

Heterogenität gestalten

Konzept inklusiver Bildungs- und Erziehungsarbeit am Elisabeth-Gymnasium



Beschluss der Schulkonferenz
vom 22.05.2019
aktualisiert am 23.08.2023

Das **Elisabeth-Gymnasium** (ELG) ist eine Schule der Edith-Stein-Schulstiftung des Bistums Magdeburg. Gemeinsam mit der St. Franziskus-Grundschule und der St. Mauritius-Sekundarschule bildet es das Katholische Schulzentrum in Halle (Saale).

Das **Konzept inklusiver Bildungs- und Erziehungsarbeit** dokumentiert Strukturen und Entwicklungslinien am Elisabeth-Gymnasium, die insbesondere der pädagogischen Handlungsfähigkeit im Umgang mit einer zunehmend heterogen erlebten Schülerschaft dienen.

Damit ist dieses Konzept im besten Sinne Teil des **Schulprogramms** des Elisabeth-Gymnasiums, das die Qualität der Schule sichert und in ihrer Weiterentwicklung steuert.

Inhalt

| | Seite |
|---|-------|
| 1 Einleitung | 4 |
| 2 Pädagogische Beratung | 5 |
| 2.1 Sicherung und Begleitung individueller Lernbiographien | 5 |
| 2.2 Instrumente zur Sicherung und Begleitung individueller Lernbiographien | 8 |
| 3 Fördern- und Fordern am Elisabeth-Gymnasium | 9 |
| 3.1 Im Unterricht | 9 |
| 3.2 Unterricht begleitend | 10 |
| 3.3 Prävention und Diagnostik | 11 |
| 4 Personelle, räumliche und sächliche Voraussetzungen | 13 |
| Anhang | 14x |

1 Einleitung

Äußerer Anlass, dieses Konzept inklusiver Bildungs- und Erziehungsarbeit am Elisabeth-Gymnasium (ELG) zu dokumentieren, ist der Auftrag im „Orientierungsrahmen für die inklusive Arbeit an den Schulen der Edith-Stein-Schulstiftung“ im Verlauf des Schuljahres 2018/19 ein schulspezifisches Inklusionskonzept zu erstellen.

„Inklusion“, heißt es im Orientierungsrahmen, „ist der Prozess gemeinsamen Lebens, Lernens und Arbeitens in Vielfalt.“ Inklusion ist damit keine Spezialaufgabe sonderpädagogischer Experten. Vielmehr ist Inklusion als Leitidee zu verstehen, die das Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext thematisiert und Vielfalt als bereichernd anerkennt.

In der Schulform Gymnasium verbindet sich diese Leitidee mit der Herausforderung, Heterogenität als Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen und die bildnerische und erzieherische Praxis „konsequent“ – wie der Orientierungsrahmen formuliert – auf eine Verschiedenheit achtendes pädagogisches Handeln auszurichten. Weil dies – insbesondere im Gymnasium – auch bedeutet, pädagogisches „Neuland“ zu betreten, ist es gut, Inklusion als prozesshaft zu verstehen und sich einer inklusiven Wirklichkeit „kontinuierlich annähern“ zu können. Nicht zuletzt muss hier auch auf einschränkende schulrechtliche Vorgaben durch das Bundesland verwiesen werden.

Zugleich aber kann im ELG auf eine durchaus reichere Erfahrung an integrativem Schulemachen zurückgeschaut werden. Denn bereits bevor der Begriff „Inklusion“ zur Leitvokabel wurde, war die Schule aufgrund ihrer christlichen Grundlegung einer Pädagogik verpflichtet, die die Einmaligkeit des Individuums wertschätzt und die Gestaltung der Gemeinschaft als wertorientierte Aufgabe versteht. Insofern gab es schon früh die Offenheit und auch die sonderpädagogische Kompetenz im Kollegium, um sich gestaltend von Heterogenität herausfordern zu lassen.

Damit nährt die von außen eingeforderte Konzeptarbeit den ‚inneren Anlass‘, die in den zurückliegenden Jahren am ELG erarbeiteten Strukturen und Instrumente einer inklusiven Schule zu systematisieren und die gefundenen Handlungsfelder auf mögliche Entwicklungsaufgaben zu befragen. Dies leisten die nachfolgenden Seiten.

Gleichwohl bleibt auf ein Desiderat aufmerksam zu machen: Als Katholische Schule im radikal säkularisierten gesellschaftlichen Kontext ist das ELG mit dem Anspruch an eine inklusive Pädagogik auch religionspädagogisch herausgefordert. Wünschenswert wäre hier ein in ähnlicher Form begleiteter konzeptioneller Suchprozess, der die in der Schule erprobte Praxis reflektieren und systematisieren hilft.

2 Pädagogische Beratung

2.1 Sicherung und Begleitung individueller Lernbiographien

Übergangsmanagement: Grundschule - ELG

Wesentliches Ziel des Übergangsmanagements ist es – trotz der großen Zahl angemeldeter Kinder -, jedes Kind einzeln wahrnehmen zu können. Um diesem Anspruch der Individualisierung genügen zu können, ist am ELG ein mehrschrittiges Aufnahmeverfahren implementiert, das jährlich über das Winterhalbjahr durchlaufen wird und an dem - im Sinne der Multiperspektivität - unterschiedliche Kompetenzen und Funktionen aus dem Personal der Schule beteiligt werden.

- Präsentation des ELG auf der Schulmesse des Stadtelterrates im September. Schwerpunkt ist hier die Information zum Schulprogramm, zugleich nutzen Eltern aber bereit diese Gelegenheit, um individuelle Schullaufbahnoptionen zu erfragen.
Ab der Schulmesse stehen auf der Website des ELG alle relevanten Informationen rund um das Schulprogramm sowie die Beratungsangebote des ELG in schnell erreichbarer Position bereit.
- Am Tag der offenen Tür im November werden pädagogische Prinzipien, unterrichtliche Praxis und methodische Grundsätze der pädagogischen Arbeit des ELG exemplarisch erfahrbar gemacht.
- Wesentlicher Baustein im Aufnahmeverfahren ist es, ein Kind mit „besonderen Bedürfnissen“ neben dem Gespräch mit den Eltern auch durch individuelle Hospitation an den abgebenden Grundschule näher kennenzulernen, damit schon die Aufnahmesituation entsprechend gestalten werden kann. Hier ist die Expertise der Sonderpädagoginnen und Trainerinnen des ELG wesentlich (s. dazu auch Anhang 1)
- Im Januar folgt der schriftliche Aufnahmetest als Indikator für bereits in der Grundschule erworbene Kompetenzen. Jede Testgruppe von max. 15 Kindern ist begleitet von in der Regel zwei Lehrkräften, deren Aufmerksamkeit auf das Befinden der Kinder gerichtet ist, nicht auf die Testinstruktion.
- Nach den Halbjahreszeugnissen folgt als weiterer Schritt ein Aufnahmegespräch mit den Eltern und ihrem Kind. Im Mittelpunkt steht dabei das neugierige Interesse an dem Kind. Seitens der Schule wird darauf geachtet, dass Eltern und Kind eine zugewandte und ggf. beratende Gesprächssituation erleben.
- Die Aufnahmeentscheidung für Kinder mit „besonderen Bedürfnissen“ erfolgt nach einer multiperspektivischen Beratung, die insbesondere die Frage in den Mittelpunkt rückt, ob das ELG mit seinen personellen, räumlichen und sächlichen Kompetenzen und Möglichkeiten eine gelingende Lernbiographie und Schullaufbahn gestalten kann. (s. dazu auch Anhang 1)
- Mit dem „Sextanerempfang“ vor den Sommerferien und den „Ankommenstagen“ direkt nach den Sommerferien findet der Übergang aus den Grundschulen ans ELG seinen Abschluss. Dabei zielt der „Sextanerempfang auf ein erstes Kennenlernen der neuen Mitschüler/innen, des Klassenraums, der Klassenleitung sowie der „Lernpaten“ aus dem 10. Jahrgang, die als individuelle Begleiter aus der Schülerschaft im Verlauf des 5. Schuljahres Ansprechpartner sind. Die ersten Tage des jeweils neuen Schuljahres vermitteln - unterstützt durch die Klassenpaten - die täglichen Abläufe im Schulhaus des ELG und wollen im Unterricht des Gymnasiums „ankommen lassen“.

Übergangmanagement in der Sekundarstufe

Aufnahmen von neuen Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe sind immer Einzelfallentscheidungen, bei denen vergleichbar dem Übergang in den Jahrgang 5 ggf. die Expertise der sonderpädagogischen Beraterinnen hinzugezogen wird.

Der Übergang von erfolgreichen Absolvent/innen der St. Mauritius Sekundarschule (SMS) mit dem Bildungsziel Allgemeine Hochschulreife innerhalb des Schulzentrums ans ELG wird inzwischen systematisch vorbereitet. Unter dem Titel „Basis+“ können Schülerinnen und Schüler der SMS mit individuell gegebenen Voraussetzungen in den Jahrgängen 9 und 10 Module in Deutsch, Englisch und Mathematik ansteuern. Die Module werden gemeinsam von Lehrkräften des ELG und der SMS verantwortet und zielen auf eine Vergewisserung von methodischen und fachlichen „Basics“.

Mit der „Einführungsklasse am ELG“ schließt ein Bildungsangebot an, das insbesondere die Übergangssituation von der Sekundarschule ans Gymnasium berücksichtigt und sich allen Absolvent/innen von Sekundarschulen mit erweitertem Realschulabschluss öffnet (siehe dazu auch Anhang 2).

Klassenleitung im Tandem

In den Jahrgängen 5 bis 10 ist am Elisabeth-Gymnasium eine Besetzung der Klassenleitung im Tandemprinzip üblich. Das bedeutet, dass zwei Klassenlehrer – wenn möglich eine Lehrerin und ein Lehrer - gleichverantwortlich für die Lerngruppe eingesetzt sind. Die Klassenleitung ist der pädagogische Begleiter der Klasse, in der Regel für drei Jahren. (S. dazu „Pädagogische Strukturen am ELG“, Anhang 4)

Die Klassenleitung hält engen Kontakt zu ihren Schülern. Durch vertrauensvollen Umgang und einladende Gestaltung von z.B. Morgenkreisen entwickelt sich eine offene, angstfreie Atmosphäre. Themen der Klassengemeinschaft, des gemeinsamen Lernens und Umgangs miteinander werden hier besprochen. Aufgrund von Elternabenden und individuellen Gesprächen wird ein vertrauensvolles Verhältnis mit dem Elternhaus gestaltet, damit alltägliche Probleme und Konflikte gelöst werden können. Die Zusammenarbeit als Tandem ermöglicht einen regen Austausch sowie die Diskussion verschiedener Aspekte und lässt den differenzierten Blick auf die Entwicklung der Kinder zu. Die Klassenleitung kann jederzeit selbst auf die unterstützenden personellen Strukturen im ELG sowie im Schulzentrum zurückgreifen, zugleich kann sie im Bedarfsfall auch an die Unterstützer vermitteln (z.B. Kontaktaufnahme zum Schulseelsorger).

Konferenzen

- **Pädagogische Konferenzen** dienen der pädagogischen Beratung aller eine Schülerin bzw. einen Schüler unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer. Dabei stehen die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung sowie das Sozialverhalten der Schülerin oder des Schülers im Mittelpunkt. Mögliche pädagogische Maßnahmen werden gemeinsam verantwortet und beschlossen.

- **Förderkonferenzen** nehmen Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem oder sonderpädagogischen Förder- und Entwicklungsbedarf in den Blick. In Absprache mit den Förderpädagoginnen und ggf. unter Berücksichtigung vorliegender Diagnosen werden passende Formen des Nachteilsausgleiches erörtert und individuelle Lernwege entwickelt.
- **Jahrgangskonferenzen** dienen insbesondere der organisatorischen Abstimmung schulischer Aktivitäten und außerschulischer Veranstaltungen unter Berücksichtigung individueller Besonderheiten der Klassen und einzelner Schülerinnen oder Schüler in den Klassen.
- **Lehrerkonferenzen** sind am ELG der zentrale Umschlagsort für Informationen und Beratungsergebnisse zu allen Themen der Schulentwicklung. In den Tagesordnungen hat das Stichwort „Inklusion“ eine mitlaufende Qualität, markiert so seine dauerhafte Präsenz im Alltag der Schule.

Schulleitung

Leitungshandeln zielt darauf, die schulische Qualität zu sichern bzw. weiterzuentwickeln. Dazu tragen klare Absprachen, eine Verknüpfung mit bestehenden schulischen Strukturen sowie ggf. die Bereitstellung von notwendigen personellen, räumlichen wie sächlichen Ressourcen bei. Im Schulleitungsteam des ELG sind die Zuständigkeiten in einer Geschäftsverteilung festgelegt (s. Anhang 3).

Die Schulleitung stärkt die Lehrkräfte individuell, insbesondere die Klassenleitungen durch beratende Begleitung, ggf. zieht sie die hausinterne sonderpädagogische Expertise hinzu. Vor allem laufbahnrelevante Beratungen und Entscheidungen müssen von Klassenleitungen und Schulleitung gemeinsam und mit Blick auf die förderdiagnostischen Empfehlungen für unterstützende pädagogische Maßnahmen erarbeitet werden.

Erziehungspartnerschaft

Im Mittelpunkt der Erziehungs- und Bildungsarbeit am ELG stehen das Wohl der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers sowie das Gelingen der je individuellen Schullaufbahn.

Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Lehrer/-innen und Eltern. Dazu gehört auch eine gemeinsame Verständigung über Werte und Ziele in der Erziehungs- und Bildungsarbeit, schließlich haben Eltern und Lehrer/-innen für Kinder und Heranwachsende eine nicht zu unterschätzende Modellfunktion.

Gegenseitige Achtung und ein respektvoller Umgang miteinander ermöglichen eine angemessene Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, Elternhaus und Schule.

Um die individuelle Lern- und Sozialentwicklung eines Kindes zwischen Elternhaus und Schule partnerschaftlich zu begleiten, werden am ELG verschiedene Gesprächsoptionen angeboten und gepflegt.

Die Lehrkräfte des ELG bieten wöchentlich eine Sprechstunde an. Zusätzlich sind sie über eine individuelle Dienst-Email kontaktierbar, sodass kurzfristig anliegende Themen besprochen und Verabredungen getroffen werden können. Im Jahresplan der Schule sind feste Elternsprechtage und Elternabende verankert. Diese schaffen einen Rahmen für das gemeinsame pädagogische Gespräch von Lehrer/innen, Eltern und auch Schüler/innen, in dem Tendenzen und Entwicklungen des Lern- und Sozialverhaltens thematisiert und ggf. individuelle Handlungsstrategien verabredet werden können (s. dazu insbesondere Beratung zum Lern- und Sozialverhalten am ELG, Anhang 5).

Die Schule begrüßt, wenn Eltern Kontakte zu Netzwerken, die ihre Kinder außerschulisch unterstützen (z.B. Lerninstitute und Beratungsstellen), für die pädagogische Arbeit des ELG öffnen.

Fort- und Weiterbildung

Für die Fortbildungsplanung des ELG ist es selbstverständlich, die Kompetenzen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Umgang mit Heterogenität zu stärken.

So ist es bereits eingeübte Praxis in schulinternen Fortbildungsveranstaltungen mit der hauseigenen Expertise zu Dyskalkulie, Legasthenie und Möglichkeiten der Anwendung von Nachteilsausgleichen zu informieren und zu beraten.

Darüber hinaus werden innerhalb des Fördernetzwerkes des Schulzentrums („I-Team“) schulübergreifende Angebote mit den Schulleitungen abgestimmt und durchgeführt (Autismusspektrum) sowie Initiativen zur Erweiterung des vorhandenen Kompetenzspektrums aufgezeigt und umgesetzt (z.B. Ergänzung des Förderschwerpunktes „sozial-emotional“ | Weiterbildung Lerndidaktik).

2.2 Instrumente der Sicherung und Begleitung individueller Lernbiographien

- „Beratungspapiere“ zum Sozial- und Lernverhalten (s. Anhang 4)
- Angebote des Schulseelsorgers zur Unterstützung der spirituellen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und Lehrer (s. Anhang 5)
- Einzelfallberatung für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Kolleg/innen bei allgemeinen Schwierigkeiten im Lebens- und Lernverlauf sowie persönlichen Belastungssituationen (s. Anhang 5)
- Diagnostische Beratung und Förderung bei Teilleistungsstörungen
- Sonderpädagogische Beratung und Förderung
- Schullaufbahnberatung
- Berufs- und Studienberatung, auch durch externe Partner (S. Anhang 5)
- Mediationsangebote zur Stärkung der sozialen Kompetenz und zur Konfliktbewältigung (s. Anhang 5)

3 Fördern und Fordern

Der dritte Abschnitt will Handlungsfelder aufzeigen, in denen am Elisabeth-Gymnasium die zunehmende Heterogenität als Aufgabe und Herausforderung gesehen wird, bereits praktizierte Lösungsansätze dokumentieren und Entwicklungsaufgaben benennen.

3.1 Im Unterricht

Wachsende Heterogenität in der Schülerschaft stellt die alltägliche Unterrichtsgestaltung und das Nachdenken über Unterrichtsentwicklung am Gymnasium vor die Aufgabe, Zielgleichheit und Individualisierung zu verschränken (s. dazu Schulgesetz LSA und Verordnung zur Förderung).

Zugleich sind damit Gelingensbedingungen guten Unterrichts aufgerufen, die auch jenseits der Suche nach einem „inklusive Unterricht“ Qualitätsmerkmale guten Unterrichts sind (s. dazu exemplarisch die Übersicht „Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht“ im Anhang 12).

Im Kollegium des Elisabeth-Gymnasiums sind der kollegiale Austausch, kollegiale Vereinbarungen zum Fachunterricht in Jahrgängen und das fachgruppenspezifische Gespräch um guten Unterricht ein „mitlaufendes Thema“. Neue Richtlinien zur Leistungsbewertung (2012), kompetenzorientierte Lehrpläne (ab 2016), die Suche nach realisierbaren digitalen Unterrichtsoptionen sowie der Schulleitungsauftrag, verstärkt verbindlichen Absprachen über Unterrichtssequenzen zu erarbeiten und zu realisieren (ab 2017), waren und sind dazu äußere Anlässe. Gleichwohl steht eine bewusste Verständigung im Kollegium wie in der Schulgemeinde insgesamt über dann für das ELG verbindliche Qualitätsmerkmale „guten (inklusive) Unterrichts“ noch auf der Agenda der mittelfristigen Schulentwicklung.

Die Lehrerinnen und Lehrer des ELG wissen um die Ressource, die ihnen durch förder- bzw. sonderpädagogisch weitergebildete Kolleginnen hausintern und am Schulzentrum zur Verfügung steht (s. dazu auch Kapitel 4). Eine wesentliche Aufgabe der Mitglieder des Fördernetzwerkes des Schulzentrums („I-Team“) ist es, die Beratung die unterrichtliche und erzieherische Arbeit aller Lehrerinnen und Lehrer beratend zu begleiten (vgl. Orientierungsrahmen ESS).

Freie Stillarbeit

In den Klassenstufen 5 und 6 sind in der Studentafel der Schülerinnen und Schüler wöchentlich je 2 Stunden Freie Stillarbeit (FSA) in Anlehnung an die Konzeption des Marchtaler Planes verankert. Die Kinder erhalten hier größere Freiheiten bei der Aufgabenwahl und -umfang sowie beim Arbeitstempo, sodass neben den fachlichen Inhalten verstärkt individuelle Fähig- und Fertigkeiten berücksichtigt werden können.

Durch höhere Flexibilität hinsichtlich der Methoden, Inhalte und Sozialformen kann dem inklusiven Gedanken verstärkt Rechnung getragen werden. (Siehe dazu auch „Reformpädagogische Leitideen – Marchtaler Plan am ELG“, Anhang 6)

Förderunterricht

Im regulären Fachunterricht werden grundsätzlich die unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten eines jeden beachtet. Verschiedene Lernausgangslagen insbesondere im Übergang von den Grundschulen können am ELG in einem speziell in Klasse 5 installierten Differenzierungsunterricht berücksichtigt werden (s. Anhang 7)

Für besonders begabte und leistungswillige Schülerinnen und Schüler werden im Einzelfall in anderen Jahrgängen Möglichkeiten der Akzeleration bzw. der Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen angeboten. (S. dazu auch den Abschnitt „Wettbewerbe“)

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Teilleistungsstörungen, chronischen oder schwerwiegenden Erkrankungen, speziellen Begabungen oder einem Migrationshintergrund, der eine Sprachförderung erfordert, steht am Elisabeth-Gymnasium ein inzwischen beachtlich ausgebauten Unterstützungssystem zur Verfügung. In folgenden Bereichen kann dabei auf eigene Expertise zurückgegriffen werden:

- Dyskalkulie und Legasthenie
- Aufmerksamkeit / Konzentration
- Sozial-emotionale Stärkung
- Motorik
- Deutsch als Zielsprache
- Fremdsprachenunterricht für Quereinsteiger

Personelle und fachliche Ressourcen zur Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler werden in Abstimmung mit der Schulleitung und nach Absprache innerhalb des I-Teams genutzt.

3.2 Den Unterricht begleitend

Als Gymnasium zielt das ELG in besonderer Weise darauf, die Freude an speziellen Interessen und individueller Leistungsfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler herauszufordern. Deshalb gehört es zum Programm der Schule neben dem Fachunterricht Strukturen und Optionen für individuelle „Erprobungsfelder“ selbst anzubieten oder möglich zu machen.

Arbeitsgemeinschaften

Zu den niedrighschwelligen und selbstverantworteten Angeboten ist hier an erster Stelle eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften zu zählen, die in sportlichen, naturwissenschaftlichen und künstlerischen Aufgabenfeldern „zu Hause“ sind. Immer wieder entwickeln sich aus den Arbeitsgemeinschaften Teams (Jugend trainiert für Olympia) oder kleine Gruppen von Schülerinnen und Schülern (Physik-Olympiade), die sehr erfolgreich an Wettbewerben teilnehmen.

Wettbewerbe

Die oft zahlreiche (teilweise auch verbindliche) Teilnahme insbesondere an den klassischen Wettbewerben wie Mathe-Känguru, Informatik-Biber, Jugend forscht oder den mathematisch-naturwissenschaftlichen Olympiaden wird zudem im entsprechenden Fachunterricht ange-regt und begleitet (vgl. die regelmäßige Erfolgsdokumentation auf der Website oder in der „E-mail“). Daneben haben sich in den zurückliegenden Jahren neue Wettbewerbe aufgrund von Schülerinteressen am ELG gezeigt, die teilweise mit herausragenden Erfolgen bestritten wurden (LEGO-League, CanSat). Hier ist die Unterstützung durch die Eltern sowie den För-derverein des ELG eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen.

Insgesamt zeigt sich bei der Teilnahme an Wettbewerben eine Schwerpunktsetzung in sport-lichen und in mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen. Sprachliche, künstlerische oder gesellschaftswissenschaftliche Wettbewerbe werden deutlich seltener „bedient“. Gleichwohl – und die häufig sehr erfolgreiche Teilnahme am Lateinwettbewerb „Certamen“ ist dabei im Blick – ist hier eine Entwicklungsoption insbesondere auch auf der Folie des Selbstverständnisses als Katholischer Schule (s. „Sieben Thesen“) angezeigt.

Fremdsprachenzertifikate

Integriert in den Fremdsprachenunterricht des 10. Jahrgangs sowie der gymnasialen Ober-stufe werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, Fremdsprachenzertifikate zu erwerben. Die Fachschaft Französisch hat sich entschieden, die Vorbereitung auf das DELF-Zertifikat in den Unterricht zu integrieren. Das (englisch-sprachigen) TOEFL-Zertifikat kann im Rahmen einer hausintern angebotenen Prüfung erworben werden, weil im Kollegium des ELG eine Lehrerin mit Prüflizenz arbeitet.

„Prime“-Gymnasium

Als „Prime-Gymnasium“ der Martin-Luther-Universität kann das ELG zudem besonders be-gabten oder interessierten Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu Praktika oder auch zu einem Frühstudium bieten.

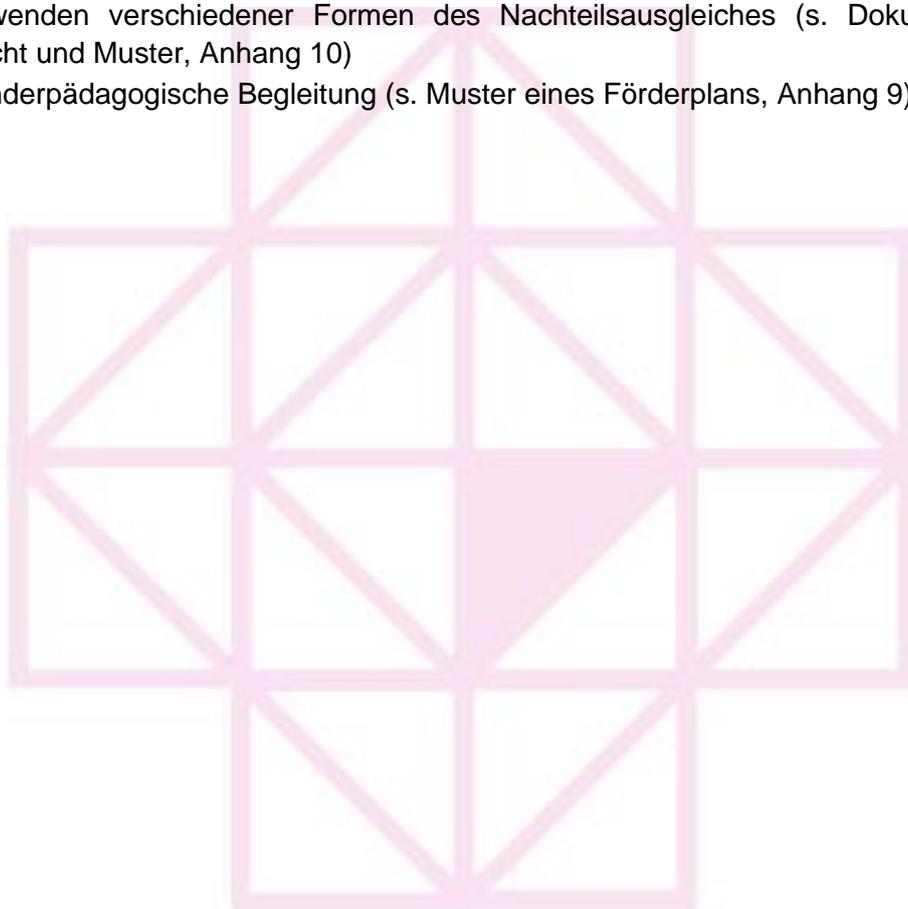
3.3 Prävention und Diagnostik

Heterogenität ist der Schule als gesellschaftliche Wirklichkeit vorgegeben. Sie als Vielfalt über die Schülerpersönlichkeiten ins Schulhaus zu holen, erfordert von der Schule Kompe-tenzen und Ressourcen aufzubauen und weiter zu entwickeln, die einerseits das soziale Mit-einander stärken und andererseits helfen, individuelle Bedürfnisse bzw. Notwendigkeiten professionell zu erkennen und zu begleiten.

Am Elisabeth-Gymnasium werden dafür folgende „Instrumente“ im Jahresplan der Schule oder individualisiert vorgehalten und gepflegt:

- Jahrgangs- bzw. klassenspezifische Präventionsprojekte während der „Thementage“ (z.B. Konflikt-Training in Jg. 7, Sucht-Prävention in Jg. 8) oder bei gemeinsam mit ex-ternen Partner (z.B. „Villa Jühling“) geplanten Programmen.
- Aktionen im Rahmen des Compassion-Projekts, die eine Begegnung mit wesentli-chen sozialen Aufgaben in unserer Gesellschaft ermöglichen (Elisabethtag oder So-zialpraktikum).

- Grundsätzlich vorgehaltene individuelle Beratungsangebote für Schüler, Eltern und Lehrer (s. dazu „Beratung am ELG“, Anhang 4).
- Lernprozessbegleitende Diagnostik und Schülerberatung (s. „Beratungspapiere“, Anhang 3)
- Pädagogische Diagnostik (Lerndiagnostik) und Beratung durch spezialisierte Beratungslehrerinnen (s. auch Kapitel 4)
- Kollegiale Hospitationen zur Unterstützung der Entwicklung differenzierter Unterrichtskonzepte bzw. individueller Förderpläne
- Aufgrund der Vernetzung des ELG mit externen Partnern kann jederzeit an externe Unterstützer professionelle Dienste zur psychologischen und medizinischen Diagnostik vermittelt werden.
- Anwenden verschiedener Formen des Nachteilsausgleiches (s. Dokumentationspflicht und Muster, Anhang 10)
- Sonderpädagogische Begleitung (s. Muster eines Förderplans, Anhang 9)



4 Personelle, räumliche und sächliche Voraussetzungen

Die aufgezeigten Strukturen und Entwicklungslinien für eine erfolgreiche Gestaltung von Heterogenität am Elisabeth-Gymnasium haben wesentliche Gelingensvoraussetzungen. Zu nennen ist die Bereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ELG wie des Schulzentrums, Vielfalt zuzulassen und als pädagogische Aufgabe zu verstehen. Zu nennen ist aber auch die Bereitschaft der Schulträgerin, professionelle und wirksame personelle, räumliche und sächliche Bedingungen zu schaffen, zu unterhalten und weiter zu entwickeln.

Pädagogisch verantworteter und gestalteter Umgang mit Heterogenität erfordert die die Zusammenarbeit unterschiedlicher Kompetenzen in multiprofessionellen Teams. Die aufgebaute personale Struktur am ELG und im Schulzentrum mit ihren Vernetzungen auch zu externen Partnern bildet diese Multiprofessionalität inzwischen erkennbar ab (s. Zuständigkeiten und Ansprechpartner, Anhang 13. In der täglichen schulischen Arbeit sind hier als wichtige externe Unterstützer insbesondere die Schulbegleiter zu sehen sowie – bei Interesse und Eignung – die Freiwilligendienstler des ELG.

Daneben ist eine weitgehende räumliche Barrierefreiheit des Schulhauses zu nennen, die die inklusive Arbeit am ELG mitträgt und von externen Partnern auch angefragt wird (vgl. ELG als Wahllokal). Gleichwohl bleiben bauliche Entwicklungsaufgaben im Blick auf das System der Türen im Schulhaus wie auf die Ausstattung des Sanitärbereichs.

Nicht zuletzt ist hier auf die Bereitschaft zu verweisen, die sächliche Ausstattung der Schule so zu entwickeln, dass Teilhabe an Lern- und Beratungsangeboten möglich ist. Dies mag von einem separaten Beratungsbereich fernab der Schulverwaltung (Raum 215) bis hin zu individuell angepassten digitalen Lösungen in einzelnen Klassen reichen.

Anhang

- 1 Leitfaden für die Aufnahme von Kindern mit „besonderen Bedürfnissen“ (05.02.2012) | Protokoll zur Aufnahme von Kindern mit individuellem, erhöhtem oder sonderpädagogischem Förderbedarf (Muster) |
- 2 Einführungsklasse am ELG
(Flyer bzw. Information auf www.elg-halle.de/kunden/elg-halle.de/news/201812/Flyer%20Einf%C3%BChrungsklasse%20online.pdf)
- 3 Ansprechpartner in der Schulleitung
- 4 Beratungsaufgabe von Klassenleitungen (23.01.2014) | Pädagogische Strukturen am ELG (07.03.2014) | Ausschreibung für Klassenleitungsaufgaben (2018 = Muster)
- 5 Beratung zum Lern- und Sozialverhalten am ELG | „Beratungspapiere“ zum Lern- und Sozialverhalten (Muster für Jg. 5 + 7 + 9)
- 6 Beratungskonzept des ELG
(Auszug aus der Schulbroschüre sowie auf [www.elg-halle.de/wichtige Dokumente zum Schulprogramm](http://www.elg-halle.de/wichtige_Dokumente_zum_Schulprogramm))
- 7 Reformpädagogische Leitideen –Marchtaler Plan am ELG
(Auszug aus der Schulbroschüre sowie auf [www.elg-halle.de/wichtige Dokumente zum Schulprogramm](http://www.elg-halle.de/wichtige_Dokumente_zum_Schulprogramm))
- 8 Differenzierungsunterricht in Klasse 5 – Konzeptpapier vom 01.12.2016
- 9 Vorlage Förderplan für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Muster)
- 10 Vorlage Förderplan zur individuellen Unterstützung (Förderung von Neigungen und Begabungen, zum Nachteilsausgleich bei Entwicklungsstörungen, zur Verhinderung von Leistungsversagen usw.) (Muster)
- 11 Vorlage Anlage zum Zeugnis (Muster)
- 12 „Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht“
aus: Britta Baumert | Marie-Christine Vierbuchen, Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 69, 2918, S. 526-541
- 13 Dokumente

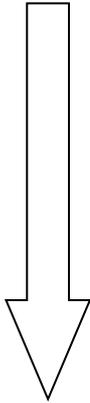
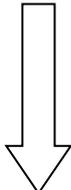
Leitfaden für die Aufnahme von Kindern mit „besonderen Bedürfnissen“

Grundsätzlich stehen die Fragen:

- Was/Wie viel können die Lehrer und Klassengemeinschaften verkraften?
- Können wir den „besonderen Bedürfnissen“ gerecht werden, so dass das Kind Schullust statt Schulfrust entwickelt?
- Sind wir die richtige Schule zur optimalen Förderung des Kindes?
- Was können wir leisten?

Deshalb ist vor der Aufnahme eines Kindes mit „besonderen Bedürfnissen“ eine gründliche Vorbereitung und Prüfung der Gegebenheiten notwendig.

Folgende Verfahrensweisen haben sich bewährt:

| <i>Festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf</i> | | <i>Diagnostizierte Lernschwäche oder Teilleistungsstörung</i> |
|---|---|--|
| Kinder verfügen über Gutachten und Förderplan, z.B.: Körper-, Seh- und Hörbehinderung, Autismus; Kommen meist schon von Förderschulen oder integrativen Einrichtungen | | Kinder haben eine Diagnose vom Schulpsychologen oder niedergelassenen Kinder- und Jugend-Psychologen: z.B.: LRS, AD(H)S, dissoziierte Intelligenz, Rechenschwäche usw. |
| <i>In 5. Klasse</i> | <i>In 6.-12. Klasse</i> | <i>In 5. – 12.Klasse</i> |
| Beratungslehrerin (Daniela Grave) informieren, Absprache zu weiterem Vorgehen | | Koordinator: Prüfung der Klassensituationen, Besprechung mit den Klassenlehrern |
| Wenn die Erkrankung schon vor dem Aufnahmetest bekannt ist |  |  |
|  Kontaktaufnahme mit Eltern und vorherigen Lehrern | | Entscheidung |
|  Evtl. Modifizierung der Bedingungen des Aufnahmetests (Vergrößern der Unterlagen, evtl. mot. Unterstützung, Bereitstellung evtl. sächlicher Hilfsmittel) | |  |
|  Besondere Beachtung bei der Auswertung | | Beratungslehrer informieren |
|  Gemeinsame Durchführung des Aufnahmegesprächs oder komplette Abgabe an Beratungslehrer | |  |
|  Organisation der sächlichen und personellen Voraussetzungen | | Unterstützung, Beratung bei der Entscheidung oder Durchführung des Aufnahmeverfahrens (wie bei Kindern mit sond.päd. Fö) |

***Aufnahme von Kindern mit individuellem, erhöhtem
oder sonderpädagogischem Förderbedarf***

Elisabeth-Gymnasium



Name der Schülerin / des Schülers

zukünftige Klasse:

geb. am:

Klassenlehrer:

Anschrift:

Alter:

Name der Eltern:

Schuljahr:

Telefon:

Derzeitige Schule:

Ansprechpartner:

vorliegende Diagnosen:

Derzeitige Hilfsmittel und Nachteilsausgleich:

Sonstiges:

Informationen zur aktuellen Situation

- 1) Klassensituation (Schüleranzahl, Lehrer in der Klasse)

Anhang 1

2) Pausensituation (Kontaktverhalten)

3) Belastbarkeit (typische Stresssituationen, Überempfindlichkeiten, Medikation)

4) Zwänge, Stereotypen

5) Besonderheiten der Wahrnehmung (bevorzugte/benachteiligte Kanäle)

6) Kommunikative Fähigkeiten (Sprache, Ausdruck, Mimik)

7) Motorik

8) Unterrichtsverhalten

- Unterrichtsbeginn
- Platz
- Konzentration im Verlauf
- verbale Anweisungen, zusätzliche Erläuterungen
- Testsituationen
- Reaktion auf Erfolge/Misserfolge
- Verweigerungen
- Arbeits- und Lernverhalten (Umfang AB, Aufgabenstellungen)
- Lieblingsfächer
- Schriftliche/Mündliche Beiträge
- Leistungsvermögen
- Teilnahme Sport, außerschulische Veranstaltungen
- Aufgaben des Schulbegleiters

Wie melde ich mich für die Einführungsklasse an?

Schülerinnen und Schüler, die die Voraussetzungen für den Besuch der Einführungsklasse erfüllen, melden sich mit dem Anmeldeformular des Elisabeth-Gymnasiums (ELG) schriftlich an. Das Anmeldeformular kann auf der Website des ELG abgerufen werden: www.elg-halle.de.

Nach der schriftlichen Anmeldung erfolgt ein Aufnahmegespräch mit der Schulleitung des ELG.

Die endgültige (formale) Aufnahme in die Einführungsklasse kann erst erfolgen, wenn das Zeugnis vorgelegt werden kann, das den erweiterten Realschulabschluss oder einen vergleichbaren Schulabschluss bescheinigt.



Ihre Ansprechpartner im Elisabeth-Gymnasium

Mittelstufenkoordination
Frau Ilka Schuchardt
ilka.schuchardt@elg-halle.de
0345-12 0 12 30

Oberstufenkoordination
Frau Kathrin Hinniger
kathrin.hinniger@elg-halle.de
0345-12 0 12 30

Das Elisabeth-Gymnasium ...

... bildet gemeinsam mit der St. Franziskus-Grundschule und der St. Mauritius-Sekundarschule das **Katholische Schulzentrum**. Miteinander stehen die Schulen der Edith-Stein-Schulstiftung für eine weltoffene und menschenzugewandte Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Das Elisabeth-Gymnasium „macht Schule“ mit reformpädagogischen Ideen und im Dialog mit der Komplexität, Vielfalt und Dynamik unserer Welt. Christliche, konfessionell ungebundene sowie Schülerinnen und Schüler mit anderen Bekenntnissen besuchen die Schule im halleschen Süden gemeinsam.



Elisabeth-Gymnasium
Mummsker Str. 14
06130 Halle (Saale)
Tel.: (0345) 12 0 12 30
info@elg-halle.de
www.elg-halle.de

Trägerin des Elisabeth-Gymnasiums ...

... ist die **Edith-Stein-Schulstiftung des Bistums Magdeburg**. Zur Schulstiftung gehören neben dem halleschen Schulzentrum, drei weitere Grundschulen und zwei weitere Gymnasien. Die Edith-Stein-Schulstiftung tritt als katholische Trägerin für eine vielfältige Bildungslandschaft in Sachsen-Anhalt ein. Für den Besuch ihrer Schulen erhebt sie ein Schulgeld. Informationen zur aktuellen Schulgeldordnung finden Sie unter: www.elg-halle.de → Aktuelles → Dokumente



Edith-Stein-Schulstiftung
des Bistums Magdeburg
Max-Josef-Metzger-Str. 1
39104 Magdeburg
Tel.: (03 91) 59 61-128
Fax: (03 91) 59 61-129
schulstiftung@bistum-magdeburg.de
www.edith-stein-schulstiftung.de



Elisabeth - Gymnasium
HALLE (SAALE)



Einführungsklasse am Elisabeth-Gymnasium

Was ist eine Einführungsklasse?

Die Einführungsklasse am Elisabeth-Gymnasium (ELG) will jungen Menschen mit erweitertem Realschulabschluss den Einstieg in eine Abituraufbahn am ELG ermöglichen.

Die Einführungsklasse am ELG verwirklicht deshalb die Aufgaben und Ziele der sogenannten Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe: Sie „soll die für die Qualifikationsphase erforderlichen personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen gezielt fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeitsmethoden und Inhalte der Qualifikationsphase einführen sowie zu eigenverantwortlichen Wahl- und Differenzierungsentscheidungen befähigen. Die Einführungsphase orientiert sich zunehmend an den Leistungsanforderungen der Qualifikationsphase.“ [Oberstufenverordnung § 9]

Wer kann die Einführungsklasse besuchen?

Voraussetzungen für den Besuch der Einführungsklasse des ELG sind:

- der **erweiterte Realschulabschluss** (Abschluss-VO Sek I) oder ein anderer mittlerer Schulabschluss, der zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt,
- möglichst eine durchgängig ab der Klasse 7 belegte **zweite Fremdsprache** (Französisch),
- ein **Lebensalter**, das zu Beginn des Schuljahres, in dem die Aufnahme erfolgt, das 18. Lebensjahr nicht überschritten hat [Oberstufenverordnung § 3 (2)].

Was bietet die Einführungsklasse?

Die Einführungsklasse bietet am ELG eine gezielte Vorbereitung auf die Qualifikationsphase der Oberstufe:

Dies geschieht

- in einem **speziell** auf die Bedürfnisse der Sekundarschulabgängerinnen und -abgänger **zugeschnittenen Unterricht**,
- durch eine **Einführung in die Breite der gymnasialen Fächer**, die für die Qualifikationsphase vorgesehene Wahlmöglichkeiten sichert,
- durch eine **gezielte Förderung** „insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in Naturwissenschaften und Fremdsprachen“ [Oberstufenverordnung § 9 (2)].

Was wird in der Einführungsphase unterrichtet?

| Fach | Stundenzahl |
|---|--|
| Deutsch | 4 |
| Englisch (Erste Fremdsprache) | 3 |
| Zweite Fremdsprache (Französisch)* | 3 [+ 3 aus dem Wahlpflichtunterricht]* |
| Musik oder Kunst | 2 |
| Geschichte | 2 |
| Geographie | 1 |
| Sozialkunde | 2 |
| Philosophie | 1 (wird in einem Blockseminar unterrichtet) |
| Evangelische oder Katholische Religionslehre oder Ethik | 2 |
| Mathematik | 4 |
| Biologie | 2 |
| Chemie | 2 |
| Physik | 2 |
| Sport | 2 |
| Wahlpflichtunterricht | 3 |
| Pflichtstundenzahl | 34 (35 bei Belegung des Philosophie-Seminars) |

* Perspektivisch wird in der Einführungsklasse am ELG eine neu einsetzende Fremdsprache angeboten, damit auch Schülerinnen und Schüler, die bisher keine ausreichende Belegung einer zweiten Fremdsprache nachweisen können, die Fremdsprachenvoraussetzungen für das Abitur erfüllen können.

Ansprechpartner in der Schulleitung



Unterstufenkoordinator

Steffen Kreuzmann (Jg. 5-7)

- Koordinierung Tag der offenen Tür
- Koordinierung des Aufnahmeverfahren
- Koordinierung Methodentraining in Jg. 5

Mittelstufenkoordinatorin

Sandra Krause-Horn (Jg. 8-10)

- Koordinierung Sozialpraktikum und Grenzgänge
- Koordinierung Vergleichsarbeiten / Zentrale Klassenarbeiten
- Koordinierung Elisabeth-Tag

Oberstufenkoordinatorin

Ilka Schuchardt (Jg. 11+12)

- schulinterne Planung und Koordinierung der Abiturprüfung

Koordinatorinnen

Jahrgangsstufen
übergreifend

- Anmeldung und Terminierung von Exkursionen, Klassenprojekten
- Aufnahme von Schüler/-innen (*SL)
- Beratung in pädagogischen und rechtlichen Fragen im Zusammenhang der jeweiligen Jahrgangsstufen
- Beratung bei Leistungsbewertung
- Formalia bei Auslandsaufenthalten von Schüler/-innen
- Kontrolle der Klassenbücher und Kurslisten
- Leitung von pädagogischen und Jahrgangskonferenzen
- Schulwechsel von Schüler/-innen
- Unterstützung bei Schüler- und/oder Elterngesprächen
- Überprüfen der Zeugnisformulare
- Vorbereitung der Klassenarbeits- und Klausurpläne
- Vorbereitung der Zeugnis- und Laufbahnkonferenzen

Pädagogische Leiterin

Beate Höwer

- Anmeldung von fachschaftsgebundenen und individuellen Fortbildungswünschen (Formblatt)
- Beratung von Fachschaftsleitungen
- Entwicklung und Fortschreibung eines Leistungskonzepts
- Entwicklung und Fortschreibung eines Methodencurriculums
- Koordinierung und Entwicklung der Freien Stillarbeit
- Moderation der Steuergruppe Schulentwicklung
- Planung und Durchführung von kollegiumsinternen Fortbildungen (SCHILF)
- Entwicklung und Koordinierung von schulinternen Lehr- und Arbeitspläne

Stellv. Schulleiter

Thomas Dölle

- Fragen zum Stunden- und Vertretungsplan
- Krankmeldungen
(morgens bis 7.15 Uhr, Tel: 0345/1 20 12 30)
- Koordinierung des Lehrereinsatzes bei Exkursionen Projekten
- Koordinierung von Aufsichten und Diensten
- Koordinierung des Hausmeister-Einsatzes
- Koordinierung des Kriseninterventionsteams
- Koordinierung Programm Prime-Gymnasium
- Verwaltung des Jahrestermiplans der Schule
- Verwaltung der Raumpläne, des Aula- und Turnhallenplans
- Verwaltung der Etats für Fachschaften (incl. Kopierkontingent) und Fahrten

Schulleiter

Hans-Michael Mingenbach

- Arbeitsplanung Sekretariat
- Beurlaubung von Schüler/-innen, die über einen Ta hinausgehen (*KL/Koordinatorinnen)
- Durchführung von Mitarbeitergesprächen
- Fragen zur Unterrichtsverteilung und zum Stundenkonto
- Fragen zu Außenkontakten der Schule
- Fragen zu Sonderurlaub
- Förderanträge an den Förderverein
- Koordinierung von Elterninformationen und Öffentlichkeitsarbeit
- Koordinierung Ausbildung von Lehrer/-innen (SPÜ/Referendare)
- Koordinierung der Schulfinanzen
- Vorlage der Klassenarbeiten/Klausuren (je eine gute, mittlere und schwache Arbeit + Klassenspiege auf Formblatt) / ggf. Genehmigung der Klassenarbeiten/Klausuren

Beratungsaufgabe von Klassenleitungen Unterstützungsstrukturen am ELG

Klassenleitungen sind die erste Beratungsinstanz am ELG

In allen pädagogischen Fragen zu ihren Schülerinnen und Schülern sind die Klassenleitungen grundsätzlich die ersten Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler selbst und der Eltern. Fachlehrerinnen und Fachlehrer, Schulleitung und andere unterstützende Kolleginnen und Kollegen wissen um diese herausragende Aufgabe der Klassenleitung.

Klassenleitungen agieren hier eigenständig und wissen die nachfolgend aufgeführten Unterstützungsstrukturen für ihre Aufgabe gezielt zu nutzen.

Beratung in Laufbahn relevanten Fällen

Wird die Schullaufbahn einer Schülerin, eines Schülers in einer Beratungssituation zum Gegenstand (Versetzunggefährdung | Schulabschlussorientierung) stimmen sich Klassenleitung und Schulleitung vor einem beratenden Gespräch ab.

Laufbahn relevante Gespräche berühren eine komplexe Situation von pädagogischen und auch rechtlichen Fragen. Insbesondere für die rechtliche Dimension dieser Gespräche ist Schulleitung zuständig. Und: Schulleitung stärkt durch eine abgestimmte Gesprächspositionen die Aufgabe und Rolle der Klassenleitung.

In der Abstimmung zwischen Klassenleitung und Schulleitung ist in nicht wenigen Fällen die Frage zu diskutieren, ob ein „Sitzenbleiben“ oder eine Abschulung eine für die Schülerpersönlichkeit sinnvolle unterstützende Maßnahme ist. Gerade bei Schülerinnen und meist Schülern, die in der Mittelstufe Merkmale von Schulmüdigkeit zeigen, sind Abschluss orientierende Maßnahmen oft zielführender als Schulzeit verlängernde.

Unterstützungsstrukturen für Klassenleitungen am ELG

Am ELG sind Kolleginnen und Kollegen mit Aufgaben bzw. Diensten beauftragt, die auf eine Unterstützung der pädagogischen und Laufbahn stützenden Arbeit der Klassenleitung zielen. Es werden hausintern unterschiedliche Spezialisierungen bereitgehalten, die von Klassenleitungen zur Förderung bzw. Forderung ihrer Schülerinnen und Schüler wie auch zur Stärkung ihrer beratenden Aufgabe jederzeit abgerufen werden können:

- bei Fragen zu Programmen für Auslandsaufenthalte → Ulrike Thurn
- bei Fragen zu Berufs- und Studienorientierung → Berthold Siefers
- bei allen Fragen zu Lernleistungsstörungen → Daniela Grave
- bei Fragen der Konfliktbearbeitung in Klassen → Ines Zierz | Ulrike Thurn | Kathrin Pfeiffer
- bei Fragen zu sonderpädagogischer Förderung → Daniela Grave | Angelika Grygier
- bei Fragen zur Teilleistungsstörung LRS → Katrin Wessely (ab SJ 2014/15)
- bei Fragen zur Teilleistungsstörung Dyskalkulie → Angelika Grygier (ab SJ 2014/15)

Die beauftragten Kolleginnen und Kollegen sind ihrerseits vernetzt mit außerschulischen Partnern, die je nach Fallsituation wiederum unterstützend zur Begleitung und Beratung einzelner Schülerinnen und Schüler wie auch Eltern abgerufen werden können.

Zur pädagogischen Struktur am ELG

Wechsel der Klassenleitungen und der Fachlehrer/-innen

Ausgangspunkte

▪ Klassenleitung im Tandem

Im dritten Jahr begleiten nun Klassenleitungstandems ihre Klasse. Sie haben sich in diese für das ELG neue Form pädagogischen Arbeitens hineingefunden und sie engagiert umgesetzt. So zeigen sich heute die folgenden Stärken:

Tandems

- geben den pädagogischen Zielen des ELG eine sichernde Struktur,
- erlauben, sich in der Aufgabe der Klassenleitung gegenseitige zu unterstützen, die Verantwortung der Klassenleitung zu teilen und sich somit zu entlasten,
- machen Schülern und Eltern ein personales Angebot,
- geben Raum, pädagogisch notwendige Beziehungen wachsen zu lassen, die Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern stabilisieren und erfolgreich sein lassen,
- begleiten heterogener werdende Lerngruppen verlässlich,
- tragen gemeinsam die pädagogische Arbeit eines Jahrgangs,
- machen auch Kolleginnen und Kollegen mit „kleinen“ Fächern die Aufgabe der Klassenleitung möglich,
- geben allen Mitgliedern des Kollegiums durch die Zugehörigkeit zu einem Jahrgangsteam ihren „pädagogischen Ort“.

Das Feedback auf die Tandems aus Kollegium, Eltern- und Schülerschaft, das die Schulleitung erreicht hat, ist durchweg positiv. Trotzdem sollten wir mögliche Entwicklungsreserven bei den Zielen des Tandems reflektieren (→ siehe dazu den Evaluationsbogen in den Klassenfächern).

▪ Bisherige Struktur des Klassen- und Fachlehrerwechsels

Am ELG werden derzeit Klassenleitungen nach der 7. und 10. Klasse gewechselt.

Fachlehrer/-innen wechseln nach zwei Jahren die Lerngruppe.

Da aber Klassenleitungen auch Fachunterricht erteilen, sind in allen Lerngruppen nach der 6., nach der 7. und nach der 8. Klasse Wechsel der Lehrerinnen und Lehrer vorgesehen.

Zugleich erreichen mit Ende dieses Schuljahres die ersten Tandems die bisherige schulorganisatorische Wechselstelle. **Damit ist die Frage aufgeworfen, wie ein zukünftiges Modell des Klassenleitungs- (und Fachlehrer)wechsels am ELG aussehen soll.**

Oder anders: **Es steht die Frage zur Entscheidung an, welches Modell des Klassen- und Fachlehrerwechsels am besten das zentrale pädagogische Anliegen der Schule unterstützt: Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Schullaufbahn zu begleiten.**

Bei dieser Suche nach unterstützenden Strukturen muss im Blick sein, dass Lehrerinnen und Lehrer am ELG grundsätzlich einen pädagogischen Auftrag haben, sie also stets Klassen- **und** Fachlehrer/-innen sind.

Klassenleitung und Tutorenaufgabe im Schuljahr 2018/19

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wie in den zurückliegenden Schuljahren soll die Besetzung der Klassenleitungen in den Jahrgängen 5 und 8 sowie der Tutorenaufgabe im Jahrgang 11 nicht allein innerhalb der Schulleitung festgelegt werden.

Damit Sie prüfen können, ob eine der Aufgaben Ihr besonderes Interesse findet, finden Sie diese im Anhang detailliert beschrieben.

Ich bitte Sie, der entsprechenden Stufenkoordinatorin oder mir bis zum **06. April 2018** Ihr Interesse an einer der für die pädagogische Arbeit unserer Schule bedeutsamen Aufgaben mitzuteilen.

Die Entscheidung über die Besetzung der Klassenleitungs- und Tutorenaufgaben wird in der Schulleitung bis Ende April getroffen.

Halle, 19.03.2018

Beratung zum Lern- und Sozialverhalten am ELG

Grundstruktur der pädagogischen Arbeit am Elisabeth-Gymnasium (ELG)

Klassenleitung arbeitet in den Jahrgängen 5 bis 10 im Tandem, eingebunden in Jahrgangsteams, begleitet von beratenden Koordinatorinnen, ggf. unterstützt von Beratungslehrerin und externen Diensten – halbjährliche pädagogische Konferenzen beraten das Lern- und Sozialverhalten der Klassen, Konferenzen werden von Koordinatorinnen geleitet.

Schulleitung arbeitet in Team, dem die Koordinatorinnen ebenso angehören wie die Pädagogische Leiterin als Anwältin einer pädagogischen Schulentwicklung.

Eltern werden als Partner im Erziehungsprozess verstanden, die gemeinsam mit der Klassenleitung die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen begleiten.

Schülerinnen und Schüler werden altersangemessen in die Teilhabe an der Verantwortung für ihr Lern- und Sozialverhalten „gerufen“.

→ Das stützt die pädagogischen Ziele: Jeder wird gesehen + bestmögliche Förderung der individuellen Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung ↔ Vielfalt als Auftrag und Chance

Beratungspapiere und Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche als Instrumente einer beratenden, ermutigenden Leistungsbewertung

- Anstelle der Kopfnoten wurden Lern- und Sozialverhalten in Textform beschrieben. Die Texte wurden mit den Zeugnisterminen ausgegeben.
 - Aufwand und Qualität („Interpretationsspielräume“) der Beschreibungen sorgten für Unzufriedenheit und Veränderungswillen in Kollegium, Schulleitung und Elternschaft.
 - **Idee:** Von der abgeschlossenen Beurteilung des Lern- und Sozialverhaltens zur beratenden Begleitung der Schülerentwicklung.
 - Statt texten - ankreuzen?
 - Statt „So bist du!“ - „So nehmen wir dich wahr.“
 - Statt Gespräche „übereinander“ - Gespräche „miteinander“
 - **Praxis:** (als Ergebnis einer Zeit des Suchens, Ringens und Erprobens)
 - Beratungspapiere zum Lern- und Sozialverhalten für Doppeljahrgänge entwickelt – ankreuzen, kommentieren und dokumentieren
 - Klassenleitungen haben Federführung, Fachlehrer/innen können ergänzen
 - Botschaft der Beratungspapiere sind Gesprächsgegenstand des Sprechtages
 - Schulleitung steuert den Ablauf des Verfahrens
-

Ermutigungen, verstärkende Vorgaben und Hemmnisse

- + Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern und Eltern
- + schwindende Skepsis und wachsende unterstützende Haltung im Kollegium
- + Neufassung des Leistungsbewertungserlasses Sachsen-Anhalt in 2012
- + SchiLf mit Felix Winter in 2012 zum veränderten Verständnis von Leistungsbewertung
- + Anforderungen der „Qualitätskriterien für Katholische Schulen“ mit ihren Aussagen zum Erziehungsauftrag (1.1.2 Erziehung als Dienst am ganzen Menschen; 4.1 Pädagogischer Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer)
- + Anforderungen an eine Kultur der Achtsamkeit im „Gemeinsamen Leitfaden“
- + Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen (1 und 4)
- Bilder einer tradierten, Resultat orientierten Leistungsbeurteilung in den Köpfen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern – und wohl auch Landesschulgesetzen
- nicht ausreichend entwickelte Kompetenz zu beratenden Gesprächen

Sozial- und Lernverhalten - Jahrgangsstufe 5



| | |
|-----------------------|--|
| Name, Vorname: | |
|-----------------------|--|

| | ++ | + | 0 | - | Bemerkung |
|--|----|---|---|---|------------------|
| Sozialverhalten | | | | | |
| Du hältst vereinbarte Verhaltens- und Gesprächsregeln ein. | | | | | |
| Du akzeptierst unterschiedliche Standpunkte. | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | |
| Arbeits- und Lernverhalten | | | | | |
| Du bereitest dich auf den Unterricht (Arbeitsmaterialien, Hausaufgaben) vor. | | | | | |
| Du arbeitest aktiv im Unterricht mit. | | | | | |
| Du erledigst Arbeitsaufträge sorgfältig. | | | | | |
| Du führst den Hefter sorgfältig. | | | | | |
| Du gehst mit Misserfolgen konstruktiv um. | | | | | |
| Du arbeitest konzentriert über einen längeren Zeitraum. | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | |
| Arbeiten in der Freien Stillarbeit | | | | | |
| Du organisierst die Arbeit sinnvoll und zweckmäßig. | | | | | |
| Du führst den FSA-Ordner sorgfältig und ständig. | | | | | |
| Du beachtest die allgemeinen Regeln der FSA. | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | |

Datum/Unterschrift:

 Klassenleitung

 SchülerIn

 Eltern

Sozial- und Lernverhalten - Jahrgangsstufe 7



| | |
|-----------------------|--|
| Name, Vorname: | |
|-----------------------|--|

| | | ++ | + | 0 | - | |
|--|--|----|---|---|---|--|
| Sozialverhalten | | | | | | |
| Du hältst vereinbarte Verhaltens- und Gesprächsregeln ein. | | | | | | |
| Du übernimmst Verantwortung für dich selbst und andere. | | | | | | |
| Du vertrittst sachlich deinen eigenen Standpunkt. | | | | | | |
| Du bist in der Lage, dein eigenes Verhalten kritisch zu überdenken | | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | | |
| Arbeits- und Lernverhalten | | | | | | |
| Du beteiligst dich aktiv am Unterricht. | | | | | | |
| Du bereitest dich auf den Unterricht (Arbeitsmaterialien, Hausaufgaben) vor. | | | | | | |
| Du arbeitest konzentriert über einen längeren Zeitraum. | | | | | | |
| Du gehst mit Misserfolgen konstruktiv um. | | | | | | |
| Du schätzt dein eigenes Leistungsvermögen realistisch ein. | | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | | |
| Selbständigkeit | | | | | | |
| Du arbeitest zunehmend selbstständig und ohne ständige Anleitung. | | | | | | |
| Du nimmst angemessene Beratung und Unterstützung in Anspruch. | | | | | | |
| | | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | | |

Datum/Unterschrift:

Klassenleitung

SchülerIn

Eltern

Sozial- und Lernverhalten - Jahrgangsstufe 9



| | |
|-----------------------|--|
| Name, Vorname: | |
|-----------------------|--|

| | ++ | + | 0 | - | Bemerkung |
|--|----|---|---|---|-----------|
| Sozialverhalten | | | | | |
| Du hältst vereinbarte Verhaltens- und Gesprächsregeln ein. | | | | | |
| Du übernimmst Verantwortung für dich selbst und andere. | | | | | |
| Du vertrittst sachlich deinen eigenen Standpunkt. | | | | | |
| Du bist in der Lage, dein eigenes Verhalten kritisch zu überdenken. | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | |
| Arbeits- und Lernverhalten | | | | | |
| Du beteiligst dich aktiv am Unterricht. | | | | | |
| Du arbeitest konzentriert über einen längeren Zeitraum. | | | | | |
| Du gehst mit Misserfolgen konstruktiv um. | | | | | |
| Du bereitest dich auf den Unterricht (Arbeitsmaterialien, Hausaufgaben) vor. | | | | | |
| Du schätzt dein eigenes Leistungsvermögen realistisch ein. | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | |
| Selbständigkeit | | | | | |
| Du arbeitest zunehmend selbstständig und ohne ständige Anleitung. | | | | | |
| Du nimmst angemessene Beratung und Unterstützung in Anspruch. | | | | | |
| Vereinbarung | | | | | |

Datum/Unterschrift:

 Klassenleitung

 SchülerIn

 Eltern

Das Beratungsteam am ELG

Schulseelsorge - Schule als Lebensort von Kirche

Schulseelsorge ermöglicht...

- qualifizierte seelsorgerliche Beratung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler und aller, die mit der Schule verbunden sind.
- Hilfe bei der Suche nach Antworten auf Lebens- und Sinnfragen im (Schul-)Alltag wie in Krisenzeiten.
- einen „geschützten Raum“ im öffentlichen Raum Schule, d.h. kein Leistungs- und Beurteilungsdruck, seelsorgerliche Verschwiegenheit.
- spirituell-religiöse Erfahrungshorizonte im Schulleben.
- Vernetzung mit kirchlichen Einrichtungen und Angeboten.

Bruder Clemens ist der Schulseelsorger am Katholischen Schulzentrum Halle (Saale).

Kontakt: bruder.clemens@elg-halle.de

Einzelfallberatung - „Verändern durch Hilfe zur Selbsthilfe“

Die Beratungslehrerin bietet Einzelfallberatung bei ...

- allgemeinen Störungen und Schwierigkeiten im Lebens- und Lernverlauf.
- Lernschwierigkeiten, Teilleistungsstörungen und Begabungen.
- Motivationsproblemen.
- Prüfungsangst.
- persönlichen Belastungssituationen.
- Verhaltensschwierigkeiten
- Motivationsproblemen
- Prüfungsangst

Die Einzelfallberatung will dabei individuelle Förderung entwickeln, vorbeugende Maßnahmen anbieten und ggf. sinnvolle Verbindungen zu außerschulischen Instituten herstellen.

Frau **Daniela Grave** ist die Beratungslehrerin des ELG.

Kontakt: daniela.grave@ess-elisabeth.de

Schulsozialarbeit – Unterstützung, Vernetzung und Förderung

- Begleitung und Beratung in akuten Krisensituationen
- Unterstützung bei Wegen der Konfliktbewältigung
- Vermittlung zu helfenden Instanzen
- Präventionsprojekte
- Arbeitsgemeinschaften

Die Schulsozialarbeiterin unterstützt vertrauensvoll und wertungsfrei. Sie ist eng vernetzt im Beratungsteam der Schule.

Frau **Carolin Heß** ist die Schulsozialarbeiterin des ELG.

Kontakt: Carolin.Heß@ess-elisabeth.de

Schulmediation - Streit schlichten • Konflikte bewältigen • soziale Kompetenz entwickeln

Unsere Schulmediatorinnen vermitteln bei einem konkret vorliegenden Konfliktfall unparteilich.

Schulmediation will eine gemeinsame Lösung ohne Verlierer finden, die Dialogfähigkeit der Konfliktparteien wiederherstellen und den fairen Umgang miteinander sichern helfen. Unsere Mediation setzt das Einverständnis aller Beteiligten voraus.

Das Team der Schulmediatorinnen:

Frau **Kathrin Frischbier** - kathrin.frischbier@ ess-elisabeth.de

Frau **Ulrike Thurn** - ulrike.thurn@ ess-elisabeth.de

Frau **Ines Zierz** - ines.zierz@ ess-elisabeth.de

Berufs- und Studienberatung – Berufsfindungsbörse

Kernstück der Berufs- und Studienberatung am Elisabeth-Gymnasium ist die Berufsfindungsbörse (BFB). Die BFB findet einmal jährlich statt, sie wird vom Schulelternrat organisiert. Daneben werden die Beratungsangebote der Bundesagentur für Arbeit bekannt gemacht.

Herr **Alexander Vogt** ist der Ansprechpartner für alle Fragen zur Berufs- und Studienwahl am ELG.

Kontakt: Alexander.Vogt@ ess-elisabeth.de

Reformpädagogische Leitideen - Marchtaler Plan am ELG

Seit einigen Jahren setzt der „Marchtaler Plan“ Akzente der Erziehungs- und Bildungsarbeit am Elisabeth-Gymnasium.

In diesem Konzept, das im christlichen Menschen- und Weltbild bewusst seine Grundlage sieht, werden Ideen von Maria Montessori und anderen Reformpädagogen zu einem eigenständigen pädagogischen Ansatz verknüpft. Lernen mit Kopf, Herz und Hand geschehen zu lassen und Kinder darin zu stärken, ihr Lernen selbst zu tun, sind zwei der zentralen Motive. Der Marchtaler Plan kennt vier Säulen: den „Morgenkreis“, die „Freie Stillarbeit“, den „Fachunterricht“ und den „vernetzten Unterricht“, die in Teilen am Elisabeth-Gymnasium umgesetzt werden.

Der Morgenkreis

Zum Wochenbeginn bietet der Morgenkreis der einzelnen Klasse „Zeit für sich“. Hier kann der Blick auf die Gruppe selbst gelenkt werden. Das Verbindende, die „Mitte der Gruppe“, die Kinder und Jugendlichen selbst stehen auf der Agenda.

Freie Still-Arbeit (FSA) am ELG

FSA fördert in einer vorbereiteten Umgebung, anhand von frei wählbaren und differenzierten Materialien das selbstständige Lernen und Arbeiten.

Dabei stehen am Elisabeth-Gymnasium den Kindern des 5. Jahrgangs FSA-Stunden zur Verfügung, in denen die Fächer Deutsch, Mathe, Englisch und Musik das Materialangebot bereitstellen.

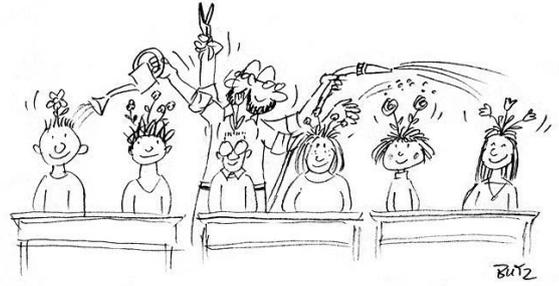
Im 6. Jahrgang erhöht sich der Grad der Selbstverantwortung. In den FSA-Einheiten der Fächer Biologie, Geschichte und Geographie erschließen sich die Schülerinnen und Schüler Themenfelder selbstständig. Sie gestalten ihren Lernprozess eigenständig und dokumentieren seinen Ertrag in einem Arbeitsprodukt.

Fachunterricht

Fester Bestandteil des reformpädagogischen Arbeitens ist ebenso der Fachunterricht. Dieser orientiert sich in Sachsen-Anhalt an den Rahmenrichtlinien und zielt neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten auch auf die Ausbildung von methodischen sowie problemlösenden Kompetenzen.

Vernetzter Unterricht

Eine wesentliche Säule ist vernetztes Arbeiten. Ausgehend vom komplexen Phänomen soll Wirklichkeit so erschlossen werden, dass Zusammenhänge entdeckt und handlungsorientierende Lösungsansätze entwickelt werden können. Der vernetzte naturwissenschaftliche Unterricht (VNU) in Jahrgang 9 folgt diesem didaktischen Grundsatz.



Differenzierungsunterricht am ELG

für den Jahrgang 5

in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch

Vorbemerkungen

Für die Lernentwicklung aller Schüler sind vorrangig die Klassen- und Fachlehrer verantwortlich. Ein fördernder und fordernder Unterricht mit entsprechender Binnendifferenzierung sollte selbstverständlicher Bestandteil im Fachunterricht sein.

Die Lernausgangslage und Entwicklung des einzelnen Schülers werden dabei beachtet und weiterentwickelt. Verschiedene Diagnosemittel, z.B. AFS-Test (Aufmerksamkeit-Funktion-Symptom-Test) können hinzugenommen werden. Die Beratungslehrerinnen für Dyskalkulie (Frau Grygier) und Legasthenie (Frau Wessely) wenden diese bei Bedarf an und stellen die Notwendigkeit hinsichtlich einer Förderung bei einer Teilleistungsstörung fest.

Gleichzeitig stehen sie als Berater und Multiplikatoren für die Fachlehrer zur Verfügung, was neben individuellen Beratungsgesprächen auch Unterrichtshospitationen einschließt.

Es ist zudem notwendig, dass Fachlehrer den o.g. Beratungslehrerinnen ihren Bedarf signalisieren.

Zielstellung

Im Zuge der Inklusion und der gesellschaftlichen Veränderungen lernen zunehmend Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen an unserer Schule. Diese Entwicklung stellt die Institution Schule vor neue Aufgaben und vor allem vor die Herausforderung, Schüler verstärkt zu fördern und zu fordern. Dabei verfolgen wir das Ziel, die Begabungen und persönlichen Anlagen des einzelnen Schülers zur Entfaltung zu bringen. Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Förderung der Schüler spielt somit eine zentrale Rolle. In diesem Sinne möchten wir als Lehrer gemeinsam mit unseren Schülern den für sie besten individuellen Bildungsweg

finden und umsetzen. Um dieses hohe Ziel zu realisieren, ist es unumgänglich, Differenzierungsunterricht durchzuführen.

aktueller Stand

Im Schuljahr 2016/17 erhalten die beiden Beratungslehrerinnen für die Diagnose von Teilleistungsstörungen, Beratung, Förderung und Hospitation am gesamten Schulzentrum je 4 Wochenstunden.

Für die Durchführung eines Differenzierungsunterrichts, bisher Förderunterricht, stehen im aktuellen Schuljahr 1,5 Unterrichtsstunden für Deutsch, Mathematik und Englisch zur Verfügung, der im zweiten Schulhalbjahr in der 8. Stunde angeboten werden soll.

Dazu melden die jeweiligen Fachlehrer zur Zeugniskonferenz im Januar Bedarf an. Reflektierend ist anzumerken, dass der derzeit angebotene Förderunterricht wenig zielführend und gewinnbringend für die Weiterentwicklung der Schüler ist. Dies betrifft einerseits die Verankerung der Förderstunde im Stundenplan und andererseits die Zusammensetzung der Fördergruppe aus allen vier Klassen. Eine Rückmeldung der Fachlehrer bezüglich des Lernstandes erfolgt nicht durchgängig.

Organisation und Umsetzung

Der Differenzierungsunterricht muss in den jeweiligen Fachunterricht integriert werden.

- Ein Differenzierungslehrer unterstützt die Schüler einer Klasse in einem Fach.
- Die Unterstützung erfolgt durchgängig über das gesamte Schuljahr.
- Die Diff-Lehrer arbeiten eine Stunde pro Fach in der Woche.
- Die Arbeit erfolgt mit einzelnen Schülern und/oder in Kleingruppen.
- Die Arbeit findet im Klassenverband oder außerhalb des Klassenraums in Differenzierungsräumen (Bibliothek, SV-Raum, kleiner Beratungsraum) statt.

Die Schüler werden individuell, gezielt und in enger Absprache mit dem Fachlehrer unterstützt, wobei keine langfristige Festlegung erfolgen soll. Dies bedeutet, dass bezüglich der zu unterstützenden Schüler eine Variabilität ermöglicht wird.

Beobachtungsdiagnostik

Zur Diagnostik können Beobachtungsbögen und Selbstreflexionsbögen für die einzelnen Fächer eingesetzt werden, welche sowohl die Einschätzung des Lehrers

als auch des Schülers in den Blick nehmen. Hier können Materialien der Schulbuchverlage genutzt werden. Zudem können die Beratungslehrerinnen diagnostische Tests vornehmen und Hospitationen durchführen.

Implementierung

Im 2. Halbjahr des Schuljahres 2016/17 wird eine Pilotphase durchgeführt. Diese umfasst mindestens eine Stunde pro Klasse im Jahrgang 5. Das jeweilige Fach wird nach Kapazitäten und Bedarf festgelegt.

Eng LWN THU MOD

Ma TRA GRY LWN

D WES N.N. N.N

Klassen- und Fachlehrer werden über eine kurze Dienstbesprechung informiert. Eine Vorstellung des Konzepts für das gesamte Kollegium erfolgt im Frühjahr 2017.

Am Ende der Pilotphase wird eine weitreichende Reflexion der Ergebnisse vorgenommen.

Visionen und Weiterentwicklung

Das oben beschriebene Vorgehen bezüglich eines so genannten Differenzierungsunterrichts soll flächendeckend (Deutsch, Mathematik, Englisch in allen 4 Klassen der Jahrgangsstufe 5) eingeführt werden und somit zum festen Bestandteil im Schulprogramm werden. Zudem wäre eine Fortführung in höheren Jahrgängen ratsam.

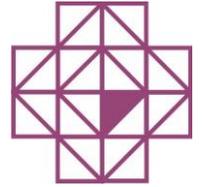
Im Zuge der Modernisierungsprozesse von didaktischen Konzeptionen ist es denkbar, die bestehende Freiarbeit in einen selbstorganisierten Differenzierungsunterricht umzuwandeln. Dieses Förderband (FFF: Fördern – Fordern – Freiarbeit) soll mindestens 2 Wochenstunden umfassen und zeitlich mit allen Klassen des Jahrgangs 5 parallel verlaufen.

Auch der Methodenunterricht kann zum Zweck eines Differenzierungsangebots genutzt werden. Über die Umstrukturierung dessen muss noch befunden werden.

Halle, 1.12.2016
GRY, MOD, WES

**Förderplan für Kinder mit individuellem, erhöhtem
oder sonderpädagogischem Förderbedarf**

Elisabeth-Gymnasium



Schuljahr 2016/17

| | |
|---|--|
| Name der Schülerin / des Schülers: geb. am: Anschrift: Name der Eltern: Telefon: | Klasse: Alter: Schuljahr: |
|---|--|

| |
|---|
| Klassenlehrerin / Klassenlehrer: |
|---|

| |
|-------------------------------|
| vorliegende Diagnosen: |
|-------------------------------|

Besprechung des Förderplans mit den Erziehungsberechtigten

| <i>Datum</i> | <i>Unterschrift des Erziehungsberechtigten</i> | <i>Unterschrift der Lehrerin / des Lehrers</i> | <i>Bemerkungen</i> |
|--------------|--|--|--------------------|
| | | | |

Besprechung des Förderplans mit den Fachlehrern

| <i>Datum</i> | <i>Unterschriften</i> | <i>Bemerkungen</i> |
|--------------|-----------------------|--------------------|
| | | |

| Förderbereich Förderschwerpunkt / Ziel | Ist-Stand | Maßnahme | Verantwortlich |
|---|------------------|-----------------|-----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Fazit:

Zusammenfassung Nachteilsausgleich und Fördermaßnahmen:

Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung:



Förderplan für das Schuljahr

Bezug: Nachteilsausgleich laut §7 der Verordnung über sonderpädagogischen Förderbedarf (Verordnung vom 2.8.2005; GVBL.LSA. 482); Leistungsbewertung und Beurteilung an allgemein bildenden Schulen und Schulen des Zweiten Bildungsweges der Sekundarstufen I und II (RdErl. des MK vom 26.06.2012 – 2-83200)

- zum Nachteilsausgleich von Teilleistungsstörungen
- zur Verhinderung von Leistungsversagen
- zur Förderung von Neigungen / Begabungen

Name:

Geb.-datum:

Klasse:

Klassenlehrer:

Erstgutachten/aktuelle Diagnostik:

| Beratung / Beschluss | Datum | Datum | Datum | Datum |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| pädagogische Konferenz | | | | |
| mit einzelnen Kollegen | | | | |
| Elterngespräch | | | | |
| Schülergespräch | | | | |
| Änderungen | | | | |

Fördergrund / diagnostische Beschreibungen:

Aktueller Stand / Förderziele

Fördermaßnahmen / Förderungsinitiativen

des Schülers / der Schülerin:

der Eltern:

der Fachlehrer:

Maßnahmen zum Nachteilsausgleich:

Die Durchführung bzw. Einhaltung der Fördermaßnahmen werden bestätigt.

Datum und Unterschrift des Schülers/der Schülerin

Datum und Unterschrift der Klassenlehrer

Datum und Unterschrift der Erziehungsberechtigten

Datum und Unterschrift der Fachlehrer

Auswertung am: _____

Änderungen / Ergänzungen:

Datum und Unterschrift des Schülers/der Schülerin

Datum und Unterschrift der Klassenlehrer

Datum und Unterschrift der Erziehungsberechtigten

Datum und Unterschrift der Fachlehrer



Name der des Schülers:
geb. am:
Förderschwerpunkt:

Klasse:

| Förderbereich Förderschwerpunkt / Ziel | Ist-Stand | Maßnahme | Entwicklungsstand |
|---|------------------|-----------------|--------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Datum,

Unterschrift
(Beratungslehrerin)



Britta Baumert



*Marie-Cristine
Vierbuchen*

Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht

Zusammenfassung

Das Thema Inklusion ist in der aktuellen Bildungsdebatte unumgänglich. Die Werkstatt Inklusion der Universität Vechta hat sich im Rahmen des QLB-Projekts BRIDGES mit einem weiten Inklusionsbegriff im Sinne eines Miteinanders von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext, in dem die Vielfalt als bereichernd verstanden wird, auseinandergesetzt. In der Forschungswerkstatt von Wissenschaftlerinnen, Doktorandinnen, Studierenden und Personen aus der Praxis ist eine gemeinsame Definition entstanden, auf deren Basis Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule entwickelt wurden. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird der Entstehungsprozess dieser Ergebnisse skizziert und die Perspektive der einzelnen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auf diese Bedingungen dargelegt.

Einleitung

Inklusion meint ein Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext. In diesem Sinne wurden in der Forschungswerkstatt Inklusion der Universität Vechta mit dem Projekt BRIDGES der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Forscherinnen und Forschern der verschiedenen Fachdidaktiken, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Promovierende, Studierenden und Vertretern aus der Praxis Merkmale einer guten inklusiven Schule und guten inklusiven Unterrichts erarbeitet. Diese Merkmale sollen zum einen das Verständnis von Inklusion konkretisieren und kommunizierbar machen, um als Basis für fachwissenschaftliche Diskurse, fachdidaktische Weiterbildungen und curriculare Veränderungen zu dienen; zum anderen Ausgangspunkt für konkrete Unterrichtsforschung im Projekt bilden.

Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen deckt zahlreiche Spannungsfelder und Ambivalenzen, aber auch gemeinsame Perspektiven auf. Im ersten Teil des Artikels geht es um die Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schule. Den zweiten Teil bilden Ausführungen zu den Merkmalen inklusiven Unterrichts. Im dritten Teil schildern die am Projekt beteiligten Fachdidaktiken ihre Perspektive auf Inklusion sowie besonders relevante Merkmale. Dem Projekt BRIDGES liegt ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde:

Es geht darum, Barrieren abzubauen, Nachteile auszugleichen, Potentiale zu sehen und den Menschen zu würdigen. Inklusion bedeutet, dass die Strukturen des Bildungssystems so gestaltet sind, dass alle Menschen daran gleichberechtigt teilhaben können (vgl. Booth, 2010, S. 2). Die gemeinsame Definition der Forschungswerkstatt basiert auf diesem Verständnis:

INKLUSION bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermaßen wichtig.

Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schule

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Die folgenden Begriffe kristallisierten sich als Konsens zwischen den am Forschungsprojekt Beteiligten heraus:

- Haltung
- Gemeinschaft und Kooperation
- Ressourcen
- Barrierefreiheit
- Kommunikation

Diese Oberbegriffe wurden mit Hilfe von einschlägiger Literatur strukturiert, konkretisiert und erweitert. Parallel dazu fanden Feldaufenthalte im Rahmen projekinterner Forschungsvorhaben an verschiedenen Schulen statt, die wichtige Impulse für die Auswahl und Strukturierung der Merkmale lieferten. Die inhaltliche Ausdifferenzierung gestaltet die Oberbegriffe zu Qualitätsmerkmalen mit Anspruch an eine inklusive Schule.

Die „Haltung“ der im schulischen Kontext professionell Tätigen ist elementar, wenn durch Inklusion alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt teilhaben und lernen können sollen. Werden Benachteiligungen und Diskriminierungen abgebaut, braucht es eine pädagogische Haltung der Reflexion und Vermeidung von Festschreibungen und Stigmatisierungen bei gleichzeitiger Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheiten (Budde & Hummrich, 2013), bei Wertschätzung und Anerkennung jedes Einzelnen sowie eine pädagogische Beziehung, die die bestmögliche Entwicklung jedes Einzelnen im Blick hat (Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepmann, 2011, S. 70).

Die Aspekte „Gemeinschaft und Kooperation“ stehen für ein Bildungskonzept, bei dem im Rahmen offener Lernformen auch im außerunterrichtlichen Bereich kooperativ gelernt wird. Schule wird als Ganztagschule mit vielfältigen Angeboten und Wahlkursen gedacht (von Hentig, 2003), in welcher projektorientiertes Lernen realisiert werden kann (Begalke et al., 2011). Mit dem Stichwort „Gemeinschaft“ wird die gesellschaftliche Dimension von Schule fokussiert: Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich als Teil des Ganzen und werden befähigt, langfristig an Gesellschaft zu partizipieren und diese zu gestalten. Auch die Institution Schule sollte sich als partizipativ und demokratisch verstehen: im Sinne eines Lebensraums, in welchem Mitbestimmung über relevante Themengebiete und Strukturen ermöglicht wird (ebd.).

Ressourcen: Inklusion ist ein systemisches Konzept; die inklusive Schule muss sich personell und strukturell an der Heterogenität ihrer Schülerschaft ausrichten (Dannenbeck & Dorrance, 2009). Lehrkraftstunden, Einsatz von Förderschullehrkräften, Team- und Beratungsstunden, Entlastungsstunden für Klassenlehrkräfte, eine pädagogisch vertretbare Lehrer-Schüler-Relation und zusätzliche, spezialisierte Kräfte unterstützen die Umsetzung inklusiven Unterrichts und spezifischer Förderung einzelner Schüler, ohne zu etikettieren. Die Er- und Überarbeitung eines gemeinsamen Curriculums sollte an den Schulen strukturell verankert sein. Die Gliederung des Schulsystems widerspricht mit ihrer selektiven Ausrichtung dem Inklusionsgedanken und soll nach und nach abgebaut werden.

Der Begriff „Barrierefreiheit“ stellt ein Kriterium inklusiver Schule dar, mit dem ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung für alle Menschen einhergeht. Die UN-Behindertenrechtskonvention benennt folgende Barrieren: physikalische Barrieren, kommunikative Barrieren und soziale Barrieren. Schulze (2011) erweitert diese Aufzählung um ökonomische Barrieren. Die architektonische Gestaltung der Räume soll sich am pädagogischen Konzept der Schule orientieren (Alicke, 2012).

Die „Kommunikation“ seitens der Lehrkräfte wirkt sich auf das Klassenklima und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus (Honneth, 2010). Eine regelmäßige Reflexion des Sprachverhaltens ist daher notwendig (Tellisch, 2016). Eine gelingende Kommunikation sollte auf verschiedenen Ebenen, zwischen allen Akteuren, innerhalb und außerhalb der Schule stattfinden (Geiling, Liebers & Prengel, 2011).

Qualitätsmerkmale eines inklusiven Unterrichts

*Tabelle 1:
Qualitätsmerkmale inklusiven
Unterrichts*

BRIDGES orientierte sich an den Qualitätskriterien guten Unterrichts von Helmke (2015) und Meyer (2014) und entwickelte im Unterrichtsgeschehen nachweisbare Indikatoren. Basierend auf unserer Definition von Inklusion und den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten wurde ein Katalog mit „Merkmale für guten inklusiven Unterricht“ erstellt, diskutiert und modifiziert. Es wird ein fortlaufender Prozess der Reflexion und Modifikation der Merkmale angestrebt, die im Diskurs und durch die Begegnung mit der Praxis weiterentwickelt werden.

„Klassenführung“ stellt ein Schlüsselmerkmal dar. Von besonderer Bedeutung ist die Nutzung der gegebenen Vielfalt als Ressource. Die Deutsche UNESCO-Kommission (2010) postuliert in

| Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht | |
|--|--|
| Merkmal | Indikatoren |
| Klassenführung | <ul style="list-style-type: none"> Die gegebene Vielfalt wird als Ressource genutzt. Lehrerinnen und Lehrer erfüllen eine Vorbildfunktion. Lehrerinnen und Lehrer geben den Schülerinnen und Schüler das Gefühl, ihre Aktivitäten stets im Blick zu haben. Auf Unterrichtsstörungen wird situationsangemessen reagiert. Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln und Rituale und deren Konsequenzen werden kontinuierlich gesichert und gefestigt. Situativ und überdauernd abgesprochene Aufgaben/Dienste werden eingehalten. Es findet ein konstruktiver Umgang mit Konflikten statt. Es findet ein konstruktiver Umgang mit Fehlern (auch eigenständige Behebung) statt. |
| Effektive Lernzeit | <ul style="list-style-type: none"> Die Beteiligten des Unterrichts sind pünktlich und gut vorbereitet. Es erfolgt ein Wechsel zwischen aktiven Lernphasen und erholsamen Pausen. Lehrerinnen und Lehrer reagieren innerhalb einer angemessenen Wartezeit auf die Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler werden in ihren Lernprozessen nicht gestört. Die Konzentration des Unterrichts liegt auf dem Thema. Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv mit. Es entstehen individuell bedeutsame Lernerträge und Arbeitsergebnisse. |
| Lernförderliches und vertrauensvolles Klima | <ul style="list-style-type: none"> Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt. Alle am Unterricht Beteiligten nehmen beim Lernen aufeinander Rücksicht und helfen sich gegenseitig. Eine positive Grundeinstellung zu heterogenem Lernen und Lernergebnissen wird gefördert. Diskriminierung, Beleidigung und Gewalt werden nicht akzeptiert und in Reflexionsprozessen thematisiert. Der Unterricht bietet Raum für freudige und ernste Momente. |
| Vielfältige Motivierung | <ul style="list-style-type: none"> Die Unterrichtsdramaturgie ist geeignet, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Die Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte bzw. Kompetenzen für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung werden bewusst. Die Bildungsinhalte knüpfen authentisch an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an. |
| Kognitive Aktivierung | <ul style="list-style-type: none"> Alle Schülerinnen und Schüler werden aktiviert. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstgesteuert. Die Bildungsinhalte werden eigenständig reorganisiert. Es finden Möglichkeiten des Transfers statt. |
| Klarheit und Struktur | <ul style="list-style-type: none"> Die Struktur des Unterrichts ist für alle transparent. Die Unterrichts- und Lernziele sind transparent. Der Unterricht ist begründet und nachvollziehbar strukturiert. Die Informationen und Aufgaben werden adressatenbezogen strukturiert und präsentiert. |
| Schüler- und Kompetenzorientierung | <ul style="list-style-type: none"> Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird unterstützt und gefördert. Insbesondere die Selbstständigkeit, die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen werden gefördert. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung und dürfen mitbestimmen. Die Schülerinnen und Schüler geben ein Feedback zum Unterricht. Die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt. Die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden als Ressource genutzt. Es erfolgt ein kumulativer Kompetenzerwerb. Die Aufgabenstellungen werden an individuellen Kompetenzen ausgerichtet. Die individuellen Lernziele werden erreicht. Die Erfolgserlebnisse werden sichtbar gemacht. |
| Sprache und Sprachsensibilität | <ul style="list-style-type: none"> Die sprachlichen Äußerungen sind an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst und werden gegebenenfalls durch Visualisierungen unterstützt. Die Lehrerinnen und Lehrer stellen motivierende und (fachlich) authentische Sprechansätze bereit und gewährleisten eine ermutigende Atmosphäre. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbringen. Die Sprache ist gendersensibel, wertschätzend und unterstützt ein lernförderliches und vertrauensvolles Klima. Sie ist frei von Beleidigungen und Diskriminierungen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind sich den Bedeutungen von Sprache bewusst und sensibilisieren die Schülerinnen und Schüler dahingehend. Die Lehrerinnen und Lehrer fördern den sukzessiven Gebrauch der Fachsprache. |

diesem Zusammenhang eine positive Einstellung zu Inklusion und Hofmann, Koch und Stechow (2012) sowie Markowetz und Reich (2016) heben dies für die Einstellung der Lehrkräfte hervor. Sie müssen während des Unterrichts ihre Vorbildfunktion erfüllen und den Schülern eine Allgegenwärtigkeit vermitteln (Helmke, 2015). Auf diese Weise erhalten die Schüler das Gefühl, dass die Lehrkräfte ihre Lernprozesse wahrnehmen und begleiten. Die gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln und Rituale sowie die damit einhergehenden Aufgaben (Meyer, 2014) bilden den Rahmen eines respektvollen Umgangs miteinander (Helmke, 2015).

Die „effektive Lernzeit“ steht in engem Zusammenhang mit der Klassenführung (ebd.). Bei der Planung des Unterrichtsverlaufs wird auf einen Wechsel zwischen aktiven Lernphasen und erhol-

| Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht | | | | | |
|--|--|---------------------|-------------|--|--|
| Merkmal | Indikatoren | | | | |
| Individuelles Fördern | <ul style="list-style-type: none"> Lehrerinnen und Lehrer erfassen den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler evidenzbasiert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten anspruchsvolle Erwartungen. Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam individuelle Lern- und Bildungsbedarfe. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau. Das Anforderungsniveau liegt im Bereich der nächsten Entwicklung. Die Schülerinnen und Schüler erhalten genügend Zeit zur Aufgabebearbeitung. | | | | |
| Individuelles Feedback | <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein zeitnahes, gut dosiertes und auf konkrete Lern- und Bildungsprozesse bezogenes Feedback. Das eigene Lernverhalten wird selbstkritisch eingeschätzt. Die verschiedenen Formen des Feedbacks werden in Portfolios festgehalten. | | | | |
| Interne Kooperation | <ul style="list-style-type: none"> Der Unterricht erfolgt kooperativ. (Co-Teaching/Team-Teaching) Der Unterricht wird gemeinsam von multiprofessionellen Fachkräften und Schülerinnen und Schüler geplant, durchgeführt und reflektiert. Die Schülerinnen und Schüler sind durch Kooperation wechselseitig verantwortlich für erfolgreiche Bildungsprozesse. Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig. | | | | |
| Vorbereitete Lernumgebung | <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu/in einem gemeinsamen Kontext. Die Lernumgebung ist strukturiert und regt einen individuellen Bildungsprozess an. Die Lernumgebung ermöglicht individuelle und kooperative Bildungsprozesse. Die Lernumgebung wird gemeinsam gestaltet. Die Lernumgebung ist barrierefrei zugänglich. Die Raumbedingungen (Möbiliar, Beleuchtung, Belüftung und Akustik) sind ergonomisch. | | | | |
| Angebotsvielfalt | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lernprozesse</th> <th>Indikatoren</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen. Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen lehrendem und entdeckendem Lernen. Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen offenem und strukturiertem Lernen. Es werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt und angewandt. Die (Zwischen-)Ergebnisse und Hausaufgaben werden gewürdigt. Die Entwicklung von Lernstrategien wird gefördert. Die Entwicklung von Metakognitionskompetenzen wird gefördert. Das Aufgabenangebot umfasst Aufgaben mit verschiedenen Lern-, Lösungswegen und Ergebnissen. Die Bildungsprozesse werden handlungsorientiert, ganzheitlich und an den Schülerinnen und Schüler orientiert gestaltet. </td> </tr> </tbody> </table> | Lernprozesse | Indikatoren | | <ul style="list-style-type: none"> Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen. Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen lehrendem und entdeckendem Lernen. Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen offenem und strukturiertem Lernen. Es werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt und angewandt. Die (Zwischen-)Ergebnisse und Hausaufgaben werden gewürdigt. Die Entwicklung von Lernstrategien wird gefördert. Die Entwicklung von Metakognitionskompetenzen wird gefördert. Das Aufgabenangebot umfasst Aufgaben mit verschiedenen Lern-, Lösungswegen und Ergebnissen. Die Bildungsprozesse werden handlungsorientiert, ganzheitlich und an den Schülerinnen und Schüler orientiert gestaltet. |
| Lernprozesse | Indikatoren | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen. Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen lehrendem und entdeckendem Lernen. Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen offenem und strukturiertem Lernen. Es werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt und angewandt. Die (Zwischen-)Ergebnisse und Hausaufgaben werden gewürdigt. Die Entwicklung von Lernstrategien wird gefördert. Die Entwicklung von Metakognitionskompetenzen wird gefördert. Das Aufgabenangebot umfasst Aufgaben mit verschiedenen Lern-, Lösungswegen und Ergebnissen. Die Bildungsprozesse werden handlungsorientiert, ganzheitlich und an den Schülerinnen und Schüler orientiert gestaltet. | | | | |
| | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Methoden und Medien</th> <th>Indikatoren</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Es werden vielfältige Methoden genutzt. Es werden verschiedene Sinne angesprochen. Vielfältige und adressatengerechte Methoden und Sozialformen unterstützen den individuellen Bildungsprozess. Die Medien und Lernorte werden zielführend und schülerorientiert genutzt. Es wird Projektarbeit und Wochenplanarbeit ermöglicht. Es werden Modelle, Beispiele, Metaphern und Visualisierungen genutzt. </td> </tr> </tbody> </table> | Methoden und Medien | Indikatoren | | <ul style="list-style-type: none"> Es werden vielfältige Methoden genutzt. Es werden verschiedene Sinne angesprochen. Vielfältige und adressatengerechte Methoden und Sozialformen unterstützen den individuellen Bildungsprozess. Die Medien und Lernorte werden zielführend und schülerorientiert genutzt. Es wird Projektarbeit und Wochenplanarbeit ermöglicht. Es werden Modelle, Beispiele, Metaphern und Visualisierungen genutzt. |
| Methoden und Medien | Indikatoren | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Es werden vielfältige Methoden genutzt. Es werden verschiedene Sinne angesprochen. Vielfältige und adressatengerechte Methoden und Sozialformen unterstützen den individuellen Bildungsprozess. Die Medien und Lernorte werden zielführend und schülerorientiert genutzt. Es wird Projektarbeit und Wochenplanarbeit ermöglicht. Es werden Modelle, Beispiele, Metaphern und Visualisierungen genutzt. | | | | |
| Individuelle und transparente Leistungserwartung | <ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler werden möglichst in demokratischen und transparenten Prozessen an der Leistungserfassung beteiligt. Es erfolgt eine differenzierte und regelmäßige Leistungserfassung. Es werden verschiedene Formen der Leistungserfassung eingesetzt. Die Leistungserwartungen und -situationen sind transparent gestaltet. Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach individueller und kriterienorientierter Bezugsnorm. | | | | |

samen Pausen geachtet (Meyer, 2014). Die effektive Nutzung der Lernzeit zeichnet sich darüber hinaus in einem inklusiven Unterricht durch eine Konzentration auf das gemeinsame Thema und eine aktive Mitarbeit der Schüler aus (ebd.).

Meyer (2014) und Helmke (2015) thematisieren ein „lernförderliches Klima“ als bedeutsames Merkmal. BRIDGES ergänzt dieses Merkmal um das Attribut „vertrauensvoll“, da es im inklusiven Rahmen um Wertschätzung geht und dies nur in einer vertrauensvollen Umgebung ermöglicht werden kann. „Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt“ (Meyer, 2014, S. 49).

Um eine „Motivierung“ der Schüler zu erreichen, muss durch die Unterrichtsdramaturgie das Interesse geweckt werden (Meyer, 2014) und eine authentische Anknüpfung der Bildungsinhalte an ihre Lebenswelt stattfinden (Helmke, 2014). Für inklusiven Unterricht fügt BRIDGES hinzu, dass die „Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte und der erworbenen Kompetenzen“ für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung von besonderer Bedeutung sind.

In Bezug auf die „kognitive Aktivierung“ ist für BRIDGES zentral, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass alle Schüler aktiviert werden. Dabei sollen sie nach Möglichkeit selbstgesteuert arbeiten (Helmke, 2015) und die Bildungsinhalte eigenständig reorganisieren (Meyer, 2014). Um Bildungsprozesse anregen zu können, müssen sowohl die Struktur des Unterrichts als auch die Lernziele transparent sein. Der Unterricht ist dabei begründet und nachvollziehbar strukturiert (Meyer, 2014; Helmke, 2015). Dies gelingt, wenn bei jeglichen sprachlichen Äußerungen auf eine adressatenbezogene Strukturierung und Darstellung geachtet wird (Meyer, 2014).

Die Merkmale der „Schüler- und Kompetenzorientierung“ werden bei BRIDGES bewusst miteinander verknüpft. Für einen schülerorientierten Unterricht ist das oberste Ziel die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (KMK, 2011). Darüber hinaus wird eine Förderung der Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens angestrebt (Steffens & Höfer, 2016). Die Interessen und Bedürfnisse der Schüler werden berücksichtigt und die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen als Ressource genutzt (Helmke, 2015), damit das Ziel eines kumulativen Kompetenzerwerbs auch im Hinblick auf akademische Fertigkeiten und Kulturtechniken erreicht werden kann (Helmke, 2015).

Da „Sprache und Sprachsensibilität“ oft nur in (fremd-)sprachlichem Unterricht berücksichtigt werden, hat BRIDGES diesen Aspekt als eigenständiges Merkmal aufgestellt. Um den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist der Abbau sprachlicher Barrieren das Ziel. Dementsprechend sind die sprachlichen Äußerungen an die Voraussetzungen der Schüler angepasst und werden gegebenenfalls durch Visualisierungen unterstützt (Helmke, 2015).

Im Fokus der „individuellen Förderung“ steht die Unterstützung der Bildungsprozesse der Schüler im Unterricht entsprechend ihrer Lernausgangslage. Ausgehend von Lernstanderhebungen vereinbaren die Lehrkräfte mit den Schülern anspruchsvolle Erwartungen und Ziele sowie individuelle Lern- und Bildungsbedarfe (Helmke, 2015). Diese erarbeiten sie durch Aufgaben auf ihrem Niveau, das sich an der Zone der proximalen Entwicklung orientiert (Wygotski, 2005).

„Individuelles Feedback“ kann als Außen- oder Selbstbewertung erfolgen (Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014). Hattie (2013) bestätigt diesbezüglich eine hohe Effektstärke. Prozessbezogene Informationen tragen zum besseren Gelingen des Lernens bei, da sie konkrete Hinweise zur Verbesserung von Bildungsprozessen aufzeigen und die Selbstregulation der Schüler unterstützen (Fischer et al., 2014). Arndt und Werning (2013) konstatieren, dass „unterrichtsbezogene Kooperationen“ (Co-Teaching/TeamTeaching) zwischen Lehrkräften unabdingbar für Schul- und Professionsentwicklung sind. Das Unterrichtsgeschehen wird von allen Beteiligten gemeinsam konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die Schüler übernehmen in einem kooperativen Unterricht Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungserfolg sowie für den ihrer Mitschüler und unterstützen sich gegenseitig (Hattie, 2013).

Eine „anregend gestaltete Lernumgebung“ wirkt lernunterstützend. In einer strukturierten und lernanregenden Umgebung arbeiten die Schüler zu bzw. in einem gemeinsamen (Bildungs-) Kontext. Der gemeinsame Kontext kann durch einen gemeinsamen Lerngegenstand, ein gemeinsames Thema oder den gleichen methodischen Zugang geschaffen werden.

Die „Angebotsvielfalt“ bezieht sich auf Lernprozesse, Methoden und Medien. Die Lernphasen stehen dabei in angemessenen Spannungsfeldern zwischen kooperativem und individuellem Lernen, lehrendem und entdeckendem Lernen (Helmke, 2015) und offenem und strukturiertem

Lernen. In einem inklusiven Unterricht werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten eingesetzt sowie Lernstrategien und Metakognitionskompetenzen gefördert (Meyer, 2014). Das Aufgabenangebot sollte verschiedene Lern-, Lösungswege und Ergebnisse ermöglichen (Helmke, 2015). Um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, werden verschiedene Sinne angesprochen (Helmke, 2015). Als besonders geeignet erscheinen in diesem Kontext Projekt- und Wochenplanarbeit (ebd.).

Inklusion fordert: Jeder ist unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit angenommen (Dederich, 2015) und in seiner Menschenwürde geachtet (Kammeyer & Baumert, 2015). Doch wie lässt sich dieses Verständnis von Inklusion auf das System Schule beziehen, in dem doch die Leistungsfähigkeit von Schülern von maßgeblicher Bedeutung ist? Zu dieser Frage formulierte die Forschungswerkstatt ein offenes Verständnis von Leistung. Um eine individuelle und transparente Leistungserwartung zu gewährleisten, werden Schüler möglichst in demokratischen und transparenten Prozessen an der Leistungserfassung beteiligt (Meyer, 2014). Die Leistungserfassung erfolgt differenziert, in regelmäßigen Abständen (ebd.) und unter Verwendung verschiedener Formen (Helmke, 2015). Die Leistungserwartungen berücksichtigen nach BRIDGES sowohl die individuelle als auch die kriteriale Bezugsnorm.

Da hier eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven stattfindet, die immer wieder Spannungsfelder aufzeigt, erläutert jede beteiligte Disziplin ihre spezifische Perspektive auf Inklusion und die Qualitätsmerkmale. Ziel ist nicht die Auflösung der Spannungsfelder oder Ausblendung der Widersprüche. Vielmehr entspricht es unserem Verständnis von Inklusion, gerade diese Vielfalt an Expertise und Perspektive einzubringen, sichtbar und für Schule und Unterricht fruchtbar zu machen.

Anglistik

„Die Sprachlehrforschung und die Fremdsprachendidaktik stehen erst am Anfang, sich konzeptuell dem Themenkomplex Inklusion zu nähern“ (Burwitz-Melze, Königs, Riemer & Schmelter, 2017, S. 9). Vor diesem Hintergrund nimmt sich der folgende Abschnitt zum Ziel, ausgewählte Spannungsfelder des inklusiven Englischunterrichts aufzuzeigen. Für die empirische Befundlage zum inklusiven Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht ist eine klaffende Lücke zu konstatieren. So mangelt es – mit Ausnahme weniger Studien (z. B. Springob, 2017) – an empirischer Evidenz, mit deren Hilfe bereits implementierte unterrichtspraktische Konzepte zum inklusiven Englischunterricht evaluiert bzw. neue Konzepte entwickelt werden können (Lohmann, 2015). Auf schulpraktischer Ebene werden hier zwei Dimensionen angesprochen, die der Lehrkräfte und die der praktischen Unterrichtsgestaltung. Bezogen auf die BRIDGES-Merkmale werden hier die Kriterien „Ressourcen“ und „Haltung“ in den Blick genommen. Bezüglich der Englischlehrkräfte ist generell von einer unzureichenden Qualifikation der Lehrpersonen für die Umsetzung von erfolgreichem inklusiven Englischunterricht (Küchler & Roters, 2014) auszugehen. Zudem sind ambivalente Einstellung und fehlende Bereitschaft einiger Lehrkräfte zum inklusiven Englischunterricht evident (Bongartz & Rohde, 2015). Beispielsweise wird Mehrsprachigkeit je nach Einstellung entweder als Herausforderung und Hürde oder wie unter dem BRIDGES-Merkmal „Sprache und Sprachsensibilität“ als Chance für das fremdsprachliche Englischlernen angesehen (Elsner, 2015).

Auf unterrichtspraktischer Ebene ist teils ein spannungsreiches Verhältnis von gegensätzlichen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zu konstatieren, wie etwa in Bezug auf binnendifferenzierende und individualisierende Ansätze im Sinne des Merkmals „Individuelles Fördern“, die einen graduellen Gegensatz zum kommunikativ-handlungsorientierten Englischunterricht darstellen. BRIDGES spricht hier von einem „angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen“ (Angebotsvielfalt – Lernprozesse). Doch in der alltäglichen Unterrichtspraxis stoßen die in anderen Fächern erfolgreich implementierten Konzepte zum autonomen Lernen (wie z. B. Planarbeit in der Grundschule) im kommunikativen Englischunterricht an ihre Grenzen. Ursachen hierfür sind in einem Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts zu

sehen, in dem die englische Sprache eine Doppelrolle als Lernziel und Medium der Unterrichtskommunikation einnimmt. Zudem spielt gerade im frühen Fremdsprachenunterricht die Lehrkraft eine zentrale Rolle als Quelle für sprachlichen Input in der Zielsprache. Zur Auflösung der hier aufgezeigten Spannungsfelder scheint, neben einer konsequenten Weiterentwicklung unterrichtspraktischer Konzepte zum inklusiven Englischunterricht sowie deren systematischer empirischer Evaluation, zudem eine stärkere Verzahnung von Bildungswissenschaften und Englisch- bzw. Fremdsprachendidaktik sinnvoll (Rohde, 2014).

Mathematik

Die gemeinsam entwickelten Kriterien für guten inklusiven Unterricht lassen sich ohne Einschränkungen auf den inklusiven Mathematikunterricht anwenden, bedürfen jedoch der Konkretisierung in Bezug auf das Themenfeld Aufgaben und Aufgabenstellungen. Im Mathematikunterricht und in der mathematikdidaktischen Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung spielen Aufgaben seit jeher eine zentrale Rolle. Angeregt durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien hat sich der Mathematikunterricht in den letzten Jahren zu einem stärker erkenntnisgewinnenden Unterricht durch ergiebige Aufgaben weiterentwickelt (Krauthausen & Scherer, 2007). Nührenbörger (2017) charakterisiert ergiebige Aufgaben dadurch, dass sie individuelle und vielfältige Zugänge beinhalten und somit kreative Lösungen erlauben, dass sie für fokussierende und vertiefende Entdeckungen offen sind und somit eine grundlegende Sicherheit schaffen. Dadurch ermöglichen sie eine umfassende Bildung und fördern neben inhaltsbezogenen auch prozessbezogene Kompetenzen. An dieser Stelle lassen sich direkte Bezüge zu den BRIDGES-Merkmalen „Schüler- und Kompetenzorientierung“, „vorbereitete Lernumgebung“, „Angebotsvielfalt“ sowie „Individuelle und transparente Leistungserwartung“ herstellen.

Im inklusiven Mathematikunterricht gilt eine Aufgabe als ergiebig, wenn sie mindestens eine der nachfolgenden Eigenschaften aufweisen kann. Eine Gestaltungseigenschaft ist der individuelle Zugang zum mathematischen Inhalt, jede Aufgabe muss flexibel an die Lerngruppe angepasst werden können. Neben einer offenen Gestaltung der Aufgabe können vielfältige Materialien angeboten werden. Die daraus resultierenden unterschiedlichen Lösungswege und Lösungen werden wertgeschätzt, um die Ergiebigkeit und Verschiedenheit der Bearbeitung als Bereicherung wahrzunehmen. Aufgaben sind ergiebig, wenn sie zum forschenden Lernen anregen und das Entdecken und Nachvollziehen von mathematischen Beziehungen und Zusammenhängen fokussieren. Aufgaben können durch ihre produktiven Beziehungen ergiebig sein, wenn sie die Entwicklung flexibler Rechen- und Lernstrategien fördern. Abschließend kann eine Aufgabe auch durch ihre Offenheit zum kooperativen Lernen ergiebig sein.

Sachunterricht

Die Schüler kommen mit höchst unterschiedlichem Vorwissen in den inklusiven Sachunterricht. Diese heterogenen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich je nach Unterrichtsgegenstand. Das besondere Potenzial inklusiven Sachunterrichts besteht darin, dass sich jedes Kind der Klasse immer wieder mit den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, historischen, technischen, geographischen oder perspektivübergreifenden Unterrichtsinhalten beschäftigen kann und dabei motorische, sensorische, emotionale und ästhetische Zugänge möglich sind (Kaiser, 2013). Spezifisch für den Sachunterricht ist diese Vielperspektivität (Giest, Hartinger & Tänzer, 2017; Köhnlein, 2015; GDSU, 2013).

Wird als Zieldimension des Sachunterrichts die „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki, 1992, S. 13) der Schüler beschrieben, bleibt damit eine Frage offen, die den Sachunterricht von Anfang an begleitet: Wie sind die Beziehungen zwischen „Kind“, „Sache“ und „Welt“ auszugestalten? Wie ist das Verhältnis zwischen Kompetenzorientierung und Subjektorientierung? BRIDGES hat mit der bewussten Zusammenführung beider Aspekte in einem Merkmal „Schüler- und Kompetenzorientierung“ eine Vereinbarkeit vorausgesetzt. Diese Problemstellung im Sachunterricht wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beantwortet. Werden die Perspektiven der Kinder, ihre Fragen, individuellen Lernvoraussetzungen

Lernen betont Tischler (2016, S. 13), weil der Musikunterricht „besonders geeignet scheint eine tragfähige Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamer Teilhabe herzustellen“. Er begründet dies mit der Erlebnisfähigkeit des Menschen: „Jeder Mensch ist erlebnisfähig, man kann Musik nicht nicht erleben“ (ebd.), „Musik erlebt man auch ohne Wissen – Wissen aber macht Musik interessanter“ (Nykrin, 2012, zit. n. Tischler 2016, S. 13). Wie nah die Forschungsergebnisse der Werkstatt Inklusion und der Musikpädagogik beieinanderliegen, zeigt der Vergleich einiger Merkmale inklusiven Unterrichts und der Forschungsergebnisse von Vogel (2016), die die Gelingensbedingungen eines offenen, inklusiven, ästhetische Erfahrungen ermöglichenden Musik- und Tanzangebots untersucht hat: Vogel nennt als zentrale Gelingensbedingung ein durch Regeln und Rituale strukturiertes Musikangebot, was der Forderung nach „Klarheit und Strukturiertheit“ des Unterrichts und der „Klassenführung“ entspricht. Das von BRIDGES geforderte „lernförderliche und vertrauensvolle Klima“, findet sich in Vogels folgenden Ansprüchen: Die Einrichtung und alle Personen tragen die Idee mit/ die Beziehung zwischen den Unterrichtenden und den Schülern ist eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse und inhaltliche Arbeit. Die Arbeit an einem gemeinsamen thematischen Rahmen und der Anspruch einer vorbereiteten Lernumgebung mit ansprechenden Materialien sowie die Durchführung der Angebote im Team-Teaching sind ebenfalls beiden Konzeptionen gemein. Die „individuelle Förderung“ soll eine Ausgestaltung der Aufgabe auf einem selbst gewählten Anforderungsniveau innerhalb des vorgegebenen Rahmens sein (ebd.). Auch die Musikdidaktik selbst hat sich von einer theoretischen Wissensvermittlung zu einer schüler- und handlungsorientierten Didaktik entwickelt, bei der „die Mitwirkung der Schüler bei der Planung des Musikunterrichts herausgefordert wird [und] Lebenswelt, Erfahrungshorizont, Interessen und Vorwissen der Schüler eine wichtige Rolle spielen“ (Jank, 2017, S. 66). Der Aufbau von musikbezogenen Kompetenzen in den Handlungsfeldern (1. Musik gestalten durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, 2. musikalische Fähigkeiten aufbauen, 3. Kultur(en) erschließen; Jank & Schmidt-Oberländer, 2011, S. 6) unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben ist im inklusiven Unterricht gut realisierbar, wenn „Barrieren für Lernen und Teilhabe“ (Boban & Hinz, 2007, S. 10 ff.) erkannt und durch (individuelle) Hilfestellungen überwunden werden.

Biologie

Gemäß dem Gedanken der „Barrierefreiheit“ fallen im Fach Biologie insbesondere die räumlichen Barrieren auf, die aufgrund der verschiedenen Lernorte des Fachs bestehen können. Zu den möglichen und viel genutzten Lernorten des Biologieunterrichts zählen nicht nur der Klassenraum, sondern auch spezifische Fachräume, das Schulgelände, außerschulische Lernorte wie das Freiland, Umweltzentren, Schülerlabore etc. (Gropengiesser, Harms & Kattmann, 2013). Während Letztere wenig standardisiert sind, gelten für die naturwissenschaftlichen Fachräume spezielle Sicherheitsbestimmungen sowie Raumausstattungsempfehlungen. Dazu zählen solche, die die Schülerschaft direkt betreffen: bewegliche Tische, fest montierte Energiesäulen, Materialschränke und Versorgungskanäle, welche oft an der Decke angebracht werden (Retzlaff-Fürst, 2013). Das Prinzip, dass die Lernenden in diesen Fachräumen selbstständig Erkenntnisse erarbeiten (Killermann, Hering & Starosta, 2009), ist für Lernende mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen in der Realität oftmals schwierig: Tische sind oft fest montiert, Versorgungskanäle lassen sich nur bis auf eine bestimmte Stehhöhe herunterfahren und Materialschränke sind hoch angebracht. Wege für eine eigenständige Material-, Energie- oder Wasserversorgung sind somit für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen stark eingeschränkt. Zudem bestehen im naturwissenschaftlichen Unterricht Sprachbarrieren durch die verwendete Fachsprache, die insbesondere in Schulbuchtexten vertreten ist (Merkmal „Barrierefreiheit“ und „Sprache und Sprachsensibilität“). Gerade das Fach Biologie nutzt zahlreiche Fachbegriffe, auch spezifische fachsprachliche Strukturen, die von den Lernenden erst durchdrungen werden müssen (Beese, Klempass, Krämer, Reschke, Rzeha & Wiethoff, 2017). Graf und Berck (1993) fanden zur Fülle der Fachbegriffe bemerkenswerte Ergebnisse: Eines der untersuchten Schulbücher zum Fach Biologie für die Sekundarstufe I enthielt 3818 fachtypische Begriffe. Zudem gleichen sich Begriffe der verschiedenen Themenschwerpunkte im Fach Biologie nur bis zu 30 %, sodass die Fülle der Fachbegriffe in jeder Unterrichtseinheit erneut eine

Herausforderung insbesondere für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit DAF/DAZ darstellt (ebd.). Die Biologiedidaktik bietet deswegen Theorien und Konzepte zur Gestaltung eines sprachsensiblen und -barrierefreien Fachunterrichts, die die Übung von Strategien zur Erarbeitung von Texten in Fachsprache fokussieren. Andererseits wird das Konzept der Übersetzung in ‚Leichte Sprache‘ diskutiert. Auch wenn die Übersetzung von Texten in ‚Leichte Sprache‘ von manchen Fachdidaktikern aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts kritisch gesehen wird, gibt es Hinweise darauf, dass der Einsatz von einer an den Lernenden orientierten Sprache ebenso zum Aufbau biologischer Konzepte beitragen kann (Brown & Ryoo, 2008).

Geographie

Die Geographie ist die Wissenschaft, die das Mensch-Umwelt-System untersucht und dabei die Erdoberfläche prägenden räumlichen Strukturen, Funktionen und Prozesse beschreibt und erläutert (Hemmer, 2012, zit. n. Langer, 2016). Die Geographiedidaktik, als Wissenschaft vom institutionalisierten Lehren und Lernen geographischer Lerngegenstände (Köck, 1991; 2007, zit. n. Köck, 2016), richtet ihren Fokus auf die Auswahl wesentlicher geographischer Sachverhalte und deren Vermittlung im Kontext individueller Lernausgangslagen. Demzufolge ist es ihre Aufgabe, den fachdidaktischen Diskurs über die Qualitätsmerkmale guten Geographieunterrichts zu führen. Schmolz (2013, S. 41) konstatiert, dass „ein Blick in gängige didaktische Lehrbücher keine direkte Behandlung des Themas“ offenbart. Die durch BRIDGES formulierten Merkmale inklusiven Unterrichts sind für den Geographieunterricht bedeutsam. Sie sind in einer Weise auszulegen, in der sie zur Entwicklung der raumbezogenen Handlungskompetenz beitragen und dabei insbesondere zur Befähigung sich in Räumen orientieren zu können (DGfG, 2017). Inklusiver Geographieunterricht ist gemeinsames Lernen unter Einbezug individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse. Er schafft Freiräume durch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Lehr- und Lernarrangements sowie Lernmethoden und -medien (Merkmal Angebotsvielfalt). Zudem erfordert der inklusive Unterricht eine didaktisch-methodische Qualität, die durch höhere Anschaulichkeit und eine entsprechende didaktische Reduktion geprägt ist.

Außerschulisches Lernen in der Region liegt das Konzept des Regionalen Lernens 21+ zu Grunde. Es „ist ein Bildungskonzept für außerschulisches und handlungsorientiertes Lernen im Nahraum“ (Diersen & Flath, 2016, S. 179) und fördert die Partizipation des Einzelnen in der Region (Schockemöhle, 2009). Ausgehend von den Merkmalen inklusiven Unterrichts der Werkstatt Inklusion, ist es für inklusives außerschulisches Lernen erforderlich, Qualitätsmerkmale für die ‚Lernorte‘, ‚Lernangebote‘ und ‚Lehrpersonen‘ (z.B. Experten, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter, Unternehmer, etc.) zu bestimmen und zu beschreiben. Anknüpfungspunkte zu den gemeinsam erarbeiteten Merkmalen bestehen insbesondere bei den Qualitätsbereichen ‚Lernangebot‘ und ‚Lehrpersonen‘.

Qualitätsbereich 1 (Qualitätsmerkmale für außerschulische Lernorte): Außerschulische Lernorte sind alle Orte in einer Region, die für erfahrungs- und erlebnisorientiertes, außerschulisches Lernen geeignet sind (Flath, 2007). Lernorte sind authentisch und ermöglichen die ‚originale Begegnung‘ (Flath, 2012) mit Lerngegenständen im Nahraum durch ‚Struktur und Prägnanz‘ (Birkenhauer, 1995). Sie unterstützen das Erkennen wesentlicher und typischer geographischer Phänomene und Sachverhalte (Birkenhauer, 1995), das Sammeln von Primärerfahrungen, das Gewinnen konkreter Vorstellungen und das Erkennen komplexer Wirklichkeitszusammenhänge (Flath, 2012). Hier lassen sich Bezüge zum BRIDGES-Merkmal „Vielfältige Motivierung“ herstellen.

Qualitätsbereich 2 (Qualitätsmerkmale für außerschulische Lernangebote): Lernangebote auf Basis des Regionalen Lernens 21+ sind inhaltlich strukturiert, altersspezifisch differenziert und durch handlungsorientierte Aufgaben geprägt. Sie wecken Neugier, orientieren sich an individuellen Lernvoraussetzungen, knüpfen an der individuellen Lebenswelt an, sind kognitiv aktivierend und wirken lernmotivierend, sind schülerorientiert ausgerichtet und ermöglichen indivi-

duelle Förderung (Diersen & Flath, 2016). Dies verdeutlicht vielfältige Anknüpfungspunkte zu den Qualitätsmerkmalen der Werkstatt Inklusion. Im Kontext des Regionalen Lernens 21+ gilt dies insbesondere für die Merkmale „effektive Lernzeit“, „lernförderliches und vertrauensvolles Klima“, „vielfältige Motivierung“, „kognitive Aktivierung“, „Klarheit und Struktur“ sowie „Schüler- und Kompetenzorientierung“.

Qualitätsbereich 3 (Qualitätsmerkmale für Lehrpersonen): Inklusive außerschulische Lernangebote müssen von qualifizierten Lehrpersonen geplant und gemeinsam verantwortlich (Merkmale „interne Kooperation“ und „Co-Teaching“) durchgeführt werden (Arndt & Werning, 2013). Die Evaluation der Bildungsmaßnahmen dient der Qualitätssicherung, unterstützt die Lehrpersonen bei der Reflexion ihrer Arbeit (Scheunpflug, Bergmüller & Schröck, 2010) und liefert wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lernangebote.

Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft fordert und fördert die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler (BAMF, 2017). Gemeint ist hierbei die volle Entfaltung aller geistigen, sozialen und personalen Potentiale des Kindes. Die geforderte Teilhabe bezieht sich somit nicht nur auf die Chancengleichheit der Lernmöglichkeiten und -angebote wie etwa Bildungsbeteiligungen und Kompetenzfortschritte. Ziel ist auch die volle Entfaltung aller persönlichen Kompetenzen und die soziale Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln und das Wohl der Gemeinschaft. Grundlage dieser Annahmen ist der erweiterte Kompetenzbegriff, wie von der OECD in ihrem deseco-Modell formuliert (Stein, 2009). Hierzu ist neben schulstrukturellen und (fach-) didaktischen Maßnahmen vonnöten, dass sich Schüler gleichberechtigt in freundschaftlichen Kontakten unabhängig von Herkunft, Behinderung und Geschlecht begegnen, wie es die Kontakthypothese fordert, die von einem Abbau von Vorurteilen und einem Aufbau von Verständnis und Toleranz ausgeht, wenn gleichberechtigte Beziehungen realisiert werden können (Allport, 1954). Diese Forderung findet sich in den BRIDGES-Merkmalen „Klassenführung“ und „Lernförderliches und Vertrauensvolles Klima“. Dies kann gelingen, wenn bei den Lehrenden eine inklusive pädagogische Haltung vorhanden ist und eine Veränderung des Selbstverständnisses der Schule im Diskurs aller Akteurinnen und Akteure (intern und extern) erfolgt. Die Haltung der Lehrkräfte ist nicht nur im Handeln, sondern auch in der Kommunikation sichtbar. Die Interaktionsqualität wird von Prinzipien wie Anerkennung und Wertschätzung unabhängig vom Leistungsstand, Offenheit für Themen der Kinder und Jugendlichen sowie Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse geleitet (Geiling et al., 2011). Dieser Aspekt findet sich in den BRIDGES-Merkmalen insbesondere auf der Ebene der inklusiven Schule. Ein weiterer Punkt zur Realisierung der Inklusion an Schulen, von BRIDGES ebenfalls auf Ebene der inklusiven Schule angesiedelt, ist die Bereitstellung der Ressourcen sowie Rahmenbedingungen, die eine Verbesserung des gesamten Unterrichts und Schullebens ermöglichen. Es sind Restrukturierungsleistungen auf unterschiedlichen Ebenen gefordert, wie Gesetzgebung, Bewusstseinsbildung, Schaffung partizipativer Strukturen sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Soziale Arbeit

Ein sozialwissenschaftliches Inklusionsverständnis kann nach Budde und Hummrich (2013) als reflexives Inklusionsverständnis verstanden werden. Inklusionsprozesse werden auch im Kontext von Exklusionsprozessen gedacht, das heißt, dass der Begriff der Inklusion in ein Spannungsverhältnis zu dem der Exklusion gesetzt wird, da davon ausgegangen wird, dass sich Inklusionsprozesse nicht unabhängig von Exklusionsprozessen vollziehen (ebd.). Ein so verstandenes sozialwissenschaftliches Inklusionsverständnis knüpft an systemtheoretische Überlegungen an, bei denen Inklusionen ohne Exklusionen als andere Seite der Unterscheidung undenkbar sind (Luhmann, 1997). Inklusion meint systemtheoretisch gedacht die Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen durch soziale Systeme (ebd.). In- und Exklusionen beziehen sich so auf operative statt auf topographische Räume (ebd.). Unter diesem kommunikationstheoretischen Verständnis wird Inklusion als spezifische Form der Adressierung von Personen durch Kommunikation bezeichnet, nämlich als eine, bei der Personen als bedeutsam adressiert werden



(Farzin, 2006). Daher ist aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gerade die Kommunikation ein wichtiger Aspekt für eine inklusive Schule. An diese Überlegungen anknüpfend, ist das Ziel der inklusiven Schule der Abbau von Bildungsungleichheiten und Reproduktionen sozialer Ungleichheit durch Differenzzuschreibungen. Dies gelingt nach Budde und Hummrich (2013) nicht durch die bloße Integration von Kindern mit Behinderung ins Schulsystem, sondern es braucht eine reflexive pädagogische Haltung, wie sie auch die Werkstatt Inklusion als zentrales Merkmal für eine inklusive Schule aufführt. Somit zielt der Begriff der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013) „auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachen [sic!] von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“. Nach Dannenbeck und Dorrance (2009) gibt es dabei keine ‚richtige‘ Methode oder Umgangsweise bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts, sondern inklusiver Unterricht gestaltet sich über die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der strukturellen Bedingungen. Daneben erscheinen auch Veränderungen auf struktureller, personeller und bildungskonzeptioneller Ebene erforderlich, um Inklusion im schulischen Kontext, verstanden als wechselseitigen Aushandlungs- und Gestaltungsprozess schulischen Lebens und Lernens realisieren zu können (ebd.). Die Werkstatt Inklusion definiert diese Aspekte unter „Gemeinschaft und Kooperation“, „Ressourcen und Rahmenbedingungen“ sowie „Barrierefreiheit“.

Die fachspezifischen Perspektiven verdeutlichen das Potenzial der in der Werkstatt Inklusion formulierten Merkmale, mit konkreten Vorstellungen und Handlungen gefüllt zu werden. Neben zahlreichen wissenschaftlichen Herleitungen und Bezügen lassen sich konkrete didaktische und pädagogische Impulse formulieren. Gleichzeitig zeigt dieser interdisziplinäre Zugang, dass für die einzelnen Fächer und Bildungswissenschaften jeweils unterschiedliche Merkmale relevant sind, insgesamt jedoch weitestgehend Konsens über die Notwendigkeit bestimmter Voraussetzungen und Einstellungen besteht. Auf Ebene der Schule bietet die Vielfalt in der Gestaltung von Inklusion in den einzelnen Fächern die Möglichkeit, verschiedene Vorlieben, Fähigkeiten und Eigenschaften in den Fokus zu rücken, zu fördern und wertzuschätzen. Außerunterrichtliche Konzepte von Schule und Schulleben können diese Vielfalt abrunden und auch leistungsfreie Räume im Lern- und Lebensraum schaffen, die die Begegnung und das Miteinander fokussieren.

Alicke, T. (2012). *Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit. Handreichung*. Verfügbar unter http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Handreichung_Inklusive_Schule.pdf [07.04.2018]

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). *Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes*. In A.-K. Arndt & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumgardt, I. (2018). *Partizipation im inklusiven Sachunterricht - ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung?* In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion - Aufgaben, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 26–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BAMF (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-august-2017.pdf?__blob=publicationFile [26.09.2017]

Schlüsselwörter

Inklusion, Gelingensbedingungen, Fachdidaktik, Lehrerbildung

Abstract

In the current educational debate, the topic of inclusion is unavoidable. Within the framework of the BRIDGES QLB project, the Inclusion Workshop of the University of Vechta worked with the broad concept of inclusion. The workshop understands inclusion as cooperation between different people in a common context in which diversity is enriching. A shared definition has emerged in the joint research workshop of academics, doctoral students and practitioners. Based on this definition, conditions of success for an inclusive school have been developed. This paper outlines the development process of the aspects for successful inclusive schools and describes the perspectives of the individual teaching methodologies and education sciences on the conditions of success.

Keywords

diversity, inclusion, conditions of success, didactics, teacher education

Fazit

Literatur

- Beese, M., Kleinpaß, A., Krämer, S., Reschke, M., Rzeha, S. & Wiethoff, M. (2017). *Praxisbandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Klett.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). *Inklusion an der Laborschule. Weg und Ziel*. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Auflage, S. 64-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Birkenhauer, J. (1995). *Außerschulische Lernorte*. In J. Birkenhauer (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte*. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993 (S. 9-15). Nürnberg: Selbstverlag des HG.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). *Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!?* *Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt*. In I. Demmer-Dieckmann (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 137-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bongartz, C. M. & Rohde, A. (2015). *English for all – an introduction*. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 11-22). Frankfurt am Main: Lang.
- Booth, T. (2010). *Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung* (Dokumentation Internationale Fachtagung am 11. Juni 2010 in Berlin). Verfügbar unter http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/06_tony_booth_vortrag_dt_mit_fotos.pdf [07.04.2018]
- Brown, B. A. & Ryo, K. (2008). Teaching science as a language: a "content-first" approach to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 529-553.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [28.10.2016]
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.) (2017). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> [29.09.2018]
- Dederich, M. (2015). *Was können narrative Zugänge zur Entwicklung der inklusionspädagogischen Theorie und Praxis beitragen?* In K. Kammeyer, B. Roebben & B. Baumert (Hrsg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion* (S. 23-38) Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> [28.01.2018]
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hrsg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen* (9. Auflage). Bonn: Selbstverlag DGfG. Verfügbar unter http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2017/10/Bildungsstandards_Geographie_9.Aufl._2017.pdf [29.09.2018]
- Diersen, G. & Flath, M. (2016). *Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Anwendung*. In C. Berndt, C. Kalisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 214-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elsner, D. (2015). *Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance*. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71-94). Frankfurt am Main: Lang.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [29.09.2018]
- Flath, M. (2007). *Der didaktisch-methodische Ansatz des „Real Action Learning“*. In ISPA (= Institut für Strukturforchung und Planung in agrarischen Intensivgebieten, Hochschule Wechta)

- (Hrsg.), Regionales Lernen in ländlichen Räumen Europas (S. 31-42). Vechta. Verfügbar unter http://www.lernwelten.phlu.ch/fileadmin/media/lernwelten.phlu.ch/literaturdb/Institut fuer Strukturforchung_2007.pdf [29.09.2018]
- Flath, M. (2012). *Methodische Prinzipien*. In J.-B. Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Theorie – Themen – Forschung* (Schriftenreihe: Das Geographische Seminar, S. 250-258). Braunschweig: Westermann.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.) (2011). *Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang*, Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Giest, H., Hartinger, A. & Tänzler, S. (2017). *Editorial*. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzler (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, D. & Berck, K.-H. (1993). Begriffslernen im Biologieunterricht – mangelhaft. *Spiegel der Forschung*, 2, 24-28.
- Gropengießer, H., Harms, U. & Kattmann, U. (Hrsg.) (2013). *Fachdidaktik Biologie*. Halbermoos: Aulis.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (2. Nachdruck). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Auflage). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Hofmann, C., Koch, A. & E. v. Stechow (2012). *Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts*. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (S. 122-137). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.) (2011). *music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I* (Lehrerhandbuch, Schülerarbeitsheft (von F. Kieseheuer & A. Kopp), CD und DVD). Innsbruck: Helbling.
- Jank, W. (Hrsg.) (2017). *Musikdidaktik, Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). *Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts)*. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. (S. 154-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammeyer, K. & Baumert, B. (2015). *Inklusion als Narration. Einleitende Gedanken*. In K. Kammeyer, B. Roebben & B. Baumert (Hrsg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*. (S. 23-38) Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, A. (2013). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Killermann, W., Hiering, P. & Starosta, B. (2009). *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Klafki, W. (1992). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen, & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin* (S. 11-31). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [29.09.2018]
- Köck, P. (2016). *Was ist Geographiedidaktik?* In A. Brucker (Hrsg.), *Geographiedidaktik in Übersichten*. (3. Auflage; S. 12-13). Köln: Aulis.
- Köhnlein, W. (2015). *Sache als didaktische Kategorie*. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz,

- A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2. Auflage; S. 36–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). *Einführung in die Mathematikdidaktik* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). *Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht*. In B. Amrhein, & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. (S. 233–248). Münster: Waxmann.
- Langer, S. (2016). *Inklusive Fachdidaktik Geographie*. In K. Ziemer, (Hrsg.), Lexikon Inklusion (S. 114–116). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann, C. (2015). *Inclusion is no Illusion*. In O. Börner & C. Lohmann (Hrsg.), Heterogenität und Inklusion. Lernaufgaben im Englischunterricht (S. 9–23). Braunschweig: Diesterweg.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Teilband 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2016). *Didaktik*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. (S. 338–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Auflage) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2011). *Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder*. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion (S. 67–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, K. (2016). *Anschlussfähigkeit im Sachunterricht nach unten und oben herstellen – Ziele, Bedingungen und Möglichkeiten*. In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug (S. 21–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nührenböcker, M. (2017). *Ergiebige Mathematiklernen im Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Unterricht*. Vortrag auf dem Fachtag inklusiver Mathematikunterricht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 26.09.2017.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). *Auf den Umgang kommt es an. "Umgangsweisen" als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines "Bildungsrahmens Sachlernen"* (Widerstreit Sachunterricht, 5. Beiheft, 2. Auflage). Verfügbar unter http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beihefte5/beihefte5_2.pdf [01.10.2017]
- Pirner, M. (2011). Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven. *Theo-Weg. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10, 155–167.
- Reis, O. & Schwarzkopf, T. (2015). *Diagnose im Religionsunterricht, Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*. Berlin: Lit.
- Retzlaff-Fürst, C. (2013). *Fachräume und Sammlung*. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), Fachdidaktik Biologie (S. 412–420). Halberghaus: Aulis.
- Rohde, A. (2014). *Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht*. In R. Bartosch, & A. Rohde, (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. (S. 31–36). Trier: WVT.
- Scheidler, M. (2013). Zum Unterschied zwischen Katechese und Religionsunterricht. Die große Versuchung. *Herder Korrespondenz*, 67, 31–36.
- Scheunpflug, A., Bergmüller, C. & Schröck, N. (2010). Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Schmoll, L. (2013). Was ist guter Geographieunterricht? *Geographie und Schule*, 35 (203), 41–42.
- Schockemöhle, J. (2009). *Außerschulisches, regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung*. Weinheim: HGD.
- Schulze, M. (2011). *Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. In P. Flieger (Hrsg.), Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung (S. 11–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008). *Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts*. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), Integrative Zugangsweisen für den Sachunterricht. (S. 169–180). Baltmannsweiler: Schneider.

Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie: wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz.

Stein, M. (2009). *Allgemeine Pädagogik*. München: Reinhardt.

Tellisch, C. (2016). *Inklusion braucht Kommunikation – Impulse für gelingende Inklusion in der Schule durch reflektierte, anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktion*. Zeitschrift für Inklusion (1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/339> [29.09.2018]

Tischler, B. (2016). Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 70/16, 10-19.

Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation. *Diskussion Musikpädagogik*, 70/16, 4-9.

Wygotski, L. S. (2005). *Das Problem der Altersstufen*. In J. Lompscher (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (Band 2; S. 53-90). Berlin: Lehmanns Media.

Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (2013). *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Britta Baumert
britta.baumert@uni-vechta.de

Marie-Christine Vierbuchen
marie-christine.vierbuchen@uni-vechta.de

Team BRIDGES

Baumgardt, Iris; Diersen, Gabriele; Döhrmann, Martina; Ewig, Michael; Flath, Martina; Gummels, Ilka; Hafen, Roland; Herkenhoff, Johanna; Hoffmann, Maike; Hunner-Kreisel, Christine; Schaller, Melanie; Sessler, Katharina; Stein, Margit; Tiller, Christian; Wilden, Eva; Zacheja, Heidi; Zimmer, Veronika

Zuständigkeiten und Ansprechpartner im ELG

| | <i>Aufgabenbereich</i> | <i>Ansprechpartner</i> |
|---|--|--------------------------------------|
| Inklusionsbeauftragte der Edith-Stein-Schulstiftung | Koordination und Vernetzung der inklusiven Arbeit am Schulzentrum | Daniela Grave |
| Beratungslehrerin | Multiplikatorenfunktion Einzelfallberatung Entwicklung individueller Fördermaßnahmen Präventionsmaßnahmen - Konzentrationstraining - Sozialtraining Kooperation mit externen Instituten Zuarbeiten für das Sekretariat und die Schulleitung | Daniela Grave |
| Sonderpädagoginnen | Multiplikatorenfunktion Begleitung und Beratung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Beratung von Fachlehrern und Eltern Erstellen von Förderplänen Durchführung von Förderkonferenzen Durchführung von Förderunterricht | Daniela Grave Angelika Grygier |
| <u>Bereiche</u> Körperlich-motorisch Sozial-emotional und Autismus | | Grave / Grygier Daniela Grave |
| Pädagogin für Rehabilitation, Therapie und Behindertensport | Förderunterricht Sport Beratung und Begleitung von Kindern mit motorischem Förderbedarf | Claudia Fanghänel |
| Dyskalkulietrainerin | Beratung, Diagnostik und Förderung bei Dyskalkulie sowie Rechenschwäche | Angelika Grygier |
| Legasthienetrainerin | Beratung, Diagnostik und Förderung bei Legasthenie sowie Lese- und/oder Rechtschreibproblemen | Katrin Wessely |
| Lehrerin für Deutsch als Zielsprache | | Vanessa Romatzki |
| Schulseelsorger | Unterstützung und Beratung in seelisch belastenden Lebenssituationen | Br. Clemens Wagner |
| Lehrer für Berufsberatung | Studien- und Berufswahlorientierung Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt und Berufsinformationszentrum Organisation Berufsfindungsbörse | Alexander Vogt |

Grundlegendokumente und Literatur

Kirchliche Grundlagen

Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 25. April 2016 = Die deutschen Bischöfe, Nr. 102

Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, 31. Mai 2009 = Die deutschen Bischöfe, Nr. 90

Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft Empfehlung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, 07.05.2012

Orientierungsrahmen für die inklusive Arbeit an den Schulen der Edith-Stein-Schulstiftung. Stand 28.02.2018

Staatliche Grundlagen

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. August 2018

Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf vom 8. August 2013