (2006) Cornelsen Verlag. 20 €	Anfangsunterricht und Kl. 1 (aber auch in Kl. 2-4 möglich)	Bildlitate; Kopiervorlage zur Beobachtung	20 min	Lesen-, Schreib- und Schriftentwicklung	Nein.	Ja, im Buch.	Unterscheidet verschiedene Stufen des Schriftspracherwerbs. Material zur Prozessbeobachtung enthalten.
Hamburger Schreibprobe HSP Peter May, Ulrich Vielhuf Volkmar Malitzky (2009) Vpm Verlag. 92 €	Für jede Klassenstufe: Kl. 1 – 9	Fertige Testhefte für jede Schülerin und jeden Schüler mit Auswertungseiten	etwa 30 min	orthografisches Wissen und Lernstand der Rechtschreibstrategien	Ja.	Ja.	Genauere Unterscheidung der Stufen des Schriftspracherwerbs. Einzel- und Gruppenverfahren; Tonband oder Protokollant nötig; Online- Auswertung ist möglich.
Die diagnostischen Bilderlisten (DBL) Lisa Dummer-Smoch (2007) Veris Verlag. 35 €	Kl. 1 – 2	Bilderlisten zur Beschreibung	Klasse gemeinsam: 5 – 30 min	Entwicklung der alphabetischen Strategien	Die angegebenen Normen sind als Anhaltspunkte gedacht.	Ja, beim Verlag erhältlich.	Mit der DBL überprüfte Buchstaben müssen im Unterricht eingeführt sein. Keine Aussagen zur orthografischen Strategie möglich.
Diagnosebox Deutsch Heike Freitag (2008) Schroedel-Verlag. 37 €	Kl. 1 – 4	60 Karteikarten mit Förderhinweisen; Bildlitate; Logical, Beobachtungsbögen für Kl. 1 - 2, 3 - 4; Kopiervorlagen	Keine Angaben.	Verschiedene Teilbereiche des Deutschunterrichts entsprechend der Kompetenzbereiche des Bildungsplans.	Ja.	Aus der Auswertung der Beobachtungsbögen lassen sich Fördermöglichkeiten ableiten.	Der Beobachtungsbogen sieht Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten vor und ermöglicht so kontinuierliche Lernbeobachtung. Materialien zur Förderung liegen der Box bei.

KOBOLD – Berliner Schreibprobe www.wilfriedmetze.de/esetest/html/kobold.html kostenlos	Kl. 1 – 2	Testheft: Ergebnistabelle	In der Klasse gemeinsam durchführbar, keine Zeitan-gabe.	Rechtschreib-strategien	Nein.	Nein.	Auswertung auf drei Ebenen: korrekt ge-schriebene Wörter, Graphemtreffer, Recht-schreibstellen
Testen@cornelsen – Testen, Diagnostizieren, Fördern (2010) Cornelsen Verlag 34 € für CD mit Online-Zugang	Kl. 1, 2, 3, 4, 5, 6	Online-Version: CD-Rom-Version; Print-Version	In der Klasse durchführbar: 15 – 20 min	Lernstandserhebung im Lesen und in der Rechtschreibung.	Ja.	Ja, Vorschläge für Förderpläne und Übungsempfehlungen liegen vor	Test wird u.a. online bearbeitet. Ziel ist die Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten.
Testen und Fördern Konzeption (2010) Klett Verlag Tests sind kostenlos nach Anmeldung	Grundschule	Lehrwerk und passender Test unter: www.testen-und-fordern.de	20 – 30 min pro Schüler	Tests sind jeweils passend zum Lehrwerk von Klett.	Nicht be-kannt.	Ja, individuelle Fördermaterialien nach Online-Anmeldung.	Lernstand wird online erhoben, jedes Kind ist unter einem Schülercode gespeichert und dessen Entwicklung somit dauerhaft nachvollziehbar (www.testen-und-fordern.de)
Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT II) (2010) M. Lenhard Komplettpaket etwa 107 €	Ab Ende 1. Klasse bis Ende 4. Klasse	Handbuch, Lesemappe und Rechtschreibtest jeweils Form A und B, Protokollblätter	Etwa 5 min für Lesen, 20 – 30 min für Rechtschreibung	synthetisieren-des Lesen, direkte Wörterkennung, Rechtschreib-leistung.	Ja, allerdings für die Auswertung der Rechtschreibung eher grobe Ver-gleichsnor-men.	Ja.	überprüft für die Klassen 1 bis 4 Lesen und Rechtschreiben in einem Test, zur Überprüfung der Rechtschreibung kann der SLRT II als Einzel- oder Gruppentest eingesetzt werden.
Weingartner Grund-wortschatz Rechtschreibtest (WRT) P. Birkel etwa 78 €	Für jede Klassenstufe einen Test von Ende Kl. 1 bis Mitte Kl. 5.	Manual, Testhefte in Druck- oder Schreibschrift (Items sind z. T. in Ge-schichten eingebunden), Auswertungsbogen, Klassenliste	40 – 45 min für Langform, 15 – 20 min für Kurzform	Überprüfung des Lernwortschatzes der jeweiligen Klassenstufe.	Ja.	Auswertung von Fehlertypen als Grundlage für Förderung	In der Neuauflage für WRT 3+ und WRT 4+ auch Normen für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Tests liegen in Lang- und Kurzform vor.

Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT) je nach Klassenstufe unterschiedliche Autoren je nach Klassenstufe zwischen 59 und 66 €	Für jede Klassenstufe einen Test, von Ende Kl. 1 bis Mitte Kl. 5.	Manual, Testhefte A- und B-Form (Lückentexte), Fehleranalysebogen	30 – 45 min	Rechtschreibleistung, Fehleranalysen orientieren sich an den angenommenen inhaltlichen Schwerpunkten der Klassenstufe.	Ja.	Ja, durch qualitative Auswertung und Analyse von Fehlerschwerpunkten.	Auswertung ist quantitativ und qualitativ (Art der Fehler) möglich. Als Einzel- oder Gruppentest durchführbar. Test kann auch in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren eingesetzt werden.
--	---	---	-------------	--	-----	---	--

Die angegebenen Preise für die Testverfahren sind auf Klassensätze bezogen (Stand: März 2010).

Eine Auswahl standardisierter Testverfahren zum Leselernprozess

Titel, Autoren	Zielgruppe; Zeitpunkt	Art des Materials	Dauer pro Kind	Beobachteter Bereich	Standardisierung	Anschluss von Förderung	Kommentar; theoretischer Hintergrund
Würzburger Lesestrategie Wissenstest M. Hasselhorn u.a. (2008) Hogrefe Verlag. 46 €	Kl. 7 - 12	Manual, Testhefte, Auswertungsbogen	20 – 35 min	Wissen zu Lesestrategien (metakognitive Kompetenzen)	Ja.	Ja, im Handbuch enthalten.	Qualität und Nützlichkeit von fünf verschiedenen Lesestrategien müssen im Test bewertet werden. Einzel- und Gruppenverfahren.
Frankfurter Leseverständnistest E. Souvignier u.a. (2009) Hogrefe Verlag. 59 €	Kl. 5 – 6	Manual, Testhefte, Schablone, Mappe	20 min je Testteil	Überprüfung des Leseverständnisses (sinnentnehmendes Lesen)	Ja, getrennte Normen für Haupt- und Realschule sowie Gymnasium.	Aus den Ergebnissen kann das Niveau des Textverständnis abgeleitet werden.	Durchführbar als Gruppen- oder Einzeltest. Testantworten sind zum Teil dem Text zu entnehmen, zum Teil aber auch aufgrund von Wissen zu beantworten.
Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest M. Hasselhorn u.a. (2007) Hogrefe Verlag. 49 €	Kl. 6 – 12	Manual, 5 Testhefte, 5 Auswertungsbögen, Auswertungsmappe	10 min	Ermittlung der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses	Ja.	Ja, bereits inkludiert.	Einfache Handhabung, hohe Zuverlässigkeit durch vorangegangene Normierung von Einzel- und Gruppentest.
Salzburger Lesescreening Kl. 1-4: H. Mayringer / H. Wimmer (2003) Kl. 5-8: M. Auer u.a. (2008) Hogrefe Verlag. 72 €	Kl. 1-4 und Kl. 5 – 8	Manual, 10 Testhefte, Schablonen	15 min	Beurteilung der basalen Lesefähigkeit	Ja.	Ja, Fördermaterial wird extra angeboten.	Zwei Varianten erhältlich um den Test nach kurzer Zeit wiederholen zu können und so Beobachtung von Entwicklungen zu ermöglichen. Hohe Zuverlässigkeit durch vorangegangene Normierungstestprobe bewiesen.

ELFE – Ein Leseverständnistest M. Lenhard (2010) Hogrefe Verlag. 96 €	Kl. 1 – 6	Manual, 10 Testhefte (A&B), Mappe	15 min	Überprüfung der Bereiche Wortverständnis, Satzverständnis und Textverständnis	Ja.	Ja. Trainingsprogramm zusätzlich erhältlich.	Als Gruppen- und als Einzeltest durchführbar. Editor-Funktion ermöglicht das Erstellen eigener Aufgaben. Als Computerprogramm oder in Papierform erhältlich.
Stolperwörter Lesetest Wilfried Metzke www.wilfriedmetzke.de/lesetest kostenlos	Kl. 1 – 4	Kopiervorlagen: Screening mit der Klasse durchführbar	Kl. 1: 20 min. Kl. 4: 15 min	Sinnentnahme, Leseschwindigkeit, Lesegenauigkeit	Nicht bekannt.	Nicht bekannt.	Es gibt eine A- und eine B-Form. Kontrollfolien müssen selbst erstellt werden, eine Anleitung ist dafür vorhanden.
LDL - Lesefortschrittsdiagnostik Lesen J. Walter (2010) Hogrefe Verlag. 98 €	Kl. 2 – 4	Manual, Lesetexte, Auswertungsbogen, Fortschrittsprotokoll	2 min	Erfassung der allgemeinen Lesefähigkeit	Ja.	Ja, mit Anleitung zur Erstellung eigener Förderpläne.	Ziel des Tests: Evaluation von Leseeintericht und Förderung, Basis zur Erstellung individueller Förderpläne in allen Schularten.
Zürcher Lesetest (2000) Hogrefe Verlag. 50 €	Kl. 2 – 6	Test bestehend aus: Manual, 10 Lesekarten, 20 Formularen inkl. «Psycholinguistische Verlesungsanalyse»	20 min	Einstufung in Bezug auf Lesefähigkeit, Lesegenauigkeit und Analyse des Leseverhaltens	Ja.	Ja, liegt bei.	Verwendung zur Erfassung von Leserechtschreibschwierigkeiten bei Kindern.

Die angegebenen Preise für die Testverfahren sind auf Klassensätze bezogen (Stand: März 2010).

Eine Auswahl standardisierter Testverfahren zu Mathematik

Titel, Autoren	Zielgruppe; Zeitpunkt	Art des Materials	Dauer pro Kind	Beobachteter Bereich	Standardisierung	Anschluss von Förderung	Kommentar; theoretischer Hintergrund
Alfons-Diagnostik-Programm Mathematik Schroedel-Verlag GmbH (2008). 98 €	Kl. 1 – 4	Testform A je 40 Aufgaben, Testform B je Klassenstufe Kl. 1 – 4.	20 – 30 Min	Grundrechenarten	Ja.	Ja. Hinweise zur Förderung können abgeleitet werden.	Nur als Computerprogramm erhältlich. Eigene Testaufgaben können durch die Lehrkraft erstellt werden.
DEMAT 1+ Deutscher Mathematiktest für erste Klassen K. Krajewski u.a. (2008) Beltz Test GmbH Göttingen. 48 €	Kl. 1 – 2 und zu Beginn der 3. Klasse	Form A & Form B, je ein Testheft mit 9 Seiten pro Kind	45 min für die Gruppe, 20 bis 35 min. für den Einzeltest.	Orientierung am Zahlenstrahl, Addition und Subtraktion, Zahlenzerlegung und Zahlenergänzung, Teil-Ganzes, Kettenaufgaben, Ungleichungen, Sachaufgaben	Ja.	Ja. Diagnostikergebnisse können in das Förderprogramm importiert werden, das sich dadurch dem Lernstand individuell anpasst.	Grundlage für die Erstellung des Tests war die Analyse der Kompetenzerwartungen in den Bildungsplänen der Bundesländer. Der Test differenziert gut im unteren Leistungsbereich und ist daher geeignet zur Feststellung von Schwierigkeiten im Rechnen.
Eingangstest im Lehrband von „Mathematikus 1“ , S. 198. Jens Holger Lorenz (Hrsg.) (2007) Westermann. 35 € für den Lehrband	Im Kindergarten oder ab der 3. Schulwoche in Kl. 1.	Kopiervorlagen für Aufgabenblock (8 Aufgaben)	15 min	Analyse von mathematischen Vorerfahrungen, Umgang mit Rechengeschichten, Zahlenraum bis 15	Nein.	Nein.	Kann nur mit einzelnen Kindern durchgeführt werden. Der Lehrband enthält noch weitere Hinweise zur Diagnostik.
OTZ Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung J.E.H. van Luit u.a. (2009) Hogrefe. 105 €	ab 4; 6 Jahre bis 7 Jahre, auch schon im Kindergarten einsetzbar.	Aufgabenkartenblock, Bilder, Kopiervorlagen, 20 Holzwürfel, Testform A und B.	25 min	Entwicklung des Zahlenbegriffs	Ja.	Nein.	Gruppenweise durchführbar. Orientierung an den Stufen der Entwicklung des Zahlbegriffs.

Test im Lehrermaterial zu „Zahlenzauber 1“ Hrsg. Wolfgang Gerlinger (2010) Oldenbourg. 52 € für den Lehrereband	Im Kindergarten und im Anfangsunterricht.	Kopiervorlage, aus der ein DIN A5 Heft hergestellt wird, enthält 13 Aufgaben.	20 – 30 min	Formen und Farben, Menge und Zahl, Auge-Hand-Koordination, Raumlage, größer - kleiner	Nein.	Nein.	Einzel- oder in kleinen Gruppen durchführbar.
ERT Eggenberger Rechen-test – Diagnostikum für Dyskalkulie H. Schaupp, N. Holzner & F. Lenart. 79 €	Vier Testverfahren für jede Klassenstufe von 1 bis 4.	je 10 Testhefte aus A- und B-Reihe	90 bis 130 min. für die Gruppe, 30 bis 90 min. für den Einzeltest.	Grundfähigkeiten der Mathematik, Ordnungsstrukturen, algebraische Strukturen, angewandte Mathematik.	Ja.	Nicht bekannt.	Differenziert gut im unteren Leistungsreich, enthält zwei Testreihen und ist als Gruppentest anwendbar.
Diagnosebox Mathe Prof. Dr. Lorenz, Dr. Sabine Kaufmann (2008) Schroedel. 80 €	Kl. 1 – 4	Handreichung mit Kopiervorlagen, 208 Karteikarten mit Förderideen, Wimmelbild mit Poster, je 30 Beobachtungsbögen Kl. 1-2 / 3-4	Keine Angaben.	Kognitiver Bereich, Zahlverständnis, Rechnen und Rechenstrategien, Größen, Operationsverständnis, Problemlösen.	Ja.	Aus der Auswertung der Beobachtungsbögen lassen sich Fördermöglichkeiten ableiten.	Der Beobachtungsbogen sieht Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten vor und ermöglicht so kontinuierliche Lernbeobachtung. Materialien zur Förderung liegen der Box bei. Beobachtete Bereiche entsprechend der Kompetenzbereiche des Bildungsplans.

Die angegebenen Preise für die Testverfahren sind auf Klassensätze bezogen (Stand: März 2010).

2.4 Möglichkeiten für die Erhebung des Lernstandes in unterschiedlichen Jahrgangsstufen

In Baden-Württemberg gibt es einige Verfahren, die verpflichtend durchgeführt werden müssen. Aufgrund der Verbindlichkeit können Lehrkräfte diese Methoden ohne zusätzlichen Aufwand gut verwenden, um Erkenntnisse zum Lern- und Entwicklungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler zu gewinnen.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über verpflichtend durchzuführende Verfahren.

Jahrgangsstufe	in Baden-Württemberg verpflichtende durchzuführende Verfahren
Schuleingang	HASE: <ul style="list-style-type: none"> • Für alle Kinder verpflichtender Sprachstandstest der Gesundheitsämter, • bei Auffälligkeiten im HASE wird zur genaueren Abklärung der HSET durchgeführt. SETK 3-5: Sprachentwicklungstest
bis Klasse 2	Mindestens eine Projektpräsentation
bis Klasse 4	VERA 3: <ul style="list-style-type: none"> • Zweites Halbjahr in Klasse 3, • zentral gestellte Aufgaben mit Auswertungsraster, das Aufschluss über Kompetenzprofil gibt. Mindestens eine Projektpräsentation.
Klasse 5 und 6	Onlinebasierte Lernstandserhebung in Deutsch und Mathematik Buchpräsentationen Projektpräsentationen pro Jahr ein erweiterter Kompetenznachweis im Fach Mathematik (EKM) in der WRS/HS
bis Klasse 9	Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen: <ul style="list-style-type: none"> • Eingesetzt in Klasse 7 in der Haupt- beziehungsweise Werkrealschule und sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. • Schülerinnen und Schüler werden bei der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben beobachtet. Aus den Beobachtungen wird ein Förderplan erarbeitet, der mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern besprochen wird. • Die Aufgaben zu den Kulturtechniken sind optional.

	<p>Vergleichsarbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingesetzt in Klasse 7 in allen weiterführenden Schulen, in Klasse 9 eingesetzt in Realschulen und Gymnasien. • Zentral gestellte Aufgaben mit Auswertungsraster, das Aufschluss über Kompetenzprofil gibt. <p>Präsentationen in allen Schularten pro Jahr ein erweiterter Kompetenznachweis im Fach Mathematik (EKM) in der WRS/HS</p>
Übergang in Berufsausbildung/Berufsvorbereitung	<p>Profil AC an beruflichen Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingesetzt in BEJ/BVJ/VAB. • Schülerinnen und Schüler werden bei der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben beobachtet. Aus den Beobachtungen wird ein Förderplan erarbeitet, der mit den Schülerinnen und Schülern besprochen wird. • Die Aufgaben zu den Kulturtechniken sind optional.
Klasse 11	Präsentationen

III.3. Förderplanung

Um Förderangebote planen und steuern zu können, werden die Ergebnisse der Diagnostik ausgewertet. Aus diesen Erkenntnissen werden Schwerpunkte in der Förderung abgeleitet. Für die endgültige Entscheidung, wie Förderung im Einzelfall umgesetzt werden kann, muss geprüft werden, was im Unterricht realisierbar ist. Die individuellen Schwerpunkte werden mit den Zielen der Klasse und Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung in Einklang gebracht. Zudem sind die Interessen der Schülerinnen und Schüler mitzubedenken.

Die geplanten Angebote werden schriftlich fixiert, um auf dieser Grundlage später die Wirksamkeit zu überprüfen und gegebenenfalls Maßnahmen verändern zu können¹³.

Grundsätzlich sollten bei der Erstellung von Förderplänen folgende Kriterien beachtet werden:

- Die Planung von Angeboten orientiert sich an den Ressourcen des Kindes, also seinen Interessen und Fähigkeiten.
- Die Förderziele sollten so formuliert sein, dass sie realisierbar sind. Das heißt:
 - Es sollten Hypothesen zu den wahrscheinlich nächsten Entwicklungsschritten des Kindes aufgestellt werden. Die Unterstützung der nächsten Entwicklungen ist Aufgabe der Fördermaßnahmen.
 - Es sollte analysiert werden, welche materiellen und personellen Ressourcen für die Förderung zur Verfügung stehen und wie die Förderziele im Unterricht erreicht werden können.
 - Bereits bestehende Schulkonzepte sollten in die Planung einbezogen werden. Eine sorgfältige Analyse der Förder- und Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts ist also notwendig.
- Die Förderziele sollten überprüfbar sein und für einen überschaubaren Zeitraum gelten. Es müssen also zu einem bei der Planung festgelegten Zeitpunkt die Entwicklungen in Bezug auf das festgelegte Förderziel überprüft werden.
- Bei der Planung der Förderung sind die rechtlichen Regelungen zu beachten. Dazu gehören die Kenntnis der Noten- und Versetzungsordnung und der Vorgaben der Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008, aber auch anderer Verwaltungsvorschriften, wie zum Beispiel „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ vom 01.08.2008.

Für den Einsatz im Unterricht gilt ansonsten das Primat der Praktikabilität. Das bedeutet, dass nicht für jedes Kind ein ausführlicher Förderplan vorliegen muss, der in kurzen Abständen evaluiert und mit allen beteiligten Partnern abgestimmt wird. Trotzdem sollten für jedes Kind ein oder mehrere ausgewählte Förderziele für einen bestimmten Zeitraum festgelegt und die Unterrichtsangebote darauf abgestimmt werden. Auch hier ist es wichtig, so oft wie möglich den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern zu suchen.

¹³ siehe dazu auch Beschreibung von „Begleiten mit individuellen Förderplänen“ in „Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ (2008 – NL 01), Seite 48 ff

Die Erstellung eines Förderplans, wenn ein besonderer Förderbedarf oder der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungsangebot festgestellt wurde, unterscheidet sich von dem Vorgehen, das im Unterrichtsalltag angewendet wird, hauptsächlich in der Ausführlichkeit der Diagnostik und der Dokumentation und der Wahl der Partner. Die Festlegung und die Durchführung der Maßnahmen erfolgen in Kooperation mit dem Klassenteam, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern. Gegebenenfalls können schulische und außerschulische Partner einbezogen werden. Dazu zählen:

- Beratungslehrerinnen und -lehrer der Schule, die im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen, zum Beispiel bei Schwierigkeiten im Erwerb des Rechnens, besonders ausgebildet sind.
- Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen können Auskunft geben zu besonderen Möglichkeiten und Zielen der Förderung, notwendigen Hilfsmitteln und Rechten von Menschen mit Behinderung, aber auch bei der Diagnostik unterstützen und gemeinsam mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule Fördermaßnahmen planen.
- Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer oder auch Vertreterinnen und Vertreter der Jugendhilfe. Sie können wichtige Informationen zum Förderplan beitragen, wenn Erkenntnisse aus der Diagnostik und den Fördermaßnahmen aus Vorfeld und Umfeld der schulischen Förderung in die zukünftige Arbeit einbezogen werden sollen. Informationen dieser Art können nur mit Zustimmung der Eltern verwendet werden.
- Lehrkräfte aus aufnehmenden Einrichtungen, wenn es um die Gestaltung von Übergängen geht.

Im Folgenden wird der Aufbau von Förderplänen zwar beispielhaft gezeigt (siehe Beispiel 12 und 13), jedoch nicht ausführlich dargestellt. Denn jede Schule sollte für die Erstellung von Förderplänen eine Form der Notation und der Zusammenarbeit finden, die den Gegebenheiten und Arbeitsprozessen vor Ort Rechnung trägt.

Trotzdem können einige Aspekte genannt werden, die in Förderplänen enthalten sein sollten:

- Kompetenz oder Kompetenzbereich, zu denen diagnostische Ergebnisse vorliegen beziehungsweise die der Förderschwerpunkt sein sollen,
- Stärken und gegebenenfalls Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers in Bezug auf diesen Bereich,
- Ziel der Förderung beziehungsweise nächster möglicher Lern- oder Entwicklungsschritt,
- Fördermaßnahmen mit Angaben zu Methoden, Material, Ort und Zeit,
- verantwortliche Personen,
- Datum für die Kontrolle des Lernfortschritts.

Für die Erstellung des Förderplans können folgende Fragen zielführend sein:

- Was kann das Kind bereits? Welches Wissen bringt es mit?
- Welche Entwicklungen sind beim Kind in nächster Zeit zu erwarten? Welche Entwicklungsschritte sind wahrscheinlich und können angeregt oder zusätzlich unterstützt werden?
- Für was interessiert sich das Kind, was wird zurzeit im Unterricht behandelt und welche sinnvollen Inhalte für die Förderung können daraus abgeleitet werden?

- Mittels welcher Methoden kann die Förderung im differenzierenden Unterricht gelingen? Sind über den Unterricht hinausgehende Angebote für die Schülerin oder den Schüler notwendig?
- Wer führt die Förderung durch?
- Bis zu welchem Zeitpunkt sollen Veränderungen beobachtbar sein?

Hinweise zur Gestaltung eines Förderplans für den Unterricht finden sich außerdem in der Handreichung, die gemeinsam von Landesinstitut für Schulentwicklung und Kultusministerium herausgegeben wurde: „Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung: Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ (2009 – NL 01) (siehe dort vor allem Kapitel 3.4 „Begleiten“).

Die Handreichung „Individuelle Förder- und Berufswegeplanung: Pädagogische Förderdiagnose“ (2007, H - 07/46) beschreibt mit dem Schwerpunkt auf dem Einsatz im Berufsvorbereitungsjahr verschiedene Verfahren zur Diagnostik sowie aus den Ergebnissen abzuleitende Ansätze zur individuellen Förderung.

Beispiele und Hinweise zu Fragen der Zusammenarbeit in der Schulpraxis geben folgende Texte innerhalb des Moduls:

Dr. Ulrike Philipps (siehe Kapitel IV.3) stellt in ihrem Beitrag in dieser Handreichung dar, wie Maßnahmen im Hinblick auf die Leseförderung in Kooperation mit den Eltern abgestimmt werden können.

Anja Engel und Sandra Wagner (siehe Kapitel IV.5) beschreiben, dass differenziertes Arbeitsmaterial, offene und kooperative Arbeitsformen, Strategievermittlung und Selbstreflexion wesentliche Bausteine der individuellen Förderung im Unterricht sind.

Matthias Wasel zeigt auf (siehe Kapitel IV.6), wie die hypothesengeleitete Auswertung von Arbeitsprodukten Grundlage für die Erarbeitung individueller Förderangebote ist.

Roswitha Klepser (siehe Kapitel IV.4) geht auf die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachlehrkräften im Hinblick auf Angebote zur Leseförderung in unterschiedlichen Fächern ein.

Kapitel V dieser Handreichung beschäftigt sich ausführlich mit Fragen der Kooperation. Dort wird genauer auf für die gelingende Zusammenarbeit wichtige Haltungen und Kompetenzen eingegangen.

Beispiel 12: Möglicher Aufbau eines Förderplans

Förderplan für: **Paul und Lisa**

Klasse: 2b

Datum: 18.04.2011

Wer?	Macht was?	Mit wem?	Bis wann?
Paul und Lisa	Im Morgenkreis erzählen: Warum geht es mir heute gut / nicht gut?	im Klassenverband unter Anleitung von Herrn Klein Ziel für alle: Stimmungen erkennen und beschreiben, zuhören und einfühlsam wahrnehmen Schwerpunkte für Paul und Lisa: Förderung der Selbstwahrnehmung und der Ausdrucksfähigkeit als Voraussetzung für die Lösung von Konflikten (möglicher nächster Schritt: Teilnahme an einem Trainingsprogramm zur Konfliktlösung)	bis zu den Pfingstferien nach den Ferien: Klassenkonferenz mit Reflexion der Entwicklung
...

Beispiel 13: Möglicher Aufbau eines Förderplans

Förderplan für: **Maria**

Klasse: 8a

Datum: 12.03.2011

Kompetenz	Förderziel	Stärken	Maßnahme(n)	Verantwortlich	Datum der Kontrolle
Räumliches Vorstellungsvermögen	Die Schülerin baut zusammengesetzte Würfelgebilde nach.	Ausdauer Ordnentlichkeit	Die Schülerin übt in jeder Mathestunde 20 Minuten mit ihrem Freiarbeitsmaterial (Nikitwürfel).	Maria Fr. Müller	12.04.2011
...

III.4. Umsetzung von Fördermaßnahmen

Bei der Gestaltung von individueller Förderung kann jede Lehrkraft beziehungsweise jede Schule auf eine breite Palette an Möglichkeiten zurückgreifen, denn durch innere Differenzierung kann individuelle Förderung genauso gelingen wie durch Förderkurse, durch Stützkurse genauso wie durch Einzelförderung. Entscheidend ist die geplante, hypothesengeleitete Vorgehensweise: Bei der Planung von Unterricht hat die Lehrkraft im Blick, was der Gewinn aus jeder Art von Angebot für das Individuum sein könnte. Wird in diesem Sinne gearbeitet, können Maßnahmen zur individuellen Förderung sehr umfassend verstanden werden. Wichtig ist neben der individuellen Planung die individuelle Bewertung, Reflexion und Dokumentation. Für die dauerhafte, zielgerichtete Förderung ist es aber über das Engagement der einzelnen Lehrkraft hinaus notwendig, dass sich das Kollegium auf ein einheitliches Vorgehen einigt. Die Schule sollte sich also kontinuierlich ein Schulkonzept erarbeiten, das Fragestellungen aufgreift, die sich in Zusammenhang mit der individuellen Förderung ergeben. Zu diesem Schulkonzept können standardisierte Verfahrensabläufe bei Vorliegen eines besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarfs genauso gehören wie besondere Förderkurse, eine einheitliche Form der Dokumentation oder Absprachen beispielsweise zur Gestaltung der inneren Differenzierung.

Die Förderung bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf ist dabei keine zusätzliche Anforderung, sondern Teil der individuellen Förderung.

4.1 Fördermaßnahmen im Unterricht (innere Differenzierung)

Innere Differenzierung ist die Grundlage jeder individuellen Förderung und die Grundlage für die Realisierung von Förderangeboten bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Daher muss es das Ziel sein, Differenzierung im Unterricht zu ermöglichen.

Unter Fördermaßnahmen innerhalb der Klasse sind all jene Angebote zu verstehen, die eine Differenzierung zulassen. Dies kann beispielsweise durch die Auswahl von Themen und von Lernzielen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus (zum Beispiel bei Werkstattarbeit oder Wochenplänen), die freie Wahl der Reihenfolge der Bearbeitung (zum Beispiel bei Lerntheken), die Wahl der Partner oder eine Flexibilisierung der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit geschehen.

Für die Schulen können folgende Fragestellungen hilfreich sein:

- Mit welchen diagnostischen Verfahren und Vereinbarungen für die Erstellung von Förderplänen arbeitet die Schule?
- Wie gewinnt die Schule Erkenntnisse zum Entwicklungsstand aus den von einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie von der Klasse erbrachten Leistungen?
- Welche Formen der Dokumentation nutzt die Schule in diesem Zusammenhang?
- Wie wird die dauerhafte Zusammenarbeit der Lehrkräfte innerhalb der Schule ermöglicht und unterstützt, zum Beispiel für die Diagnostik oder Absprachen zu Förderplänen?
- Wie gestaltet die Schule zusätzliche Angebote für Schülerinnen und Schüler und wie verknüpft sie diese mit dem Unterricht?

- Wie nutzt die Schule die Kooperation mit anderen Schulen oder mit außerschulischen Partnern für die individuelle Förderung, beispielsweise im Hinblick auf die Bereitstellung zusätzlicher Förderangebote?
- Wie schafft die Schule Transparenz für alle Beteiligten bezüglich der Zielgruppe, des Startpunktes und des Endes der Fördermaßnahmen?

An dieser Stelle werden keine ausführlichen Hinweise zu den vielfältigen Möglichkeiten der inneren Differenzierung gegeben.

In den Texten zur individuellen Förderung am Beispiel der Lesekompetenz (siehe Kapitel IV) wird aber gezeigt, wie individuelle Förderung in den unterschiedlichen Schularten aussehen kann:

- *Roswitha Klepser* (siehe Kapitel IV.4) und *Matthias Wasel* (siehe Kapitel IV.6) stellen Material zur Leseförderung auf unterschiedlichen Kompetenzniveaustufen vor.
- *Anja Engel* und *Sandra Wagner* beschreiben wie individuelle Leseförderung durch die Vermittlung von Lesestrategien und Freie Lesezeit gelingen kann (Kapitel IV.5).
- *Anselm Wenzke* zeigt mögliche Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler im beruflichen Bereich (siehe Kapitel IV.7).
- *Manfred Burghardt* und *Ralf Brandstetter* schildern, wie Förderung bei Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gelingen kann, sowohl durch Einzelförderung als auch durch Angebote in der Gruppe (siehe Kapitel IV.2).

Außerdem sind die in den anderen Modulen dargestellten Förderkonzepte und Förderhinweise für den Unterricht einsetzbar (siehe Modul B und C, abrufbar unter www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/, weitere Hinweise auf Seite 157).

Hinweise zur inneren Differenzierung und der individuellen Förderung in den verschiedensten Zusammenhängen finden sich in folgenden Veröffentlichungen des Kultusministeriums:

- Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten (2009, NL 01 in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung) und weitere Handreichungen, die innerhalb dieser Reihe in Arbeit sind
- SOL – Selbstorganisiertes Lernen (2003)
- Schulanfang auf neuen Wegen (2001)
- Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrantenhintergrunds (2003)
- Handreichung zu Deutsch als Zweitsprache (2009)

Auf der Homepage des Ministeriums (www.kultusportal-bw.de) sind unter dem Stichwort „Printmedien“ die meisten Veröffentlichungen abrufbar (Stand Mai 2010).

Das Landesinstitut für Schulentwicklung hat Handreichungen veröffentlicht, die ebenfalls weiterhelfen können:

- „Bewertung von Kompetenzen im Lernfeldunterricht“ (LS 2002, H – 02/40): Hier wird für die beruflichen Schulen dargestellt, wie im schülerzentrierten, handlungsorientierten Unterricht Wissensvermittlung und Leistungsbewertung möglich ist.

- „Binnendifferenzierung – Über die individuelle Förderung zur Gemeinschaft kommen“ (LS 2008, Fth – 527): Unterrichtsvorschläge aus allen Fachschaften des Seminars Stuttgart.
- „Individuelle Förder- und Berufswegeplanung: Pädagogische Förderdiagnose“ (2007, H - 07/46).
- „Lesekompetenz: Diagnose und Förderung“ (LS, S D-109): Hinweise zu Diagnostik und Förderung im Bereich der Lesemotivation, Zielgruppe sind die Lehrenden an den Staatlichen Seminaren für Lehrerbildung.

4.2 Fördermaßnahmen in der Schule

4.2.1 Möglichkeiten der äußeren Differenzierung als Teil des Schulkonzeptes

Zum schulischen Förderkonzept gehören Stütz- und Förderkurse sowie Maßnahmen der individuellen Förderung allgemeiner Art (zum Beispiel Hausaufgabenbetreuung oder Kurse zur Aufarbeitung von Rückständen in einem Fach) und ebenso ergänzende Angebote wie Arbeitsgemeinschaften, Projektgruppen oder Ähnliches, die Teil eines Gesamtkonzeptes der Ganztagesförderung beziehungsweise der individuellen Förderung sein können. Sie können für die Schülerinnen und Schüler frei wählbar sein und werden zum Teil in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gestaltet. Meist sind das klassenübergreifende Angebote für alle Schülerinnen und Schüler, mit denen individuelle Schwerpunkte gesetzt werden können oder bei Schwierigkeiten rechtzeitig Unterstützung durch das Lernen in kleinen Gruppen gegeben werden kann. Ob bei einem bereits festgestellten besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarf diese Angebote zu wenig spezifisch sind oder aber die anderen Bildungsangebote sinnvoll ergänzen, muss im Einzelfall entschieden werden.

Hinsichtlich der Wirksamkeit der Förderkurse ist zu beachten, dass diese grundsätzlich davon abhängt, wie gut die Integration der im Förderkurs erworbenen Kompetenzen in den allgemeinen Unterricht gelingt. Lernende sollten im Unterricht die Möglichkeit erhalten, die in den Förderkursen erarbeiteten Kompetenzen im Unterricht zu üben und zu festigen. Dazu bedarf es einer engen Kooperation zwischen Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrern und den Kolleginnen und Kollegen, die die Kurse durchführen.

4.2.2 Weitere mögliche Maßnahmen (bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf)

a) Förderung in Fördergruppen oder Förderklassen und im Einzelunterricht

Im Gegensatz zu den oben dargestellten Förderkursen einer Schule nehmen Angebote in speziellen Fördergruppen oder im Einzelunterricht den besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarf in den Blick – in Ergänzung zur Förderung innerhalb des Unterrichts. Daher kann es sein, dass solche speziellen Angebote unter Umständen auch nur schul- oder schulartübergreifend angeboten werden können, zum Beispiel in gemeinsamen LRS-Kursen mehrerer Schulen.

Ziel ist es, Hilfestellungen zu geben, die Lernende im Unterrichtsalltag entlasten und sie dauerhaft dazu befähigen, den Anforderungen des Unterrichts selbstständig zu folgen. Es geht daher im Wesentlichen um die Vermittlung von Strategien.

Diese Angebote werden von besonders dafür qualifizierten Lehrkräften durchgeführt. Daher ist die Abstimmung mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer unerlässlich, um dafür zu sorgen, dass Förderkurs und Unterricht inhaltlich, methodisch und von den pädagogi-

schen Grundsätzen her aufeinander abgestimmt sind. Das bedeutet, dass die für Förderkurse verantwortlichen Lehrkräfte aufgefordert sind, ihre Kolleginnen und Kollegen über das Konzept und den Inhalt der Förderung zu informieren.

Grundsätzlich bedarf die Einrichtung von Fördergruppen beziehungsweise Förderklassen der Zustimmung des Schulträgers. Die für die Förderung notwendigen Stunden beantragt die Schulleiterin oder der Schulleiter aus dem Pool des Staatlichen Schulamts auf der Basis eines schulischen Förderkonzepts. Dazu muss der Beschluss aus Klassenkonferenzen vorliegen, dass Schülerinnen und Schüler der Schule einen besonderen Förderbedarf haben und dafür besondere Maßnahmen ergriffen werden müssen. Außerdem muss die Schule ein Förderkonzept nachweisen.

Eventuell kann es sinnvoll sein, zur Gestaltung dieser Fördermaßnahmen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder andere außerschulische Partner einzubeziehen. Diese können im diagnostischen Prozess unterstützen, aber auch Hinweise zu Material und zur individuellen Passung von Entwicklungsstand und Förderangebot geben.

Sollte es nicht möglich sein, spezielle Fördergruppen oder -klassen zu bilden oder ist der Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers nicht mit dem der anderen Gruppenmitglieder zu vereinbaren, kann für eine begrenzte Zeit Einzelunterricht notwendig sein.

Wenn schulische Fördermaßnahmen nicht ausreichen, kann auf ergänzende Angebote außerschulischer Partner zurückgegriffen werden. Dazu ist rechtzeitig die Frage der Finanzierung mit Leistungs- und Kostenträgern zu klären.

Die kooperierenden Partner sollten sich über die Kriterien zur Auswahl von Schülerinnen und Schülern, die an speziellen Angeboten teilnehmen dürfen, einig sein.

Die Fördermaßnahmen werden dann beendet, wenn die Leistungen über einen längeren Zeitraum dem Klassenstand entsprechen, die oder der Lernende dem Unterricht folgen und die Bildungsziele erreichen kann.

Den Beschluss zur Beendigung der Maßnahmen trifft die Klassenkonferenz. Bis dahin bleibt der einmal festgestellte Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf besondere Fördermaßnahmen auch bei Versetzungen oder Wiederholungen der Klasse bestehen.

Um den Schulen eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie es gelingen kann, aus den Ergebnissen der Diagnostik ein Schulkonzept zur Förderung bei Leserechtschreibschwierigkeiten zu entwickeln, beschreiben die Autoren *Hanspeter Orth* und *Sandra Rausch* in Modul C den Weg der Wallstadt-Grundschule.¹⁴

b) Nachteilsausgleich

Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer Behinderung das Niveau der Klassenstufe nicht ohne Unterstützung erreichen, aber grundsätzlich dem Bildungsgang folgen können, haben ein Recht auf Differenzierung der zum Ziel führenden Wege: Sie haben ein Recht auf Nachteilsausgleich.

¹⁴ siehe Kapitel III.d in Modul C: „Die Weiterentwicklung eines Schulprofils: Förderpraktische Umsetzung der VwW an der Wallstadt-Grundschule Mannheim“ (Hinweise zum Download siehe Seite 45 oder Seite 157)

Der Nachteilsausgleich hat Ausnahmecharakter und muss auf Fälle beschränkt bleiben, die den üblichen Förderbedarf weit übersteigen. Das bedeutet, dass geprüft werden sollte, ob die allgemeinen Rahmenbedingungen von Unterricht so ausgestaltet werden können, dass sie auf die besonderen Bedürfnisse Rücksicht nehmen und bereits dadurch die Kinder und Jugendlichen genügend Unterstützung erfahren.

Für alle Maßnahmen des Nachteilsausgleichs gilt, dass das Niveau der Anforderung nicht verändert werden darf. Das Anforderungsprofil bleibt also unberührt. In beruflichen Schulen sind Maßnahmen im Sinne des Nachteilsausgleichs nur möglich, wenn sie mit den jeweils spezifischen Ausbildungszielen der einzelnen Bildungsgänge vereinbar sind.

Die Entscheidung, ob ein Nachteilsausgleich gewährt wird, ist Aufgabe der Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleiterin oder des Schulleiters. Sie gewährleisten in diesem Prozess die kontinuierliche Arbeit einer Klassenkonferenz über mehrere Schuljahre und wechselnde Zusammensetzungen hinweg; in beruflichen Schulzentren kann die Schulleiterin oder der Schulleiter diese Aufgabe an die Abteilungsleiterin oder den Abteilungsleiter delegieren.

Die Entscheidung der Klassenkonferenz ist für die Fachlehrkraft bindend, auch wenn die Entscheidung nicht dem eigenen Votum entspricht. Auf der anderen Seite kann eine Fachlehrkraft einen Nachteilsausgleich ohne die Entscheidung der Klassenkonferenz nicht anwenden.

Die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler und die Eltern werden in die Entscheidungsfindung einbezogen. Maßnahmen des Nachteilsausgleichs können in der Klasse begründet und erläutert werden.

Bei einer Entscheidung für die Anwendung des Nachteilsausgleichs kann die Klassenkonferenz auch allgemeine Aussagen zu Umfang und Art der Hilfen treffen. Die einzelne Fachlehrkraft hat aber einen Beurteilungsspielraum bezüglich der Umsetzung des Nachteilsausgleichs, zum Beispiel wenn es um die Frage geht, in welchem Umfang eine Verlängerung im konkreten Fall erforderlich ist. Für die Maßnahmen des Nachteilsausgleichs gilt dasselbe wie für alle schulischen Fördermaßnahmen: Art, Dauer und Verantwortlichkeiten sollten dokumentiert, in ihrer Wirksamkeit regelmäßig überprüft und gegebenenfalls verändert werden.

Eine Schule hat vielfältige Möglichkeiten den Nachteilsausgleich umzusetzen. Die Verwaltungsvorschrift lässt an dieser Stelle bewusst Raum für individuell ausgerichtete Entscheidungen über die notwendigen Hilfestellungen im Sinne des Nachteilsausgleichs.

An dieser Stelle soll exemplarisch auf verschiedene Möglichkeiten der Realisierung des Nachteilsausgleichs im Schulalltag eingegangen werden:

Beispiele für eine Veränderung der Rahmenbedingungen (Notengebung, Leistungsmessung, Versetzungsordnung, Schul- und Klassenregeln):

- Die Arbeitszeit für die Bearbeitung von (Prüfungs-)Aufgaben kann verlängert werden.
- Zusätzliche Wiederholungen von Klassen können im Rahmen der bestehenden Vorschriften ermöglicht werden.
- Wenn es die Einschränkungen aufgrund von Krankheit oder Behinderung notwendig machen, kann die Schülerin oder der Schüler ganz oder teilweise von Sport, Musik oder Bildender Kunst befreit werden, wobei „teilweise“ die Befreiung von bestimmten Anforderungen meint. Die Note wird dann in diesen Fächern ausgesetzt, in Teilbereichen

erbrachte Leistungen etwa durch Bemerkungen im Zeugnis gewürdigt. Auch in anderen Fächern kann bei chronischen Krankheiten eine stoffliche Entlastung aufgrund des Gesundheitszustandes notwendig sein mit der Folge, dass die Schülerin oder der Schüler von einzelnen Fächern oder Fächerverbänden freigestellt wird. Dies muss aber im Zeugnis vermerkt werden und führt nicht zu den Berechtigungen des jeweiligen Schulabschlusses.

- Schul- und Klassenregeln können individuell angepasst werden, zum Beispiel kann eine Schülerin oder ein Schüler in der Pause im Klassenzimmer bleiben, wenn der Weg in den Schulhof zu beschwerlich ist.
- Schulbegleitung kann beantragt werden.
- ...

Beispiele für didaktisch-methodische Hilfen:

- Arbeitsmaterialien können an individuelle Bedürfnisse angepasst werden, zum Beispiel Lesepfeil, größere Schrift oder optisch klar strukturierte Tafelbilder und Arbeitsblätter.
- Es können Zeitzugaben gemacht werden.
- Aufgabenstellungen können verändert werden, sofern das Niveau der Anforderung dadurch nicht herabgesenkt wird, zum Beispiel das Vermeiden von Fremdwörtern bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Sprache.
- ...

Beispiele für technische Hilfen

Je nach Lernausgangslage sind verschiedene technische Hilfen notwendig, zum Beispiel:

- eine entsprechende Raumakustik durch Vorhänge, Deckengestaltung oder Bodenbelag bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Hören; der Schulträger ist hier im Rahmen des finanziell Vertretbaren verpflichtet, für eine entsprechende Ausstattung zu sorgen,¹⁵
- der Einsatz des Computers, der in Prüfungssituationen aber keine zusätzlichen Hilfsprogramme haben darf,
- Leselupen, Bildschirmlesegeräte, ...
- ...

Grundsätze zur Anpassung der Leistungsmessung

- Schriftliche, mündliche und praktische Prüfungsleistungen können anders gewichtet werden, zum Beispiel eine verstärkte Bewertung mündlicher Beiträge bei Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Trotzdem müssen aber alle Leistungsbereiche in gebührendem Maße eingefordert werden.
- Davon abweichend sind die Regelungen für zentrale Prüfungen. Es bietet sich an, die Ermessensspielräume für zentrale Prüfungen zu nutzen: So sind zum Beispiel mündliche Einzelprüfungen statt Gruppenprüfungen sinnvoll, um das Hörverstehen bei Kindern und

¹⁵ siehe Lambert u.a.: Schulrecht Baden-Württemberg. Carl Link Verlag. Stand: 2009. 2. Fundstelle: Kennzahl 20.25. Für die Werkrealschule: §4 Abs. 3 der Werkrealschulordnung.

Jugendlichen mit Förderbedarf im Hören zu sichern. Eine Veränderung der Gewichtung der Prüfungsleistungen entgegen der jeweiligen Regelungen ist aber nicht möglich.

- Noten können durch verbale Beurteilungen ergänzt werden.
- ...

Von diesem Vorgehen unterscheidet sich die Situation in Bezug auf die Leistungsmessung bei Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben:

Hier muss sich die Klassenkonferenz bei dauerhaften Schwierigkeiten dafür entscheiden, die Rechtschreibleistung geringer oder anders zu gewichten. Sie gestaltet also die Bewertung von Leistungen entsprechend dem individuellen Entwicklungsstand und rückt den ansonsten gültigen Vergleich zu Leistungen der Klasse zeitweise in den Hintergrund. Die Verwaltungsvorschrift bezeichnet dieses Vorgehen als „zurückhaltende Gewichtung“. In diesem Fall ist ein Vermerk im Zeugnis notwendig, da das Vorgehen zur Ermittlung der Note von den in einer Klasse geltenden Maßstäben abweicht.¹⁶

Folgende Fragestellungen können den Schulen bei der Gestaltung des Nachteilsausgleichs helfen:

- Welche Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts können genutzt werden, bevor der Nachteilsausgleich angewendet wird?
- Wie wird ermittelt, welche Hilfen im Sinne des Nachteilsausgleichs im Einzelfall notwendig sind? (Die grundsätzliche Entscheidung hierüber trifft die Klassenkonferenz.)
- Wie wird überprüft, welche Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs vor Ort umgesetzt werden können?
- Sind die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern an der Auswahl der Hilfen beteiligt?
- Nutzt die Schule die Begleitung durch Experten bei Fragen zur Diagnostik und zur Bereitstellung von Hilfen?
- Wer ist für die Bereitstellung der Hilfen verantwortlich?
- Ist bei der Gestaltung aller Hilfen darauf geachtet worden, dass das Anforderungsniveau nicht verändert wird?
- Wie wird die Anpassung der Rahmenbedingungen oder der Einsatz von Hilfsmitteln den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent gemacht?

4.4 Mögliche Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot

Grundsätzlich sind auch bei Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot¹⁷ alle im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Maßnahmen zur Förderung zu ergreifen mit dem Ziel, dem Kind oder Jugendlichen bestmöglichen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Entscheidend ist die Frage, in welchem Rahmen ein junger Mensch die besten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten findet.

Für die Gestaltung der Angebote vor Ort kann von folgenden Grundsätzen ausgegangen werden: Wird das Kind oder der Jugendliche mit Behinderung und Anspruch auf ein sonder-

¹⁶ siehe Modul C, vor allem Kapitel II.c: „Schulrechtliche Hilfestellungen zur Umsetzung der VwV“ (Hinweise zum Download siehe Seite 45 oder Seite 157)

¹⁷ Klärung der Begrifflichkeiten im Glossar

pädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot an der allgemeinen Schule unterrichtet, geschieht dies in Begleitung und Unterstützung durch die Sonderpädagogik, wobei die Sonderpädagogen sowohl die Lehrkraft beraten und bei dem Aufbau eines individuellen Unterstützungssystems mithelfen, als auch direkt mit der Schülerin und dem Schüler arbeiten. Dies geschieht in der Regel im Klassenunterricht.

Für Kinder oder Jugendliche mit Behinderung und Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot steht auch ein differenziertes Bildungsangebot an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (Sonderschulen) zur Verfügung.

Grundlage ist die Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot durch ein diagnostisches Gutachten, das von Sonderpädagoginnen oder -pädagogen erstellt wird.

Im geplanten Modul zu „Behinderungen beziehungsweise Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot“ werden Hinweise dazu erarbeitet, wie Lehrkräfte diese Kinder und Jugendliche fördern können.

III.5. Überprüfung der Wirksamkeit

Im Zusammenspiel von Diagnostik sowie der Planung und Umsetzung von Förderangeboten spielt der Schritt der Evaluation der eingeleiteten Maßnahmen eine wesentliche Rolle. Nur durch die regelmäßige Überprüfung der Wirksamkeit der Förderangebote kann dafür Sorge getragen werden, dass die Schülerinnen und Schüler dauerhaft in ihrer Entwicklung begleitet und unterstützt werden. Auf diese Weise wird das Förderkonzept ständig den vielfältigen und sich verändernden Einflussfaktoren auf das Lernen und die Entwicklung angepasst.

Im Unterricht evaluiert die einzelne Lehrkraft in regelmäßigen Abständen den Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers sowie die Angebote der Förderung. Die Ergebnisse werden festgehalten. Dabei wird sie von Zeit zu Zeit Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern und Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Die Forderung nach kontinuierlicher Kooperation, wie im Falle eines besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarfs, ist im Hinblick auf die vielen Differenzierungsmaßnahmen im Alltag nicht realistisch.

Am Ende des in der Planung festgelegten Förderzeitraums geht es darum zu überprüfen, ob der nächste Entwicklungsschritt vollzogen oder eingeleitet wurde oder ob Schwierigkeiten in der Entwicklung aufgetreten sind, das Ziel der Förderung also nicht erreicht wurde. Diesen Schritt nennt die Verwaltungsvorschrift die „regelmäßige Überprüfung der Wirksamkeit der Förderangebote“.¹⁸

Werden bei der Überprüfung der Wirksamkeit Schwierigkeiten in Förderung oder Entwicklung festgestellt, gilt es zu überlegen, welche Ursachen dazu geführt haben könnten. Dies ist die Grundlage um eine bessere Passung von Entwicklungsstand und Förderangebot

¹⁸ Verwaltungsvorschrift 2008, Seite 3

Die Wirksamkeit der Förderangebote wird mit Hilfe der bereits dargestellten diagnostischen Verfahren ermittelt. In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, mit einem Testverfahren den momentanen Entwicklungsstand zu ermitteln und mit früheren Ergebnissen, gegebenenfalls aus dem gleichen Testverfahren, zu vergleichen. Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie Beobachtungen, die über einen längeren Zeitraum zu einem Entwicklungsbereich gemacht und festgehalten wurden, können aufzeigen, welche Entwicklungsschritte ein Kind oder Jugendlicher vollzogen hat.

Bei der Evaluation der eingeleiteten Maßnahmen sollte auch berücksichtigt werden, inwiefern der Aufwand an Personal und Material in Relation zu den erzielten Fortschritten stand. Bei der Planung der nächsten Förderangebote werden gegebenenfalls Anpassungen an die vorhandenen Ressourcen vorgenommen.

Die Überprüfung der Wirksamkeit bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt ebenso wie die Förderplanung in einem kooperativen Verfahren, zum Beispiel in der Klassenkonferenz oder in einem gemeinsamen Gespräch. Eltern, gegebenenfalls auch andere Partner, sollten unbedingt einbezogen werden. Besonders wichtig ist in dieser Phase die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu von ihnen wahrgenommenen Veränderungen oder zu Schwierigkeiten.

Die weiteren Maßnahmen werden gemeinsam erarbeitet und in für alle nachvollziehbarer Weise schriftlich festgehalten. Auch wenn beschlossen wird, dass zukünftig keine zusätzlichen Fördermaßnahmen notwendig sind, ist das schriftlich festzuhalten und zu begründen.

Um das gemeinsame Gespräch zu gestalten, ist es notwendig, dass alle Beteiligten ihre diagnostischen Ergebnisse und Beobachtungen aus der Phase der Förderung zusammentragen und miteinander vergleichen, um so zu einer Einschätzung des aktuellen Lern- und Entwicklungsstands zu kommen.

Für die gemeinsame Auswertung kann es hilfreich sein, Leitfragen zugrunde zu legen:

- Welche Entwicklungs- und Lernfortschritte sind erkennbar in ...
 - den Handlungen und Handlungsbegründungen?
 - der emotionalen und sozialen Situation, zum Beispiel bezüglich der Gestaltung von Beziehungen oder hinsichtlich der Zufriedenheit mit einer Situation?
 - der Planung und Steuerung von Lernen und von sozialen Situationen?
 - der Selbstwahrnehmung und dem Selbstbild?
 - der Selbstständigkeit?
- Welche Veränderungen im Verhalten oder den Leistungen des Kindes können beobachtet werden im Hinblick auf das Förderziel?
- Welche „unbeabsichtigten“ Ergebnisse der Förderung können beobachtet werden?
- Welcher Ressourceneinsatz war mit diesem Resultat verbunden?
- Wie beurteilen die Beteiligten die Methodenwahl bezüglich der Passung zum Förderziel?
- Wie gestaltete sich der Förderprozess im Hinblick auf das Zusammenspiel der beteiligten Personen?

III.6. Dokumentation

6.1 Hinweise zur Dokumentation der Entwicklung

Für jede Schülerin und jeden Schüler sammelt die Lehrkraft die bereits vorhandenen Ergebnisse von Beobachtungen und Lernstandserhebungen, die Gesprächsprotokolle und Fragebögen sowie Arbeitsprodukte und Auswertungen standardisierter Testverfahren, sofern die Dokumente für die pädagogische Arbeit wichtige Informationen enthalten.

Der vorrangige Zweck der Sammlung kann unterschiedlich sein:

- Durch die Dokumentation kann der Entwicklungsverlauf des Kindes abgebildet werden.
- Es können auf dieser Grundlage weitere Förderangebote koordiniert werden. Das ist besonders wichtig bei einem Klassenlehrer- oder Schulwechsel.
- Der Verlauf der Förderung kann nach außen transparent gemacht werden, zum Beispiel für Eltern oder die Schulverwaltung.

Grundsätzlich sollte sich die Schule darauf einigen, wozu die Sammlung angelegt wird, in welcher Form die Dokumente gesammelt und wo sie aufbewahrt werden. Die verwendeten Dokumente sowie die Sammlung sollten handhabbar sein, das heißt mit möglichst wenig zusätzlichem Aufwand dauerhaft zu führen sein. Es ist zu klären, inwiefern dazu bestimmte Strukturen bereitgestellt werden müssen, zum Beispiel eine gemeinsame Vorlage oder der Zugang zum Intranet, wenn die Dokumente online geführt werden sollen.

Schulintern ist ebenfalls zu klären, wer zu welchem Zweck Zugang zu den Dokumenten hat. Das vereinbarte Verfahren wird allen Beteiligten transparent gemacht.

Je nach Entscheidung der Schule wird die Dokumentation auch unterschiedliche Teile enthalten. Die im Folgenden dargestellte Sammlung ist daher nur eine exemplarische Auswahl von Bestandteilen einer Dokumentation.

Zur Erarbeitung der für die Schule geeigneten Dokumentationsform können folgende Leitfragen hilfreich sein:

- Wofür wird die Dokumentation benötigt?
- Welche Dokumente werden in der Dokumentation aufbewahrt und welcher Zeitraum soll abgebildet werden?
- Wie ist die Dokumentation aufgebaut? Wird zum Beispiel in verschiedene Teile unterschieden, je nachdem welche Adressaten für die Dokumentation vorgesehen sind?
- Wo wird die Dokumentation aufbewahrt?
- Wie wird sichergestellt, dass alle, die Zugang benötigen, einen Zugang ohne Hindernisse erhalten, also ökonomisch mit der Dokumentation arbeiten können?
- Wer ist verantwortlich für die Pflege der Dokumentation?

6.2 Mögliche Bestandteile einer Dokumentation

Die datenschutzrechtlichen Bestimmungen sind bei der Anlage einer Dokumentation einzuhalten. Beim Übergang von der Grundschule an eine weiterführende Schule oder von einer allgemein bildenden an eine berufliche Schule dürfen Informationen zum individuellen Förderbedarf nur mit Einwilligung der Eltern an die aufnehmende Schule weitergegeben werden. Bei sonstigen Schulwechseln, zum Beispiel bei Umzug, dürfen diejenigen Daten weitergegeben werden, die zur Erfüllung der pädagogischen Aufgaben notwendig sind.

- Deckblatt eventuell mit Angaben zu
 - den persönlichen Daten des Kindes (Geburtsdatum, Vorgeschichte, Familiensituation)
 - der Beschreibung der Lernausgangslage
 - der Beschreibung von Interessen und Fähigkeiten
 - den bisherigen Maßnahmen
 - dem langfristigen Ziel des Förderplans, zum Beispiel Schulabschluss
- Ergebnisse aus der Schuleingangsuntersuchung
- Abschlussbericht des Kindergartens
- Schulberichte aus Klasse 1 und 2
- Ergebnisse von (Projekt)Präsentationen aus verschiedenen Schuljahren
- Beobachtungsbögen beziehungsweise Kompetenzprofilbögen, die die Entwicklung im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen abbilden
- Lerntagebücher oder Portfolios aus verschiedenen Schuljahren
- Ergebnisse von VERA
- Grundschulempfehlung
- Ergebnisse der onlinebasierten Lernstandserhebung in Deutsch und Mathematik
- Ergebnisse der Vergleichsarbeiten aus Klasse 7 und 9
- Ergebnisse der Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen, sofern diese aktuell sind
- Zeugnisse der einzelnen Jahrgangsstufen
- Protokolle von Gesprächen mit Eltern oder Schülerinnen und Schülern
- Sammlungen wie der Berufswahlpass
- Abschlusszeugnis

Diese Bestandteile werden bei besonderem oder sonderpädagogischen Förderbedarf gegebenenfalls ergänzt durch:

- Ergebnisse von standardisierten Tests und anderen diagnostischen Verfahren
- Gutachten anderer Personen/Institutionen
- Protokolle von Klassenkonferenzen und Förderplangesprächen
- Berichte zu Fördermaßnahmen

Vorlagen für die Dokumentation von Lernentwicklungen bieten beispielsweise folgende Veröffentlichungen:

- „Dokumentation der Lernentwicklung zur individuellen Förderung“ von U. Philipps / M. Wasel (Verlag LinkLuchterhand, 2008 für die Grundschule und Verlag Carl Link, 2009 für die Orientierungsstufe).
- Eine mögliche Vorlage für eine Förderplandokumentation haben Keiner, S. / Krause-Gräth, R. / Priemer, A. / Seibert, J. erarbeitet. Diese ist erschienen in: „Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ (LS 2009, NL 01), Seite 61 – 66.
- Die Handreichung „Individuelle Förder- und Berufswegeplanung: Pädagogische Förderdiagnose“ (LS 2007, H – 07/46) enthält Vorlagen, die im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) eingesetzt werden können.

- Auch die Bildungsserver der Länder wie Hessen und Niedersachsen bieten Material zur Beobachtung und Dokumentation von Entwicklung und Förderung. Die Materialien sind zum Teil auf die Bildungsstandards dieser Bundesländer bezogen und können für Schulen in Baden-Württemberg daher nur als Anregung dienen.
Siehe: www.lernarchiv.bildung.hessen.de/dia_foe/ (Stand: September 2011) oder www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1778 (Stand: September 2011)

Literatur

- Abenteuer Lesen. Leseförderung im Kontext von Projekten. In: Lehren&Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. 36. Jg. / 5-2010. Seite 17.
- Engel, A.: Lernen erleichtern. Mildenerger. Offenburg 2008 (3. Auflage).
- Husen, C.: Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2009. Quelle: http://opus.bsz-bw.de/phlb/frontdoor.php?source_opus=3004&la=de (Stand: 19.08.2010).
- Kretschmann, R.: Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In: Walter, J. / Wember, F. B.: Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik Band 2. Hogrefe. Göttingen 2007.
- Rackwitz, R.: Tests unter der Lupe – können sie halten, was sie versprechen? In: Die Grundschulzeitschrift 234/2010: Hausaufgaben.
- Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Baden-Württemberg „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ vom 22.08.2008 (Az.: IV/1-6500.333/61), K. u. U. 2008, S. 149. ber. A. 179.
- Taylor, E. / Heptinstall, E. / Schachar, R.: ADHS-Elterninterview. Sektion 2 des PACS-Interviews. In: Döpfner / Lehmkuhl / Steinhausen: Kinder – Diagnostik – System KIDS1 - Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Hogrefe. Göttingen 2006. Seite 79 – 80.

IV. Möglichkeiten der Förderung am Beispiel Lesekompetenz

Dr. Ulrike Philipps

IV.1. Grundlagen individueller Förderung von Lesekompetenz

1.1 Bedeutung der Lesekompetenz

In der modernen Wissensgesellschaft hängen Lebenschancen ganz wesentlich von der Ausbildung der Lesekompetenz ab. Umso problematischer ist die Tatsache, dass die Kluft zwischen den Schülerinnen und Schülern, die viel und gerne lesen, das Gelesene auch verstehen, und den Schülerinnen und Schülern, für die ein Buch eher etwas Fremdes ist, größer geworden ist.

Lesefähigkeit ist unverzichtbar als wesentliches Mittel zur Informationsentnahme und Informationsverarbeitung sowie als elementares Medium des Lernens und als Bedingung für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten: Im Umgang mit dem Wörterbuch, beim Lösen einer Textaufgabe, beim Präsentieren mit Stichwortzetteln, beim Üben von Vokabeln, um nur einige Beispiele zu nennen. Jenseits der funktionalen Betrachtungsweise der Lesekompetenz als Schlüssel für beruflichen und wirtschaftlichen Erfolg soll festgehalten werden, dass über das Lesen auch die Herausbildung der Persönlichkeit und die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilsvermögen erfolgt. Bei den heutigen Jugendlichen kommen weitere Aspekte hinzu: sie pflegen Freundschaften über das Internet, sie entnehmen Informationen für Unterricht und Freizeit von einem Bildschirm, sie erfahren, dass man Bücher auch über ein Hörbuch aufnehmen oder über einen Film anschauen kann, bevor man sie eventuell sogar liest. Dass unterschiedliche Medien im Leben der Kinder bereits eine große Rolle spielen und das Lesen von Büchern als Freizeitbeschäftigung bei zahlreichen Kindern und Jugendlichen nicht an erster Stelle steht, ist hinreichend bekannt. So ist die regelmäßige Nutzungsfrequenz des Internets (täglich beziehungsweise mehrmals pro Woche) schon bei Zwölf- und Dreizehnjährigen inzwischen auf fast 90% angestiegen¹⁹.

Im Hinblick auf die Leseförderung ist dabei festzuhalten, dass auch im Umgang mit dem Internet durchaus gelesen wird, so zum Beispiel bei der Nutzung von Online-Communities, beim Lesen und Versenden von E-Mails oder beim Lesen von Tweets.

Trotz dieses Ausblicks stellt sich immer wieder und bei jedem Einzelnen die Frage, wie die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen geweckt beziehungsweise aufrecht erhalten werden kann und wie sicherzustellen ist, dass auch Kinder und Jugendliche der sogenannten Risikogruppe in ihrer Lesekompetenz ein zufriedenstellendes Niveau erreichen.

Nicht erst die Ländervergleiche haben Lehrkräfte aller Schularten darauf aufmerksam gemacht, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Lesens eklatant ist. „Nach wie vor verteilen sich die schwachen wie auch die guten Leserinnen und Leser in Deutschland jedoch sehr ungleich auf soziale Schichten und ethnische Gruppen.“²⁰ Handlungsbedarf entsteht dadurch, dass auch nach der neuesten PISA-Untersuchung von 2009 knapp ein Fünftel der 15-Jährigen in Deutschland die Kompetenzstufe zwei nicht erreicht²¹.

¹⁹ KIM-Studie 2010, Seite 31

²⁰ Klieme 2010, Münster / New York / München / Berlin

²¹ Klieme 2010, Münster / New York / München / Berlin

Es ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen somit nicht über die Lesekompetenz verfügen, die sie benötigen, um sich erfolgreich in Ausbildungs- und Berufslaufbahnen unserer Informationsgesellschaft zu bewähren. Sie tun sich nicht nur schwer beim Lesevorgang an sich: sie verfügen über ein mangelndes Textverständnis, sie sind meist kaum motiviert zum Lesen und gelangen eher an einen Punkt der Frustration als die geübten Leser. Bei sehr leseschwachen Schülerinnen und Schülern können die Schwierigkeiten so ausgeprägt sein, dass der Leselernprozess auch am Ende der Pflichtschulzeit nicht erfolgreich abgeschlossen ist. Dies führt bis hin zum Analphabetismus, der im Erwachsenenalter bestehen bleibt.

Schülerinnen und Schüler, die große Schwierigkeiten beim Lesen zeigen, müssen zuerst eine Stärkung ihres Selbstkonzepts als lernende und lesende Person erfahren. Auch und gerade bei der Leseförderung geht es darum, die Persönlichkeitsentwicklung allgemein und den Leselernprozess im Besonderen optimal und wirkungsvoll zu begleiten. Lesen ist oft ein Langzeitlernprozess.

Um Schülerinnen und Schüler derart individuell zu fördern, bedarf es, wie in allen Bereichen, einer systematischen Förderung, die wissenschaftlich fundiert ist. Da sich Lesekompetenz aus verschiedenen kognitiven Teilleistungen zusammensetzt, sind die Probleme, mit denen Schülerinnen und Schülern beim Lesen befasst sein können, vielfältiger Art: Ungeübte Leserinnen und Leser stolpern bereits über einfache Wörter und sprachliche Wendungen. Kinder mit Migrationshintergrund haben mit Wörtern Schwierigkeiten, die in ihrem aktiven Sprachwortschatz kaum oder gar nicht vorkommen. Eine Bedienungsanleitung, eine Rechnung, ein Vertrag, aber auch ein literarischer Text erfordern von Leserinnen und Lesern, über den Text verstreute Informationen, manchmal sogar solche, die gar nicht direkt benannt sind, miteinander zu verbinden. Nur dann können Schlussfolgerungen gezogen und begründete Entscheidungen getroffen werden, die zu bewusstem Handeln führen. Nur so entstehen Vorstellungen von Raum, Zeit, Ort, den literarischen Figuren und dem Thema eines literarischen Textes.

Das Fachwissen über den Leseprozess ist die Basis für die Lehrkraft, um in diese Richtung effektiv zu fördern. Darüber hinaus sind die individuellen Voraussetzungen auf Schülerseite für den Erfolg von Leseprozessen von Bedeutung. Für die Umsetzung wird Wissen über anforderungs- und schwierigkeitsgenerierende Text- und Aufgabenmerkmale benötigt sowie über effektive Vermittlungs- und Fördermaßnahmen²².

1.2 Der Förderkreislauf zur Entwicklung der Lesekompetenz

Fächerübergreifend

Aufgrund der Bedeutung, die dem Lesen als Basiskompetenz im Bereich des Lernens insgesamt zukommt, muss die Leseförderung als langfristige Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten verstanden werden. Sie beginnt im frühen Kindesalter, noch vor dem Eintritt in den Kindergarten. Dort hat, bis zum Übergang in die Grundschule, die Förderung konkreter Vorläuferfähigkeiten der Lesekompetenz die größte Bedeutung. Bereits während der Grundschulzeit spielt die Lesekompetenz eine zentrale Rolle für den Erwerb von Wissen. Da sich die Entwicklung von Lesekompetenz in der Schule auf alle Texte und Textsorten, auf konti-

²² Lenhard / Schneider 2009

nuierliche wie auf diskontinuierliche, beziehen soll, kann Lesen nicht allein Gegenstand des Deutschunterrichts sein. Leseförderung ist Aufgabe aller Unterrichtsfächer und das in allen Klassenstufen. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Leseförderung umso spezifischer auf die besonderen Anforderungen eines Faches beziehungsweise der Fachtexte ausgerichtet sein muss, je komplexer sich diese Texte in den einzelnen Fächern darstellen.

Diagnostik

Fördermaßnahmen orientieren sich an den jeweiligen Lernausgangslagen und an den spezifischen Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler. Erst aufgrund einer Lernstandsanalyse kann daher eine individuelle Leseförderung geplant und durchgeführt werden. Ausgangspunkt sind Verfahren der Diagnostik, die in Bezug auf die zu Grunde gelegte Theorie der Leseförderung ausgewählt werden. Mit der Durchführung dieser Verfahren erhält die Lehrkraft Informationen über das Vorhandensein von Teilkompetenzen des Lesens wie Lese- oder Textverständnis und Lesegeschwindigkeit. Dazu stehen verschiedene Wege und Instrumente zur Verfügung (siehe Kapitel III.2.). Inzwischen sind auch mehrere normierte Verfahren auf dem Markt, die sowohl Einzeltests als auch Gruppenuntersuchungen ermöglichen (siehe Seite 34 / 35 in Kapitel III.2.).

Eine grundlegende Eingangs-, Zwischen- und Enddiagnostik gibt Auskunft über den je aktuellen Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Eine vorausgehende Diagnostik ist Grundlage einer differenzierten Förderung auch im Regelunterricht.

Planung der Fördermaßnahmen

Leseförderung muss grundsätzlich theoriegeleitet sein. Leseförderung zur Verbesserung der Lesekompetenz darf nicht nur verstanden werden als Maßnahme, Kindern die Lektüre von Büchern schmackhaft zu machen. Bezweifelt werden soll dabei nicht der Bildungswert von Kinder- und Jugendliteratur – kritisch zu hinterfragen ist jedoch die Annahme, dass man durch bloßes „Viel-Lesen“ das Lesen lerne. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler verbessert durch das alleinige stille Lesen, durch leseanimierende und Viellese-Verfahren, die ohne begleitende Maßnahmen im Unterricht ablaufen, ihr Leseverständnis nicht entscheidend²³. Es geht daher um die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um Schülerinnen und Schüler so zu unterstützen, dass dies auch am Lernfortschritt deutlich wird.

Umsetzung der Fördermaßnahmen

Die Maßnahmen zur Umsetzung der Förderung von Lesekompetenz sind umfangreich. Erfolgversprechend sind solche, die auf den Ergebnissen der Lernstandserhebungen basieren und lesefördernde Bedingungen für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Niveaustufen anbieten. Eine solche Form der Binnendifferenzierung kann die ganze Klasse einbinden und ist in den alltäglichen Unterrichtsablauf integrierbar.

Ein weiterer notwendiger Schritt innerhalb des Förderprozesses besteht darin, die Lernenden zunehmend zu befähigen, die eigenen Lernvorgänge selbst zu steuern. Das setzt einen offe-

²³siehe Rosebrock / Nix 2008 und Lenhard / Schneider 2009

neren Unterricht voraus, der Möglichkeiten zur Selbstreflexion und Selbstevaluation bietet und Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Der Unterricht wird somit auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und deren Lernbedürfnisse hin abgestimmt. Die Planung der Lernschritte erfolgt zyklisch gemäß der diagnostizierten Stärken und Schwächen, wobei die kontinuierliche Kommunikation mit den Lernenden in diesem Prozess unabdingbar ist.

Weitergehende Maßnahmen der Förderung basieren auf Grundlage eines individuell erstellten Förderplans und sind sowohl im Regelunterricht als auch in Stütz- und Förderkursen allgemeiner Art umzusetzen²⁴. Die Ergebnisse der verschiedenen Verfahren der Diagnostik werden dazu in ein ausdifferenziertes Kompetenzmodell des Lesens einsortiert, um daraus resultierend individuell angepasste Fördermaßnahmen zu planen, die passgenau auf die verschiedenen Teilbereiche des Lesens abgestimmt sind. Nur so haben leseschwache Schülerinnen und Schüler eine Chance, die Lücken zu schließen, die ihnen den Lesevorgang oder das Textverstehen erschweren.

Um die Leseförderung organisatorisch, strukturell und konzeptionell erfolgreich werden zu lassen, ist zu planen, wie das Kollegium, die Schulleitung, die Eltern, Lesepatinnen und Lesepaten, die regionale Bibliothek und weitere in Frage kommende Partner eingebunden werden können. In diesem Zusammenhang sei vor allem auch auf die Bedeutung einer anregenden Lern- und Leseumgebung verwiesen. Für die Schule heißt das, Leseorte nicht nur im Klassenzimmer anzubieten, sondern an unterschiedlichen Orten, an denen allein oder mit mehreren möglichst zu allen Zeiten gelesen werden kann. Genauso wichtig ist es dabei, die für die Kinder und Jugendlichen passende Lektüre anbieten zu können und darüber hinaus über Unterstützungsmaterialien zu verfügen, wie zum Beispiel Wörterbücher oder computerbasierte Lernprogramme.

Grundlegend ist der Aufbau von Unterstützungsmaßnahmen mit langfristigen Wirkungen durch die Schulgemeinschaft, wie zum Beispiel die Erstellung eines Lesecurriculums über mehrere Jahrgangsstufen, die Vernetzung der Schule mit außerschulischen Partnern, das Einbeziehen und Fördern von Vermittlern und Multiplikatoren, wobei hier an erster Stelle die Eltern beziehungsweise die Familie anzusprechen sind.

1.3 Beispiele aus der Schulpraxis

Die sechs Praxisbeispiele zur Leseförderung geben durch ihre verschiedenen Schwerpunkte einen Einblick, wie die Förderung der Lesekompetenz in allen Schularten auf die jeweiligen Förderziele und Förderansätze ausgerichtet werden kann. Sie nehmen Bezug zu unterschiedlichen Bereichen der Förderung, wie zum Beispiel zu basalen Lesefähigkeiten und zur Anwendung von Lesestrategien, zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Verbesserung des Textverständnisses sowie zur Aktivierung der Lesemotivation. Deutlich wird, dass die Verfolgung der verschiedenen Förderziele je nach Förderzeitpunkt, Förderbedarf und Zielgruppe unterschiedlich ausgeprägt ist: Während Vorläuferfähigkeiten wie die Sprachentwick-

²⁴ Die allgemeinen Stütz- und Förderkurse, die an vielen Schulen zum Standard gehören, sind zu unterscheiden von den speziellen Fördergruppen, die nur bei durch die Klassenkonferenz festgestelltem besonderem Förderbedarf eingerichtet werden können (siehe dazu Kapitel III.4).

lung bereits im frühen Kindesalter ansetzen, werden basale Lesefähigkeiten in der Grundschule gezielt vermittelt und gefördert. Die Vermittlung von Lesestrategien beginnt kontinuierlich mit dem Erstleselehrgang bis in die Sekundarstufe I. Die Förderung metakognitiver Kompetenzen ist auch in höheren Jahrgangsstufen noch sinnvoll, „da die Überwachung und Steuerung des Lese- und Lernprozesses in keinem Alter vollständig beherrscht wird“²⁵. Aus diesem Grunde sind hier Beispiele von der Grundschule bis ins Gymnasium dargestellt. Nicht alle können den gesamten Förderkreislauf abbilden. Durch die verschiedenen Ausschnitte aus den unterschiedlichen Schularten kommt dennoch ein umfassendes Bild zustande.

1.4 Tipps zur Umsetzung im Unterricht

Für die Umsetzung eines leseförderlichen Unterrichts und für die Erarbeitung eigener Unterrichts- beziehungsweise Fördermaterialien sind folgende Kriterien zu beachten:

- Das Lesen sollte einen erkennbaren Sinn haben, es sollte zielgerichtet ablaufen und ergebnisorientiert sein. Motivierend ist es für die Lesenden, wenn der Lesestoff sinnvoll und relevant ist, wenn die Themen mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und den gegenwärtig durchlebten Entwicklungsphasen zu tun haben. Soweit möglich sollten Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl des Lesestoffs mit einbezogen werden.
- Der Akt des Lesens ist Teil der Identitätsarbeit, darum spielt in diesem Zusammenhang der Genderaspekt eine wesentliche Rolle. Mangelhafte Lesemotivation ist vor allem bei den Jungen zu verzeichnen, weshalb gerade für diese Gruppe interessante und aktivierende Leseangebote zu machen sind.
- Lesen ist nicht an ein bestimmtes Medium gebunden. Moderne und innovative Medien werden vor allem von männlichen Jugendlichen vorgezogen. Vielfach besteht Unkenntnis über den Umstand, dass Lesen keineswegs nur etwas mit dem Lesen von Büchern, Zeitungen oder Zeitschriften zu tun hat. So sind nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche täglich damit beschäftigt, Informationen jedweder Art lesend aufzunehmen.
- Lesen wird auch über das eigene Schreiben zugänglich.

Literatur

- Lenhard, W. / Schneider, W.: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Hogrefe. Göttingen 2009.
- Rosebrock, C. / Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik. Schneider. Hohengehren 2008.
- Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.) PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung. Waxmann. Münster / New York / München / Berlin 2010.
- Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.) PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann. Münster / New York / München / Berlin 2010.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland. Stuttgart 2011.

²⁵ siehe Lenhard / Schneider 2009

Dr. Ralf Brandstetter / Manfred Burghardt

IV.2. Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung als Leitthema für die Leseförderung in sonderpädagogischen Bezügen

Oder: Simon auf dem Weg zu seinem Spielbericht

2.1 Prolog

Jeder Mensch erzählt eine Geschichte. Dieser Satz ist profan – ohne Zweifel. Vielleicht ist er aber gerade bei Schülerinnen und Schülern mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot von besonderer Bedeutung. In diesem Beispiel geht es um die Geschichte von Simon, um seinen Weg in die und in der Förderschule. Es geht um seinen erweiterten Bildungsanspruch und um sein persönliches Recht auf Aktivität und Teilhabe an der Gesellschaft. Und hier und jetzt geht es ganz einfach um die Frage: Wie in Herrgott's Namen lernt der Junge lesen?

Deren Beantwortung ist eine fortwährende Herausforderung für die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer, das Kollegium, die Eltern und natürlich vor allem auch für Simon selbst. Die Bildungsaufgabe, neben seinen personenbezogenen Lernvoraussetzungen auch die hemmenden und förderlichen Faktoren seines Lebensumfeldes in ein individuelles Bildungsangebot zu überführen, bleibt ein Suchprozess – irgendwo zwischen diagnostischen Erkenntnissen, konkreten Lese-Übungen und dem Bolzplatz.

Irgendwann Ende Juni im vorletzten Sommer: Schulschluss ist wie immer um 13.00 Uhr. Simon freut sich auf zu Hause, auf die Schaukel im Garten und natürlich auf den nachmittäglichen Kick um die Ecke. Dort warten für gewöhnlich drei, vier Kumpel, die ihn als Spielgefährten mögen und respektieren, denn Simon ist ein Knipser. Doch zunächst einmal heißt es Mittagessen. Mutter und Vater freuen sich auf das gemeinsame Ritual mit ihrem achtjährigen Steppke, der es förmlich genießt, seine Erfahrungen und Begegnungen aus der Grundschule ausgesprochen wortreich, witzig und unterhaltsam aufzutischen. Simon schätzt wiederum die Aufmerksamkeit und die Zuwendung seiner Eltern, käme da nach dem Mittagstisch nur nicht die unsägliche Sache mit den Hausaufgaben. Für Simon ist Lesen und Schreiben schon im Verlauf der ersten Klasse zum absoluten Gräuel geworden. Sechs bis zehn „Kisten“ in einem Spiel der E-Jugend zu schießen, kosten ihn nur einen Bruchteil der Anstrengung, die er aufbringen muss, um zwei, drei Sätze in seiner Fibel zu erlesen. Mutter und Vater wechseln sich bei der Hausaufgabenbetreuung ab – so gut es geht. Simon muss ständig angehalten werden, sich auf seine schulischen Aufgaben zu konzentrieren. Seine Lernfortschritte gehen trotz täglichen Übens gegen Null und das mühevoll Lernen streut zunehmend mehr Konflikte in die Beziehung zwischen Eltern und Kind. Die Hausaufgaben dominieren mehr und mehr in wenig erfreulicher Weise das soziale Miteinander am frühen Nachmittag. Unter Freunden beginnt Simon zu flunkern und sich aufzuspielen, um über seine schulischen Schwächen hinweg zu täuschen. Die Erwachsenen im privaten Umfeld beginnen die Stirn zu runzeln, die Freunde fangen an ihn zu hänseln. Kurzum: Zeit, dass sich was dreht!



Abbildung 1 (Quelle: Th. Zipfel)

Der Grundschullehrerin bereitet die Entwicklung von Simon gleichfalls große Sorgen. Seit gut einem Jahr unterbreitet sie ihm insbesondere im Fach Deutsch zunehmend individuelle Lernangebote – so gut dies im Rahmen der gegebenen Klassengröße eben möglich ist. Sie ist durch die scheinbare Stagnation in Simons Lese- und Schreibleistung auch in einem engen Beratungsprozess mit den Eltern, die nach vielen Gesprächen schließlich Rat in einer psychologischen Praxis suchen. Die dortige Fachkraft rät wiederum zu einer fundierten sonderpädagogischen Bestandsaufnahme durch den Sonderpädagogischen Dienst.

2.2 Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung als Leitthema sonderpädagogischen Handelns

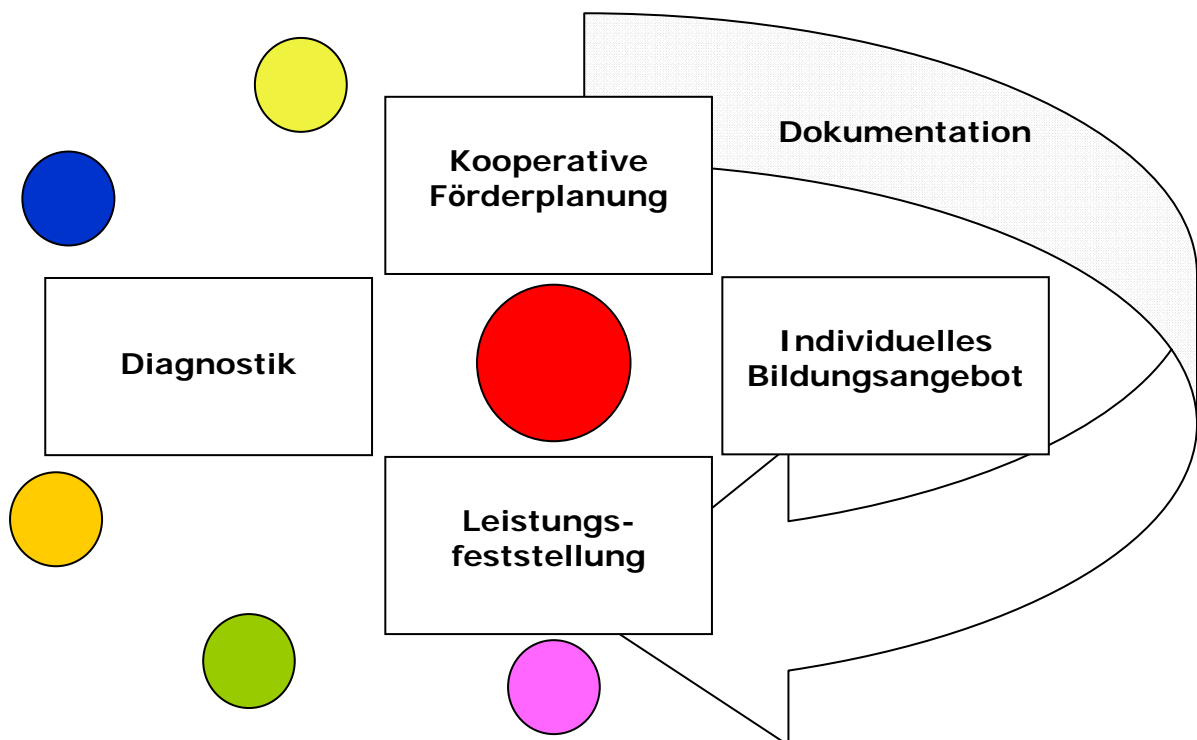


Abbildung 2 (Quelle: R. Brandstetter)

Um die Struktur, die Entwicklungen und die Ergebnisse in Simons Beispiel besser verstehen zu können, bedarf es eines kleinen Exkurses: Die Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (kurz: ILEB) ist die Antwort aller Sonderschultypen auf die Frage, wie bei Schülerinnen und Schülern, die Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben, dieses sowohl fachlich-inhaltlich wie auch organisatorisch-strukturell gesichert werden kann. ILEB konkretisiert das spiralförmige Zusammenspiel der fünf miteinander in Verbindung zu sehenden Handlungsbausteine „Diagnostik“, „Kooperative Förderplanung“, „Individuelles Bildungsangebot“, „Leistungsfeststellung“ und „Dokumentation“.

EXKURS: Wer hat Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot?

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 stärkt und konkretisiert die Rechte von Menschen mit Behinderung. Sie garantiert ihnen die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte. Das Recht auf eine volle und gleichberechtigte Teilhabe betrifft auch die schulische Bildung. Bildung ist gemäß der UN der Schlüssel zur Selbstbestimmung und aktiven Teilhabe. Funktionsbeeinträchtigungen und Behinderungen haben Einfluss auf die Aktivitäten einer Person. Sie können zur Barriere werden beim Lernen, bei der Anwendung von Wissen, bei der Beziehungsgestaltung, der Selbstversorgung – bei Aktivitäten in allen lebensbedeutsamen Bereichen. Der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, vorübergehend oder auch auf Dauer, ist immer dann gegeben, wenn es zusätzlicher oder gesonderter Bildungsangebote bedarf, damit Kinder und Jugendliche – im Bereich ihrer Möglichkeiten – lernen können, ihr Leben in eigener Zuständigkeit und Verantwortung zu gestalten.

Die Dialektik von individuellen Bedürfnislagen und gesellschaftlichen Anforderungen zur Sicherung von Aktivität und Teilhabe macht eine individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung notwendig, durch die eine Passung von Bildungsangeboten und Unterstützungsmaßnahmen angestrebt wird.

Nun zur genaueren Erläuterung der fünf ILEB-Bausteine:

- 1. Prozessorientierte Diagnostik:** Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind gehalten, mit Eltern und Partnern regelmäßig zu beobachten und zu reflektieren, was eine Schülerin oder ein Schüler kann, was sie oder er noch nicht kann und was als nächstes gelernt werden soll. Zu den dazu notwendigen „diagnostischen Instrumenten“ zählen schon immer standardisierte und informelle Screening-Verfahren, aber auch Unterrichtsbeobachtungen, eine Kind-Umfeldanalyse und die Feststellung von Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die im Bildungsplan abgebildeten Bildungsbereiche, Fächer- und Fächerverbünde.
- 2. Kooperative Förderplanung:** Gemeinsam mit den Eltern, mit der Schülerin oder dem Schüler und gegebenenfalls anderen bedeutsamen Personen aus dem Umfeld des Kindes ist zu planen, mittels welcher konkreten sonderpädagogischen Maßnahmen die nächsten Lernschritte möglich sind. Dabei gelten einige Grundsätze:
 - Es kann nur ausgehandelt werden, was umsetzbar ist.
 - Es ist zu klären, wer für was verantwortlich zeichnet.

- Ziele und Maßnahmen müssen für einen überschaubaren Zeitraum formuliert werden, überprüfbar sein und zu einem festgelegten Zeitpunkt reflektiert werden.
3. **Individuelle Bildungsangebote** sind Ziel und Ergebnis der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung. Es handelt sich dabei um von der Schule im Curriculum ausgewiesene Lernfelder, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale entwickeln und an ihren Schwächen arbeiten können. Selbstredend gehören dazu ein differenzierender Unterricht in Sprache oder Mathematik, ein Intensivkurs im Lesen, die Teilnahme an AGs und Praktika. Hinzu können kommen das Mittagsangebot der Diakonie oder der Caritas, die Tagesgruppe, die Mitarbeit bei der Jugendfeuerwehr, Schulungen des DRK oder auch schulische Organisationsformen wie Diagnose- und Eingangsklassen oder Kooperationsklassen mit Grund-, Haupt- und Berufsschulen.
 4. **Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung** meint in aller Kürze, die von Zeit zu Zeit individuell zu bearbeitende Frage, ob durch die Bildungsangebote tatsächlich auch eine Zunahme von Aktivität und Teilhabe für den Einzelnen oder die Einzelne gewährleistet werden konnte. Dies erweist sich vermutlich am ehesten in lebensbedeutsamen Realsituationen, in denen Schülerinnen und Schüler die Herausforderungen des Alltags selbstständig bewältigen. Die aus diesen Settings gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse fließen dann wiederum in die Förderplanung und die Planung weiterer schulischer Angebote ein.
 5. Zum Baustein der **Dokumentation** liegen die Notwendigkeiten und die Vorteile für die Arbeit hausintern, aber auch in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, auf der Hand. Um nur einige zu nennen: Die Orientierung an gemeinsamen Begrifflichkeiten und die damit verbundenen Erleichterungen in der Kommunikation allgemein oder bei Übergabesituationen im Besonderen, die Chance zur visualisierten Reflexion die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler betreffend oder schlicht die Dokumentation als Ausdruck professionellen Handelns in Verhandlungen mit kooperierenden Leistungsträgern. In diesem Baustein gilt es in den Kollegien noch die Fragen nach der Struktur und dem Adressatenbezug gründlich zu klären.

2.3 ILEB konkret: Simon lernt lesen

2.3.1 Was kann Simon schon – und was noch nicht?

Eine differentialdiagnostische Bestandsaufnahme

Erster Schritt für eine individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung ist eine umfassende Bestandsaufnahme dessen, was Simon kann, über welche Stärken er verfügt, welche Ressourcen in seinem Umfeld vorhanden sind, aber ebenso eine differenzierte Wahrnehmung seiner persönlichen Voraussetzungen, die sein Lernen behindern. Dies ist eine originäre Aufgabe sonderpädagogischer Diagnostik.

Die Ergebnisse: Im Rahmen einer für ihn „sicheren Basis“ – bedeutsame Bezugspersonen vermitteln ihm ein hinreichendes Sicherheitsgefühl – erzielt Simon in den Bereichen fluider Intelligenz durchschnittliche Standardwerte. Eine Überprüfung seiner Wahrnehmungsverarbeitung in den visuell-figürlichen Sinnesmodalitäten zeigt gleichfalls keine Auffälligkeiten. Sein Sprachverständnis und seine lautsprachlichen Fähigkeiten, die Artikulation oder die

Syntax betreffend, sind ebenso altersgemäß entwickelt wie seine Merkfähigkeiten im Langzeitgedächtnis.

EXKURS: Intelligenzmodelle

Fluide Intelligenz erfasst in der kategorialen Diagnostik die biologische Komponente kognitiver Leistungsfähigkeiten wie Verarbeitungsgeschwindigkeit, Gedächtnisabruf und Problemlösen.

Testverfahren zur kristallinen Intelligenz prüfen die kulturelle Dimension der intellektuellen Entwicklung wie Wissen und erworbene Fähigkeiten.

Entwicklungsverzögerungen zeigen sich in den für das Lesen bedeutsamen Vorläuferfähigkeiten, genauer gesagt in der phonologischen Bewusstheit. Stark beeinträchtigt sind seine sequentiellen Fähigkeiten in den sprachlich-auditiven wie auch in den taktil-kinästhetischen Sinnesmodalitäten. So hat er beispielsweise große Mühe bei der Aufgabe, Silben nachzuklatschen, die Wörter in ihren rhythmisch-melodischen Strukturen zu erfassen. Ebenso eingeschränkt sind seine Fähigkeiten im phonologischen Arbeitsgedächtnis. Die Überprüfung seiner Merkfähigkeit in diesem Bereich ergibt Werte, die zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen. Untertests des HAWIK IV²⁶, die Hinweise zum Entwicklungsstand intermodaler Verarbeitungskapazitäten wie der Verarbeitungsgeschwindigkeit geben, zeigen, dass Simon Informationen, zum Beispiel Morpheme, Silben oder Wortbilder, nur sehr langsam verarbeiten kann.

Erkennbar beeinträchtigt sind seine Aufmerksamkeitsfähigkeiten. Er hat große Mühe seine Aufmerksamkeit über eine längere Zeitspanne bei einer Aufgabe zu halten. Er lässt sich leicht ablenken. Auch fällt auf, dass seine Konzentrationsfähigkeit gegenüber dem gesprochenen Wort begrenzt ist. Er ermüdet rasch und sucht dann nach Entlastung, indem er sich im Unterricht anderen Dingen zuwendet.

Eine Überprüfung seiner Schulleistung im Bereich Lesen ergibt, dass Simon mehrsilbige lautgetreue Worte erlesen kann. Schwierigkeiten bereitet ihm die Synthese der Silben. Durch das ausgesprochen verzögerte Erlesen der Worte ist ihm die Sinnentnahme erschwert. Es kostet ihn viel Konzentration und Aufmerksamkeit, Worte und kurze Sätze zu erlesen. Durch das sehr langsame Lesetempo verliert er die Orientierung im Text. Er „verrutscht“ zwischen den Zeilen und ermüdet insgesamt rasch. Seine Leseleistung entspricht, genormt nach der SBL I²⁷ (Schultestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik, Lesen und Schreiben), einer unterdurchschnittlichen Leistung eines Schülers am Ende von Klasse 1.

Als diagnostisch weiterhin bedeutsame Kontextfaktoren sind folgende zu nennen: Simon wächst in einem behüteten Umfeld auf. Seine Eltern unterstützen ihn nach Kräften. Sie zeigen sich beratungsoffen und arbeiten kooperativ mit der Schule zusammen. Simon ist ein sehr guter Sportler und findet im Verein unter seinen Mitschülerinnen und Mitschülern hohe Akzeptanz. Er ist lebensfroh, hat viel Humor und schauspielerisches Talent. Seine Misserfolgserfahrungen insbesondere im Fach Sprache beziehungsweise Deutsch haben insgesamt zu einer eher vermeidenden Lernhaltung geführt.

²⁶ Petermann / Petermann 2010

²⁷ Kautter / Storz / Munz 2000; Beschreibung der beiden Testverfahren unter www.testzentrale.de

Die Ergebnisse der sonderpädagogischen Diagnostik lassen zusammengefasst erkennen, dass Simon in zwei für das Erlernen der Kulturtechniken, und hier insbesondere der Schriftsprache, bedeutsamen kognitiven Funktionen aktuell stark beeinträchtigt ist. Sowohl seine selektive Aufmerksamkeit wie auch seine Daueraufmerksamkeit und damit zusammenhängend seine Konzentrationsfähigkeit sind so eingeschränkt, dass ihm die Aufnahme der dargebotenen schulischen Inhalte nur in einem begrenzten Rahmen möglich ist. Die deutlich reduzierten Kapazitäten der Merkfähigkeit im Arbeitsgedächtnis der sprachlich-auditiven Sinnesmodalitäten sowie seine schwach entwickelten sequentiellen Fähigkeiten in diesem Bereich erschweren ihm den Leselernprozess zusätzlich. Ungeachtet äußerst günstiger Umweltfaktoren wie einer ausgesprochen anregenden schulischen Lernumgebung und einem fürsorglichen, unterstützenden Elternhaus, entwickeln sich Simons Funktionsbeeinträchtigungen hin zu einer generalisierenden Lernstörung.

Aus Sicht sonderpädagogischer Konzeptbildung scheint es deshalb geboten, in den schulischen Bildungsangeboten Akzentverschiebungen vorzunehmen. So sollten

- die Lernzeiten von Simon kürzer getaktet werden, um seinen Aufmerksamkeitsfähigkeiten zu entsprechen,
- er sollte einen Lese- und Rechtschreiblehrgang angeboten bekommen, der seiner eingeschränkten Merkfähigkeit und seinen sequentiellen Fähigkeiten Rechnung trägt,
- bei Aufgaben zum Lesen, Schreiben und Rechnen sollten für ihn so oft als möglich Kontextbezüge hergestellt werden, in denen ihm die Sinnhaftigkeit seines Lernens selbst einsichtig wird,
- angebahnte Inhalte sollten durch viele Wiederholungen im Sinne eines Antrainierens von Lesestrategien wiederholt werden, so dass sich Routinen ausbilden, die das Arbeitsgedächtnis entlasten und beispielsweise beim Lesen dann auch zu einer höheren Lesegeschwindigkeit führen,
- sowohl durch eine gezielte Passung der Aufgaben und eine regelmäßige gemeinsame Reflexion seiner Lernfortschritte wie auch durch Lernangebote, die ihn in seinen Stärken ansprechen (Sport und Spiel) sollte ihm gezielt die Möglichkeit eingeräumt werden, vermehrt Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen,
- mit den Eltern sollte eine allseits zufriedenstellende Regelung im Hinblick auf Inhalt und Umfang der Hausaufgaben gefunden werden.

2.3.2 Was soll Simon als Nächstes lernen und welche Hilfen können wir ihm bieten?

Kooperative Förderplanung, individuelle Bildungsangebote und Dokumentation

In einem einstündigen Beratungsgespräch, an dem die Eltern und die in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte teilnehmen, werden die Ergebnisse der diagnostischen Bestandsaufnahme nochmals gemeinsam reflektiert und abgestimmt. Der Konsens: Simon wechselt nach einem längeren, dialogisch angelegten Beratungsprozess im Laufe des zweiten Schuljahres, erst probeweise, nach zwei Monaten gegebenenfalls verbindlich, von der Grundschule an die Förderschule. Partielle Entwicklungsverzögerungen erschweren ihm insbesondere das Erlernen der Schriftsprache. Unter allen Beteiligten besteht Einvernehmen, dass sich aktuell funktionale Beeinträchtigungen in den Aufmerksamkeitsfähigkeiten und in den sprachlich-auditiven Sinnesmodalitäten zunehmend zu einer generalisierten Lernstörung entwickeln. Es wird vereinbart, gemeinsam größtmögliche Anstrengungen zu unternehmen, damit Simon im

Lesen und Schreiben seine Fertigkeiten so entwickeln kann, dass er binnen zwei bis drei Jahren wieder an eine allgemeine Schule wechseln kann.

Am Ende des Gespräches vereinbaren die Anwesenden zwei mittelfristige Förderschwerpunkte, zu denen unmittelbare und gemeinsam verantwortete Maßnahmen abgesprochen werden. Die Ergebnisse werden dokumentiert:

Beispiel 1: Ergebnisse der kooperativen Förderplanung für den Zeitraum Oktober 2008 bis Februar 2009

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird hier lediglich der Teil der Förderplanung abgebildet, der für den Leselernprozess unmittelbar bedeutsam erscheint.

Kompetenzen / Entwicklungsbereiche	--	-	0	+	++	Förderziele	Maßnahmen
Lesefähigkeit							
Lesegeschwindigkeit	X					Simon soll einfache Texte mit wenigen Sätzen, ein- bis dreisilbigen, möglichst lautgetreuen Wörtern flüssig erlesen.	<ul style="list-style-type: none"> Herr Metzger (Leseopate) liest zwei Mal die Woche mit Simon Texte aus dem Lesebuch. Die Texte werden willkürlich gewählt, um zu vermeiden, dass Simon die Texte auswendig lernt. Die Lehrkräfte der Schule wählen ein Leseprogramm für den Computer aus, mit dem Simon zwei bis drei Mal pro Woche zu Hause seine Lesegeschwindigkeit und sein Leseverständnis verbessern kann. Es soll seine Motivation verbessern.
Leseverständnis				X		Simon sollte Lesen in für ihn bedeutsamen Handlungsbezügen erfahren. Simon soll den erlesenen Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben können. Freude am Lesen wecken.	<ul style="list-style-type: none"> Simon wird für die Theater-AG gewonnen. Die Eltern wählen gemeinsam mit Simon ein Buch aus, das für ihn spannend ist und aus dem ihm vorgelesen werden kann. Die Texte müssen auch für ihn gut lesbar sein. An einem Abend liest Simon eine kurze Sequenz, am andern Abend liest ausschließlich ein Elternteil.
Schriftsprache		X				Simon soll die Bedeutung und Funktion von Schriftsprache erkennen. Er soll lernen sich selbst Notizen zu machen und die anderer zu lesen und zu verstehen.	Ideen: <ul style="list-style-type: none"> Ihn im Unterricht anhalten sich selbst Dinge zu notieren, auch Hausaufgaben, ihm zu Hause Notizen schreiben, ihn selbst Einkaufslisten schreiben lassen, ihn notieren lassen, was er bei der Bedienung z.B. des Computers beachten muss, ihn einen Kalender führen lassen mit seinen Terminen. Wo es sich anbietet, nutzt auch die Heilpädagogin die Möglichkeit, Simon Botschaften an die Eltern oder Notizen für ihn selbst verschriften zu lassen.
Rechtschreibung			X			Simon soll selbst eine Fragehaltung entwickeln hinsichtlich der richtigen Schreibweise von Wörtern.	Seine Verschriftungen zu Hause werden nur dann korrigiert, wenn er selbst nachfragt.
Selbstkonzept						Simon soll sein Vermeidungsverhalten zunehmend abbauen.	Er erhält im Unterricht und zu Hause regelmäßig sachliche Rückmeldung, wenn ihm etwas gelungen ist.

Ende Januar 2009 soll eine SBL II durchgeführt werden, um die Leistungen im Fach Sprache bezogen auf seinen Jahrgang einschätzen zu können. Die Ziele der Förderplanung werden mit Übergabe der Halbjahresinformation überprüft und fortgeschrieben.

Bei der Analyse der Vereinbarungen ist leicht zu erkennen, dass die für Simon in der Förderschule denkbaren Hilfen selbstredend in Abhängigkeit von der dort gestalteten Lernumgebung stehen. Die kooperative Förderplanung setzt also neben der Bereitschaft der Eltern zur Verantwortungsübernahme auch eine schulische Lernumgebung voraus, die sowohl inhaltlich-fachlich wie auch organisatorisch-strukturell auf den individuellen Bildungsbedarf des einzelnen Kindes unterstützend wirkt. Dies macht also ein Schulkonzept notwendig, das sowohl curricular wie auch unter fachdidaktischen Aspekten angemessene Bildungsangebote als Programmbausteine ausweist.

Das wohl aber zentrale Spezifikum des sonderpädagogischen Bildungsangebots ist sicherlich im Perspektivwechsel von der Sozialnorm hin zur Individualnorm zu sehen. Zusammengefasst werden also die Lern- und Entwicklungsangebote für Simon innerhalb der gestalteten Lernumgebung von seinem aktuellen Entwicklungsstand aus gedacht – und zwar unter Einbezug seiner psycho-emotionalen Verfasstheit zunächst einmal jenseits altersgemäßer Bildungsstandards.

Diesem Ansinnen kann aber nur mit einer sich stetig auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler hin entwickelten Lernumgebung Rechnung getragen werden.

Die Förderschule, die Simon besucht, hat im Rahmen einer Fokusevaluation das Leseverhalten und die Leseleistungen ihrer Schülerschaft untersucht und im Anschluss das Schulcurriculum fortgeschrieben. Danach ist für die Grundstufe verbindlich festgelegt, den Schülerinnen und Schülern gemäß der individuellen Lesefertigkeiten und des Leseverständnisses nach dem Kieler Leseaufbau²⁸ ein passgenaues Lernangebot zu unterbreiten.

- Lesen wird in allen Fächern, Fächerverbänden und Handlungsfeldern in einen Handlungskontext gestellt.
- Jede Schülerin und jeder Schüler führt einen Lesepass aus dem ersichtlich wird, welche Texte sie oder er gelesen hat.
- Bestandteil einer nachhaltigen Lesekultur ist mindestens ein Vorlese- oder Vorspielprojekt pro Schuljahr, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Lesefähigkeiten und -fertigkeiten in einem öffentlichen Rahmen präsentieren.
- Beginnend mit dem Erstleselehrgang sind den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich Lesestrategien zu vermitteln:
 - Abbildungen betrachten und Vermutungen anstellen, wovon der beigefügte Text handelt.
 - Die Überschrift lesen und Vermutungen anstellen, worüber der Text erzählt.
 - Unbekannte Wörter und Sprachgepflogenheiten markieren und darüber nachdenken, was sie bedeuten könnten.
 - Unbekannte Wörter nachschlagen oder Mitschülerinnen und Mitschüler befragen.
 - Unterstreichen, was wichtig erscheint.
 - Stichwörter notieren zu bedeutsamen Textstellen und mithilfe der Stichwörter den Text wiedergeben.
 - Fragen an den Text stellen: Wer oder was? Wo? Wann? Was passiert?
 - Zu jedem Textabschnitt eine Überschrift bilden.

²⁸ Dummer-Smoch / Hackethal 2007

- Die regelmäßige Nutzung der Schulbücherei ist eine verbindliche Vorgabe für alle Schülerinnen und Schüler.
- Pro Schuljahr wird mit jeder Klasse eine Ganzschrift erarbeitet.
- Lehrerinnen und Lehrer der Schule sind gehalten ihre Handlungsanweisungen so zu formulieren, dass jede Handlungsanweisung in einem Satz formuliert wird.
- Bis zum Ende des dritten Schuljahres muss der Erstleselehrgang abgeschlossen sein. Schülerinnen und Schüler, die Gefahr laufen daran zu scheitern, erhalten zusätzliche Unterstützung durch Übungen nach dem Kieler Leseaufbau.

Das Schulkonzept sieht weiterhin vor, dass

- für die unterschiedlichen Entwicklungsstufen eine geeignete Lernsoftware zur Verfügung steht,
- im Rahmen von Patenschaften mit den umliegenden Kindertagesstätten, dem Altenheim und dem örtlichen Buchladen Vorlesenachmittage stattfinden,
- in der im Schulprogramm fest verankerten Theater-AG Leseübungen regelmäßig kontextbezogen eingebettet werden,
- in den Arbeitsgemeinschaften zum praktischen Lernen wie Garten-AG, Technik-AG oder den Schülerfirmen Rezepte, Bauanleitungen und Handlungsanleitungen in schriftlicher Form dargeboten, erlesen und in Anwendung gebracht werden,
- die Schulzeitung ein jährlich wiederkehrender Lernanlass ist, an dem alle Klassen mitwirken,
- der Einsatz der ehrenamtlichen Helfer (Lesepaten) in einer Gesamtlehrerkonferenz abgestimmt und koordiniert wird.

Die individuellen Bildungsangebote sind also grundsätzlich als ein Zusammenspiel der von der Schule organisatorisch-strukturell gestalteten Lernumgebung, dem Unterricht im engeren Sinn und dem außerschulischen Kontext zu verstehen. Bei Simon ist dieser Dreiklang folgendermaßen geformt:

Lernumgebung Schule

- Ein ehrenamtlicher Mitarbeiter (Lesebate) übernimmt zweimal wöchentlich eine Einzelförderung mit einem konkreten inhaltlichen Auftrag.
- Simon erhält das Angebot an der Theater-AG mitzuwirken.

Unterricht im engeren Sinn

- Es werden täglich Leseanlässe geschaffen, in denen der Schüler das Erlesene in Handlung überführen muss.
- Übungen mit dem Kieler Leseaufbau fördern die Lautsynthese.
- Die Anbahnung einer Schreibkultur durch das Notieren lebensweltlich bedeutsamer Hinweise stärkt die subjektive wie auch funktionale Bedeutsamkeit von Lesen.

Außerschulischer Kontext Elternhaus

- Gemeinsames Lesen von Eltern und Kind begünstigen das Leseverständnis und tragen zu einer nachhaltigen Lesekultur bei.

- Über die Auswahl einer geeigneten Lernsoftware wird dem häuslichen Lernen eine inhaltliche wie auch organisatorische Struktur gegeben. Kurze Übungsphasen von etwa zehn Minuten täglich bei zwei bis drei Wiederholungen pro Woche erweitern die für das Üben notwendige Lernzeit und tragen außerdem zu einer Erhöhung der Lesegeschwindigkeit bei.

2.3.3 Was hat Simon gelernt? Zur Überprüfung des Lernstandes im März 2009

Eine Überprüfung von Simon mit der SBL II zeigt, dass der Junge erkennbare Fortschritte gemacht hat. So gelingt ihm bei kurzen einfachen Sätzen durchgängig die Sinnerfassung. Syllabisch strukturierte Wörter erliest er ohne zu lautieren. Bei mehrsilbigen Wörtern lautiert er weiterhin und bei längeren Sätzen wendet er Ratestrategien an. Wortendungen lässt er häufig außer Acht. Eine Bewertung seiner Leistungen ergibt, dass Simon jetzt über Lesefähigkeiten verfügt, nach der ein bis drei Prozent eines Schülerjahrgangs am Ende der zweiten Klassen gleich gut oder schwächer lesen als Simon. Für die Lehrkräfte ein ermutigendes Ergebnis, weil sich Lernfortschritte zeigen, für die Eltern eher ernüchternd, haben sie sich doch durch die Schule und die gezielte Förderung einen größeren Lernzuwachs erhofft. Auch Simon selbst findet Lesen nach wie vor nicht sonderlich motivierend, sondern eher anstrengend.

2.3.4 Dokumentation der Ergebnisse zur kooperativen Förderplanung für Simon – Klappe, die Zweite

Beispiel 2: Ergebnisse der Kooperativen Förderplanung für den Zeitraum von März 2009 bis Juli 2009

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird hier lediglich der Teil der Förderplanung abgebildet, der für den Leselernprozess unmittelbar bedeutsam erscheint.

Kompetenzen / Entwicklungsbereiche	--	-	0	+	++	Förderziele	Maßnahmen
Lesefähigkeit							
Lesegeschwindigkeit		X				Ziel ist es weiterhin die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen. Simon soll lernen auf Wortendungen zu achten. Er soll lernen Wörter nach Silben zu segmentieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Basisübungen nach dem Kieler Leseaufbau, Stufe 12 – 14 • Basisübungen mit Silbenbögen und weiteren sequentiellen Hilfen (Klatschen, stampfen etc.) im Unterricht • Die Übungen mit der Lernsoftware „Lesen am Computer“ zu Hause werden zwei Mal wöchentlich fortgeführt. Die Klassenlehrerin stellt den Eltern eine neue Software zur Verfügung.
Leseverständnis				X		Strategien zur Stärkung des Leseverständnisses gezielt vermitteln. Strategien der Selbstkontrolle einüben.	<ul style="list-style-type: none"> • Herr Metzger (Leseopate) liest zwei mal die Woche mit Simon kurze, von der Deutschlehrerin nach lese-technischen Aspekten (mehrsilbige, lautgetreue Wörter, kurze Sätze, wenig Nebensätze) ausgewählte Texte. Herr Metzger übt die einfachen Lesestrategien (vgl. Schulcurriculum) ein. Er streicht Lesefehler an und lässt sie Simon selbst verbessern. • Die Eltern pflegen weiterhin das abendliche Vorlesen und übertragen Simon kleine Leseaufträge.

2.3.5 Leistungsfeststellung: Simons Lernstand im Januar 2010

Erstens kommt es manchmal anders und zweitens, als man es sich wünscht: Lehrerwechsel und Krankheitsstellvertretungen haben in den ersten Monaten des neuen Schuljahres bei Simon wie auch bei Eltern und Lehrkräften für Verunsicherung gesorgt und unter anderem dazu geführt, dass eine stringente Förderung etwas aus dem Blick geriet. Eine prozesshafte Beobachtung und Einschätzung seiner tatsächlichen Lesefähigkeiten fiel den jetzt zuständigen Fachkräften schwer. Deshalb wurde im Dezember 2009 eine Leistungsüberprüfung mit dem Lesetest ELFE 1-6²⁹ durchgeführt. Dieses diagnostische Instrumentarium erlaubt sowohl eine quantitative wie auch eine qualitative Analyse vorhandener Lesefähigkeiten und -fertigkeiten. In Anbetracht des mittelfristigen Zieles einer Rückschulung an die allgemeine Schule wurden die Testergebnisse jetzt altersgemäß ausgewertet. Simon zeigte quantitativ betrachtet nun eine Leistung, die nur bei 1,5 bis 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler seines Jahrgangs gleich oder schwächer einzustufen ist. Eine scheinbar ernüchternde Bilanz. Qualitativ gesehen ergibt sich jedoch ein völlig anderes Bild: Verglichen mit der Lernausgangslage im März 2009 konnten wesentliche Ziele aus den Vereinbarungen erreicht werden. Simon erliest alle Wörter vollständig und fehlerfrei. Er kann nun auch mehrsilbige Wörter zusammenhängend erlesen und ihm gelingt durchgängig die Sinnentnahme. Bei den Texten verhält es sich ebenso. Die ihm nahegebrachten Lesestrategien und auch die Möglichkeiten der Selbstkontrolle werden von ihm konsequent angewandt. Limitiert sind seine Leseleistungen insbesondere durch die nach wie vor eingeschränkte Lesegeschwindigkeit.

Zeit für ein kleines Zwischenfazit: Es dreht sich also tatsächlich etwas, wenn auch nur sehr langsam. Simons funktionale Schwächen sind natürlich auch an der Förderschule nicht von heute auf morgen zu kompensieren, keine Frage. Gleichwohl gewinnt der Junge durch die sukzessive Strategieanwendung und durch die Automatisierung zunehmend Vertrauen in sich. Insgesamt beginnt die Koordination der individuellen Bildungsangebote innerhalb des Netzwerkes also erste Früchte zu tragen. Inwiefern eine Rückschulung nun tatsächlich in Umsetzung kommen kann, bleibt vorerst abzuwarten. Aktuell könnte Simon dem Bildungsgang der Grundschule jedenfalls ohne das sonderpädagogische Bildungsangebot noch nicht folgen. Noch nicht. Die Devise lautet deshalb also ganz einfach: Dranbleiben!

²⁹ Lenhard / Schneider 2006

2.3.6 Ergebnisse der Kooperativen Förderplanung – Klappe, die Dritte

Beispiel 3: Ergebnisse der Kooperativen Förderplanung für den Zeitraum von Februar 2010 bis Juli 2010

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird hier lediglich der Teil der Förderplanung abgebildet, der für den Leselernprozess unmittelbar bedeutsam erscheint.

Kompetenzen / Entwicklungsbereiche	--	-	0	+	++	Förderziele	Maßnahmen
Lesefähigkeit							
Lesegeschwindigkeit		X				Ziel ist es weiterhin, dass Simon im Lesen Routinen ausbildet, um die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen und das Arbeitsgedächtnis zu entlasten.	<ul style="list-style-type: none"> Herr Müller (Lesepate) übt zwei Mal wöchentlich etwa zehn Minuten mit Simon die Ganzworterfassung anhand des Materials von Kollegin Pohl. Im Unterricht erhält Simon Lesetexte, die nach dem Werbeprogramm³⁰ aufbereitet sind. Simon wird angeleitet, die Ergebnisse selbst auszuwerten und aufzuzeichnen. Herr Albert stellt zwei bis drei Mal wöchentlich geeignete Texte bereit.
Leseverständnis / Lesemotivation				X		Nachdem Simon zunehmend aus eigenen Antrieb Texte verfasst, gilt es jetzt diese Eigenaktivitäten zu bekräftigen und auf das Lesen hin zu fördern.	<ul style="list-style-type: none"> Simon verfasst mit Kevin einen Artikel für die Schülerzeitung im Unterricht. Die Eltern besorgen Lesematerial zum Thema Fußball. Simon wird bei der Auswahl beteiligt. Sie reflektieren mit ihm zwei Mal pro Woche aktuelle Presseartikel über Fußball. Herr Müller (Lesepate) bittet Simon Artikel, die er für interessant hält, in die Leseförderung mitzubringen.

Nach den Pfingstferien wird mit den Eltern und der Vertreterin der heilpädagogischen Praxis ein Termin vereinbart, um gemeinsam mit Simon dessen Lernstand zu analysieren und die Lernortfrage neu zu bestimmen.

2.4 Zum guten Schluss

Alles auf Anfang: Jeder Mensch erzählt eine Geschichte. Dieser Satz mag vielleicht immer noch profan sein – Simons Geschichte zeigt uns aber deutlich, dass er für die pädagogische Alltagspraxis gleichsam von enormer Bedeutung ist. Pointiert: Simons erweiterter Bildungsanspruch und sein persönliches Recht auf Aktivität und Teilhabe an der Gesellschaft sind geradezu untrennbar mit seiner Geschichte verbunden. Und diese schreibt sich fort. Jeden Tag neu. Die damit verbundene Notwendigkeit der Prozessorientierung im Hinblick auf die gesamte individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung auf Grund der sich stetig verändernden Rahmenbedingungen bleibt auch an der Förderschule eine (sonder-)pädagogische Herausforderung – irgendwo zwischen Diagnostik, konkreten Lese-Übungen und dem Bolzplatz. Aber: Der Auftrag der Vereinten Nationen ist an dieser Stelle eindeutig. Es stellt sich weniger die Frage, ob nun ILEB-Schleifen in sonderpädagogischen Bezügen zu ziehen sind oder ob nicht. Zu fragen ist eher nach den Qualitäten, mit denen sie ausgestaltet werden. Das Beispiel Simon gibt hierzu einige Hinweise. Die vier wesentlichen sind im Einzelnen:

³⁰ Wember 1999

1. Leseförderung muss grundsätzlich theoriegeleitet sein. Das heißt: Wer Schülerinnen und Schüler im Lesen fördern möchte, braucht eine Ahnung davon, wie Lesen überhaupt funktioniert. Nur auf der Grundlage einer Theorie kann man dann auch den Fragen nachgehen, warum zum Beispiel Simon vielleicht noch nicht so gut lesen kann, was er bereits schon kann und welche nächsten Lernschritte theoretisch sinnvoll wären.

2. Um diese Fragen genauer beantworten zu können, bedarf es einer eingehenden Diagnostik in Bezug auf die zugrunde gelegte Theorie. Konkreter: Nur wer über Instrumente verfügt, um über die verschiedenen Wahrnehmungsmodalitäten, die erforderlichen Speicherprozesse oder über die Teilkomponenten erfolgreichen Lesens wie das Leseverständnis oder die Lesegeschwindigkeit verlässliche Aussagen zu treffen, kann den Schülerinnen und Schülern individuell zugeschnittene Angebote unterbreiten.

3. Das an den Schulen verankerte Konzept der Leseförderung muss wissenschaftlich fundiert sein. Das heißt: Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten kommt es gerade darauf an, welche wissenschaftlich fundiert erfolgreichen Methoden den Schülerinnen und Schülern tatsächlich eine Hilfe bieten. Neben der direkten Instruktion, der Strategieinstruktion oder computergestützten Verfahren sind dies in der Ausformung syllabisch orientierte Kurse, die einem gestuften nachvollziehbaren Aufbau folgen.³¹

4. Leseförderung muss grundsätzlich als Thema der Schulgemeinschaft verstanden werden. Das heißt: Leseförderung ist organisatorisch, strukturell und konzeptionell ein Thema, das nicht von einer Lehrkraft alleine verantwortet werden kann. Spezifische Förderstunden, das Einbeziehen von Lesepaten, die grundsätzliche Konzeption über die Klassenstufen hinweg, das Coaching von Eltern oder die Vernetzung der Schule mit außerschulischen Partnern liegen in der Verantwortung der gesamten Schule.

Was bleibt? Die professionelle Sicht und die lehrbuchartigen Zusammenstellungen brechen sich sprachlich und emotional an Simons Geschichte. Genau mit ihr verbindet sich aber der pädagogische Auftrag, nämlich dafür Sorge zu tragen, dass Simon auch in der D-Jugend noch als vergnügter Junge seine sechs bis zehn Kisten macht, um dann vielleicht am Montag den dazu erscheinenden kleinen Artikel in der Heimatzeitung lesen zu können. Dies wäre dann die eigentliche Einlösung des Bildungsauftrages – die Erreichung echter Teilhabe. Simon auf dem Weg zum Spielbericht – na, wenn das mal keine Motivation und Perspektive ist...

³¹ Grünke 2006, Seite 238 ff

Literatur

- Anderson, J. R.: Kognitive Psychologie. Spektrum Akademischer Verlag. Berlin 2007.
- Barth, K.-H.: Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. Reinhardt. München 2006 (5. Auflage).
- Burghardt, M. / Brandstetter, R.: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: vds, Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Pädagogische Impulse, 3/2008. Seite 2-9.
- Burghardt, M. / Brandstetter, R.: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Sonderpädagogisches Wesensmerkmal und Steuerungsinstrument. In: Lernen Fördern, Landesverband BW (Hrsg.): Festschrift zum 30-jährigen Bestehen. Stuttgart 2007. Seite 117-127.
- Crämer, C. / Füssenich, I. / Schumann (Hrsg): Lesekompetenz erwerben und fördern. Westermann. Braunschweig 1998.
- Dummer-Smoch, L., Hackethal, R. : Handbuch zum Kieler Leseaufbau. Veris-Verlag. Kiel, 2007 (7. Auflage)
- Grünke, M.: Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. In: Kindheit und Entwicklung, 2006, 15 (4). Hogrefe Verlag. Seite 238-253.
- Kautter, H. / Storz, L. / Munz, W. : Schultestbatterie zur Erfassung des Lernstandes in Mathematik, Lesen und Schreiben I (SBL I). Hogrefe Verlag. Göttingen 2000.
- Lauth, G. W. / Grünke, M. / Brunstein, J. C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Hogrefe Verlag. Göttingen 2004.
- Lenhard, W. / Schneider, W.: ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Hogrefe Verlag. Göttingen 2006
- Petermann, F. / Petermann, U.: HAWIK IV. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder IV. Übersetzung und Adaptation der WISC-IV von David Wechsler. Hogrefe Verlag. Göttingen 2010 (3. Auflage).
- Rosenkötter, H.: Auditive Wahrnehmungsstörungen. Klett-Cotta. Stuttgart 2003.
- Wember, F. B.: Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Lernförderung bei Lernschwierigkeiten. Luchterhand. Berlin 1999.
- Woll, R.: Partner für das Kind: Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Kindergarten und Schule. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 2008.

Dr. Ulrike Philipps

IV.3. Lesen lernen – vom Lesebeginn bis zum Übergang in die weiterführende Schule

Laura hat mehrere ältere Geschwister. Sie ist noch nicht in der Schule, kann aber schon selbstständig einen längeren Text lesen und hat sich zuhause intensiv mit dem Lesen beschäftigt.

Sascha spielt am liebsten Computerspiele. Er erkennt, dass neben der bildhaften Animation auch Wörter handlungsanweisend eine Rolle spielen. Er kann sie jedoch nicht lesen und kommt im Spielen weiter, auch ohne ihre Bedeutung zu entziffern.

Pia konnte mit vier Jahren ihren Namen schreiben. Sie kann inzwischen eine Reihe von Buchstaben entziffern und diese auch in zusammenhängenden Wörtern wiedererkennen. Das Erlesen von Wörtern gelingt ihr bei einigen kurzen bekannten Begriffen.

Paolo interessiert sich sehr für Bücher. Er schaut sich gerne Bilderbücher an und genießt es, wenn er von seiner Mutter vorgelesen bekommt.

Auch **Anna** liebt es, Geschichten zu hören. Sie verfügt über eine Vielzahl an Hörbüchern.

Ab welchem Alter beginnt eigentlich das Lesen? Kinder können in verschiedenen Altersstufen und in ganz unterschiedlichem Tempo lesen lernen. Die Vorläuferfähigkeiten für den Leselernprozess werden schon in sehr frühem Kindesalter erworben. Die Entwicklung der sprachlichen Bewusstheit geschieht vor der Alphabetisierung noch im Vorschulalter. Insbesondere durch das im Kleinkindalter verbreitete Bilderbuchlesen können Kinder auch schon frühzeitig an das Konzept „Buch“³² herangeführt werden. Sie erhalten damit grundlegende Anregungen sowohl für den Spracherwerb als auch für den Bild- und Literaturerwerb. Ein der Anlage nach möglicher Bucherstkontakt und damit Lesebeginn wird ab einem Alter von etwa neun Monaten beschrieben, amerikanische und asiatische Wissenschaftler datieren diesen bereits auf den Zeitraum nach der Geburt. Über das Vorlesen, aber auch über das Erzählen von Geschichten sowie das gemeinsame Gespräch über die Inhalte der Texte werden wichtige Prozesse in Gang gebracht.

Der Leselernprozess als solcher wird für alle Kinder dann mit dem Übergang in die Grundschule zum Thema – auch wenn manche Kinder zu diesem Zeitpunkt schon lesen können. Das verstehende Lesen als Teil der Lesekompetenz steht erst nach dem Schriftspracherwerb im Vordergrund.

3.1 Leseförderung in der Grundschule

Mit dem Eintritt in die Grundschule bringen die Kinder zum Teil sehr unterschiedliche Kompetenzen im Bereich des Lesens mit. Allen Kindern gemein ist, dass sie sich in irgendeiner Form schon mit dem Leseprozess vertraut gemacht haben. Die Unterschiede im Leseverhalten und in der Lesefähigkeit prägen die gesamte Grundschulzeit, an deren Ende nicht alle Kinder den Leselernprozess abgeschlossen und die basalen Lesefähigkeiten erworben ha-

³² Indem Kleinkinder die richtige Buchhaltung erlernen und begreifen, dass dieser Gegenstand zum Anschauen, Benennen und Zuhören einlädt, erwerben sie damit zugleich das wichtige Konzept „Buch“. Siehe Abenteuer Lesen 11/2009, Seite 26

ben. Der kompetente Umgang mit Texten muss über viele Jahre hinaus noch entwickelt und gefestigt werden.

Wie lernen Grundschul Kinder Lesen?

Es gibt heute viele anerkannte Methoden, die von Grundschullehrkräften erfolgreich eingesetzt werden. Vom Methodenstreit in der Vergangenheit ist man heute bei der Methodenintegration angelangt: An vielen Schulen werden mehrere Methoden, auch synthetische und analytische, miteinander verknüpft oder zeitlich nacheinander eingesetzt. Neben den Leselehrgängen gibt es auch offene Lernangebote, bei denen Kinder beispielsweise ihre eigenen Fibeln gestalten.

Bei der Wahl der Leselehrmethode gilt es die Lernvoraussetzungen der Kinder sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen der Schule zu berücksichtigen. Von besonderer Bedeutung ist, die Eltern darüber zu informieren, welche der Leselehrmethoden eingesetzt werden. Einen Überblick über die klassischen Leselehrmethoden gibt folgende Grafik:

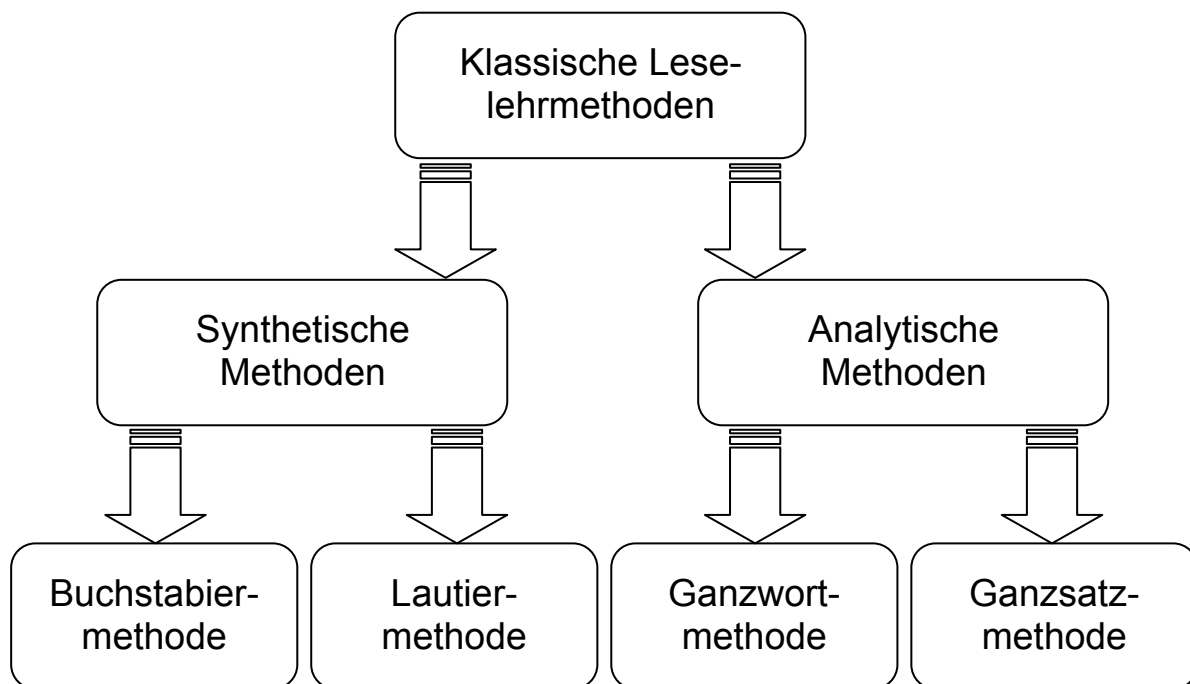


Abbildung 1³³

Einigkeit herrscht in der Auffassung, dass der Leselernprozess der Schülerinnen und Schüler nicht im Gleichschritt erfolgt und daher ein hohes Maß an Differenzierung unerlässlich ist. Das Marktangebot an Freiarbeitsmaterialien für das Lesenlernen ist aufgrund dessen breit aufgestellt.

Aber nicht nur dem Leselernprozess, auch der Vermittlung von Lesestrategien und der Modellierung von Prozessen verstehenden Lesens muss im Unterricht ein hoher Stellenwert zukommen. Für die Begegnung mit Texten bedarf es einer expliziten Bewusstheit, die auf dem Einsatz von Lesetechniken, den Werkzeugen der Textbegegnung, basiert. Der Umgang mit Lesetechniken muss am kompetenten Vorbild erfahren werden. Um das eigene

³³ vergleiche: Abenteuer Lesen 11/2009, Seite 5

Textverständnis einzuschätzen und das Lesen daraufhin auszurichten, muss erst die Vermittlung und Ritualisierung der Prozesse der Verstehensüberwachung beim Lesen erlernt werden.

Feststellung der Lesekompetenz

Gute Leserinnen und Leser erkennt man im Unterricht relativ schnell: sie lesen gerne laut vor, können sinnbetont lesen und verfügen über ein gutes Leseverständnis, das ihnen ermöglicht, Fragen zum Text zu beantworten und dazu eigene Gedanken zu formulieren. Weitaus schwieriger ist es für Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler zu benennen, bei denen bestimmte Teilkompetenzen in der Leseleistung unzureichend ausgeprägt sind. Die PISA-Studie konnte hier aufzeigen, dass „Lehrkräfte in der Sekundarstufe I möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, schwache Leseleistungen zu diagnostizieren“³⁴.

So wurden vor allem die Jugendlichen, die in ihrer Leseleistung die Kompetenzstufe I³⁵ nicht erreichen konnten, im Vorfeld als nicht so schwach eingeschätzt. Gerade bei dieser Gruppe ist jedoch entscheidend, dass Stärken und Schwächen sehr genau wahrgenommen werden.

Bei Kindern in der Grundschule treten bestimmte Schwierigkeiten beim Lesen auf, die auf verschiedene Weise deutlich werden:

- langsames Lesen, Erlesen einzelner Buchstaben, Probleme beim Synthetisieren von Lauten,
- schnelles, ungenaues Lesen, Ersetzen von Wörtern durch sinngemäße Begriffe,
- korrektes, aber unbetontes, mechanisches Lesen,
- richtiges Lesen mit mangelnder Fähigkeit, den Inhalt wiederzugeben.

Um ein genaueres Bild über die Lesekompetenz eines Kindes zu bekommen, sollte gefragt werden, über welche Teilkompetenzen die Schülerin oder der Schüler bereits verfügt. Losgelöst von einer Defizitorientierung besteht die Möglichkeit, anhand eines Prüfrasters die Fähigkeiten zu dokumentieren, die vorhanden sind. Beim Lesen sind diese verankert in den Bereichen Dekodieren beziehungsweise Klanggestaltung, Wortschatzwissen, Erfassung grammatischer Strukturen und Textverstehen³⁶.

Ob ein Kind der zweiten Klasse nun über ein angemessenes Lesetempo verfügt, ob es unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließt, Textgestaltungswissen nutzt oder wesentliche Textaussagen erkennt, ist über verschiedene Wege zu erkennen:

³⁴ Stanad, P. u.a., 2002, Seite 10, siehe: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf

³⁵ Im Leistungsbereich Lesen werden fünf Kompetenzstufen unterschieden. Ein Jugendlicher, der die Expertenstufe im Lesen erreicht hat (Kompetenzstufe V), ist in der Lage, tief in einem Text eingebettete Informationen zu lokalisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen zur Lösung der Aufgabe relevant sind. Ein Jugendlicher hingegen, der nur die Elementarstufe (Kompetenzstufe I) erreicht hat, wird lediglich explizit angegebene Informationen in einer vertrauten Art von Text auffinden, wenn dieser nur wenige konkurrierende Elemente enthält, die von der relevanten Information ablenken könnten. Aus: Grundlagen und Methoden der Studie, siehe www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm#komp

³⁶ Ein Prüfraster für Lesefähigkeit findet sich zum Beispiel in der "Leseinfo 6" (Seite 9/10) des hessischen Kultusministeriums (siehe www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=53665bf87a832067fb06b074b7d2d521).

Informelle Lernbeobachtungen

Eine Möglichkeit besteht darin, sich vom Kind einen Text vorlesen zu lassen und im Gespräch mit diesem sich ein Bild vom Textverstehen zu machen. Die Einschätzung wird von der Lehrkraft im Anschluss festgehalten. Das Kind sieht sich dabei nicht in einer Prüfungssituation.

Die Schwierigkeit des Verfahrens liegt in der Subjektivität des Urteils, der alle informellen Lernbeobachtungen unterliegen. Der Vorteil dieser Beobachtungen liegt in der Regelmäßigkeit, mit der sie auch ohne großen Aufwand in den täglichen Unterricht eingebaut werden können. Einbezogen werden sollte neben verschiedenen Textsorten auch das Lesen in allen Fächern. So gibt es eine Vielzahl an Situationen im Unterricht, in denen Lehrkräfte beobachten, wie Kinder mit Texten arbeiten, wie sie vorlesen, ihr Textverständnis darstellen oder ihre Ergebnisse präsentieren, zum Beispiel auch im Rahmen von Buchpräsentationen. Die Lesekompetenz des einzelnen Kindes wird so auf vielfältige Weise dargelegt und kann von der Lehrkraft entsprechend festgehalten werden. Hilfreich sind dabei Dokumentationen wie Protokolle über Lesegespräche oder Bewertungsbögen wie sie bei Buchpräsentationen eingesetzt werden (siehe Seite 28). Die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler in jeglicher Form, sofern sie mit den Leseprozessen in Beziehung stehen, sind im Rahmen der Diagnostik ebenso hilfreich. Bereits in der ersten Klasse, wenn die Kinder noch nicht schreiben können, geben Lese-Malblätter (siehe Abbildung zwei) Auskunft über die Kompetenz, einzelne Informationen aus einem Text zu entnehmen.


	<p>An einem schönen Sommertag geht Lisa mit ihrem bunten Ball in den Hof.</p> <p>In ihre blonden Haare hat sie zwei rote Schleifen gebunden.</p> <p>Sie trägt ein blaues weites T-Shirt und ihr knielanges grünes Röckchen.</p> <p>Auf ihre neuen schwarzen Sportschuhe ist sie besonders stolz.</p> <p>Von oben lacht die Sonne am strahlend blauen Himmel.</p> <p>Kommst du mit auf den Spielplatz?</p>
---	---

Abbildung 2: Lese-Malblatt "Lisa und ihr Ball" (Zeichnung P. Elbs)

Standardisierte, normierte Verfahren am Beispiel VERA

In Kapitel III.2 befindet sich eine Auswahl standardisierter Testverfahren. Im Folgenden soll die Testung der Lesekompetenz im Rahmen von VERA 3 skizziert werden. Die Vergleichsarbeiten VERA werden im zweiten Halbjahr der dritten Klasse verpflichtend durchgeführt. Aufgrund der Bedeutung, die dem Lesen als kulturelle Schlüsselkompetenz zukommt, beinhaltet VERA 3 immer auch eine Überprüfung der Lesekompetenz.

Die Aufgaben werden erstellt auf Basis der von der Kultusministerkonferenz 2004 vereinbarten Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich. Überprüft werden die Teilkompetenzen „über Lesefähigkeiten verfügen“, „über Leseerfahrungen verfügen“ und „Texte erschließen“³⁷.

Mit Hilfe empirischer Normierungsstudien und theoretischer Erkenntnisse wird für das Lesen ein fünfstufiges Kompetenzmodell beschrieben³⁸: Es reicht von der Stufe 1 als Mindeststandard, auf der „explizit angegebene Einzelinformationen“ identifiziert werden, über die Stufe des Regelstandards, auf der „«verstreute» Informationen miteinander“ verknüpft und ein „Text ansatzweise als“ Ganzes erfasst wird bis hin zur Stufe des Maximalstandards, auf der es Schülerinnen und Schülern gelingt, „auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig“ zu begründen.

Die Kompetenzstufe, die die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler bereits erreicht hat, wird in den Rückmeldungen zu VERA ausgewiesen. Hilfreich zur Förderung der Schülerinnen und Schüler kann die nochmalige Durchsicht der Schülertesthefte mit dem Fokus darauf sein, zu ergründen, welche Testteile beziehungsweise Aufgaben von einem Kind gelöst oder nicht gelöst wurden. Darüber hinaus kann die Lehrkraft in der „Didaktischen Handreichung“ in Modul C „Kommentare und Hinweise zu den Leseaufgaben“ nachlesen, welcher Kompetenzstufe die jeweilige Aufgabe zugeordnet wird und somit den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einordnen.

Liegen im Testheft jedoch keine beziehungsweise unvollständige Daten vor, so ist häufig die Ursache darin zu sehen, dass für diese Kinder das Dekodieren der Aufgabentexte noch zu schwierig ist beziehungsweise das Erreichen des Mindeststandards noch Probleme bereitet. Bei diesen Kindern sollten weitere Diagnostikinstrumente eingesetzt werden, um ein genaueres Bild darüber zu bekommen, bei welchen Teilleistungen das Kind Probleme hat.

Im Folgenden werden Konsequenzen gezogen: Passende Maßnahmen werden geplant, ausgewählt und umgesetzt. Diese können klassenübergreifend oder klassenbezogen sein, mittels Lernhelferinnen oder -helfern oder im differenzierenden Unterricht, bezogen auf kleinere Gruppen oder auf das einzelne Kind, zum Beispiel mit Unterstützung von Lesepatinnen und -paten. Nachdem die Ziele gesetzt und die Verantwortlichkeiten festgelegt wurden, muss auch an die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen gedacht werden.

Besondere Bedeutung kommt hierbei der Unterstützung durch die Eltern zu: Die Rückmeldung an die Eltern kann bei VERA anhand eines freiwillig einsetzbaren Formblattes³⁹ erfol-

³⁷ Fachallgemeine Erläuterungen zum Fach Deutsch 3. Klasse Lesen siehe www.igb.hu-berlin.de/vera/2011/taskpool/getTasksetFile?fileid=38

³⁸ Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ für den Primarbereich siehe [KSM_GS_Deutsch_Lesen_2011-03-22_Entwurfssfassung.pdf](http://www.ksm.ges.schule.nrw.de/Dateien/KSM_GS_Deutsch_Lesen_2011-03-22_Entwurfssfassung.pdf) unter www.igb.hu-berlin.de/bista/arbberiche/testentw/projekte?pg=p_18&spg=r_7

³⁹ Dieses Formblatt ist von den an VERA 3 beteiligten Schulen mittels Passwort im Internet downzuladen.

gen, in dem über die Ergebnisse des Kindes informiert wird. Das Formular besteht aus einem einführenden Text und der grafischen Darstellung der Kompetenzstufen des Kindes. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten mit den Eltern, sowie mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.

3.2 Wie können Eltern das Lesen ihrer Kinder unterstützen?

Da Eltern mindestens bis zum Ende der Grundschulzeit den stärksten Bezug zu ihren Kindern haben, üben sie auch auf das Leseverhalten ihrer Kinder bis über das Erstlesealter hinaus großen Einfluss aus. Die Wertschätzung für das Lesen an sich, das (Er-)Leben einer Lesekultur und das Bereitstellen von entsprechenden Ressourcen für das Lesen werden langfristig von der Familie bestimmt. Auch der Leselernprozess kann hier wesentlich unterstützt werden.

Dabei geht es nicht darum, dem schulischen Leselernprozess vorzugreifen. Es kann sogar zu Irritationen führen, wenn Eltern ihre Kinder mit Materialien oder Methoden konfrontieren, die nicht zum Leselehrgang der Schule passen. Ein häufiger Fehler wird von Eltern im Aussprechen des Buchstabennamens gemacht: statt der entsprechenden Laute wird der Name des Buchstabens genannt, wie zum Beispiel Es-ce-ha-a-ef = Schaf.

Da Kinder aber bereits vor Eintritt in die Schule den Kulturtechniken des Lesens und Schreibens begegnen, spielerisch mit diesen Techniken umgehen und diesbezüglich Fragen stellen, ist die Unterstützung der Eltern wichtig. Eltern können in dieser Phase wertvolle Impulse geben, Vorbild sein, anregen und motivieren. Begünstigend ist neben der Förderung der Lesemotivation allgemein der Blick der Eltern auf die Sprachfähigkeit des Kindes, auf seine Fähigkeit zum genauen Hinhören sowie zur genauen Beobachtung. Wie das Lesen in den sozialen Alltag der Familie eingebunden wird, ist für die Ausbildung der Lesebereitschaft der wirksamste Faktor⁴⁰. Lesen als gemeinsame Tätigkeit zu erleben und über Gelesenes zu sprechen, vermag die Freude am Lesen beim Kind zu wecken. Die Gute-Nacht-Geschichten abends im Bett oder die Erzählungen der Familienmitglieder sind Formen der Leseförderung, die der kindlichen Leseentwicklung dienlich sind und vor allem des aufmerksamen Zuhörens bedürfen. Verbindet das Kind mit dem Vorlesen zusätzlich Geborgenheit und Harmonie, so wird Lesen zu einem positiv besetzten Erlebnis. Kinder, denen vorgelesen wird, entwickeln ein besseres Sprachgefühl. Sie verfügen über einen größeren aktiven Wortschatz und können sich besser auf neue Situationen einstellen. Gefördert werden kann die Entwicklung abstrakter Konzepte und das Bewusstsein der Verschiedenheit von Schriftlich- und Mündlichkeit.

Kinder profitieren vom Vorlesen noch stärker, wenn sie an der Auswahl dessen, was vorgelesen wird, beteiligt werden. Dazu müssen die Kinder auch entsprechend viele Möglichkeiten erhalten, mit Büchern, Zeitschriften und anderen „Lesestoffen“ in Kontakt zu kommen. Die gemeinsamen Besuche von Bibliotheken, Buchhandlungen oder Buchausstellungen sollte daher zu einer selbstverständlichen Gewohnheit werden. Eltern, die über die Themen Bescheid wissen, für die sich ihre Kinder interessieren, werden daher auch gezielt Hilfestellung anbieten können, was die richtige Auswahl eines geeigneten Buches betrifft, beziehungswei-

⁴⁰ Hurrelmann 1995, Seite 24

se eine solche Hilfestellung von Experten wie den Bibliothekarinnen oder Bibliothekaren in Anspruch nehmen.

Eine besondere Rolle fällt auch der Sprachfähigkeit zu: viel mit dem Kind zu sprechen, ihm erzählend und erklärend zur Seite zu stehen, sich Zeit nehmen für Fragen und Gedanken unterstützt das Kind indirekt. Sprechverse – gesprochen, gesungen, geklatscht oder mit Rhythmusinstrumenten begleitet – haben ebenfalls eine förderliche Wirkung.

Die Unterstützung, die Eltern im Rahmen schulischer Leseförderung leisten können, ist vielfältig. Eine Übersicht an möglichen Ideen der Einbindung und Mitwirkung von Eltern sowie von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren zeigt die folgende Übersicht⁴¹:

Indirekte Mitwirkung der Eltern

- Eltern und Kinder erleben gemeinsam Leseaktionen,
 - zum Beispiel als Eltern-Kind-Abende mit Autorenlesungen, als Märchenstunden, in Form eines Familienlesekoffers oder eines Familienlesetagebuchs.
- Eltern werden über das Lesen und die Förderung des elterlichen Leseverhaltens informiert,
 - zum Beispiel Elternabende in der Bibliothek, Präsentation von Bibliothekarinnen oder Bibliothekaren auf Elternabenden, Medienkoffer für Eltern.

Direkte Mitwirkung der Eltern

- Eltern, Lehrkräfte, Bibliothekarinnen und Bibliothekare organisieren gemeinsam Leseaktionen,
 - zum Beispiel Lesenacht, Leseclub, Medienkisten, Geschichtenkalender.

Der Schwerpunkt der Unterstützung der Eltern liegt zum einen darin, die Lesefreude ihrer Kinder zu steigern, zum anderen auch auf den Bereichen Lesehäufigkeit und Lesedauer. In der Schule wird die Verarbeitung des Gelesenen intensiver angegangen. Sind beim Kind hierin deutliche Schwächen beobachtet und diagnostiziert worden, so empfiehlt es sich, dass Lehrkräfte mit den Eltern gemeinsam überlegen, welche Schritte und Aufgaben hilfreich sein können, um das Kind in seiner Lesekompetenz zu fördern. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass zum Teil auch die Eltern unterstützt werden müssen, damit sie in der Lage sind, die Förderung ihrer Kinder in diesem Prozess erfolgreich zu begleiten. Dazu benötigen sie ein fachliches, pädagogisches und didaktisches Grundgerüst beziehungsweise entsprechende Materialien, um sich dieses anzueignen. Vor allem, wenn Eltern selbst kaum lesen, werden ihre Bemühungen um intensive Leseaktivitäten beim Kind nicht so viel bewirken können. Die ständige Ermahnung zum Lesen ist wenig hilfreich, anregender sind Ermunterung und Lob.

⁴¹ vergleiche: www.elternmitwirkung.ch/.../0206_Diplareit_Leidgeb.pdf

Literatur

- Hessisches Kultusministerium: Fachinformationen zum Leseunterricht in der Grundschule, Leseinfo 6: Diagnose der Lesekompetenz - Lernbeobachtungen und Tests. Wiesbaden 2010.
- Kirchmayer, M.: Leselehrmethoden in der Grundschule, in: Abenteuer Lesen, 11/2009, 35. Jahrgang, Villingen-Schwenningen.
- Leidgeb, A.: Die Einbeziehung der Eltern in die Leseförderung: Neue Konzepte für das Grundschulalter. Diplomarbeit an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH). Leipzig 2003.
- Stanad, P. u.a.: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2002.
- Universität Koblenz: Hinweise zur Weiterarbeit, Erläuterungen zu den Deutschaufgaben, Landau 2009. Siehe: http://vera-web.uni-landau.de/.../2009/VERA_D_Didaktische_Erlaeuterungen_2009.pdf
- Wagener-Mühleck, C.: Für Sie gelesen: Bettina Kümmerling-Meibauer, Maria Linsmann. Literatur im Laufstall. Bilderbücher für die ganz Kleinen. In: Abenteuer Lesen, 11/2009, 35. Jahrgang, Villingen-Schwenningen.

Roswitha Klepser

IV.4. Fächerübergreifende Leseförderung in der Orientierungsstufe

Mit Abschluss der Grundschule kann bei den Schülerinnen und Schülern nicht als gegeben vorausgesetzt werden, dass eine grundlegende Lesekompetenz vorhanden ist. Es besteht somit die Notwendigkeit, dass auch in den weiterführenden Schulen, wie in der Grundschule, lehrgangsmäßige, gezielte Trainingseinheiten durchgeführt werden. Das gilt vor allem für die Orientierungsstufe.

Der Prozess des Lesens muss insbesondere gefördert werden, um Schülerinnen und Schüler das Verständnis von Texten nahe zu bringen. Gerade schwache Leserinnen und Leser sind hier im Nachteil. Sie benötigen „Handwerkszeug“, also konkrete Strategien, die ein systematisches Bearbeiten und Verarbeiten von Texten ermöglichen

und zwar bezogen auf alle Textsorten und in allen Fächern. Das folgende Beispiel stellt ein Konzept zur Leseförderung dar, von der Diagnostik über die Methode des „Lauten Denkens“ bis zur konkreten Anwendung im Unterricht.

Konzept zur individuellen Leseförderung – ein Beispiel

Wie in der Abbildung zur individuellen Leseförderung dargestellt, liegt der hier vorgestellten individuellen Leseförderung ein umfassendes Konzept zugrunde, das auf Nachhaltigkeit und Langfristigkeit ausgerichtet ist.

Die Säulen, die das Konzept tragen, beinhalten die Förderung von metakognitiven (gedanklichen) Prozessen und die Vermittlung des „Lauten Denkens“ und dessen Folge- beziehungsweise Hilfsstrategien zur Erschließung von Texten, wie zum Beispiel die „WELL-Methode“⁴² – das wechselseitige Lehren und Lernen.

Das hier dargestellte Leseförderkonzept orientiert sich an den Leitgedanken, Standards und Kompetenzen des Bildungsplanes von Baden-Württemberg 2004. Die Ziele der Leseausbildung liegen

- in der Förderung des Wissenserwerbs, indem die Schülerinnen und Schüler lernen, Strategien zur Erschließung von Texten einzusetzen,
- im Einüben, Vertiefen und Wiederholen von Strategien zur Erschließung von Texten und
- im Verbessern des Sprach- und Sozialverhaltens.

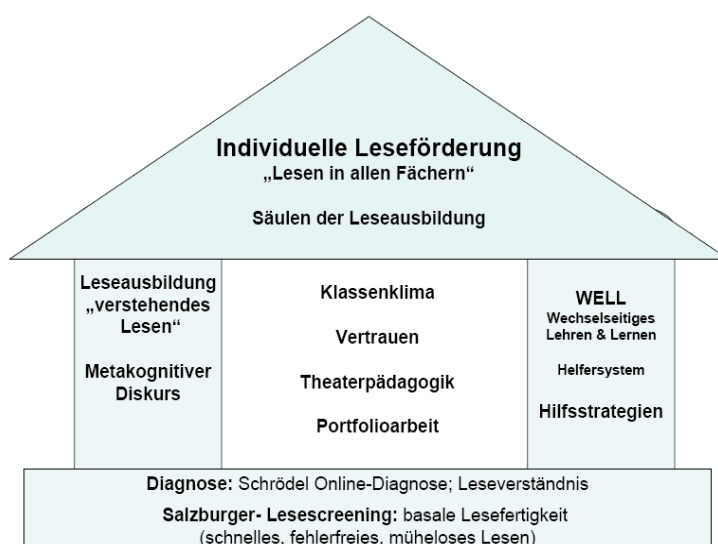


Abbildung 1: Advance Organizer Leseförderkonzept

⁴² Wahl 2005

Folgende Kompetenzen werden dabei entwickelt:

Fach Deutsch⁴³

- Lesetechniken und Lesestrategien anwenden
- Texte strukturieren
- Texte verstehen
- Sprechen
 - sich in unterschiedlichen Alltagssituationen angemessen mündlich äußern
 - eine Meinung zu einem Thema äußern

Überfachliche Kompetenzen⁴⁴

- Selbstvertrauen erhöhen
- Gemeinsam lernen, öffentliche Anerkennung erfahren
- Arbeitsergebnisse angemessen präsentieren können

4.1 Umsetzung der individuellen Leseförderung – Diagnostizieren der basalen Lesefertigkeit

Eine grundlegende Eingangs-, Zwischen- und Enddiagnostik geben Auskunft über den jeweiligen Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler und dienen als Grundlage der individuellen Förderung im Regelunterricht. Eingesetzt werden kann beispielsweise das Salzburger Lese-Screening⁴⁵, ein Gruppen-Test, der drei Minuten für die Testdurchführung beansprucht und schnell ausgewertet ist. Er misst die basale Lesefertigkeit (fehlerfreies, schnelles und müheloses Lesen) von Schülerinnen und Schülern in den Klassen 5 – 8. Die schnelle und automatisierte Worterkennung ist ein wichtiger Bestandteil des gesamten Leseprozesses. Das Testverfahren erhebt die Lesegeschwindigkeit beim Lesen von inhaltlich einfachen Sätzen. Anhand der Ergebnisse der Diagnostik können spezielle Fördermaßnahmen geplant werden.

Nach Abschluss der Leseförderung und dem intensiven Trainieren im Regelunterricht gibt eine Zwischendiagnostik einerseits Auskunft über den individuellen Lernfortschritt innerhalb der Leseausbildung. Andererseits geben die Testergebnisse Auskunft über besonders leistungsschwache beziehungsweise leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. In der Praxis hat sich gezeigt, dass eine Zwischendiagnostik nach zwei bis drei Monaten und eine Endtestung nach fünf bis sechs Monaten empfehlenswert sind.

4.2 Einführungsphase zur Leseförderung

Das Gesamtkonzept und die damit verbundenen Ziele werden zu Beginn über informierende Einstiege, wie zum Beispiel mit Mindmap oder Advance Organizer dargestellt⁴⁶, so dass den Lernenden die Richtung und die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsphasen und die Ziele bekannt sind. Diese visualisierte Vorausschau wird immer wieder herangezogen, um aufzuzei-

⁴³ Bildungsplan der Werkrealschule 2010, Seite 48 / 49

⁴⁴ vergleiche „Einführung in den Bildungsplan“ der Bildungspläne der allgemeinen Schulen 2004

⁴⁵ Auer / Gruber / Mayringer / Wimmer 2005

⁴⁶ WELL-Methoden: www.schule-bw.de/schularten/grundschule/3gsinfos/8well/theorie/05_methoden.html

gen, in welcher Lernphase sich die Schülerinnen und Schüler befinden und wie diese mit den vorangegangenen Phasen zusammenhängen.

Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass individuelles Lernen ein entsprechendes Klassenklima erfordert. Dazu gehören eine entspannte, ruhige Atmosphäre sowie Jungen und Mädchen, die bereit sind, selbständig zu arbeiten, Hilfe zu geben und anzunehmen und kooperatives Arbeiten gewohnt sind.

Das Unterrichtsmaterial orientiert sich nicht nur an den Lernständen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch an deren Interessen, was durch Mitbestimmung bei der Themenauswahl erfolgen kann. Mittels Brainstorming, Mindmap oder einer mündlichen Stichwort-Sammlung können Erfahrungen und Interessen ermittelt werden. Es kann somit von einer größeren Lesemotivation und einer Identifikation mit den Themen ausgegangen werden.

In der Einführungsphase wird an die in der Grundschule erlernte Lesestrategie „Fragen zum Text stellen und beantworten“ angeknüpft. Zugunsten der Strategiewiederholung orientiert sich die Auswahl der Texte an der eingangs durchgeführten Diagnostik. Differenzierte Texte für leseschwache, durchschnittliche und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden bereitgestellt. Entsprechend des Lernstandes werden W-Fragen an den Text gestellt und beantwortet. In der Praxis hat sich das Einführen der Hilfsstrategien und der Sozialformen vor der eigentlichen Leseförderung bewährt. Zu einem Text auf mittlerem Leseverständnisniveau werden Hilfsstrategien erstellt (siehe Übersicht unten). Schülerinnen und Schüler bearbeiten entsprechend ihres Lernstandes die Aufgaben.

Grundlagenstrategie

- Fragen zum Text stellen und beantworten

Hilfsstrategien⁴⁷

- Ampelmethode
- Sortieraufgaben
- Strukturlegetechnik
- Mindmap

Sozialformen

- Partnerarbeit
- Partnerpuzzle⁴⁸

4.3 Methodenwoche zur Leseförderung

Im Anschluss an die zuvor beschriebene Einführung erfolgt die Leseförderung im Rahmen von Methodentagen oder einer Methodenwoche, die themenorientiert ausgerichtet ist (zum Beispiel „Artgerechte Tierhaltung: Hund, Katze oder Maus?“). Das zentrale Ziel dieser Leseförderung ist die Anwendung von metakognitiven (gedanklichen) Prozessen, die Vermittlung des „Lauten Denkens“ und der Folgestrategien. Durch das Sichtbarmachen von unsichtbaren, gedanklichen Leseprozessen werden Strategien, Wissensressourcen, Motivation, Interaktion und emotionale Reaktionen auf einen Text sichtbar gemacht.

Um Schülerinnen und Schülern die Scheu vor dem „Lauten Denken“ zu nehmen, ist es sinnvoll, dass die Lehrperson mit gutem Beispiel vorangeht. Sie fungiert in diesem Fall als Modell, das veranschaulicht, wie anstehende Probleme mit dem Text bewältigt werden können. Während der kompletten Leseförderung wechseln sich Modelling-Phasen mit Aneignungsphasen der Lehrenden ab. In der ersten Konfrontation mit der Grundlagenstrategie „Lautes

⁴⁷ siehe WELL-Methoden

⁴⁸ siehe WELL-Methoden

Denken“ zeigt die Lehrkraft, welche Gedanken beim Lesen der Überschrift und dem Betrachten von Bildern entstehen. Als Hilfe werden den Schülerinnen und Schülern beispielsweise folgende Aussagen mitgeteilt:

- **Vorwissen aktivieren**
 - ich glaube, dass...
 - ich vermute, dass...
- **Verbindungen herstellen**
 - das erinnert mich an...
 - das ist mir auch schon passiert...

Im Anschluss an das Modelling durch die Lehrkraft erproben die Schülerinnen und Schüler das „Laute Denken“ in Partnerarbeit. Ein intensives Kommunizieren und das Vermitteln metakognitiver Prozesse sind dadurch gesichert, die Lese- und Lernstrategien können nachhaltiger und auch schneller vermittelt werden. Mit zunehmender Lesekompetenz können leistungstärkere Schülerinnen und Schüler selbst Hilfsstrategien zur Überprüfung des Leseverständnisses erstellen und bearbeiten. Aufbauend auf der Grundlagenstrategie „Lauter Denken“ wird der Text vertiefend gelesen und verarbeitet:

Text lesen und unbekannte Wörter oder Sätze markieren

- Nach dem „Lauten Denken“ zum ersten Mal den gesamten Text lesen,
- überprüfen, ob Gedanken oder Vermutungen dem Text entsprechen,
- unbekannte Wörter oder Sätze markieren.

Klären von unbekanntem Wörtern oder schwierigen Sätzen

- Geübte Leserinnen und Leser helfen beim Klären,
- Einsatz des Wörterbuches.

Leseverständnis überprüfen

- Text erneut lesen,
- durch den Einsatz von Hilfsstrategien das Leseverständnis klären,
- W-Fragen beantworten.

Tipp: Mit der Zeit und zunehmender Lesekompetenz soll der Prozess des „Lauten Denkens“ auf die gesamte Textstruktur angewendet werden:

- „jetzt überlege ich gerade wie ...“
- „der Text macht auf mich einen überladenen Eindruck...“
- „in diesem Abschnitt suche ich ...“
- „nun wird es interessant ...“
- „durch diesen Satz bin ich verunsichert...“
- „die Bedeutung der Aussage ist mir ein Rätsel...“

4.4 Regelunterricht: Vertiefungsphase

Im Regelunterricht wird das erlernte Repertoire nun trainiert und gegebenenfalls erweitert (Lerntempoduett, strukturierte Kontroverse...) ⁴⁹. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bearbeiten entweder allein oder in Partnerarbeit den Lesestoff. Je nach Klassenzusammensetzung können Texte auch im Partnerpuzzle, durch kooperatives Lesen (Aufbau eines Helfersystems), ausgewählt nach Interesse der Schülerinnen und Schüler oder nach Auswahlkriterien der Lehrkraft bearbeitet werden.

Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft auch zeitweise zusammengefasst und gezielt in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt.

4.5 Unterrichtsbeispiel: Informationen aus diskontinuierlichen Texten entnehmen

Kontinuierliche Texte mit Schaubildern oder diskontinuierliche Texte wie zum Beispiel Tabellen und Diagramme, die in Sachbüchern, in Zeitschriften und auch zunehmend im Internet publiziert werden, sind wichtige Informationsquellen. Lernende benötigen eine Einführung in den Gebrauch von diskontinuierlichen Texten. Die Fähigkeit, aus diskontinuierlichen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, Fragen zu beantworten und neues Wissen mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen, muss den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Dem Unterrichtsvorschlag *Tierheimbesuch* liegt die Überlegung zu Grunde, dass für die Förderung der Lesekompetenz diskontinuierlicher Texte Ähnliches gilt wie für kontinuierliche Texte. Anknüpfend an das „Laute Denken mit Folgestrategien“ kann dies an einem diskontinuierlichen Text vermittelt werden, indem Vorwissen zum Tierheim aktiviert wird (schriftlich oder mündlich) und eine Informationsbeschaffung (Internetrecherche) erfolgt. Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Institution Tierheim und erstellen dazu einen Fragekatalog, zum Beispiel mit Fragen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Heimes, den Räumlichkeiten oder den Tieren.

Während des Besuches werden dann das Heim, seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Tiere und die Unterkünfte der Tiere vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren mittels einer digitalen Kamera die Räumlichkeiten und die Tiere. In einem Interview mit der Heimleitung können Fragen aus dem erstellten Fragekatalog beantwortet und aufgeschrieben werden.

Im Anschluss erstellen die Schülerinnen und Schüler eine Dokumentation des Besuches und präsentieren diese. Je nach Interesse entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler für eines der drei Wahlthemen:

- Räumlichkeiten des Tierheimes – wie die Tiere im Tierheim leben
- Tagesablauf im Tierheim
- Mitarbeiter des Tierheimes und deren Aufgaben

Die Dokumentation soll unter Einbezug einer grafischen Darstellung erstellt werden.

Am Beispiel „Tiere im Tierheim“ werden das Erstellen eines Diagramms und die Informationsentnahme aus Diagrammen erarbeitet. Auf der Basis von selbst entwickelten Fragen erstellen die Schülerinnen und Schüler nach eigenen Vorstellungen (Vorwissen aktivieren)

⁴⁹ siehe WELL-Methoden

ein Schaubild (Grafik). Die erstellten Schaubilder werden im Plenum vorgestellt und anschließend kriterienbezogen ausgewertet. Im Anschluss werden dann die gewonnenen Erkenntnisse auf das Lesen eines unbekanntes Säulendiagramms übertragen.

Tiere im Tierheim

Erstellen eines Schaubildes

Durch die Befragung während des Tierheimbesuches am 22.01.2010 haben sich folgende Zahlen ergeben:
 26 Hunde, 40 Katzen, 5 Schildkröten, 26 Kaninchen, 9 Chinchillas

Aufgabe:

- Erstelle ein Schaubild (Grafik), auf dem abgebildet ist, wie viele Tiere im Tierheim leben!
- Gib deinem Schaubild eine Überschrift.
- Stelle dein Schaubild durch „Lautes Denken“ deinen Mitschülerinnen und Mitschülern vor.

Denke laut:

1. Stelle die Überschrift vor.
2. Stelle deine gewählte Form des Schaubildes vor.
3. Welche Informationen können aus dem Schaubild entnommen werden?

Abbildung 2: Arbeitsauftrag zum Tierheimbesuch „ein Schaubild erstellen“

Die Schaubilder werden mit der Lesestrategie „Lautes Denken“ vorgestellt. Im Dialog mit der Lerngruppe werden Unklarheiten geklärt und darüber gesprochen, wie das Schaubild erstellt wurde. Lösungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler könnten wie folgt aussehen:

„Tiere im Tierheim“

Tierarten	Hunde	Katzen	Schildkröten	Kaninchen	Chinchillas
Anzahl	26	40	5	26	9

Figurendiagramm

10

10

6

10

10

10

10

Abbildung 3: Lösungsmöglichkeiten zur Aufgabe „ein Schaubild erstellen“

Tiere im Tierheim

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Schaubilder

Aufgabe:

Vergleiche Schaubilder nach folgenden Kriterien:

- Wie lautet die Überschrift?
- Welche Darstellungsform wurde gewählt?
- Gibt es Gemeinsamkeiten?
- Gibt es Unterschiede?
- Welches Schaubild gefällt dir am besten? Begründe deine Aussage.

Abbildung 4: Kriteriengeleitete Auswertung der erstellten Schaubilder

Informationen aus einem Säulendiagramm entnehmen können

„Verpflegungskosten im Tierheim“

Kannst du nun Informationen aus einem unbekanntem Schaubild, einem Säulendiagramm entnehmen und verstehen?

Tipp: Denke wieder laut und kläre Unklarheiten!

Lautes Denken: Informationen aus einem Säulendiagramm entnehmen

Aufgabe: Denke laut.

- Lies die Überschrift! Zu welchem Thema werden Informationen dargestellt?
- Was kannst du auf der x-Achse ablesen?
- Was kannst du auf der y-Achse ablesen?
- Was fällt dir sonst noch auf?

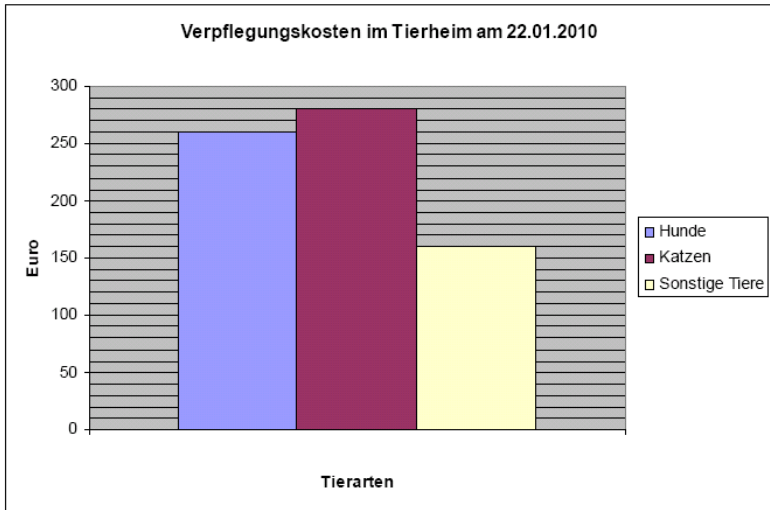


Abbildung 5: Aus einem Säulendiagramm Informationen entnehmen und verstehen können

Bevor die Schülerinnen und Schüler, ihrem Leistungsniveau entsprechend, Fragen zum Diagramm beantworten, wird in Einzel- oder Partnerarbeit das Diagramm mittels „Lautes Denken“ analysiert.

Im Anschluss erfolgt eine Überprüfung, ob die Schülerinnen und Schüler Informationen aus einem Diagramm entnehmen und verstehen können (siehe Abbildung sechs).

Informationen aus einem Säulendiagramm entnehmen können Alles klar?	
<p>Überprüfung des Textverständnisses: Aufgaben bilden den Schlüssel zum Textverständnis. Die Schwierigkeit der Aufgabe ist abhängig von den vorhandenen Kompetenzstufen.</p>	
<p>Überprüft euch selbst, ob ihr die Informationen verstanden habt! Beantworte folgende Frage: Wie viel Euro muss das Tierheim für die Verpflegungskosten am 22.01.2010 ausgeben? Kreuze die richtige Antwort an:</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <input type="radio"/> 500 <input type="radio"/> 700 <input type="radio"/> 650 </div> </div>	<p>Kompetenzstufe A: Explizite Einzelinformationen im Text finden und identifizieren.</p> <p>Weitere Ampelfragen werden zum Textverständnis gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anfallende Kosten für Hunde, Katzen...? • Was kann auf den entsprechenden Achsen abgelesen werden?
<p>Überprüft euch selbst, ob ihr die Informationen verstanden habt!</p> <p>Ergänze den Lückentext: Am 22.01.2010 müssen im Tierheim gepflegt werden. Es entstehen für die Verpflegung von Hunden € Kosten. Für Katzen müssen € und für sonstige Tiere € berechnet werden. Die gesamten Verpflegungskosten belaufen sich auf €..</p>	<p>Kompetenzstufe B: Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen.</p>
<p>Überprüft euch selbst, ob ihr die Informationen verstanden habt!</p> <p>Beantworte folgende Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wodurch werden die täglichen Verpflegungskosten im Tierheim erhöht oder gesenkt? 2. Können auch die täglichen Kosten der einzelnen Tierarten ermittelt werden? 3. Welche weiteren Informationen lassen sich durch das erste Säulendiagramm „Tiere im Tierheim“ und durch das zweite Diagramm ermitteln? 	<p>Kompetenzstufe C: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, zentrale Handlungsabläufe aufzufinden und die Hauptgedanken des Textes zu erfassen und zu erläutern.</p>

Abbildung 6: Kompetenzorientierte Aufgaben zur Textverständnisüberprüfung.

Entsprechend der Kompetenzstufen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben⁵⁰. Eine Kontrolle kann durch ein Lösungsblatt oder durch eine mündliche Abfrage im Plenum erfolgen.

Literatur

- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H., Wimmer, H.: Salzburger Lese-Screening für die Klassen 5-8. Göttingen 2005.
- Kühn, P.: Woran erkenne ich, ob eine Aufgabe „schwierig“ ist? In: Grundschulunterricht. Deutsch, 56 (2009) 4, Seite 4-9.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungspläne der allgemeinen Schulen 2004.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan Werkrealschule 2010.
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Düsseldorf 2005
- WELL-Methoden, siehe: www.schule-bw.de/schularten/grundschule/3gsinfos/8well/theorie/05_methoden.html

⁵⁰ siehe Kühn 2009

Anja Engel / Sandra Wagner

IV.5. Vom Lesen zum Verstehen – ein Konzept zur individuellen Leseförderung

*„Viele Kinder lesen keine Bücher, weil sie nicht lesen können.
Sie können nicht lesen, weil sie keine Bücher lesen.“⁵¹*

Eine stabile Beziehung zum Medium Buch baut sich dann auf, wenn Kinder und Jugendliche sich zunehmend Leseerfahrungen aneignen können, die mit positiven Empfindungen verbunden sind. Dass dieser Prozess im familiären Umfeld heutzutage gelingt, kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Ausgehend von dieser Annahme verfolgt das schulische Konzept „Vom Lesen zum Verstehen“ das Ziel, in Form eines Leselehrgangs das Leseverstehen, die Lesegeläufigkeit und auch die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Die Erfahrungen mit der hier beschriebenen Konzeption beziehen sich auf Jungen und Mädchen der Sekundarstufe 1, wobei gelungene Umsetzungsbeispiele von Klasse 5 bis 10 aus verschiedenen Realschulen vorliegen.

Elemente des Leselehrgangs

Gemeinsam soll eine Lesemotivation und ein besseres Leseverständnis aufgebaut werden. Neben der Reflexion des eigenen Leseverhaltens, dem kooperativen Arbeiten, der „Freien Lesezeit“ und dem so genannten „Lauten Denken“ ist das gezielte Einüben von verschiedenen Vorgehensweisen und Techniken zum sinnentnehmenden Lesen grundlegendes Element des Konzeptes. Im Folgenden wird der Ablauf des Lehrgangs mit seinen einzelnen Elementen beschrieben.

Wie diese im Laufe eines Schuljahres zum Einsatz kommen könnten, zeigt folgende Abbildung:

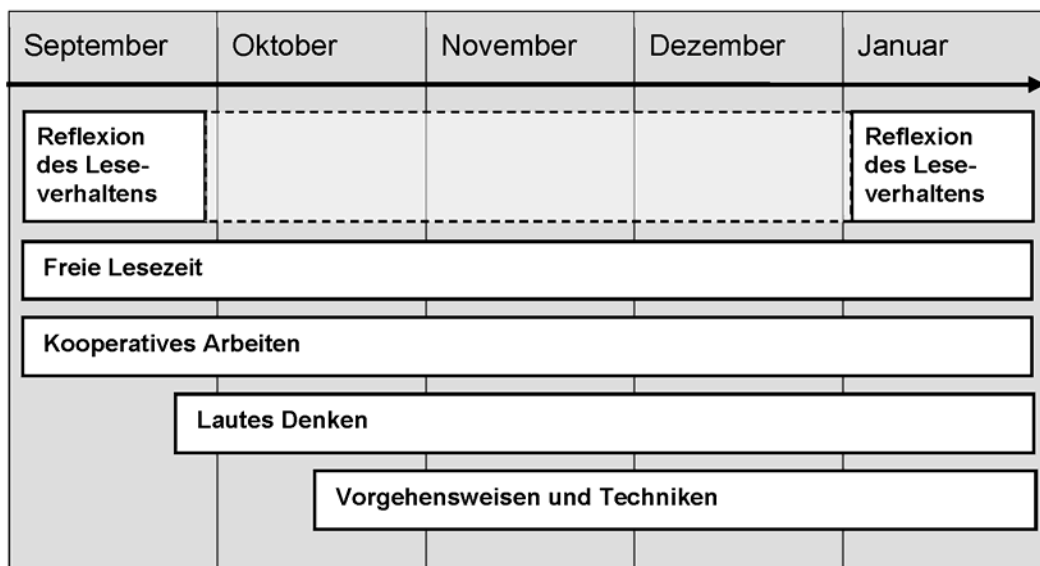


Abbildung 1: Mögliche zeitliche Einordnung der Elemente des Leselehrgangs

⁵¹ Bamberger, R., siehe auch www.regierung.unterfranken.bayern.de/.../elternabend_2.pdf

Eingehende Reflexion

Hierbei soll, beginnend mit dem Verfolgen der eigenen Lesesozialisation und dem Reflektieren bisheriger Lesegewohnheiten, dem individuellen Leseverstehen und Leseverhalten jeder Schülerin und jedes Schülers nachgegangen werden. Diese Aufgabe beginnt mit einer Selbstbeobachtung anhand eines Fragebogens, der eine sehr individuelle Abfrage von bisherigen Lesegewohnheiten und -schwierigkeiten möglich macht. Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie gemessen am momentanen Grad ihrer Lesekompetenz in ihrem Leselernprozess stehen.

Fragebogen zur Selbstbeobachtung

Wann oder wie kamst du (als Kind) in Kontakt mit dem Thema LESEN?

Wie hat das Lesenlernen bei dir geklappt? Welche Erinnerungen hast du daran?

Wie ergeht es dir, wenn ihr im Unterricht aufgefordert werdet, einen Text laut vorzulesen?

- Ich melde mich freiwillig.
- Ich finde es nicht schlimm, wenn ich aufgerufen werde.
- Ich hoffe, dass ich nicht aufgerufen werde.
- Ich habe Angst, mich beim lauten Vorlesen zu blamieren.

Wie ist es, wenn ihr in der Klasse Texte (zum Beispiel in einem Schulbuch) eigenständig lesen sollt?

- Ich brauche eine Weile, bis ich wirklich zu lesen anfangen.
- Ich lasse mich beim Lesen leicht ablenken.
- Ich werde in der vorgegebenen Zeit oft gar nicht mit dem ganzen Text fertig.
- Ich tue manchmal nur so, als ob ich lese und denke an etwas anderes.
- Ich bin oft schneller mit Lesen fertig als meine Mitschüler.

Wie gehst du beim Lesen mit Wörtern oder Formulierungen um, die du nicht kennst oder nicht verstehst?

- Ich überlese sie einfach.
- Ich frage meine Lehrerin / meinen Lehrer.
- Ich nehme mir vor, meine Lehrerin / meinen Lehrer danach zu fragen, mache es dann aber oft trotzdem nicht.
- Ich frage während des Lesens eine Sitznachbarin / einen Sitznachbarn.
- Ich schlage manchmal in einem Wörterbuch nach.

Wie gehst du mit schriftlichen Aufgabenstellungen im Unterricht um?

- Ich überfliege sie oft recht schnell, um schneller mit der Aufgabe beginnen zu können.
- Ich lese sie so weit, dass ich ungefähr weiß, was getan werden muss.
- Ich verstehe sie manchmal nicht, fange dann aber trotzdem mit der Aufgabe an.
- Ich warte darauf, dass meine Lehrerin / mein Lehrer die Aufgabe nochmals erklärt.
- Ich habe keine Probleme damit und verstehe sie meist auf Anhieb.

Abbildung 2: Auszug aus einem Fragebogen zur Selbstbeobachtung

Den Abschluss dieser Selbstbeobachtung bildet folgende Aufgabe:

Verfasse einen Brief an deine Lehrkraft, in dem du dich als Leserin oder Leser vorstellst. In dem Schreiben geht es um dein ganz persönliches Leseverhalten und dein Verhältnis zum Lesen. Nicht entscheidend ist dabei, ob du ein positives oder negatives Verhältnis zum Lesen hast. Wichtig ist, dass deine Lesegeschichte nachvollziehbar ist und es der Lehrkraft ermöglicht, dich als individuellen „Leser“ wahrzunehmen und deine Interessen zu berücksichtigen. Von den verschiedenen Fragestellungen beziehungsweise Themen zum Lesen sollten mindestens zehn in deinem Text bearbeitet werden.

Abbildung 3: Abschlussaufgabe zur Selbstbeobachtung

Dazu zwei Schülerbeispiele (beide Namen wurden von der Redaktion geändert):

Liebe Frau ...,

ich bekomme andauernd Bücher geschenkt, weil meine Eltern es gut meinen, aber freuen tut mich das nicht. Jeder denkt, dass Mädchen in meinem Alter etwas über die Probleme von anderen Kindern lesen wollen, aber ich habe genug eigene Probleme. Das Lesen hat mir in der Grundschule schon keinen Spaß gemacht. Ich musste zu Hause sehr viel üben und es war mir peinlich, wenn ich in der Klasse laut vorlesen musste. Oft haben meine Mitschüler blöd gelacht, weil es nicht so flüssig klang. Wenn es also nicht sein muss, lese ich auch jetzt nicht laut vor. Wenn wir im Unterricht einen Text lesen, komme ich meistens nur bis zur Hälfte, weil sich dann schon die ersten zum Beantworten der Fragen melden. Da ist gleich klar, dass man nie dran kommt. Was nützt es mir, wenn ich mords gründlich lese und dann sowieso nie dazukomme, die Aufgaben zu machen. Wenn ich dann womöglich auch noch etwas unterstreichen soll, dauert es noch länger, nerv! Am ehesten lese ich Texte oder Bücher, die Informationen über Tierpflege enthalten, denn ich züchte Schildkröten. Meistens finde ich nicht die passende Ruhe zum Lesen oder der Sport hält mich davon ab. Aber wenn ich einmal am Lesen bin und wenn mir das Buch gefällt, bekommt mich da so schnell keiner mehr weg. Wenn ein Buch leider sehr kompliziert geschrieben ist, verliere ich aber sehr schnell die Lust und stelle das Buch wieder zurück in den Schrank, dort bleibt es dann ein oder zwei Monate stehen. Eigentlich lese ich nur, wenn es nötig ist, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen oder zu erledigen. Ich finde es sehr nett und entgegenkommend, wenn die Lehrer und die Schüler gemeinsam die Bücher für den Unterricht aussuchen. Im privaten Bereich lese ich eher selten und meistens nie freiwillig. Hoffentlich sind Sie jetzt nicht enttäuscht, aber Sie wollten ja die Wahrheit hören.

Liebe Grüße von Hannah R. (Klasse 9)

Liebe Frau ...,

mein Name ist Alexander M. Meinen ersten Kontakt mit Büchern hatte ich kurz nachdem ich in den Kindergarten gekommen bin. Dort habe ich mir kleine Bilderbücher mit wenig Text geholt und versuchte dann ebendiese auch zu lesen. Lesen habe ich mir bereits mit 4 Jahren selbst beigebracht, da ich immer versuchte kleine Holzbuchstaben aus einem Alphabet zu Wörtern zu legen und diese dann zu lesen. Nach einer Zeit begann ich die Schlagzeilen und Überschriften aus den Nachrichten in der Zeitung und im Fernsehen laut vorzulesen. Im Unterricht vorzulesen, finde ich, ist nicht schlimm, im Gegenteil, ich melde mich freiwillig dafür.

Von der „Leserichtung“ her bin ich eine Person, die gerne Fantasyromane (Bsp. Der Herr der Ringe) liest oder auch historische Erzählungen (Im Kessel-Erzählen von Stalingrad). Ein Buch muss, damit ich es lese, interessant und spannend oder informativ sein.

Die meisten Bücher habe ich mir gekauft, einige leihe ich auch aus der örtlichen Bücherei aus. Meistens lese ich täglich, wenn ich keine Zeit dafür habe dann so gut wie immer am Wochenende oder abends. Wenn man liest, so meine Meinung, kommt man in eine andere Welt. Ich jedenfalls kann mich durch Lesen prima entspannen, besser als durch Fernsehen oder Ähnliches.

Oft nehme ich Bücher an denen man eine Weile lesen kann. „Wälzer“ mit 500-600 Seiten. Die ersten Seiten sind für mich entscheidend. Wenn es sich dort schon zäh und langweilig liest, lege ich es meistens zurück ins Regal. Ist es unterhaltsam oder macht es neugierig? Dann lese ich weiter. Lesen ist eine feine Sache. Ob in der Badewanne oder manchmal auch auf dem Klo, auf dem Bett oder am PC, man findet immer Zeit dafür. Abschließend kann ich sagen: Nicht zu lesen ist wie ein Apfelkuchen ohne Äpfel. Lesen entspannt und kann auch aufreibend zugleich sein.

Mit freundlichen Grüßen von Alexander M. (Klasse 9)

Förderung der Lesemotivation und -geläufigkeit durch die Freie Lesezeit

In der so genannten Freien Lesezeit bekommen die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer jeweils eine große Bandbreite an Lesematerial zur Verfügung gestellt und dürfen aus den angebotenen Büchern frei und interessengeleitet auswählen. Bücher können angelesen werden und es besteht auch die Freiheit, ein Buch bei Nichtgefallen wieder wegzulegen. Durch die Freie Lesezeit soll die Lesegeläufigkeit und -motivation der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Ziel ist es, Routine im Lesen zu bekommen und eine stabile Beziehung zum Medium Buch aufzubauen. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist es, dass den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit, Ruhe und natürlich auch Lesestoff zur Verfügung steht, um sich vielfältige Leseerfahrungen anzueignen. Dies ist gerade für die Jugendlichen von Bedeutung, die zuhause nicht lesen wollen, die im Lesen nicht unterstützt werden oder nicht die notwendigen Bedingungen zum ungestörten Lesen vorfinden.

Um die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu stärken, müssen ihnen dazu viele verschiedene Bücher zur Verfügung stehen. Vor allem auch Kinder und Jugendliche, die nicht gerne lesen, sollten ein Buch finden, das ihr Interesse weckt. Eine Mischung aus Sachbüchern und Belletristik, aus dicken und dünnen Büchern zu verschiedenen Themen ist daher Voraussetzung für ein Gelingen der Freien Lesezeit. Dabei muss die Zahl der Bücher so groß sein, dass den Schülerinnen und Schülern die Freiheit ermöglicht wird, ein Buch bei Nichtgefallen wieder wegzulegen und sich stattdessen ein anderes auszusuchen.

Die Freie Lesezeit kann in Vertretungsstunden und Mittagspausen, vor allem aber auch in Teilen des regulären Unterrichts (nicht nur im Fach Deutsch) stattfinden. Das Bereitstellen der Unterrichtszeit verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern auch den hohen Stellenwert des Lesens.

Mögliche Organisation der Freien Lesezeit

- Jede Schülerin und jeder Schüler liest im Rahmen des Freien Lesens im Unterricht mehrere Bücher an und mindestens eines ganz.
- In der Schule stehen dafür verschiedene Bücher (eventuell zu einem übergeordneten Thema) zur Verfügung.
- Über die Auswahl der Bücher entscheidet die Schule beziehungsweise die Deutschlehrkraft, dabei werden die in der eingehenden Reflexion ermittelten Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.
- Jede Schülerin und jeder Schüler wählt daraus die Bücher aus, die sie oder ihn interessieren.
- Die Bücher werden im Klassenzimmer aufbewahrt.
- Es werden Regeln bezüglich des Verhaltens während der Freien Lesezeit, des Umgangs mit den Büchern, der Buchauswahl, ... festgelegt.

Vorteile und Chancen der Freien Lesezeit

- Die Schülerinnen und Schüler vertiefen sich individuell in die Bücher, jede und jeder liest nach persönlichen Interessen und in individuellem Tempo.
- Die Freie Lesezeit muss nicht, kann aber Gegenstand des Unterrichts werden.
- Vertretungs- oder Beschäftigungsstunden können ohne viel Aufwand für alle Lehrkräfte sinnvoll genutzt werden.

- Die Kinder erhalten so Ruhe- beziehungsweise Konzentrationsphasen.
- Es besteht nicht die Notwendigkeit einer „Kontrolle“ über das geleistete Pensum.
- Den unterschiedlichen Leseinteressen von Jungen und Mädchen kann entsprochen werden.

Förderung des Leseverstehens

Der Begriff Leseförderung ist im schulischen Kontext häufig literarisch besetzt und beschreibt das Bemühen, Kindern und Jugendlichen das Medium Buch „schmackhaft“ zu machen. Mit eingenommen sind durchaus auch die Bereiche des lauten Vorlesens oder des gestaltenden Lesens.

Weniger berücksichtigt ist im Sekundarstufenbereich oft der Bereich der **Leseverständnisförderung**. Wer es in eine bestimmte Klassenstufe geschafft hat, der kann, so wird angenommen, lesen. Dass dem nicht unbedingt so ist, zeigen all die Bereiche, in denen Schülerinnen und Schüler textbasiert arbeiten müssen und die Dimension des Umgangs mit Leseergebnissen erst gar nicht erreichen können, weil die Hürde des Textverständnisses nicht genommen wird.

Ohne Textverständnis aber geht es in unserer Gesellschaft nicht. Es reicht daher nicht, mit Schülerinnen und Schülern einheitliche Arbeitstechniken oder Lesestrategien zu vereinbaren, die Kunst liegt hier im individuellen Finden eines Wegs zur Lesegeläufigkeit und -kompetenz.

Es bietet sich hier deshalb das Durchführen eines, auch den Kindern beziehungsweise Jugendlichen gegenüber als solcher ausgewiesenen, **Leselehrgangs** an, der transparent offen legt, dass das Ziel die **Erweiterung der individuellen Lesekompetenz** ist.

So können im Sinne von **Differenzierung** aus guten Leserinnen und Lesern sehr gute und aus weniger guten bessere Leserinnen und Leser werden.

Schülerinnen und Schülern kann zur Erläuterung des Vorhabens folgendes Material an die Hand gegeben werden:

Im Rahmen unseres Leselehrgangs besteht folgende Zielsetzung:

Ein Leselehrgang: Wir werden...

- lernen, wie jede oder jeder Einzelne effektiver lesen, das heißt die eigene Lesekompetenz verbessern kann;
- darüber nachdenken und reden, was und wie man liest (das eigene Leseverhalten reflektieren);
- darüber nachdenken und reden, wann Lesen nicht gut funktioniert und wie man mithilfe dieser Erkenntnisse sein Lesen verbessern kann;
- gemeinsam arbeiten und uns gegenseitig unterstützen (kooperatives Arbeiten);
- unterschiedliche Lesestrategien kennen lernen;
- unsere Arbeit, die eigene Vorgehensweise und insbesondere die erzielten Erfolge (Lernprozesse) dokumentieren;
- Reflexionsphasen einbauen, den wiederkehrenden Austausch mit einem oder mehreren Gesprächspartnern suchen, Beratungen oder Besprechungen während des Arbeitsprozesses nutzen.

Kooperatives Arbeiten

Der kooperative Ansatz dieses Leselehrgangs sieht, im Anschluss an die individuelle Auseinandersetzung mit einem Text, die Möglichkeit zum Austausch mit zunächst einem und in einem weiteren Schritt mehreren Gesprächspartnern vor. Diese Vorgehensweise erhöht zum einen die Verbindlichkeit der Textbearbeitung und schafft zum anderen einen geschützten Rahmen, das eigene Textverständnis mit dem einer Mitschülerin oder eines Mitschülers abzugleichen.

Das kooperative Grundprinzip hierzu folgt dem Dreischritt:

- think (sich selbst Gedanken machen),
- pair (Gedanken mit einem Partner abgleichen, Gedachtes verifizieren, vielleicht wieder verwerfen, Bedenken oder Stolpersteine nennen ...),
- share (sich in einer Gruppe auf der Basis einer gehaltvollen Vorarbeit über den Text und dessen Inhalt unterhalten, zum Beispiel gemeinsam unbekannte Wörter klären, ...).

Ehrliche Reflexion und ein offener Austausch, verbunden mit dem Eingestehen von Lese- oder gar Lernschwierigkeiten, sind essentielle Bedingungen für das Gelingen des „Kooperativen Arbeitens“. Daher muss zunächst eine positive Arbeitsatmosphäre geschaffen werden, in der die Schülerinnen und Schüler keine Hemmungen haben, sich ehrlich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrkraft auszutauschen. So genannte „Warmer“, die einer persönlichen Annäherung der Arbeitspartner dienen, tragen dazu ebenso bei wie das Arbeiten in immer wieder neu zusammengesetzten Gruppen.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfahren hierdurch eine enorme sprachliche Entlastung von Texten. Oftmals scheitert deren Textverständnis nur an kleinen Wörtern oder Formulierungen, die für Muttersprachler kein Lesehindernis darstellen. Können diese Schülerinnen und Schüler Stolperstellen in Texten wahrnehmen und benennen, so lassen sich diese in der Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern leicht ausräumen. Selbst während einer Klassenarbeit kann die Textbearbeitung – auch in kooperativer Form – als gesonderter Aufgabenteil ausgewiesen werden.

Das „Laute Denken“

Das Prinzip des „**Lauten Denkens**“ dient der Bewusstmachung der Verstehensleistung beim Lesen, dem Sichtbarmachen beziehungsweise Hörbarmachen von angewendeten Lesestrategien sowie der Klarstellung der Verstehenshindernisse und -blockaden. Schülerinnen und Schüler werden dabei zunächst auf beim Lesen ablaufende Denkprozesse aufmerksam gemacht. Es gilt, diese Denkprozesse bewusstzumachen und zu konservieren. Dies kann in großen Klassen nur auf der Grundlage des kooperativen Lernens, also in der Kleingruppe, die dahingehend geschult werden muss, erfolgen. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler die Prozesse, die beim Lesen ablaufen, erkennen, reflektieren und sich mit dem Ziel darüber austauschen, gemeinsam einen Erkenntniszuwachs zu erlangen und vom Vorgehen guter Leserinnen und Leser zu profitieren. Lese-Sackgassen können so erkannt und vermieden werden.

Den Schülerinnen und Schülern kann in Bezug auf Nutzen und Vorgehen folgendes Material an die Hand gegeben werden:

Lautes beziehungsweise schriftliches Denken

Ziele:

- gezielt und konzentriert am Text arbeiten
 - Vorwissen aktivieren
 - Probleme erkennen
 - Text besser verstehen und erschließen
 - Gedanken und Beobachtungen festhalten
- = Grundlage für schnelle und gehaltvolle Besprechung

Vorgehen:

Text gründlich schriftlich bearbeiten (Notizen, Markierungen, Symbole...)

Dabei sollte man zum Beispiel:

- Vermutungen zum Inhalt und zum weiteren Textverlauf anstellen
- spontane Gedanken beim Lesen festhalten
- Kommentare zum Inhalt machen
- Verbindungen herstellen (zum Beispiel „Das erinnert mich an...“, „Das ist wie...“)
- Probleme und Unklarheiten markieren
- Abschnitte gliedern
- Fragen an den Text formulieren

Vieles an dieser Vorgehensweise klingt „logisch“ und scheint „schon immer so unterrichtet worden zu sein“. In der Praxis wird dies jedoch nur selten bewusst gemacht und noch seltener konsequent geschult.

Darüber hinaus gilt es, den Schülerinnen und Schülern (und den sie unterrichtenden Lehrpersonen) bewusst zu machen, dass jede Textsorte eine spezifische „Leseweise“ verlangt. Fachtexte erfordern andere Lesestrategien, die die kompetente Leserin beziehungsweise der kompetente Leser (wie zum Beispiel die Fachlehrkraft) beherrscht und „intuitiv“ anwendet, die es aber bewusst zu machen gilt, damit den Leserinnen und Lesern der Weg zum Verstehen geöffnet wird.

Diese Art des Lesens ist mühevoll, es ist jedoch eine Mühe, die sich lohnt. Leseprozesse laufen bei jedem anders ab, jeder hat andere Strategien, die er anwendet, um einen Text zu verstehen.

Vorgehensweisen beim sinnentnehmenden Lesen

Um eine sinnvolle Entscheidung für die eine oder andere Vorgehensweise treffen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler aber zunächst über ein Repertoire an Techniken und Strategien verfügen.

Beispiele für bewährte Strategien sind:

- Klärung der Leseintention
- Überfliegen eines Textes

- Herausarbeiten von Schlüsselbegriffen
- Umgang mit Unklarheiten
- Gliedern des Textes
- Visualisieren von Inhalten

Oftmals fokussiert Unterricht die Beantwortung von Fragen sowie die Bearbeitung von Aufgaben, sodass eine zunächst ganz subjektive Auseinandersetzung mit dem Text, die als Grundlage unabdingbar ist, zu kurz kommt oder wegfällt.

Dem von den Schülerinnen und Schülern oft nur oberflächlich angegangenen Teil des Text-Verstehensprozesses muss ein mindestens gleichrangiger Stellenwert eingeräumt werden, er muss zentraler Punkt des Unterrichts sein:

- Schülerinnen und Schüler benötigen ausreichend Zeit, sich lesend und denkend einem Textgegenstand anzunähern. Selbst das Zulassen von vielfältigen Gedankengängen muss veranschaulicht und geübt werden.
- Außerdem muss den Schülerinnen und Schüler eine differenzierte Auswahl an Lesestrategien und Arbeitstechniken zur Verfügung stehen, aus der sie individuell und ihrem Leserbedürfnis entsprechend auswählen können.
- Es muss geklärt sein, dass die Bearbeitung oder Erschließung eines Textes unter Umständen den gleichen zeitlichen Rahmen einnimmt, wie die weitere Arbeit mit dem Text.
- Subjektive Textwahrnehmung in Kombination mit einem Austausch über den Text erhöht die gewonnenen Erkenntnisse. Grundlage für das Gelingen dieses Vorgehens ist das Einüben von kooperativem Arbeiten.

Abschließende Reflexion

Den vorläufigen Abschluss des Lehrgangs bildet eine erneute Reflexion des – im Idealfall optimierten – eigenen Leseverhaltens und -verstehens. Erfolgen kann diese Reflexion wiederum durch einen Fragebogen und einen individuellen Abschlussbericht der Schülerinnen und Schüler. Eine nachhaltige Verbesserung kann jedoch nur dann erreicht werden, wenn auch noch im Anschluss an den zeitlich begrenzten Leselehrgang die erarbeiteten Inhalte und Vorgehensweisen angewendet und auch angesprochen werden.

Matthias Wasel

IV.6. Literarisches Lesen Klasse 10: Diagnostik, Lernaufgaben und Kompetenzentwicklung

6.1 „Kennen Sie den?“ – Lesekompetenz und literarische Texte

Gehen zwei Außerirdische durch einen Eisenbahntunnel. Sagt der eine zum anderen: „Du, die Treppe ist aber lang hier.“ Antwortet der andere: „Was mir viel mehr Sorgen macht ist, dass das Gelände so niedrig ist.“

Bereits die erste Information zu den Personen des Witzes bezieht das Vorwissen der Leserinnen und Leser ein: Außerirdische weichen ab vom erwarteten konventionellen und logisch-kausalen Denken und Verhalten. Allein schon der Begriff „Eisenbahntunnel“ sorgt für eine komplexe Vorstellung vom Ort, durch den sich beide Personen bewegen. Als weitere Einzelinformationen zum Ort ergänzen die Stichworte „Treppe“ und „Gelände“ diese Vorstellung. Eine Leerstelle muss gefüllt werden, indem die Informationen mehrerer Abschnitte miteinander verbunden werden: Da die beiden in einem Eisenbahntunnel auf Gleisen unterwegs sind, besteht die Gefahr, dass sie von einem durchfahrenden Zug überrollt werden. Die komische Wirkung wird dadurch erreicht, dass das Verhalten und die erste wörtliche Rede den Erwartungen der Leser widersprechen. Wer über den Aufbau eines Witzes Bescheid weiß, erwartet, dass die eigentliche Pointe noch kommt. Die Fehleinschätzung, dass die Schienen als Gelände dienen könnten beziehungsweise von beiden als Gelände benutzt werden könnten, übersteigert hier die erste Fehleinschätzung, dass die Schwellen als Treppenstufen verstanden werden.

Ähnliche Modelle wie das, das hier beschreibt, wie Menschen einen Witz verstehen und über ihn lachen, nehmen Lesekompetenztests wie PISA, DESI oder die zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss durchgeführten Verfahren des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen IQB als Grundlage, um darzustellen und zu überprüfen, wie erfolgreiches Lesen generell funktioniert. In den dort entwickelten Modellen wird das Lesen als ein konstruktiver Prozess aufgefasst, der bei geübten Leserinnen und Lesern fast automatisch abzulaufen scheint. Auch literarische Texte benötigen diese Teilleistungen. Zusätzlich können die sprachlichen Zeichen, Wörter und Wortgruppen literarischer Texte symbolische Bedeutungen besitzen. Bereits Informationen zu Orten, Personen, ihren Verhaltensweisen oder ihrem Denken sind häufig gar nicht auf der Textoberfläche zu finden, sondern müssen indirekt erschlossen werden. Im Unterschied dazu muss eine Bedienungsanleitung eindeutig sein, wenn der Benutzer die Software oder das Bügeleisen jeweils sachgemäß verwenden können soll.

Literarische Texte sind mehrdeutig, ob zur Unterhaltung, Belehrung, zum Spiel mit der Leserinnen oder dem Leser, für die indirekte Möglichkeit, sich selbst im Text zu positionieren... Daher sind andere Strategien des Leseverstehens erforderlich als solche, die Schülerinnen und Schüler einsetzen, um Sachtexte oder diskontinuierliche Texte zu erschließen. Für literarische Texte bedeutet das „Verstehen konkurrierender Information“ und die „Erwartung und kognitive Bewältigung systematischer Mehrdeutigkeit“⁵² die eigentliche Leseleistung. Mehrdeutigkeit soll heißen, dass literarische Texte „durch die Konkurrenz von Aussagen, Aussa-

⁵² Zabka 2006, Seite 82 ff

genverknüpfungen und provozierten Inferenzen eine Pluralität der Verstehensmöglichkeiten eröffnen“.⁵³

Dennoch können gerade mit Textsortenwissen komplexere literarische Sprachfiguren (wie Metaphern, Ironie) für das Textverstehen genutzt werden, können sogenannte Suprastrukturen eines Textes nachvollzogen werden. Stück für Stück und in Auseinandersetzung mit den Textsignalen entsteht während des Lesens in Verbindung mit dem Weltwissen der Leserinnen und Leser ein textbasiertes, elaboriertes mentales Modell oder Situationsmodell; eine Vorstellung davon, wie die im Text vorzufindende innere oder äußere Wirklichkeit aussehen könnte.

6.2 Diagnostizieren ohne Test – Was man aus Schülertexten herauslesen kann

Die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte gilt heute als Schlüssel für die Verbesserung des Unterrichts. Für die Gestaltung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern aller Leistungsgruppen müssen neben Gruppenresultaten auch individualdiagnostische Ergebnisse herangezogen werden. Für die Optimierung pädagogischer Angebote, zum Beispiel für die Erarbeitung von Förderplänen und für die Begleitung der Förderaktivitäten werden vor allem entwicklungsbezogene, auf die Kompetenzen des Bildungsplans bezogene und prozessorientierte Lernstandsbestimmungen benötigt.

Für den Umgang mit literarischen Texten am Ende der Sekundarstufe I existiert wenig und kaum zugängliches Material aus standardisierten Testverfahren. Es bietet sich an, auf Tätigkeiten zurückzugreifen, die Lehrkräften zunächst ohnehin vertraut sind.

Damit Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, die möglicherweise auch noch zu unterschiedlichen Lerntypen gehören, sinnvoll zum Kompetenzerwerb angeleitet werden können und für sie erfolgversprechende Fördermaßnahmen entwickelt werden können, bietet es sich für den Umgang mit literarischen Texten an, Interpretationstexte von Schülerinnen und Schülern als Grundlage zu nehmen.

- Wie können Schülertexte als Grundlage dafür verwendet werden, Teilleistungen des Leseverstehens zu diagnostizieren?
- Welche Ebenen des Leseverstehens lassen sich in diesen interpretatorischen Texten erschließen?
- Welche Gründe für fehlendes oder fehlerhaftes Textverständnis sind erkennbar?
- Wie können Lehrkräfte auf der Grundlage dieser Ergebnisse den Kompetenzerwerb und die Fördermaßnahmen planen?

Drei Auszüge aus Interpretationsaufsätzen in Klasse 9 und 10 zeigen exemplarisch Möglichkeiten für dieses Verfahren. Max Frischs Theaterstück „Andorra“ sowie eine Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten beziehungsweise parabolischer Kurzprosa wurden jeweils im Deutschunterricht behandelt. Die Schreibform des analytischen Interpretationsaufsatzes selbst ist eingeführt und geübt, ebenso der Umgang mit den jeweiligen textsortenspezifischen Merkmalen (Kurzgeschichte, dramatische Texte, Parabel). Die Schülertexte sind im Rahmen von Lernerfolgskontrollen am Ende der Unterrichtssequenz entstanden. Dabei sind die beiden

⁵³ Zabka 2006, Seite 83

erzählenden Texte vollständig, Frischs Dramentext als Auszug (vgl. Beispiel 3) Grundlage der Aufgabenstellung.

Beispiel 1

„Der **Wind** wehte nicht so stark. Bei einem **Schlingern** des **Schiffes** *verlor* der *Matrose*, *angetrunken* und *leichtfertig tänzelnd*, das *Gleichgewicht* und *stürzte* von **Deck**. Der Mann am Ruder *sah* den Sturz und gab sofort Alarm.“

(Günter Kunert, Mann über Bord, in: Ders., Tagträume in Berlin und andernorts, Kleine Prosa, Erzählungen, Aufsätze, München 1972, Seite 7 ff. In alter Rechtschreibung, Markierungen vom Verfasser.)

Im Text selbst werden mit kurzen Federstrichen Ort, Figuren und Situation eingeführt. Durch den offenen Erzählanfang wird die Nähe zur Textsorte Kurzgeschichte beim Expertenleser aufgerufen. Weil er betrunken war und das Risiko bewusst eingeht („angetrunken“, „leichtfertig tänzelnd“), fällt ein Matrose von Bord. Die Informationen zum Ort verstärken diesen Eindruck (leichter Wind, Bewegungen eines Schiffs, mit denen gerechnet werden muss). Bereits hier werden Textsignale gegeben. Sie sind wichtig für die Deutung der Kurzgeschichte. Es geht dabei unter anderem um die Schuldfrage angesichts mehrerer Menschen, die sterben, weil sie den Matrosen zu retten versuchen.

Schülerin

In der Kurzgeschichte „Mann über Bord“ von Günter Kunert geht es um einen Matrosen, der über Bord fällt und seine ganze Mannschaft versucht ihn zu retten, wobei die Mannschaft auch verunglückt und nur er auf einer Insel überlebt. Ein Matrose fällt über Bord des Dampfers und wird von dem Steueremann gesehen, der alle alarmiert.

Diagnostik des Schülerbeispiels

Die Schülerin erkennt einfache Informationen auf Wortebene zu einer der Figuren. Die Umschreibung „Mann am Ruder“ wird richtig wiedergegeben durch das Synonym „Steuermann“. Wesentliche Teile der Handlung auf der Bildebene werden wiedergegeben. Nicht erfasst werden Elemente des Figurenverhaltens, die Schlussfolgerungen erfordern (Verantwortung, Schuldfrage). Nicht erkennbar ist ein komplexes Deutungsmodell der Kurzgeschichte.

Beispiel 2

„[...] Sie haben sich, befiehlt der amtliche Druck auf dem grauen, lappigen Papier, am 5. November des laufenden Jahres morgens acht Uhr in der Herrentoilette des Zentralbahnhofes zwecks Ihrer Hinrichtung einzufinden. Für Sie ist Kabine 18 vorgesehen.

[...] Kabine 18 entdeckt er sofort. Er schiebt eine Münze ins Schließwerk der Tür, die aufschwingt, und tritt ein. [...] lächelnd riegelt er das Schloss zu und setzt sich.

[...] um ihn in die rotziegeligen Tiefen des Zentralbahnhofes zu schaffen, von dem jeder wusste, dass ihn weder ein Zug jemals erreicht noch verlassen hatte, obwohl oft über seinem Dach der Rauch angeblicher Lokomotiven hing.“

(Günter Kunert, Zentralbahnhof, in: Ders., Tagträume in Berlin und andernorts, Kleine Prosa, Erzählungen, Aufsätze, München 1972, Seite 232 ff. In alter Rechtschreibung.)

Die Parabel „Zentralbahnhof“ zeigt Strukturen eines totalitären Regimes auf. Ein nicht näher benannter Mann („Jemand“) wird dazu aufgefordert, sich im Zentralbahnhof einzufinden, weil dort „in Kabine 18“ seine Hinrichtung stattfinden soll. Er versucht vergeblich Hilfe und Beistand zu erhalten. Im letzten Absatz wechselt die Erzählperspektive von der personalen des Mannes zur auktorialen Außensicht. Zwei Toilettenmänner tragen den Leichnam aus der Kabine. Die Pointe der Parabel eröffnet, dass es sich bei diesem „Zentralbahnhof“ um eine Hinrichtungsstätte mit Krematorium handelt.

Über mehrere Abschnitte hinweg müssen Informationen zum Ort und zur Handlung miteinander verknüpft werden. Es entsteht durch die Textelemente die Vorstellung von konventionellen und aus dem Alltag vertrauten Gebäudeteilen (Zentralbahnhof, der Boden, der „immerzu mit einer Flüssigkeit besprengt“ wird, Toilette, Münzschloss an der Tür). Die Information, dass dort eine Hinrichtung stattfinden soll und die Tatsache, dass ein Bahnhof anderen Funktionen gerecht werden muss, veranlasst Schlussfolgerungen des Lesers. Es entsteht der Eindruck, dass dieser „Zentralbahnhof“ eigentlich gar

nicht als Bahnhof genutzt wird. Die Schlusspointe bestätigt diese Schlussfolgerungen. Nutzt der Leser sein Wissen um Suprastrukturen der Parabel, weiß er, dass er über die Schlusspointe häufig den Schlüssel für die Deutung der gesamten Erzählung finden kann. Der Leichnam wird in den Keller geschafft und über dem Dach ist „oft“ Rauch zu beobachten. Daraus ergibt sich für den Leser die Schlussfolgerung, dass der Bahnhof für die regelmäßige Tötung von Menschen genutzt wird, die dort auch wie in einem Krematorium verbrannt werden: Erst die Aktivierung von vorhandenem geschichtlichem Wissen macht es hier wie bei vorangegangenen Textsignalen möglich, den Völkermord der Nationalsozialisten als Kontext einzubeziehen.

Schüler

Der Mann begibt sich am festgelegten Termin zum Zentralbahnhof. Er glaubt nicht an die angekündigte Hinrichtung. Er kommt an und sieht, dass der Bahnhof ziemlich leer zu sein scheint. Wo um 8 Uhr morgens eigentlich eine große Menschenmenge sein sollte, ist gähnende Leere. „Der Boden wird gefegt“, Toilette wie Kabine findet er leer vor. Dadurch entsteht große Hoffnung beim zum Tod Verurteilten. Trotzdem wird er umgebracht und in den Keller geschafft. Wie in Diktaturen üblich, ist jeder Einzelne in dieser Gesellschaft anonymen Herrschaftsstrukturen hilflos ausgeliefert, wird ständig überwacht, sein Leben wird bedroht.

Diagnostik des Schülerbeispiels

Im Schülerbeispiel zu erkennen ist, dass Informationen aus mehreren Abschnitten zum Ort miteinander verbunden werden. Er rekonstruiert nicht nur wesentliche Bestandteile des Situationsmodells zum Ort. Ihm gelingt es auch, die erlebte Rede der Hauptfigur in Beziehung zu setzen zu den Detailinformationen zum Ort. Aus der Tatsache, dass der Leichnam von Toilettenmännern in die „rotziegeligen Tiefen des Zentralbahnhofes“ geschafft wird, schließt er konsequent, dass die Hinrichtung zielgerichtet stattgefunden haben muss, der Verurteilte also nicht per Zufall oder durch einen in der Aufregung verursachten Herzschlag zu Tode gekommen ist. Im mentalen Modell ergänzt ein Keller die Vorstellung vom Ort. Sein Deutungsversuch auf der Ebene globaler Kohärenz wird dem Text zunächst sicher weitgehend gerecht.

Nicht wahrgenommen hat der Schüler die besondere erzählerische Gestaltung des Schlussabschnitts und seine erzählerische Funktion innerhalb der Parabel (Suprastrukturen). Dabei unterschlägt er sogar weitere wichtige Einzelinformationen: den Rauch, der angeblich von Lokomotiven stammen soll, obwohl in diesem Bahnhof keine Züge verkehren. Diese Hinweise und die entsprechende geschichtliche Kontextuierung hin zum Völkermord und den Krematorien des Dritten Reichs nimmt der Schüler noch nicht wahr.

Beispiel 3

„PATER Hörst du mich jetzt an?

ANDRI Nein.

Andri entzieht sich.

Ich mag nicht immer eure Hände auf meinen Schultern...

Pause

[...]

PATER [...] Was immer euch widerfährt in diesem Leben, alles und jedes bezieht ihr nur darauf, daß ihr Jud seid. Ihr macht es einem wirklich nicht leicht mit eurer Überempfindlichkeit.

[...]

Eintritt ein Kirchendiener mit einem Meßgewand.

Kann ich jetzt gehen?

Der Kirchendiener knöpft den Pater auf.

PATER Du kannst trotzdem bleiben.“

(Max Frisch, Andorra, Stück in zwölf Bildern, Frankfurt am Main 1975, Seite 62f. In alter Rechtschreibung.)

Der uneheliche Sohn des Lehrers Can und einer Frau aus dem Land der „Schwarzen“ wird von seinem Vater als jüdisches Findelkind ausgegeben. Die Bewohner Andorras behandeln Andri dementsprechend und begegnen ihm permanent mit Vorurteilen, sodass er selbst zunehmend diese Identität übernimmt und an ihr festhält. Can verweigert ihm die Heirat mit seiner Tochter Barblin, weil sie seine Halbschwester ist, was Andri aber nicht weiß. Als er dann noch irrtümlich von einer vermeintlichen Beziehung zwischen Barblin und seinem Feind, dem Soldaten Peider, erfährt und seine Liebe verloren glaubt, verliert er den letzten Halt und Bezug zur andorranischen Gesellschaft. An diese Situation

schließt der Dialog des siebten Bildes an. Während Andri nach und nach verstummt, vollzieht sich die Wende von der Selbstbeobachtung und Auflehnung gegenüber der aufgezwungenen Identität hin zur Annahme der ihm aufgezwungenen Rolle. Diese wird er nicht mehr aufgeben. Es folgt seine Ermordung durch das rassistische Nachbarvolk der „Schwarzen“, das in Andorra einmarschiert.

Der Pater versucht Andri dazu zu überreden, sich selbst als Jude anzunehmen. Dabei tritt er, anders als es seine Rolle von ihm verlangen würde, nicht als Vermittler und Seelsorger auf. Er wendet wiederholt in einer asymmetrischen Kommunikationssituation Überredungsstrategien an. Die Verteilung der Redeanteile sowie die non- und paraverbalen Signale des Nebentextes weisen darauf hin. Andri vollzieht zunächst eine Gegenbewegung dazu, lässt sich nicht auf die angebotene Nähe und die angebotenen positiven Vorurteile gegenüber Juden ein. Sein „Nein“ wird verstärkt durch seine Körpersprache („Andri entzieht sich“, „wendet sich ab“). Andri wechselt als erster der beiden Gesprächspartner zur Verallgemeinerung („immer eure Hände“). Dazu kommen die wiederholt vorkommenden Regieanweisungen „Pause“ und „schweigt“. Gesprächsanlass ist die Bitte der Pflegemutter Andris an den Pater, mit Andri zu sprechen. Beide haben nicht von sich aus das Gespräch miteinander gesucht. Beide wissen nicht, was sie sagen wollen. Wird Andri zunächst noch direkt mit dem Pronomen „du“ angesprochen, taucht in den Stereotypen und Vorwürfen des Paters zunehmend das kollektive Pronomen „ihr“ auf. Seine Frage nach Barblin wiederholt er nicht, wendet sich stattdessen den Gottesdienstvorbereitungen zu, während Andri schluchzend zusammenbricht. Erst wenn Haupt- und Nebentext zueinander in Beziehung gesetzt werden, sind Reaktionen und Sprechabsichten zu verstehen. Vom Leser wird also erwartet, dass er sein Wissen über Textsortenmerkmale von dramatischen Texten und die sprachliche Gestaltung von literarischen Texten anwenden kann.

Schülerin

Der Pater sucht das Gespräch mit Andri auf Wunsch seiner Pflegeeltern. Dabei spielt der Pater eine besondere Rolle. Er soll Andri zur Annahme seiner Andersartigkeit überreden. Auch er belastet Andri mit seinen Vorurteilen und ist nicht in der Lage, ihn so, wie er ist, zu akzeptieren. Den größten Redeanteil nimmt der Pater ein. Dieser wirkt überlegen, weil er die Fragen stellt.

Zunächst fällt es dem Pater nicht leicht sein Anliegen vorzutragen. Der Pater kommt nicht an ihn heran. Andris Gedanken kreisen um sich und Barblin. Jedoch geht auch der Pater nicht ernsthaft auf Andris Sorgen ein. Der Pater meint es zwar gut mit Andri, er möchte Andri helfen, sich selbst annehmen zu können, jedoch grenzt er Andri aus der Gemeinschaft aus, indem er zum Beispiel behauptet, Andri sei gescheiter als die anderen, er solle ihm doch glauben, dass er wacher sei. Der Pater geht vom „du“ zum „ihr“ über. Er spricht nicht mit Andri direkt über seine Probleme, sondern sieht sie als Folge seines Verhaltens und Denkens als Jude. So zeigen sich die Vorurteile des Paters.

Diagnostik des Schülerbeispiels

Die Schülerin erkennt in Beschreibung und Deutung dieses Textausschnitts die sprachliche Gestaltung („Der Pater geht vom ‚du‘ zum ‚ihr‘ über“) und misst ihr entsprechend Bedeutung zu („Er spricht nicht mit Andri direkt über seine Probleme, sondern sieht sie als Folge seines Verhaltens und Denkens als Jude.“). Sie berücksichtigt dabei Kategorien der Gesprächsanalyse (Sprechabsichten, misslingende Kommunikation, Gesprächsanteile, Kommunikationssituation). Die Schlussfolgerungen jedoch (zum Beispiel „Dieser wirkt überlegen, weil er die Fragen stellt“) sind nur mit Einschränkung zutreffend. Problematische Antworten („Du kannst **trotzdem** bleiben“ [Hervorhebung des Verfassers]) bleiben unberücksichtigt. Hier fehlt die Verknüpfung von Informationen des Dramentextes (vermeintliches Judentum Andris, der Pater als Vertreter der christlichen Konfession), des unmittelbar vorangehenden nonverbalen Geschehens (das Ankleiden des Paters für die Messfeier) und der Bedeutung des Adverbs „trotzdem“: Obwohl der Pater Andri für einen Juden hält, erlaubt er ihm die Anwesenheit bei der nun folgenden Messe. Andris Gesprächsverhalten kommt gegenüber der Rolle des Paters zu kurz. Bewegung und Gegenbewegung des Gesprächs werden von der Schülerin fast ausschließlich reduziert auf die Gesprächsanteile des Paters. Gesprächsverlauf, Gesprächsverhalten, die Rolle des Paters, Andris Verhalten und die Wirkung des Gesprächs auf Andri kann noch differenzierter beschrieben werden.

Alle Textsorten der drei Beispiele (Kurzgeschichten, Dramen, Gedichte) sind im Unterricht der Mittelstufe vertretene typische Textsorten. Alle Schülerbeispiele sind Ausschnitte aus analytischen Interpretationsaufsätzen. Der Aufsatz zu Günter Kunerts „Mann über Bord“ ist innerhalb von Klasse 9 entstanden. Die Kurzgeschichte „Zentralbahnhof“ war aufgrund des kom-

plexeren geschichtlichen Kontexts in Klasse 10 Aufgabenstamm für die Lernerfolgskontrolle. Der Aufsatz zu Frischs „Andorra“ stammt aus Klasse 9.

Um einen Text sinnvoll beschreiben oder deuten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler anspruchsvolle Verstehensleistungen auf allen Ebenen der bekannten Kompetenzmodelle erbringen. Weder die formalen Anforderungen der Schreibform noch weitere Aspekte der Schreibleistung (Rechtschreibung, Wortwahl, Schaffen von Kohärenz, Adressatenorientierung) werden für die Diagnostik der Leseleistung berücksichtigt. Weiterer Kompetenzerwerb und gezielte Fördermaßnahmen setzen an diesen Ergebnissen an. Anhand von Lernaufgaben zu einem kurzen Prosatext wird gezeigt, wie weitere Fördermaßnahmen durch Binnendifferenzierung in einer kurzen Unterrichtssequenz mit den Instrumentarien des Literaturunterrichts umgesetzt werden können. Die Lernaufgaben eignen sich dabei für den Einsatz im Anschluss an die Unterrichtsreihe in Klasse 9 wie in Klasse 10, für weitere Maßnahmen nach erzählenden wie nach dramatischen Texten.

6.3 Elemente des Textes "Auftritt" und die Ebenen des Leseverstehens

In den Bildungsstandards des Gymnasiums Klasse 10 findet sich im Arbeitsbereich Schreiben, Beschreibung und Interpretation von Texten folgende grundlegenden Kompetenz zum Umgang mit literarischen Texten: „Die Schülerinnen und Schüler können Texte zusammenfassen, analysieren und interpretieren.“⁵⁴

Weitere Kompetenzformulierungen und Niveauekonkretisierungen⁵⁵ verdeutlichen analog zu den bestehenden Kompetenzmodellen, welche Teilkompetenzen im Einzelnen umgesetzt werden, wenn Schülerinnen und Schüler literarische Texte verstehen und analysieren.

Dazu gehören als einfache Leistungen des Leseverstehens (Standard 6 / 8) die Hinweise auf das Entnehmen einfacher Informationen, Lesestrategien, das Erfassen von Inhalt und Aussage eines Textes. Hierarchiehohe Leseleistungen betreffen die Stichworte zu den Textsortenmerkmalen, den Grundbegriffen der Textbeschreibung, zur funktionalen sprachlichen und formalen Analyse und zur Mehrdeutigkeit als besonderem Merkmal von literarischen Texten. Methodisch wird auf analytische, handlungs- und produktionsorientierte sowie explizit auf szenische Verfahren verwiesen.

<p>Auftritt</p> <p>Ein Herr tritt ein. »Ich bin's«, sagt er. »Versuchen Sie es noch einmal«, rufen wir. Er tritt erneut ein. »Hier bin ich«, sagt er. »Es ist nicht viel besser«, rufen wir. Wieder betritt er das Zimmer. »Es handelt sich um mich«, sagt er. »Ein schlechter Anfang«, rufen wir.</p>	<p>Der kurze Text „Auftritt“ von Reinhard Lettau zeichnet sich aus durch seine Offenheit und seine Reduktion. Er erfordert Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen Textsorten. Offener Anfang, offener Schluss, die ausschnittshaft umrissene Situation entsprechen dem Muster von Kurzgeschichten. In verschiedenen schulischen Lehrwerken⁵⁶ wird der Text teilweise wie ein dramatischer Text mit</p>
--	---

⁵⁴ Bildungsplan Gymnasium, Baden-Württemberg 2004, Seite 85

⁵⁵ siehe www.bildung-staerkt-menschen.de

⁵⁶ siehe Seitenwechsel 7 / 8, Albrecht Schau, Handbuch szenisches Interpretieren, die in der Regel auf der Publikation von Lettaus Text in Karl Heinz Brauns Anthologie „111 Minidramen“ basieren. Als Grundlage für einführende Übungen zur Rhetorik benützt Thomas Kopfermann Lettaus Text.

<p>Er tritt wieder ein. »Hallo«, ruft er. Er winkt. »Bitte nicht«, sagen wir. Er versucht es wieder. »Wiederum ich«, ruft er. »Beinahe«, rufen wir. Noch einmal tritt er ein. »Der Langerwartete«, sagt er. »Wiederholung«, rufen wir, aber ach, nun haben wir zu lange gezögert, nun bleibt er draußen, will nicht mehr kommen, ist weggesprungen, wir sehen ihn nicht mehr, selbst wenn wir die Haustür öffnen und links und rechts die Straße schnell hinunterschauen.</p> <p>Quelle: Dawn Lettau, Hanspeter Krüger (Herausgeber), Reinhard Lettau, Alle Geschichten, München / Wien 1998 (Hanser Verlag), Seite 111.</p>	<p>kurzen Bühnen- und Regieanweisungen dargestellt und für theaterpädagogische oder rhetorische Übungen im Rahmen einer Theaterwerkstatt verwendet. Wie bei Parabeln verweisen die Offenheit des Textes, die radikale Reduktion des Handlungsraums, der Personen sowie dessen, was sich ereignet, zusammen mit der Schlusspointe darauf, dass neben der manifesten Bildebene eines Auftritts, wie er sich im Theater ereignen könnte, eine Reihe latent vermittelter Deutungen im Kontext allgemein gültiger menschlicher Situationen möglich ist. Dadurch eignet sich Lettaus „Auftritt“ für Aufgabenstellungen, die zu komplexen literarischen Leseprozessen anleiten: Schülerinnen und Schüler können so an einem überschaubaren Text dazu angeleitet werden, Deutungen zu entwickeln und sich argumentativ darüber mit anderen zu verständigen.</p>
--	---

Textsortenkenntnisse werden nicht auswendig wiedergegeben, sondern leiten zu anspruchsvoller literarischer Bedeutungsbildung an. Anders als in umfangreichen Ganzschriften sind die explizit und implizit gegebenen Informationen zu Personen, Ort, Zeit und Handlung begrenzt. Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bietet der Text so die Möglichkeit, sich grundlegende Lesestrategien anzueignen. Die Nähe zu dramatischen Texten kann zu Aufgabenstellungen führen, mit deren Hilfe zu Dialoganalysen umfangreicherer dramatischer Texte hingeführt werden kann.

Text und Aufgabenstellungen insgesamt bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich weitgehend selbständig mit einem kurzen literarischen Text zu beschäftigen, ihn zu deuten und sich über ihre Deutungsversuche zu verständigen.

Aufgaben, differenziert nach Lerntyp, Lernbereitschaft und Lerninteresse sind aufgrund des Offenheitsgrads von Lettaus „Auftritt“ leicht und in Abhängigkeit von der Lerngruppe variabel zu erstellen.

6.4 Aufgaben – Förderung durch Binnendifferenzierung

Nach der Erhebung des Lernstands und der Ermittlung des Förderbedarfs geht es darum, in der weiteren Unterrichtsplanung, dem ermittelten Förderbedarf entsprechend, genügend Lernwege anzubieten, um möglichst vielen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Für den weiteren Kompetenzerwerb findet eine didaktische Differenzierung innerhalb der Lerngruppe nach „Stufen des Könnens“ und nach Lerntypen statt: Nicht jeder muss alle Aufgaben bearbeiten, sondern zielgerichtet nach den Ergebnissen der Diagnostik auf bestimmtem Niveau und mithilfe bestimmter Methoden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in Form eines offenen Angebots an Stationen verschiedene Lernangebote, für die sie sich im Idealfall aufgrund der von der Lehrkraft formulierten Diag-

nose selbständig oder mit Hilfe der Lehrkraft entscheiden. Für alle Aufgaben werden skizzierte Lösungsangebote zur Verfügung gestellt. Im Austausch mit einem Lernpartner oder mit der Lehrkraft können die Schülerinnen und Schüler eigene Lösungen und Lösungswege thematisieren. Exemplarisch könnten ausgewählte Ergebnisse auch der gesamten Lerngruppe in Form einer Präsentation zugänglich gemacht werden.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung wird bestimmt durch die Hilfestellung, die in der Fragestellung oder dem Aufgabenstamm (sprachliche Komplexität, Informationsdichte, Leerstellen) zu finden ist. Das Format der Aufgabenstellung (geschlossene versus offene Aufgabenformate) und der Abstraktions- beziehungsweise Konkretionsgrad erschweren oder erleichtern den Kompetenzerwerb oder das Lösen der Aufgabe.⁵⁷

Die folgenden Abschnitte bieten exemplarisch verschiedene Aufgabenstellungen auf mehreren Ebenen des Leseverstehens an.

Hierarchieniedrige Ebenen des Leseverstehens

Die Identifikation von Wörtern und einfachen Sätzen spielt auf dieser Klassenstufe des Gymnasiums beim Leseverstehen keine Rolle mehr.⁵⁸

Die folgenden Aufgaben haben das Ziel, dass Informationen, die auf der Textoberfläche gegeben werden, gesammelt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Sie beziehen sich auf die Figurenkonstellation und das Situationsmodell des Orts. Darüber hinaus finden die Schülerinnen und Schüler heraus, welche Begriffe sich eignen, um Vorstellungen vom Ort im mentalen Modell entstehen zu lassen. Das ist hier nicht ganz so einfach, wie es scheinen mag, weil die Zuordnung von Ortsangaben häufig mit Handlungen und Verhaltensweisen des Auftretenden und der Gruppe, der er gegenübersteht, verknüpft sind. Die Begriffe können nicht alle dem Text wörtlich als Ortsangaben entnommen, sondern müssen indirekt erschlossen werden (siehe Aufgabe A2).

Konkrete Hinweise, die sich zu einem Situationsmodell des Orts in dem Text „Auftritt“ von Reinhard Lettau verdichten lassen, sind folgende: *tritt ein, tritt erneut ein, betritt das Zimmer, bleibt er draußen, weggesprungen, Wir sehen ihn nicht mehr, Haustür öffnen – links und rechts die Straße schnell hinunterschauen.*

Im Zimmer eines nicht näher bestimmten Hauses hält sich eine gleichfalls nicht näher bestimmte Gruppe auf, die durch das Pronomen „wir“ zur kollektiven Erzählinstanz wird. In dieses Zimmer kommt wiederholt die Hauptfigur. Vor dem Haus, durch dessen Haustür die Gruppe schließlich nach dem Herrn Ausschau hält, erstreckt sich eine Straße.

Aufgabe A: Konkrete Ortsangaben sammeln

- 1 Unterstreiche alle Ortsangaben und schreibe sie heraus.
- 2 Welche der folgenden Verben liefern dir weitere Informationen zum Ort der Handlung? Überprüfe mithilfe des Textes. *tritt ein – rufen – winkt – sagt – bleibt draußen – kommen – ist weggesprungen – hinunterschauen*

⁵⁷ siehe Köster 2005, Seite 34-39

⁵⁸ siehe Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Lesen für den Mittleren Schulabschluss: www.iqb.hu-berlin.de, Seite 14 (Stand 22. April 2009), zuletzt veröffentlicht in: Albert Bremerich-Vos u. a. 2010

- 3 An welcher Stelle des Textes könnte man von einem Ortswechsel sprechen? Gib dazu die Zeilen des Abschnitts an.

Aufgabe B: Ortsangaben visualisieren und Personen positionieren – eine Bleistiftskizze anfertigen

- 1 Erstelle eine Bleistiftskizze zum Ort und der Position der Personen. Verwende dazu alles, was du direkt oder indirekt über die Personen und den Ort im Text erfährst.
- 2 Für welchen Abschnitt des Textes musst du eigentlich eine zweite Skizze anfertigen? Gib dazu die Zeilen an.

Die bereits gegebenen Zitate erleichtern in Aufgabe A2 die Lösung. Aufgabe A3 macht neben dem Ortswechsel bereits auf Suprastrukturen und Textsortenmerkmale wie die Schlusspointe aufmerksam. Aufgabe B zielt auf dieselbe Ebene des Leseprozesses, eignet sich jedoch wegen des hohen Konkretionsgrads eher für einen haptischen Lerntyp mit eventuell geringerer Lernbereitschaft, da der sprachliche Abstraktionsgrad deutlich in den Hintergrund tritt. Bei dieser Aufgabe geht es darum, sicher zu stellen, dass ein Situationsmodell beim Lesen errichtet wird und dass dieses Modell textkonform ist. Es motiviert zum genauen Lesen. Eine Fortsetzung dieser Aufgabenstellung, die bereits zu ersten Deutungsversuchen führt, könnte darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, den Titel in Beziehung zum Text und den erarbeiteten Angaben zu den Personen und dem Ort der Handlung zu setzen.

Hierarchiehohe Ebenen des Leseverstehens

Schlüsselstellen wie der Begriff „Auftritt“ im Titel, das mehrfache Auftreten des Eintretenden, sein „Ich bin’s“, der Hinweis „der Langerwartete“ ebenso wie die Ablehnung der Wir-Gruppe und das Verschwinden der Hauptfigur unterscheiden die oben skizzierte manifeste Lesart des Textes von einer latent philosophisch-soziologischen. Aufgaben dazu setzen bereits bei Schlussfolgerungen zum Verhalten der Figuren an. Die Unbestimmtheitsstellen werden mit ersten Deutungsansätzen gefüllt bis hin zu komplexen Kontextuierungen. Der Zusammenhang von Form und Inhalt wird genutzt. In die Reflexion über den Text wird Vorwissen in Beziehung gebracht. Zusätzliche Informationstexte, wie zum Beispiel zur barocken Vorstellung des Welttheaters oder Paralleltexte wie Kafkas „Gib’s auf“ erweitern die Deutungsmöglichkeiten.

Aufgabe C: Erste Deutungen – produktionsorientierte Verfahren

- 1 Verfasse in kurzen Sätzen / Stichworten eine Rahmenhandlung, in der Lettaus Text als Beispielgeschichte erzählt werden kann.
- 2 [Der Text ist ohne Titel bis „Er versucht es wieder“ vorgegeben.] Setze den Text fort und ergänze einen Titel, der zu deiner Fortsetzung passt.

- 3 Formuliere eine schriftliche Entschuldigung des Auftretenden, in der er seinen Auftritt sowie sein Verschwinden begründet und seine Ziele erklärt.
- 4 Formuliere ein Schreiben der Wir-Gruppe, in der sie ihre Ablehnung begründet und Bedingungen für die Akzeptanz des Auftretenden stellt.

Um diese Schreibaufgaben lösen zu können, muss ein komplexes Situationsmodell bereits entwickelt sein. Die Aufgabenstellungen setzen am Modell der Parabel an und versuchen die Schülerinnen und Schüler zu ersten Deutungsansätzen der Leerstellen zu führen.

Neben diesem methodischen Differenzierungsangebot können analytische Aufgabenstellungen stehen, die explizit auf textsortenspezifische Begriffe eingehen (Parabel, Bild- und Sachebene, Höhepunkt, Wendepunkt, Pointe, Verhalten der Figuren) und die dafür typischen Operatoren (begründen, erläutern, analysieren, deuten, interpretieren) verwenden. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über Textsorten als metakognitive Verstehensstrategie. Zentral ist sowohl bei gestaltenden wie bei analytischen Verfahren die Anschlusskommunikation. Innerhalb der Lerngruppe wie im Austausch mit der Lehrkraft müssen die Deutungsansätze verglichen und überprüft werden. Besonders C 3 und 4 eignen sich für weitere Maßnahmen im Anschluss an Schülerbeispiel eins. Je nach Lerntyp bietet sich Aufgabe D als Alternative an.

Erste Deutungsversuche könnten sein:

a Clique: Jemand versucht, Mitglied einer Gruppe zu werden, die ihn wiederholt ablehnt. Erst am Schluss bemerken sie, dass er eigentlich ganz gut dazu gepasst hat, aber weil er verletzt ist, bereits nicht mehr will.

b Bewerbungsgespräch: Jemand versucht, sich für ein Bewerbungsgespräch vorzubereiten. Wie geht es weiter?

c Neuling: Jemand versucht, anzukommen bei einer Gruppe, bei der er neu ist. Neu in der Stadt, neu in der Klasse, neu im Verein.

d Mobbing: Eine Gruppe lässt ganz bewusst einen Außenseiter immer wieder ins Leere laufen. Bis sie merken, was sie tun, ist der Außenseiter bereits weg.

Aufgabe D: Der Text als Minidrama – Suprastrukturen erproben

Methode lautes Lesen

- 1 Bereite den Text zum lauten Vorlesen vor. Ergänze Stichworte zur Sprechweise bei den Wiederholungen und bei den direkten Aussagen der Figuren.

Sprechweisen erproben

[Vorgaben zum Beispiel Bewerbungsgespräch]

- 1 Kreuze an, wie die Sätze des Herrn jeweils gesprochen werden müssen: unsicher, selbstbewusst, cool, übertrieben laut, etc.
- 2 Begründe deine Entscheidung kurz. Gib dazu Textstellen als Belege an.

Subtexte schreiben / spielen lassen

- 1 Ergänze an folgenden Stellen Sprechblasen, in denen deutlich wird, was die Figuren denken, planen, fühlen, wie sie zueinander stehen.

Er tritt erneut ein.

„Bitte nicht“, sagen wir.

„Beinahe“, rufen wir.

„Der Langerwartete“, sagt er.

Den Text als dramatischen Text gestalten

- 1 Bereite den Text für eine szenische Lesung vor. Schreibe den Text dazu als dramatischen Text um, indem du Haupt- und Nebentext kennzeichnest.
- 2 Ergänze wie im Beispiel an folgenden Stellen Regieanweisungen zu Mimik und Gestik der Figuren, durch die deutlich wird was die Figuren denken, planen, fühlen, wie sie zueinander stehen.

Beispiel aus dem Text: „Hallo“, ruft er. **Er winkt.**

„Hier bin ich“, sagt er.

„Ein schlechter Anfang“, rufen wir.

„Beinahe“, rufen wir.

„Der Langerwartete“, sagt er.

Bereits das laute Lesen und die Vorbereitung dazu erfordern komplexe Lesefähigkeiten. Erleichtert wird die Aufgabenstellung dadurch, dass die Anweisung bereits auf die direkte Rede und die Wiederholungen als besondere Formelemente der kurzen Erzählung aufmerksam macht. So wird deutlich, dass die Redeanteile des Auftretenden aufgrund der Wiederholungen und der direkten Aussagen im Wesentlichen leise und schüchtern gesprochen werden müssen. Er möchte in die Gruppe aufgenommen werden.

Ob mit einfachen Sprechblasen oder mit komplexeren szenischen Verfahren, wie der Alter-Ego-Technik oder der Methode, Rollenbiographien zu entwerfen – Subtexte geben Einblicke in das Verstehen des Figurenverhaltens und erfordern gleichzeitig eine Gesamtdeutung des Ausgangstextes. Ebenso werden die dort vorhandenen dramatischen Elemente genutzt. Wenn Haupt- und Nebentext gekennzeichnet oder weiterentwickelt werden, kann das beispielsweise als Vorbereitung für eine szenische Lesung dienen. Auch hier müssen Überlegungen zum Figurenverhalten und zur Gesamtdeutung des Textes angestellt werden. Das Winken des Auftretenden stellt gleichsam den Höhepunkt der Unsicherheit dar. Um die komplexe Wechselwirkung von Haupt- und Nebentext zu erproben, bieten sich unter anderem diese Aufgaben für die Weiterarbeit bei dramatischen Textsorten an (siehe Schülerbeispiel drei, Seite 103 / 104).

Aufgabe E: Kontextuierung – vom Weltwissen zum Textvergleich

Weltwissen

- 1 Manuel behauptet: Das ist doch der Lehrer, der vor seine neue Klasse tritt! Nimm Stellung zu Manuels Behauptung.

Textvergleich

- 2 Vergleiche Lettaus „Auftritt“ mit dem Auszug aus dem Johannesevangelium. Beachte dabei den Verlauf der Handlung, das Verhalten und die Einstellungen der Personen.
- 3 Welche religiöse Bedeutung könnte der Begriff „der Langerwartete“ erhalten?
- 4 Welche Bedeutung erhalten die Reaktionen der Gruppe nach dem Verschwinden des Auftretenden?

¹⁹ *Am Abend dieses ersten Tages der Woche, als die Jünger aus Furcht vor den Juden die Türen verschlossen hatten, kam Jesus, trat in ihre Mitte und sagte zu ihnen: Friede sei mit euch!*

²⁰ *Nach diesen Worten zeigte er ihnen seine Hände und seine Seite. Da freuten sich die Jünger, dass sie den Herrn sahen.*

²¹ *Jesus sagte noch einmal zu ihnen: Friede sei mit euch! Wie mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch. [...]*

Selig sind, die nicht sehen und doch glauben.

(vgl. Joh 20, 19-29)

Aufgabe E1 nimmt Bezug auf die Vorkenntnisse der Leserinnen und Leser, die durchgehend den Leseprozess begleiten, hier aber in besonderer Weise noch einmal zur Reflexion über Deutungen notwendig sind. Genau diese Schritte sowie eine weitergehende, im Schülerbeispiel zwei des Diagnoseverfahrens nicht vorhandene erweiterte Kontextuierung fehlen. Fördermaßnahmen für diesen Schüler gehen also von Aufgabe E1 bis E3 aus. Die Interpretation von Lettaus „Auftritt“ als Kommunikationssituation zwischen Lehrkraft und Klasse ist hier so nicht denkbar. Aspekte wie die Aufsichtspflicht und dienstliche Verpflichtungen widersprechen dem Verlauf der Handlung. Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bietet es sich an, Deutungsansätze dadurch zu erweitern, dass themenverwandte beziehungsweise motivähnliche Texte aus verschiedenen Epochen verglichen werden. Die Deutung des Auftretenden als Heilsgestalt („der Langerwartete“), die von den Menschen zunächst verkannt wird, im Grunde jedoch herbeigesehnt wird („aber ach, nun haben wir zu lange gezögert“), kann so erschlossen werden. Den Schülerinnen und Schülern sollte der lediglich leicht gekürzte komplette Bibeltext vorliegen.

6.5 Fazit

Gegenüber Selbsteinschätzungsbögen, Kompetenzbögen oder standardisierten Verfahren besitzt die Diagnostik der Lesekompetenz anhand von Schüleraufsätzen den Vorteil, dass dabei Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler bekannte Verfahrensweisen des Deutschunterrichts nutzen. Die Lesekompetenz wird zudem in den momentan üblichen Prüfungsverfahren nach wie vor anhand von komplexen gestaltenden oder analytischen Interpretationsaufsätzen überprüft. Diagnostische Korrekturverfahren sollten Schülerinnen und Schüler lediglich in sehr knapper Form auf ihre Leseleistungen aufmerksam machen, ohne weitere Teilbereiche wie die Rechtschreibung oder die Schreibleistung zu thematisieren. Diese ermögli-

chen es ihnen, sich selbst weiteren Lernaufgaben zuzuordnen. Das kann bedeuten, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sich über mehrere Texte hinweg lediglich mit Aufgabenstellungen auseinandersetzen, die hierarchieniedrige Leseleistungen verlangen, ohne zur eigentlichen Interpretation der Texte zu gelangen. Wie bei allen anderen Verfahren der Diagnostik und Förderung ist es zentral, dass die Diagnostik, der weitere Lernzuwachs und die Fördermaßnahmen über alle Textsorten hinweg das gesamte Schuljahr dokumentiert und immer wieder in den Blick genommen werden.

Literatur

- Arbeitsgruppe Binnendifferenzierung am Seminar Stuttgart: Binnendifferenzierung, Über die individuelle Förderung zur Gemeinschaft kommen. Stuttgart 2008.
- Bauer, W. u. a.: Seitenwechsel 7, Ein Lesebuch. Hannover 2000. Seite 55.
- Braun, K.: MiniDramen, 111 Stücke von 111 Autoren. Frankfurt a.M. 1987 (6. Auflage).
- Bremerich-Vos, A. u. a.: Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Köller, O. / Knigge, M. / Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, Münster / New York 2010. Seite 37-50.
- Dautel, K. / Neugebauer, B. u.a.: Lesekompetenz, Diagnose und Förderung. Stuttgart 2006.
- Frisch, M.: Andorra, Stück in zwölf Bildern. Frankfurt am Main 1975.
- Kämper van den Boogart, M. / Pieper, I.: Literarisches Lesen, in: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2 / 2008, S.46-65.
- Kopfermann, T.: Rhetorik – ein Spiel? Praktische Rhetorik in der Lehrerbildung und –fortbildung. In: Rhetorik, Ein internationales Jahrbuch, 17 / 1998. Seite 54-71.
- Köster, J.: Wodurch wird ein Text schwierig? – Ein Test für die Fachkonferenz. DU 5/2005. Seite 34-39.
- Kunert, G.: Tagträume in Berlin und andernorts, Kleine Prosa, Erzählungen, Aufsätze. München 1972.
- Lenhard, W. / Schneider, W.: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen 2009.
- Lettau, D. / Krüger, H. (Hrsg.): Reinhard Lettau, Alle Geschichten. München / Wien 1998.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan allgemein bildendes Gymnasium 2004.
- Nahlbom, K.: Zur Absurdität und Relativität im Werk Reinhard Lettaus. Göteborg 2010.
- Philipps, U. / Wasel, M.: Dokumentation der Lernentwicklung zur individuellen Förderung, Kompetenzbögen für die Orientierungsstufe Baden-Württemberg. Köln 2009.
- Rosebrock, C. / Nix, D.: Grundlagen der Lesedidaktik. Baltmannsweiler 2010 (3. Auflage).
- Schau, A.: Szenisches Interpretieren, Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart 1996, Seite 175 ff.
- Sowa-MacQuarrie, S.: Zögernd tritt Herr Lettau ein, Strategien und Inhalte in Reinhard Lettaus Erzählstil am Beispiel Auftritt Manigs. Marburg 2004.
- Zabka, Th.: Typische Operationen literarischen Verstehens, Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Cl. (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht, Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006. Seite 80-101.

Anselm Wenzke

IV.7. Förderung leseschwacher Jugendlicher im Übergang zu beruflichen Schulen

7.1 Umgang mit diagnostischen Verfahren und ihren Ergebnissen im Übergang

Die berufsvorbereitenden Schularten der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg sind in ihren vielfältigen Ausprägungen und Sonderformen seit vielen Jahren ein wichtiges Bindeglied für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zwischen der abgebenden Haupt-/Werkreal- beziehungsweise Sonderschule und einer nachhaltigen Vermittlung in eine berufliche Anschlussqualifikation. Mit der Einführung des Berufseinstiegsjahres (BEJ) im Jahr 2006 hat man von Seiten des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport mit der Kompetenzanalyse Profil AC ein weitgehend standardisiertes und professionell entwickeltes Assessmentcenter-Verfahren zur Kompetenzfeststellung implementiert. Eingebettet in dieses Verfahren wurde auch ein Modul zur Diagnostik von Kompetenzen im Fach Deutsch – unter anderem auch bezogen auf die Kernkompetenz des Lesens. Dieses eignet sich gut als Onlinetest dazu, vor allem im Bereich Textverständnis und bei der Entnahme von Informationen aus einem Fließ- und einem diskontinuierlichen Text, bestimmte Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen Bereichen zu dokumentieren. Dieses Modul wurde aufgenommen, um bei der Feststellung der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mittels der Testaufgaben ausschließen zu können, dass mögliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen sind. Im Rahmen von Profil AC wird den Kolleginnen und Kollegen mittels dieses Deutsch-Onlinetests also die kostenfreie Möglichkeit gegeben, sich ein stärker objektiviertes Bild von den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf wichtige Aspekte der deutschen Sprache zu machen. Die Grundlage für das Lesen bilden ein Fließtext und zwei Grafiken, die sich mit dem Thema des Verhaltens von Jugendlichen im Internet beschäftigen.

Darüber hinaus leistet auch der Köbes-Test⁵⁹, ein Lesetest für Berufsschülerinnen und Berufsschüler, für die Diagnostik in diesem Bereich gute Dienste.

Es ist wichtig, dass durch den Einsatz diagnostischer Verfahren die Wahrnehmung der Lehrenden in diesem Kontext standardisiert wird, gerade weil die Schülerinnen und Schüler im Übergang in die berufsvorbereitenden Maßnahmen der beruflichen Schulen doch eine ganz eigene Klientel darstellen, deren Bedarf an Unterstützung insgesamt höher einzuschätzen ist als bei Jugendlichen anderer Schularten. Abhängig vom Bildungsgrad der befragten Jugendlichen finden sich – gemäß der JIM-Studie von 2009 – in den Haushalten Abonnements von Printmedien, wie Zeitschriften oder Tageszeitungen, bei Jugendlichen aus den Hauptschulen in deutlich geringerem Umfang als bei Jugendlichen aus den Realschulen oder Gymnasien.⁶⁰ Spielen bei den Jugendlichen in den Hauptschulen bei der Medienbeschäftigung das Handy, das Fernsehen und das Internet die Hauptrolle, so fällt das Buch im Vergleich zu den anderen Bildungsschichten mit nur noch 20 Prozent eklatant zurück. Das ist einerseits sicherlich zu bedauern, sagt aber eben insgesamt noch wenig darüber aus, wie es um die Lesetätigkeit

⁵⁹ Drommler, R./ Linnemann, M. / Becker-Mrotzek, M. / Haider, H. / Stevens, T. / Wahlers, J. 2007

⁶⁰ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, Seite 7

der Jugendlichen an der Schwelle zum Beruf generell bestellt ist. Gelesen wird nämlich doch – und sei es das Werbeplakat am Straßenrand, die SMS auf dem Handydisplay oder ein diskontinuierlicher Text wie zum Beispiel der Busfahrplan auf dem Weg zur Schule. Dass zahlreiche Jugendliche in den Haupt- und Werkrealschulen des Landes, ebenso wie in den berufsvorbereitenden Schularten des beruflichen Schulwesens eine intensive Leseförderung und eine Unterstützung beim Erwerb von Kompetenzen beim Textverständnis dringend benötigen, das zeigt sich zum Beispiel im fächerübergreifenden Kontext in den Mathematikprüfungen des Berufsvorbereitungs- beziehungsweise des Berufseinstiegsjahres. Hier sind in den vergangenen Jahren nicht selten wenig befriedigende Ergebnisse generiert worden. Das Problem bestand nun nicht etwa darin, dass den Jugendlichen eine ausgeprägte Rechenschwäche eigen gewesen wäre, sondern es mangelte oft am Textverständnis bei den Textaufgaben.

Lesen ist eine Basiskompetenz für den Alltag und sie muss entwickelt sein, sollen junge Menschen erfolgreich und nachhaltig im Beruf Fuß fassen. Gerade bei benachteiligten Jugendlichen, deren Chancen auf dem Ausbildungsmarkt aus vielfältigen Bedingtheiten und Gründen heraus ohnehin eingeschränkt sind, bedarf es darum einer möglichst passgenauen Förderung der Lesekompetenz und zwar als eine Maßnahme aller Unterrichtsfächer. Eine einseitige Beschränkung auf das Fach Deutsch ist nicht ausreichend.

Der bereits angeführte Online-Test Deutsch im Rahmen der Kompetenzanalyse Profil AC kann in diesem Zusammenhang eine wichtige Hilfestellung auf dem Weg zu einer individuellen Förderung sein, generiert er doch Ergebnisse, die eine Auswertung ermöglichen im Hinblick auf die Fähigkeit Texte zu verstehen und Inhalte aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten zu entnehmen. In der Folge kann die Lehrkraft im Rahmen der Maßnahmen zur individuellen Förderung die Leseförderung zu einem Schwerpunkt ausbauen.

Kompetenzanalyse Profil AC an beruflichen Schulen
Aufgabe Deutsch **Teilbereich 1.1: Verständnis eines Textes**

Verbleibende Zeit: 34:41 **Sie bearbeiten Teilaufgabe 1 von 8**

Arbeitsanweisung

Sie haben den Text "Teenager im Web" gerade gelesen.
 Im Folgenden finden Sie 4 Überschriften für unterschiedliche Textabschnitte. Weisen Sie jeder Überschrift - dem Text folgend - von 1-4 die richtige Reihenfolge zu.
 Benutzen Sie das Drop-Down-Menü in der Spalte "Textabschnitt", um die richtige Lösung auszuwählen.

Aufgaben	
Überschrift	Textabschnitt
a. Aufklärung der Jugendlichen	- ▾
b. Jugendliche stellen Fotos online	- ▾
c. Handlungsbedarf für Eltern, Schulen und Internetanbieter	- ▾
d. Risiken und Folgen für die Betroffenen	- ▾

Kompetenzanalyse Profil AC an beruflichen Schulen
Aufgabe Deutsch Teilbereich 1.2: Verständnis eines Textes
Verbleibende Zeit: 33:34
Sie bearbeiten Teilaufgabe 2 von 8
Arbeitsanweisung

Bitte lesen Sie die vorgegebenen Aussagen. Vergleichen Sie diese mit dem Text und markieren Sie, ob ein Satz richtig ist (genau zum Text passt) oder falsch ist (nicht zum Text passt).

Wählen Sie dazu in jeder Zeile mit der Maus entweder "richtig" oder "falsch" aus.

Aufgaben

- | | | | |
|---|---|-----------------------|-----------------------|
| a | Der Text "Teenager im Web" beschreibt, welche verschiedenen sozialen Netzwerke Jugendliche im Internet nutzen können. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | | richtig | falsch |
| b | Der aktuelle Bericht einer US-amerikanischen Kinderschutzorganisation stellt fest, dass Jugendliche viel zu oft im Internet sind. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | | richtig | falsch |
| c | Die Umfrageergebnisse besagen, dass junge Leute zwischen 13 und 19 Jahren oft unüberlegt private Informationen auf bestimmten Seiten zur Verfügung stellen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | | richtig | falsch |

Kompetenzanalyse Profil AC an beruflichen Schulen
Aufgabe Deutsch Teilbereich 2: Verständnis einer Grafik
Verbleibende Zeit: 32:57
Sie bearbeiten Teilaufgabe 3 von 8
Arbeitsanweisung

Sie haben eine Grafik "Datenweitergabe im Chat" im Ausdruck erhalten (zweites Blatt). Es geht in der folgenden Aufgabe darum, Informationen aus dieser Grafik zu entnehmen.

Schülerinnen und Schüler wurden daraufhin befragt, ob sie im Chat schon einmal nach privaten Daten gefragt wurden. Suchen Sie in dem entsprechenden Schaubild die fehlenden Informationen und tragen Sie mit der Tastatur die richtige Zahl in die Lücke ein.

Aufgaben

- Von den Mädchen wurden % schon mal von Fremden nach Adresse oder Telefonnummer gefragt.
- a 10% haben entsprechende Daten weiter gegeben, während bei den Jungen % keine Daten weitergegeben haben.
- Die 18-19jährigen werden im Chat um % häufiger nach Adresse und Telefonnummer gefragt als die 4
- b Jahre jüngeren Jugendlichen. Die meisten von den 16-17jährigen, nämlich %, geben keine Daten

Die bewusste und nachhaltige Aufnahme von Informationen, auch und gerade neuer fachlicher Inhalte vor der Folie einer komplexen fachlichen Ausbildung, ist eine dringend notwendige Kompetenz für ein erfolgreiches Durchlaufen einer Berufsausbildung im dualen System. Dabei die Fächergrenzen aufzulösen, Zusammenhänge transparent werden zu lassen und projekthaft zu arbeiten, ist in diesem Kontext eine zwingende Notwendigkeit für modernes

Lehren und Lernen geworden. Dieser Einsicht weiß sich auch das Projekt „Lesen – Verstehen – Leben“ verpflichtet, das im Rahmen des KMK-Projektes ProLesen in Baden-Württemberg erarbeitet worden ist. An diesem Beispiel soll exemplarisch deutlich werden, wie Leseförderung im Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen eine praktische Umsetzung erfahren kann.

7.2 Förderung des Textverständnisses und der Entnahme von Inhalten aus Sachtexten

In dem Projekt, das im Folgenden beschrieben wird, sind beispielhaft die Fächer Deutsch, Mathematik und Computeranwendungen eng miteinander verzahnt worden. Obwohl es ursprünglich für das Berufseinstiegsjahr (BEJ) entwickelt worden ist, wurde Wert darauf gelegt, dass die Unterrichtsmaterialien in allen Schularten Einsatz finden können, die sich mit dem Übergang leseschwacher Jugendlicher in den Beruf beschäftigen. Eingedenk der aus der Unterrichtspraxis vielfach belegten Tatsache, dass Jugendliche durch den Einsatz neuer Medien im Unterricht weitaus stärker zu motivieren sind, als man das durch herkömmliche Lehrmethoden auch nur ansatzweise erreichen kann, nutzt die Konzeption des Projekts das Internet und die zielgerichtete Arbeit am Computer als Motivationshilfe. Mit Hilfe von eigens programmierten Homepages für verschiedene Berufsfelder, suchen sich die Jugendlichen lesend die notwendigen Informationen selbstständig heraus, die sie zum Lösen bestimmter fachlicher Aufgaben benötigen. Lesend werden auf diese Weise Berechnungen angestellt, lesend werden Tabellen mit Hilfe des Computers angelegt und zeitgleich werden entsprechende Programmkenntnisse erlangt. Lesend wird man am Ende in die Lage versetzt, Texte selbst zu produzieren. Das eigene Arbeitsergebnis am Ende vorliegen zu haben, wird für die Jugendlichen zum Erfolg. Das Lesen als Normalität wird Mittel zum Zweck und die Umsetzung einer solchen Förderidee bei Schülerinnen und Schülern im Berufseinstiegsjahr des beruflichen Schulwesens hat deutlich werden lassen, dass auch Leseverweigerer wie selbstverständlich lesen. Und sie tun es sogar gern, denn es hilft dabei, Lösungen für ein Problem zu finden und das wiederum bringt einem Erfolgserlebnisse ein. So kann das beschriebene Förderprojekt einerseits als ein offenes Lese- und Lernmodul verstanden und als solches im Unterricht eingesetzt werden. Es beschäftigt sich gezielt mit dem Hauptthema von Jugendlichen am Übergang zwischen Schule und Beruf, nämlich mit der Frage nach Ausbildung, Weiterqualifizierung und dem Start in ein eigenes und selbstbestimmtes Leben. Andererseits bietet die Struktur einer solchen Leseförderung den Kolleginnen und Kollegen auch die Möglichkeit weitere Unterrichtsfächer sinnvoll miteinander zu vernetzen, um auf diese Weise ein umfassendes Modul der Förderung für leseschwache Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Das hier in Rede stehende Unterrichtsmaterial bietet einen virtuellen Zugang zu den drei Berufen Fliesenleger/in, KFZ-Mechatroniker/in und Friseur/in. Weitere Zugänge könnten aber jederzeit im Rahmen der bestehenden Struktur kreativ ergänzt werden.

Die Schülerinnen und Schüler durchleben virtuell den Alltag von Jugendlichen in der Ausbildung. Dabei sind permanent Informationen durch das Lesen aufzunehmen. Gelesenes muss verstanden und in das Alltagsleben umgesetzt werden, so erklärt sich auch der Projekttitel „Lesen – Verstehen – Leben“. Selbstverständlich ergeben sich daraus auch alltägliche Rechenaufgaben und die Prozentrechnung spielt ebenso eine Rolle wie die Flächenberechnung oder das Kopfrechnen. Mathematikaufgaben, Textaufgaben und der Umgang mit dem Computer und dem Internet ergeben sich zwangsläufig aus diesem virtuellen Alltag, der im Pro-

jekt simuliert wird. Auf diese Weise können Jugendliche die – im Rahmen der Ausbildung auf sie zukommenden – Alltagsanforderungen bereits einmal durchspielen und lesen sich dabei gewissermaßen durch den Alltag.⁶¹

Der Auszug aus der für dieses Projekt erstellten Homepage für KFZ-Mechatronikerinnen und KFZ-Mechatroniker (siehe Beispiel „Werkstattangebote“ auf Seite 119) zeigt unterschiedliche Texte. Insgesamt besteht diese Homepage aus mehreren Haupt- und Unterseiten und es finden sich dort vielfältige Materialien. Eine Aufgabenstellung für das Fach Mathematik soll im Folgenden beispielhaft verdeutlichen, wie die zielgerichtete Entnahme von Informationen und das Leseverständnis innerhalb eines solchen Konzepts fächerübergreifend gefördert werden können.

Den Schülerinnen und Schülern wird die folgende Aufgabe gestellt:

Die Firmenwagen der Firma Telnet bekommen im Autohaus Linder bei Werkstattangeboten 15 % Ermäßigung.

- a.) Berechnen Sie den Gesamtpreis für das Sommer- und das Reinigungspaket (siehe Homepage für KFZ-Mechatronikerin beziehungsweise KFZ-Mechatroniker) für 23 Fahrzeuge.*
- b.) Die drei Fahrzeuge der Geschäftsführung der Firma Telnet erhalten eine Ganzjahresbetreuung durch die Firma Automobile Linder. Darin enthalten sind alle Angebote der Werkstatt. Berechnen Sie die entstehenden Kosten für vier Jahre.*

Zunächst scheint eine solche Aufgabe relativ einfach anzumuten, sie stellt erfahrungsgemäß aber viele Schülerinnen und Schüler in berufsvorbereitenden Maßnahmen bereits vor ernsthafte Schwierigkeiten, schließlich sind mehrere Arbeitsschritte bis zum Ergebnis abzuarbeiten: Der Aufgabentext muss gelesen und verstanden werden. Danach muss man sich die erforderlichen Informationen auf der entsprechenden Homepage selbst herausuchen, da keine Seite angegeben wurde. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die komplette Homepage sichten müssen. Sie lesen sich also durch die Struktur der Internetseite, um zielgerichtet die erforderlichen Informationen zu finden. Haben sie die notwendigen Informationen gefunden, so sind Berechnungen anzustellen, um die erforderlichen Ergebnisse am Ende auch vorlegen zu können. Das sind komplexe Lese- und Verstehensvorgänge, die ohne eine entsprechende Hilfestellung nicht zwingend von den Jugendlichen selbst geleistet werden können. Es ist darum von entscheidender Wichtigkeit, dass Hilfe zur Selbsthilfe für diejenigen Schülerinnen und Schüler angeboten wird, die bei der Bearbeitung einer solchen Aufgabe an ihre Grenzen stoßen. Dazu können folgende Hilfen sinnvoll sein:

⁶¹ Philipps, U. / Wenzke, A. 2009, Seite 46 ff

Bevor Sie die Textaufgaben lösen, bearbeiten Sie bitte die folgenden zehn Schritte, damit Sie genau verstehen, was Sie berechnen sollen:

1. Lesen Sie bitte sorgfältig den Aufgabentext. Wenn Sie manche Wörter nicht kennen, schlagen Sie diese bitte im Wörterbuch nach.
2. Formulieren Sie die Aufgabe schriftlich in eigenen Worten.
 - a.) Unterstreichen Sie dazu in der Aufgabe die Textstellen, die Ihnen für die Lösung der Aufgabe wichtig erscheinen.
 - b.) Schreiben Sie auf, was gegeben ist.
 - c.) Schreiben Sie auf, was gesucht wird.
3. Kennen Sie eine Formel, mit der Sie die Aufgabe lösen können?
4. Bei Geometrieaufgaben: Fertigen Sie bitte eine Skizze der gesuchten Figur an und beschriften Sie diese.
5. Lesen Sie sich Ihren selbst geschriebenen Aufgabentext noch einmal ganz genau durch.
6. Berechnen Sie nun die Aufgabe und formulieren Sie einen Antwortsatz auf die Fragestellung.
7. Ist Ihre Lösung richtig, erscheint sie Ihnen logisch? Haben Sie wirklich das berechnet, was gesucht ist?

Welche Wörter sind mir im Aufgabentext unbekannt?	
Gegeben ist:	
Gesucht wird:	
Die Aufgabe in meinen eigenen Worten:	
Formel zur Berechnung:	
Skizze (bei Geometrieaufgaben):	
Antwortsatz/Lösungssatz:	

Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit einer solchen schrittweisen Herangehensweise an Textaufgaben ihren Leseverstehensprozess besser dokumentieren und damit das eigene Handeln auch besser reflektieren können. Der folgende Ausschnitt der Homepage für KFZ-Mechatronikerinnen und KFZ-Mechatroniker zeigt die zur Lösung der Aufgabenstellung notwendigen Informationen.

Erklärung zur Abbildung: Die gestrichelten Rahmen bieten die Informationen für die Teilaufgabe a und der dicke, durchgezogene Rahmen für die Teilaufgabe b.

Home | Verkauf | Leasing | Finanzierung | Servicepoint | **Werkstattangebote** | Unfallinstandsetzung | Ausbildung



Werkstattangebote

Immer wieder bieten wir Ihnen in unseren Servicepoints bestimmte Pakete zur Pflege Ihres Fahrzeuges an. Beachten Sie bitte unsere Dauerangebote.

Winter-Paket für 29,95 EURO:

- Kontrolle aller Flüssigkeitsstände
- Nachfüllen von Scheibenreinigungsflüssigkeit inklusive Frostschutz bis -30 Grad Celsius
- Frostschutz für den Kühler
- Reifensichtkontrolle
- Kontrolle der gesamten Fahrzeugbeleuchtung
- Pflege aller Gummidichtungen durch ein Spezialfett
- Außen- und Innenreinigung des Fahrzeuges

Sommer-Paket für 19,95 EURO:

- Kontrolle aller Flüssigkeitsstände
- Nachfüllen von Scheibenreinigungsflüssigkeit
- Reifensichtkontrolle
- Kontrolle der gesamten Fahrzeugbeleuchtung
- Außen- und Innenreinigung des Fahrzeuges

Reifen-Paket für 29,95 EURO:

- Reifensichtkontrolle
- Radwechsel (von Sommer- auf Winterbereifung oder umgekehrt)
- Einfüllen von Reifengas
- Reifendruckkontrolle

Reinigungs-Paket für 49,95 EURO:

- Intensive Außenreinigung Ihres Fahrzeuges
- Versiegelung des Lacks durch Politur
- Intensive Innenreinigung Ihres Fahrzeuges inklusive Polsterreinigung
- Kunststoffiefenpflege innen und außen
- Spezielle Felgenreinigung und Versiegelung

Slogan. Welcome

» Das Auto ist erfunden worden, um die Mobilität des Menschen zu verbessern.

Pflege

Gönnen Sie Ihrem Auto etwas Gutes. Unsere unterschiedlichen Paketangebote sorgen dafür, dass Ihr Auto immer wie neu aussieht.

Rufen Sie uns an. Wir stellen für Sie das passende Paket zusammen.

Aktion

Lackschäden jetzt mit 30% Sonderrabatt reparieren

Unser Autohaus



Auch für die Entnahme der notwendigen Informationen von einer solchen Homepage bedarf es möglicherweise der individuellen Hilfestellung. Nicht allen Jugendlichen gelingt das Lesen

komplexer Homepagestrukturen auf Antrieb. Ehe sich die Schülerinnen und Schüler also einer für sie komplexen Mathematikaufgabe zuwenden können, ist darauf zu achten, dass sie sich gemäß ihrem eigenen Lern- und Lesetempo mit den Inhalten der Homepages vertraut machen. Aus diesem Grund wurden den eher fachspezifischen Aufgabenstellungen in diesem Projekt allgemeine Aufgaben vorangestellt. Diese beschäftigen sich beispielsweise mit der inhaltlichen Auswertung von Tabellen oder führen in die Grundzüge von Tabellenkalkulations- oder Textverarbeitungsprogrammen ein. Auch die eigenständige und zielgerichtete Internetrecherche kommt nicht zu kurz. Hierbei unterstützen beispielsweise das Unterrichtsfach Computeranwendungen im Bereich Technik und das Fach Deutsch im Bereich Textverständnis⁶² die Jugendlichen, indem die in diesen Fächern bereits erworbenen individuellen Fähigkeiten in den Bereichen Informationssuche und Medienkompetenz den zur Lösung der Aufgaben erforderlichen Leseprozess unterstützen und zielgerichtet zu einem Arbeitsergebnis im Fach Mathematik führen können. Die individuelle Arbeit an einem Computer und der dabei häufig kritisierte negative Aspekt einer Vereinzelung beim Lernen, der Teamwork und soziales Lernen in der Gruppe mindestens be- wenn nicht sogar verhindert, erweist sich in diesem Zusammenhang tendenziell eher als förderliches Element:

- Alle Jugendlichen können ohne einen zeitlichen Druck in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten. Es gibt keinen Wettbewerb um die schnellste Lösung und es gibt keine öffentliche Bühne, auf der man als Sieger oder Verlierer und damit im Sinne der oftmals sehr harten Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler als Versager abgestempelt werden kann.
- Durch die in Abständen immer wieder erfolgende kurzzeitige individuelle Einzelbetreuung jeder Schülerin und jedes Schülers am Computer infolge von Nachfragen im laufenden Arbeitsprozess von Seiten der Lehrkraft, können Hilfestellungen direkt und situationsgebunden gegeben werden. Durch die Anpassung auf das spezifische Problem erfahren die Jugendlichen tatsächlich eine individuelle Betreuung, obwohl sie sich im Klassenverband befinden.
- Dadurch vermittelt sich der Lehrkraft automatisch über ein solches Projekt hinweg ein vielschichtiges und individuell geprägtes Bild von den Kompetenzen und Fähigkeiten jedes Jugendlichen, eine Tatsache, die sich befruchtend auf die Förderplanung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers auswirken kann.
- Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen und deren Bewertung können zeitnah erfolgen.

Integriert man das hier vorgestellte Unterrichtsmaterial schulintern in einen Moodlekurs, was sich anbietet und vom Verfasser auch schon mit positiven Effekten getestet wurde, so kann die Arbeit über das Internet und das integrierte Forum in Moodle sogar bis in den häuslichen Bereich der Schülerinnen und Schüler ausgeweitet werden, zum Beispiel mit Hilfe von online zu bearbeitenden Hausaufgaben. Das Bewertungssystem macht es möglich, den Jugendlichen bei interaktiv gestalteten Aufgaben eine sofortige Rückmeldung zu geben. Der Lehrkraft bietet es die Möglichkeit eines Individualfeedbacks.

⁶² Vorbereitend sollten unbedingt Techniken zum Textverständnis und zur Entnahme von wichtigen Informationen aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten über den Unterricht im Fach Deutsch eingeübt werden. Der fächerübergreifende Ansatz der individuellen Förderung im Allgemeinen und der Leseförderung im Speziellen ist in diesem Zusammenhang eine unabdingbare Voraussetzung für positive und entwicklungsoptimierende Ergebnisse.

7.3 Diagnostik – Förderung – Evaluation: Eckpunkte für die Leseförderung

Ein fächerübergreifendes Individualitätsprinzip bei der Förderung leseschwacher Jugendlicher im Übergang zu beruflichen Schulen erscheint für eine möglichst individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sinnvoll und zielführend, insbesondere vor dem Hintergrund heterogen ausgeprägter Kompetenzen und den daraus resultierenden individuell verschiedenen ausfallenden Förderschwerpunkten. Durch eine kleinschrittige Herangehensweise bei den Aufgabenstellungen und durch die individuellen Hilfestellungen der Lehrkräfte erhalten Schülerinnen und Schüler die Erfolgserlebnisse, die der erfolgreichen Lösung einer Aufgabenstellung inne wohnen und zwar zunächst einmal unabhängig vom Zeitfaktor.

Bezogen auf die zuvor skizzierte Beispielaufgabe im Fach Mathematik bedeutet das Folgende: Mit Hilfe von fördernden und unterstützenden Maßnahmen und Aufgabenstellungen in den Fächern Deutsch und Computeranwendungen werden Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich eigenständig die zur Lösung der Mathematikaufgabe erforderlichen Informationen lesend anzueignen. Eine wichtige Hilfestellung zur Reflexion des eigenen Handelns bildet dabei der 7-Punkte-Plan auf Seite 118, der das Verstehen der Textaufgabe unterstützt und auf diese Weise zur Lösung der Aufgabe beiträgt.

Förderpädagogisches Handeln bedarf immer auch der Selbstreflexion und der Evaluation. Auch und gerade die stark individualisierende Arbeit am Computer – in einem Modell, wie es hier skizzenhaft vorgestellt wurde – sollte auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Individuelle Förderung gerade im Bereich im Übergang zu beruflichen Schulen kann und darf schon allein aus dem zeitlich knappen Horizont der Eingliederung der Jugendlichen in den Arbeitsprozess kein Selbstzweck sein. Darum ist es unerlässlich, dass die entwicklungsoptimierende Wirkung der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder überprüft wird. Dazu stehen die anfangs skizzierten Test- und Diagnostikverfahren ebenso zur Verfügung, wie eigene Kurztests, Klassenarbeiten oder auch andere Maßnahmen zur Leistungsfeststellung in den einzelnen Fachbereichen. Ein Kernelement bilden dabei immer auch detaillierte Umfragebögen für die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Vorher- und Nachher-Befragung ebenfalls wichtige Rückmeldungen für die Fortschreibung von individuellen Förderplänen enthalten können. Von zentraler Bedeutung ist gerade bei den hier in Rede stehenden Schülerinnen und Schülern die Förderung der Lesekompetenz, die als Schlüsselkompetenz in allen Fächern innerhalb der Studententafel eine Rolle spielt und maßgebend ist für einen möglichst zeitnah gelingenden Übertritt in die Berufs- und Arbeitswelt. Darum gehören die Diagnostik, die Entwicklung individueller und fächerübergreifender Fördermaßnahmen im Sinne einer Förderung des Lesens und des Textverständnisses im Übergang zu beruflichen Schulen und die anschließende Evaluation untrennbar zusammen.

Literatur

- Drommler, R. / Linnemann, M. / Becker-Mrotzek, M. / Haider, H. / Stevens, T. / Wahlers, J. (Hrsg.): Köbes. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3 Handbuch. Gilles & Franke Verlag. Duisburg 2006.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM 2009, Jugend – Information – (Multi-)Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2009. Seite 7.
- Philippis, U. / Wenzke, A.: ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule. Durchführung des KMK-Projekts Schuljahr 2008/2009 in Baden-Württemberg. Landesinstitut für Schulentwicklung (LS). Stuttgart 2009. Seite 46 ff.

V. Lern- und Entwicklungsbiographien gemeinsam gestalten und unterstützen

Katia Czycholl

V.1. Grundlagen der Kooperation

Die Förderung bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf kann nur gelingen, wenn alle am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten zusammenarbeiten. In der Kooperation verstehen sie sich als gleichwertige und für das Wohlergehen des Kindes gemeinsam verantwortliche Partner.

Zu den beteiligten Partnern gehören das Kind selbst, seine Eltern, die Lehrkräfte sowie die Schulleitung vor Ort. Gegebenenfalls kommen weitere Personen dazu, wie beispielsweise Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Beratungslehrkräfte der Staatlichen Schulämter, Lehrkräfte oder Erzieherinnen und Erzieher, die in der Vergangenheit bereits das Kind begleitet haben oder in Zukunft die Förderung übernehmen werden sowie Menschen, die Angebote für das Kind gestalten, zum Beispiel Therapeutinnen und Therapeuten oder Vereinstrainerinnen und -trainer.

Allen gemeinsam sollte der Blick auf das Kind sein, dessen bestmögliche Förderung im Mittelpunkt jeden Interesses stehen muss. Es gilt, das Kind oder den Jugendlichen in seinem „So-Sein“ wahrzunehmen und zu fördern. Jeder hat das Recht auf Unterstützung der eigenen Entwicklungs- und Lernprozesse. Unabdingbar ist daher das Vertrauen in die Kraft der Kinder und Jugendlichen, sich bilden und entwickeln zu können. Ebenso sind sie Experten für die eigene Situation: Ihre Sicht sollte in einer dem Alter und der Entwicklung angemessenen Weise bei den Überlegungen einbezogen werden. Die Kinder und Jugendlichen brauchen die Chance, neue Fördersituationen erleben zu können, um auf der Grundlage dieser Erfahrung die Frage nach der besten Förderung für sich beantworten zu können.

Die Eltern spielen im gesamten Prozess eine ebenso wichtige Rolle. Gemeinsam mit ihnen werden Förderkonzepte erarbeitet, deren Gelingen davon abhängt, dass sowohl die Schule, das Kind oder der Jugendliche als auch die Eltern ein gemeinsames Ziel verfolgen. Damit dies möglich ist, sind regelmäßige Gespräche und die transparente Darstellung aller die Förderung beeinflussender Faktoren unabdingbar. Nur wenn die Sichtweisen des Gegenübers als gleichwertig akzeptiert werden, können in diesen Gesprächen gemeinsame Ziele erarbeitet werden, die alle Beteiligten mittragen können.

Alle Lehrkräfte müssen für ihre Zusammenarbeit um die Faktoren wissen, die für einen gelingenden Kooperationsprozess ausschlaggebend sind. Zu diesen Faktoren gehören:

- Gegenseitige Akzeptanz und Respekt vor dem Wissen und der Erfahrung anderer,
- die Offenheit, sich mit anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen und daraus gemeinsam Wege zu erarbeiten,
- die Bereitschaft, eigene Grenzen in der Zusammenarbeit und bezüglich der Realisierung möglicher Förderangebote offen zu legen und gemeinsam Lösungen zu finden,
- die Bereitschaft, das eigene Wissen in die Zusammenarbeit einzubringen und anderen zur Verfügung zu stellen.

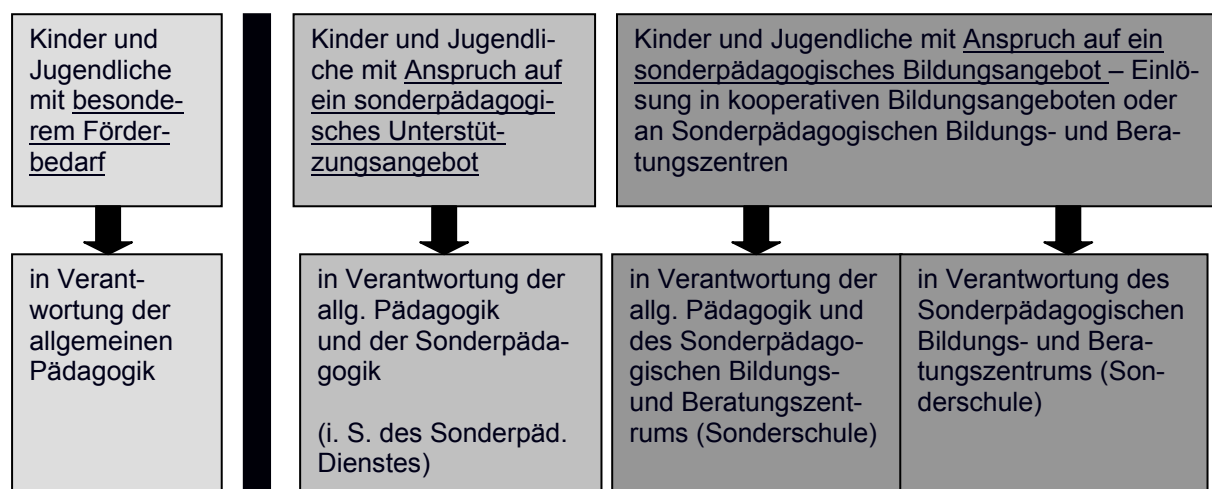
Zusätzlich zu diesen Grundhaltungen ist Wissen erforderlich, das je nach Profession unterschiedliche Schwerpunkte hat:

Wissen	Lehrkräfte der allgemeinen / beruflichen Schulen	Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen
Diagnostik	Lernen und Entwicklung im Unterricht beobachten können (pädagogische Diagnostik, siehe auch Kapitel III.2)	Kompetenz in sonderpädagogischer beziehungsweise pädagogisch-psychologischer Diagnostik
Entwicklungsverläufen und -störungen	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklungsverläufe zu wesentlichen Bereichen kennen Entwicklungsstörungen erkennen 	spezifisches Wissen zu den Besonderheiten von verschiedenen Entwicklungsstörungen und Behinderungen
Unterricht und Förderung	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über das Unterrichtsfach Wissen zu verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten und Förderkonzepten im Unterricht 	spezifisches Wissen zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Förderung bei besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf

Unabhängig von der Profession ist wichtig:

- Systemkenntnis, das heißt Kenntnis über die Förderkonzepte der Schule, Wissen um Ansprechpartner, Hilfesysteme und Informationsmöglichkeiten,
- Kenntnis der rechtlichen Lage, zum Beispiel der Vorgaben der Verwaltungsvorschrift oder des Behindertenrechts,
- Wissen über Förderpläne und notwendige Faktoren für gelingende Kooperation.

Welche der beteiligten Personen jeweils die Federführung bezüglich der Förderung von Kindern und Jugendlichen in allgemein bildenden Schulen trägt, zeigt das nachfolgende Schaubild:



Quelle: Empfehlungen des Expertenrats zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vom 18. Februar 2010

Die Federführung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf liegt demnach bei den Lehrkräften der allgemeinen Schule. Ihre Aufgabe ist es, im

Rahmen ihrer schulischen Möglichkeiten, Unterricht und weitere Angebote so zu gestalten, dass jedes Kind adäquat unterstützt werden kann. Experten wie Beratungslehrkräfte oder schulpсихologische Beratungsstellen können in diesen Prozess eingebunden werden.

Haben Kinder und Jugendliche einen festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot, sind Lehrkräfte der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen gemeinsam verantwortlich für die Gestaltung der Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen. Je nach schulischer Situation kann der Lernort die allgemeine Schule oder ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (Sonderschule) sein. Die Entscheidung über den besten Lernort wird auf der Grundlage einer umfassenden sonderpädagogischen Diagnostik und in Kooperation mit allen Beteiligten, vor allem aber den Eltern und den Schülerinnen und Schülern, getroffen. Im Mittelpunkt stehen dabei jeweils die Sicherung und die kontinuierliche Erweiterung der Aktivitätsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bezogen auf schulische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe.

Besucht ein Kind oder ein Jugendlicher ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (Sonderschule), liegt die Verantwortung für die Gestaltung der adäquaten Bildungsangebote bei der Sonderpädagogik. Die Verantwortung, dass die Schülerin oder der Schüler trotz des Besuchs einer anderen Schule dauerhaft in die Netzwerke des Sozialraums eingebunden bleibt, ist die gemeinsame Verantwortung aller beteiligten Partner.

Der Auftrag „Förderung gestalten“ bedarf, wie dargestellt, der Kooperation. Dies wird in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen:

Kapitel V.2 befasst sich schwerpunktmäßig mit der Frage, wie Kinder in Übergängen so begleitet werden können, dass daraus eine Entwicklungschance erwächst, die auch das Kind als solche erlebt.

In Kapitel V.3 wird die Partnerschaft zwischen Eltern und Schule sowohl aus Sicht der Eltern als auch aus Sicht der Schule näher beleuchtet und Gelingensfaktoren herausgearbeitet.

In Kapitel V.4 wird ein Überblick über verschiedene Hilfsangebote gegeben, die Lehrkräfte nutzen können, wenn sie mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderung arbeiten. Aktuelle Ansprechpartner und Kontaktadressen finden sich unter den dargestellten Schlagwörtern auf den Internetseiten der jeweiligen Hilfsangebote.

Weiterführende Informationen zur Gestaltung von Kooperation bieten folgende Veröffentlichungen des Kultusministeriums:

- Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule⁶³
- Leitfaden Kooperation Jugendarbeit - Schule

⁶³ Die Veröffentlichung wird ständig erweitert und aktualisiert. Sie ist zum Download verfügbar unter: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1177144/index.html?ROOT=1146607

Katia Czycholl

V.2. Die Gestaltung von Übergängen

In der Lebens- und Schulbiografie aller Kinder und Jugendlichen spielen Übergänge eine wichtige Rolle. Dies sind:

- der Eintritt in den Kindergarten oder Schulkindergarten
- der Übergang vom Kindergarten, Schulkindergarten oder der Grundschulförderklasse in die Schule,
- der Übergang von der Grundschule oder der Grundstufe des sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums in weiterführende Schulen,
- der Übergang aus der Schule hinein in das Berufsleben oder in berufsvorbereitende Maßnahmen.

Übergänge sind dabei grundsätzlich Chance und Risiko zugleich: Sie bringen die Hoffnung auf Neuanfang und Veränderung der individuellen Situation und sie bergen die Angst vor dem Scheitern. Sie beinhalten immer den Impuls zur Entwicklung. Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen stärkt das Selbstvertrauen und zeigt, dass die eigene Zukunft gestaltet und Krisen bewältigt werden können. Vor diesem Hintergrund wird die besondere Verantwortung deutlich, die alle Beteiligten haben, wenn sie Kinder und Jugendliche in Übergängen begleiten.

Die dargestellten Wechsel vollziehen alle Kinder und Jugendlichen, stellen aber die Kinder und Jugendlichen mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf möglicherweise vor Herausforderungen, die der besonderen Begleitung durch die Schule bedürfen. Dazu kommen für diese Schülerinnen und Schüler häufig weitere Wechsel wie zum Beispiel

- der Beginn oder das Ende von besonderen Fördermaßnahmen
- oder der Übergang von der örtlichen Grundschule in ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (Sonderschule).

Wie Übergänge aus den allgemein bildenden Schulen in berufliche Schulen in Baden-Württemberg gestalten werden können, zeigt die Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung „Übergabekonzept zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg: Kontinuierlich fördern – Brüche vermeiden – Anschlüsse sichern“ (2003).

2.1 Hinweise zur Gestaltung von Übergängen bei besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf

Was ist eine erfolgreiche Übergangsbewältigung?

Übergänge zu einer positiven Erfahrung zu machen ist das Ziel von Lehrkräften, Eltern und den jungen Menschen. Doch wann gilt ein Übergang als erfolgreich?

Ein Übergang kann als gelungener Prozess verstanden werden, wenn der junge Mensch nach der Veränderung ein Umfeld vorfindet, in dem er sich angemessen verhalten, die an ihn gestellten Anforderungen selbstständig bewältigen und die neuen Angebote optimal nutzen

kann. Auch die Eltern sollten sich mit der neuen Situation wohlfühlen und eine Verbesserung der Lage ihres Kindes erkennen können.⁶⁴

Um festzustellen, ob ein Übergang gelungen ist, müssen also Gespräche zwischen den beteiligten Personen nach dem Wechsel stattfinden. In einem Gespräch werden alle nach ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen befragt. Unbedingt notwendig ist auch die Rückmeldung der aufnehmenden Einrichtung.

Die Aufnahme von Gesprächen beziehungsweise von Kooperation ist aber nicht nur am Ende dieses Prozesses wichtig, sondern der wesentliche Gelingensfaktor von Anfang an. Was bei der Gestaltung der Kooperation zu beachten ist, wird im Folgenden kurz dargestellt.

Welche Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung von Übergängen?

Das Gelingen des Übergangs ist im Wesentlichen abhängig von der kontinuierlichen Zusammenarbeit, also der Kommunikation zwischen den verantwortlichen Erwachsenen untereinander und mit dem Kind oder Jugendlichen.

Transparenz ist eine unerlässliche Voraussetzung in diesem Prozess. Folgende Punkte können dabei hilfreich sein:

- Mit dem Kind oder Jugendlichen notwendige Maßnahmen abstimmen und je nach Alter gemeinsam erarbeiten, um die anstehende Veränderung vorzubereiten und dem jungen Menschen Möglichkeiten der Einflussnahme zu geben.
- Gemeinsam mit den Eltern und der zuständigen Lehrkraft die Maßnahme zu planen und durchzuführen. Vor allem die Eltern sind mit Beginn der Diagnostik in den Prozess einzubeziehen, da ihre Zustimmung und Unterstützung ein wesentlicher Faktor für das Gelingen von Übergängen ist.
- Gegenüber allen am Prozess Beteiligten Art und Umfang der Maßnahme transparent zu machen sowie die Notwendigkeit zu erklären. Dazu gehört auch das vorbereitende Gespräch mit den bisherigen sowie den zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschülern.

Für das Gelingen eines Übergangs sind sowohl stabile und dauerhafte Kooperationsstrukturen als auch das persönliche Engagement einzelner Lehrkräfte wichtig.

Für Schulen und Kindertageseinrichtungen ist es daher unabhängig vom Einzelfall wichtig, vor Ort Antworten auf Fragen zu finden, die im Zusammenhang mit Zu- und Abgängen entstehen, und Konzepte zu entwickeln, wie gelingende Übergänge gestaltet werden können.

Trotzdem bedarf jeder Wechsel einer genauen Vor- und Nachbereitung. Eltern, abgebende und aufnehmende Einrichtung bilden dabei eine Verantwortungsgemeinschaft. Die Kooperation und der Informationsfluss zwischen den beteiligten pädagogischen Fachkräften und Einrichtungen ist notwendig, um:

- zu klären, wer den Prozess federführend gestaltet,
- sich bezüglich der jeweiligen schulischen Erwartungshorizonte abzustimmen,
- gemeinsam zu überlegen, wie Vor- und Nachbereitung sowie die Begleitung von Übergängen gelingen kann,
- Informationen zu den Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen weiterzugeben,

⁶⁴ siehe Diskowski, D. / Hammes-Di Beranardo, E. / Hebenstreit-Müller, S. / Speck-Hamdan, A. 2006, Seite 38

- Rückmeldung zu erhalten, ob der Übergang gelungen ist.

Diese Kooperation kann nur gelingen in einem Klima:

- der Offenheit gegenüber den Informationen anderer Einrichtungen,
- der Wertschätzung gegenüber Wissen und Erfahrung, die andere einbringen,
- der Bereitschaft, gemeinsam Probleme zu bewältigen, die im Prozess entstehen können, zum Beispiel Missverständnisse durch unterschiedliche Begrifflichkeiten.

Welche Hilfen können den Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern angeboten werden?

Im Zusammenhang mit der Resilienzforschung wurden Konzepte entwickelt, wie Kinder und Jugendliche und deren Eltern stark gemacht werden können für die Bewältigung von Herausforderungen⁶⁵. Diese Methoden können pädagogische Fachkräfte nutzen, um Kinder, Jugendliche und Eltern auf Übergangssituationen vorzubereiten oder sie darin zu begleiten.

Zudem können folgende Punkte wichtig sein:

- Die pädagogischen Fachkräfte, die das Kind bereits kennen, geben mit Einverständnis der Eltern ihre Erfahrungen und Kenntnisse über das Kind und seine Entwicklung an die aufnehmende Einrichtung weiter. Hilfreich ist dafür eine kontinuierliche, nachvollziehbare Dokumentation der Entwicklung (Hinweise dazu in den Kapiteln II.3 und II.6).
- Vorab können Kontakte zu anderen Kindern und Jugendlichen hergestellt werden, die bereits einen Wechsel vollzogen und Erfahrung mit den Neuerungen haben.
- Im neuen System können Patenschaften oder Mentoren organisiert werden, die dem Kind die Eingewöhnung erleichtern.
- Vor dem Wechsel können Möglichkeiten zum Kennenlernen genutzt werden, zum Beispiel gemeinsame Ausflüge, Feste, Schnupperunterricht.
- Es kann für das Kind hilfreich sein, die wichtigsten Abläufe in der neuen Einrichtung schon vor dem Wechsel kennenzulernen.

Grundsätzlich sollte dem Kind oder dem Jugendlichen immer die Gelegenheit zum Gespräch angeboten werden. Dabei kann an bereits in der Vergangenheit positiv gestaltete Wechsel erinnert oder es kann gemeinsam nach Hilfsmöglichkeiten gesucht werden.

Die Erwachsenen, das heißt Eltern und pädagogische Fachkräfte, geben im gesamten Prozess Vorbild: Sie zeigen dem Kind, dass Übergänge und Wechsel zum Leben gehören und Herausforderungen im positiven Sinn sind. Die Erfahrungen der Erwachsenen im Gespräch zu thematisieren kann dabei genauso hilfreich sein wie das Vorleben der oben genannten Einstellungen.

2.2 Der Übergang aus dem vorschulischen Bereich in die Schule⁶⁶

a) Grundlagen der Bildung im Elementarbereich

Im Jahr 2004 wurde von der Kultusministerkonferenz ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ verabschiedet. Ziel ist unter anderem die „frühzeitige Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen“⁶⁷.

⁶⁵ zum Beispiel „Resilienzförderung im Kita-Alltag: Was Kinder stark und widerstandsfähig macht“ von M. Rönau-Böse / K. Frühlich-Gildhoff (2010) oder „Was Kinder stärkt“ von G. Opp / M. Fingerle (2008)

⁶⁶ Die genannten Förderkonzepte entsprechen dem Stand im August 2011. Mögliche bildungspolitische Änderungen wurden nicht berücksichtigt, solange sie noch nicht konkret sind.

⁶⁷ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und Kindertageseinrichtungen ist die länderspezifische Ausarbeitung des Rahmens und bildet somit die Grundlage für die Bildung und Erziehung von drei- bis sechsjährigen Kindern. Er knüpft an die Bildungsprozesse vor der Kindergartenzeit an und gibt Ausblicke auf die Entwicklungsbiographie des Kindes in der Schulzeit. Aus allen Bildungs- und Entwicklungsfeldern ergeben sich durch die Verknüpfung mit den Motivationen des Kindes (zum Beispiel „Anerkennung und Wohlbefinden erfahren“) konkrete Handlungsaufträge für die Gestaltung von Angeboten im Kindergartenalltag.⁶⁸

b) Förderung im Elementarbereich bei besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf

Aufbauend auf den Grundlagen, die der Orientierungsplan für die Förderung aller Kinder vorgibt, hat das Land Baden-Württemberg weitere Projekte der Frühkindlichen Bildung im Elementarbereich entwickelt, die den unterschiedlichen Bedarfen der Kinder gerecht werden sollen.

Dazu wurde die Einschulungsuntersuchung (ESU) in Baden-Württemberg neu konzipiert und im Dezember 2008 eingeführt. Eine wesentliche Veränderung war, dass die ESU auf das vorletzte Kindergartenjahr vorgezogen wurde, damit Förderbedarfe möglichst früh festgestellt werden können und so eine frühe und kontinuierliche Förderung möglich wird. Die Ergebnisse der ESU – wie beispielsweise die Sprachstandsdiagnose – sind auch Voraussetzung zur Teilnahme an „Intensive Sprachförderung im Kindergarten“ und „Schulreifes Kind“.⁶⁹

Intensive Sprachförderung im Kindergarten

Die Sprachkompetenz aller Kinder wird durch eine ganzheitlich ausgerichtete Sprachbildung (mit Hilfe des Bildungs- und Entwicklungsfeldes „Sprache“) während der gesamten Kindergartenzeit gefördert. Haben Kinder darüber hinaus zusätzlichen Sprachförderbedarf, sollen für diese Kinder zusätzliche (intensive) Sprachfördermaßnahmen angeboten werden.

Alle Informationen zur „Intensiven Sprachförderung im Kindergarten“ des Landes sind zu finden unter der Adresse www.sprachfoerderung-bw.de.

Für Kinder ab drei Jahren und Schülerinnen und Schüler der Klasse 1 bis 6 führt das Land „Maßnahmen zu Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen“ (HSL) durch. Ziel ist die Erleichterung der Integration in die Schule. Weitere Informationen bietet die L-Bank auf ihrer Internetseite an (www.l-bank.de).

Schulreifes Kind

Vor allem Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Kinder mit großem Unterstützungsbedarf sowie Kinder mit geringen familiären Entwicklungsmöglichkeiten, das sind etwa 20 Prozent eines Jahrgangs, müssen frühzeitig erkannt und besonders gefördert werden. Das Ziel muss sein, auch diesen Kindern einen guten Start

⁶⁸ siehe Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Juni 2009, Seite 81

⁶⁹ Verwaltungsvorschrift zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung vom 18. Dezember 2008

zu ermöglichen und eine Zurückstellung vom Schulbesuch oder Misserfolgserlebnisse am Beginn der Schule zu vermeiden.

Das Konzept „Schulreifes Kind“ ist ein Kooperationskonzept zwischen Kindergarten und Grundschule zur optimalen Förderung von förderbedürftigen Kindern rechtzeitig vor Schuleintritt. Alle Kinder sollen möglichst gleiche Startvoraussetzungen und -chancen für den Besuch der Grundschule erhalten. Das Konzept versteht sich als Netzwerk der Förderung. Es setzt auf den Orientierungsplan als pädagogischem Fundament auf.

Weitere Informationen finden Sie unter der Adresse www.kindergarten-bw.de.

Bildungshaus 3-10

Im Jahr 2007 startete in Baden-Württemberg das Modellprojekt "Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige", das Kindern die Chance bietet, gemeinsam zu lernen und zu spielen. In den Bildungshäusern steht die intensive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Vordergrund. Weitere Informationen finden Sie unter der Adresse www.kindergarten-bw.de.

Entsprechend des **integrierten Gesamtkonzeptes „Frühkindliche Bildung“**, das im Februar 2011 veröffentlicht wurde, sollen die Bildungshäuser zu Familienzentren ausgebaut und durch die enge Kooperation von vorschulischer Einrichtung und Grundschule die durchgehende Förderung der Kinder von drei bis zehn Jahren ermöglicht werden.

Grundsätzlich gilt, dass Kinder mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Kindertageseinrichtung mit begleitenden Hilfen in unterschiedlicher Form gefördert werden können. Die Förderung ist möglich:

- als integrative Gruppe nach dem KiTaG (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder) im Kindergarten,
- mit Unterstützung durch
 - die Kindergartenfachberatung,
 - heilpädagogische Fachdienste,
 - Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Frühförderstellen,
 - Integrationshelferinnen und -helfer im Rahmen der Leistungen des SGB VIII und SGB XII.

Die verschiedenen Formen und Unterstützungsleistungen können einzeln genutzt oder auch kombiniert werden. Sie sind jedoch regional unterschiedlich vorhanden.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in einem Schulkindergarten aufgenommen, wenn Kindertageseinrichtungen auch mit begleitenden Hilfen dem Förderbedarf des Kindes nicht gerecht werden können. Die Aufnahme erfolgt nur mit Einverständnis der Eltern. Da kein Rechtsanspruch auf einen Platz besteht, sind Schulkindergärten subsidiär. Schulkindergärten sind als unterschiedliche Typen eingerichtet.

Es gibt Schulkindergärten für⁷⁰

- blinde
- gehörlose
- geistigbehinderte
- körperbehinderte
- besonders förderungsbedürftige (lernbehinderte)
- schwerhörige
- sehbehinderte
- sprachbehinderte
- verhaltensauffällige

} Kinder.

Die Schulkindergärten unterscheiden sich hinsichtlich der Angebotsstruktur und Rahmenbedingungen. Entscheidend bei der Suche nach dem optimalen Förderort ist, in welchem Typ des Schulkindergartens das Kind am besten gefördert werden kann. Ein sonderpädagogisches Gutachten stellt den sonderpädagogischen Förderbedarf fest und klärt die Frage nach dem passenden Schulkindergarten.

Kindergarten und Schulkindergarten können auch in Form der Intensivkooperation eng zusammen arbeiten, wobei beide Einrichtungen als solche erhalten bleiben.

c) Gestaltung des Übergangs aus dem vorschulischen Bereich in die Schule

Der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das Schulsystem stellt das Kind, seine Familie und die Institutionen vor besondere Herausforderungen, die im Folgenden aus der jeweiligen Perspektive kurz beleuchtet werden.

Für das Kind ist der Übergang in das Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsabschnitt, der manchmal mit Ängsten oder mit Freude, immer aber mit vielfältigen neuen Herausforderungen verbunden ist: Beziehungen müssen neu gestaltet, die eigene Rolle innerhalb der Klassengemeinschaft gefunden und die Identität als Schulkind sowie die damit verbundenen Erwartungen in das Selbstbild integriert werden. Zudem werden von außen Anforderungen an Selbstmanagement und die Fähigkeit gestellt, sich in eine Gruppe einzuordnen, die in diesen Bereichen den Auf- und Ausbau bisher erworbener Kompetenzen notwendig machen – zusätzlich zu der Anforderung, sich fachliche Inhalte und Kompetenzen anzueignen. Aufgrund der Vielgestaltigkeit der Herausforderungen stellt dieser Übergang insbesondere für Kinder mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf eine Entwicklungsaufgabe dar, die Chance und Risiko zugleich ist.

Die Eltern werden im Zusammenhang mit dem Übergang in die Schule vor die Entscheidung nach dem besten Förderort und nach dem besten Zeitpunkt für die Einschulung gestellt. Die Entscheidung für einen Lernort ist keine einfache, gilt es doch in diesem Zusammenhang viele Punkte zu bedenken und gegeneinander abzuwägen: beispielsweise die nach bestehenden Freundschaften, nach möglichen Fahrtwegen oder nach den jeweiligen Angeboten und Ressourcen der Schulen, die dem Bedarf des Kindes am besten gerecht werden.

Verstärkt werden diese Aspekte durch die Sorge, eine Entscheidung zu treffen, die über Jahre Gültigkeit hat und die von entscheidender Bedeutung für die Zukunft des eigenen Kindes

⁷⁰ Verwaltungsvorschrift über öffentliche Schulkindergärten vom 16. August 1991

ist. Hier gilt es, auch mögliche Vorurteile und falsche Bilder von besonderen Angeboten und Einrichtungen, die meist durch Unkenntnis des Systems entstehen, ernst zu nehmen und im Vorfeld Zeit zu investieren, um diese abzubauen.

Auch die Fachkräfte sehen sich in diesem Zusammenhang besonderen Aufgaben gegenüber: Die Diagnostik von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Klärung des Förderbedarfs und die darauf aufbauenden Klärungen mit den Eltern bestimmen den Lebenslauf eines Kindes unter Umständen entscheidend, die Beobachtungen der Erzieherinnen und Erzieher sind wichtiger Bestandteil des diagnostischen Prozesses – dies ist in besonderem Maße bei der Wahl des Lernortes für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Fall. Diese Verantwortung zu tragen kann schwer wiegen, gerade dann, wenn Eltern andere Vorstellungen über die Zukunft ihres Kindes haben. Da die Grundlage jeder Lernortentscheidung die sorgfältige Abklärung der sozialen, motorischen, kommunikativen und kognitiven Lernvoraussetzungen des Kindes sein muss, sollten die Fachkräfte zusätzlich zu Beratungskompetenzen (Gesprächsführung) und einer guten Kenntnis der Bildungsangebote vor Ort auch über diagnostische Kompetenzen verfügen.

Für die gelingende Gestaltung dieses Übergangs ist sowohl die sorgfältige Vorbereitung als auch die kontinuierliche und vertrauensvolle Begleitung von Eltern und Kindern unabdingbar. Dazu bedarf es eines kooperativ gestalteten Abstimmungsprozesses, der verbindliche und für alle transparente Absprachen zwischen allen Beteiligten zum Ziel hat. So kann die Verantwortung für eine Entscheidung auf mehrere Schultern verteilt und Fachkräfte damit entlastet werden. Bei einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird hierfür die Bildungswegekonferenz genutzt.

Die im vorigen Kapitel beschriebenen Grundsätze zur Gestaltung von Übergängen gelten in besonderem Maße auch für den Übergang aus dem vorschulischen Bereich in die Schule.

Weitere Hinweise zur Gestaltung des Übergangs vom vorschulischen Bereich in die Schule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich im Flyer „Frühförderung für behinderte, von Behinderung bedrohte und entwicklungsverzögerte Kinder“ und im Faltblatt „Sonderpädagogische Förderung an Schulkindergärten“ des Kultusministeriums.⁷¹

Hanspeter Orth / Sandra Rausch

2.3 Beispiel für die Gestaltung des Einschulungsverfahrens an der Wallstadt-Grundschule Mannheim

An der Wallstadtschule beginnt die Prävention von Problemen im Lernen und in der Entwicklung mit einem Einschulungsverfahren, das im Zusammenhang mit der Überarbeitung des Schulcurriculums und des Schulprofils verändert wurde⁷².

Die Veränderungen im Einschulungsmodus haben das Ziel

- möglichst früh „Risikokinder“ zu erkennen,

⁷¹ Die Faltblätter können heruntergeladen werden unter : www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1265488/index.html?ROOT=1146607 (Stand: 04.05.2011)

⁷² Ausführliche Beschreibung in Modul C: „Die Weiterentwicklung eines Schulprofils: Förderpraktische Umsetzung der VwV an der Wallstadt-Grundschule Mannheim“. Der Schwerpunkt des Schulprofils liegt in der Förderung von Rechnen, Lesen und Rechtschreiben. (Hinweise zum Download siehe Seite 45 oder Seite 157)

- Eltern im Hinblick auf die Einschulungsentscheidung zu beraten,
- den Lehrkräften in der Kooperation mit dem Kindergarten förderdiagnostische Unterstützung anzubieten,
- verlässliche Strukturen für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule zu schaffen.

Die Wallstadt-Grundschule übernimmt jährlich etwa 65 - 85 Schulanfänger aus vier verschiedenen Kindergärten, zu dreien besteht bereits eine jahrelange Kooperation.

Entsprechend des Schulprofils werden die Kooperationslehrkräfte im Rahmen schulinterner und regionaler Fortbildung speziell für ihre Aufgabe geschult. Wegen der hohen Akzeptanz, die diese Lehrkräfte inzwischen bei den Erzieherinnen, Erziehern und Eltern genießen, wird nur im Notfall eine personelle Änderung vorgenommen.

Die beteiligten Kooperationslehrkräfte legen in Abstimmung mit den Kindergärten und der Schulleitung zum Ende des ablaufenden Schuljahres die Kooperationszeiten fest. Inhaltlich richtet sich die Kooperation nach einem gemeinsam verabredeten Ablaufschema und einer klaren Aufgabenteilung.

Über die Jahre hinweg wünschten ungefähr 20 % der Eltern zur Einschulungsentscheidung eine zusätzliche Beratung durch die Schule. Diese wurde im Rahmen der Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten mit der „Differenzierungsprobe“ nach Breuer / Weuffen⁷³ durchgeführt.

Die Ergebnisse der Diagnostik sind Grundlage für die Beratung der Eltern und die Förderung durch die Kooperationslehrkräfte im Kindergarten (siehe Beispiel drei: Dokumentation).

Beispiel 1: Terminplan zur Einschulung 2010/11

Juni 2009:	1. Runder Tisch für Jahrgang 2010/11 (Frage des Förderbedarfs und Erstellung des Förderplans)
Mi. 14.10.2009	Gemeinsame Informationsveranstaltung von Kindergärten und Schule im ev. Gemeindehaus um 19.30 Uhr für Jahrgang 2010/11 (Ablaufplan dazu siehe Beispiel 2)
Mi. 21.10.2009	Gemeinsame Informationsveranstaltung von Kindergärten und Schule im ev. Gemeindehaus um 19.30 Uhr für Jahrgang 2011/12 zur Vorbereitung
Mi. 25.11.2009	Informationsveranstaltung zur „Grafomotorik“ durch eine Ergotherapeutin im ev. Gemeindehaus um 19.30 Uhr für beide Jahrgänge
Ab Jan. 2010	Schulärztliche Untersuchung aller Kinder durch den schulärztlichen Dienst in den Kindergärten für den Jahrgang 2011/12
Mi. 20.01.2010	2. Informationsveranstaltung (Vorbereitung der Anmeldung, Organisatorisches) um 19.30 Uhr in der Turnhalle der Wallstadt-Schule für Jahrgang 2010/11
Anmeldung der Schulanfänger 2010/11 an der Wallstadtschule – Grundschule	
	am Montag, 08.02.2010, 8.00 - 12.00 Uhr und 13.00 - 17.00 Uhr
	am Dienstag, 09. 2.2010, 8.00 - 12.00 Uhr

⁷³ Breuer, H. / Weuffen, M. 2000

Hierzu sind mitzubringen:

- Familienstammbuch,
- die Taufurkunde des Kindes
- und das Heft der schulärztlichen Untersuchung.

Bei Kindern, die im Schuljahr 2009/10 zurückgestellt waren, ist der Zurückstellungsschein mitzubringen.

Ihr Kind sollte zur ersten Kontaktaufnahme mit der Schule bei der Anmeldung dabei sein.

- Do. 11.03.2010** 2. Runder Tisch Kiga, Fachberatung Gesundheit, Schulleitung, Kooperationslehrerinnen (Klärung der Einschulung nach Wiedervorstellung); Zeitvorschlag: ab 13.30 Uhr im Rektorat der Schule
Terminierung einer zusätzlichen Beobachtung und Beratung für Kinder, die im Rahmen des 2. Runden Tisches benannt worden sind. (zum Beispiel mit der Differenzierungsprobe Breuer / Weuffen)
- Do. 17.06.2010** 1. Runder Tisch für Jahrgang 2011/12
- Fr. 25.06.2010** Endgültiger Entscheid der Eltern und der Schule über die Einschulung
- Do. 16.09.2010** 1. Elternabend: 19.30 Uhr in der Turnhalle der Schule
- Sa. 18.09.2010** 9.00 Uhr Schulanfängergottesdienst in der Kirche
10.00 Uhr Einschulungsfeier in der Turnhalle der Schule

Beispiel 2: Ablauf einer Informationsveranstaltung

14.10.09 und 21.10.09
ev. Gemeindehaus
19:30 Uhr – 21.30 Uhr

Zeit	Thema	Medien	Referent(en)
5 Min.	Begrüßung und Moderation: <ul style="list-style-type: none"> • Warum dieser Abend? • Warum in dieser Konstellation? • Ziel des Abends? Hinweis auf: <ul style="list-style-type: none"> • Anwesenheitslisten • Liste zur Befreiung von der Schweigepflicht 	Anwesenheitsliste Liste zur Befreiung vom Datenschutz	Kindergartenleitung
10 Min.	Welches Beratungsangebot bietet der schulärztliche Dienst?	Overheadprojektor	Fachbereich Gesundheit
10 Min.	Welche Voraussetzungen benötigt das Kind um Lesen, Schreiben, Rechnen zu lernen?	Overheadprojektor	Schule

Je Referentin 5 Min.	Welche zusätzlichen, grundlegenden Fähigkeiten sind für ein erfolgreiches Lernen in allen Bereichen nötig?	Overheadprojektor	Kindergärten
15 Min.	Die Bedeutung der Graphomotorik (Hinweis auf die Einladungen zur Infoveranstaltung am 25.11.09)	Overheadprojektor Anmeldeblatt für die Veranstaltung am 25.11.2009 Stifte und Block	Ergotherapeutin
5 Min.	Eigenexperiment zur Überforderungssituation von Schulanfängern	Overheadprojektor Stifte und Block	Schule
15 Min.	Wie lernt Ihr Kind in der Schule Buchstaben und Zahlen?	Overheadprojektor	NN NN
10 Min.	Wie verläuft die Kooperation? (Hinweis auf die Meldezettel zur Diagnostik mit Breuer/Weuffen)	Overheadprojektor Zeitdiagramm Anmeldeblatt Diagnostik	Schulleitung Kindergartenleitung

Beispiel 3: Dokumentation der Ergebnisse

Zusammenstellung der Beobachtungsdaten - Einschulung 1.3

Einschulungsverfahren 201_/201_
Zusammenstellung der Überprüfungsergebnisse

Name: _____ **Vorname:** _____ **geb.:** _____ **Alter:** _____
Kiga: _____ **Antrag:** vorz. zurück freiw. **Datum:** _____

Ergebnis der schulärztlichen Untersuchung:
 schulfähig: fraglich schulfähig: nicht schulfähig:

Diff. Probe I **II**
 Förderbedarf **ja** **nein**
 Schwerpunkte der Förderung:

Weitere Beobachtungen nach I. Milz	auffällig: ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>		
<i>optisch - graphomotorisch:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Beobachtung der Seitigkeit</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>akustisch - phonematisch:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Flüsterprobe (peripheres Hören)</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>taktil - kinästhetisch:</i>	<input type="checkbox"/>	Hörfragebogen:	
<i>melodisch:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>auditive Aufmerksamkeit:</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>rhythmisch:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Lautempfinden</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<i>dichotisches Hören</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<i>Selektivität</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<i>Richtungshören</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<i>auditives Gedächtnis</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<i>Lautdifferenzierung</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Mitteilungen von außerschulischen Beratungsstellen:		
Kinderarzt: _____		
Facharzt: _____		
Logopäde: _____		
Ergotherapeut: _____		
Psychologische Beratungseinrichtungen: _____		
Kindergarten: _____		
Elterninformationen:		
Beratungslehrerin/Beratungslehrer (Einschulungsbeobachtung):		
Empfehlung der Schule:	Einschulung: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>	
Weitere Maßnahmen:		
Erklärung der Eltern:		
Ich / Wir erklären hiermit, über die Befunde im Rahmen der Einschulungsüberprüfung informiert worden zu sein. Mir / Uns wurden die Zusammenhänge und die möglichen Auswirkungen erläutert.		
Ich / Wir wünschen die Einschulung : <input type="checkbox"/> Ich / Wir wünschen die Zurückstellung <input type="checkbox"/>		
_____ Ort	_____ Datum	_____ Unterschrift der Erziehungsberechtigten

2.4 Der Übergang von Jugendlichen mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf aus dem allgemein bildenden in den beruflichen Bereich

a) Das Übergabekonzept

Die berufliche Eingliederung von Jugendlichen mit besonderem oder sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe. Eine frühzeitige und individuelle Förder- und Berufswegeplanung verbunden mit einer personenbezogenen Übergabe zwischen den abgebenden allgemein bildenden und den aufnehmenden beruflichen Schulen unterstützt den erfolgreichen Übergang der Jugendlichen von der Schule in den Beruf sehr. Die Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung „Übergabekonzept zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg: Kontinuierlich fördern – Brüche vermeiden – Anschlüsse sichern“ (2003) zeigt deutlich auf, wie Übergänge gestaltet werden können. Die Handreichung wird in einer aktualisierten Fassung, die Aspekte der Kompetenzanalyse Profil AC und der darauf aufbauenden individuellen Förderung aufgreift, ab dem Jahr 2012 zur Verfügung stehen. Beide Fassungen bieten auch eine gute Ausgangslage für die aktuellen Entwicklungen hinsichtlich einer inklusiven Beschulung von Jugendlichen mit Behinderungen an beruflichen Schulen.

b) Berufswegekonzferenzen beim Übergang von Jugendlichen mit Behinderungen

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention vom 13. Dezember 2006) gibt in Artikel 27 vor, dass Menschen mit Behinderungen ein wirksamer Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, zur Stellenvermittlung sowie zur Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen ist. Bei der Umsetzung dieses Artikels spielen die beruflichen Schulen und entsprechende freie Träger eine wichtige Rolle. Der Behindertenbegriff der Konvention umfasst für den schulischen Bereich Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch für diese Jugendlichen gilt das Ziel:

- den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach BBIG, einem Beruf nach § 66 BBIG oder § 42m HWO oder
- eine Qualifizierung für eine Erwerbstätigkeit und den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu erreichen.

Eine auf den individuellen Bedarf zugeschnittene Förderung und Unterstützung jedes einzelnen Jugendlichen bedarf der vereinten Kräfte unterschiedlicher Professionen (unter anderem beruflicher Lehrkräfte, Sonderschullehrerinnen und -lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, gegebenenfalls Psychologinnen und Psychologen). Wichtig ist die Verknüpfung des Fördersystems der allgemein bildenden Schulen mit dem der beruflichen Schulen. Diese Verknüpfung wird durch die engere Zusammenarbeit von abgebenden und aufnehmenden Schulen und die Durchführung von Berufswegekonzferenzen erreicht. In diese sind neben den Jugendlichen und ihren Eltern beziehungsweise den Sorgeberechtigten, auch Vertretungen der abgebenden allgemein bildenden Schule, des Schulträgers, gegebenenfalls der Sozialpartner und unbedingt der beruflichen Schulen einzubeziehen.

V.3. Zusammenarbeit mit Eltern

Sylvia Wiegert

3.1 Warum die Partnerschaft zwischen Lehrkräften und Eltern so wichtig ist

Eine Dozentin an der Uni Regensburg hat ihre Lehramtsstudenten vor den Tücken des Schulalltags gewarnt. Sie sagte zu ihnen „Es geht nicht immer alles glatt, denn irgendwann haben Sie es in der Schule unweigerlich auch mit Eltern zu tun.“

In der Tat ist die Zusammenarbeit mit Eltern in Schulen nicht immer einfach. Das Schulgesetz macht ganz klare Vorgaben: „Schule und Elternhaus“, so steht dort, „unterstützen sich bei der Erziehung und Bildung der Jugend und pflegen ihre Erziehungsgemeinschaft.“ Dies setzt bei Eltern und Schule eine Haltung voraus, die durch Offenheit, Vertrauen und Respekt gekennzeichnet ist.

Gerade wenn es darum geht in besonderen Situationen gemeinsame Lösungen zu finden, ist der Aufbau dieser Bildungs- und Erziehungsgemeinschaft von Anfang an und ihre kontinuierliche Pflege im schulischen Alltag äußerst wichtig. Manchmal jedoch hat man den Eindruck, dass mehr das Gegeneinander als das Miteinander regiert.

Warum ist das so? Das liegt zu einem guten Teil sicherlich daran, dass beide Seiten – Lehrkräfte wie Eltern – nicht vorurteilsfrei aufeinander zugehen.

Leider wird die Aufgabe, gemeinsam im Sinne des Kindes zu handeln noch zu oft erst dann angegangen, wenn Schwierigkeiten auftauchen und genau darin liegt oft das Problem. Die Gespräche, die sie führen, sind dann Problemgespräche und für vertrauensbildende Maßnahmen bleibt dabei oft kein Raum. Wenn Eltern und Lehrer nicht kooperieren, wenn ihr Umgang weniger durch Respekt als durch Vorurteile geprägt ist und sie sich in ihren Handlungen widersprechen, verliert vor allem eine Gruppe: die Kinder.

Nicht ohne Grund fordert das Gesetz eine „gemeinsame Verantwortung der Eltern und der Schule für die Erziehung und Bildung der Jugend“, denn Werte, die wir vermitteln, Regeln, die wir aufstellen, Grenzen, die wir ziehen, Leistungen, die wir einfordern und Förderung, die wir zuteil werden lassen, sollten abgestimmt und gegenseitig anerkannt werden.

Doch dazu brauchen wir einen regen Austausch, jenseits der Problemgespräche.

Viele Schulen in Baden-Württemberg haben sich bereits auf den Weg gemacht. Sie haben erkannt, dass Väter und Mütter eine oftmals noch viel zu wenig genutzte Ressource sind, um den schulischen Alltag zu bereichern und die Arbeit zum Wohle der Kinder zu erleichtern.

In Schulen und Kollegien, die grundsätzlich in der Zusammenarbeit mit Eltern eine Chance sehen, kann diese auch gut gedeihen. Da werden Eltern eingebunden, die partnerschaftliche Zusammenarbeit hat einen hohen Stellenwert. Elternmitwirkung wird unterstützt, Transparenz geschaffen und der Austausch auf Augenhöhe wird gepflegt.

Zusammenarbeit mit Eltern findet an diesen Schulen oft in vielen Arbeitskreisen und auf unterschiedlichen schulischen Ebenen statt. Denn auch Eltern sind Experten: für ihr Kind, für außerschulische Bereiche, für ihre beruflichen Fachgebiete, für ihre Hobbys und vieles mehr. Und sie können ihr Wissen, ihre Talente und ihre Ideen zum Wohl der Schule einbringen.

Damit diese vertrauensvolle Zusammenarbeit gelingt, müssen beide Seiten – Schule und Eltern – sich öffnen und gegenseitig respektieren. Sie müssen Interesse am Partner zeigen und ihn begleiten und beraten statt ihn zu kontrollieren und zu bewerten.

Was im Alltag trägt, kann dann in besonderen Situationen die Grundlage dafür sein, dass sich beide Seiten mit ihren Wahrnehmungen, Empfindungen, Wünschen und Sorgen, Zielen und Erwartungen angenommen fühlen.

Wünschenswert ist für die Bildung in Baden-Württemberg, dass viele Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern diesen Weg gemeinsam gehen, damit die Förderung der Kinder gut gelingt und die Bildungs- und Erziehungsgemeinschaft erfolgreich und mit Freude erfüllt wird.

Katia Czycholl

3.2 Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern – Empfehlungen an Lehrkräfte

Eltern und Schule tragen gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des jeweiligen Kindes. Die erfolgreiche Unterstützung des Kindes ist abhängig von der Kooperation von Eltern und Lehrkräften. Die kontinuierliche Kommunikation ist daher unerlässlich und zu den verschiedensten Anlässen erforderlich: Dazu gehören gemeinsame Feiern und Feste, die gemeinsame Gestaltung des Schullebens ebenso wie regelmäßige Gespräche über die

Lernentwicklung. Darüber hinaus gibt es aber auch Gespräche, die dann notwendig werden, wenn die Entwicklung eines Kindes der besonderen Unterstützung bedarf.

a) Die Gesprächsvorbereitung

Zu einem Gespräch wird entweder die Schule die Eltern einladen oder die Eltern bitten um einen Gesprächstermin. In beiden Fällen ist es wichtig, dass den Gesprächspartnern im Vorfeld klar ist, um was es in dem Gespräch gehen wird. Hat beispielsweise die Klassenlehrerin den Eindruck, dass ein Kind dem Unterricht nicht folgen kann, sollten die Eltern bereits in der Einladung oder einem Telefongespräch kurz über die Beobachtungen der Schule informiert werden. Es sollte den Eltern auch mitgeteilt werden, dass es hilfreich wäre, wenn sie den Entwicklungsverlauf ihres Kindes und ihre Beobachtungen zum Verhalten darstellen. Möglicherweise kann den Eltern dazu vorab ein Fragebogen zur Verfügung gestellt werden (siehe Kapitel II.2.3, Beispiele vier und neun).

Dabei müssen der Anlass für ein Gespräch nicht immer zu besprechende Schwierigkeiten sein. Gerade der regelmäßige Austausch ohne besonderen Grund ist eine gute Möglichkeit, um eine stabile Beziehung aufzubauen, die Grundlage der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sein kann.

Bei Telefongesprächen mit den Eltern ist darauf zu achten, dass diese für die Eltern in einer ruhigen Situation stattfinden. Hilfreich kann es sein, zu Beginn des Telefonats zu fragen, ob ein Gespräch möglich ist. Wenn das nicht der Fall ist, kann ein geeigneter Telefontermin vereinbart werden.

Von der ersten Kontaktaufnahme an ist die Wahrnehmung der Bedürfnisse der Eltern, ihrer kulturellen und religiösen, ihrer persönlichen und sozialen Hintergründe von großer Bedeutung. Die Lehrkraft sollte sich bewusst sein, dass ihr eigenes Verständnis von Kommunikation möglicherweise ein grundlegend anderes ist als das der Eltern. Daher ist die Offenheit gegenüber den Eltern und das Reflektieren der eigenen Wahrnehmungen eine wesentliche Voraussetzung für gegenseitiges Verständnis. Das bedeutet zum Beispiel, sich bereits bei einem Telefonanruf bewusst zu sein, dass es sehr unterschiedliche Vorlieben und Traditionen gibt, ein Gespräch zu beginnen – von längerem „small talk“ bis hin zum sofortigen Einstieg ins Thema. Je nach Deutungshintergrund der jeweiligen Gesprächspartner kann die gleiche Gesprächseröffnung als passend oder als unhöflich verstanden werden.

Trotzdem muss es aber das Ziel sein, sich um das Gemeinsame zu bemühen, anstatt die Unterschiede zu betonen, zum Beispiel indem zu Beginn von Gesprächen zunächst Themen besprochen werden, zu denen es bereits Konsens gibt oder ein gemeinsames, verbindendes Interesse besteht.

Von Beginn an sollte klar werden, dass es sich um die Kooperation zweier „Experten-Systeme“ im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft handelt. Grundlegend dafür ist ein Klima der Offenheit, des Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung. Die gemeinsame Analyse der Situation des Kindes und die Erarbeitung erster Schritte zur Lösung sind Ausdruck dieser Haltung. Beide Partner sind dabei aufeinander angewiesen und bringen ihre „Qualifikationen“ ein:

- Die Lehrkräfte ihr Wissen zur Unterstützung von Lernen und Entwicklung,
- die Eltern die Kenntnis ihres Kindes, seiner Entwicklung und seiner Bedürfnisse und die Einschätzung von realisierbaren Zielen und notwendigen Hilfen.

Manchmal brauchen Eltern Unterstützung, um zu erkennen, was die Bedürfnisse des eigenen Kindes sind. Auch hier ist die Schule gefragt, die Eltern zum Beispiel mit Hilfe von Informationsmaterial oder entsprechenden Fortbildungsangeboten zu unterstützen. Dazu kann auf die Angebote außerschulischer Partner, wie zum Beispiel von Erziehungsberatungsstellen, verwiesen und der Kontakt dorthin vermittelt werden.

Gespräche mit Eltern bedürfen der Vorbereitung. Allerdings sollte trotz aller Vorbereitung genug Offenheit bestehen bleiben, um von dem zunächst ins Auge gefassten Vorgehen abzuweichen, wenn die Gesprächssituation dies erfordert.

Zur Vorbereitung einer Lehrkraft auf ein Gespräch mit Eltern können folgende Fragen hilfreich sein:

1. Überlegungen zum Gesprächsanlass

- Wie kam der Termin zustande?
- Wie war bisher der Kontakt zu den Eltern?
- Wie reagiere ich oder wie reagieren die Eltern voraussichtlich auf dargestellte Schwierigkeiten?
- Ist es wahrscheinlich, dass gemeinsam erste Lösungsschritte erarbeitet werden können oder ist zu erwarten, dass ein gemeinsamer Weg schwierig wird und zunächst am Verständnis der Schwierigkeiten gearbeitet werden muss?
- Wird eine Übersetzerin / ein Übersetzer oder eine Kulturvermittlerin / ein Kulturvermittler benötigt, die oder der sicherstellt, dass die Eltern alles verstehen und dass keine Missverständnisse aufgrund unterschiedlicher sprachlicher oder kultureller Hintergründe entstehen?

2. Hypothesen zur Entstehung der Schwierigkeiten des Kindes sammeln

- Welche Schwierigkeiten beobachte ich im Unterricht und wie sehe ich den Zusammenhang
 - zur bisherigen Entwicklung und dem bisherigen Verhalten?
 - zur Stellung der Schülerin oder des Schülers in der Klasse?
 - zu den Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers, zum Beispiel Konzentrationsfähigkeit, Begabung, Temperament?
- Wie kann es mir gelingen, meine Beobachtungen zur Entwicklung der Schülerin oder des Schülers den Eltern darzustellen?
- Welche Informationen habe ich zur Familiensituation und dem Umfeld der Schülerin oder des Schülers? Hierzu sollten die Eltern angesprochen werden, denn Informationen Dritter können auf einem falschen Bild über die Familie beruhen.

3. Gesprächsthemen

- Welche Themen möchte ich ansprechen?
- Welche Informationen brauche ich von den Eltern?
- Welche Themen möchten die Eltern ansprechen?
- Gibt es Themen, die nicht oder mit größter Vorsicht besprochen werden sollten, weil sie für mich oder für die Eltern schwierig sind?

- Welche Themen, die die Eltern einbringen, übersteigen meine Kompetenz? Welche Tipps über Informations- oder Beratungsstellen kann ich den Eltern in diesen Fällen geben?
4. Ziele für das Gespräch
 - Welches konkrete Ziel wünsche ich mir für das Ende des Gesprächs?
 - Welches konkrete Ziel könnten sich die Eltern wünschen?
 - Soll eine Zielvereinbarung getroffen werden? Wie könnte die Zielvereinbarung festgehalten werden? (siehe Beispiel vier)
 5. Befindlichkeiten im Hinblick auf das Gespräch
 - Mit welchen Gefühlen gehe ich in das Gespräch? Muss ich auf bestimmte, möglicherweise aufkommende Gefühlslagen achten, zum Beispiel mit Unverständnis umzugehen oder auch in schwierigen Situationen konstruktiv zu bleiben?
 - Mit welchen Gefühlen könnten die Eltern in das Gespräch gehen und wie kann ich darauf reagieren?
 - In welchen Punkten könnte sich meine Wahrnehmung von der der Eltern unterscheiden? Worauf könnte die unterschiedliche Wahrnehmung begründet sein und besteht die Möglichkeit, diese unterschiedlichen Wahrnehmungen zu thematisieren, um eventuell so zu gegenseitigem Verständnis zu gelangen?
 6. Organisatorische Vorbereitungen
 - Soll eine Kollegin, ein Kollege oder die Schulleitung am Gespräch teilnehmen, zum Beispiel um zu moderieren oder eine andere Sichtweise einzubringen, die für Lösungen hilfreich sein kann? Grundsätzlich sollten diejenigen teilnehmen, die zum Gespräch beziehungsweise zur Lösung beitragen können. Gleichzeitig ist aber auf ein ausgewogenes Verhältnis der Personenanzahl zu achten, damit die Eltern sich als Gesprächspartner wiederfinden können und für sie nicht der Eindruck entsteht, dass sie von etwas überzeugt werden sollen.
 - Welche Dokumente oder Materialien muss ich vorbereiten, die ich mit den Eltern besprechen möchte?
 - Habe ich einen Raum, der gut erreichbar ist, genügend Platz und eine angenehme Atmosphäre bietet?
 - Welche Sitzordnung bietet sich an? In welcher Sitzordnung fühlen die Eltern und fühle ich mich wohl?
 - Zu welcher Uhrzeit setze ich das Gespräch an, damit für die Eltern durch den Termin nicht zusätzliche organisatorische Probleme entstehen, sie also nicht aufgrund des Termins zum Beispiel Urlaub nehmen oder Betreuung für Geschwister organisieren müssen?
 - Steht genügend Zeit für das Gespräch zur Verfügung? Ist der Zeitraum aber trotzdem klar festgelegt?
 - Wer schreibt Protokoll?

b) Die Durchführung

Für die Durchführung eines Elterngesprächs ist es hilfreich, sich zuvor die einzelnen Phasen des Gesprächs bewusst zu machen und die eigenen Aufgaben zu definieren.

Die Aufgaben der Lehrkraft im Elterngespräch sind:

- Verstehen, das heißt zuhören, offen fragen, Gefühle und Gedanken wiedergeben und sich dabei der eigenen subjektiven und daher möglicherweise eingeschränkten Wahrnehmung bewusst sein.
- Leiten, das heißt Vorschläge sammeln, Beziehungen klären, transparent strukturieren, Stellung nehmen, Gesprächsziel verfolgen.

Diese Aufgaben sind komplex und bedürfen der Routine beziehungsweise des Trainings. Daher sind Fachbücher oder Fortbildungen zu empfehlen, die das Thema in Bezug auf unterschiedliche Gesprächsanlässe aufgreifen. Welches Buch oder welche Fortbildung geeignet ist, ist stark von der jeweiligen Situation (Ziel des Gesprächs, Schulart, Alter des Kindes) und dem regionalen Angebot abhängig. Viele der Staatlichen Schulämter bieten zu diesem Thema Fortbildungen an.

Die Phasen eines Elterngesprächs lassen sich unterscheiden in (der Schwerpunkt liegt hier auf Gesprächen in Zusammenhang mit der Förderplanung):

- Begrüßung und Beziehungsaufnahme: Hierzu eignen sich am besten „belanglose“ Themen wie Fragen nach der Anfahrt, bereits bekannte gemeinsame Interessen oder positive Erlebnisse.
- Klärung der Rolle der Lehrkraft: Angaben zur Person, Aufgaben innerhalb der Schule und im gegebenenfalls anstehenden Förderprozess, Hinweise auf die Schweigepflicht.
- Klärung der Anliegen: Wer hat um das Gespräch gebeten? Was war der Auslöser / Antrieb für die Bitte um ein Gespräch?
- Gemeinsame Analyse der Anliegen: Wichtig ist es, zunächst alle Sichtweisen zu hören ohne zu werten. Anschließend wird bei aufgetretenen Schwierigkeiten gegebenenfalls erörtert, wann das Problem auftritt, welche Konsequenzen daraus entstehen und ob es bisher bereits Lösungsversuche gab.
- Gemeinsame Erarbeitung und Festlegung von Zielen (schriftlich dokumentieren): Die Ziele sollten konkret beschrieben und für alle Beteiligten machbar sein. Es ist auch zu klären, bis wann diese Ziele erreicht werden sollten, beziehungsweise bis wann erste Schritte zu beobachten sein sollten.
- Gemeinsame Erarbeitung und Festlegung von Methoden (schriftlich dokumentieren): Hier ist zu klären, wer für was verantwortlich sein kann und welche Medien oder Partner notwendig sind. Eventuell kann es hilfreich sein, auch Handlungsalternativen festzuhalten, falls das zunächst fokussierte Vorgehen nicht umsetzbar ist.
- Zum Abschluss wird vereinbart wie die weitere Zusammenarbeit aussehen soll, zum Beispiel wann das nächste Gespräch stattfindet. Außerdem sollte noch Gelegenheit gegeben werden, eventuell bestehende Unklarheiten anzusprechen.

Trotz aller Vorbereitung können während des Gesprächs Schwierigkeiten auftreten. Was also tun, wenn:

- keine Verständigung mit den Eltern erzielt werden kann: Gemeinsam sollte versucht werden zu klären, warum die Situation anders gesehen wird. Möglicherweise finden sich dadurch Wege, wie das Problem gelöst werden kann. Zumindest entsteht so aber die Grundlage für die Akzeptanz des Standpunkts der Eltern. Auch sollte geklärt werden, ob eventuell Sprachprobleme die Ursache für Missverständnisse sein könnten. Dabei kann

eine Übersetzerin / ein Übersetzer oder eine Kulturvermittlerin / ein Kulturvermittler helfen. Es kann auch genügen, die eigene Sprache zu reflektieren und sich zu fragen, ob diese für die Eltern überhaupt verständlich war.

- Eltern schweigen: Hier kann das Verbalisieren der Situation weiterhelfen. Das Schweigen anzusprechen kann ein erster Schritt sein, um das Gespräch in Gang zu bringen. Wenig sinnvoll sind lange Ausführungen der Lehrkraft, die das Schweigen der Eltern möglicherweise eher verstärken. In der Reflexion des Gesprächs sollte aufgearbeitet werden, was mögliche Gründe für das Schweigen sein könnten.
- Eltern viel reden: Geduldiges Zuhören gemischt mit behutsamen Unterbrechungen des Redeflusses, zum Beispiel mit der Bitte, dem Zuhörer Pausen zur Verarbeitung zu lassen, können den Austausch in Gang bringen.
- Eltern aggressiv werden: Zunächst kann es hilfreich sein, offen anzusprechen, dass das Verhalten als aggressiv empfunden wird. Möglicherweise gelingt dadurch ein Austausch darüber, was der Auslöser für Aggressionen ist. Gelingt es nicht, das Gespräch auf diese Weise zu deeskalieren, kann ein Gesprächsabbruch sinnvoll sein. Weniger hilfreich sind dagegen Rechtfertigungen, da diese leicht dazu führen, dass das Gespräch in einer wenig konstruktiven Pro-Kontra-Debatte endet oder eskaliert.
- Eltern sich über Kolleginnen oder Kollegen beklagen: Dieses Dilemma ist nicht einfach zu lösen und sollte auf keinen Fall dazu führen, dass sich die Lehrkraft auf eine der beiden Seiten schlägt. Daher sollte dieses Thema gemeinsam mit der betroffenen Kollegin oder dem betroffenen Kollegen besprochen und dafür ein neuer Termin mit den Eltern vereinbart werden.
- Eltern die Unwahrheit sagen: In einem solchen Fall sollten Eltern nicht der Lüge bezichtigt werden. Konstruktiver ist es, sachlich die gegenteilige Sichtweise darzustellen und diese mit aussagekräftigen Informationen zu belegen. Ist bei den Eltern keine Einsicht zu erkennen, sollten Dritte eingeschaltet werden. Scheint das Kindeswohl gefährdet, sollte unbedingt das Jugendamt hinzugezogen werden.
- Eltern weinen: Jeder Gefühlsausdruck hat etwas Positives, da dadurch Stress abgebaut und Gefühlslagen mit anderen geteilt werden können. Wichtig ist, dem Weinen Raum zu lassen ohne vorschnell zu trösten.

c) Die Nachbereitung

Zur Nachbereitung kann gehören

- die vereinbarten Ziele und Maßnahmen schriftlich an alle am Gespräch Beteiligten zu geben und damit sicherzustellen, dass für das nächste Gespräch eine gemeinsame Grundlage besteht.
- den Bezug zur Vorbereitung herzustellen, das heißt sich zu fragen:
 - In welchem Kommunikationsstil fand das Gespräch statt, zum Beispiel versöhnlich, anklagend, rational, ausweichend?
 - Konnten alle Themen angesprochen werden? Bei welchen Themen gab es welche Befindlichkeiten?
 - Worin unterschieden sich die Sichtweisen? Welche Gründe könnte es für unterschiedliche Sichtweisen geben? Konnte ich mich in die Situation der Eltern hineinversetzen? Konnten sich die Eltern in meine Situation hineinversetzen? Gab es ein

Bemühen um gegenseitiges Verstehen? Wenn nicht, woran könnte das gelegen haben?

- Welche Ziele wurden von wem eingebracht? Besteht Konsens bezüglich der vereinbarten Ziele?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Gesprächsauswertung für die Gestaltung des nächsten Gesprächs?

Beispiel 4: Dokumentation eines Gesprächs mit Eltern

Datum: _____

Teilnehmer/innen: _____

Anlass des Gesprächs: _____

Angesprochene Themen:

Ergebnis des Gesprächs, zum Beispiel vereinbarte Maßnahmen:

Neuer Termin: _____

Bemerkungen:

Unterschriften: _____

Eltern/Erziehungsberechtigte

Lehrkraft

Johannes Lambert

3.3 Elternmitwirkung an der Schule – Ministerialrat Johannes Lambert gibt einen Überblick über Rechte und Pflichten⁷⁴

Wir leben in einer Zeit der Privatisierungen. In vielen Bereichen der Daseinsvorsorge: Bei Bahn, Post, Krankenhäusern, Müllentsorgung hat sich die öffentliche Verwaltung zurückgezogen und privatrechtlichen Organisationen die Verantwortung übertragen. Es fällt auf, dass unsere öffentlichen Schulen in diese Diskussionen nicht einbezogen worden sind.

Auch die Privatschulen weisen auf ihren öffentlichen Auftrag hin, und wollen eher „Schule in freier Trägerschaft“ genannt werden, um das Wort „privat“ zu vermeiden. Warum aber sind die Schulen von dieser allgemeinen Entwicklung ausgenommen? An der besonderen Bedeutung von Bildung allein kann es nicht liegen, denn schließlich halten auch viele private Branchen lebenswichtige Dienste vor. Zudem lässt sich an einzelnen Beispielen belegen, dass der Privatsektor auch mit Bildung und Ausbildung erheblich Geld verdienen könnte.

Schulen haben eine besondere Funktion

Dass die Schulen von der allgemeinen Privatisierungswelle nicht erfasst wurden, lässt sich nur mit ihrer besonderen, gesamtgesellschaftlichen Funktion erklären: Sie sichern allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von Herkunft und wirtschaftlichen Verhältnissen, Chancengleichheit und daneben einen gemeinsamen Bildungsfundus, der unsere Gesellschaft zusammenhält und der es verhindert, dass die verschiedenen ethnischen und religiösen Gruppen für ein gedeihliches Zusammenleben zu weit auseinander driften. Um aber diese Aufgaben zu erfüllen, brauchen die Schulen einen eigenständigen, vom Elternhaus unabhängigen, das heißt öffentlich-rechtlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Damit wird ein Ausgleich mit dem Elternrecht erforderlich, für das sich teils auf dem Grundgesetz, teils auf Landesrecht beruhende Formen herausgebildet haben, die in allen Bundesländern vergleichbar sind – von Unterschieden im Detail abgesehen.

Dieser Ausgleich zwischen dem Elternrecht und dem Auftrag der Schulen wird im Folgenden dargestellt.

Der staatliche Auftrag

Der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ist in dem Satz des Artikels 7 Abs. 1 GG festgehalten: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Dabei ist nach der ständigen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts unter „Aufsicht“ des Staates ein umfassendes Recht zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Schulwesens zu verstehen, das dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet ist. Die Schulen werden also nicht im Auftrag der Eltern tätig, sondern sie nehmen einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag wahr.

Wer entscheidet über die Art und Weise, wie dieser Auftrag erfüllt wird? Das Bundesverfassungsgericht betont, dass alle wesentlichen Leitentscheidungen für das Schulwesen vom Parlament getroffen werden müssen. Dies gelte insbesondere bei Eingriffen in die Grundrechte von Eltern und Schülerinnen und Schülern. Diese verfassungsrechtlichen Befugnisse nehmen in den einzelnen Ländern die Landesparlamente durch die Formulierung der Schul-

⁷⁴ Der Beitrag ist entnommen aus „Schulverwaltung spezial“, 2000, Verlag LinkLuchterhand (Wolterskluwer).

gesetze wahr. Damit sind auch die Eltern geschützt: Eingriffe in ihre Rechtspositionen müssen sich letztlich auf eine Autorisierung seitens der Volksvertretung zurückführen lassen.

3.2.1 Die Rechte der Eltern

Auf der Seite der Eltern muss unterschieden werden: zwischen ihrem individuellen Erziehungsrecht (siehe unter a) und ihrem kollektiven Elternrecht, d.h. dem Recht, an Leben und Arbeit der Schule mitzuwirken (siehe unter b).

a) Das Erziehungsrecht der Eltern

Die Menschen haben ihre Kinder erzogen, lange bevor sie sich in staatlichen Gemeinschaften organisierten und lange bevor die Staaten anfangen, Schulen zu unterhalten. Dem Staat ist das Erziehungsrecht also gleichsam von Natur aus vorgegeben, er hat es vorgefunden, er „gewährt“ nicht, er „gewährleistet“, das heißt er respektiert und schützt dieses Recht.

So heißt es in Artikel 6 Abs. 2 GG: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Mit dem Begriff „Eltern“ sind im schulischen Bereich in der Regel die Personensorgeberechtigten nach Maßgabe des Bürgerlichen Gesetzbuches gemeint. Dieser Begriff hat durch das Kindschaftsreformgesetz eine Erweiterung erfahren. Danach bleiben die Elternteile auch nach einer Ehescheidung beide sorgeberechtigt, solange das Familiengericht nicht ausdrücklich dem Vater oder der Mutter das alleinige Sorgerecht überträgt. Daneben haben auch die Eltern nichtehelicher Kinder beide das Sorgerecht, wenn sie entsprechende Sorgeerklärungen abgeben.

Problematisch sind die Fälle, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht oder jedenfalls nicht allein bei dem oder der Sorgeberechtigten leben. Grundsätzlich gilt, dass die Sorgeberechtigten gegenüber der Schule im Interesse einer guten Partnerschaft ihre elterlichen Rechte persönlich wahrnehmen müssen.

In Baden-Württemberg können daher Nichtsorgeberechtigte nur dann elterliche Partner der Schule sein, wenn die Schülerin oder der Schüler bei keinem Sorgeberechtigten wohnt, sondern zum Beispiel bei den Großeltern oder bei Pflegeeltern, die Schule also andernfalls keinen elterlichen Ansprechpartner hätte.

Mit der Volljährigkeit der Schülerin oder des Schülers endet das individuelle Erziehungsrecht der Eltern (allerdings nicht unbedingt das kollektive Elternrecht, siehe hierzu unter b).

Ausgleich von Elternrecht und staatlichem Auftrag

Der notwendige Ausgleich des Elternrechts mit dem staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag folgt nach ganz allgemeinen Grundsätzen, welche dann die Detailregelungen des Schulgesetzes bestimmen.

Abwehrrechte

Die Grundrechte sind historisch als Abwehr gegen den Staat formuliert worden. Diesem Abwehrrecht gegenüber dem Zugriff des Staates kommt auch heute noch – bei allen Bemühungen um partnerschaftliche Zusammenarbeit – eine große praktische Bedeutung im Verhältnis von Elternhaus und Schule zu, das heißt, dass der Schule von vornherein Grenzen ihres Wirkungskreises gesetzt sind.

Freie Schulwahl

Das elterliche Recht beginnt bereits bei der Schulwahl:

- *Privatschulfreiheit*

So liegt es ausschließlich in der Entscheidung der Eltern, ob ihr Kind eine öffentliche Schule oder eine private Ersatzschule besucht. Zwar sind auch die privaten Ersatzschulen, welche die Schulpflicht erfordern, dem öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag verpflichtet, sie können ihre Arbeit aber viel stärker nach den Wünschen einer bestimmten Elternschaft, auch nach den Wünschen zu einer bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Erziehung ausrichten.

- *Keine zwangsweise Bewirtschaftung des Begabungspotentials*

Die Eltern müssen ihre Kinder von Rechts wegen nur auf die Pflichtschulen schicken, die der Staat als unabdingbares Mindestmaß von Bildung und Ausbildung festsetzt. In Deutschland sind dies traditionsgemäß Grundschule, Hauptschule und Berufsschule.

Ob die Eltern für ihre Kinder von weitergehenden Bildungs- und Ausbildungsangeboten Gebrauch machen, obliegt ihrer alleinigen Entscheidung. Im Hinblick auf ihr Erziehungsrecht hat der Staat keine Befugnis zu einer „Bewirtschaftung des Begabungspotentials“.

Nach diesem Rechtsgedanken muss es auch die Entscheidung der Eltern sein, ob sie von der Möglichkeiten einer Akzeleration Gebrauch machen: vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, Wahl eines verkürzten Bildungsganges.

- *Respektierung des Privatlebens*

Die Schule muss sich auf ihren Auftrag beschränken und es respektieren, dass Eltern, Schülerinnen und Schüler daneben ein Privatleben haben, das sie unabhängig von schulischer Einflussnahme nach den eigenen Vorstellungen, Werten und Zielsetzen gestalten.

Dies setzt der Schulpflicht Grenzen, die dem Aufenthaltsbestimmungsrecht der Eltern Raum geben müssen. Daher kann die Teilnahme an mehrtägigen Klassenfahrten keine rechtliche Pflicht sein. Auch der Besuch kultureller Veranstaltungen kann nur dann zur Schulpflicht gehören, wenn er im Unterricht vor- oder nachbereitet wird, wenn er sich also im weiteren Sinne noch als Unterrichtsgang auffassen lässt.

Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, wie Nachsitzen, zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht oder Schulausschluss, können die Schulen nur für schulisches Fehlverhalten aussprechen. Ob die Schülerin oder der Schüler für außerschulisches Verhalten Lob, Mahnungen oder Zurechtweisungen braucht, obliegt allein der elterlichen Entscheidung.

Allerdings ist insoweit „schulisches Verhalten“ nicht ausschließlich zeitlich und räumlich zu verstehen. Die Schule steht immer dann in der Verantwortung, wenn das Verhalten der Schülerin oder des Schülers konkret auf das schulische Leben einwirkt. Mobbing gegen einzelne Schülerinnen und Schüler, Drohungen gegen Lehrkräfte oder die Ausnutzung schulischer Kontakte zum Drogenhandel fordern daher auch dann die Schule heraus, wenn sie außerhalb der Schulzeit oder des Schulgeländes vorkommen.

Die Schule muss auch bei der Bewertung von Leistungen oder von sozialem Engagement der Schülerinnen und Schüler den außerschulischen Bereich ausklammern. Sie ist nicht dazu legitimiert, auf das der elterlichen Bestimmung unterliegende außerschulische Leben der Schülerinnen und Schüler durch Bewertungen Einfluss zu nehmen. Sie kann und sollte sich zwar im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages gegenüber dem kommunalen Leben öffnen, die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am kulturellen und sozialen Leben ihrer Gemeinde ermuntern und zum Beispiel mit Vereinen oder Jugendmusikschulen

kooperieren, sie kann aber immer nur das auf die Schule bezogene Verhalten der Schülerinnen und Schüler bewerten.

- *Neutralität*

Zur Respektierung des Privatlebens gehört auch die Neutralität der Schule in religiösen, weltanschaulichen oder politischen Fragen. Die Schule ist eine gemeinsame Einrichtung der pluralistischen Gesellschaft, ihrem im Kern einheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag kommt eine die Gesellschaft zusammenhaltende, integrierende Funktion zu – eine hohe Verantwortung in Zeiten nachlassender Bindungswirkung traditioneller Großorganisationen wie die Volkskirchen oder die Volksparteien.

Neutralität ist daher nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Die Schule hat einen der Werteordnung von Grundgesetz und jeweiliger Landesverfassung verpflichteten Auftrag, die Jugend zur Einhaltung ethischer Grundregeln, zu einem Interesse an politischen Fragen und zu Toleranz und Respektierung der religiösen Gefühle anderer zu erziehen. Im Übrigen muss die Schule gegenüber den verschiedenen Lebensformen und -entwürfen der pluralistischen Gesellschaft aber offen bleiben.

Das Bundesverfassungsgericht hat diese Grundsätze in den Bereichen der religiösen Erziehung und der Sexualerziehung betont.

Teilhaberechte

Die Schulen müssen Schülerinnen, Schüler und Eltern gleich behandeln. Schon daraus resultiert das Recht der Eltern, ihren Kindern entsprechend den Fähigkeiten gleichen Zugang zu schulischen Bildungseinrichtungen zu verschaffen. In Artikel 11 der Landesverfassung ist dieser Grundsatz der Chancengleichheit ausdrücklich festgehalten: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.“ Allerdings kommt es im beruflichen Schulwesen immer wieder vor, dass einzelne Bildungs- oder Ausbildungsgänge eine die Kapazität übersteigende Nachfrage haben. Für solche Fälle können die Schulgesetze Numerus-clausus-Verfahren vorsehen, allerdings müssen den Jugendlichen dann gleichwertige Alternativen angeboten werden.

Gestaltungsrecht des Staates

Die Eltern haben nur ein Teilhaberecht, das heißt ein Recht auf Zugang ihrer Kinder zu den bestehenden Bildungsgängen. Sie haben kein Recht darauf, dass der Staat bestimmte Schularten, Schulformen oder Bildungsinhalte anbietet. Die Ausgestaltung des schulischen Angebotes im Einzelnen obliegt der staatlichen Seite. Dabei muss der Staat für alle, auch für behinderte Kinder und Jugendliche, schulische Angebote vorsehen, für die er subjektive, das heißt von der jeweiligen Begabung und Neigung der Schülerin oder des Schülers abhängige Voraussetzungen aufstellt – an die er wiederum selbst gebunden ist. Die Schulpflicht darf nicht dazu führen, dass einzelne Kinder durch die Anforderungen in den schulischen Bildungsgängen überfordert werden.

Praktische Auswirkungen

Aus diesen, oben beschriebenen, allgemeinen Grundsätzen erklären sich viele schulrechtliche Detailregelungen, die den Verantwortungsbereich von Elternhaus und Schule beziehungsweise Schulverwaltung abstecken.

- Schon zu Beginn der Schullaufbahn ihres Kindes entscheiden die Eltern allein, ob es eine öffentliche oder eine private Schule besucht (das Grundgesetz schränkt allerdings die Gründung privater Grundschulen ein).
- Ob ein Kind vorzeitig eingeschult wird, setzt eine entsprechende Willenserklärung der Eltern voraus, da der Staat nicht von sich aus eine Akzeleration des Bildungsweges erzwingen kann (siehe oben). Um eine Überforderung zu vermeiden, kann die Schule wiederum auch gegen den Willen der Eltern die vorzeitige Einschulung ablehnen oder das Kind zurückstellen.
- Im Hinblick auf die Neutralität der Schule entscheiden bis zur Religionsmündigkeit (das heißt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres des Kindes) allein die Eltern, ob ihr Kind am Religionsunterricht teilnimmt. Der in staatlicher Verantwortung stehende Ethikunterricht wiederum muss der religiösen oder weltanschaulichen Neutralität verpflichtet bleiben.
- Die Feststellung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule ist, um Überforderungen zu vermeiden, auch gegen den Willen der Eltern rechtlich möglich⁷⁵. Allerdings verlangt das Bundesverfassungsgericht bei entgegenstehendem Elternwillen eine Auseinandersetzung mit dem elterlichen Erziehungsplan, sodass in der Praxis über vielfältige Formen integrativer Erziehung (Kooperation, Außenklassen, integrativer Unterricht) in aller Regel einvernehmliche Lösungen zustande kommen.
- Auch bei der Entscheidung über den Besuch der weiterführenden Schulen – Hauptschule, Realschule oder Gymnasium – hat der Staat lediglich das Recht, Überforderungen der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Er kann daher zwar den Zugang zu diesen Schulen von einer bestimmten Qualifikation abhängig machen, es sind ihm aber weitergehende Schülerlenkungsmaßnahmen verwehrt. So ist es auch bei einer Gymnasialempfehlung der Grundschule den Eltern überlassen, ob sie ihr Kind in der Hauptschule oder in der Realschule statt in dem Gymnasium anmelden.⁷⁶

b) Kollektives Elternrecht

Neben dem individuellen Erziehungsrecht steht das Recht der Eltern, an der Gestaltung des Lebens und der Arbeit der Schule mitzuwirken. Dieses sogenannte kollektive Elternrecht hat nicht seine Grundlage in dem grundgesetzlich geschützten Erziehungsrecht der Eltern.

Denn im Gegensatz zu diesem ist jenes dem Staat nicht vorgegeben, sondern setzt im Gegenteil ein Schulwesen voraus. Das kollektive Elternrecht wurde im Interesse einer gedeihlichen Zusammenarbeit von Elternschaft und Schule in der Landesverfassung festgeschrieben.

Die begriffliche Unterscheidung ist von großer praktischer Bedeutung: Das individuelle Erziehungsrecht steht nicht zur Disposition von Mehrheitsentscheidungen der Eltern. Elternversammlungen und Elternvertretungen können sich daher in der Regel nicht um Einzelfälle kümmern. In den Klassenelternversammlungen (beziehungsweise Klassenpflegschaften) werden die allgemeinen Fragen der Klasse besprochen, Einzelfälle können allenfalls mittel-

⁷⁵ Anmerkung der Redaktion: Nach der Koalitionsvereinbarung für die Jahre 2011 bis 2016 soll künftig ein Elternwahlrecht zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule eingeführt werden.

⁷⁶ Anmerkung der Redaktion: Nach der oben genannten Koalitionsvereinbarung soll künftig die Einschätzung, ob das Kind die Qualifikation für diese Schularten hat, in die Verantwortung der Eltern gelegt werden.

bar zur Sprache kommen, wenn das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler Auswirkungen auf die gesamte klasseninterne Lernsituation hat.

Im Übrigen können Elternvereine und Elternvertretungen die Angelegenheiten einzelner Schülerinnen und Schüler nur dann behandeln, wenn die betroffenen Eltern zustimmen. Andernfalls wäre deren Erziehungsrecht verletzt. Da das kollektive Elternrecht von dem individuellen Erziehungsrecht begrifflich zu trennen ist, endet es nicht mit der Volljährigkeit der Schülerin oder des Schülers. Im Einzelnen ist es wie folgt ausgestaltet:

Die Elternvertretung ist Teil der Regelung zur schulinternen Willensbildung und steht damit in einem komplexen Zusammenwirken mit Schulleitung, Schulaufsicht, Schulträger, Lehrerkonferenzen und Fachlehrkräften. Sie wird stufenweise durchgeführt. Basis bilden die Klassenpflegschaften, denen die Eltern der Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte der Klasse angehören. Hier werden die die Klasse betreffenden allgemeinen Fragen besprochen. In jeder Klassenpflegschaft wählen die Eltern zwei Vertreterinnen oder Vertreter in den Elternbeirat der Schule.

Dieses Gremium hat vom rein juristischen Standpunkt betrachtet keine sehr starke Stellung: Ihm kommen lediglich Mitwirkungsrechte für die schulische Entscheidungsfindung zu, das heißt das Recht, informiert und angehört zu werden. Der Elternbeirat hat insoweit keine eigenständigen Entscheidungsrechte und in der Regel auch kein formales Mitbestimmungsrecht, das heißt nicht das formalisierte Recht, dass Entscheidungen der Schule von seiner Zustimmung abhängig gemacht werden.

Gleichwohl kommt dem Elternbeirat in der sozialen Wirklichkeit der Schule, in der Gemeinde und gegenüber Schulverwaltung und Schulträger eine sehr starke Stellung zu. Er besteht aus den gewählten, damit demokratisch legitimierten und weisungsunabhängigen Elternvertretern, er hat ein Initiativrecht, das heißt er kann Themen aufgreifen und einbringen, er hat ein Informationsrecht, ein Recht zur Öffentlichkeitsarbeit und ist direkter Ansprechpartner für Schulverwaltung und Schulträger.

Insbesondere wird seine Bedeutung durch das ihm gesetzlich ausdrücklich zugestandene Recht zur Öffentlichkeitsarbeit gestärkt. Allerdings sind hier zwei Grenzen zu beachten. Einmal reicht dieses Recht nur „soweit die Mitverantwortung der Eltern es verlangt“. Es muss also letztlich um schulbezogene Themen gehen. Zu anderen Themen offiziell Stellung zu nehmen, hat der Elternbeirat keine Legitimation. Zum Zweiten bilden die gesetzlichen Begriffe „gemeinsame Verantwortung, vertrauensvolle Zusammenarbeit, Erziehungsgemeinschaft“ Vorgaben für Diktion und Stil öffentlicher Klärungen des Elternbeirats.

Der Elternbeirat ist nur zur Behandlung schulischer Themen legitimiert. Aber auch hier wird die Unterscheidung zum außerschulischen Bereich nicht allein nach den örtlichen (Schulgelände) und zeitlichen (Schulzeit) Grenzen bestimmt. Vielmehr kann der Elternbeirat alle Themen aufgreifen, „soweit sie das Leben der Schule berühren“.

Der Elternbeirat wählt Vertreterinnen und Vertreter in die Schulkonferenz. Diesem Gremium gehören in der Regel folgende Mitglieder an: drei Schülervertretungen, drei Elternvertreterinnen oder -vertreter, sechs Lehrerververtretungen und die Schulleitung.

Die Schulkonferenz ist ein Gremium, in dem die einander widerstreitenden Interessen innerhalb der Schule zum Ausgleich gebracht werden sollen. Ihre Befugnisse sind abgestuft und beinhalten je nach dem Sachgebiet Anhörungs- und förmliche Mitbestimmungsrechte oder

eigenständige, abschließende Entscheidungszuständigkeiten. Über ihre Vertretungen in der Schulkonferenz können die Eltern daher Einfluss ausüben.

Eigenständig entscheidet die Schulkonferenz über die Vereinbarung von Schulpartnerschaften, den schulfreien Samstag, den Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns am Vormittag, den Wochentag, an dem die Erstklässler nach den großen Ferien eingeschult werden, allgemeine Fragen der Schülermitverantwortung (zum Beispiel zu Klassenkassen, Schülerdiskos, Schülervollversammlungen) und in sehr eingeschränktem Maß über die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften. Daneben ist die Schulkonferenz abschließend für Stellungnahmen der Schule zum Schulnamen, zum Schulbezirk oder zur Durchführung der Schülerbeförderung zuständig.

Förmliche Mitbestimmungsrechte hat sie insbesondere vor Erlass der Schul- und Hausordnung, bei Aufstellung der Grundsätze über die Durchführung von außerunterrichtlichen Veranstaltungen (zum Beispiel Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalten) oder bei Beschlüssen der Gesamtlehrerkonferenz zu allgemeinen Fragen der Klassenarbeiten und Hausaufgaben. Hierzu gehören die Fragen einer Höchstzahl von Klassenarbeiten pro Fach und Jahr, ob an demselben Tag neben einer Klassenarbeit auch noch eine schriftliche Wiederholungsarbeit möglich ist, wie viele Klassenarbeiten den Schülerinnen und Schülern pro Woche zugemutet werden können, ob eine Klassenarbeit wegen eines schlechten Durchschnitts zur Überprüfung der Schulleitung vorzulegen ist, ob bei der Korrektur neben der Note auch noch der Klassendurchschnitt angegeben werden muss oder ob Hausaufgaben über das Wochenende oder über Feiertage aufgegeben werden dürfen. Ein förmliches Mitbestimmungsrecht hat die Schulkonferenz auch bezüglich schuleigener Studentafel und Schulcurriculum. Die Elterngruppe der Schulkonferenz kann in diesen zur Mitbestimmung des Gremiums gehörenden Bereichen initiativ werden. Es ist ihr ausdrücklich zugestanden, der Gesamtlehrerkonferenz Vorschläge zur Beratung und Beschlussfassung vorzulegen und in dieser Konferenz (ohne Stimmrecht) mit zu beraten.

Die Vorsitzenden und stellvertretenden Vorsitzenden der Elternbeiräte aller Schulen eines Schulträgers bilden den Gesamtelternbeirat. Er ist Ansprechpartner sowohl des Schulträgers als auch der Schulaufsichtsbehörde und für die Angelegenheiten der Elternvertretung zuständig, welche über den Bereich einer Schule hinausgehen.

Im Übrigen können die Elternvertretungen auf überörtlicher Ebene Arbeitskreise bilden, die von der Schulverwaltung beraten und (ideell und organisatorisch, aber nicht finanziell) unterstützt werden.

Als Beratungsgremium des Kultusministeriums ist der Landeselternbeirat eingerichtet.

3.2.3 Ausblick

Die Einbeziehung der Eltern in die schulische Verantwortung kann in der Praxis die Arbeit erheblich erleichtern. Für die Lehrkräfte mag eine intensivierete Elternarbeit anfänglich mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden sein, aber diese Investition an Zeit und Mühe zahlt sich aus. Die pädagogische Arbeit oder auch die Lösung von Konflikten wird um ein Vielfaches leichter, wenn sich Lehrkräfte und Eltern und die Eltern untereinander auch auf einer persönlichen Basis kennengelernt haben.

Daneben braucht unser öffentliches Schulwesen insgesamt gesellschaftliche Akzeptanz und daran haben die vielen ehrenamtlichen Elternvertreter einen erheblichen Anteil. Wenn Statis-

tiken über das ehrenamtliche Engagement innerhalb unserer Gesellschaft aufgestellt werden, schlägt die Elternarbeit in den Schulen am meisten zu Buche. So kann sich das Schulwesen Baden-Württembergs auf eine Basis von etwa 100.000 Elternvertretern, darunter ungefähr 4.300 Elternbeiratsvorsitzende stützen.

Im politischen Raum wird daher immer wieder danach gefragt, ob der bestehende schulrechtliche Rahmen den Eltern gegenüber nicht weiter geöffnet werden könnte. Sicherlich dürfen hier die juristischen Regeln in ihrer sozialen Bedeutung auch nicht überschätzt werden, da es entscheidend darauf ankommt, mit welchem Engagement der rechtliche Rahmen wahrgenommen und ausgefüllt wird. Gleichwohl muss die Position der Eltern in den Schulen auch rechtlich abgesichert sein und der Bedeutung einer Partnerschaft von Elternhaus und Schule gerecht werden.

Bei einer Weiterentwicklung des rechtlichen Rahmens sind aber die Grenzen zu beachten:

- Schulische Gremien sind keine Parlamente. Rechte verleihen und rechtliche Pflichten auferlegen kann aber nur die Volksvertretung. Es folgt daher aus dem Demokratieprinzip unserer Verfassung, dass die wesentlichen Strukturen des öffentlichen Schulwesens in der Verantwortung des Landtags bleiben. Allerdings sollten die landesweiten Vorgaben nicht zu sehr ins Detail gehen, um den vor Ort Verantwortlichen genügend Raum zur Wahrnehmung der unmittelbaren pädagogischen Verantwortung freizuhalten. Die fachliche Gestaltung des Unterrichts selbst ist Sache der hierzu professionell ausgebildeten Lehrkräfte. Dies schließt allerdings nicht aus, dass die Lehrpläne Raum für zusätzliche Themen lassen und dass sich die Eltern bei der Auswahl dieser zusätzlichen Themen einbringen.
- Es ist zwar das gute Recht der Elternvertreterinnen und -vertreter, auf Missstände hinzuweisen, aber Maßnahmen der Schulaufsicht müssen der Schulleitung und der Schulverwaltung vorbehalten bleiben. Die Eltern wären hierzu befangen, sie stehen schließlich mit ihren Kindern in einem recht sensiblen Abhängigkeitsverhältnis zur Schule.
- Daher können auch Personalmaßnahmen, die ja einer besonderen Diskretion bedürfen, nicht in Elternorgans besprochen werden. Allerdings gilt dies nicht für die Auswahl der Schulleitung. Hierauf können die Elternvertreter in der Schulkonferenz Einfluss ausüben.

Das Schulwesen ist ein lebendiger Organismus, der sich ständig weiterentwickelt. Die elterliche Mitverantwortung in der Schule hat nach einem kurzen Zwischenspiel während der Zeit der Weimarer Reichsverfassung erst nach dem Zweiten Weltkrieg eingesetzt. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen.

V.4. Zusammenarbeit mit anderen Partnern

Katia Czycholl

4.1 Unterstützungsangebote auf Ebene der Schulen

4.1.1 Allgemeine Schulen

In vielen Kollegien der allgemeinen Schulen werden Kolleginnen und Kollegen mit besonderen Aufgaben betraut: Ihre Aufgabe ist es, das Kollegium zu informieren, bei Schwierigkeiten in der Diagnostik und Förderung zu unterstützen, beziehungsweise beides selbst durchzuführen. Zu diesen Ansprechpartnern zählen beispielsweise:

- LRS-Beratungslehrkräfte und LRS-Multiplikatorinnen und -multiplikatoren,
- Sucht- und Präventionsbeauftragte.

Es gibt Schulen mit einem besonderen Schulprofil, die in ihrem Schulprofil einen Schwerpunkt auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf legen: Bei Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben sind das die „Leseinseln“ oder „Lese-Intensivmaßnahmen (LIMA)“, bei Schwierigkeiten im Erwerb des Rechnens die „Recheninseln“.

Darüber hinaus gibt es Schulen, die eine Grundschulförderklasse für Kinder, die vor dem Schuleintritt ein weiteres Vorbereitungsjahr benötigen, oder internationale Vorbereitungsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache und zur Vorbereitung auf die Integration in das deutsche Schulsystem eingerichtet haben. Das Kompetenzzentrum des Landesgymnasiums für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd kann in Fragen der Hochbegabung weiterhelfen.

Auch besondere Maßnahmen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, wie zum Beispiel Programme zur Gewaltprävention oder zur Konfliktlösung, sowie spezielle Stütz- und Förderkurse für Schülerinnen und Schüler mit Zweitspracherwerb sind an vielen Schulen eingerichtet.

Die jeweils verantwortlichen Lehrkräfte oder die Schulleitung können interessierten Kolleginnen und Kollegen sicherlich wertvolle Tipps und Informationen geben.

4.1.2 Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (Sonderschulen)

Die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung ist Aufgabe aller Schularten. Hierbei werden die allgemeinen Schulen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterstützt. In welcher Form und in welchem Ausmaß Unterstützung und Beratung durch die Sonderpädagoginnen und -pädagogen gegeben wird, hängt vom Einzelfall ab. Für Kinder und Jugendliche mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot steht neben den Formen inklusiver schulischer Bildung auch ein differenziertes Angebot an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (Sonderschulen) mit eigenständigen sonderpädagogischen Bildungsangeboten zur Verfügung: Hier kann auf die individuellen Förderbedürfnisse zum Beispiel durch Entwicklungsförderung, Bewegungsförderung, Förderung der Kommunikation und der Selbstständigkeit oder durch die Vorbereitung auf Beruf und Leben in hohem Maße eingegangen werden. Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot können alle Bildungsabschlüsse er-

reichen⁷⁷. Soweit die Behinderung es erforderlich macht, sind auch spezifische Schulabschlüsse vorgesehen (Bildungsgang der Förderschule, Bildungsgang der Schule für Geistigbehinderte). Es ist Aufgabe der Schulen, den Schülerinnen und Schülern sowohl das Erreichen der Standards des jeweiligen Bildungsgangs zu ermöglichen, als auch den Erwerb von Kompetenzen für eine selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu sichern. Die Schulen orientieren sich deshalb an den Vorgaben der Bildungspläne der allgemeinen Schulen und an den Bildungsplänen für die entsprechende Sonderschule (siehe www.bildung-staerkt-menschen.de).

Die Frühförderung ist Bestandteil des Gesamtgefüges der Maßnahmen zur Frühbetreuung behinderter, von Behinderung bedrohter und entwicklungsverzögerter Kinder. Sie hilft, direkte oder indirekte Auswirkungen einer vorliegenden Schädigung oder Behinderung auf die Entwicklung des Kindes durch sonderpädagogische Maßnahmen zu verhindern, zu mildern oder auszugleichen. Frühförderung wird durch die Frühförderstellen der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren durchgeführt. Sie wird zum frühestmöglichen Zeitpunkt angeboten, ist freiwillig und kostenlos. Die Frühförderstelle übernimmt auch die Beratung und Anleitung der Erziehungsberechtigten und anderer für die Erziehung des Kindes verantwortlichen Personen. Die Arbeit der Frühförderstelle endet mit der Aufnahme eines Kindes in den (Schul)Kindergarten oder eine Schule. Auskunft über die Frühförderstellen, deren Betreuungsbezirk sowie über die Arbeit in Schulkindergärten geben die Staatlichen Schulämter.⁷⁸

Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (Sonderschulen) haben zudem Beratungsstellen (sonderpädagogischer Dienst) für die Unterstützung und Beratung an allgemeinen Schulen (Beschreibung siehe Seite 154).

Die Medienberatungszentren sind an den Sonderschulen für Blinde, für Sehbehinderte und für Körperbehinderte angesiedelt. Sie beraten in Fragen der Arbeitsplatzgestaltung, der Versorgung mit und der Anpassung von technischen Hilfsmitteln und adaptieren Medien, Prüfungen und Schulbücher entsprechend des individuellen Bedarfs der Schülerinnen und Schüler.

4.2 Unterstützungsangebote im Bereich des Staatlichen Schulamts

Die Beratungs- und Unterstützungspersonen im Kooperationsnetz der Staatlichen Schulämter sind kompetente Ansprechpartnerinnen und -partner und mit den Verfahren und Möglichkeiten der pädagogischen Förderung vertraut. Sie sind gleichermaßen Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler, Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen und außerschulische Partner.

Die auf der nächsten Seite aufgeführten schulischen Hilfen sind in allen Staatlichen Schulämtern Baden-Württembergs in gleicher Weise organisiert (Anmerkung der Redaktion: Die Übersicht wurde erstellt von der Landesarbeitsstelle Kooperation Stuttgart).

⁷⁷ Allerdings sind nicht an allen Standorten alle Bildungsabschlüsse möglich. So gibt es beispielsweise in Baden-Württemberg zurzeit ein gymnasiales Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung nur im Bildungs- und Beratungszentrum Stegen.

⁷⁸ www.kultusportal-bw.de (Stand: 14.05.2010)

Arbeitsstelle Kooperation

übernimmt Aufgaben, die der Förderung und Weiterentwicklung der Kooperation zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen sowie zwischen Schulen und außerschulischen Partnern dienen:

- Beratung und fachliche Begleitung bei der Einrichtung und Durchführung von Formen und Angeboten des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher,
- Vernetzung schulischer Hilfen mit Angeboten der Jugend-, Sozial- und Behindertenhilfe,
- Unterstützung der konzeptionellen Weiterentwicklung des Sonderpädagogischen Dienstes.

Ansprechpartner „Jugendarbeit und Schule“

initiiieren und begleiten gemeinsame Projekte von Jugendarbeit und Schule:

- Planung, Begleitung und Auswertung von Kooperationsprojekten,
- Fortbildung,
- Unterstützung der Gestaltung einer Bildungspartnerschaft.

Fachberaterinnen und Fachberater

haben unterschiedliche fachliche Schwerpunkte und unterstützen die Schulen bei der Umsetzung besonderer pädagogischer Aufgaben, wie zum Beispiel der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens oder Rechtschreibens (LRS) haben:

- Schulberatung/Unterrichtsberatung,
- Entwicklung von Förderkonzeptionen,
- regionale Lehrerfortbildung.

Ansprechpartner „AD(H)S“ (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom)

informieren über die Symptomatik und bieten Beratung für alle Beteiligten:

- Pädagogischer Umgang / Tipps für den Unterricht,
- Beratung von Eltern / Erziehungsberechtigten,
- regionale Fortbildung.

Ansprechpartner „Hochbegabung“

informieren über die Symptomatik und bieten Beratung für alle Beteiligten:

- Pädagogischer Umgang/Tipps für den Unterricht,
- Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten,
- regionale Fortbildung.

Sonderpädagogische Dienste:

- beraten Lehrkräfte und Eltern von Kindern / Jugendlichen über die möglichen Auswirkungen einer (drohenden) Behinderung oder besonderer Entwicklungsprobleme auf das schulische Lernen,
- klären den sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen einer kooperativen Diagnostik,
- beteiligen sich an der Förderplanung der allgemeinen Schule,
- leisten unmittelbare sonderpädagogische Förderung in arbeitsteiligen Verfahren, wenn Schülerinnen / Schüler dadurch dem Bildungsgang der allgemeinen Schule folgen können.

Autismus-Beauftragte

informieren über die pädagogischen Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen:

- Beratung zu Unterrichtsgestaltung/Fördermaßnahmen,
- Beratung zu Leistungserhebung/Leistungsbewertung/zum Nachteilsausgleich,
- regionale Lehrerfortbildung.

Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer

haben eine umfassende Ausbildung für Beratungsaufgaben in schulischen Fragen. Der Schwerpunkt liegt auf der Schullaufbahnberatung:

- Erhebung und Einschätzung von schulischen Leistungsmöglichkeiten,
- Hilfen bei der Bewältigung von Schulschwierigkeiten.

Migrationsbeauftragte

sind Ansprechpartner für alle Fragen zu „Migration und Schule“:

- Teilweise Fortbildungsangebote in diesem Bereich,
- Ansprechpartner für Fragen zu Vorbereitungsklassen, -gruppen, Sprachförderkursen.

Schulpsychologische Beratungsstellen

Hier arbeiten Psychologinnen und Psychologen. Sie beraten und unterstützen Lernende und Eltern bei Schulschwierigkeiten, bei Lern- und Arbeitsstörungen sowie bei sozialen und emotionalen Schwierigkeiten. Die Beratungsstellen sind außerdem Ansprechpersonen für Lehrkräfte, Schulen und die Schulaufsicht.

Kooperationsbeauftragte „Kindergarten – Grundschule“

sind fachliche Ansprechpartner zu Fragen der Schulaufnahme und Schulfähigkeit:

- Koordination an der Schnittstelle Kindergarten – Grundschule,
- Fortbildung für die Kooperationslehrkräfte an den Grundschulen.

Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung

ist fachlicher Ansprechpartner im Bereich „Frühkindliche Bildung“:

- Information und Beratung zu den Themen Orientierungsplan, Sprachförderung, Einschulung, ...,
- Koordination an der Schnittstelle Kindergarten – Schule,
- Mitwirkung bei Fortbildungen „Frühkindliche Bildung“.

Arbeitsstelle Frühförderung

ist fachlicher Ansprechpartner für alle im Bereich der Frühförderung von behinderten und entwicklungsverzögerten Kindern (von null bis sechs Jahren) tätigen Einrichtungen und Personen sowie für Schulkindergärten (Kinder mit Behinderung und Entwicklungsverzögerung):

- Koordination und Vernetzung,
- fachliche Begleitung.

Weitere Informationen, Material und die jeweiligen Ansprechpartner sind entweder über die Internetseiten der jeweiligen Staatlichen Schulämter abrufbar oder direkt beim Staatlichen Schulamt zu erfahren.

4.3 Unterstützungsangebote auf Ebene der Regierungspräsidien

An den vier Regierungspräsidien des Landes gibt es Personen oder Arbeitsgruppen, die sich mit spezifischen Fragestellungen, wie Hochbegabtenförderung oder Prävention von Sucht- oder Gewaltproblematiken, beschäftigen.

Außerdem bieten die Regierungspräsidien Unterstützung bei der Selbstevaluation von Schulen und der Schulentwicklung. Auf den Internetseiten der vier Regierungspräsidien sind dazu weitere Informationen sowie die jeweiligen Ansprechpartner eingestellt.

4.4 Unterstützungsangebote des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport

Die Landesarbeitsstelle Kooperation ist eine Einrichtung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg mit Sitz beim Regierungspräsidium Stuttgart, Abteilung Schule und Bildung. Gemeinsam mit den Regionalen Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern sorgt sie für die landesweite Förderung und Weiterentwicklung der Kooperation von allgemeinen Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (Sonderschulen) sowie von Schulen und außerschulischen Partnern. Ziel ist es, die schulische Bildung und soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung, einer Erkrankung oder mit sozialen Problemen sicherzustellen und zu verbessern. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf Modellen, methodisch-didaktischen Konzeptionen und Praxisbeispielen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

In Zusammenarbeit mit den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern „Kooperation Jugendarbeit / Schule“ bei den Staatlichen Schulämtern unterstützt und fördert sie die Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Schulen und Trägern der Jugendarbeit der Verbände und der offenen Jugendarbeit.

Die Landesarbeitsstelle Kooperation bietet allen Beteiligten und Interessierten Informationsmaterialien, Beratung sowie Fortbildung und vermittelt Ansprechpartner vor Ort. Weiterführende Informationen können unter www.kooperation-bw.de bezogen werden.

Die Überregionalen Arbeitsstellen Frühförderung und Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg sind ebenso wie die Landesarbeitsstelle Kooperation Einrichtungen des Ministeriums und sitzen beim Regierungspräsidium Stuttgart. Sie arbeiten eng mit den Regionalen Arbeitsstellen Frühkindliche Bildung und Frühförderung bei den Staatlichen Schulämtern zusammen. Ihre Aufgabe ist die landesweite Weiterentwicklung der Frühförderung und Frühkindlichen Bildung durch Information, Kommunikation, Vernetzung und Beratung.⁷⁹

Das „Kontaktbüro Prävention“ am Ministerium vereint das bisherige „Kontaktbüro Gewaltprävention“ und die „Fachstelle Gesunde Schule“. Aufgabe des Kontaktbüros ist die Information, die Koordination des Austauschs sowie die Beratung von Schulen und beteiligten Partnern. Themenfelder sind die Gesundheitsförderung, die Sucht- und Gewaltprävention.⁸⁰

⁷⁹ siehe auch www.rp-stuttgart.de/servlet/PB/menu/1304974/index.html (Stand: 04.05.2011)

⁸⁰ siehe auch www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/gewaltpraevention/kbuero/ (Stand: 04.05.2011)

4.5 Unterstützungsangebote kommunaler und freier Träger

In den meisten Städten gibt es für die verschiedenen Förderbedürfnisse und Behinderungen eine Vielfalt an Einrichtungen, die Auskunft zu diagnostischen Fragestellungen, Fördermöglichkeiten oder weiteren Ansprechpartnern geben können. Dazu gehören:

- allgemeine und kirchliche Beratungsstellen, wie zum Beispiel der Caritas, der Diakonie, der Arbeiterwohlfahrt oder des Kinderschutzbundes,
- verschiedene Ämter wie Jugendamt, Sozialamt oder Gesundheitsamt mit ihren Beratungsstellen,
- Beratungsstellen an Kliniken oder Universitäten wie sozialpädiatrische Zentren oder Akademien für Hochbegabte.

Wertvolle Tipps aus Sicht der Betroffenen können Selbsthilfegruppen oder Elternverbände geben. Eine Zusammenstellung von Ansprechpartnern vor Ort ist meist über das Staatliche Schulamt (Arbeitsstellen Kooperation) zu bekommen.

4.6 Auswahl von hilfreichen Internetseiten und Veröffentlichungen

Das Kultusportal (www.kultusportal-bw.de) richtet sich an die Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern- und Schülerschaft. Auf dem Portal werden aktuelle Meldungen, bildungsrelevante Themen, Informationen, Materialien sowie Weiterleitungen zu den Institutionen des Kultusbereichs, Ansprechpartner und Links angeboten. Zudem hat man Zugriff auf Newsletter, Publikationen und Formulare.

Unter „Schulartübergreifende Themen / Inklusive Bildungsangebote“ finden sich Hinweise, Links und bereits veröffentlichte Papiere zur Weiterentwicklung zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

Das Kapitel „Sonderschulen“ gibt einen Überblick über die Aufgaben der unterschiedlichen Typen von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren.

Der Landesbildungsserver des Landesinstituts für Schulentwicklung (www.schule-bw.de) stellt pädagogisch-didaktische Begleitmaterialien für Unterricht und schulrelevante Fragestellungen zur Verfügung.

Unter anderem können Lehrkräfte unter „Lehrkräfte / Beratung“ Informationen zu unterschiedlichen Lern- und Leistungsproblemen wie LRS oder Schwierigkeiten im Rechnen finden. Unter „schulartübergreifende Themen“ finden sich die verschiedenen Handreichungen der Handreichungsreihe „Förderung gestalten“, zum Beispiel die Handreichung zu LRS (Modul C) oder zu Schwierigkeiten im Rechnen (Modul B).

Die Handreichung „Hilfekompass – Benachteiligte und behinderte junge Menschen zwischen Schule und Beruf in Baden-Württemberg“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2000) enthält eine Übersicht über die bestehenden Hilfeangebote für benachteiligte und behinderte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf sowie eine Darstellung der regionalen Strukturen für die Zusammenarbeit der beteiligten Partner.

Literatur

- Beschluss der Kultusministerkonferenz zum gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen vom 03./04.06.2004.
- Diskowski, D. / Hammes-Di Beranardo, E. / Hebenstreit-Müller, S. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten – Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag das Netz. Weimar 2006.
- Empfehlungen des Expertenrates zur schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart, Februar 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Frühkindliche Bildung für Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulkindergärten. Stuttgart 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011.
- Verwaltungsvorschrift über öffentliche Schulkindergärten vom 24. Juli 1984 (K.u.U., S. 479/1984); geändert am 16. August 1991 (K.u.U. S. 399/1991).
- Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung vom 18. Dezember 2008 (Az.: 33-5432/84)

Glossar zur Handreichungsreihe „Förderung gestalten“

Bezeichnung	Bedeutung (wie in der Handreichungsreihe verwendet)
sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum	Die bisherigen „Sonderschulen“ setzen im Zuge der Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung einen Schwerpunkt auf Beratungs- und Unterstützungsangebote für allgemeine Schulen und Eltern. Darüber hinaus bleibt ein differenziertes System von eigenständigen, sonderpädagogischen Bildungsangeboten bestehen.
besonderer Förderbedarf	Bezeichnet in der Handreichungsreihe die Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf besondere Förderangebote, wenn Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen, Rechtschreiben, Rechnen oder des Deutschen, Hochbegabung, auffälligem Verhalten oder chronischen Erkrankungen vorliegen.
Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot	In der Handreichungsreihe synonym verwendet mit der Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Bei diesen Kindern und Jugendlichen wurde festgestellt, dass sie aufgrund einer Entwicklungsverzögerung, einer Erkrankung oder Behinderung eines sonderpädagogischen Angebots zur Unterstützung von Lernen und Entwicklung bedürfen (Hinweise zum Lernort siehe Seite 122)
Behinderung	Aus einer Beeinträchtigung der Motorik, der Sinne oder der Kognition sowie einer chronischen Erkrankung folgt nicht automatisch der Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung. Ein Gutachten muss klären, ob das jeweilige Kind oder der Jugendliche für das Lernen und die Entwicklung sonderpädagogische Unterstützung benötigt. Ist dies der Fall, ergibt sich daraus der Anspruch auf entsprechende sonderpädagogische Angebote und muss von der Schule oder an einem anderen Lernort entsprechend eingelöst werden.
sonderpädagogischer Förderbedarf	In der Handreichungsreihe synonym verwendet mit der Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot“.
allgemeine Schule	Sammelbegriff für Grund-, Haupt-/Werkreal- und Realschulen sowie Gymnasien.
Diagnostik	Bezeichnet den Prozess, der zu einer Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes führt. Synonyme: Förderdiagnostik, Lernstandserhebung und Lernstandsbeobachtung.
Diagnose	Ist das Ergebnis der Diagnostik, lässt aber vermuten, dass es sich um ein Ergebnis handelt, das einmal festgestellt wird und dann unveränderlich ist. Das widerspricht dem ständigen Kreislauf von Förderung und Diagnostik in der Pädagogik (siehe Erklärung zum Begriff „Förderkreislauf“)
pädagogische Diagnostik	In der Handreichungsreihe werden darunter die diagnostischen Methoden verstanden, die alle Lehrkräfte einsetzen können. Davon unterscheidet die Handreichungsreihe die pädagogisch-

<p>pädagogisch-psychologische Diagnostik</p>	<p>psychologische Diagnostik, die nur von ausgebildeten Fachleuten wie Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder Psychologinnen und Psychologen und nur mit Zustimmung der Eltern verwendet werden können (vor allem Intelligenzmessverfahren).</p>
<p>unterrichtsbegleitende Diagnostik</p>	<p>Für die Verwendung in der Handreichungsreihe wurde dieser Begriff für jene Diagnostik gewählt, die jeden Tag im Unterricht zur Verbesserung der Passung von Angebot und Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler beiträgt (individuelle Förderung) und hilft, erste Anzeichen für mögliche Schwierigkeiten zu erkennen. Davon zu unterscheiden ist die ausführlichere, auf bereits erkannte Schwierigkeiten zugeschnittene Diagnostik, die zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs notwendig ist.</p>
<p>Förderkreislauf (vergleichbar mit: 4B-Förderspirale und I-LEB)</p>	<p>Im Sinne der Verwaltungsvorschrift bezeichnet dieser Begriff in der Handreichungsreihe die ständige Verzahnung von Diagnostik und Förderung: Diagnostik ist die Grundlage von Förderung, muss also vor Beginn der Förderung stattfinden. Gleichzeitig begleitet die Diagnostik aber auch die Förderangebote und wertet Entwicklungen aus, um so kontinuierlich für die Passung von Angebot und Förderbedarf zu sorgen.</p>
<p>gestuftes pädagogisches Verfahren</p>	<p>Begrifflichkeit der Verwaltungsvorschrift, die das Vorgehen beschreibt, das zur Überprüfung und Feststellung des besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wird. Die Lehrkräfte werden von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Beratungslehrkräften unterstützt. (siehe Seite 9)</p>
<p>Nachteilsausgleich</p>	<p>In der Verwaltungsvorschrift verwendete Bezeichnung für Maßnahmen, die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf oder Behinderungen zustehen, damit sie den angestrebten Bildungsabschluss erreichen können. Der Nachteilsausgleich kann nur zum Einsatz kommen, wenn die Klassenkonferenz zuvor im gestuften pädagogischen Verfahren den besonderen Förderbedarf festgestellt hat oder der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- oder Bildungsangebot vorliegt. „Der Nachteilsausgleich hat einen Ausnahmecharakter und muss auf Fälle beschränkt bleiben, die den üblichen Förderbedarf weit übersteigen. Die Verwaltungsvorschrift verzichtet zwar aus gutem Grund darauf, den besonderen Förderbedarf von der Behinderung begrifflich abzugrenzen. Der Nachteilsausgleich ist aber ein aus dem Behindertenrecht stammender Begriff, welcher behinderungsbedingte Ausgrenzungen vermeiden soll und sich dadurch rechtfertigt.“⁸¹</p>
<p>zurückhaltende Gewichtung</p>	<p>Eine besondere Regelung in der Verwaltungsvorschrift für Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, die die Schule verpflichtet, Noten im Rechtschreiben und Lesen zurückhaltend zu gewichten, wenn der besondere Förderbedarf zuvor festgestellt wurde. (weitere Informationen siehe Modul C, Hinweise zum Download siehe Seite 45 und Seite 157)</p>

⁸¹ Lambert u.a.: Schulrecht Baden-Württemberg. Carl Link Verlag. Stand: 2009.2. Fundstelle: Kennzahl 20.25

ANHANG:**Die Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf - mit Erläuterungen⁸²**

Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 (*K. u. U. S. 45*), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 (*K. u. U. S. 149, ber. S. 179*)

1. Allgemeine Ziele und Grundsätze (Erl. 1)

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden: Schüler) mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen ist Aufgabe in allen Schularten. Besondere Förderbedürfnisse können sich insbesondere ergeben bei Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben, in Mathematik, bei mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache (vgl. hierzu Verwaltungsvorschrift zur Sprachförderung vom 1. 8. 2008, *K. u. U. S. 57 [Kennzahl 39.05 Anm. Red.]*), bei besonderen Problemen im Verhalten und in der Aufmerksamkeit, bei chronischen Erkrankungen, bei Behinderungen oder bei einer Hochbegabung. Die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen bestimmen den Unterricht und erfordern Differenzierung und Individualisierung. Für die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es von grundlegender Bedeutung, dass ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auf allen Schulstufen erkannt werden.

Eine fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung, kontinuierliche Lernstandsdiagnosen, Elternberatung, ggf. die Erstellung von Förderplänen und die Durchführung von Fördermaßnahmen gehören zu den Aufgaben der Schule unter verantwortlicher Koordination der Schulleiterin oder des Schulleiters (im Folgenden: Schulleiter). Schulische Förderkonzepte werden unter Einbeziehung von verbindlichen Diagnose- und Vergleichsarbeiten klassenübergreifend, klassenbezogen oder individuell entwickelt; sie können auch schul- und schulartübergreifend konzipiert werden.

Der Erfolg von Förderung hängt entscheidend davon ab, dass der Bedarf rechtzeitig erkannt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Hierfür ist eine Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer (im Folgenden: Lehrer), auch der speziell qualifizierten Lehrer, Schulleiter und Eltern, ggf. mit Partnern im außerschulischen Bereich, notwendig, aber auch eine Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sowie der Grundschule mit den hierauf aufbauenden Schulen und der allgemeinen Schulen mit den Sonderschulen.

Zur Beratung von frühzeitigen Präventionsmaßnahmen und Fördermaßnahmen kann die Schule Experten insbesondere aus dem Kreis der Beratungslehrer, schulpsychologischen Beratungsstellen und der Sonderpädagogen sowie andere an der Fördermaßnahme Beteiligte einbeziehen. Mit Zustimmung der Eltern können in diesen Klärungsprozess Erkenntnisse aus Diagnose- und Fördermaßnahmen im Vorfeld und Umfeld der schulischen Förderung einschließlich der Jugendhilfe, einbezogen werden.

Soweit für unterstützende Maßnahmen weitere Leistungs- und Kostenträger erforderlich sind, werden sie frühzeitig in den Entscheidungsprozess einbezogen. Die Einrichtung besonderer Förderklassen bedarf der Zustimmung des Schulträgers.

⁸² Da es sich um den Originaltext der Verwaltungsvorschrift handelt, wurde auf eine redaktionelle Anpassung an die Handreichung verzichtet, zum Beispiel indem Abkürzungen in diesem Text nicht ausgeschrieben werden und auf die Nennung jeweils der weiblichen und der männlichen Form verzichtet wird.

2. Aufgaben der Schule

2.1 Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule

Die Erkenntnisse aus den Lernstandsbeobachtungen und -diagnosen bedingen Art und Form der Förderung. Förderung erfolgt in der Klasse durch Maßnahmen der inneren Differenzierung. Dafür verantwortlich ist im Rahmen des schulischen Förderkonzepts der Klassen- bzw. Fachlehrer. Ist ein weiterer Förderbedarf feststellbar, können allgemeine Stütz- und Förderkurse eingerichtet werden.

Für Schüler, die Anhaltspunkte für einen darüber hinausgehenden Förderbedarf aufweisen, ist ein gestuftes pädagogisches Verfahren notwendig. Dieses leitet der Klassenlehrer im Einvernehmen mit dem Schulleiter ein. Die beteiligten Lehrer klären nach der differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes in Beratung mit den Eltern und ggf. schulischen Experten den besonderen Förderbedarf. Danach beschließt die Klassenkonferenz im Benehmen mit dem Schulleiter die besonderen Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer diagnosegeleiteten Förderplanung. Die Förderung kann außerhalb der Regelklasse in Fördergruppen bzw. Förderklassen, in Ausnahmefällen auch als zeitlich befristeter Einzelunterricht, stattfinden und wird von dafür qualifizierten Lehrkräften erteilt. Klassenunterricht und Fördermaßnahmen werden eng abgestimmt. Die Förderung und Entwicklung wird nachvollziehbar dokumentiert. Ihre Wirksamkeit wird in regelmäßigen Zeitabständen überprüft.

Soweit sich Maßnahmen als notwendig erweisen, die von der einzelnen Schule nicht leistbar sind, werden im Zusammenwirken von Schule und Eltern weitere schulische und außerschulische Partner, insbesondere die zuständige Schulaufsichtsbehörde, der Schulträger oder der zuständige örtliche Träger der Jugendhilfe oder der Sozialhilfe einbezogen. Die Koordination erfolgt ggf. durch die Schulaufsichtsbehörde.

Die Lehrerwochenstunden für die Fördermaßnahmen werden auf der Basis eines schulischen Förderkonzeptes aus dem Pool der Schulaufsichtsbehörden (siehe jeweils gültige Fassung der Verwaltungsvorschrift „Eigenständigkeit der Schule und Unterrichtsorganisation“ [Kennzahl 24.15 Anm. Red.]) entnommen (Erl. 2).

2.2 Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten in Mathematik

Bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten in der mathematischen Begriffsbildung und beim mathematischen Denken und Handeln kommt der frühzeitigen Erkennung und Förderung eine besondere Bedeutung zu.

Mit dem Erfassen der individuellen Fähigkeiten zu Beginn des Anfangsunterrichts wird das Risiko später auftretender Schwierigkeiten in Mathematik erkennbar. Spätestens ab dem Anfangsunterricht soll bei den Schülern eine Beobachtung der Lernvoraussetzungen für Mathematik in Verbindung mit einer kontinuierlichen Lernstands- und Lernprozessbeobachtung erfolgen. Im Bedarfsfall werden geeignete diagnostische Verfahren eingesetzt.

Um in der Grundschule den Förderprozess zur Behebung der besonderen Schwierigkeiten in Mathematik zu unterstützen, wird auf die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs nach Ziffer 2.3.1 hingewiesen (Erl. 3).

2.3 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, Nachteilsausgleich

2.3.1 Allgemeine Grundsätze (Erl. 4.1)

Die schulische Leistungsmessung steht im Dienst der Chancengleichheit. Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung. Um dieses Recht einzulösen, ist eine Leistungsmessung erforderlich, die sich nach einheitlichen Kriterien und einem einheitlichen Anforderungsprofil richtet. Die hierauf beruhende Notengebung bildet die Grundlage für Schullaufbahnentscheidungen. Die Chancengleichheit ist eine Ausformung des Gleichheitssatzes nach Art. 3 Abs. 1 des Grundgesetzes („Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“). Dieser Satz verlangt nicht, bei allen Menschen die gleichen Handlungsmuster anzulegen. Der Gleichheitssatz bedeutet vielmehr, dass die Menschen vor dem Gesetz nach den gleichen Maximen zu behandeln sind, dass also Lebenssachverhalte, die von ihrem Wesen her gleich sind, auch rechtlich gleichgestellt werden müssen; der Gleichheitssatz bedeutet aber auch umgekehrt, dass bei Lebenssachverhalten, die von ihrem Wesen her ungleich sind, von Rechts wegen zu differenzieren ist. Insofern kann es auch rechtlich geboten sein, Nachteile von Schülern mit besonderem Förderbedarf oder mit Behinderungen auszugleichen.

Dieser auf dem Gleichheitssatz beruhende Anspruch zur Differenzierung muss aber - wiederum aus Gründen der Gleichbehandlung aller Schüler - eine Grenze finden: Die Anforderungen in der Sache selbst dürfen nicht eigens für einzelne Schüler herabgesetzt werden. Die Hilfestellungen für den Schüler ebnen ihm also Wege zu dem schulartgemäßen Niveau; dieses Niveau dann zu erreichen, kann aber auch Schülern mit besonderem Förderbedarf oder Behinderungen nicht erlassen werden.

Der Nachteilsausgleich für Schüler mit besonderem Förderbedarf oder für behinderte Schüler lässt daher das Anforderungsprofil unberührt und bezieht sich auf Hilfen, mit denen die Schüler in die Lage versetzt werden, diesem zu entsprechen. Die Art und Weise solcher Hilfen hängt von den Umständen des Einzelfalles ab. Zum einen können die allgemeinen Rahmenbedingungen auf die besonderen Probleme einzelner Schüler Rücksicht nehmen. Daneben sind auch besondere, nur auf einzelne Schüler bezogene Maßnahmen des Nachteilsausgleichs möglich, insbesondere durch eine Anpassung der Arbeitszeit oder durch die Nutzung von besonderen technischen oder didaktisch- methodischen Hilfen. Auch ist es möglich, die Gewichtung der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen im Einzelfall anzupassen; allerdings muss jede dieser Leistungsarten eine hinreichende Gewichtung behalten. Im Rahmen des Nachteilsausgleiches ist es insoweit auch möglich von den äußeren Rahmenbedingungen einer Prüfung abzuweichen.

Solche besonderen, auf einzelne Schüler bezogenen Maßnahmen des Nachteilsausgleiches sind nur in besonders begründeten Ausnahmefällen gerechtfertigt; in den beruflichen Schulen sind sie nur möglich, soweit sie mit den jeweiligen spezifischen Ausbildungszielen vereinbar sind. Mit bindender Wirkung für die Fachlehrer obliegt die Entscheidung der Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenz, soweit deren Mitglieder den Schüler unterrichten, unter Vorsitz des Schulleiters, ggf. unter Hinzuziehung eines Beratungs- oder Sonderschullehrers, schulischer Ansprechpartner, LRS-Fachberater oder in Ausnahmefällen der örtlich zuständigen schulpsychologischen Beratungsstelle; die Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenz kann außerschulische Stellungnahmen oder Gutachten in ihre Entscheidungsfindung einbeziehen. Die betroffenen Schüler und Eltern werden frühzeitig in die Entscheidungsfindung

einbezogen. Maßnahmen des Nachteilsausgleiches können in der Klasse begründet und erläutert werden. Maßnahmen des Nachteilsausgleiches werden nicht im Zeugnis vermerkt. Mögliche Härten, die sich aus dem für alle Schüler gleichermaßen geltenden Anforderungsprofil ergeben, können mit den jeweiligen bestehenden Ermessungsspielräumen gemildert werden, insbesondere bezüglich Nachlernfristen, Ausnahmeregelungen bei Versetzungsentscheidungen, zusätzlichen Wiederholungen von Klassen oder Jahrgangsstufen, Ergänzungen der Noten durch verbale Beurteilungen oder Ausnahmeregelungen bei der Aufnahme in weiterführende Schulen.

2.3.2 Besonderheiten bei Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben (Erl. 4.2)

Vom Prinzip, dass für alle Schüler gleichermaßen das jeweilige Anforderungsprofil gilt, sind im Hinblick auf die besonderen Probleme des Schriftspracherwerbs in der Grundschule und in den unteren Klassen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten Ausnahmen möglich.

Bis Klasse 6 gelten in den Fächern Deutsch und Fremdsprache für Schüler, deren Leistungen im Lesen oder im Rechtschreiben dauerhaft, d. h. in der Regel etwa ein halbes Jahr, geringer als mit der Note ausreichend bewertet wurden, additiv oder alternativ folgende Formen der Leistungsmessung und Leistungsbewertung:

- Die Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben werden - auch für die Berechnung der Zeugnisnote - zurückhaltend gewichtet.
- Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung kann der Lehrer eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; auch kann der Umfang der Arbeit begrenzt werden.
- Zur Dokumentation des Lernfortschritts werden nach pädagogischem Ermessen die Leistungen im Rechtschreiben als Ersatz der Note oder ergänzend zur Note schriftlich erläutert.

In den übrigen Fächern werden die Rechtschreibleistungen nicht gewertet.

Ab Klasse 7 gilt dies nur in besonders begründeten Ausnahmefällen, wenn davon auszugehen ist, dass die Lese- oder Rechtschreibschwäche nicht auf eine mangelnde allgemeine Begabung oder auf mangelnde Übung zurückzuführen ist, sondern ein komplexes Feld an Ursachen für einen gestörten oder verzögerten Schriftspracherwerb vorliegt oder die Lese- oder Rechtschreibschwäche eine auf medizinischen Gründen beruhende Teilleistungsstörung ist.

Die Entscheidung, ob im Einzelfall von dem Anforderungsprofil abzuweichen ist, trifft jeweils die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des Schulleiters, ggf. unter Hinzuziehung der in Ziffer 2.3.1 genannten weiteren Stellen. Wenn die Note unter zurückhaltender Gewichtung für Rechtschreiben oder Lesen gebildet wurde, wird dies in der Halbjahresinformation und im Zeugnis unter „Bemerkungen“ festgehalten. Wenn es pädagogisch vertretbar ist, kann mit Zustimmung der Eltern von der zurückhaltenden Gewichtung abgesehen werden.

In den Abschlussklassen, außer den Abschlussklassen der Grundschulen, und in den Jahrgangsstufen des Gymnasiums sind Ausnahmen von der Verbindlichkeit des allgemeinen Anforderungsprofils, insbesondere eine zurückhaltende Gewichtung bei der Leistungsmes-

sung, nicht mehr möglich. Allerdings gelten auch hier die in Ziffer 2.3.1 genannte allgemeinen Grundsätze zum Nachteilsausgleich.

Zur Information der weiterführenden Schulen bietet die Grundschule den Eltern an, auf einem Beiblatt zur Grundschulempfehlung die Lese- oder Rechtschreibschwäche einschließlich der durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren. Wechselt ein Schüler während des laufenden Bildungsganges in eine andere Schule, so können Informationen zu dem besonderen Förderbedarf dann weitergegeben werden, wenn sie zur Erfüllung der pädagogischen Aufgaben der aufnehmenden Schule erforderlich sind.

3. Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und sonderpädagogische Hilfen in allgemeinen Schulen (Erl. 5)

3.1 Schulgesetzlicher Rahmen

Schüler mit Behinderungen besuchen die allgemeine Schule, wenn sie dort nach den pädagogischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten dem Bildungsgang folgen können; die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt. Behinderte Schüler, bei denen sich dies als nicht möglich erweist, erfahren rechtzeitig eine sonderpädagogische Förderung in den Sonderschulen. Die Entscheidung über den Besuch der Sonderschule trifft die untere Schulaufsichtsbehörde; dabei wird das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten angestrebt.

Den allgemeinen Schulen und Sonderschulen ist aufgegeben, pädagogische und soziale Begegnungsfelder zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern zu schaffen, die gemeinsame Unterrichtsveranstaltungen einschließen können. Außenklassen der Sonderschulen in allgemeinen Schulen stärken das soziale und pädagogische Miteinander.

3.2 Sonderpädagogische Dienste

Die allgemeine Schule wird von sonderpädagogischen Diensten unterstützt, wenn aufgrund einer Behinderung oder aufgrund besonderer Entwicklungsprobleme ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder jedenfalls deutliche Anhaltspunkte eines solchen Bedarfes vorliegen. Diese Dienste werden im Rahmen der Kooperation der Sonderschulen mit den allgemeinen Schulen geleistet und von der unteren Schulaufsichtsbehörde im Zusammenwirken mit den betroffenen Schulen eingerichtet und koordiniert.

Die sonderpädagogischen Dienste werden in den allgemeinen Schulen in subsidiärer Funktion, insbesondere in folgenden Formen tätig:

- Sie beraten die beteiligten Lehrer und Eltern;
- sie klären den sonderpädagogischen Förderbedarf, und zwar im Rahmen einer kooperativen Diagnostik, in die auch die Eltern, die Lehrer der allgemeinen Schule und gegebenenfalls Vertreter weiterer Fachdisziplinen einbezogen werden;
- sie beteiligen sich an der Förderplanung der allgemeinen Schulen im Zusammenwirken mit den Eltern und gegebenenfalls außerschulischen Leistungs- und Kostenträgern und
- sie leisten im Rahmen des Unterrichts in arbeitsteiligen Verfahren auf gemeinsamer Grundlage eine unmittelbare sonderpädagogische Förderung der betroffenen Schüler, soweit erwartet werden kann, dass die Schüler hierdurch in die Lage versetzt werden, dem Bildungsgang der allgemeinen Schule zu folgen;
- sie unterstützen die Schulen beim Aufbau geeigneter Hilfesysteme und Förderkonzepte.

Die Wirksamkeit dieser sonderpädagogischen Dienste wird in angemessenen Zeiträumen überprüft und erforderlichenfalls modifiziert. Grundlage hierfür ist eine nachvollziehbare Dokumentation.

4. Besuch der Sonderschule (Erl. 6)

4.1 Die Frage des Besuchs der Sonderschule ist zu prüfen, wenn für ein schulpflichtig werdendes Kind von den Erziehungsberechtigten oder der Leiterin bzw. dem Leiter (im Folgenden: Leiter) der zuständigen Grundschule ein entsprechender Antrag gestellt wird. Wenn die Schule den Antrag stellt, fügt sie einen pädagogischen Bericht bei. (Erl. 7)

Wird für einen Schüler der allgemeinen Schule unter Einbeziehung eines Sonderschullehrers und der Erziehungsberechtigten festgestellt, dass ihm eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsgang der allgemeinen Schule unter den gegebenen Verhältnissen nicht ermöglicht werden kann, ist die Frage des Besuchs der Sonderschule ebenfalls zu prüfen. Voraussetzung für die Einleitung der Klärung dieser Frage ist ein pädagogischer Bericht, der zusammen von der allgemeinen Schule und dem unterstützenden Sonderschullehrer erstellt wird. (Erl. 8)

Besteht unter allen Beteiligten Einvernehmen über den Besuch der Sonderschule, so stellen die Erziehungsberechtigten oder die Schule im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten einen entsprechenden Antrag bei der unteren Schulaufsichtsbehörde. Die allgemeine Schule kann auch ohne Einvernehmen der Erziehungsberechtigten beim Staatlichen Schulamt beantragen, die Frage des Besuchs der Sonderschule zu klären. Ebenso können die Erziehungsberechtigten auch ohne ein entsprechendes Votum der Schule die Klärung des Besuchs der Sonderschule beantragen.

Sind die Erziehungsberechtigten mit dem Antrag der Schule oder dem Inhalt des Berichtes nicht einverstanden, ist ihr abweichendes Votum anzufügen. (Erl. 9)

4.2 Die untere Schulaufsichtsbehörde kann über den Besuch der Sonderschule in einem vereinfachten Verwaltungsverfahren entscheiden, wenn ein entsprechender Antrag von den Erziehungsberechtigten oder von der Schule im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten gestellt wird. Die untere Schulaufsichtsbehörde prüft auf der Grundlage der vorhandenen Unterlagen die Begründung für den Besuch der Sonderschule. Es beteiligt die zuständige Sonderschule und gegebenenfalls weitere Leistungs- und Kostenträger. Die untere Schulaufsichtsbehörde bestätigt schriftlich die gemeinsam vereinbarte Entscheidung über den Besuch der Sonderschule, wenn sie zu dem Ergebnis kommt, dass der Antrag begründet ist. (Erl. 10)

4.3 Hält die untere Schulaufsichtsbehörde nach Sichtung der Unterlagen vor einer Entscheidung weitere Klärungen für erforderlich oder haben die Erziehungsberechtigten das Einvernehmen zum Antrag der Schule nicht erteilt, beauftragt sie nach einem Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten einen bisher nicht beteiligten Sonderschullehrer mit der weiteren Begutachtung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die auch eine pädagogisch-psychologische Prüfung einschließen kann. Die untere Schulaufsichtsbehörde kann daneben Fachleute anderer Disziplinen oder Leistungs- und Kostenträger beiziehen und unter Beteiligung der Erziehungsberechtigten, die eine Vertrauensperson zuziehen können, einen Expertenkreis zur gemeinsamen Beratung des Einzelfalles bilden.

4.4 Wenn es zur Erfüllung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule erforderlich ist, können die Schüler nach §84 Abs. 3 SchG mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten in einem Heim oder in Familienpflege untergebracht werden. Eine solche Maßnahme setzt das Einvernehmen mit dem zuständigen Träger der Sozialhilfe bzw. dem zuständigen örtlichen Träger der Jugendhilfe voraus. Die untere Schulaufsichtsbehörde bezieht die Leistungs- und Kostenträger frühzeitig in das Verfahren ein und ermöglicht damit einen abgestimmten und koordinierten Klärungsprozess. In diesen Klärungsprozess ist der öffentliche Gesundheitsdienst einzubeziehen. (Erl. 11) Die untere Schulaufsichtsbehörde und die Schulen wirken bei der Erstellung eines Gesamtplanes nach §58 Sozialgesetzbuch XII (Sozialhilfe) und bei der Erstellung eines Hilfeplanes nach §36 Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) mit. (Erl. 12)

4.5 Die untere Schulaufsichtsbehörde ist eine eingehende Prüfung des Elternwunsches und eine Auseinandersetzung mit dem in ihm zum Ausdruck gebrachten elterlichen Erziehungsplan aufgegeben. An der Klärung der Einlösungsmöglichkeiten der elterlichen Erwartungen wirken, der gemeinsamen Verantwortung entsprechend, die für die allgemeine Schule und die Sonderschule zuständigen Schulaufsichtsbeamten mit. Die Erziehungsberechtigten haben die Möglichkeit, alle ihr Kind betreffenden Unterlagen des Staatlichen Schulamtes einzusehen. Dieses überlässt ihnen auf Wunsch Kopien der Unterlagen; gemäß §26 Abs.2 LGeBG (Erl. 13) kann Auslagenersatz verlangt werden.

Die untere Schulaufsichtsbehörde entscheidet über das sonderpädagogische Förderangebot und gegebenenfalls über die Pflicht zum Besuch der Sonderschule unter Gesamtwürdigung des Einzelfalles, der Beratungsergebnisse und der gegebenen oder herstellbaren Rahmenbedingungen der Schularten. Mit der Entscheidung gegen den elterlichen Erziehungsplan ist ein erhöhter Begründungsbedarf verbunden, der unter Hinzuziehung eines Expertenkreises die Einbeziehung pädagogischer, organisatorischer, personeller und finanzieller Aspekte erforderlich macht. In jedem Einzelfall muss der Umfang der sonderpädagogischen Förderung im finanziell vertretbaren Rahmen bleiben.

4.6 Um das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten herzustellen, hat die untere Schulaufsichtsbehörde neben der Entscheidungsalternative des Besuchs der Sonderschule oder der allgemeinen Schule folgende, einem Kompromiss zwischen staatlichem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsplan dienliche Entscheidungsmöglichkeiten:

Die untere Schulaufsichtsbehörde kann

- die Entscheidung über den Besuch der Sonderschule zurückstellen. Um das Einvernehmen der Erziehungsberechtigten zu erreichen, kann eine gewisse zeitliche Verzögerung der Entscheidung in Kauf genommen werden. Dabei ist einerseits sorgfältig zu prüfen, ob die allgemeine Schule mit den verfügbaren Mitteln die elterlichen Erwartungen einlösen kann. Wenn sich dies als nicht möglich erweist, darf aber andererseits dem behinderten Schüler auf Dauer keine Lernsituation zugemutet werden, in der er überfordert ist. In Fällen, in denen die Teilnahme des behinderten Schülers an dem Unterricht der allgemeinen Schule zu pädagogisch untragbaren Verhältnissen führt, kann die untere Schulaufsichtsbehörde auch ohne zeitliche Verzögerung korrigierend eingreifen;
- den probeweisen Besuch der Sonderschule oder eine zeitlich befristete Aufnahme in die Sonderschule vorsehen; während der Zeit des probeweisen Besuches ist der betreffende Schüler ordentlicher Schüler der besuchten Sonderschule;

- die Feststellung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule mit der Festlegung eines Zeitraumes verbinden, nach dem eine erneute Überprüfung vorgesehen ist. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass die erneute Überprüfung früher erfolgt, wenn sich die pädagogischen Grundlagen wesentlich geändert haben;
- weitere Maßnahmen im allgemeinen Schulbereich treffen oder vermitteln, vor allem Begegnungs- und Kooperationsprojekte oder die Bildung von Außenklassen (vgl. unten Nr. 5)

Soweit es erforderlich ist, bezieht die untere Schulaufsichtsbehörde Schulträger und andere Leistungs- und Kostenträger frühzeitig in das Verfahren ein. (Erl. 14)

4.7 Über Rückschulungen und gegebenenfalls erforderliche Maßnahmen für die Rückschulungsbegleitung entscheidet die untere Schulaufsichtsbehörde. Die Prüfung der Rückschulungsfrage kann durch die untere Schulaufsichtsbehörde, die Sonderschule und die Erziehungsberechtigten veranlasst werden. Die untere Schulaufsichtsbehörde kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten den probeweisen Besuch der allgemeinen Schule genehmigen. (Erl. 15)

4.8 Stellt sich während des Besuches einer Sonderschule die Frage, ob ein anderer Sonderschultyp für den betreffenden Schüler geeigneter wäre, so entscheidet das Staatliche Schulamt über den Schulwechsel. Nummer 4.1 bis 4.5 gilt in diesem Fall entsprechend. Neben einem Schulwechsel kommen auch Kooperationsmaßnahmen zwischen den einzelnen Sonderschultypen in Betracht.

5. Weitere Formen der integrativen Bildung und Erziehung

5.1 Begegnungs- und Kooperationsprojekte

Die allgemeinen Schulen sollen nach § 15 Abs.5 SchG (Erl. 16) mit den Sonderschulen im Schulleben und im Unterricht, soweit es nach Bildungs- und Erziehungszielen möglich ist, zusammenarbeiten.

Gegenseitiges Kennenlernen, Verstehen und Annehmen von behinderten und nicht behinderten Schülern sind auch in den allgemeinen Schulen Ziel der Erziehung und Bildung. Begegnungs- und Kooperationsprojekte sind daher im Erziehungs- und Bildungsauftrag, zum Teil auch in den Fachlehrplänen der Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien verankert.

Zur Umsetzung dieser Ziele eignen sich Aktivitäten unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Art, die auf den verschiedenen Ebenen (Schüler, Lehrer, Eltern) zwischen den Schularten durchgeführt werden. Sie müssen durch schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen vorbereitet und unterstützt werden.

Zuschüsse zur Durchführung von gemeinsamen Schullandheimaufenthalten und anderen Begegnungen von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen können über die Schulaufsichtsbehörde beantragt und im Rahmen der im Staatshaushaltsplan bereitgestellten Mittel gewährt werden.

Soweit erforderlich, tragen die untere Schulaufsichtsbehörde oder das Regierungspräsidium dafür Sorge, dass entsprechende Begegnungs- und Kooperationsprojekte von den verschiedenen Schularten durchgeführt werden, und übernehmen eine entsprechende unterstützende Begleitung insbesondere auch durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit.

5.2 Außenklassen

Nach §15 Abs.6. SchG (Erl. 17) können an den Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien im Rahmen der gegebenen Verhältnisse Außenklassen von Sonderschulen gebildet werden.

5.2.1 Gestaltung der Arbeit

Die Außenklasse wird einer Partnerklasse zugeordnet, wobei die Verantwortung der Lehrer für die jeweilige Klasse ihrer Schulart erhalten bleibt. Die Schüler der Außenklasse sind Schüler der Sonderschule und werden nach dem Bildungsplan ihrer Sonderschule unterrichtet. Die Lehrer der Außenklasse und der Partnerklasse arbeiten auch mit den Eltern beider Klassen eng zusammen und werden hierbei durch eine kontinuierliche Kooperation der allgemeinen Schule und der Sonderschule unterstützt. Für Schüler der Außenklasse gilt der zeitliche Unterrichtsrahmen der allgemeinen Schule; darüber hinaus wird ihnen nach Möglichkeit die Teilnahme am Unterricht in der Sonderschule angeboten.

5.2.2 Beteiligung der betroffenen Lehrer, Eltern und Schulträger

Die untere Schulaufsichtsbehörde übernimmt vor Einrichtung einer Außenklasse die Koordination der Verhandlungen und die Vorbereitungen der Entscheidung. Für ein gutes Gelingen der Arbeit in einer Außenklasse ist es wichtig, dass die Entscheidung der unteren Schulaufsichtsbehörde, die nur im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern erfolgen kann, auch von den anderen Beteiligten mitgetragen und unterstützt wird. Deren Einvernehmen ist anzustreben.

Vor der Entscheidung wird die Einrichtung der Außenklasse in den Pflegschaften der betroffenen Klassen besprochen und die untere Schulaufsichtsbehörde beteiligt die Leiter, die Gesamtlehrerkonferenzen, die Elternbeiräte und die Schulkonferenzen der betroffenen Schulen. Gegebenenfalls sind auch die Träger der Schülerbeförderung oder außerschulische Kostenträger in die Entscheidungsfindung einzubeziehen.

5.2.3 Voraussetzungen für die Einrichtung

Größe und personelle Ausstattung einer Außenklasse müssen in der Regel mit den Verhältnissen in der Stammschule vergleichbar sein. Die Ressourcenzuweisung erfolgt für alle Schüler der Sonderschule nach den Vorgaben der Verwaltungsvorschrift Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation in der jeweils gültigen Fassung.

Für die Außenklasse muss ein eigener Raum verfügbar sein.

Sie muss über ausreichende behinderungsspezifische Lehr- und Lernmittel verfügen, die von der Sonderschule oder von deren Schulträger bereitgestellt werden.

Eine Veränderung der sonst üblichen Rahmenbedingungen ist nur in begründeten Ausnahmefällen möglich.

Die untere Schulaufsichtsbehörde legt einen Zeitraum fest, nach dem die Entscheidung über die Einrichtung der Außenklasse überprüft wird.

6. Zusammenarbeit der Schulen und Lehrer in fachlichen Fragen

Schulartübergreifende und interdisziplinäre Fortbildungsmaßnahmen dienen der Weiterentwicklung integrativer Formen von Bildung und Erziehung. In Arbeitskreisen auf Schulamts-ebene können die beteiligten Lehrer und ihre Partner Erfahrungen austauschen. Solche Ver-

anstaltungen, in die auch Eltern sowie andere schulische und außerschulische Partner einbezogen werden können, dienen auch dazu, die Konzeption der gemeinsamen Arbeit zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Schulartübergreifende und interdisziplinäre gemeinsame Fortbildungsangebote auf regionaler und überregionaler Ebene zu speziellen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, behinderungsspezifischen Themen und Krankheitsbildern, zu entsprechenden Fördermaßnahmen und außerschulischen Hilfen, zur Schülerbeobachtung und Schülerbeschreibung sowie zum Themenbereich des differenzierten Unterrichtens unterstützen die gemeinsame Arbeit. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei im Bereich der kollegialen Beratung.

Zu einer besseren Zusammenarbeit der Schulen, Lehrer und Eltern trägt auch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit bei. Zur Information über geeignete Kooperationsmöglichkeiten können gemeinsame Konferenzen oder andere geeignete Veranstaltungen durchgeführt werden.

7. Arbeitsstellen Kooperation

Das Staatliche Schulamt übernimmt die Verantwortung für die Gesamtkoordination zwischen den Schularten.

Die Landesarbeitsstelle Kooperation beim Regierungspräsidium Stuttgart und die Arbeitsstellen Kooperation bei den unteren Schulaufsichtsbehörden bieten für die beschriebenen Aufgabenfelder Unterstützung in Form von Beratung, Information und Vermittlung an. Vor allem in der Vernetzung von schulischen und außerschulischen Diensten übernehmen sie koordinierende Aufgaben und unterstützen konzeptionelle Weiterentwicklungen. Sie erstellen Übersichten zu sonderpädagogischen Diensten sowie anderen Einrichtungen und Partnern der Kooperation. Sie stellen Materialien zur Vorbereitung und Durchführung erprobter Kooperationsprojekte zur Verfügung. Darüber hinaus initiieren sie gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitskreise für Lehrkräfte verschiedener Schularten, für Eltern und andere Partner der schulischen Förderung.

8. [Inkrafttreten]

Diese Verwaltungsvorschrift tritt am Tag nach der Veröffentlichung in Kraft. (Erl. 18)

Kultusministerium Baden-Württemberg

Anmerkung: Die Änderung vom 22. August ist am Tag nach der Veröffentlichung in Kraft getreten. Gleichzeitig ist die Verwaltungsvorschrift „Pflicht zum Besuch der Sonderschule“ (Erl. 18), neu erlassen am 4.11.1996 (K. u. U. S. 782), außer Kraft getreten.