



Allgemeine Schulen

SONDERPÄDAGOGIK

Frühkindliche und schulische Bildung von
jungen Menschen mit Behinderung in Baden-
Württemberg – Grundlagen und Handlungs-
empfehlungen

**Individuelle
Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)**

Stuttgart 2013 ■ FSBB - 1

Redaktionelle Bearbeitung:

Redaktion: Dr. Ralf Brandstetter, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
Freiburg
Claudia Dippon, Staatliches Schulamt Backnang
Dr. Hans-Joachim Friedemann, Regierungspräsidium Freiburg
Christine Härle, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Heidelberg
Petra Schmalenbach, Staatliches Schulamt Stuttgart
Belinda Schlappa, LS Stuttgart

Autoren: Lars Annecke, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg
Dr. Ralf Brandstetter, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
Freiburg
Manfred Burghardt, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
Freiburg
Dr. Ralf Klingler-Neumann, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
Freiburg
Markus Stecher, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg

Stand: November 2013

Impressum:

Herausgeber: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Referat 35,
Thouretstraße 6, 70173 Stuttgart, in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für
Schulentwicklung (LS), Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart

Druck und
Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Fax: 0711 6642-1099
Fon: 0711 66 42-1204
www.ls-webshop.de

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

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2013

Inhaltsverzeichnis

Vorworte	3
1 Einführung	5
2 Die Bausteine der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung	11
2.1 Dokumentation	11
2.2 Diagnostik.....	14
2.3 Kooperative Bildungsplanung.....	20
2.4 Individuelle Bildungsangebote	26
2.5 Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung	31
3 Konkrete Beispiele	38
3.1 ILEB in Bezug auf die Bildungsbereiche an der Schule für Sehbehinderte, Waldkirch	38
3.2 ILEB – die Triebfeder der Schulentwicklung der Förderschule Zell a. H.	45
3.3 Das ILEB-Konzept der Erich Kästner-Schule Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Bildung und Beratung mit Schwerpunkt Hören und Sprache, Karlsruhe.....	55
3.4 Individuelle Förderplanung – Schule am Favoritepark, Schule für Geistigbehinderte Ludwigsburg.....	63
3.5 Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) im gemeinsamen Unterricht der Außenklasse der Theodor Dierlamm Schule (Schule für Geistigbehinderte) Kernen-Stetten an der Grundschule Weinstadt-Schnait.....	70
3.6 ILEB – mit dem Entwicklungszielkreis im systemisch-lösungsorientierten Ansatz am Bildungs- und Beratungszentrum St. Anton, Schule für Erziehungshilfe Riegel	74
3.7 ILEB am Beispiel der Abteilung Psychiatrie der Klinikschule, Freiburg	81
3.8 Systematik der ILEB an der Esther-Weber-Schule für Körperbehinderte, Emmendingen	88
Anhang	92
Häufig gestellte Fragen (FAQ) zu den ILEB-Bausteinen.....	92
Literaturverzeichnis	98

Vorworte

Vorwort zur Handreichungsreihe

Vor dem Hintergrund der fachlichen Weiterentwicklungen im Bereich der frühkindlichen und schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, aber auch vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN-BRK) sind in der Arbeit mit diesen jungen Menschen Fragen entstanden, die einer Klärung bedürfen. Mit der Handreichungsreihe „Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen“ nehmen das Kultusministerium und das Landesinstitut für Schulentwicklung diese Fragen auf. Über einzelne Handreichungen sollen Antworten gegeben und Hilfestellungen entwickelt werden, um die teilweise hochkomplexen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

Die Handreichungsreihe besteht aus einer Folge von Themenheften, in denen spezifische Arbeitsbereiche aufgegriffen werden, die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen stellen. Wie viele und welche Themen die Reihe am Ende umfassen wird, ist in der Konzeption bewusst offen gelassen. Dadurch besteht die Möglichkeit, auf neue Fragestellungen reagieren zu können.

Vorwort der Arbeitsgruppe

Die Handreichung „Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung“ (ILEB) richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte, die für junge Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen Verantwortung tragen. ILEB bildet die konzeptionelle Grundlage der Sonderpädagogik in Baden-Württemberg für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs-, Beratungs- oder Bildungsangebot und dies unabhängig von der Frage, an welchem Lernort dieser Anspruch eingelöst werden soll.

Die Handreichung bietet Impulse, um die sonderpädagogische Qualität zu sichern und zu entwickeln und sie dient der Verständigung aller Beteiligten, die den Bildungsprozess der jungen Menschen begleiten.

Insofern richtet sich die Handreichung neben den verantwortlichen Sonderpädagoginnen und -pädagogen vor dem Hintergrund der sich zunehmend inklusiv verändernden Bildungslandschaft auch an die verantwortlichen Lehrkräfte der allgemeinen Schule. Willkommene Leserinnen und Leser sind selbstverständlich auch Erziehungsberechtigte, Fachkräfte aus Medizin, Psychologie, sozialer Arbeit oder Politik sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Behinderten- oder Jugendhilfe. Kurzum alle, denen die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen Berufung und Herzensangelegenheit ist.

Die Handreichung baut sich wie folgt auf: Kapitel 1 gibt in Kurzform einen Überblick über das Konzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung. Die insgesamt fünf ILEB-Bausteine werden in Kapitel 2 erklärt und mit verschiedenen Beispielen ergänzt. In Kapitel 3 berichten Schulen über ihre alltägliche ILEB-Praxis. In diesen Beiträgen bilden sich jeweils einzelne Schwerpunkte des Fachkonzepts vertieft ab. Die ausgewählten Beispiele stehen stellvertretend für Prozesse der Schulentwicklung, die sich über die verschiedenen Sonderschultypen auch unter Einbezug von inklusiven Bildungsangeboten gegenwärtig in Baden-Württemberg abbilden.

Diese Handreichung wird ergänzt durch weitere Medien. Dazu gehören neben einer Kurzfilm-Reihe auch Materialien, die sowohl den Theorieteil als auch die Praxisbeispiele ergänzen. Sämtliche Materialien, auf die in der Handreichung und in der Kurzfilm-Reihe verwiesen wird, stehen als Materialpaket elektronisch zur Verfügung. Der gedruckten Version der Handreichung liegt eine DVD bei, auf der sich die Filme und die weiteren Materialien befinden. Darüber hinaus ist das gesamte Material auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg veröffentlicht (www.schule-bw.de). Die Beispiele der Schulen aus Waldkirch, Zell am Harmersbach, Karlsruhe, Ludwigsburg und Weinstadt-Schnait werden in entsprechenden Kurzfilmen weiter veranschaulicht.

Das gesamte Medienpaket – bestehend aus Handreichung, Kurzfilmreihe und ergänzenden Materialien – bietet Impulse, die Schulentwicklung konzeptionell im Sinne der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung zu gestalten und sie qualitativ weiter voranzubringen. Darüber hinaus ist das Medienpaket Grundlage für Aus-, Fort- und Weiterbildung.

1 Einführung

Der Anspruch auf frühkindliche und schulische Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen ist durch die allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949), die Landesverfassung Baden-Württemberg (2000), die UNO-Kinderrechtskonvention (1989), die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994), die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000) und die VN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) garantiert. Nach den Empfehlungen des Expertenrates wird von folgendem Strukturbild der Weiterentwicklung ausgegangen.

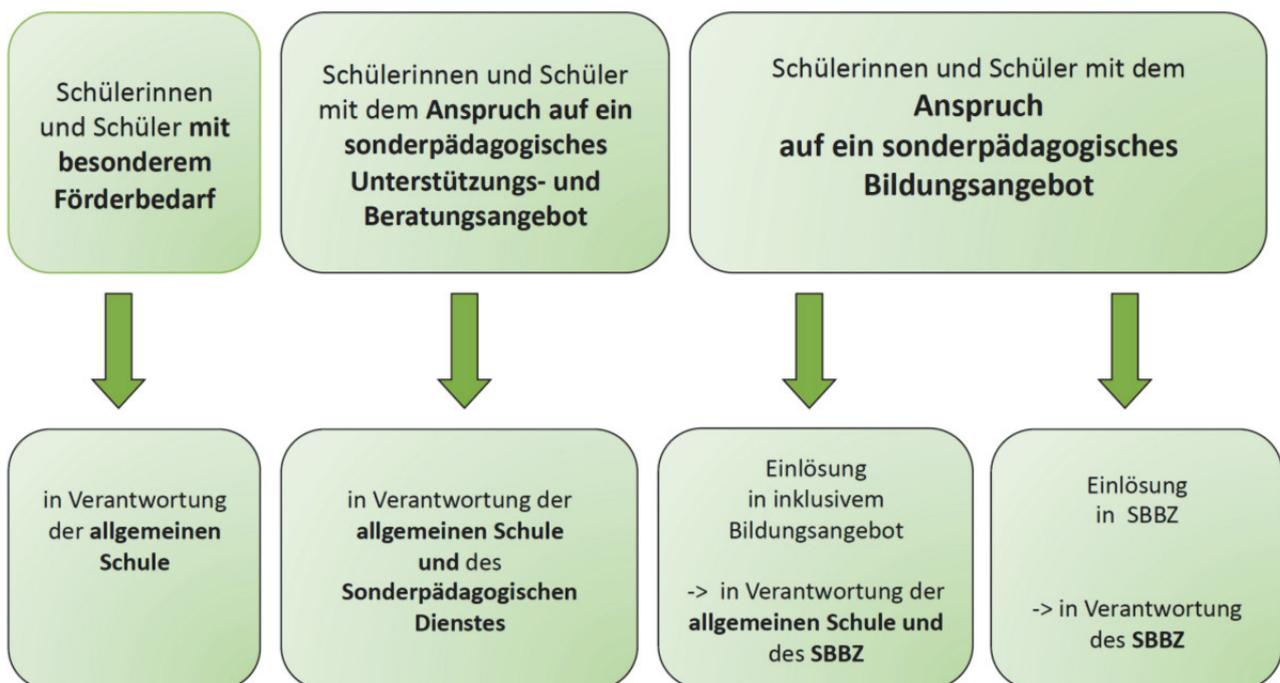


Abb. 1: Strukturbild nach den Empfehlungen des Expertenrates^{1, 2}

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Vernetzung sonderpädagogischer Serviceleistungen, wie Unterstützung, Begleitung, Beratung oder Bildung in allgemeinen Schulen ist es bedeutsam, sich auf einen vereinbarten fachlichen Qualitätsrahmen zu beziehen, der unabhängig von Klasse, Konzept, Schule, Landkreis oder der Art der Behinderung gilt. In der Sonderpädagogik steht hierfür das Konzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB). Dessen Einführung erfolgte im Zuge der Novellierung der Bildungspläne und ihrer Orientierung an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)³, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Jahr 2001 verabschiedet wurde.

In der ICF werden unter anderem Aktivitäten- und Teilhabe-Domänen benannt, die das Einbezogensein eines Menschen in die Gesellschaft zum Ausdruck bringen. Demnach werden der Um-

¹ Empfehlungen des Expertenrates vom Februar 2010 zur schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg; veröffentlicht unter www.kultusportal-bw.de

² Sonderschulen künftig Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) werden im Text durchgehend so benannt.

³ Offizielle Verabschiedung im Mai 2001 laut www.who.int/classifications/icf/en. Dt. Übersetzung 2005 durch das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI).

gang mit anderen, die Entwicklung von Identität und Selbstbild, die Gestaltung der Kommunikation, Mobilität oder die selbständige Lebensführung zu zentralen Bildungsbereichen bei der inhaltlichen Ausgestaltung kompetenzorientierter Bildung. Die ICF war bei der Entwicklung der aktuellen Bildungspläne für den sonderpädagogischen Bereich eine Hauptbezugsquelle, um die Ziele sämtlicher Bildungsprozesse zu definieren. Eine qualitätsvolle sonderpädagogische Unterstützung, Beratung und Bildung lässt sich in der Folge konsequenterweise fortan genau daran bemessen, ob jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen individuelle Bildungsangebote unterbreitet werden, die ihnen ein Höchstmaß an Aktivität und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Im Hinblick auf die Umsetzung dieser Zielsetzung wurde in Baden-Württemberg das Fachkonzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung als Arbeits- und Steuerungsinstrument entwickelt.

Die Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung meint die an den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen ausgerichtete professionelle Steuerung des Zusammenspiels von sonderpädagogischer Diagnostik, kooperativer Bildungsplanung, individuellem Bildungsangebot, Leistungsfeststellung und der kontinuierlichen Dokumentation dieses Prozesses.

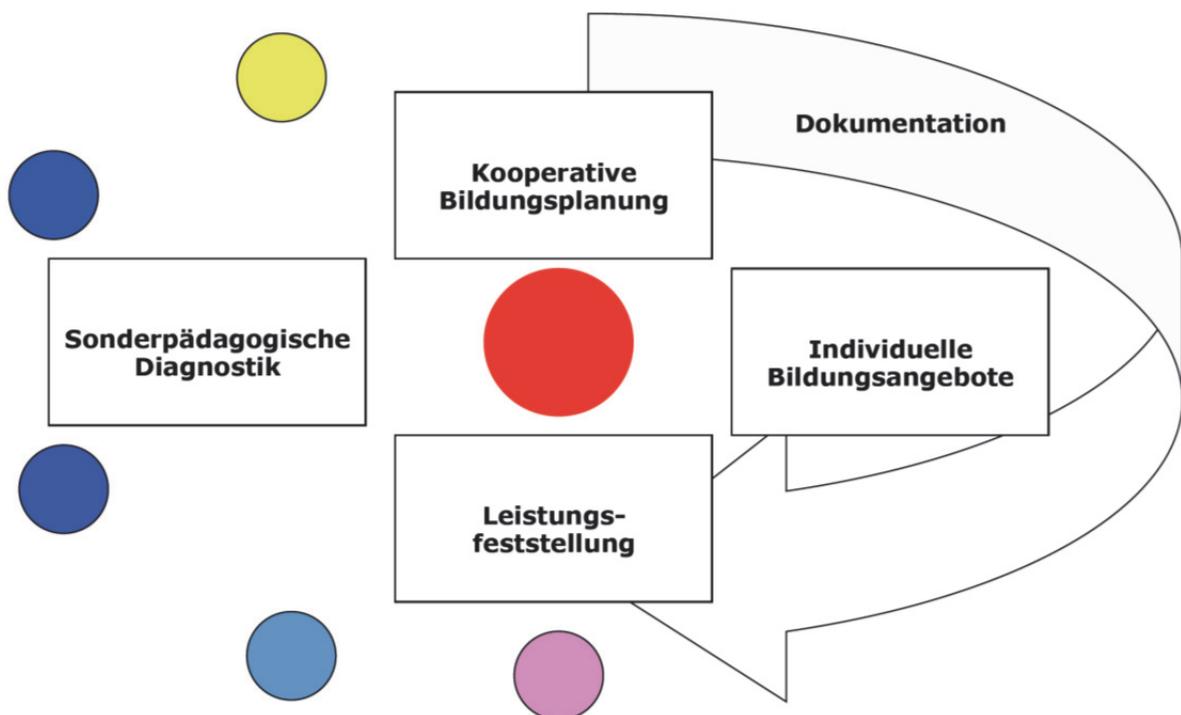


Abb. 2: Prozess der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (Brandstetter, Ralf / Burghardt, Manfred)

Im Zentrum aller Überlegungen steht der junge Mensch. Ausgehend von seinen Talenten, Interessen, Bedürfnissen und Potenzialen sollen in einem kooperativen Abstimmungsprozess von Lehrkräften, anderen Fachkräften, Eltern und je nach Möglichkeit dem jungen Menschen selbst individuelle Bildungsangebote innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule entwickelt werden, die ein Höchstmaß an Aktivität und gesellschaftlicher Teilhabe zum Ziel haben. Der bislang gebräuchliche Begriff der individuellen Förderung drückt primär aus, dass ein Individuum durch entsprechende „Einwirkung eines Förderers“ in seiner Entwicklung „besser werden“ oder „sein Defizit

beheben kann“. Der Begriff der Bildung drückt hingegen einen Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden aus, dessen Ergebnis nicht von vornherein feststeht. Bildung entsteht erst in der geplanten, gemeinsamen Tätigkeit und als sozialer Prozess.

ILEB ist zusammengefasst die Idee, Bildungsangebote „vom Kind zum Programm“ zu denken. Der Einstieg in den spiralförmigen ILEB-Prozess ist häufig die sonderpädagogische Diagnostik. Sie verfolgt zum einen das Ziel, den Lern- und Entwicklungsstand des jungen Menschen umfassend zu erheben, zum anderen unternimmt sie den Versuch, mögliche Barrieren zu eruieren, die eine optimale Entwicklung verhindern könnten. Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung wird so analog zur ICF als ein kontextabhängiges und mehrdimensionales Phänomen betrachtet.

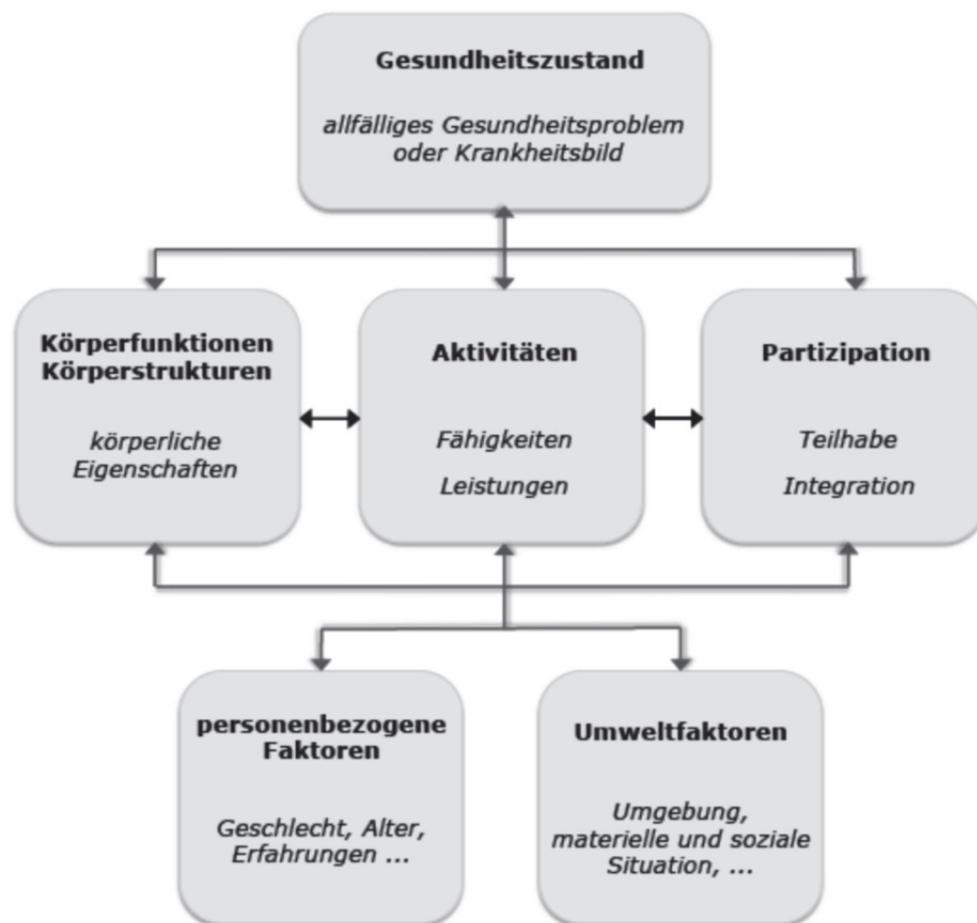


Abb. 3: Dimensionen der ICF und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten (Brandstetter, Ralf nach Hollenweger, Judith, 2003)

In der diagnostischen Dimension ist ein Zusammenhang von ILEB und dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF erkennbar. Die Chancen eines jungen Menschen auf Aktivitäten (z. B. Rechnen mit Geld oder einen Brief schreiben) und Teilhabe (z.B. Einkaufen oder eine Brieffreundschaft zu führen) werden in der ICF und damit auch im diagnostischen Prozess von ILEB nicht nur individuumszentriert betrachtet. Sie sind abhängig von den individuellen Körperfunktionen, wie z. B. den Funktionen des Gedächtnisses oder den kognitiv-sprachlichen Funktionen und den Körperstrukturen – gemeint sind hier die anatomischen Teile des Körpers. Daneben spielt auch die Berücksichtigung der Kontextfaktoren Umwelt und Person bei der Suche nach passenden individuellen Bildungsangeboten eine zentrale Rolle. Im ILEB-Prozess ist der Frage nachzugehen, ob durch Veränderungen der Kontextfaktoren bestehende Barrieren für einen jungen Menschen so abgebaut werden

können, dass dieser ein höheres Maß an gesellschaftlicher Teilhabe erlangen kann. Dies kann in der Schule im Einzelfall beispielsweise bedeuten, dass ein Kind statt eines offenen Konzepts im Mathematikunterricht ein höheres Maß an direkter Instruktion benötigt, um zu einem besseren Lernerfolg kommen zu können.

Durch die Koppelung von ILEB und ICF gilt für die sonderpädagogische Diagnostik und für die Zielausweisung aller sonderpädagogischen Bildungsprozesse der gleiche Bezugsrahmen.

ILEB als das zentrale, die sonderpädagogischen Fachrichtungen übergreifende Wesensmerkmal muss dabei neben der inhaltlich-fachlichen Ebene auch auf einer organisatorisch-strukturellen Ebene gesehen werden.

Diese reicht von der Organisation der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung bis hin zur Schaffung eines räumlichen und zeitlichen Rahmens für die kooperative Bildungsplanung. Sowohl in inhaltlich-fachlicher als auch organisatorisch-struktureller Hinsicht kommen ILEB zusammengefasst zwei Funktionen zu: ILEB ist zunächst ein Steuerungsinstrument, um bezogen auf das Individuum im Sinne der ICF das Ziel einer optimalen gesellschaftlichen Teilhabe zu erreichen. ILEB ist aber gleichermaßen auch ein Instrument der Qualitätssicherung sonderpädagogischer Arbeit – und zwar losgelöst vom Lernort.

Den fünf ILEB-Bausteinen werden folgende Qualitätsmerkmale zugeordnet:

Dokumentation

- erfolgt regelmäßig.
- ist adressatenbezogen.
- bildet die Entwicklungsgeschichte und die Lernbiographie regelmäßig ab.
- stellt die Ergebnisse der kooperativen Förderplanung über die gesamte Schulzeit hinweg dar.
- ist für alle Beteiligten nachvollziehbar.
- ist in Bezug auf die ausgewählten Formate in Umfang und Form bearbeitbar.
- hat einen ständigen Verwendungsbezug und dient als Grundlage für die regelmäßige Verständigung zwischen allen Beteiligten.
- ist Grundlage für die Planung und Durchführung der individuellen Bildungsangebote.

Sonderpädagogische Diagnostik

- gibt Auskunft über Stärken, Talente und Fähigkeiten.
- bildet ab, was bisher gelernt wurde.
- beschreibt, was als nächstes gelernt werden kann.
- berücksichtigt und reflektiert Lern- und Verhaltensbeobachtungen.
- legt ausgewählte standardisierte und informelle Verfahren zugrunde, die auf die diagnostische Fragestellung bezogen sind.
- bezieht die Wahrnehmungen der Schülerin oder des Schülers von sich selbst, von Erziehungsberechtigten und weiteren Beteiligten ein.
- erhebt, welche Barrieren im Umfeld gegeben sind.

Kooperative Bildungsplanung

- ist ein ständiger Abstimmungs- und Entscheidungsprozess mit dem jungen Menschen, seinen Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und weiteren Beteiligten.
- verläuft dialogisch.
- geht von vorhandenen Kompetenzen aus.
- baut auf den vorhandenen Ressourcen von Schule, Familie und im Umfeld auf.
- zeichnet sich durch konkrete und einvernehmlich vereinbarte und überprüfbare Ziele aus.
- regelt die Zuständigkeit für die vereinbarten Maßnahmen und Angebote.
- wird dokumentiert.

Individuelle Bildungsangebote

- berücksichtigen unterrichtliche und außerunterrichtliche Handlungs- und Erprobungsfelder.
- streben realistische Ziele an.
- eröffnen Zugang zu entwicklungsförderlichen Lebensräumen.
- werden von allen Beteiligten anteilig organisiert und verantwortet.
- werden regelmäßig auf ihre Sinnhaftigkeit hin überprüft.

Leistungsfeststellung

- ist kompetenzorientiert.
- gibt Auskunft über das erreichte Kompetenzniveau.
- wird in alltagsbezogenen und lebensnahen Situationen durchgeführt.
- wird regelmäßig reflektiert.
- ist Anlass für die Fortschreibung von Zielvereinbarungen.
- ist Grundlage für die kooperative Bildungsplanung.

In inklusiven Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten stellt sich die Aufgabe, das Fachkonzept ILEB ins richtige Verhältnis zum Fachkonzept „Beobachten – Beschreiben – Begleiten – Bewerten“ (BBBB)⁴ zu setzen. Hier ist folgender Grundsatz festzuhalten: So, wie sich die Sonderpädagogik zur allgemeinen Pädagogik subsidiär verhält, so trifft diese Vorgabe gleichermaßen auch auf die jeweiligen Fachkonzepte zu. Für junge Menschen, die sonderpädagogische Unterstützung, Beratung, Begleitung oder Bildung in Anspruch nehmen, greift – kontextbezogen – ergänzend und optimierend das Fachkonzept ILEB.

Für die sonderpädagogische Arbeit heißt das konkret:

- Durch die Ausrichtung an den sonderpädagogischen Bildungsplänen erfolgt auch im zieldifferenten Unterricht eine didaktische Akzentuierung der Bildungsangebote in Richtung Aktivität und Teilhabe.
- Die individuellen Bildungsangebote werden grundsätzlich an der Individualnorm ausgerichtet. Die Sozialnorm rückt als Bezugsgröße in den Hintergrund.
- Neben dem Erlangen von Bildungsabschlüssen geht es auch um den Abbau von Barrieren zur Sicherung der Anschlussfähigkeit in Übergängen.

⁴ Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung: Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten; Stuttgart 2009

- In der sonderpädagogischen Diagnostik werden zunächst Lernausgangslagen auf der Ebene Aktivität und Teilhabe beschrieben. Durch eine Analyse von Körperfunktionen und Kontextfaktoren werden dann individuelle Bildungsangebote abgeleitet.
- Zur Nutzung von ILEB im Sinne eines Qualitätsrahmens ist das Fachkonzept auch in inklusiven Bildungsangeboten als Element der Schulentwicklung zu sehen.

Die beiden Fachkonzepte ILEB und BBBB verbindet, dass sie kybernetische Modelle sind. Sie versuchen, die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in eine innere Ordnung zu bringen. In den Konzepten ILEB und BBBB wurden Theorien zugrunde gelegt, Strukturen gefasst, Verknüpfungen geschaffen, Abläufe beschrieben und Qualitätsmerkmale zur normativen Orientierung benannt. Der Nutzen dieser Vorgehensweise liegt auf der Hand. Derlei Modelle schaffen einen sprachlichen Bezugspunkt, sie dienen der gemeinsamen Orientierung in inhaltlicher und organisatorischer Perspektive für alle am Bildungsprozess Beteiligten und sie garantieren in letzter Konsequenz auch die qualitative Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems. Für ihr Wirksamwerden gilt: verstanden, umgesetzt, getragen und weiterentwickelt werden solche Fachkonzepte von Menschen. Deren Einstellung und pädagogische Haltung sind der Schlüssel für den tatsächlichen Erfolg. Diese sind von Respekt, Wertschätzung, Akzeptanz gegenüber der Autonomie des Anderen geprägt.

2 Die Bausteine der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung

Im folgenden Kapitel werden nun die fünf ILEB-Bausteine theoretisch vertieft und praktisch miteinander verknüpft. Den Auftakt bildet der Baustein Dokumentation, weil die Arbeit damit für zahlreiche Schulen den Einstieg in die vertiefte Auseinandersetzung mit ILEB erleichtert. Die Dokumentation ist sachlogisch die Brücke zur Diagnostik. Diese treibt dann wiederum den ILEB-Prozess an, denn die kooperative Bildungsplanung, die individuellen Bildungsangebote und die Leistungsfeststellung resultieren aus ihr.

2.1 Dokumentation

Prozesse jeglicher Art zu dokumentieren ist grundsätzlich zeitaufwändig, in der fallbezogenen Arbeit sozialer Berufsfelder aber typisch und unerlässlich. Für Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe ist die Aufgabe der sukzessiven Fortschreibung von Hilfeplänen durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz seit über 20 Jahren gesetzlich geregelt. In der Schule hatten umfassendere Dokumentationen von Lern- und Entwicklungsständen der Schülerinnen und Schüler jenseits der Halbjahresinformationen bis vor wenigen Jahren nur wenig Tradition. Insofern ist zunächst einmal der Frage nachzugehen, worin in der ausführlichen Dokumentation von Lernbiographien der besondere Nutzen zu sehen ist.

Die Dokumentation von Lern- und Entwicklungsbiographien lohnt sich, denn sie

- dient der Vorbereitung auf Elterngespräche.
- hilft, mit allen am Bildungsprozess Beteiligten gemeinsame Ziele zu fixieren und Entwicklungsverläufe zu reflektieren.
- schafft gemeinsame Orientierung in Bezug auf die Ausgestaltung individueller Bildungsangebote.
- erleichtert die Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen.
- erzeugt Transparenz nach innen und außen.
- vereinfacht Klassen- oder Schulwechsel.
- ist Voraussetzung für die Beantragung zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Jugendhilfe, etc.).
- ist Ausdruck gemeinsamer Erziehungsverantwortung.
- gewährleistet die Überprüfbarkeit der Wirkungen von Bildungsprozessen.
- bildet über größere Zeiträume Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern ab.
- stellt den Zusammenhang von diagnostischen Ergebnissen und Bildungsprozessen dar.

Die Kunst praxistauglicher Dokumentation besteht darin, jene Dinge zu notieren, die tatsächlich einen Bezug zur Unterrichtsplanung haben, die in der Tat eine Gesprächsgrundlage für einen runden Tisch sind und die damit ohne Zweifel als Ausgangspunkt für eine dialogorientierte und kooperative Planung von Bildungsprozessen dienen. Die neuralgischen Fragen scheinen in Bezug auf die generelle Aufgabe also weniger das „Ob“ und das „Wozu“ zu sein, sondern eher die Fragen nach dem „Was“ und dem „Wie“. Wenn die Dokumentation gemeinsame Gesprächsgrundlage von allen am Bildungsprozess Beteiligten sein soll, führen individuelle Dokumentationen nicht weiter. Was bleibt, ist der mühsame aber meist gewinnbringende Weg des Aushandelns – vermutlich zunächst auf Ebene des Kollegiums. Die Aufgabe von Schulverwaltung definiert sich in diesem Zu-

sammenhang demnach nicht durch die Vorgabe von bestimmten Strukturen oder Inhalten, sondern durch die Vorgabe von bestimmten Qualitätsmerkmalen als Arbeitsgrundlage.

Eine weitere Aufgabe der Schulverwaltung besteht in der Bereitstellung von Ergebnisbeispielen von Schulen, die zu diesem Thema bereits im Sinne der Qualitätskriterien erfolgreich gearbeitet haben. Diese als Impuls zu verstehenden Beispiele können den inhaltlichen Diskurs der Schulen unterstützen und vereinfachen. Sichtet man deren Ergebnisse, so sind Varianten erkennbar. Es finden sich zum einen **Kompetenzprofile** im weitesten Sinne, zum anderen Dokumentationsformate, die die Ergebnisse einer **kooperativen Bildungsplanung** abbilden. Einige Schulen haben auch den Versuch unternommen, beide Aspekte zu kombinieren.

Begriffsklärung

Was sind Kompetenzprofile und wozu dienen sie?

Kompetenzprofile spiegeln den gegenwärtigen Lern- und Entwicklungsstand einer Schülerin bzw. eines Schülers. Sie geben eine rasche Übersicht über vorhandene Stärken und Schwächen in bestimmten Kategorien. Der Begriff wird auch synonym zum Begriff Stärke-Schwäche-Profil verwendet. Kompetenzprofile dienen als Arbeitsgrundlage, um im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung individuelle Bildungsangebote möglichst passgenau abzuleiten. Sie spiegeln im Längsschnitt betrachtet zugleich den individuellen Lernzuwachs respektive den regressiven Entwicklungsverlauf einer Schülerin und eines Schülers. Im Sinne einer systematisierten Form der Beobachtung sind sie zugleich auch die Grundlage der prozessorientierten Diagnostik. Als Hauptbezugsquelle für die Erstellung von Kompetenzprofilen dienen im sonderpädagogischen Kontext in erster Linie die sonderpädagogischen Bildungspläne. Konkrete Beispiele aus der Praxis befinden sich auf der Begleit-DVD ☺.

Grundsätzlich macht es unter den Aspekten Effizienz und Vergleichbarkeit im Längsschnitt Sinn, möglichst viele Kategorien über einen möglichst langen Zeitraum zu beschreiben. Gleichzeitig ist es unabdingbar, unter dem Gebot der Machbarkeit und Sinnhaftigkeit Kompetenzprofile auf eine zu bearbeitende Menge an Kompetenzen zu reduzieren. Deshalb nun ein Beispiel zur Idee, die prozessorientierte Form der Dokumentation ausgehend von einer diagnostischen Fragestellung inhaltlich an die neu entwickelte ICF-CY⁵ anzulehnen. In dem Beispiel wird der Versuch unternommen, die Passung der Aktivitäts- und Teilhabe-Domäne, den darauf bezogenen Körperfunktionen und Kontextfaktoren unmittelbar in Hypothesen, Schlussfolgerungen und Vereinbarungen im Sinne der kooperativen Bildungsplanung zu überführen.

⁵ Die ICF-CY bezeichnet die spezifische Version der ICF, die im Hinblick auf Kinder und Jugendliche entwickelt und 2011 auf Deutsch veröffentlicht wurde.

Aktivität & Teilhabe	Körperfunktionen	Kontextfaktoren	Individuelle Bildungsangebote/Verantwortungen																																																																																
<p>Schreiben</p> <p><i>J. flüstert die Buchstaben leise vor sich hin, bevor/während sie sie verschriftet. Sie verschriftet noch nicht alle Buchstaben sicher („f, k, l, a, d, e“ für verkleidet).</i></p> <p><i>Sie schreibt lautorientiert („Farat“).</i></p> <p><i>J. hat einige Rechtschreibstrategien bereits automatisiert und kann diese sicher anwenden („st“, „sp“, „er“), andere werden noch inkonsequent eingesetzt („Bleter“, „Schneke“).</i></p> <p><i>Wörter mit Konsonantenhäufungen fallen ihr schwer („Postkate“, „Keze“).</i></p> <p><i>J. schreibt gerne ab, dies schafft sie weitgehend fehlerfrei. Das Schreiben freier Texte fällt ihr schwer.</i></p> <p><i>J. hat ein langsames Schreibtempo (z. T. ein Satz in 45 min).</i></p> <p><i>J. hat ein sauberes Schriftbild.</i></p>	<p>Funktionen der Aufmerksamkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> Daueraufmerksamkeit (längere Zeitspanne) Wechsel oder Lenkung der Aufmerksamkeit (Umlenkung von einem Reiz auf einen anderen) <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Funktionen des Gedächtnisses:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kurzzeitgedächtnis (Speicherung von Wortteilen, Regeln) Langzeitgedächtnis (Abrufen von Gedächtnisinhalten, Lexikon) <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr> </table> <p>Psychomotorische Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Psychomotorische Kontrolle (motorische sowie psychologische Reaktionszeiten) Qualität der psychomotorischen Funktionen (Auge-Hand-Koordination) <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Funktionen der Wahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Visuelle Wahrnehmung (Buchstabenformen, Erfassung) Räumlich-visuelle Wahrnehmung (räuml. Bezüge der Objekte) Sinnesfunktionen: (Sehschärfe, Form und Gestalt) <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	0	1	2	3	4				X		0	1	2	3	4		X				0	1	2	3	4				X		0	1	2	3	4					X	0	1	2	3	4		X				0	1	2	3	4		X				0	1	2	3	4		X				0	1	2	3	4		X				<p>Familiärer Kontext (Beziehungen und Einstellungen im Familienkreis)</p> <p>Fördernd: ?</p> <p>Hemmend: keine Schreibblässe; Mutter schreibt auch nicht gerne („ich bin da auch keine große Hilfe für meine Tochter“).</p> <p>Schulischer Kontext (Strukturen, Lehrer, Mitschüler)</p> <p>Fördernd: FRESCH-Methode (Silbenübungen); gute Materialausstattung (Lernatelier); verschiedene Lernformen (Lerntheke, Arbeitspläne)</p> <p>Hemmend: Wöchentliches Diktat → Note 6, weil zu viele Fehler. Der Fokus liegt auf dem, was sie noch nicht kann (Defizitorientierung) und nicht auf dem bereits Gelernten (Prozessorientierung).</p> <p>⇓</p> <p>Eigenmotivation</p> <p>Hemmend: Frustration hoch</p>	<p>Motivation & Üben für J.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Funktion von Schrift deutlich machen z.B. durch Briefwechsel zwischen LAA und J. (LAA); Einkaufszettel schreiben (Mutter) Buch: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte (LAA) a-o-m Materialien für Kl.2 (LAA) Übungen zur Lautsynthese (FRESCH) (KL) Silbenübungen & Rhythmisierungsübungen (FRESCH) (KL) Interessen von J. beachten: Schreiben zu persönlich bedeutsamen Themen → bessere Speicherung möglich! (KL, LAA) PAUSEN für J. einbauen! (KL, Mutter) Keine Note unter das Diktat schreiben, sondern Stelle im Wort einkreisen, die sie bereits richtig geschrieben hat, z.B. „Stifel“ (nicht das ganze Wort ist falsch! <u>St</u> ist richtig → Entwicklungen aufzeigen) (KL)
0	1	2	3	4																																																																															
			X																																																																																
0	1	2	3	4																																																																															
	X																																																																																		
0	1	2	3	4																																																																															
			X																																																																																
0	1	2	3	4																																																																															
				X																																																																															
0	1	2	3	4																																																																															
	X																																																																																		
0	1	2	3	4																																																																															
	X																																																																																		
0	1	2	3	4																																																																															
	X																																																																																		
0	1	2	3	4																																																																															
	X																																																																																		

Abb. 4: Praxisbeispiel zur Fragestellung: Förderung der Schreibentwicklung – diagnostische Erkenntnisse und abgeleitete Maßnahmen (Mahler-Stief, Carolin Bertholdschule Villingen-Schwenningen)

Qualitäten dieses Formats sind zweifelsohne der Bezug zur sonderpädagogischen Diagnostik, die erkennbar gemeinsame Verantwortung für die Einlösung der individuellen Bildungsangebote, die Eindeutigkeit in der Verantwortung, eine zeitliche Befristung und insbesondere die Konkretisierung des weiteren Vorgehens. Wer macht also was, bis wann und wie? Entscheidend ist, dass insbesondere der vereinbarte Inhalt des Profils, weniger die vereinbarte Form, zur Leitplanke systematischer Beobachtung und damit zur diagnostischen Größe wird. Um sich über Beobachtungen im kollegialen Rahmen oder mit Eltern austauschen zu können, benötigt es eine Systematik, die auf der Begriffsebene und auf der strukturellen Ebene von den Gesprächsbeteiligten gleichermaßen verstanden wird. In Bezug auf die Dokumentation des Kompetenzprofils gilt es, einen Abstraktionsgrad respektive eine diagnostische Schärfeneinstellung zu wählen, die das Bilden von Hypothesen, das Schlussfolgern und das Vereinbaren von Konsequenzen zulässt. Damit ist zugleich gesagt, dass das Dokumentieren in sonderpädagogischen Bezügen mehr ist als die bloße Notation von Leistungsständen in den Kulturtechniken. Es geht vielmehr um die Beschreibungen der Aktivitäts- und Teilhabe-Domänen. Diese sind mit den diagnostizierten Körperfunktionen und -strukturen sowie den beschriebenen Kontextfaktoren zu verknüpfen, um theoriegeleitet Hypothesen zu bilden, die für die Ausgestaltung individueller Bildungsangebote grundlegend sind. Es macht demzufolge wenig Sinn, im Kompetenzprofil einen „Schärfegrad“ zu wählen, der so detailliert Anhaltspunkte beschreibt, dass er weder die Bildung von Hypothesen noch die Ableitung von Konsequenzen zulässt. Das Abarbeiten *aller* im Bildungsplan angegebener Kompetenzen in einem Profil ist also keine praxistaugliche Idee. Es bedarf einer gröberen Rasterung, aber eben nicht in der Form, dass eine Reduktion auf Plattitüden im Stile von „Im Lesen hat M. große Probleme“ vorgenommen wird. Aussagen zur Lesegeschwindigkeit, zum Leseverständnis oder zur Einordnung in die Lesekompetenzstufen im Sinne von PISA oder IGLU sind beispielsweise geeignete Größen⁶. Das Beispiel der Pestalozzi-Schule aus Lörrach (☉)⁷ zeigt, wie Kompetenzprofil, Vereinbarung der kooperativen Bildungsplanung und Zeugnisformular für eine dialog-orientierte Zeugnisübergabe miteinander gekoppelt werden können.

Es ist Kerngeschäft der Sonderpädagogik, ausgehend von diagnostischen Erkenntnissen, Hypothesen und Schlussfolgerungen sowie individuelle Bildungsangebote zu entwickeln. Daraus entsteht die Verpflichtung zur Dokumentation des gesamten ILEB-Prozesses.

2.2 Diagnostik

Die sonderpädagogische Diagnostik ist ein wesentlicher Bestandteil der professionellen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs-, Beratungs- oder Bildungsangebot haben. Ohne eine fachlich fundierte und qualitativ hochwertige sonderpädagogische Diagnostik ist sonderpädagogisches Handeln, das die Lern- und Entwicklungspotentiale hinsichtlich der Erweiterung von Aktivität und Teilhabe in den Blick nimmt und gleichzeitig die Lebenskontexte der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Bereitstellung von Bildungsangeboten berücksichtigt, nicht möglich. Bildungspläne und ICF sind der Be-

⁶ Weitere Beispiele für die Dokumentation der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung finden sich im Baustein „Kooperative Bildungsplanung“.

⁷ Das angegebene Beispiel befindet sich auf der Begleit-DVD der Handreichung und kann in der digitalen Version direkt angesteuert werden.

zugsrahmen der sonderpädagogischen Diagnostik. Ihr Ausgangspunkt ist eine diagnostisch relevante Fragestellung, die den anschließenden Prozess leitet und strukturiert.

Was unterscheidet sonderpädagogische Diagnostik von anderer, beispielsweise medizinischer oder psychologischer Diagnostik? Und was unterscheidet sonderpädagogische Diagnostik von pädagogischer Diagnostik, vor allem im gemeinsamen Unterricht? Um diese Fragen näher zu erörtern, erfolgt zunächst eine begriffliche Klärung.

Diagnosis ist griechisch und bedeutet Unterscheidung oder Entscheidung. Somit könnte man die **Diagnostik** als „**Lehre des Unterscheidens und Entscheidens**“ verstehen. Beide Handlungsaspekte des Diagnostikbegriffs sind sicherlich im Ablauf des Diagnostizierens von Bedeutung. So gilt es im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik, den Menschen in seiner Besonderheit wahrzunehmen, im Rahmen seines Lebenskontextes zu verstehen und seine Möglichkeiten zur Aktivität und Teilhabe einzuordnen.

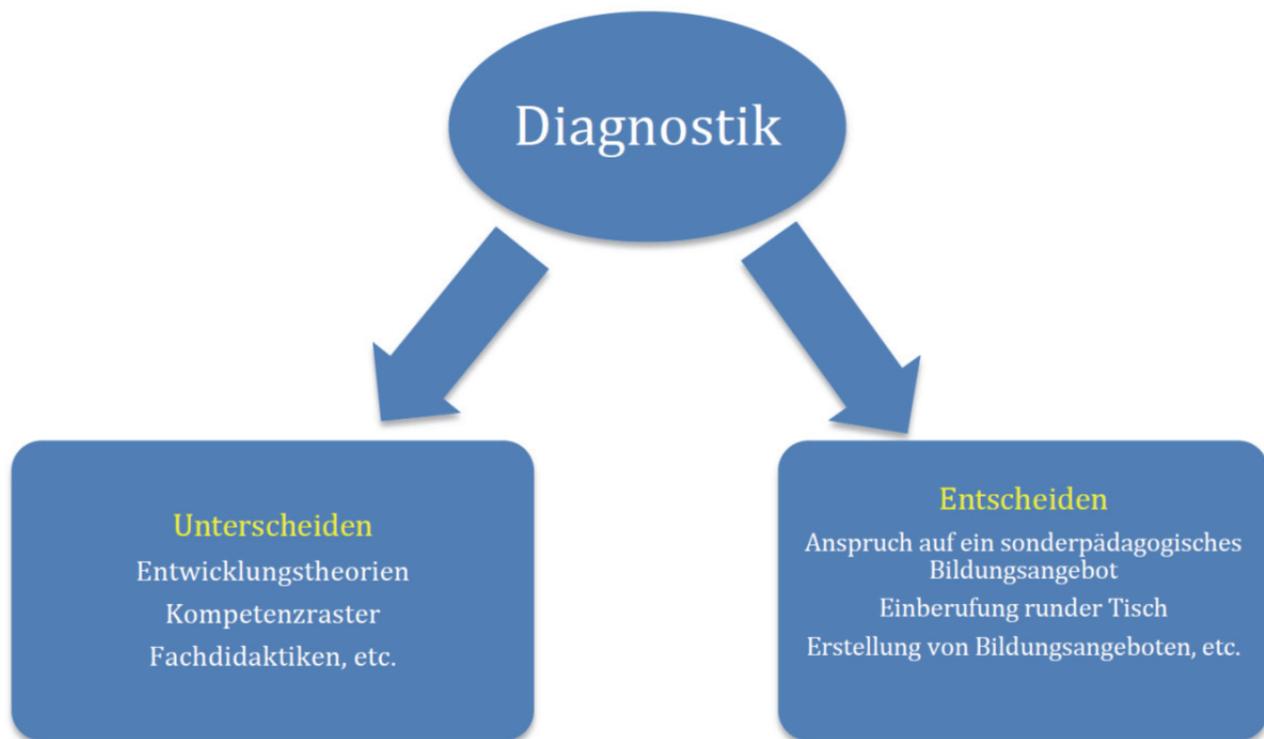


Abb. 5: Handlungsaussage der Diagnostik (Klingler-Neumann, Ralf)

Diagnostische Fragestellungen im schulisch-pädagogischen Rahmen richten sich danach, welchen Lernstand eine Schülerin oder ein Schüler erreicht hat und welchen Wissensstand sie oder er vorweisen kann. Diagnostik fragt innerhalb dieses Rahmens nach dem Erreichen von Zielvorgaben und nach curricularen Maßstäben⁸. Die subsidiär ansetzende sonderpädagogische Diagnostik kommt dann zum Einsatz, wenn das Erreichen dieser curricularen Maßstäbe bedroht oder nicht möglich ist. Übertragen auf den Strukturzusammenhang der ICF-CY⁹ fragt sonderpädagogische Diagnostik deshalb: „Gibt es Schädigungen in den Bereichen der Körperstrukturen und

⁸ vgl. Hollenweger, J. (2012); S. 15

⁹ Weltgesundheitsorganisation 2011

-funktionen, die sich negativ auf die Erweiterung der Aktivität und Teilhabe eines Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen auswirken können? Gibt es Barrieren im Bereich der Kontextfaktoren, die die Erweiterung von Aktivität und Teilhabe einschränken? Wie wirken diese einzelnen Aspekte in ihrer Mehrdimensionalität und Kontextabhängigkeit in der gegenwärtigen Situation zusammen?“.

Sonderpädagogisch Diagnostizierende benötigen deshalb Kompetenzen nicht nur in Bereichen der curricularen Leistungsfeststellung, sondern einen Überblick über und eine anwendungsbezogene Erfahrung mit standardisierten und informellen Testverfahren. Sie können sich auf relevante Entwicklungstheorien und neuropsychologische Modelle gerade im Hinblick auf mögliche Abweichung von „normalen“ Entwicklungsverläufen berufen. Und sie wissen um die hohe Bedeutung von Kontextfaktoren für die Erweiterung von Aktivität und Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine sonderpädagogische diagnostische Fragestellung fragt danach, welche Aspekte von Aktivität und Teilhabe im Rahmen seiner Lebenskontexte für einen jungen Menschen bedeutsam sind und welche Barrieren bei der Erweiterung von Aktivität und Teilhabe einschränkend wirken. Als Konsequenz sind im Rahmen der sonderpädagogischen Diagnostik alle Fragestellungen relevant, die sich auf die Erweiterung von Aktivität und Teilhabe der Person im Bezug zu ihren Kontexten beziehen. In der ICF-CY sind für pädagogische Fragen besonders die folgenden Domänen bedeutsam:

- Lernen und Wissensanwendung
- Aufgaben und Ansprüche
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Interaktionen und Beziehungen
- Bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschaft, soziales und staatsbürgerliches Leben

Die Relevanz der einzelnen Domänen ist für jeden Einzelfall kritisch zu prüfen und muss besonders bezüglich diagnostischer Fragestellungen innerhalb von Lern- und Unterrichtsprozessen adaptiert und ergänzt werden¹⁰. Allerdings deuten die Domänen „Häusliches Leben“, „Bedeutende Lebensbereiche“ und „Gemeinschaft, soziales und staatsbürgerliches Leben“ schon an, dass nicht nur originär Schulisches in den Blick genommen werden sollte. Alles, was der Erweiterung des diagnostischen Blicks und der Formulierung von Hypothesen dient, ist sinnvoll. Somit wird klar, dass Eltern oder Erziehungsberechtigte genauso wie die Schülerinnen und Schüler selbst immer als Partner am Diagnostikprozess beteiligt sind.

Sonderpädagogische Diagnostik findet im Wesentlichen in zwei unterschiedlichen Anwendungsbezügen statt. Zum einen ist dies die Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- oder Bildungsangebot, zum anderen die prozessbegleitende sonderpädagogische Diagnostik im Rahmen von ILEB.

¹⁰ Anschauungs- und Adaptionsmaterial bietet das Verfahren der schulischen Standortgespräche aus der Schweiz. Innerhalb dieses Verfahrens wurden die ICF aufgegriffen und auf den schulischen Kontext übertragen. Besonders interessant sind die entwickelten Dokumentations- und Protokollmaterialien (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007).

Die sonderpädagogische Diagnostik zur Anspruchsfeststellung ist eine Momentaufnahme. Sie verfolgt das Ziel, im Rahmen der Bildungswegeplanung die aktuelle Situation des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zu beschreiben. Ihr kommt dadurch Ressourcenbedeutung zu, indem zwischen einem sonderpädagogischen Beratungs-, Unterstützungs- oder Bildungsangebot unterschieden wird. Bedeutsam ist, dass dieser Status vorübergehend ist und nach einer festgelegten Zeit wieder zur Überprüfung ansteht. Im Vorfeld und Nachgang der Überprüfung hat die Prozessdiagnostik Relevanz. Fragestellungen der sonderpädagogischen Diagnostik in den beschriebenen Anwendungsbezügen können sich wechselseitig bedingen und sollten sich im Entscheidungsprozess ergänzen.

Im Folgenden findet sich ein Beispiel für eine Gutachtenstruktur, die in Anlehnung an die ICF-CY entwickelt wurde.

Sonderpädagogisches Gutachten

Vorschlag für eine Struktur in Anlehnung an ICF-CY (Stand 2012-11-14)

1. Fragestellung / Anlass

- derzeitige Situation
- auftretende Problemlage
- zu bearbeitende Fragestellung
- Informationsquellen
- durchgeführte diagnostische Verfahren
- Dokumentation des diagnostischen Prozesses im zeitlichen Ablauf

2. Umfassende Beschreibung der derzeitigen Situation (mit Hilfe von ICF)

2.1 Aktivität und Teilhabe (z. B. Schulleistungen, lebensweltliche Kompetenzen, ...)

in Zusammenhang mit:

2.2 Körperfunktionen / Körperstrukturen

2.3 Kontextfaktoren

2.3.1 Umweltfaktoren (Schulumgebung, Familiäre Situation, häusliches Umfeld, benötigte Hilfsmittel,...)

2.3.2 Personbezogene Faktoren (Motivation, Selbstbild, Umgang mit Behinderung, Bewältigungsstile, andere Gesundheitsprobleme, Verhaltensmuster,...)

3. Zusammenfassende Begutachtung und Bewertung

- zusammenfassende und präzisierende Darstellung der **förderlichen und hemmenden Kontextfaktoren**
- **daraus abgeleiteter Bildungsbedarf**
- daraus abgeleitet: **Einschätzung nach Strukturbild** (besonderer Förderbedarf, Anspruch auf ein sonderpäd. Beratungs- und Unterstützungsangebot, Anspruch auf ein sonderpäd. Bildungsangebot (z. B. im Sinne der Sprachbehindertenpädagogik))
- **zu ergreifende Maßnahmen**
- **mögliche Lernorte** (auf dem Hintergrund der förderlichen und hemmenden Kontextfaktoren und des daraus abgeleiteten Bildungsbedarfs) benennen (Der Anspruch auf...könnte an folgenden Lernorten...eingelöst werden) (Wiedergabe des Beratungsprozesses)
- **elterlicher Erziehungsplan** (Die Eltern wünschen...wohnortnahe GS...an der nur der Anspruch auf ein ...)
- Vorschlag für eine Befristung

4. Dokumente im Anhang

Abb. 6: Gutachtenstruktur des Regierungsbezirks Freiburg (vgl. Burghardt, M. 2012)

Sonderpädagogische Diagnostik im Rahmen von ILEB ist die „flexible, variable, individuums- und damit bedürfnisorientierte Anwendung diagnostischer Verfahren oder Methoden über einen längeren Zeitraum mit dem Ziel der Analyse und Beseitigung von Bedingungen, die sich negativ und zugleich behindernd auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen auswirken“¹¹. Überträgt man diese Definition auf die Begrifflichkeit und Systematik der ICF-CY so hat die Prozessdiagnostik die Aufgabe, durch die Anwendung geeigneter diagnostischer Verfahren und Methoden herauszuarbeiten, auf der Basis welcher Körperstrukturen und Körperfunktionen und im Zusammenhang mit welchen Kontextfaktoren ein Mensch die Möglichkeit besitzt, seine Voraussetzungen für Aktivität und Teilhabe zu erweitern und welche Barrieren ihn dabei einschränken oder behindern können. Sonderpädagogische Maßnahmen haben dann die Aufgabe, den Prozess der Erweiterung von Aktivität und Teilhabe zu unterstützen und zu helfen, die erkannten Barrieren zunehmend abzubauen. Sonderpädagogische Diagnostik vollzieht sich somit im Kontinuum der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung und zeigt sich als spiralförmige und evaluierende Arbeitsweise der Diagnostikerin oder des Diagnostikers. Im Kontext von Schule und Bildung wird Prozessdiagnostik oft zur unterrichtsbegleitenden Diagnostik. Ihre Qualitätsmerkmale finden sich in der Einführung¹².

Ein diagnostischer Prozess kann von mehreren Faktoren, wie etwa dem Auftrag, der Fragestellung, dem Anlass, der Biographie des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen oder dessen verschiedenen Lebenskontexten, abhängen.

Ausgangspunkt eines jeden Diagnostikprozesses ist das Erkennen eines diagnostisch relevanten Sachverhaltes, aus dem sich dann eine Fragestellung ableiten lässt. Ohne die Formulierung der diagnostischen Fragestellung droht der Diagnostikprozess vorschnell zu Ergebnissen und abgeleiteten Maßnahmen zu führen, die die Bedeutung der Erweiterung von Aktivität und Teilhabe eines Menschen nicht ausreichend erfassen.

Die Formulierung der diagnostischen Fragestellung und die ersten Überlegungen zu ihrer Beantwortung sind abhängig von theoretischen Bezugssystemen wie Entwicklungstheorien, Sozialisationstheoremen, Lernmodellen, etc. sowie professionellen Erfahrungen, die die Diagnostikerin und der Diagnostiker ihren bzw. seinen Einschätzungen zugrunde legt. Die Vorläufigkeit von Ergebnissen vor dem Hintergrund einer immer begrenzten Datenlage muss während des Prozesses immer wieder ins Bewusstsein rücken, um im Sinne des jungen Menschen professionell handeln zu können.

Die Beantwortung der diagnostischen Fragestellung strukturiert den Prozess des diagnostischen Handelns. So sind hinsichtlich dieser Beantwortung die diagnostischen Verfahren und Methoden zu wählen und durchzuführen. Wesentlich ist dabei, dass Hypothesen gebildet werden, die Anhaltspunkte für die Beantwortung der Fragestellung liefern. Das hypothesengeleitete Vorgehen ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Prozessdiagnostik. Die Hypothesen lassen sich durch den eigentlichen diagnostischen Prozess verifizieren oder falsifizieren. Dadurch kann es zu einer Umstrukturierung und Veränderung des eigentlich geplanten diagnostischen Prozesses kommen. Der Diagnostikprozess wird solange fortgeführt, bis es zu einer Beantwortung der Fragestellung kommt oder wird gegebenenfalls durch eine veränderte Fragestellung fortgesetzt.

¹¹ Bundschuh et al. (2002); S. 53

¹² vgl. die Einführung dieser Handreichung; S. 7

Der Diagnostikprozess zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht nur den jungen Menschen in den Blick nimmt, sondern die Kontexte, die zur Erweiterung seiner Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten betroffen sind, mit einbezieht. In diesem Sinne ist sonderpädagogische Diagnostik kontextabhängig.

Ist am Ende des Diagnostikprozesses die Beantwortung der Fragestellung gelungen, so sind die Erkenntnisse nach einer kooperativen Bildungsplanung in passende Bildungsangebote zu überführen. Diese Bildungsangebote berücksichtigen im Zusammenhang mit der Person gleichermaßen die Erweiterung ihrer Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten und ihren Kontext.

Die bisherigen Ausführungen zum Ablauf des Diagnostikprozesses lassen sich in folgenden fünf Schritten zusammenfassen¹³:

- Wahrnehmung bzw. Beobachtung diagnostisch relevanter Sachverhalte
- Bezug auf wissenschaftliche Theorien und Fachkonzepte
- Interpretation und Hypothesenbildung zur erhobenen Datenlage
- Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen
- Überlegungen zu Bildungs- und Entwicklungszielen und daraus resultierenden Beratungs-, Unterstützungs- oder Bildungsbedarfen

Die einzelnen Schritte des dargestellten diagnostischen Handlungsmodells lassen sich für den schulischen Kontext in Form von Fragen konkretisieren, deren Beantwortung an diagnostische Handlungsweisen gebunden ist.

Fragen zur unterrichtsbegleitenden Diagnostik¹⁴	
Was soll das Kind lernen?	<i>Anbindung an das Schulcurriculum oder den Bildungsplan</i>
Was kann es schon bzw. kann es noch nicht?	<i>Fokussierte Beobachtung & Reflexion</i>
Woran könnte das liegen?	<i>Hypothesenbildung</i>
Was soll es als nächstes lernen?	<i>Ziele benennen und vereinbaren</i>
Wie kann es das lernen?	<i>individuelles Bildungsangebot</i>
Was kann das Kind bereits?	<i>Leistungsfeststellung</i>

Das konkrete sonderpädagogische Handeln in Bezug auf das Diagnostizieren in unterrichtlichen Zusammenhängen ist institutionen-, kontext- und personenabhängig. Die Personenabhängigkeit betrifft sowohl die Schülerin bzw. den Schüler mit ihren bzw. seinen individuellen Kompetenzen genauso wie die Lehrkräfte, die sie oder ihn diagnostisch in den Blick nehmen, und auch die El-

¹³ vgl. Trost, R. (2008); S. 178

¹⁴ Vortrag zum sonderpädagogischen Handlungsfeld am Seminar Freiburg, Feb. 2009; Brandstetter, Ralf

tern, denen die Entwicklung ihres Kindes am Herzen liegt. Ohne institutionelle Vereinbarungen und Absprachen dürften sich die Qualitäten einer sonderpädagogischen Diagnostik kaum abzeichnen. Dennoch können diese Vorgaben nicht *top-down* von Seiten der Schulverwaltung kommen. Die spezifischen Situationen und Anforderungen vor Ort, die Vielfalt der Kontexte, die das diagnostische Setting umgeben, machen die Einigungsprozesse und Konzeptentwicklungen konkret notwendig. Entsprechend müssen viele Fragen und Aufgaben in den Schulen und Schulverbänden gelöst werden. Vor dem Hintergrund der Vielfalt der sonderpädagogischen Bildungslandschaft und unter dem Paradigma der Inklusion sind das keine einfachen und schnell zu lösenden, aber notwendige Aufgaben.

2.3 Kooperative Bildungsplanung

Kooperative Bildungsplanung bedeutet, im Anschluss an einen diagnostischen Prozess in einen Dialog mit allen am Bildungsprozess Beteiligten zu kommen. Dabei wird zunächst ein gemeinsames und umfassendes Verständnis der aktuellen Situation entwickelt und daran anknüpfend geplant, mittels welcher konkreter sonderpädagogischer Maßnahmen ein Kind, Jugendlicher oder junger Erwachsener darin unterstützt werden kann, seine Aktivitätspotenziale zu entfalten und insbesondere seine Teilhabemöglichkeiten zu erweitern.

Dabei gelten folgende Grundsätze¹⁵:

- Es kann nur ausgehandelt werden, was umsetzbar ist.
- Es ist zu klären, wer für was verantwortlich ist.
- Ziele und Maßnahmen müssen für einen überschaubaren Zeitraum formuliert werden, überprüfbar sein und zu einem festgelegten Zeitpunkt reflektiert werden.

Wirft man einen kritischen Blick auf die bestehende Praxis, ergeben sich folgende Herausforderungen¹⁶:

- Eine koordinierte kooperative Bildungsplanung ist häufig noch nicht vorhanden.
- Kooperative Bildungsplanung und insbesondere deren Dokumentation wird als „notwendiges Übel“ mit wenig Wirkung im pädagogischen Alltag empfunden.
- Das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag ist optimierbar.
- Es ist unklar, was auf der Ebene der Ergebnisse verbindlich ist und was nicht.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie sich die noch bestehende Lücke zwischen Theorie und Praxis schließen lässt. Anders ausgedrückt: Wie lässt sich kooperative Bildungsplanung im Rahmen von ILEB effektiv und für alle gewinnbringend realisieren? Ähnlich der Entwicklung der Dokumentationsformate bedarf es zunächst der kollegialen Orientierung an bestimmten Qualitätsmerkmalen. Diese gilt es im Zuge der Schulentwicklung sukzessive gemeinsam in den Blick zu nehmen und in praktikable Lösungsformen vor Ort zu überführen. Des Weiteren gilt es sich bewusst zu machen, dass die kooperative Bildungsplanung aus zwei miteinander verbundenen Rückmeldeabläufen im Rahmen des ILEB-Prozesses besteht.

¹⁵ vgl. Burghardt / Brandstetter (2008); S. 5

¹⁶ Lienhard, P.; 2011

Der erste Rückmeldeablauf bezieht sich auf die meist zweimal jährlich stattfindende Standortbestimmung zum Lern- und Entwicklungsstand. Hierbei geht es darum, dass die an der Bildung und Erziehung beteiligten Personen den jungen Menschen in seiner Situation erfassen und übergeordnete Ziele für die weitere Bildung und Entwicklung ableiten. Im zweiten Ablauf konzentriert sich die Rückmeldung auf die konkrete Umsetzung der zu Feinzielen ausdifferenzierten Grobziele im Unterricht sowie in der Förderung durch weitere Berufsgruppen (Logopäden, Ergotherapeuten,...). Die von den beteiligten Personen formulierten Feinziele sollten in der Summe zum Erreichen der übergeordneten Grobziele führen, sie stellen also eine Konkretisierung und Operationalisierung derselben dar. Das Kompetenzprofil und die Ergebnisse der kooperativen Bildungsplanung sind reziprok. Dies bedeutet, dass zum einen die Grobziele die Feinziele in Unterricht und Förderung beeinflussen können, zum anderen aber auch die Feinziele Ausgangspunkt für den Aushandlungsprozess der Grobziele sein können.

In der Schweiz wurden zur Standortbestimmung im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung sogenannte schulische Standortgespräche entwickelt¹⁷. Die ICF-basierten Standortgespräche können immer dann eingesetzt werden, wenn die aktuelle Situation einer Schülerin bzw. eines Schülers gemeinsam besprochen oder eingeschätzt werden soll. Ein Standortgespräch ist insbesondere dann angezeigt, wenn ein besonderes pädagogisches Bedürfnis des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen vermutet wird oder wenn bereits eine sonderpädagogische Maßnahme durchgeführt wurde und deren Wirkung gemeinsam überprüft werden soll. Handlungsleitend bei der Entwicklung dieser Form der Standortgespräche waren folgende Fragestellungen:

- Wie lassen sich Stärken und Probleme von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen so beschreiben, dass sie alle verstehen?
- Wie können alle Beteiligten ihre Sichtweisen einbringen und wie entsteht daraus ein gemeinsames Verständnis?
- Wie kommen wir von einem gemeinsamen Verständnis zu gemeinsam vereinbarten Zielen und Maßnahmen?
- Wie können wir gemeinsam die Wirkung einer Maßnahme überprüfen?

Am Beispiel des schulischen Standortgesprächs soll im Folgenden an einem Praxisbeispiel¹⁸ aufgezeigt werden, wie sich durch eine konsequente Orientierung an den beiden oben dargestellten Entwicklungsleitplanken kooperative Bildungsplanung effektiv und für alle Beteiligten gewinnbringend in die Praxis umsetzen lässt¹⁹.

¹⁷ Hollenweger / Lienhard 2010

¹⁸ Afshordel, 2012

¹⁹ Video-Beispiele zu schulischen Standortgesprächen (SSG) sind auf der Homepage der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zu finden: www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/home.html

Das Standortgespräch gliedert sich in sechs unterschiedliche, aufeinander aufbauende Phasen:

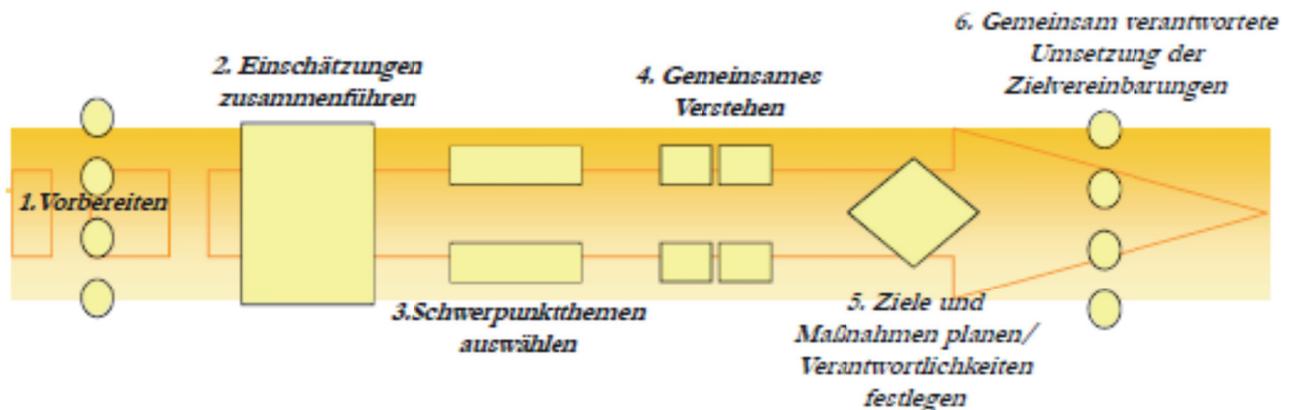


Abb. 7: Praxismodell für schulische Standortgespräche (Mäder / Senn; 2012)

Persönliche Vorbereitung aller teilnehmenden Personen

Es ist von zentraler Bedeutung, dass alle am Standortgespräch beteiligten Personen (insbesondere auch die Eltern) zunächst die Chance haben, sich auf das Gespräch vorzubereiten. Der ICF-basierte Vorbereitungsbogen (☉)²⁰, der zu diesem Zweck im Rahmen der schulischen Standortgespräche eingesetzt wird, ist eine Möglichkeit, dies zu gewährleisten. Beim Einsatz dieses Vorbereitungs bogens ist es sinnvoll, ihn den Eltern im Vorfeld vorzustellen, z. B. im Rahmen eines Elternabends, und zu erläutern, welche Zielsetzung damit verfolgt wird. Kollegien, die sich entscheiden, einen eigenen Vorbereitungsbogen für ihre Standortgespräche einzusetzen, sollten nach Möglichkeit, neben den Lehrkräften auch Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher in die Entwicklung miteinbeziehen, um zu gewährleisten, dass er von allen verstanden und als hilfreich wahrgenommen wird. Da die Bildungsbereiche der neuen Bildungspläne im Sonderschulbereich in Baden-Württemberg ebenfalls ICF-basiert sind, macht es Sinn, den Originalbogen diesbezüglich für die jeweilige sonderpädagogische Fachrichtung zu adaptieren.

An Stelle eines ausgefüllten Vorbereitungs bogens, sollte man sich im Einzelfall vorbehalten, Eltern auch niederschwelligere Angebote zu machen. Sie könnten dann beispielsweise Fotos, einen für das Kind wichtigen Gegenstand oder das aktuelle Lieblingsspiel des Kindes mitbringen. Auch diese können im Standortgespräch als Dialog- und Verständigungshilfe dienen. Da auch Schülerinnen und Schüler immer ihre eigene Sicht haben, was ihre Stärken und Probleme betrifft, ist es wichtig, dass ihre Erfahrungen und Problemverständnisse im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung in kindgerechter Art und Weise miteinbezogen werden.

Einschätzungen zusammenführen / Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses der Situation

In einem zweiten Schritt geht es um das gemeinsame Erfassen der Lernausgangslage des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Folgende Fragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- Was kann das Kind, der bzw. die Jugendliche oder junge Erwachsene?
- Wie handelt es bzw. er / sie?

²⁰ Der ICF-basierte Vorbereitungsbogen sowie alle weiteren Formulare zu den schulischen Standortgesprächen befinden sich auf der Homepage der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/home.html

- Was bereitet dem Kind, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen noch Probleme?

Dabei sollten möglichst alle Einschätzungen (aus den Vorbereitungsbögen), insbesondere auch die der Eltern und der Schülerin bzw. des Schülers selbst gesichtet und gewürdigt werden. Dieses Vorgehen, bei dem alle Beteiligten ihre subjektiven Einschätzungen einbringen können und keine Sichtweisen zurückgedrängt werden oder verloren gehen, erzeugt Verbindlichkeit und stärkt das Gefühl, für die gleichen Ziele zu arbeiten²¹.

Schwerpunktthemen auswählen

Anschließend geht es darum, in einem dialogischen Prozess, zwei Schwerpunktthemen auszuwählen, die im weiteren Verlauf des Standortgesprächs vertieft diskutiert werden sollen.

Gemeinsames Verstehen

Im vierten Schritt steht im Mittelpunkt, gemeinsam zu erkunden, mit welchen individuellen Voraussetzungen bzw. mit welchen sozialen Bedingungs Hintergründen ein beobachtetes Verhalten eines Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zusammenhängen könnte. Das entsprechende Protokoll bietet dafür die Grundlage, nämlich zu verstehen, ob es vor allem die Voraussetzungen des Kindes, Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen oder die Bedingungen im Umfeld sind, welche das Verhalten in einem bestimmten Bereich beeinflussen. Kann eine Schülerin oder ein Schüler wirklich etwas nicht oder könnte sie bzw. er möglicherweise unter anderen Umständen die Kompetenzen zeigen bzw. erbringt sie oder er diese sogar manchmal? Wo lassen sich Ansatzpunkte für Entwicklung erkennen oder um die Situation zu verändern bzw. die Schülerin / den Schüler noch besser zu unterstützen?

Gemeinsame Festlegung von Zielsetzungen und Maßnahmen sowie Klärung von Verantwortlichkeiten

Ziele zu formulieren bedeutet zunächst einmal, theoriegeleitet die Zone der nächsten Entwicklung festzulegen. Die im Rahmen von Standortgesprächen gemeinsam formulierten Grobziele zeigen längerfristige Entwicklungsrichtungen auf und sind leitend für die Arbeit in verschiedenen Bereichen über einen längeren Zeitraum. Die Grobziele beziehen sich unmittelbar auf die Teilhabe eines Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen an den verschiedenen Lebensbereichen. Für die Formulierung ist es zentral, dass diese Grobziele von allen an der kooperativen Bildungsplanung beteiligten Personen verfolgt werden können. Dazu zählen auch die Eltern sowie die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst. Bei der Festlegung von Maßnahmen sollten insbesondere zwei Aspekte bedacht werden. Einerseits sollten neben den Interessen des Kindes, Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, auch deren Ressourcen sowie die des Umfeldes als Ansatzpunkte für Entwicklung genutzt werden. Gleichzeitig sollten die Maßnahmen darauf abzielen, vorhandene Barrieren bzgl. Aktivität und Teilhabe zu reduzieren bzw. abzubauen.

Gemeinsam verantwortete Umsetzung der Zielvereinbarungen

Gelegentlich wird die Meinung vertreten, dass mit der Durchführung einer Standortbestimmung (z. B. im Rahmen eines Standortgesprächs) und der Umsetzung der vereinbarten Zielvereinbarungen die kooperative Bildungsplanung bereits abgeschlossen sei. Dem ist nicht so. Zwar wurden

²¹ Hollenweger / Lienhard 2010; S. 55

Beobachtungen und Hypothesen gesammelt, diskutiert und abgeglichen, übergeordnete Kompassziele wurden gemeinsam festgelegt – der Unterricht bzw. die Förderung durch andere Berufsgruppen, wie Logopäden oder Ergotherapeuten hat sich dadurch aber nicht zwingend verändert. Anders formuliert: Ein dokumentiertes Standortgespräch ohne systematische Weiterführung im Rahmen eines individuellen Bildungsplans macht wenig Sinn und rechtfertigt den Aufwand nicht²².

In einem individuellen Bildungsplan geht es darum, Feinziele zu formulieren, die für den Unterricht sowie die Förderung durch weitere Berufsgruppen (Logopäden, Ergotherapeuten,...) in der Summe zum Erreichen der im Standortgespräch formulierten Grobziele führen.

²² Lienhard 2011

Individueller Bildungsplan

Schüler/in: A. W.

Klasse: 2

Zeitraum von 14.10.2012 bis 16.04.2013

Übergeordnete Ziele, vereinbart am Standortgespräch vom 01.10.2012

Übergeordnete „Kompassziele“ werden wie eine Präambel über den individuellen Bildungsplan gesetzt.

- 1) A. fragt in der Kommunikation mit anderen gezielt nach, wenn er etwas nicht versteht.
- 2) A. nutzt Strategien wie Umschreiben, Malen, Pantomime oder Nachschlagen, wenn ihm Begriffe nicht einfallen.

Stärken, Ressourcen und Interessen 😊 😊 😊

- A. zeigt eine große Sprechfreude und teilt sich gerne mit.
- A. vertritt eigene Interessen und kann darüber Auskunft geben.
- A. zeigt großes Interesse an den Themenfeldern „Tiere“ und „Piraten“.
- A. Mitschüler arbeiten sehr gerne mit ihm zusammen.

Bereiche	Konkretisierte Ziele	Bildungsangebote (Verantwortlich für die Umsetzung / KL=Klassenlehrer; EF=Einzelförderung)	Beobachtungen (Anhaltspunkte für die Zielerreichung / Datum)
Beziehungen gestalten			
Kommunikation	-A. geht auf Äußerungen seiner Mitschüler ein.	-Kooperative Lernformen (Positiv wechselseitige Abhängigkeit herstellen) (KL)	
Hören	-A. traut sich, nachzufragen, wenn er etwas nicht versteht.	-Fragehaltung anbahnen, farbige Monitoring-Karten aus Logopädie nutzen (KL / EF)	-A. nutzt seine Monitoring-Karten im Unterricht und traut sich diese einzusetzen (31.01.13).
Sprache	-A. erweitert seinen Wortschatz im Themenfeld „Tiere“ (Interessen nutzen!) auf Wortform- und inhaltsebene (v. a. Nomen mit best. Artikel, kategoriale Nomen v. a. Oberbegriffe, Adjektive). -A. wendet die erlernten Abrufstrategien bei bekanntesten Inhalten (Themenfeld „Tiere“) an.	-Gezielter Einsatz der Lehrersprache im U. (KL) <u>Rahmengeschichte Piraten (Interessen nutzen!)</u> : -Lemmalebene: Wortschatzkiste und Tabu-Spiel (Wörter umschreiben, malen, pantomimisch darstellen (EF)) -Lexemebene: Begriffe in Laute, Buchstaben, Silben, Morpheme segmentieren / nach Silbenzahl zuordnen (hüpfen); Artikel durch Handzeichen markieren (EF) -Wortschatzarbeit als Unterrichtsprinzip (KL)	-A. wendet Strategien wie Wörter malen oder pantomimisch darstellen im Themenfeld „Tiere“ an (09.11.12). -Umschreiben von Wörtern gelingt (nur) mit Spickzettel. -A. gelingt die phonologische Durchgliederung nach Silben (im Themenfeld „Tiere“) (14.12.12). -A. benutzt best. Artikel mit Handzeichen.

Orientierung an den Bildungsbereichen des Bildungsplans

Kompassziele werden konkretisiert und operationalisiert.

Welche Bildungsangebote tragen zur Zielerreichung bei? Wer trägt die Verantwortung?

Welche Anhaltspunkte bzgl. der Zielerreichung lassen sich beobachten?

Abb. 8: Praxisbeispiel eines ausgefüllten individuellen Bildungsplans (Stecher, Markus) ©

Für die Formulierung von Feinzielen kann die sogenannte **SMART-Formel** verwendet werden²³:

- **Specific:** Sind die Ziele auf einen klar definierten Inhalt, eine konkrete Handlung bezogen?
- **Measurable:** Sind die Ziele überprüfbar?
- **Ambitious:** Sind die Ziele herausfordernd?
- **Realistic:** Sind die Ziele realistisch und erreichbar?
- **Timed:** Sind die Ziele auf einen Zeitraum bezogen?

Die beobachtbaren Wirkungen der auf die (Fein-) Ziele abgestimmten Maßnahmen werden kontinuierlich reflektiert und dokumentiert. Mit einer erneuten Standortbestimmung im Rahmen einer kooperativen Bildungsplanung, bei der die Zielerreichung überprüft und evaluiert wird, schließt sich der Kreislauf.

Die Bilanzierung und Evaluierung – Evaluation im Sinne einer kompetenzorientierten Leistungsfeststellung oder im Sinne einer erneuten kooperativen Bildungsplanung – der Wirksamkeit sonderpädagogischen Handelns ist wichtig, um zu wissen, ob vereinbarte Ziele erreicht wurden. Qualität kann jedoch nur dann gemessen und festgestellt werden, wenn zuvor der Ausgangspunkt und die Ziele (operationalisiert) festgelegt und diese entsprechend dokumentiert werden. Evaluation ist eine Gemeinschaftsaufgabe aller Beteiligten (Beispiele sowohl für die Dokumentation der Standortgespräche als auch die gemeinsamen Überprüfung befindet sich auf der Begleit-DVD ☺).

2.4 Individuelle Bildungsangebote

Individuelle Bildungsangebote sollen Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot darin unterstützen, regelmäßig miteinander ausgehandelte realistische Ziele durch entsprechende Bildung und Erziehung zu erreichen. Welche Ziele das individuelle Bildungsangebot umfasst bzw. welche curricularen Anforderungen darin erfüllt werden sollen, ist im Vorfeld durch eine entsprechende Diagnostik und kooperative Bildungsplanung zu klären. Individuelle Bildungsangebote sind folglich Maßnahmen, die zur individuellen Kompetenzerweiterung durch die Gestaltung einer entsprechenden lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung führen. Qualitätsmerkmale individueller Bildungsangebote finden sich in der Einführung.

Individuelle Bildungsangebote vollziehen sich stets in einem lebensweltorientierten Zusammenhang und intendieren die Steigerung von Aktivität und Partizipation der jungen Menschen mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch in gesellschaftlichen Prozessen. Aktivität meint dabei Handlungen und Aktionen eines Menschen in seiner Umwelt, Partizipation verweist auf das Einbezogensein eines Individuums in eine Lebenssituation. Schulische Bildungsprozesse erfüllen dabei eine doppelte Funktion. Zum einen sind sie zielgerichtet organisiert, im Sinne der Fragestellung der nachschulischen Aktivität und Teilhabe eines Individuums an der Gesellschaft („Fit fürs Leben“). Zum anderen bietet Schule als Institution eine gesellschaftliche Aktivitäts- und Partizipationsmöglichkeit im „Hier und Heute“. Beide Aspekte müssen, gerade im Hinblick auf Inklusion, bei der Planung und Realisierung individueller Bildungsangebote entsprechend berücksichtigt werden. Voraussetzung für gelingende Aktivität und Teilhabe ist, dass Bildungsangebote am Bedarf des Individuums ansetzen. Bildungsangebote sind dementsprechend als Handlungs- und Erprobungssituationen zu verstehen, die lernförderliche Umgebungen schaffen und benötigte Unterstützungen

²³ Luder et al 2011; S. 23

bereitstellen. Gleichzeitig provozieren sie wiederum diagnostische Situationen, die eine weitere Analyse des individuellen und kontextbezogenen Bedarfs erlauben. Letztendlich stellt sich die Frage, wie die jeweilige Schülerin / der jeweilige Schüler durch das individuelle Bildungsangebot in ihrer / seiner individuellen Aktivität und sozialen Teilhabe gestärkt werden kann.

Grundlage für die Konzipierung individueller Bildungsangebote ist der sonderpädagogische Bildungsanspruch eines Menschen. Wie umfangreich dieser Bildungsanspruch ist, wird durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Rahmen einer umfassenden Analyse der individuellen sowie der kontextbezogenen Einflussfaktoren geklärt. Die ICF-CY dient in diesem Zusammenhang als Steuerungsinstrument der sonderpädagogischen Diagnostik. Über die Aufschlüsselung hemmender und förderlicher Kontextfaktoren erfolgt eine eingehende Bewertung und Analyse möglicher individueller Bildungsangebote. Wie schon bei der diagnostischen Fragestellung so wendet sich auch hier der Blick in Richtung Aktivität und Teilhabe einer Person. Die Fragestellung lautet: „Wie können durch die professionelle Gestaltung der Lernumgebung die festgelegten Bildungs- und Entwicklungsziele zur Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten einer Person erreicht werden? Welche Veränderungen der Kontextfaktoren führen damit zur Steigerung von Aktivität und Teilhabe einer Person? Der Fokus liegt nun nicht mehr auf einer individuumszentrierten Denk- und Handlungsweise, sondern verlagert sich hin zu einer systemischen Haltung. Nicht das Kind, der Jugendliche oder junge Erwachsene hat besondere Bedürfnisse, braucht extra Unterstützung und passt daher nicht in das System, sondern das System entspricht nicht dem Bedarf des jeweiligen Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Daraus entwickelt sich die Fragestellung, wie das System verändert werden kann.

Zusammenhang ICF-Komponenten und individuelle Bildungsangebote. Nach ICF -CY 2011

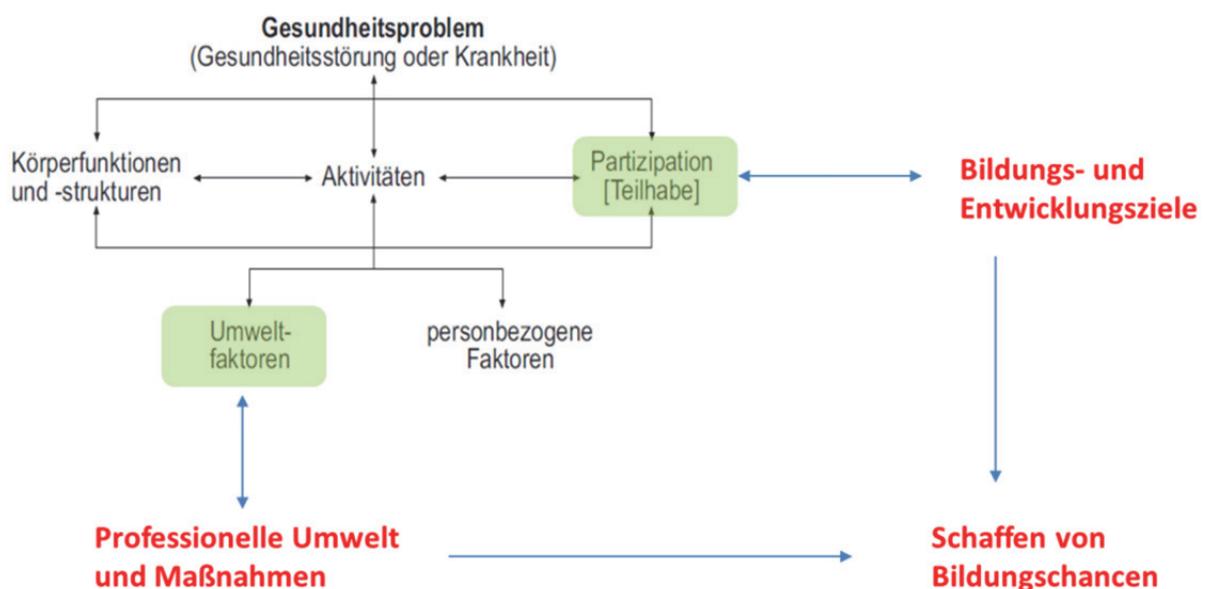


Abb. 9: ICF-CY und Bildungsangebote (Annecke, Lars nach Hollenweger 2011)

Eine Analyse der im schulischen System zur Verfügung stehenden Ressourcen und Anknüpfungspunkte für individuelle Bildungsangebote scheint somit unerlässlich. Hierbei hat ILEB eine doppelte

Funktion: Zum einen fördert sie die Analyse mit der Fragestellung: „Was braucht das Kind?“ Zum anderen fördert sie die schulische Weiterentwicklung im Sinne der Frage: „Was müssen wir dem Kind bieten?“ Die Lehrkraft wird zunächst mit der ersten Fragestellung in ihrem täglichen Unterricht konfrontiert, indem sie passende Aufgaben, Hilfsmittel sowie methodische Zugänge für jede Schülerin und jeden Schüler zusammenstellt. Gleichzeitig stellt sich im Rahmen der ILEB die Frage: Wie muss sich das schulische System strukturell verändern, damit die Lehrkräfte die erforderlichen passgenauen Angebote machen können?

Die Antwort auf diese Frage verweist auf den übergeordneten regionalen Zusammenhang in den die passgenauen individuellen Bildungsangebote eingebunden sind. In einer regionalen Bildungslandschaft stehen sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren durch die Vernetzung und Kooperation mit anderen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen in der Verantwortung, die passenden Angebote zu ermöglichen. Sämtliche im Rahmen dieser Lösungen auftretenden Übergänge müssen für die Schülerinnen und Schüler möglichst reibungslos gestaltet werden. Stets müssen dabei auch neue Anschlussmöglichkeiten alternativ in den Blick kommen. So konzipiert, eröffnen individuelle Bildungsangebote den Lernenden die Chance, eine ihnen angemessene curriculare Bildung zu erfahren und entsprechende Schulabschlüsse zu erwerben.

Exemplarisch für diese Vorgehensweise soll hier für den Bereich der Berufsvorbereitung aufgezeigt werden, welche Partner der Schule für die Berufsvorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen und welche nachschulischen Möglichkeiten sich daraus entwickeln. Nach einer individuell gestalteten Berufsvorbereitung mit unterschiedlichen Erprobungssituationen in Form von Orientierungs-, Tages- und Blockpraktika in regionalen Betrieben und einer engen Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit stehen nach der Schulzeit verschiedene Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung zur Verfügung.

Eine Übersicht zu den einzelnen Elementen der Verknüpfung zwischen Schule und Arbeitswelt befindet sich auf der beiliegenden DVD ☉.

Im gesamten Prozess der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung werden außerschulische Partner in den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen eingebunden. Schulen benötigen entsprechend verzweigte Netzwerke, um passende individuelle Bildungsangebote für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen zu können. Diese heterogenen Netze verfügen über unterschiedliche fachliche Hintergründe, Arbeitsschwerpunkte, Ressourcen, Zeitstrukturen, und sind unterschiedlich auf die Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch eingestellt. Ein wesentliches Merkmal sonderpädagogischer Bildungsangebote sind die in Verantwortung des SBBZ organisierten, regelmäßigen Absprachen aller Beteiligten, zum Zweck der bewussten Einbindung in konkrete Maßnahmen, Handlungs- und Erprobungsfelder der ausgeführten Netzwerke. Die regelmäßige Kommunikation der Beteiligten sorgt für den Informationsaustausch über den Entwicklungsverlauf der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und gegebenenfalls auch für die Anpassung der individuellen Bildungsangebote. Formale, nonformale und informelle Bildung ergänzen sich somit und unterstützen als Ganzes den jungen Menschen in seiner Entwicklung. Wie folgende Abbildung beispielhaft zeigt, reicht die Konzeption individueller Bildungsangebote erkennbar über den üblichen unterrichtlichen Rahmen hinaus.

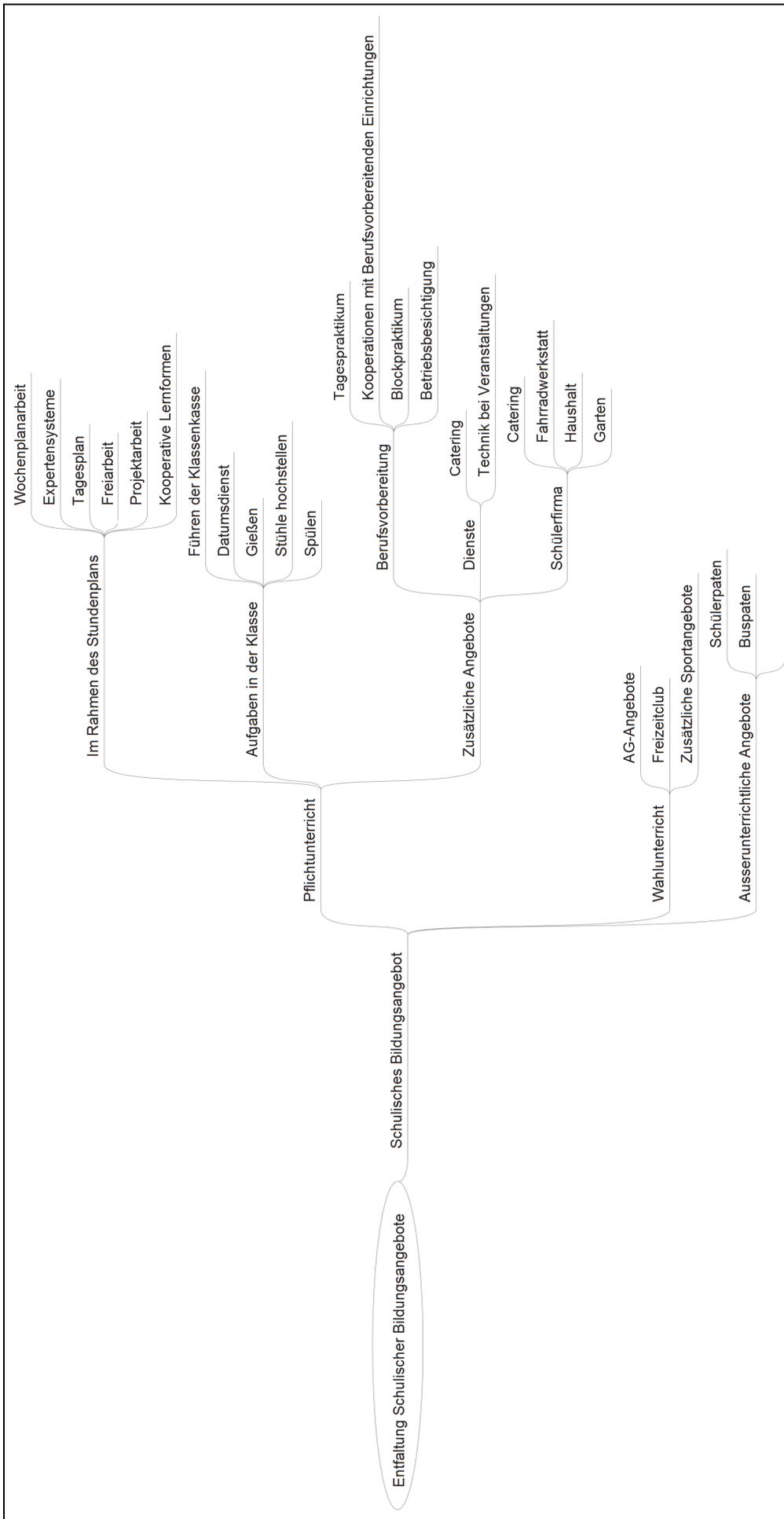


Abb. 10: Überblick möglicher schulischer Bildungsangebote (Annecke, Lars)

Neben einer den Lernprozess begleitenden Diagnostik im Rahmen von ILEB bilden die Formulierungen der sonderpädagogischen Bildungspläne eine weitere wichtige Leitplanke für die Lehrkräfte zur Konzeption individueller Bildungsangebote. Ein kompetenzorientierter, differenzierter Unterricht im sprachlichen Bereich und in Mathematik geht Hand in Hand mit konkreten sonderpädagogischen Maßnahmen zur Gestaltung der Lernumgebungen. Dies verdeutlicht, dass individuelle Bildungsangebote zum einen kompensatorisch auf Barrieren einer Schülerin oder eines Schülers einwirken. Dabei können Hilfsmittel, wie Rollstuhl, Taschenrechner, Kommunikationshilfen, Gebärdensprache aber auch bestimmte Förderangebote eingesetzt werden. Zum anderen erweitern sie gezielt die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers in bestimmten curricularen Bereichen wie Sprache oder Mathematik.

Ein weiteres äußerst bedeutsames und in allen Bildungsplänen der sonderpädagogischen Fachrichtungen grundgelegtes Ziel im Rahmen individueller Bildungsangebote ist die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes des jungen Menschen im Umgang mit seiner Beeinträchtigung, Behinderung oder chronischen Erkrankung. Ein kompetenter Umgang mit den individuellen Stärken und Schwächen stellt für die jungen Menschen mit Behinderung eine besondere Lernanforderung dar. Ein individueller Zugang in Form von Bildungsangeboten bedeutet dabei nicht eine ausschließliche Einzelzuwendung im Sinne eines exklusiven Bildungsweges. Sie können ebenso gut in Form von Klassen- und Gruppenunterricht organisiert sein und sie lassen sich in einer Vielzahl verschiedener methodischer Zugänge realisieren. Nicht alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen mit selbstorganisierten Lernformen zurecht. Eine Schülerin oder ein Schüler benötigt aufgrund ihrer oder seiner Lernvoraussetzungen mehr Führung als eine andere oder ein anderer. „Vom Kind zum Programm“ gilt auch hier. Guter Unterricht reagiert auf die unterschiedlichen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler damit nicht nur inhaltlich-thematisch, sondern auch strukturell-methodisch. Wo diese stärkere Führung benötigt wird muss die Lehrkraft durch entsprechende Aufgabenstellungen und Strukturen Halt bieten, gleichzeitig aber einem anderen Lernenden Möglichkeiten der freien Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten eröffnen. Diese Aufgabe setzt ein hohes Maß an didaktisch-methodischer Kompetenz, aber auch ein hohes Maß an Flexibilität der Lehrkräfte voraus. Bildungsangebote sollen so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler an ihren individualisierten Zielsetzungen arbeiten können. Wo differenzierte Zielsetzungen auf curricularer Ebene bestehen, muss Unterricht Phasen des individuellen Arbeitens ermöglichen. Gleichzeitig aber müssen Lernsituationen geschaffen werden, in denen das soziale Lernen in der homogenen Gruppe, das peer-group-learning, im Fokus steht.

In gemeinsamen Unterrichtssituationen erarbeiten alle Schülerinnen und Schüler der Klasse z. B. die Organisation eines Klassenausfluges, wobei sie ihre unterschiedlichen Stärken einbringen, indem sie Fahrpläne lesen, Preise berechnen und sich über Ausflugsziele vor Ort informieren. Sonderpädagogischer Unterricht orientiert sich nicht nur an der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Lernmotivation. Unterricht greift emotionale Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler auf und bietet Raum für den Austausch und die Aufarbeitung lebensweltrelevanter Themen der Schülerschaft. Die Balance von Individualisierung und Gemeinsamkeit muss dabei immer wieder neu hergestellt werden.

Diese wird erreicht, indem alle Beteiligten kontinuierlich an der Weiterentwicklung sonderpädagogischer Bildungsangebote arbeiten. Zentral wichtig sind dabei Kenntnisse über die jeweiligen Lern-

voraussetzungen, sowie das Wissen um die festgelegten Zielsetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Diese Transparenz, gepaart mit einer gelingenden Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden und einer Akzeptanz der Verschiedenheit, schafft erst eine tragfähige Basis für den Erfolg von individuellen Bildungsangeboten.

2.5 Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung

Innerhalb des ILEB-Prozesses soll Leistungsfeststellung Informationen liefern, die für die Planung von Lehrprozessen, die individuelle kooperative Bildungsplanung und die Verständigung auf Zielvereinbarungen möglichst direkt genutzt werden können. Sie dient einer kontinuierlichen Verbesserung der Lernprozesse auf Schülerseite und einer Erweiterung ihrer Kompetenzen. Sie hat insofern stets auch eine diagnostische Funktion. Im Felde der Leistungsfeststellung gilt es analog zur Diagnostik verstehensorientiert danach zu suchen und zu reflektieren, wie eine Schülerin oder ein Schüler lernt, denkt und handelt und was sie oder er in der jeweils „gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt“²⁴ zu leisten vermag. Ein solches Verständnis von Leistungsfeststellung berücksichtigt gesellschaftliche Ansprüche und den „Weltbezug“ einerseits und trägt andererseits den pädagogischen Erfordernissen nach einer personenzentrierten Würdigung Rechnung. Denn in seiner „gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt“ kann sich nur derjenige zurechtfinden, der sich dort den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen gewachsen zeigt. Die Qualitätsmerkmale im Einzelnen finden sich in der Einführung²⁵.

In Abgrenzung zur Diagnostik ist Leistung ausschließlich in den ICF-Domänen von Aktivität und Teilhabe näher zu bestimmen und zu konturieren.

Diese sind:

- Lernen und Wissensanwendung
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
- Bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschaft, soziales und staatsbürgerliches Leben

Die Wahrnehmung, Kontrolle und Bewertung von Leistung kann nicht unabhängig vom Kontext stattfinden, in dem Personen handeln. Die Fähigkeit Gespräche zu führen, dürfte in einem vertrauten Personenkreis beispielsweise ungleich anders gestaltet werden können als an einem Tisch mit ausschließlich fremden Menschen. Insofern hat die Bewertung von Leistung das Einbezogen-Sein einer Person in ihre Lebensbereiche mit zu berücksichtigen. Leistung ist als Ausdruck von Individualität und Entwicklung zu verstehen.

²⁴ Leistung ist ein Konstrukt, das als Beurteilungsmerkmal angibt, was Personen in der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt tun (vgl. ICF-CY Verlag Hans Huber 2011; S. 276 ff.).

²⁵ vgl. diese Handreichung S. 8

In der schulischen Praxis zur Leistungsfeststellung, Leistungsbeschreibung und Leistungsbewertung²⁶ haben sich, abhängig von den diversen Funktionen, die diesen Prozessen zugeordnet sind, zwei ihrem Grundverständnis nach abweichende Begrifflichkeiten von Leistung etabliert.

In Anlehnung an die Soziologie kann zwischen einem dynamischen und einem statischen Leistungsbegriff unterschieden werden²⁷. Dem dynamischen Leistungsbegriff ist zugrunde gelegt, dass die Kriterien für Leistungen, abhängig von gesellschaftlichen Werten, politischer Einflussnahme und beispielsweise technischen Innovationen relativ und wandelbar sind. Die Bedeutung einer Leistung kann demnach nur innerhalb bestimmter Funktionszusammenhänge eingeschätzt werden. Ihr Wert ist bestimmbar, jedoch nicht vorab und allgemeingültig festlegbar. Ein solcher Leistungsbegriff gestattet eine individuelle, kontextabhängige Einschätzung, die sich offen und suchend mit der Frage beschäftigt: „Was kann das Kind, was hat es bereits gelernt und was kann es als nächstes lernen?“ Es handelt sich um ein diagnostisches Verständnis von Leistungsfeststellung. Demzufolge kann eine individuelle Leistung und auch Leistungsfähigkeit, erst im Nachgang rekonstruiert und bestimmt werden. Ein solchermaßen reflektierender Vorgang muss partizipativ gedacht werden, den Dialog mit der Schülerin oder dem Schüler, mit den Lehrkräften, ggf. Eltern sowie Partnern einbeziehen. So verstanden ist Leistungsfeststellung ein prozesshaftes Vorgehen, bei dem sich förderliche Hinweise für Unterstützungsmaßnahmen, ressourcenorientierte Bildungsangebote und eine kindgemäße Lernumgebung erst durch ausführlich beschriebene und dokumentierte Leistungen ableiten lassen. Es sei an der Stelle angemerkt, dass überall dort, wo Leistungseinstufungen gruppenbezogen, z. B. bei Klassenarbeiten, vorgenommen werden, also die soziale Vergleichsnorm der Maßstab ist, ebenfalls ein dynamischer Leistungsbegriff zugrunde liegt.

Mit der Qualitätsoffensive des Landes Baden-Württemberg haben alle Schulen den Auftrag, sich selbstständig weiterzuentwickeln und ihre pädagogische Praxis bedarfsgerecht, auf ihre Schülerinnen und Schüler hin ausgerichtet, zu gestalten. Durch die schulgesetzlich festgeschriebene Verpflichtung zur regelmäßigen Selbst- und Fremdevaluation legen Schulen nach innen wie nach außen Rechenschaft ab bezüglich der Wirksamkeit und Akzeptanz ihrer Programme und Maßnahmen. Schülerleistungen sind Informationsquellen, die dabei wesentliche Impulse geben können für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Deshalb dient Leistungsfeststellung sowohl der Bewertung von Schülerleistungen wie auch dem Ziel, die Unterrichtsarbeit zu verbessern, die Lernumgebung zu optimieren und die Schulkultur weiterzuentwickeln.

Zusammengefasst sind die Ziele von Leistungsfeststellung in sonderpädagogischen Arbeitszusammenhängen:

- Evaluation von Unterricht
 - Hinweise zur Weiterentwicklung von Unterricht
 - Optimierung der Lernumgebung
 - Sicherung des Bildungs- und Erziehungsauftrags
- Individualisierung der Bildungsangebote
 - Weiterentwicklung prozesshafter Diagnosequalitäten
 - Stärkung individueller Leistungserwartungen
 - Professionalisierung der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung

²⁶ Von Leistungsbewertung soll dann gesprochen werden, wenn eine Leistung oder ein bestimmter Aspekt von ihr mit einem Maßstab verglichen und auf seine Güte hin betrachtet wird (vgl. Winter 2012; S.105 - 179).

²⁷ vgl. Becker, G. E. 1998; S. 20 - 26

- Impulsgebung für Schulentwicklung
 - Fortschreibung der Bildungsangebote in Schulcurriculum und Schulprogramm
 - Professionalisierung der Zusammenarbeit

Formen der Leistungsbeschreibung und Leistungsfeststellung

Ausgehend von der Annahme, dass Leistung ein Konstrukt ist, das sich durch Vereinbarungen definiert²⁸, braucht es innerhalb der Sonderpädagogik, innerhalb der Kollegien an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und innerhalb eines jeden Klassenteams eine Verständigung über Verfahrensweisen, die den unterschiedlichen Zielen von Leistungsfeststellung dienlich sind. In Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Hartmut von Hentig²⁹ sollten für die Beobachtung, Überprüfung und Beschreibung von Schülerleistungen Situationen geschaffen werden, in denen sich zeigen lässt, welche Kenntnisse und Problemlösefähigkeiten in lebensweltlich bedeutsamen Situationen so zielgerichtet angewendet werden können, dass sie zu Aktivität und Teilhabe in Schule und Gesellschaft befähigen.

Kompetenzen sind Eigenschaften von Personen. Diese sind lediglich situationsbedingt und zeitbegrenzt beobachtbar. Man kann nur indirekt aufgrund von beobachteten Aufgabenlösungen auf Vorhandenes schließen. Eine solchermaßen angestrebte Kompetenzorientierung setzt bei der Konstruktion von Formen der Leistungsfeststellung konsequenter Weise einen mit subjektiver Sinngebung versehenen und somit zuallermeist lebensweltlich orientierten, an den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen ansetzenden Unterricht voraus. Wird diesem Unterrichtsauftrag entsprochen, lassen sich darauf aufbauend unterschiedliche Formen und Verfahrensweisen entwickeln, die eine systematische Beobachtung ermöglichen.

Praxis der Leistungsbewertung

Die Praxis der Leistungsbewertung ist ein gekonntes Zusammenspiel verschiedener Bezugsnormen und Bewertungskonzepte. Wie die folgende Abbildung zeigt, folgen beispielsweise Diagnose- und Vergleichsarbeiten eher einer sachlichen Bezugsnorm, wohingegen Portfolio und Lerngespräch eine eher individuelle Bezugsnorm haben. In Projektprüfungen bzw. Erprobungssituationen werden zur Leistungsfeststellung wiederum verschiedene Bezugsnormen in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Wenn Leistungsbeschreibung zum Ziel hat, vom Lernenden akzeptiert zu werden, ist es immer sinnvoll und motivierend, unterschiedliche Normen und Bewertungsformen zu kombinieren. In Ergänzung zählt hierzu selbstverständlich auch die Möglichkeit zu Schülerfeedback bzw. Selbsteinschätzung.

²⁸ vgl. Winter 2008; S. 51ff

²⁹ Im Vorwort zu den Bildungsplänen 2004 definiert H. v. Hentig Kompetenz als die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse.

Soziale Bezugsnorm	Individuelle Bezugsnorm	Sachliche Bezugsnorm
Klassenarbeiten	Lerntagebuch / Lernjournal Lerngespräch Schülerportfolio Entwicklungsspiegel	Diagnose- und Vergleichsarbeiten Klassenarbeiten Fehleranalyse
Projektprüfungen	Erprobungssituationen / skalierte Beobachtungsbögen Kompetenzanalysen	

Abb. 11: Bezugsnormen von Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung (Burghardt, Manfred)

In der Thematik Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch steht die strukturierte Erprobungssituation im Focus.

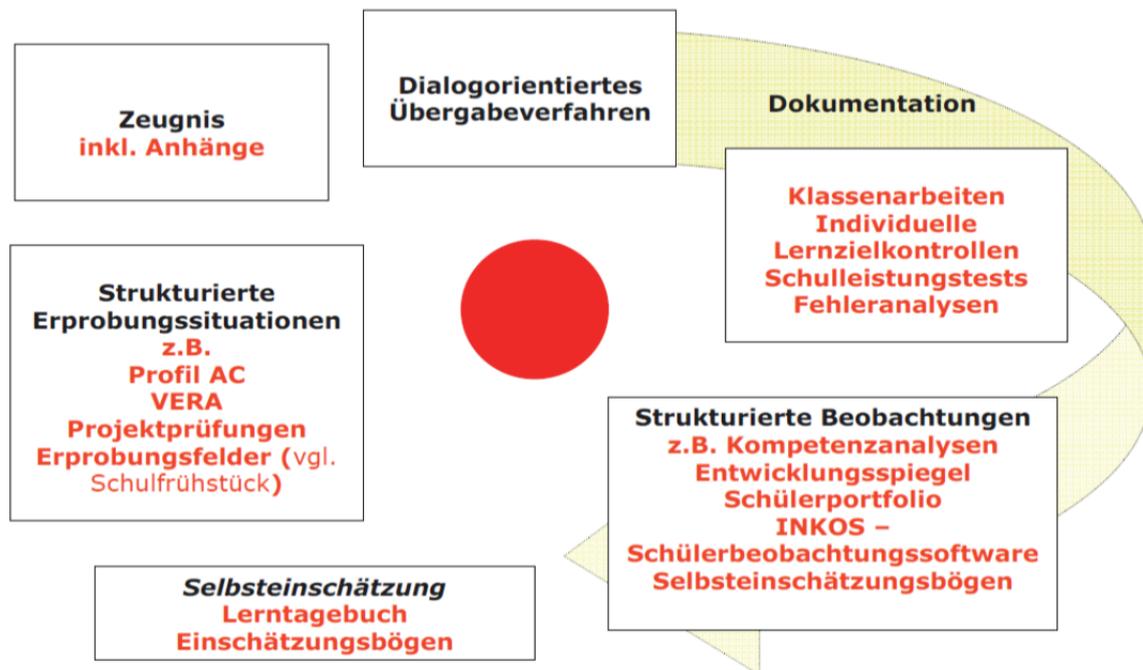


Abb. 12: Verfahren der Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch (Burghardt, Manfred)

Ausgehend von der Überlegung, dass sich das Lern- und Leistungsverhalten von Kindern und Jugendlichen, die in ihren Aktivitäten und Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind bzw. Einschränkungen erfahren, nur kontextualisiert beobachten, beurteilen und bewerten lässt, wurde in den zurückliegenden Jahren insbesondere an Förderschulen nach Formen gesucht, die es ermöglichen, Schülerleistungen strukturiert in Verbindung mit den Kompetenzvorgaben der Bildungspläne zu erheben. Der Grundgedanke dabei ist es in den Jahrgangsstufen der Klassen 3/4 und 5/6 einmal „genauer hinzuschauen“, um belastbare Daten für die vorgegebenen Ziele der Leistungsfeststellung in sonderpädagogischen Arbeitszusammenhängen zu erhalten. In realitätsnahen Erprobungssituationen sollen Schülerinnen und Schüler nachweisen, welches schulische Wissen, wel-

che Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit angemessenen Einstellungen und Haltungen sie problemlösend anwenden können.

Unterrichtliche Handlungsfelder sind zentraler Bestandteil des Schulcurriculums an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Demgemäß sind Erprobungssituationen eingegrenzte Ausschnitte eines an der Schule unterrichtlich behandelten Handlungsfeldes. Sie bedürfen einer gründlichen methodisch-didaktischen Planung, wobei folgende Konstruktionsmerkmale Beachtung finden sollten:

- Schülerinnen und Schüler werden zu eigenaktivem Handeln herausgefordert.
- Die Erprobungssituation bildet Inhalte ab, die von den Schülerinnen und Schülern als bedeutsam für ihre persönlichen Teilhabemöglichkeiten erkannt werden können.
- Das Problemlöseverhalten bei den Aufgabenstellungen erfordert Kompetenzen, die in Zusammenhang mit schulisch angebotenen Inhalten stehen.
- Erprobungssituationen geben Aufschluss darüber, ob in den zu prüfenden Kompetenzbereichen Routinen ausgebildet wurden.
- In Erprobungssituationen lassen sich metakognitive Kompetenzen wie Handlungsplanung, Selbststeuerung und reflexives Handeln beobachten.

Um eine systematisierte, an den fachlichen Vorgaben der Bildungspläne orientierte Bewertung vornehmen zu können, braucht es Erhebungsbögen, in denen all die Kompetenzbeschreibungen aufgeführt sind, die bei den anstehenden Problemlöseprozessen vorrangig zum Tragen kommen. Kompetenzbeschreibungen werden erst beobachtbar durch konkretisierende Anhaltspunkte wie sie exemplarisch in den Bildungsplänen der Sonderpädagogik aufgeführt werden. Diese Anhaltspunkte lassen sich vergleichbar den Niveauekonkretisierungen als qualitative Skalierung in den Erhebungsbögen abbilden (vgl. Beispiele im Anhang ☺).

Kompetenzanalysen³⁰

Unabhängig von den derzeit an den allgemeinen Schulen sich in der Entwicklung befindenden Kompetenzrastern³¹ hat sich mit der Implementierung der Bildungspläne insbesondere an Förderschulen, an Schulen für Geistigbehinderte und an Schulen für Erziehungshilfe eine Praxis entwickelt, bei der Kollegien sich in gemeinsamer Beratung auf die für ihre Schülerschaft hoch bedeutsamen Aktivitäten und Teilhabemöglichkeiten verständigen. In den Bildungsplänen aller Sonderschultypen wird über die Bildungsbereiche der besondere Auftrag der Sicherung von Aktivität und Teilhabe hervorgehoben. In den darin beschriebenen Kompetenzvorgaben wird versucht, den sonderpädagogischen Bildungsanspruch in den verschiedenen fachrichtungsspezifischen Behindertenkategorien zu definieren und auch abzusichern. Ausgehend von der Überlegung, dass die in den Bildungsbereichen aufgeführten Vorgaben wesentlich sind für die schulische Lern- und Entwicklungsbegleitung, haben einzelne Schulen, begonnen ihre Kompetenzanalyse stringent nach der inhaltlichen Struktur der Bildungsbereiche zu gestalten.

Alternativ legen wiederum andere Kollegien ihren Schwerpunkt auf die in den Fächern Sprache und Mathematik ausgewiesenen fachlichen Kompetenzen. Die curricularen Vorstellungen der Schule werden bei den Anhaltspunkten, an denen sich eine Kompetenz erkennen lassen sollte, in den Erhebungsbögen unmittelbar eingearbeitet. Diese Ausarbeitungen sind gleichzeitig eine inhaltliche Orientierung für die Unterrichtsplanung wie auch für die Planung individueller Bildungsange-

³⁰ vgl dazu das Kapitel Dokumentation; S. 8

³¹ Landesinstitut für Schulentwicklung: Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart 2012

bote. Sie haben vorrangig zum Ziel den Leistungsstand von Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen.

Entwicklungsspiegel

Bei dem Entwicklungsspiegel (ESP) handelt es sich um ein Instrument, das im Zeitraum 2003 bis 2007, als Vorläufer zum ILEB-Konzept von einer interdisziplinär besetzten Arbeitsgruppe des Regierungspräsidiums Tübingen unter Mitwirkung von Elternvertretern, erarbeitet wurde³². Der ESP bildet die „individuelle Lern- und Lebenssituation“³³ von Schülerinnen und Schülern ab. Er dient der Verständigung zwischen den Erziehungspartnern und soll die Schülerin oder den Schüler während seiner gesamten Schulzeit begleiten³⁴. Gemäß dem Anspruch, Bildungsverlauf und Bildungserfolg eines jeden Kindes und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch kontinuierlich und umfassend abzubilden, sollen darin

- diagnostische Erkenntnisse
- Lern- und Entwicklungsfortschritte
- Ergebnisse individueller Bildungs- / Förderplanung
- Vereinbarungen zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Schule
- Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern
- Stärken- / Schwächen-Profile der Schülerinnen und Schüler
- Förderschwerpunkte sowie
- Übergabeinformationen

dokumentiert werden³⁵.

Der Projektbericht macht konkrete Vorschläge, zu welchen Kompetenzbereichen und Kompetenzen Beobachtungen festgehalten und Einschätzungen bzw. Bewertungen vorgenommen werden sollten. Ausgehend von den mehrjährigen Erfahrungen weist die Projektgruppe in ihrem Bericht ausdrücklich darauf hin, dass die Formate für mögliche Einlöseformen gemeinsam vom Kollegium der Schule unter Beteiligung der Eltern prozesshaft entwickelt werden sollten. Überlegungen und Vorstellungen der vor Ort Beteiligten und standortbezogene Faktoren, die es zu berücksichtigen gilt, sind dabei maßgeblich für die inhaltliche und formale Gestaltung der Dokumentationsvorlagen. Die Autoren weisen darauf hin, dass es gilt, unabhängig von Formatvorlagen, die diagnostische Fragestellung für jedes einzelne Kind zu klären und wenn das „bestimmende Thema eines Kindes“³⁶ gefunden ist, lediglich zu den dabei bedeutsamen Kategorien Aussagen zu tätigen.

Profil AC

Es handelt sich um ein Verfahren zur Feststellung überfachlicher Kompetenzen, das in Jahrgangsstufe 7, mit Ausnahme der Schule für Geistigbehinderte, für alle Sonderschultypen verbindlich vorgegeben ist. Das Verfahren ermöglicht eine systematische Erhebung von Schülerleistungen in fünf Kompetenzbereichen. Die erhobenen Daten sind Grundlage für die Entwicklung individueller Fördermaßnahmen³⁷.

³² Arbeitsgruppe Entwicklungsspiegel am Regierungspräsidium Freiburg: Entwicklungsspiegel. Projektbericht. Tübingen 2007

³³ ebd. S. 5

³⁴ ebd. S. 6

³⁵ vgl. dazu ebd. S. 7

³⁶ ebd. S. 23

³⁷ vgl. Handbuch Kompetenzanalyse AC an Schulen; S. 15

Ziel ist es, mit der Kompetenzanalyse eine profunde Datenlage zu schaffen, aus der vorhandene Potenziale von Jugendlichen erkennbar werden und sich für deren persönliche Entwicklung nutzen lassen. Eine passgenaue individuelle Bildungsplanung unter Berücksichtigung der persönlichen Interessen der Schülerin bzw. des Schülers soll eine bestmögliche Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung sein oder für eine berufsvorbereitende Maßnahme qualifizieren. Entsprechend orientieren sich die Aufgabenstellungen am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und an generellen beruflichen Anforderungen (Handbuch, S. 36). Ein Assessment in den Bereichen Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und berufsspezifische Kompetenz ist verbindlich vorgegeben. Eine Überprüfung der kulturtechnischen Kompetenzen kann wahlweise einbezogen werden.

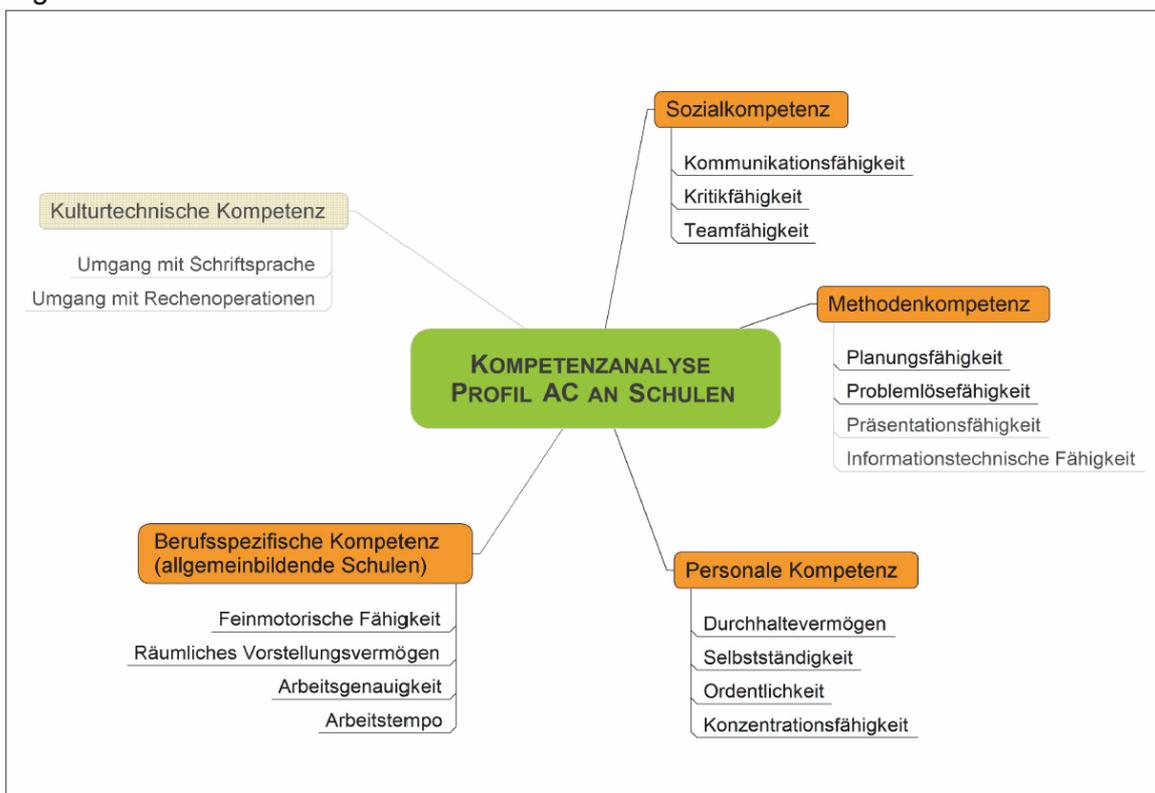


Abb. 13: Kompetenzfelder und Merkmale (Jugenddorf Offenburg / MTO; Handbuch Profil AC)

Das Verfahren gibt einen gestuften Ablauf vor, der Beobachtung und Beurteilung trennt. Zwei Lehrpersonen begleiten max. acht Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung von Einzelaufgaben. Die Beobachtung von Verhaltensweisen und Problemlöseprozessen durch zwei Lehrpersonen gewährleistet eine „Beobachtervielfalt“³⁸, die wiederum durch einen differenzierten Merkmalskatalog einer einheitlichen Sprache zugeführt wird und die Einzelbeurteilung versachlicht. Eine besondere Qualität gewinnt das Verfahren durch umfassende Beteiligung der Jugendlichen selbst. Selbsteinschätzungsbögen und eine dezidiert vorgegebene Instruktion zur Verwendung des Merkmalskatalogs ermöglicht am Ende eine aufschlussreiche Analyse von Gesamtbeurteilung / Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung.

Insgesamt ergibt sich aus den Erkenntnissen der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung im Spiegel der ICF für die Schulen vor Ort die Herausforderung, Formen der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung verstärkt einzusetzen und weiter zu entwickeln.

³⁸ Jugenddorf Offenburg / MTO; Handbuch zum Profil AC; S. 98

3 Konkrete Beispiele

In diesem Kapitel wird das sonderpädagogische Fachkonzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) als Basis sonderpädagogischer Arbeit in Beispielen konkretisiert. Der vorangegangenen Darstellung der theoretischen Grundlagen folgt hier der Anwendungsbezug, der durch die Umsetzung im schulischen Alltag anschaulich wird.

Die Konkretisierungen sollen Anregungen und Impulse liefern für Überlegungen und Diskussionen an den einzelnen Schulen sowie zur spezifischen Ausgestaltung, Weiterentwicklung oder Modifizierung des ILEB-Konzeptes vor Ort. Dabei soll die Vermittlung von zentralen Botschaften und Entwicklungen in den einzelnen Einrichtungen einen direkten Gewinn für die eigene Praxis ermöglichen. In den Darstellungen der einzelnen Schulen zur Umsetzung von ILEB sind stets die Aspekte der Verwirklichung von Aktivität und Teilhabe für den einzelnen jungen Menschen sowie die Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung bedacht und dargestellt. Neben Einblicken in die Umsetzung konkreter individueller Bildungsplanung werden prozesshafte Veränderungen in der Arbeit des Kollegiums mit seinen schulischen und außerschulischen Partnern dargestellt.

Die Beispiele ermöglichen jeweils direkte Bezüge zu den Ausführungen im Theorieteil dieser Handreichung und zeigen speziell auf die jeweilige Schule bezogene Ausgestaltungen zu den ILEB-Bausteinen auf. Dabei verwenden die einzelnen Schulen zum Teil nicht die im Theorieteil verwendeten Begrifflichkeiten. Dies resultiert aus Entwicklungsprozessen an den Schulen, die schon seit längerer Zeit laufen. Dabei haben sich an den Schulen teilweise eigene Begrifflichkeiten etabliert. Diese wurden bei der Darstellung im Rahmen dieser Handreichung nur zum Teil abgeändert.

Die Beispiele bilden unterschiedliche Zugänge und Schwerpunkte in der Umsetzung von ILEB ab, die jeweils von konkreten Fragestellungen vor Ort geprägt sind. Die ausgewählten Einrichtungen haben jeweils für sich entschieden, ob sie Blankovorlagen ihrer Formulare oder konkrete Fallbeispiele zur Erläuterung in ihren Text einfügen.

Die Beispiele stammen aus verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und bilden Umsetzungen von ILEB an unterschiedlichen Lernorten und Schnittstellen sowie in verschiedenen Schulstufen ab.

Vertiefungen, Ergänzungen und Erläuterungen sowie teilweise kurze Filmclips zu den einzelnen Beispielen finden sich auf der dieser Handreichung beigelegten DVD.

3.1 ILEB in Bezug auf die Bildungsbereiche an der Schule für Sehbehinderte, Waldkirch

(Videobeispiel auf der Begleit-DVD ☺)

Die Staatliche Heimsonderschule für Sehbehinderte St. Michael in Waldkirch ist ein Bildungs- und Beratungszentrum für Kinder und Jugendliche mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot überwiegend mit dem Förderschwerpunkt "Sehen". Am Standort Waldkirch werden zurzeit knapp 100 Kinder und Jugendliche in 14 Klassen in verschiedenen Bildungsgängen im Ganztagesbetrieb unterrichtet: Grundschule mit bildungsgangübergreifender Eingangsstufe, Werkrealschule, Förderschule und Schule für Geistigbehinderte (Mehrfachbehinderte).

Die Kinder und Jugendlichen, die die Schule für Sehbehinderte besuchen, haben sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und einen sonderpädagogischen Bildungsanspruch. Die pädagogischen Angebote im Bildungsgang Grund-, Werkrealschul- und Förderschule sowie der Abteilung für Mehrfachbehinderte werden daher ergänzt durch Lern- und Entwicklungsangebote, die speziell

auf das einzelne Kind bzw. den Jugendlichen ausgerichtet sind, mit dem Ziel, dass die Schülerin bzw. der Schüler so selbständig und selbstbestimmt wie möglich das eigene Leben gestalten kann. Die **Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung** ist fester Bestandteil des Schulkonzepts der Staatlichen Schule für Sehbehinderte.

3.1.1 Funktionale Sehdiagnostik

Die Bildungs- und Förderangebote an der Schule für Sehbehinderte werden auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, insbesondere auf ihr spezielles Sehvermögen, abgestimmt. Augenärztliche Befunde über die Sehfähigkeit bilden die Basis für die **orthoptische Sprechstunde**. Dies ist ein spezielles sonderpädagogisches Angebot der visuellen Funktionsdiagnostik. Im Rahmen der orthoptischen Sprechstunde wird das funktionale Sehen der Schülerin bzw. des Schülers überprüft, d. h. das Sehen unter Alltagsbedingungen. Die augenärztliche Diagnose der Sehfähigkeit fand unter klinischen Bedingungen in der Augenarztpraxis statt. Das tatsächliche Sehvermögen im Alltag unterliegt vielen Einflüssen. Es werden zum Beispiel äußere Faktoren wie Beleuchtung, Ordnung und Überschaubarkeit der Situation ebenso berücksichtigt, wie subjektive Bedingungen. Dazu zählen Faktoren wie Tagesform und Motivation, der allgemeine Gesundheitszustand und die psychische Verfassung des Kindes bzw. des Jugendlichen.

Zu einer differenzierten Diagnostik des funktionalen Sehens gehört z. B. die Überprüfung der Fähigkeit zur Fixation, der Augenstellung, der Augenbeweglichkeit und der Augenfolgebewegung. Auch das Farbsehvermögen wird getestet. Die zerebrale Reizverarbeitung wie z. B. das Kontrastsehen oder die räumliche Wahrnehmung sowie die Konzentrationsfähigkeit werden ebenso überprüft. Außerdem wird an beiden Augen die Sehschärfe in der Nähe und in der Ferne unter Alltagsbedingungen gemessen und der eventuelle Vergrößerungsbedarf festgestellt.

Die zentrale Frage bei der funktionalen Sehdiagnostik ist dabei, wie sich das Sehen im Hinblick auf Aktivität und Teilhabemöglichkeiten auswirkt. Daraus lassen sich viele weitere Fragen ableiten, die es in der Begleitung der Schülerin bzw. des Schülers im Schulalltag, zu Hause und gegebenenfalls im Internat im Sinne einer **prozessorientierten Diagnostik** zu berücksichtigen gilt. Dies macht eine enge Kooperation aller an der Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen Beteiligten notwendig. Dabei stellen sich folgende Fragen: Hat sich das Sehvermögen im Vergleich zur letzten Überprüfung verändert? Welche optischen oder elektronischen Hilfsmittel ermöglichen oder erleichtern das Sehen im Alltag? Welche Strategien im Umgang mit dem eingeschränkten Sehvermögen hat sich die Schülerin bzw. der Schüler schon angeeignet, welche könnten hilfreich sein? Wie sollte die Umgebung gestaltet sein, um möglichst optimale Lernbedingungen zu schaffen?

Aufbauend auf den Informationen, die sich durch die Diagnostik ergeben, werden im Rahmen der **kooperativen Bildungsplanung** unter Berücksichtigung aller Anhaltspunkte und Fragestellungen individuelle Bildungsangebote vereinbart. Selbstverständlich werden dabei die individuellen Lernbedürfnisse und Lernfortschritte der Schülerin bzw. des Schülers einbezogen sowie entwickelungshemmende und -förderliche Faktoren im persönlichen Umfeld der Schülerin bzw. des Schülers bei den Überlegungen berücksichtigt. Die individuellen Angebote werden auf die Lern- bzw. Lebenssituation und eventuelle Veränderungen der Lebensumstände der Schülerin bzw. des Schülers angepasst.

Im Film wird gezeigt, wie eine orthoptische Sprechstunde an der Schule für Sehbehinderte ablaufen kann. Der 12-jährige Naser kommt mit der Frage in die Sprechstunde, welche Hilfsmittel ihm

das Sehen künftig erleichtern könnten. Seine vorhandene Hellfeldlupe ist in einem schlechten Zustand, außerdem wird nach eingehender Testung des funktionalen Sehens ein höherer Vergrößerungsbedarf festgestellt. Frau Weis (Pädagogin und Orthoptistin) bietet Naser verschiedene optische und elektronische Sehhilfen an, um sie auszuprobieren. Die Ergebnisse bezüglich der Testung des Sehvermögens und des Hilfsmittelbedarfs werden dokumentiert und dienen als Gesprächsgrundlage für die Förderplanung mit den Eltern und den Pädagogen.

3.1.2 Kooperative Bildungsplanung

Mindestens zweimal im Schuljahr finden an der Schule für Sehbehinderte für jede Schülerin und jeden Schüler Gespräche zur kooperativen Bildungsplanung statt. Hierzu lädt die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer alle am Erziehungs- und Entwicklungsprozess des Kindes bzw. des Jugendlichen Beteiligten und gegebenenfalls die Schülerin bzw. den Schüler selbst ein. Inhaltliche Schwerpunkte des Gesprächs sind die persönliche Lebens- und Lernsituation des Kindes bzw. des Jugendlichen in Schule, Elternhaus und gegebenenfalls im Internat, sowie sein Lernpotenzial und Anforderungen seines Umfeldes.

Lern- und Entwicklungsziele, die im letzten Gespräch vereinbart wurden, werden ausgewertet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft, gegebenenfalls fortgeschrieben oder modifiziert. Die Gesprächsteilnehmer einigen sich auf die wichtigsten Entwicklungsfelder. Unter Berücksichtigung der persönlichen Stärken und der individuellen Lernausgangslage der Schülerin bzw. des Schülers werden Bildungsziele neu formuliert oder fortgeschrieben und Unterstützungsmöglichkeiten vereinbart. Dies geschieht immer mit dem Anspruch, das Kind bzw. den Jugendlichen dazu zu befähigen, möglichst selbständig und selbstbewusst zu werden, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Die daraus resultierenden individuellen Bildungsangebote werden im Gesprächsprotokoll unter Angabe der Rahmenbedingungen, z. B. der dabei beteiligten Personen, dem zeitlichen Umfang, der Dauer etc. festgehalten. Zur Erstellung des Protokolls kann eine speziell dafür entwickelte Vorlagenmaske verwendet werden. Eine Arbeitsgemeinschaft aus Lehrer- und Erzieherkollegium befasst sich im Moment mit der Entwicklung eines einheitlichen Rasters für die Dokumentation der Gespräche und der individuellen Bildungspläne.

Klasse _____ Schuljahr 20__/20__ Stand: _____ 20__

Protokoll: _____ Datum: _____

Bildungsplan für : _____ geb. am _____
Sehvermögen:
Weitere medizinische Befunde:
Hilfsmittel:
Therapien / Einzelförderung:

	Voraussetzungen	Bildungs- und Förderziele	Individuelle Bildungsangebote
Verhalten	Sozialverhalten Emotionalverhalten		
Arbeiten			
Lernen			
Sprache / Kommunikation			
Motorik	Grobmotorik Feimotorik		
Selbstversorgung/ Lebenspraxis Umgang mit Hilfsmitteln Orientierung und Mobilität			

Abb. 14: Ausschnitt aus dem individuellen Bildungsplan (Schule St. Michael, Waldkirch; ganzes Beispiel auf der Begleit-DVD ☺)

Am Ende eines Schuljahres wird an der Schule für Sehbehinderte von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer ein kompetenzorientierter Entwicklungsbericht verfasst, in dem unter anderem die in den Förderplangesprächen vereinbarten Bildungsziele aufgeführt werden.

Im Filmbeispiel wird beim Förderplangespräch Bezug genommen auf die Förderziele aus dem letzten Gesprächsprotokoll des vergangenen Schuljahres. Dort wurde beispielsweise vermerkt, dass Naser die Handhabung seiner Hellfeldlupe und seines Monokulars weiter üben und diese selbstbewusster und selbständiger zum Einsatz bringen sollte. Dieses Ziel wird überprüft und Möglichkeiten der weiteren Vertiefung besprochen, z. B. ein Monokulartraining während des Einkaufens oder während des Unterrichts im Fächerverbund Wirtschaft–Arbeiten–Gesellschaft (WAG) durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer oder eine weitere Lehrperson als Differenzierungskraft.

3.1.3 Individuelles Bildungsangebot

Das Bildungsangebot an der Schule für Sehbehinderte umfasst neben den Bildungsinhalten der Grund-, Werkreal-, und Förderschule sowie der Schule für Geistigbehinderte noch sieben weitere Bildungsbereiche, die im Bildungsplan der Schule für Blinde und der Schule für Sehbehinderte aufgeführt sind: Wahrnehmung und Lernen; Methodenkompetenz; Kommunikation; Identität und Umgang mit anderen; Lebenspraxis; Bewegung, Orientierung und Mobilität sowie der Bildungsbereich Lebensentwürfe und Lebensplanung.

Das Bildungsangebot wird auf die Lernausgangslage und die Bedürfnisse der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers ausgerichtet, Lernziele werden entsprechend individuell formuliert. Dies macht eine Differenzierung der Unterrichtsangebote für die einzelnen Kinder bzw. Jugendlichen innerhalb der Klasse notwendig, teilweise ist durch die personelle Unterrichtsversorgung über das Differenzierungskontingent ein Unterrichten im Team möglich.

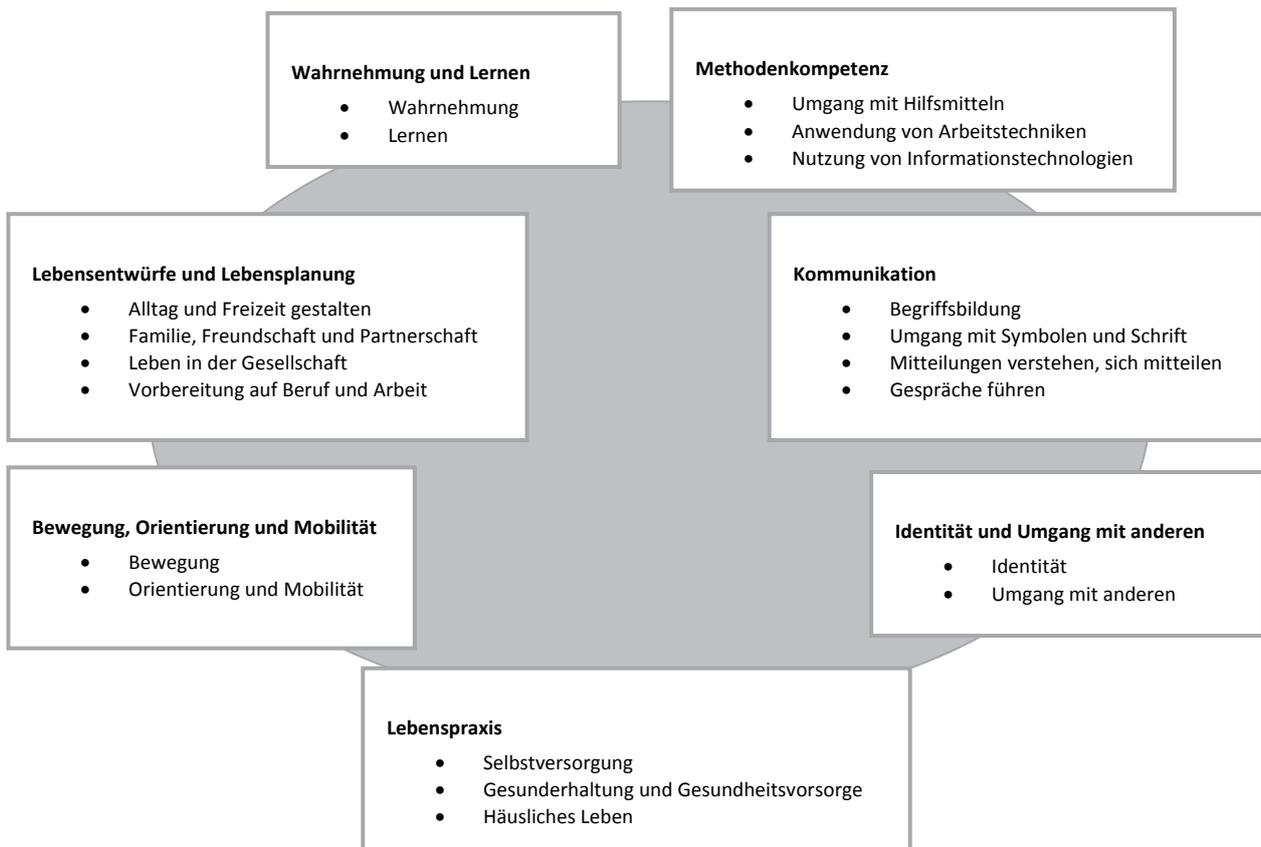


Abb. 15: Bildungsbereiche nach dem Bildungsplan der Schule für Blinde und der Schule für Sehbehinderte 2011 (Czycholl, Katia)

Die Schule für Sehbehinderte arbeitet in den Bereichen „Orientierung und Mobilität (O&M)“ sowie „Lebenspraktische Fähigkeiten“ eng mit externen Fachdiensten zusammen: Schülerinnen und Schüler mit einer hochgradigen Sehbehinderung oder Blindheit erhalten bei Bedarf sowohl O&M-Training als auch zusätzliche Übungseinheiten zu lebenspraktischen Fähigkeiten durch einen externen Trainer für Orientierung und Mobilität. Im Internat der Schule machen die älteren Schülerinnen und Schüler einen „Ausgefühlerschein“, um ohne Begleitung eines Erwachsenen in ihrer Freizeit das Schulgelände verlassen zu können und selbständig in die Stadt zu gehen.

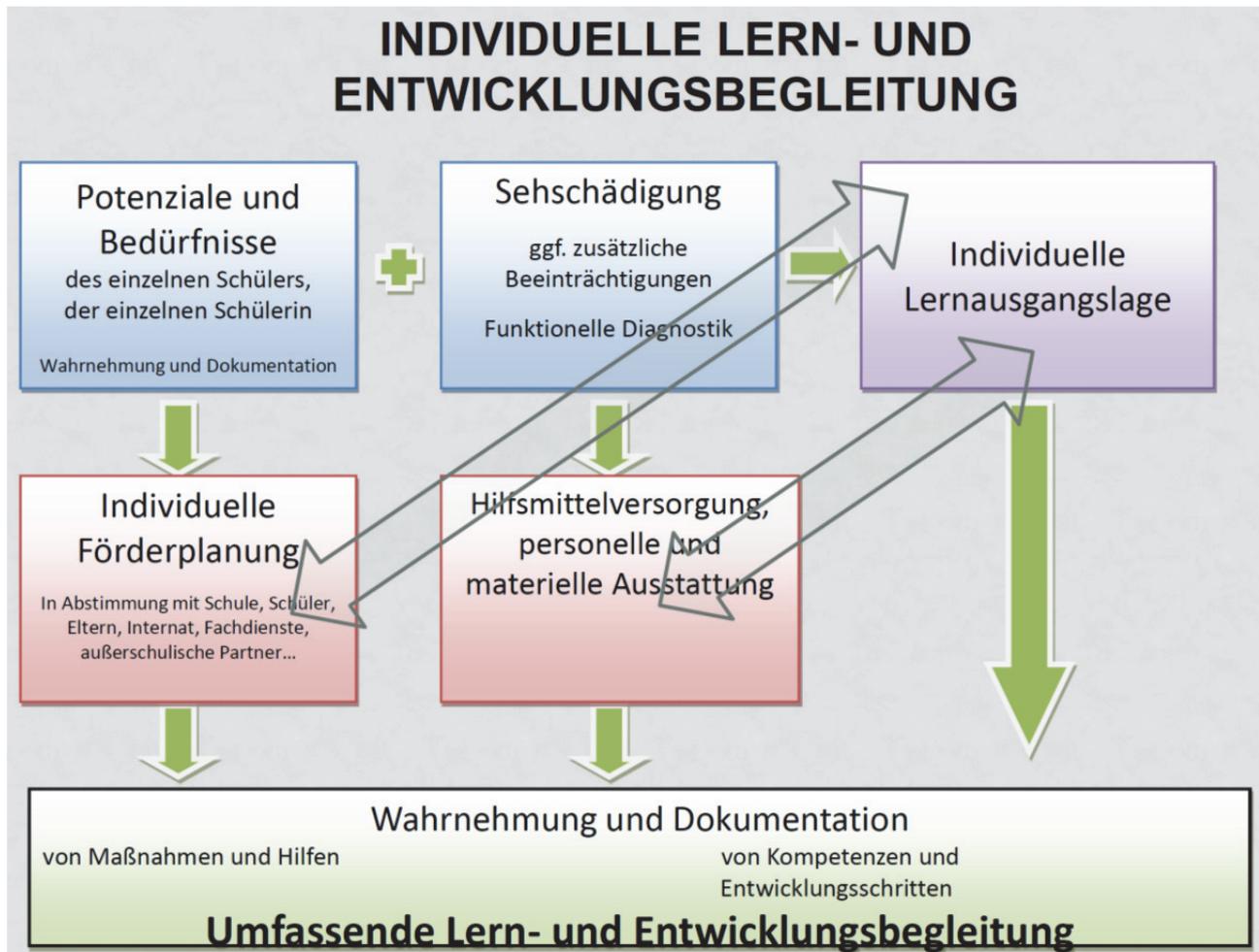


Abb. 16: ILEB an der Schule für Sehgeschädigte und Blinde (Wahl, Barbara)

Wie im Filmbeispiel gezeigt, geht N. mit seiner Klasse im Rahmen des Unterrichts regelmäßig einkaufen. Es werden z. B. Lebensmittel zur späteren Zubereitung des Mittagessens besorgt. Dabei entwickelt der hochgradig sehbehinderte Schüler lebenspraktische Fähigkeiten, die frühzeitig und beständig eingeübt werden, damit er Handlungsstrategien entwickeln kann, um sein Leben später möglichst selbstständig bestreiten und sich selbst versorgen zu können. Einzukaufen ist für einen hochgradig sehbehinderten Schüler wie Naser nicht einfach. Da Naser unter 10 Prozent sieht und noch nicht über umfassende Orientierungsstrategien verfügt, hat er Schwierigkeiten, sich im Supermarkt zurechtzufinden. Er lernt beispielhaft, wie Lebensmittelmärkte üblicherweise strukturiert sind, damit ihm künftig die Orientierung beim Einkaufen leichter fällt. Zum Lesen kleiner Schrift wie z. B. bei Preisen oder Mengenangaben auf Verpackungen muss Naser mit den Augen nahe heran gehen. Er setzt seine Hilfsmittel wie Monokular und Lupe zur Orientierung und zum Lesen ein. Um sicher zu werden im Umgang mit seinen Hilfsmitteln, braucht Naser Übung. Ein selbstbewusster Einsatz der Sehhilfen erfordert Mut, weil damit die Behinderung in der Öffentlichkeit gezeigt werden muss. Häufiger als andere Personen sind Menschen mit einer Sehbehinderung auch auf Auskünfte oder Hilfestellungen fremder Personen angewiesen. Naser lernt mit Unterstützung seiner Lehrerin, situationsangemessen Kontakt aufzunehmen und um Hilfe zu bitten. Gesprächsabläufe werden zudem im Rollenspiel innerhalb der Klasse eingeübt. Beim Bezahlen an der Kasse ist es notwendig, dass Naser die Münzen gut unterscheiden kann, nur so kann er mit Kleingeld bezahlen

und das Wechselgeld auch kontrollieren. Daher werden im Unterricht speziell mit ihm Strategien zum Ertasten der Geldwerte eingeübt.

Auch bei der Nahrungszubereitung ist es für Menschen mit einer starken Sehbeeinträchtigung wichtig, sich Grundtechniken und die Benutzung entsprechender Hilfsmittel wie sprechende Messinstrumente, Schneidehilfen, optische Hilfsmittel etc. anzueignen. An der Schule für Sehbehinderte wird der Fächerverbund WAG ab der Klasse 5 im Werkrealschul- und Förderschulbereich fünfständig angeboten. In dieser Unterrichtszeit wird der jeweiligen Klasse die Benutzung der sehbehindertengerecht gestalteten Schulküche ermöglicht (kontrastierende dunkle Arbeitsfläche, Elektrogeräte mit optischen und akustischen Signalen, Beschriftung der Schubladen mit Großdruck, gute Ausleuchtung...). Außerdem sind die meisten Klassenräume der Schule mit einer Küchenzeile ausgestattet, sodass das Einüben lebenspraktischer Fähigkeiten im Unterrichtsalltag umgesetzt werden kann.

An der Schule für Sehbehinderte wird der Arbeitsplatz für jede Schülerin und jeden Schüler individuell angepasst. Nasers Schreibtisch ist z. B. in der Höhe auf seine Körpergröße angepasst, die Neigung der Tischplatte auf seine Bedürfnisse eingestellt, um ihm trotz geringem Sehabstand eine rückschonende Sitzhaltung zu ermöglichen. Eine Einzelplatzleuchte ermöglicht optimale Lichtverhältnisse. Dabei wird die Ausleuchtung des Arbeitsplatzes in Bezug auf Helligkeit und Lichtfärbung für jede Schülerin und jeden Schüler speziell angepasst, um die Sehfähigkeit voll auszuschöpfen. Naser benötigt zusätzlich optische und elektronische Hilfsmittel wie beispielsweise seine Hellfeldlupe und das Bildschirmlesegerät. Die Benutzung und sachgemäße Versorgung der Sehhilfen lernt Naser im Unterrichtsalltag unter fachmännischer Anleitung seiner Klassenlehrerin (Sehbehindertepädagogin). Auch sein Arbeitsmaterial wie Schreibgeräte, Lineaturen und die übersichtlich gestalteten Arbeitsblätter mit vergrößerter Schrift sind auf Nasers individuelle Bedürfnisse angepasst. Spezielle Ordnungssysteme wurden konsequent eingeführt und der Gebrauch des PCs mit Vergrößerungssoftware, als wichtiges Hilfsmittel für Menschen mit einer Sehbehinderung, schon verbindlich ab Klasse 3 in zwei Unterrichtsstunden pro Woche eingeübt. Bei der sehbehindertenspezifischen Gestaltung der Lernumgebung gilt nicht der Grundsatz: „viel hilft viel“, sondern „nur so viel Adaptation wie nötig – und so viel Normalität wie möglich“!

3.1.4 Leistungsfeststellung

An der Schule für Sehbehinderte in Waldkirch wurden neben der herkömmlichen Form der Bewertung schulischer Leistungen wie Klassenarbeiten oder Projektpräsentationen in den Unterrichtsfächern verschiedene Formen der kompetenzorientierten Leistungsfeststellung konzeptionell verankert. Zum Beispiel wird im 7. Schuljahr in der Hauptstufe der Werkrealschul- und der Förderschule das Kompetenzanalyseverfahren Profil-AC durchgeführt und Fähigkeiten und Fertigkeiten in den kontinuierlich durchgeführten Berufspraktika per Beurteilungsbogen für jede Schülerin bzw. jeden Schüler dokumentiert und bewertet. In einzelnen Klassen werden Schülerportfolios angelegt. Außerdem gibt es im Schulalltag in den Klassen ritualisierte Feedbackrunden zu Tages- oder Wochenabschnitten. Eine individuelle Leistungsrückmeldung erhalten die Kinder und Jugendlichen auch über die prozessorientierten Gespräche zur individuellen Bildungsplanung, die zweimal jährlich durchgeführt werden (siehe "Kooperative Bildungsplanung").

Abschließend kann festgestellt werden, dass ILEB sich an der Schule für Sehbehinderte in Waldkirch als Instrument der Qualitätssicherung und der Schulentwicklung bewährt. Pädagogische Angebote werden durch den ILEB-Prozess individualisiert und auf ihre Wirksamkeit und Lebensrelevanz hin überprüft, die Lernumgebung optimaler gestaltet. Das pädagogische Personal kooperiert intensiver und bindet Eltern und Fachkräfte in Form einer Erziehungspartnerschaft eng in die kooperative Bildungsplanung und die Gestaltung individueller Bildungsangebote ein.

3.2 ILEB – die Triebfeder der Schulentwicklung der Förderschule Zell a. H.

(Videobeispiel auf der Begleit-DVD ☉)

Die Förderschule Zell a.H. ist eine kleine Förderschule im mittleren Schwarzwald mit vier Klassen. Aufgrund der geografischen Lage ist der Einzugsbereich sehr groß. Das Stammteam mit fünf Sonderschullehrerinnen und -lehrern wird durch vier Fachlehrerinnen und -lehrer unterstützt. Die ergänzenden Angebote sind durch die Unterstützung von acht Lehrbeauftragten möglich.

Um ein Verständnis für die derzeitigen Prozesse an unserer Schule zu erhalten, halten wir es für wichtig, auf unsere grundlegende Philosophie zu verweisen. Wir sind uns alle darüber einig, dass wir mit unserer Entwicklung noch nicht am Ende sind. Es geht uns im folgenden Beitrag auch nicht darum, ein „Kochrezept“ für die wirksame Schule zu schreiben. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, einzelne Schritte unseres Weges zu beschreiben und diese von Seiten der Schulentwicklung zu deuten. Unsere Entwicklungsschwerpunkte lassen sich in folgende Bausteine unterteilen:

- Gestaltung der Inputphasen
- Selbstorganisiertes Lernen
- Dokumentation und Kommunikation
- Classroom-Management

Diese Bausteine, wenn auch hypothetisch getrennt, sind im Schulalltag engmaschig miteinander verwoben und bilden im Idealfall in ihrer Ausprägung eine gewisse Balance. Oder um es anders zu formulieren: „Das alles ist ILEB!“ Der eine Teil bedingt den anderen. Die Dokumentation in Kompetenzrastern stellt dabei nur einen kleinen, wenn auch wichtigen Teil dar. Dabei erscheint uns der folgende Exkurs sinnvoll, um schlaglichthaft darzustellen, was bisher geschah.

Förderschule Zell a. H. 1992: 9 Uhr 19, gespenstische Ruhe, alle Klassenzimmer sind verschlossen, die Tür zum Lehrerzimmer ist nur mit einem Schlüssel zu öffnen. 9 Uhr 20, der Pausengong ertönt und fast zeitgleich gehen alle Klassenzimmertüren auf. Schülerinnen und Schüler rennen aus den Zimmern. Der Lärmpegel ist grenzwertig angestiegen. Die Lehrerinnen und Lehrer verkriechen sich in dem abgeschlossenen Lehrerzimmer. 9 Uhr 25, der Gong beendet die Pause, was keine Schülerin und keinen Schüler stört. Ab 9 Uhr 29 kommen die ersten Lehrkräfte aus dem Lehrerzimmer. Das ist das Zeichen für die Schülerinnen und Schüler, sich Richtung Klassenzimmer zu begeben. Kurz danach sind alle Zimmertüren geschlossen und im Flur und Treppenhaus ist wieder Ruhe.

Förderschule Zell a. H. 20 Jahre später: Gegen 9 Uhr 20, alle Zimmer sind offen, einschließlich Lehrerzimmer und Rektorat. In einem Zimmer sitzen Schülerinnen und Schüler in der Ecke und arbeiten, der Lehrer sitzt mit dem Rest der Klasse in der Mitte. Sie scheinen etwas Wichtiges zu besprechen. Vor dem Klassenzimmer sitzen Schülerinnen und Schüler in einer Sitzecke. Sie un-

terhalten sich, als man näher kommt, hört man, dass es um etwas Schulisches geht. Am Kopierer vor dem Lehrerzimmer sind zwei Schüler beschäftigt. Im Obergeschoss sitzen Schülerinnen und Schüler am Computer und suchen gerade Informationen. Andere Lernende sitzen im Klassenzimmer und arbeiten selbständig. Zwischendrin ist auch eine Lehrkraft zu entdecken, sie unterhält sich mit Schülerinnen und Schülern.

Wie konnte eine derartige Veränderung stattfinden? Betrachtet man Untersuchungen zur Schulqualität, so lassen sich recht schnell zwei Schlüsselmerkmale finden, die eine wirksame Schule beschreiben. Neben der Zusicherung einer gewissen Autonomie zur Entwicklung und Adaption förderlicher Innovationen wird die **Transparenz der Prozesse** und der **gemeinsame Konsens** betont³⁹. In unserem Fall wird Transparenz auf verschiedenen Wegen angestrebt. Der für unser Dafürhalten entscheidende Aspekt liegt hierbei in der gemeinsamen Erarbeitung pädagogischer Grundlagen. Dabei ist das **Kooperative Lernen** grundlegendes Element an unserer Schule. Die Arbeit im Dreischritt „Denken, Austauschen, Vorstellen (think, pair, share)“ stellt auch den methodischen Grundstock jeder Arbeitsphase im Kollegium dar. Denn auch wir lernen und arbeiten dadurch effektiver. Ebenso sind wir in den Konferenzen bemüht, die Stützfaktoren des Kooperativen Lernens zu berücksichtigen (Gelingensfaktoren nach Johnson⁴⁰).

An der Förderschule Zell a. H. sind ILEB und Schulentwicklung untrennbar miteinander verbunden. Voraussetzung ist ein Kollegium, das bereit ist, Schule und Unterricht zu hinterfragen und zu überdenken. Wenn das gelingen soll, müssen die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Lehrbeauftragten, die Eltern, die Praktikantinnen und Praktikanten ihre Schule als einen Lebensraum erfahren, an dem sie sich wohlfühlen. Zum besseren Verständnis stellen wir im Folgenden die Veränderungen der Arbeit und Zusammenarbeit des Kollegiums und die Veränderungen im eigentlichen Unterricht getrennt dar.

Um zu einer guten Zusammenarbeit im Kollegium zu kommen ist eine Entwicklungsarbeit über Jahre hinweg notwendig. Zum Verständnis dieser Entwicklung muss man die gleichzeitige Veränderung in den Bereichen Unterricht und Erziehung, dem Kerngeschäft der Schule, sehen. Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung steht an der Förderschule Zell auf drei Säulen: dem kooperativen, dem individuellen und dem selbstorganisierten Lernen. Grundlegendes zu diesen Säulen ist im ILEB-Ordner dargestellt. Er ist Ausgangs- und Endpunkt der ILEB-Spirale. In ihm sind die zu erwerbenden Kompetenzen in einem Stufenplan festgelegt. In einem Entwicklungsspiegel wird der aktuelle Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kompetenzfeldern dokumentiert.

³⁹ vgl. Purkey und Smith in Holtappels, H. G 2003; S.77

⁴⁰ Johnson D. W. / Johnson R. T. / Johnson Holubec, E. 2005

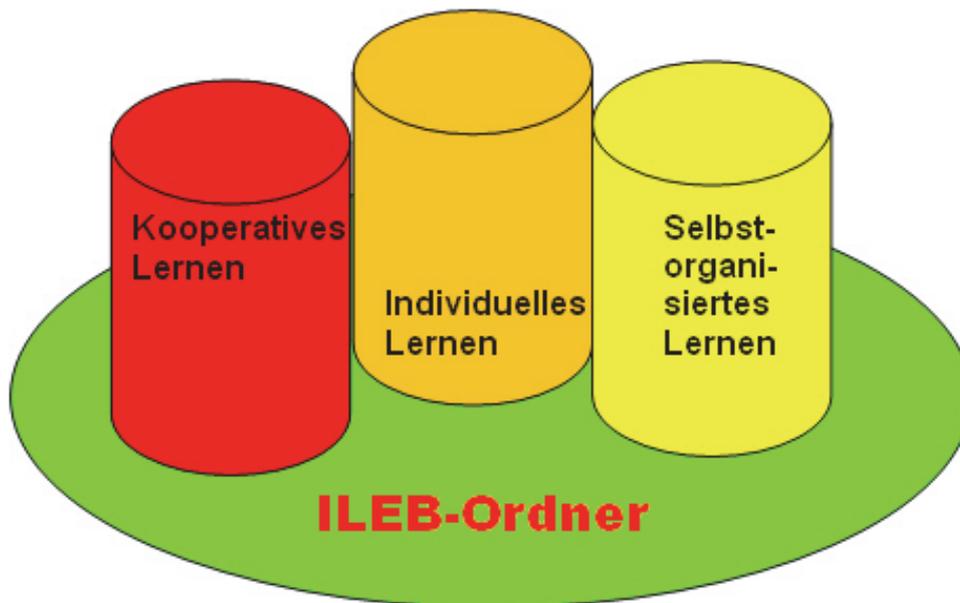


Abb. 17: ILEB an der Förderschule Zell a. H. (Förderschule Zell a. H.)

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist in den letzten Jahren durch Norm Green in Deutschland bekannt geworden. Für uns sind die Methoden wichtiges Handwerkszeug. Entscheidend für die tägliche Arbeit ist die Grundphilosophie. Weg vom entwickelnden Unterricht, hin zu einer individuellen Förderung. Das Grundprinzip des Kooperativen Lernens beruht auf den oben benannten Phasen: „Denken – Austauschen – Vorstellen“. In der ersten Phase arbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine. In der zweiten Phase besprechen und vergleichen sie ihre Ergebnisse in der Gruppe, bevor sie in der dritten Phase ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren. Im März 2007 nahmen drei Kolleginnen und Kollegen an einem Workshop mit Norm und Kathy Green zum Kooperativen Lernen teil. Ihre Rückmeldungen nach dem Workshop waren sehr positiv. Sie hoben besonders die, „von Optimismus geprägte und lehrreiche Zeit“ hervor. Die Kolleginnen und der Kollege waren nach der Fortbildung überzeugt, dass die Entwicklung methodischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern ganzheitlich durch die Ideen des Kooperativen Lernens erreichbar ist.

In einer Gesamtlehrerkonferenz stellten sie das Kooperative Lernen und einzelne Methoden vor. Der Schulleiter erinnert sich: „Es war eine merkwürdige Situation, auf der einen Seite drei Kollegen total begeistert, die anderen fasziniert und auch verunsichert. Aber irgendwie wollte es jeder ausprobieren, um diese Begeisterung zu verstehen.“ Seither versuchten wir nach und nach, Elemente des Kooperativen Lernens in den Unterricht mit einzubeziehen. Wir konnten erleben, dass sich die Lernmotivation, die Lernergebnisse und das soziale Klima in unseren Klassen positiv veränderten. Immer häufiger kooperierten unsere Schülerinnen und Schüler in Arbeitsphasen konstruktiv, intrinsisch motiviert und respektvoll miteinander.

Häufig klagten die Kolleginnen und Kollegen dass sie von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu sehr vereinnahmt würden. Die Zeit für individuelle Förderung und Beratung wäre nicht ausreichend. Nach Klippert⁴¹ sollten sich Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe eines Methodenmixes zu einem Coach in einer helfenden und unterstützenden Rolle entwickeln. Oberstes Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Mit dem Kooperativen Lernen kam man diesem Ziel ein großes

⁴¹ Klippert, H. 2008

Stück näher. Inzwischen haben wir einen im Curriculum festgeschriebenen Methodenkoffer entwickelt, der die verlässliche Einführung bestimmter Methoden in bestimmten Stufen vorsieht. Das Kooperativen Lernen trägt entscheidend dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam erleben. Sie werden in ihren Stärken gestärkt und können durch die strukturierte Arbeit in der Gruppe ein Gefühl der Synergie erfahren. Dabei ist, im Hinblick auf ILEB besonders zu erwähnen, dass nicht jedes Gruppenmitglied das gleiche Thema behandeln muss. Gerade die Unterschiedlichkeit der Individualziele ist gewinnbringend. Entscheidend ist hier die Zusammenführung der einzelnen Aufgaben die auf das Erfahren positiver Interdependenz zielt.

Selbstorganisiertes Lernen (SOL)

Beim Selbstorganisierten Lernen wird der Schülerin oder dem Schüler Zeit vorgegeben, in der er sein Lernen in Absprache mit der Lehrkraft selbst bestimmen kann. Grundlage der Absprache sollte der ILEB-Ordner sein. Angestrebt wird ein Verhältnis von drei zu zwei zwischen den Inputphasen und der Zeit des Selbstorganisierten Lernens.

Ein ganz normaler Morgen an der Förderschule Zell. Alle Türen sind offen, Schülerinnen und Schüler sitzen alleine oder in Gruppen vor den Klassenzimmern, manche auf der Sitzecke, andere an einem Tisch. Es herrscht eine „geschäftige“ Unruhe.

Diese Schülerinnen und Schüler sitzen nicht zufällig auf dem Sofa oder in einer Ecke. Sie haben sich den Platz und die Partner bewusst gewählt. Auch haben sie teilweise Einfluss auf das, was sie lernen. Kooperatives und Selbstorganisiertes Lernen schaffen die Freiräume für Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Diese Umstellung vollzieht sich in einem allmählichen Rollenwechsel. Die Lehrkraft ist nicht mehr dominierende Wissensvermittlerin, sondern wird zur Lernberaterin und Moderatorin. Schülerinnen und Schüler brauchen unterschiedlich lange Zeit, um sich Kompetenzen anzueignen. Wie kann es nun gelingen, die Freiräume so zu gestalten, dass sie nicht durch Beliebigkeit und Vermeidungsstrategien gekennzeichnet sind? Der Schlüssel liegt in der Kommunikation. Denn die entscheidenden Akteure beim Lernen sind die Lernenden selbst. Wenn es gelingt, aus Aufgaben für die Lernenden individuell relevante Herausforderungen zu generieren und diese auch mit den Lernenden zu erarbeiten, ist der wichtigste Schritt vollzogen. Angestrebt wird eine Transparenz für alle Beteiligten auf der Grundlage diagnostischer Erkenntnisse, die in den Kompetenzrastern festgehalten werden und die mit einer kooperativen Beratung einhergehen. Eine Musterlösung können und wollen wir hier nicht anbieten. Wir können sagen, dass auch vermeintlich auffällige, lernunwillige Schülerinnen und Schüler eine deutlich höhere Motivation zeigen, wenn man ihnen das Gefühl vermittelt, dass sie selbst entscheiden. Es geht darum, Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und im Idealfall eine qualitative Begleitung zu bieten. Auch wir sind erst am Anfang dieser Entwicklung und haben damit begonnen. Unser Ideal wäre, dass einmal wöchentlich zu einer festen Zeit mit jeder Schülerin oder jedem Schüler darüber gesprochen wird, was bisher erarbeitet wurde und was als nächstes auf dem Plan steht. Hier ist kleinschrittiges und für die Schülerin und den Schüler verständliches Vorgehen gefragt. Für die Aufgaben bekommen die Schülerinnen und Schüler Zeit während des Unterrichts, die SOL-Zeit. Die Dokumentation der Ergebnisse findet sich im ILEB-Ordner.

Individuelles Lernen

„Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährleistung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lehrmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz)⁴². Die Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte ist es, dies durch geeignete Maßnahmen im Unterricht und im Klassenraum zu gewährleisten. Wenn wir vom individuellen Lernen an der Förderschule Zell sprechen, so steht es in direktem Zusammenhang mit individueller Lernbegleitung.



Abb. 18: In der Experimentierwerkstatt (Förderschule Zell a. H.)

Am Anfang dieses Prozesses stand eine wichtige Erkenntnis. Wir unterrichten in erster Linie Kinder und nicht Fächer⁴³. Durch dieses Umdenken standen Begriffe wie Binnendifferenzierung, homogene oder heterogene Lerngruppe nicht mehr im Fokus. Individuelles Lernen braucht Einsicht und Vereinbarungen, individuelle Planung und einen eigenen Arbeitsplatz. Ziel ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass unsere Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten lernen können. Der Erfolg von integrativen und differenzierenden Unterrichtsformen hängt von der Lernbegleitung ab, die das Augenmerk auf die Beobachtung des Lernprozesses und nicht ausschließlich auf das Lernergebnis legt. Beim Verfassen der Dokumentation stellten wir häufig fest, dass sich individuelles Lernen mit anderen Bereichen überschneidet. Kooperatives und Selbstorganisiertes Lernen ist immer ein Stück individuelles Lernen, aber nie gleichzusetzen. Daher haben wir uns entschieden, das individuelle Lernen formal als eigene Säule beizubehalten (vgl. Abb. 26). Auch die Gespräche im Lehrerzimmer haben sich verändert. Es geht nicht mehr darum, was eine Schülerin oder ein Schüler kann oder nicht kann. Bei den meisten Gesprächen geht es um die Ziele des individuellen Lernens. Wie gelingt es uns, die Schülerin und den Schüler in die Planung des Unterrichts einzubeziehen und ihre Fragen als Vorschläge aufzugreifen und sie ernst zu nehmen?

⁴² Meyer, H. 2004, S. 97

⁴³ Largo, Remo H. 2010, S. 151

ILEB-Ordner

Damit Lernen in der beschriebenen Form stattfinden kann, ist es wichtig, dass alle Beteiligten wissen, was sie zu tun haben. In Einzelgesprächen werden Ziele vereinbart und bisher Erarbeitetes überprüft. Die Mündigkeit der Schülerin bzw. des Schülers steht dabei im Vordergrund. Grundlage der Gespräche bildet der ILEB-Ordner. In ihm werden die individuellen Kompetenzen dokumentiert und die individuellen Bildungsziele festgehalten. Seit Beginn des Schuljahres 2008/2009 ist der neue Bildungsplan für die Förderschulen verbindlich. Damit wird ein grundlegender Paradigmenwechsel in den verbindlichen Vorgaben für den Unterricht an unseren Schulen vollzogen. Während frühere Bildungsplangenerationen vorrangig auswiesen, was zu unterrichten ist, schreiben die neuen Bildungspläne vor, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen. Hiermit wird ein Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung vollzogen. Aufgrund dieser Änderung des Blickwinkels ist die Umsetzung des Bildungsplans in die Verantwortung jeder einzelnen Schule gelegt. Die Philosophie des Bildungsplanes der Förderschule wurde im Kollegium als positiv aufgenommen. Bei der Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan entdeckten wir ein Buch über ein schwedisches Modell⁴⁴, das mit Stufenplänen arbeitete und Kompetenzrastern der Tagesschule Brünigen⁴⁵ in der Schweiz. Sie animierten zur Erstellung eigener Stufenpläne. Unsere Stufenpläne sind zweigeteilt. In Teil 1 werden die Kompetenzen in dem entsprechenden Fach aufgelistet. Die einzelnen Stufen entsprechen nicht den Klassen, sie zeigen nur eine mögliche Hierarchie. Diese Pläne unterstützen die Unterrichtsplanung.

Kompetenzfelder	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
1. Mathematisieren	1.1. Ich kann in realen Situationen dem Schulleben, der Umwelt und dem Alltag mathematische Fragestellungen erkennen.	1.2. Ich kann Lösungswege entwickeln, vorstellen und begründen. Sie können handelnd, grafisch o. rechnerisch erfolgen.	1.3. Ich kann Umfragen o. Expertenbefragungen durchführen und auswerten.
2. Zahlvorstellung	2.1. Ich kann große Zahlen lesen, schreiben, vergleichen, ordnen und darstellen. ... Zahlenraum bis 1000	2.2. Ich weiß um die Struktur des Zahlaufbaus u. kann mich in den verfügbaren Zahlenräumen orientieren. ZR 10 000	2.3. Ich kann näherungsweise Schätzstrategien anwenden.
3. Operationen / Rechenstrategien	3.1. Ich verfüge über gesicherte Handlungsvorstellungen zu den Grundrechenarten.	3.2. Ich kenne Strategien vorteilhaften Rechnens und verfüge über nichtzählende Rechenstrategien beim Kopfrechnen.	3.3. Ich kann erkennen und anwenden.

Abb. 19: Auszug aus dem Stufenplan Hauptstufe Mathematik (Förderschule Zell a. H.) ©

Für jede Schülerin und jeden Schüler gibt es für jedes Fach einen Plan, auf dem die aktuelle Stufe übersichtlich dokumentiert ist.

⁴⁴ Zetterström, A. 2007

⁴⁵ 1998 wurde die Tagesschule Brünigen vom gleichnamigen Verein ins Leben gerufen. Die Entwicklung von Kompetenzrastern war notwendig geworden, um alle Altersstufen in der Zwergschule von einer Lehrkraft unterrichten zu können. Der Schulleiter der Förderschule Zell wurde auf die Schule aufmerksam und nahm Kontakt auf. Der Förderschule Zell wurden verschiedene Kompetenzraster zur Verfügung gestellt.

Name: Karl Muster Hst 1					Stufenpl
Bewertungen:	+++	kann ich sicher	++	kann	
Kompetenzfelder	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	St
Mathematisieren	+++	++	+		
Zahlvorstellung	+++	+++	+++	+++	
Operationen / Rechenstrategien	+++				
Messen und					

Abb. 20: Auszug aus dem Stufenplan Hauptstufe Mathematik Schüler (Förderschule Zell a. H.) ©

In Teil 2 gibt es zu den einzelnen Stufenplänen Entwicklungsspiegel für die einzelnen Kompetenzfelder. Hier wird der Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers in dem entsprechenden Kompetenzfeld dokumentiert. Die Kompetenzen sind verbindlich durch den Bildungsplan vorgegeben. Die zu den Kompetenzen beschriebenen Anhaltspunkte können verändert werden.

ILEB Mathe		Kompetenzfeld Zahlvorstellung								
Name: Karl Muster Hst 1										
Bewertungskriterien:	--	kann es gar nicht	-	kann es mit Hilfe	0	kann es nach Übung	+	kann es sicher	++	kann es sel
5	Ich kann große Zahlen lesen, schreiben, vergleichen, ordnen und darstellen. Ich weiß um die Struktur des Zahlaufbaus und kann mich in den verfügbaren Zahlenräumen orientieren.	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:					
	ZR 1000 <input type="checkbox"/> ZR 10 000 <input checked="" type="checkbox"/> ZR 1000 000 <input type="checkbox"/> ZR 1 000 000 <input type="checkbox"/>									
	• geben die Wertigkeit der Stellen an.					XX	XX			
	• zerlegen Zahlen.					X	XX			
	• stellen Beziehungen zwischen den Zahlen her.					X				
	• ordnen Zahlen in Zahlbereiche ein.					X				
6	Ich kann Anzahlen näherungsweise mit geeigneten	Datum:	Datum:	Datum:	Datum:					

Abb. 21: Auszug aus dem Entwicklungsspiegel Kompetenzfeld Zahlvorstellung (Förderschule Zell a. H.) ©

Bei den ersten Entwicklungsspiegeln wurden bei den Bewertungskriterien keine Niveaustufen berücksichtigt. Die zunächst übernommene Einteilung „kann es selbständig, kann es sicher, kann es nach Übung, kann es mit Hilfe“ unterstellte, dass Kompetenzen immer eindeutig seien. Beim Bearbeiten der Entwicklungsspiegel stellte sich die Frage, wann die eine Kompetenzstufe erreicht ist. Die Kompetenz „beherrscht zu den Grundrechenarten ein schriftliches Normalverfahren“⁴⁶ erscheint zunächst eindeutig. Ordnet man der Kompetenz Aufgaben zu, wird es klarer. Nehmen wir das Beispiel schriftliche Addition. Es ist ein Unterschied, ob wir uns im Zahlenraum 100 oder eine Million bewegen. Kann die Schülerin oder der Schüler eine Aufgabe mit zwei, drei oder vier Sum-

⁴⁶ Bildungsplan Förderschule 2008

manden berechnen. Sind die Aufgaben nur im Bereich der ganzen Zahlen oder sind bereits Dezimalzahlen dabei. Um diesen Niveaustufen gerecht zu werden, änderten wir die Bewertungskriterien in Einsteiger (+), Könner (++) und Profis (+++). Aufgaben auf der Stufe „Einsteiger“ entsprechen den Mindestanforderungen auf dieser Kompetenzstufe. Die Stufe Profi sollte den Anforderungen eines Hauptschülers (Werkrealschülers) entsprechen.

+ Einsteiger	++ Könner	+++ Profi
87,4 + 250,7	0,147 + 22,96 + 6,8	9099 + 3656,74 + 0,01
25,6 • 5	0,468 • 25	25,6 • 2,5
360,6762 : 4	0,67695 : 15	86,7609 : 0,3

Abb. 22: Bewertungskriterien (Förderschule Zell a. H.)

Unser nächstes Ziel wird sein, den Entwicklungsspiegeln Aufgaben in den drei Niveaustufen zuzuordnen. In den Kompetenzrastern finden sich die diagnostischen Erkenntnisse wieder. Sie sind integraler Bestandteil der kooperativen Förderplanung und dienen dazu, einzelne Förderziele trennscharf zu ermitteln und bei der weiteren Planung die nötigen Teilschritte zu benennen und überprüfbar zu machen.

Classroom Management

Nach einer Zeit, die durch Entwicklung im Bereich Unterricht geprägt wurde, erkannten wir in der sinnvollen Gestaltung der Lernumgebung ein weiteres und nicht minder wichtiges Element auf dem Weg zur „guten Schule“. Dafür wollten wir zunächst Eindrücke sammeln und besuchten als Gesamtkollegium die Sekundarschule Müllheim in der Schweiz. Die Lernumgebung ist ein wichtiger Gelingensfaktor für guten Unterricht. Ein idealer Lernraum ist so strukturiert, dass ein möglichst facettenreicher Unterricht, selbstorganisiert und kooperativ, ohne große Umbauphasen durchgeführt werden kann.

Sekundarschule Müllheim, Schweiz:

9:20 Uhr, Die Türen stehen offen. Das große, helle Schulgebäude wirkt einladend. Zwischen zwei Klassenzimmern wurde die Wand herausgetrennt, so dass auf jedem Stockwerk eine Art Großraumbüro entstand, in dem konzentriert gearbeitet wird. Drei Lehrkräfte stehen bei Fragen zur Verfügung, können aber auch an ihren eigenen Aufgaben arbeiten. Man kann eine Stecknadel fallen hören, jedoch ist die Atmosphäre entspannt. Jede Schülerin und jeder Schüler hat seinen eigenen Arbeitsplatz. Auf einem individuellen Plan ist vermerkt, zu welchen Zeiten sie "Inputstunden" und wann sie in der Lernlandschaft (Selbstorganisiertes Lernen) arbeiten. Genaue Arbeitspläne schaffen Transparenz. Hin und wieder sieht man Kleingruppen in die sogenannten Lernkojen verschwinden. Hier kann in Kleingruppen besprochen werden.

Bei unserem Besuch der Sekundarschule in Müllheim erkannten wir neben den vielen Parallelen (offene Türen, die Lernenden in ihrer Gesamtheit sehen) auch einige Dinge, besonders im Bereich des „Classroom Managements“, die wir für bedenkenswert hielten. Das Konzept vom **Lernbüro**,

die **Inputräume** und **Lernkojen** beeindruckten uns sehr, die räumlichen Gegebenheiten ernüchterten uns jedoch. Ein Unterricht in dieser Form braucht Platz. Ein wichtiger Schritt für das Kollegium war es zu erkennen, dass es nicht möglich ist, ein System komplett zu übernehmen. Angeregt durch den Besuch in Müllheim, galt es den „Raum als dritten Pädagogen“⁴⁷ und sein Potential zu nutzen. Wir überdachten unsere bisherige räumliche Struktur und versuchten, sie an die neuen Überlegungen anzupassen. In Anlehnung an Buddensiek (Anhang 2) waren auch wir auf der „Suche nach pädagogisch funktionalen Schülerarbeitsplätzen sowie nach Lernräumen, die offene, schüler- und handlungsorientierte Lernformen unterstützen“⁴⁸.

Hauptfunktionen eines kommunikations- und gesundheitsfördernden Lernraums⁴⁹

- Platz für einen konzentrischen Stuhlkreis, der sich in hinreichender Größe möglichst ohne Umräumen der Tische herstellen lässt
- Platz für eine freie Mitte im Raum, auf der sich spontane Aktionen entfalten oder Meditations- und Bewegungsübungen stattfinden können
- Platz für eine konzentrierte Gruppenarbeit, bei der die Kommunikationsdistanz innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen möglichst klein und zwischen den Gruppen möglichst groß ist
- Platz für eine hinreichende Zahl von (rollbaren) Regalen, in denen alle benötigten Lernmaterialien unterzubringen sind
- Platz für eine möglichst ungestörte Einzel- und Partnerarbeit (mit oder ohne PC)
- Platz für Phasen einer frontalen Präsentation mittels unterschiedlicher Medien (Tafel, Tageslichtprojektor, Beamer, Landkarte)
- Bewegungsfläche für einen möglichst reibungslosen und spontanen Wechsel der genannten Raumfunktionen
- angemessene Arbeitszone für die Lehrkraft.

Unsere Lernräume sollten so gestaltet sein, dass Kooperatives Lernen umgesetzt werden kann. Das Resultat lässt sich schwer in Worte fassen, deshalb die folgenden Bilder. Bei der Raumgestaltung war es uns wichtig, eine gewisse Konstanz in Form von Einzelarbeitsplätzen und Gruppentischen zu haben. Gleichzeitig sollte ein möglichst hohes Maß an Variabilität und Flexibilität gewährleistet sein.

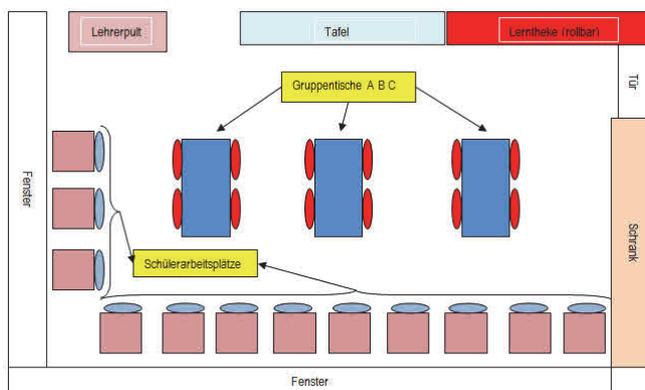


Abb. 23: Bsp. Klassenzimmer
(beide FöS Zell)



Abb. 24: Während einer erlebnispädagogischen Aufgabe

⁴⁷ Buddensiek, Dr. W

⁴⁸ Buddensiek, Dr. W. S. 2

⁴⁹ Buddensiek, Dr. W. S. 7

Die Gruppentische sind in ihrer Größe so gewählt, dass eine effektive „Face-to-Face“ – Interaktion gewährleistet ist. An jedem Gruppentisch befinden sich vier Hocker, die sich stapeln lassen und bei Bedarf unter die Tische gestellt werden können. Die Gruppentische lassen sich in kürzester Zeit zu einer Tafel zusammenstellen, die für Geburtstagsfeiern und Elternabende genutzt werden kann. Die Gruppentische können problemlos zur Seite geschoben werden, so dass genug Raum für Kreisaktivitäten entsteht. Die Umbauphasen nehmen maximal fünf Minuten Zeit in Anspruch.



Abb. 25: Teil der Schüler hat SOL-Zeit, die anderen erhalten einen „Input“ (Förderschule Zell a. H.)

Die Förderschule Zell a. H. hat in den letzten Jahren versucht, ihren Weg hin zur Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) zu gehen. Bei der Realisierung dieser Grundsätze war es wichtig, einen Minimalkonsens im Kollegium zu schaffen. Dieser lässt sich beispielsweise innerhalb der Konferenzen als regelmäßiger pädagogischer Teil erarbeiten. Es ist auch sehr wichtig, sich die nötige Zeit zur Umsetzung zu lassen und komplette Umstellungen nicht ad hoc zu erwarten. Veränderungen brauchen Zeit.

3.3 Das ILEB-Konzept der Erich Kästner-Schule Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Bildung und Beratung mit Schwerpunkt Hören und Sprache, Karlsruhe

(Videobeispiel auf der Begleit-DVD ☉)

Die Erich Kästner-Schule versteht sich als überregionales Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Bildung und Beratung mit Schwerpunkt Hören und Sprache. Ganztätig werden insgesamt 230 Schülerinnen und Schüler mit Hör- oder Sprachbehinderung von ca. 65 Lehrkräften, bis zu zehn Sonderschullehreranwärterinnen und Sonderschullehreranwärttern sowie vier Studierenden in der Primar- und Sekundarstufe gefördert. Außerdem besuchen Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auf Wunsch der Erziehungsberechtigten wohnortnah den gemeinsamen Unterricht an einer allgemeinen Schule. Der Erich Kästner-Schule angegliedert sind eine Pädagogisch-audiologische Beratungsstelle, eine Beratungsstelle für sprachauffällige Kinder und Jugendliche sowie die sonderpädagogischen Dienste beider Fachrichtungen. Zugeordnet ist ein Schulkindergarten für Kinder mit Hörbehinderung oder Sprachbehinderung. Im folgenden Kapitel haben die Leserinnen und Leser die Möglichkeit, sich einen Überblick über unser seit 2009 stetig weiterentwickeltes ILEB-Konzept zu verschaffen. Wir haben versucht, ILEB so in unsere alltägliche Schulpraxis zu integrieren, dass es sich für die Lehrkräfte als hilfreiches „sonderpädagogisches Werkzeug“ etablieren kann und dabei das Kriterium der „Machbarkeit“ erfüllt. Für die Schülerinnen und Schüler unserer Schule soll unser ILEB-Konzept Transparenz in die eigene Entwicklung und Förderplanung bringen und somit Teil einer veränderten Lernkultur sein.

Im Folgenden zeigen wir auf, wie die einzelnen ILEB-Bausteine (Diagnostik, kooperative Förderplanung, individuelles Bildungsangebot und Leistungsfeststellung) an der Erich Kästner-Schule in die Praxis umgesetzt werden. In der untenstehenden Grafik haben wir unseren schuleigenen ILEB-Kreislauf dargestellt. Der Schwerpunkt der Ausführungen wird auf den Bereichen Schülerprofil, pädagogische Diagnostik und kooperative Förderplanung liegen.

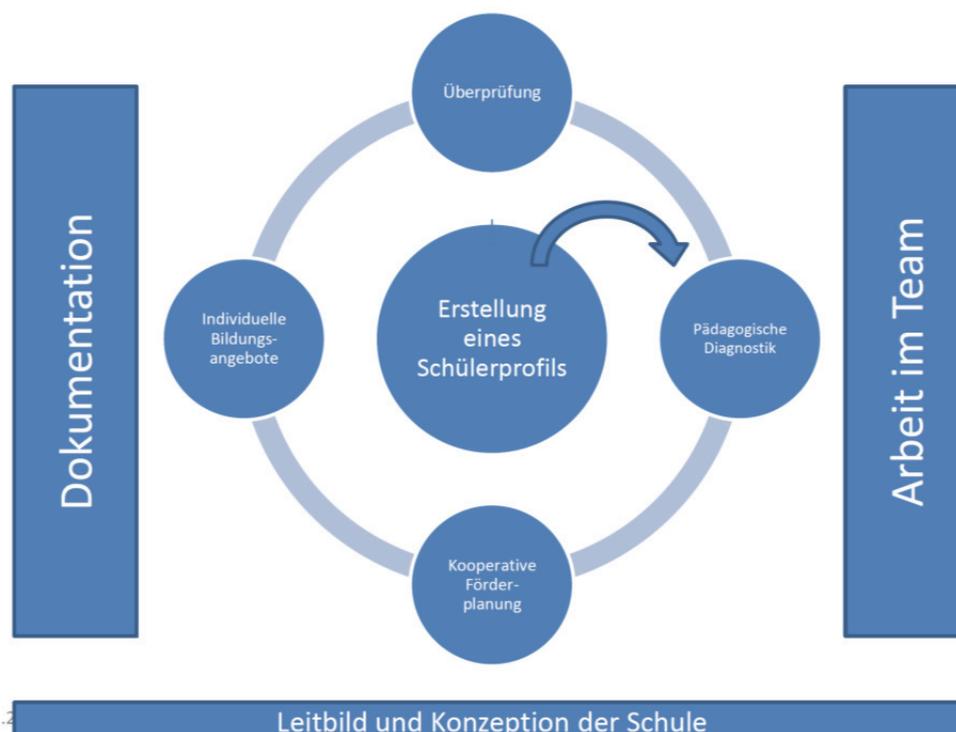


Abb. 26: ILEB-Kreislauf im Überblick (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe)

3.3.1 Pädagogische Diagnostik

Die erste Annäherung an ein ILEB-Konzept vollzog sich an der Erich Kästner-Schule im Bereich der Pädagogischen Diagnostik. Aus anfänglich einem Beobachtungsbogen und den bei der Eingangsdiagnostik üblichen Testungen der Beratungsstelle hat sich inzwischen ein Instrumentarium entwickelt, das zu einem festen Bestandteil des Unterrichtsalltags geworden ist. Begleitender Grundgedanke aller diagnostischen Maßnahmen ist die Kompetenzorientierung, die Andreas Schleicher 2007 folgendermaßen formuliert: „Lehrerinnen und Lehrer müssen davon ausgehen, dass gewöhnliche Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten haben“⁵⁰. Im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik begeben wir uns täglich auf eine „Schatzsuche“. Um die gefundenen „Schätze“, „die außergewöhnlichen Fähigkeiten“ dokumentieren zu können, wird für jede Schülerin und jeden Schüler der Schule eine individuelle ILEB-Mappe erstellt, in der ein Schülerprofil, Beobachtungsergebnisse und Förderpläne zu finden sind.

3.3.2 Erstellung des Schülerprofils

Ausgangspunkt für die Pädagogische Diagnostik ist bei uns die Erstellung eines kompetenzorientierten Schülerprofils. Darin werden Interessen, Stärken, Schwächen und Kompetenzen der Schülerin bzw. des Schülers dokumentiert. Verschiedenste Datenquellen sind hierbei hilfreich: Gutachten, Berichte der verschiedenen Fachrichtungen, Protokolle der ersten Elterngespräche, Testergebnisse aus der Eingangsdiagnostik, medizinische Diagnosen, Informationen der Akustikerin oder des Akustikers usw. Auch das soziale Netzwerk und ein Foto der Schülerin oder des Schülers werden, soweit bekannt bzw. vorhanden, in das Schülerprofil aufgenommen (siehe Anhang). Ziel ist es, ein möglichst umfassendes Bild des Kindes oder Jugendlichen zu bekommen. Das Schülerprofil nimmt alle Veränderungen und Weiterentwicklungen durch kontinuierliche Aktualisierung auf. Es ist Teil einer Lern- und Entwicklungsbiographie und begleitet alle Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Zeit an der Schule.

Interessen, Stärken und Schwächen von _____ 

	Aus der Sicht der Schülerin / des Schülers:	Aus der Sicht der Eltern:	Aus der Sicht des Klassenteams:
Interessen			
Stärken			
Schwächen			
Bemerkungen			

Abb. 27: Übersicht über Interessen, Stärken, Schwächen (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe) ©

⁵⁰ Andreas Schleicher, 2007: Individuelle Förderung in: Schule NRW 0/07, S. 122 - 127

3.3.3 Beobachtungen im Dienste der Pädagogischen Diagnostik

Vom dokumentierten Schülerprofil ausgehend haben wir in Anlehnung an das Modell von Frau Dr. Karin Reber⁵¹ einen Diagnostischen Trichter entwickelt, der in der folgenden Abbildung dargestellt ist.

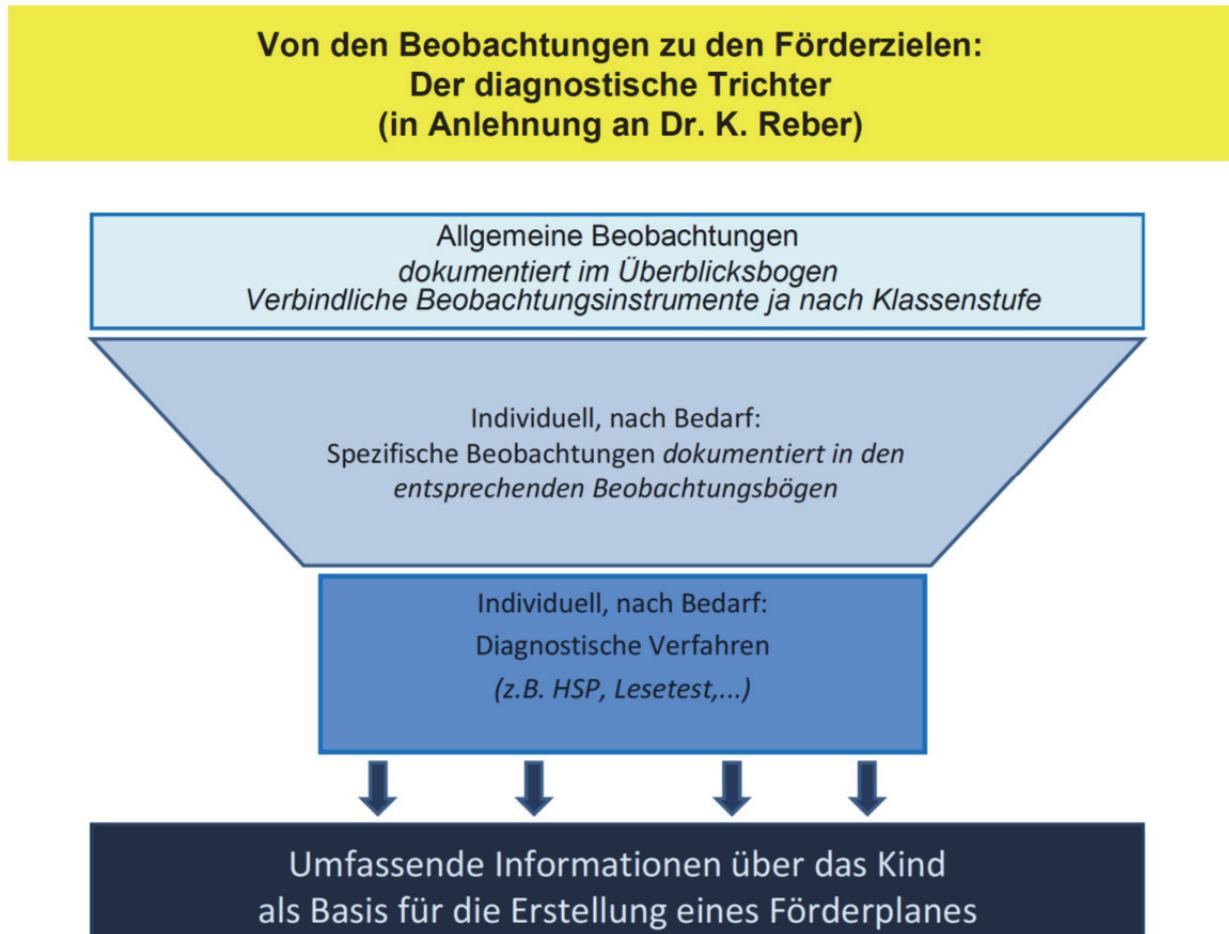


Abb. 28: Diagnostischer Trichter (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe)

Unsere Lehrkräfte verschaffen sich im Unterricht zunächst einen Überblick. Besonderheiten werden in einen stufenspezifischen Überblicksbogen eingetragen. Außerdem werden Beobachtungen aus den für die Klassenstufe verbindlichen Beobachtungsinstrumenten dokumentiert. Dies kann z. B. VERA, die Online-Diagnose, Profil-AC oder ein Erweiterter Kompetenznachweis Mathematik (EKM) sein. Diese Daten und das Schülerprofil sind in der obersten Ebene des Trichters angesiedelt und bilden die Grundlage für einen ersten Austausch der Lehrkräfte im ILEB-Klassenteam.

⁵¹Tätig an der Ludwig-Maximilians-Universität / München, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik.

Überblicksbogen HS 8-9

Name der Schülerin / des Schülers _____

Datum _____

Bereich	Stärken	Schwächen	Bemerkungen	Weiteres Vorgehen
Sprache <small>(incl. auditive Wahrnehmung und Fremdsprache)</small>				
Schriftsprache				
Mathematik				
Arbeitstechniken				
Sozial-emotionale Kompetenz				
Motorik / Feinmotorik				
Zukunftsorientierung				
Hörtaktik				
Weitere Beobachtungen:				

Abb. 29: Screening HS 8-9 (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe) ©

Die zweite Ebene des Trichters beinhaltet spezifischere Beobachtungsinstrumente. Wir haben ein detailliertes Kompetenzprofil entwickelt, in das die Lehrkräfte auf Basis von Beobachtungskriterien ihre Eintragungen für jede Schülerin und jeden Schüler zu verschiedenen Bereichen vornehmen können. Auf der Grundlage des Überblicksbogens und des interkollegialen Austauschs werden gemeinsam individuelle Beobachtungsschwerpunkte für jedes Kind und jeden Jugendlichen festgelegt. Jede Schülerin und jeder Schüler wird also in mindestens einem gesonderten Bereich nochmals genauer betrachtet. Unser fein aufgeschlüsseltes Kompetenzprofil bietet Anhaltspunkte für eine detaillierte, systematische Beobachtung während des eigenen Unterrichts. Voraussetzung hierfür ist eine Unterrichtsplanung, die Beobachtungen zulässt und Lernprozesse sichtbar macht. Ergänzt werden die Beobachtungen im eigenen Unterricht durch Hospitationen. Um dies zu ermöglichen, haben wir ein Hospitationssystem an der Schule installiert. Jede Lehrkraft besucht einmal pro Halbjahr den Unterricht einer anderen Lehrkraft, um die Lernenden auch einmal aus einer anderen Perspektive und in einem anderen (Fach-) Kontext erleben zu können. Die Möglichkeit der Beobachtung im Rahmen einer Unterrichtshospitation hat sich als sehr gewinnbringend gezeigt und genügt gleichzeitig dem organisatorischen Kriterium der Machbarkeit.

HÖRTAKTIK		Beobachtungen										Bemerkungen		
Identität	versteckt seine Hörhilfen nicht													
	spricht über seine Hörschädigung													
	weiß über seine Hörschädigung Bescheid													
	weiß, was ihm hilft / ihn unterstützt													
	kann anderen seine Hörschädigung erklären													
Optimale Nutzung verschiedener Hilfsmittel	trägt die Hörhilfen regelmäßig													
	trägt die Hörhilfen selbstverständlich													
	nutzt das Mundbild													
	nutzt den Kontext zum Verstehen (Kombinationsfähigkeit)													
	nutzt Fingerzeichen (PMS, Fingeralphabet)													
	nutzt Gebärden zur Sicherung / Erleichterung der Kommunikation													
Aktive Gesprächslenkung / Artikulation der eigenen Bedürfnisse	fragt nach, wenn etwas nicht verstanden wurde													
	bittet um Wiederholung, wenn etwas nicht verstanden wurde													
	bittet um alternative Formulierungen													
	kann gezielt Hauptinformationen eines Gesprächs erfragen (z.B. Was? Wer? Wann? Wo?)													
	fordert das Mundbild ein													
	fordert Änderungen der Gesprächsumgebung ein (z.B. Geräuschreduktion, Sitzplatz, Lichtverhältnisse, ...)													

Abb. 30: Ausschnitt Kompetenzprofil Grundschule (Hörtaktik) (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe) ©

Die unterste Ebene des Trichters beinhaltet standardisierte Testverfahren, die bei Bedarf für einzelne Kinder und Jugendliche hinzugezogen werden. Dies können z. B. Testverfahren zur Auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung sein, wie sie u. a. von dem Team unserer hausinternen Beratungsstelle angeboten werden oder Testverfahren, die von Fachlehrkräften zu bestimmten Bereichen durchgeführt werden. Standardisierte Testverfahren können die Beobachtungsergebnisse der Lehrkräfte stützen, sichern oder auch in Frage stellen. Das Schülerprofil, die Gesamtheit der Beobachtungen und die Ergebnisse der Testverfahren stellen den ersten Teil der individuellen ILEB-Mappe jeder Schülerin und jedes Schülers dar. Diese Mappen werden in einem Klassenordner aufbewahrt und sind für alle Lehrkräfte des Klassenteams jederzeit zugänglich. Im Sinne einer Mitverantwortung im ILEB-Prozess haben auch unsere Schülerinnen und Schüler Einblick in ihre ILEB-Mappe. Sie ist Grundlage der kooperativen Förderplanung.

Kooperative Förderplanung

Voraussetzung für eine breit angelegte kooperative Förderplanung ist ein organisatorischer Rahmen, der den zeitlichen Ablauf für alle Beteiligten transparent macht.



Abb. 31: Übersicht Teamzeiten (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe)

ILEB-Klassenteams

Neben den bereits erwähnten Unterrichtshospitationen mit anschließendem Auswertungsgespräch gibt es bei uns pro Schuljahr drei Teamzeiten für die ILEB-Klassenteams. Beteiligte des ILEB-Klassenteams sind alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte. Aus organisatorischen Gründen hat es sich bewährt, die ILEB-Teamzeiten flexibel zu halten, d. h. Ort, Zeitpunkt und Dauer der Teamzeit sind individuell verschieden. Da unsere Fachlehrkräfte z. T. in mehreren Klassen unterrichten, ordnen sie sich zu Beginn eines jeden Schuljahres schwerpunktmäßig zwei Klassen zu. Zu den Teamsitzungen anderer Klassen werden sie bei Bedarf hinzugezogen. Im Zentrum der ILEB-Klassenteams steht die Schülerin oder der Schüler. Dort werden die Beobachtungen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern ausgetauscht und bei Bedarf weitere Beobachtungsschwerpunkte festgelegt. Wichtig ist uns auch hier die Kompetenzorientierung, d. h. wir schärfen gezielt unseren Blick in Bezug auf Stärken und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Im ILEB-Klassenteam treffen unterschiedliche Personen aufeinander, die die Lernenden in unterschiedlichen Situationen auf ihre eigene Weise wahrnehmen. Die Vielzahl der Wahrnehmungen ist nicht nur Ausgangspunkt für einen gewinnbringenden Austausch sondern auch Grundlage für den ersten Entwurf eines Förderplans. Die Sitzungen werden mit Hilfe eines Formulars in aller Kürze dokumentiert und bilden die Gesprächsgrundlage für die nächste Team-Sitzung bzw. den „Tag der Runden Tische“.

Förderplan für _____

Erstellt von _____

Name

Klasse



Gültig von _____ bis _____

Bereich	Förderziel	Maßnahmen (Klasse, Kleingruppe, Einzelmaßnahme)	Hilfsmittel / Material	Datum, Verantwortliche/r

Bemerkungen:

Langfristig zu beachtende Förderziele:

Das dürfen wir bei der nächsten Besprechung nicht vergessen!

Abb. 32: Förderplanvorlage (Erich Kästner-Schule, Karlsruhe) ©

Der „Tag der Runden Tische“

Der Kernsatz unseres Leitbildes lautet: „Jeder trägt Verantwortung für sein eigenes Tun und Handeln“⁵². Aus diesem Grund kann die kooperative Förderplanung nicht ausschließlich in den ILEB-Klassenteams unter Lehrkräften stattfinden. Unsere Schülerinnen und Schüler können nur dann Verantwortung für ihren Lern- und Entwicklungsprozess übernehmen, wenn sie daran beteiligt werden.

Einmal pro Halbjahr findet der „Tag der Runden Tische“ statt. An diesem Tag dreht sich alles um die Förderplanung. Hierzu laden wir die Eltern als „Experten ihres Kindes“ ein, ebenso die interdisziplinären Kooperationspartner aus dem Netzwerk des Kindes (z. B. Logopädinnen und Logopäden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sozial- und Jugendbehörde, Psychologinnen und Psychologen usw.). Wichtigste Gesprächspartner am „Tag der Runden Tische“ sind jedoch unsere Schülerinnen und Schüler. Die Klassenlehrkraft und mindestens eine weitere Lehrkraft bringen die Ergebnisse der Beratungen aus den ILEB-Klassenteams mit. Zunächst werden Stärken, Schwächen und Interessen des Kindes oder Jugendlichen aus der Sicht aller Beteiligten besprochen. Gemeinsam wird beraten, welche Förderschwerpunkte sich daraus für die nächsten Wochen ableiten lassen. Besonders wichtig ist uns hier die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Sie übernehmen Mitverantwortung für ihr Lernen und die eigene Entwicklung. Die Bereitschaft hierzu kann nur dann wachsen, wenn die Lernenden jeweils gehört werden und auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird. Über die Förderziele hinaus werden in einem zweiten Schritt möglichst konkrete Maßnahmen für den Unterricht bzw. den außerunterrichtlichen Bereich abgeleitet. Sowohl Förderziele als auch die daraus resultierenden Maßnahmen sollten „realistisch“ sein. Zu hohe Ziele, zu hinderreiche Maßnahmen sind ebenso frustrierend wie zu lange Zeiträume, für die die Ziele festgelegt

⁵² aus Erich Kästner: Rede an die jungen Leute: Die vier archimedischen Punkte

werden. Auch Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Maßnahmen werden am „Tag der Runden Tische“ auf einem Förderplan dokumentiert. Mit den unterschriebenen Förderplänen geht es zurück in den Unterrichtsalltag.

3.3.4 Individuelles Bildungsangebot und Leistungsfeststellung

So bunt wie die Schülerschaft, so bunt sind auch die individuellen Förderpläne und die darin dokumentierten individuellen Bildungsangebote. An der Erich Kästner-Schule werden unterschiedliche Wege beschritten, um die fachlichen und überfachlichen Bildungsangebote gemäß der individuellen Förderpläne umzusetzen. Die Ziele und Maßnahmen werden den Schülerinnen und Schülern in ihrem unmittelbaren Umfeld präsent gemacht. Beispielsweise sind sie auf dem Arbeitstisch der Lernenden angebracht, Maßnahmen „fahren“ in Rennautos auf einer Rennstrecke oder „steuern“ in Raketen auf Sterne zu. Sie sind fester Bestandteil des Unterrichtsalltags und die Annäherung an die Ziele wird regelmäßig reflektiert. Die Reflexion der Lernprozesse findet zum einen in Form von Klassenritualen oder in Schülergesprächen statt. Am „Tag der Runden Tische“ nehmen wir uns Zeit, den jeweils letzten Förderplan ins Visier zu nehmen: „Wie weit bist du gekommen? Was hast du erreicht? Woran kann man das erkennen? Was hat dir dabei geholfen, was war eher hinderlich? Wie zufrieden bist du mit dir? Was brauchst du, damit es das nächste Mal besser läuft?“ Solche und andere Fragen dienen der Auswertung und haben zum Ziel, einer passgenauen Lern- und Entwicklungsbegleitung für jede Schülerin und jeden Schüler auf die Spur zu kommen.

3.3.5 Fazit

Wichtige Aspekte von ILEB sind für uns die Multiperspektivität durch Beteiligung aller Lehrkräfte, Eltern und externer Partner, der regelmäßige Austausch zur Validierung, das Verteilen von Verantwortung auf mehreren Schultern, die Machbarkeit im Schulalltag und die zentrale Rolle der Schülerinnen und Schüler. Unsere Konzeptentwicklung befindet sich nun im vierten Jahr und noch immer werden Veränderungen vorgenommen. Unser ILEB-Konzept befindet sich in stetigem Wandel. Instrumente und Methoden der Selbstevaluation waren bei der Konzeptentwicklung hilfreich und werden uns auch in Zukunft als Navigationsinstrumente dienen.

3.4 Individuelle Förderplanung – Schule am Favoritepark, Schule für Geistigbehinderte Ludwigsburg

(Videobeispiel auf der Begleit-DVD ☉)



Abb. 33: Schule am Favoritepark, Ludwigsburg

Die Schule am Favoritepark, Ludwigsburg, ist eine Schule für Geistigbehinderte. Aktuell werden 173 Schülerinnen und Schüler in 25 Klassen, davon drei Außenklassen, unterrichtet. Angegliedert ist ein Schulkindergarten mit vier Gruppen und eine sonderpädagogische Beratungsstelle, die ca. 120 Familien betreut. Insgesamt sind wir in allen Einrichtungen ein Team von rund 65 Lehrkräften und 25 Assistenzkräften.

Individuelle Förderplanung wurde an unserer Schule seit den 1990er Jahren intensiv mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Rahmen der Schulentwicklung fokussiert. Zu diesem Thema wollten wir uns als Schule selbstbestimmt positionieren und evaluieren. Wir sahen in der individuellen Förderplanung den Auftrag, unsere Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen konkret einzulösen, um eine für sie befriedigende und, im Sinne des Empowerment-Gedankens, selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Im kritischen Rückblick muss festgehalten werden, dass unsere Förderplanung bis 2000 defizitorientiert war. Es sollten Angebote bereitgestellt werden, die einer Schülerin oder einem Schüler helfen sollten, die individuellen Defizite aufzuholen. Daraus entstand das Konstrukt, dass die Dokumentation der Lernstanderhebung nach IST und SOLL im Spiegel einer „Norm gerechten“ Entwicklung gestaltet wurde. Mit der Lernstanderhebung war keine auf gleicher Ebene stattfindende Verknüpfung von überprüfbaren Maßnahmen explizit vorgesehen. Die Aufgabe von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern bestand darin, sich durch aktive Mitwirkung in die Förderplanarbeit einzubringen. Die Expertinnen und Experten waren in diesem Fall die Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Wir möchten an dieser Stelle nicht verschweigen, dass diese Art der individuellen Förderplanung auch ein belas-

tendes, weil ungleiches Verhältnis hervorbringen konnte. Eltern und Lehrkräfte sahen sich auch als Konkurrenten in der individuellen Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Menschen. Der allgemeine Paradigmenwechsel im sonderpädagogischen Bereich, basierend auf dem Buch „Von den Stärken ausgehen“⁵³, brachte das Thema „individuelle Förderplanung“ im Schuljahr 2001/02 als Schulentwicklungsschwerpunkt hervor. Eine Arbeitsgruppe mit Lehrkräften aller Schulstufen sowie aus dem Schulkindergarten erarbeitete daraufhin gemeinsam eine erste Handreichung und ein Förderplanformular zur Erprobung. Der Fokus lag hierbei auf den Stärken und besonderen Interessen der Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich wurde eine Reduktion auf wenige Ziele vorgenommen, damit diese tatsächlich realisiert und überprüft werden konnten. Offen blieb zu diesem Zeitpunkt die Frage, wie Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler bei der Förderplanung mitarbeiten sollten. Basierend auf den gesammelten Erfahrungen wurden dann, im Rahmen eines Pädagogischen Tages, offene Fragen diskutiert und die „kooperative Förderplanung“ entsprechend weiterentwickelt. Beispielsweise änderte sich die Rolle der Eltern bei der „kooperativen Förderplanung“. Sie wurden nun eher als Experten ihrer Kinder gesehen und erfuhren eine angemessene Wertschätzung, indem sie zu gleichberechtigten Partnern in der „individuellen Förderplanung“ wurden. Seit dem Schuljahr 2005/06 wird an der Schule am Favoritepark die individuelle Förderplanung nun verbindlich durchgeführt. Die vereinbarte Art der Förderplanung gilt im Schulkindergarten, in der Stammschule und in allen Außenklassen. Als Rahmen für die Planung, Durchführung und Reflexion gibt es das „Förderplanformular“. Es dient als festes Instrument zur Gestaltung der Gespräche zur individuellen Förderplanung und kann flexibel fortgeschrieben werden. Die Entwicklung von ILEB an unserer Schule war und ist als kontinuierlicher Prozess zu sehen, der nach wie vor immer wieder zu kontroversen Diskussionen und neuen Denkanstößen führt. Diese wichtigen Impulse sichern eine stete Weiterentwicklung und helfen dabei, die einzelnen Lernenden und ihre aktuelle Entwicklung im Blick zu behalten. Momentan arbeiten wir an einer bebilderten Version des „Förderplanformulars“, um die Schülerinnen und Schüler noch besser in die Förderplanung mit einbeziehen zu können.

Aktuelle Bausteine der **kooperativen Förderplanung**:

- Individuelle Förderplanung bindet alle an der Förderung der Schülerinnen und Schüler Beteiligten ein: Lehrkräfte, Assistenzkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, ggf. Personen aus anderen Kontexten.
- Das „Förderplanformular“ wird als Instrument zur Gesprächsführung und zur Dokumentation genutzt.
- Wir gehen von den Stärken des jeweiligen Kindes, Jugendlichen und jungen Menschen aus und nutzen diese konsequent in unserer Arbeit.
- Die aktuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt
- Wir haben einen Perspektivwechsel vorgenommen. Als Mittel zur Hypothesenentwicklung und zur Findung des Themas des Kindes, der Schülerin, des Schülers versuchen wir vom Kind, Jugendlichen oder jungen Menschen aus zu denken.
- Wenige konkrete, individuelle Bildungsziele werden gemeinsam angegangen (Reduktion). Dafür werden konkrete Maßnahmen (Konkretisierung von Bildungsangeboten) beschrieben. Es wird der Zeitpunkt der Überprüfung der Maßnahmen festgelegt.

⁵³ Eggert, D. 1997

- Individuelle Förderplanung ist ein Prozess, der fortgeschrieben und dokumentiert wird. Er wird für die Schülerinnen und Schüler in ihrem „SchülerInnen-Portfolio“ festgehalten und veranschaulicht ihnen ihre Lernfortschritte.

Die Begrifflichkeiten und der konkrete Umgang mit dem „Förderplanformular“ werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben. Für eine kooperative Förderplanung ist ein Leitfaden hilfreich, der „Denkrichtungen“ vorgibt, die zum Kern der Aufgabe führen: zur Betrachtung der Person der Schülerin, des Schülers. Das „Förderplanformular“ kann deshalb verschiedene Funktionen haben. Es kann als ein Instrument der Gesprächsführung und der einheitlichen Dokumentation im Laufe der kooperativen Förderplanung dienen.

Förderplan für:	Alter: ___ ; ___	Schulbesuchsjahr:	Datum:
TeilnehmerInnen:			
Was alle unbedingt wissen müssen:			
Wasmag/ Vorlieben	Thema des Schülers/ der Schülerin	Wasnicht mag/ Abneigungen	
Stärken		Schwächen	
<ul style="list-style-type: none"> • • 		<ul style="list-style-type: none"> • • 	
Lernbedarf/ Förderschwerpunkte:			
Konkrete Förderziele	Maßnahmen/Vereinbarungen	Datum/gültiger Zeitraum	
Noch zu klären: wer; bis wann?			
© Schule am Favoritepark			

Abb. 34: „Förderplanformular“ – Vorderseite (Schule am Favoritepark, Ludwigsburg)⁵⁴ ©

⁵⁴ Das gesamte Dokument ist auf der Begleit-DVD zu finden.

Als weiteres Arbeitsinstrument für die Gesprächsführung wurde der „Förderplanfächer“ entwickelt. Er greift die Phasen des Formulars auf und kann strukturiert-visualisiert im Gesprächsverlauf signalisieren, an welcher Stelle der Planung sich die Gesprächspartner befinden.



Abb. 35: „Förderplanfächer“ zur Gesprächsstrukturierung (Schule am Favoritepark, Ludwigsburg)

Vorlieben und Abneigungen sind ein idealer Anknüpfungspunkt, sich auf eine Person einzulassen. Hier können sich Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Gespräches aktiv einbringen. Sie können im Laufe der Jahre die Erfahrung machen, dass sie mit ihren Stärken und Schwächen wahrgenommen werden und sich dies auch in den individuellen Bildungsangeboten (IBA) spiegelt. Das Fundament unserer kooperativen Förderplanung heißt unumstößlich: Zwei Stärken, zwei Schwächen (nicht mehr, aber auch nicht weniger). Sich mit allen Beteiligten auf nur zwei Stärken und zwei Schwächen zu konzentrieren und damit zu beschränken, erfordert eine intensivere Beschäftigung mit der Person, als beliebig viele Stärken und Schwächen aufzuzählen. Es erfordert ein Abwägen, ein Ranking, was heißt: Diskussion, Kommunikation mit anderen und mit sich selbst. Erfahrungsgemäß ist der Grad der Übereinstimmung bei dieser Reduktion ein sehr hoher. Sollte das nicht der Fall sein, stellt die „Verschiedenheit“ einen Indikator für „unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen“ oder auch ein „unterschiedliches Verhalten in unterschiedlichen Kontexten“ dar, und gibt damit den Auftrag für weitere gezielte Beobachtungen. Manche der Beteiligten verstehen unter den Begriffen Stärken und Schwächen Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler besonders gut oder noch nicht können, die aber mit einem individuellen Bildungsangebot gelernt werden können. Mit Schwächen meinen wir eher Eigenschaften, Eigenheiten, etc., die Lernen erschweren, behindern und Entwicklungsschritte verlangsamen oder stagnieren lassen können. Damit können behinderungsspezifisch bedingte, aber auch im Bereich der Persönlichkeit, der perso-

nen, sozialen Kompetenz liegende Schwächen formuliert werden, die entscheidenden Einfluss auf das individuelle Lernen haben. Unter Stärken verstehen wir Eigenschaften, Fähigkeiten, etc., die den Schülerinnen und Schülern helfen können, ihre persönlichen Ressourcen zu aktivieren und zu nutzen. Ihr Können wird eingesetzt zur Ausbildung von Kompetenzen. Im Mittelpunkt unserer Förderplanung steht das Thema der Schülerin oder des Schülers. Wir versuchen aus Beobachtungen, Gesprächen, dem täglichen Umgang mit den Kindern, Jugendlichen und jungen Menschen zu erspüren, was sie gerade bewegt, beschäftigt und manchmal geradezu beherrscht. In dieser Annäherung an die Person, hypothetisch von ihr aus gedacht, nehmen wir einen Perspektivwechsel vor, womit sich die Rolle des Beobachters verändert. In diesem Prozess gibt es kein „richtig und falsch Denken“ mehr. Jede Interpretation von Verhalten stellt eine Sichtweise dar. Wir suchen nach einer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit, die unsere Sichtweisen anderen nahe bringen kann. Jeder Beschreibende aus seiner Sicht und auf dem Hintergrund seines persönlichen Kontextes. Angestrebt wird ein gemeinsam getragenes „Bild“, ein idealer Wunsch, der niemals Diktat sein darf.

Über diese Hürde sind wir in den Anfangsjahren unserer Förderplanung immer wieder gestolpert. Sich einig sein wurde mit einer 1:1 Übereinstimmung, z. B. bei der Formulierung gleichgesetzt. Dieses „gedanklich konstruierte Diktat“ hat zu einem Stressfaktor im Förderplanprozess geführt. Dabei kann man sich auch einig darüber sein, dass man unterschiedliche Sichtweisen über dieselbe Sache haben kann. Man muss sie nur dokumentieren und zu einem vereinbarten Zeitpunkt überprüfen, ob diese Differenzen immer noch bestehen und ggf. festlegen, wie man weiter mit diesem Diskurs verfährt. Über die Wertschätzung anderer, auch konträrer Sichtweisen, können immer neue Gesichtspunkte für die ganzheitliche Förderung unserer Schülerinnen und Schüler gewonnen werden.

Ein solches „Thema“ kann in einem bestimmten Lebensabschnitt Gültigkeit haben. Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler, die ein bestimmtes Thema ein Leben lang begleitet. Da dieses Thema Entwicklung fördern oder behindern kann, muss es bei allen Maßnahmen der individuellen Bildungsangebote Berücksichtigung finden.

Schule und Eltern haben sich darauf verständigt, dass im gemeinsam zu erarbeitenden „Förderplan“

- unter „Lernbedarf / Förderschwerpunkte“ festgehalten wird, welcher Schwerpunkt in nächster Zukunft bei den zentralen Lernfeldern der Schülerin oder des Schülers gesetzt wird. Es geht in diesem Bereich nicht primär um fachspezifischen Lernbedarf, sondern um die Ausbildung von Kompetenzen, die für die weitere Entwicklung Bedeutung haben.
- nur wenige, konkrete „Förderziele“⁵⁵ formuliert werden sollen, die dem Gedanken der Aktivität und Teilhabe unserer Schülerinnen und Schüler verpflichtet und die Bausteine auf dem Weg zur Ausbildung von Handlungskompetenz sind.

⁵⁵ Bei sieben Schülerinnen und Schülern einer Klasse und „nur“ zwei konkreten Förderzielen bedeutet das die Formulierung von 14 Maßnahmen, die von allen getragen, beobachtet, auf ihre Wirksamkeit überprüft und fortgeschrieben werden müssen.

Leitfragen zu den „konkreten Förderzielen“:

- Was ist für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler hilfreich auf dem Weg zur Ausbildung von Handlungskompetenz? Was soll zunächst angegangen werden?
- Welche Aneignungsebene muss gewählt werden, damit konkrete Maßnahmen zielführend/erfolgsversprechend sind?
- Sind bei den Maßnahmen die Stärken und Schwächen und das Thema der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, damit sie aktiv an diesen Zielen mitarbeiten können?
- Sind die Maßnahmen so formuliert, dass jeder, der mit ihnen arbeitet am „gleichen Strang“ zieht?
- In welchem Zeitraum muss überprüft werden ob die Maßnahme von der Schülerin oder von dem Schüler angenommen wird? Wie lange soll im Anschluss daran gearbeitet werden?
- Ist mit den Eltern abgesprochen, ob zuhause oder in anderen Einrichtungen, die gleichen konkreten Förderziele und die gleichen Maßnahmen gelten sollen? Wenn andere Maßnahmen ergriffen werden sollen, wie werden die unterschiedlichen Schwerpunkte dokumentiert und der Verlauf kommuniziert?
- Wie können die konkreten „Förderziele“ für die Schülerinnen und Schüler „übersetzt“ werden, damit sie eigenaktiv an ihrer Entwicklungsförderung arbeiten können?

Zur letzten Frage hat sich an unserer Schule seit einigen Jahren unter dem Stichwort „bebildeter Förderplan“ eine „Übersetzungslösung“ für die Schülerinnen und Schüler entwickelt. Bei der Besprechung der Förderpläne mit den Schülerinnen und Schülern sollen sie mitbestimmen, an welchen konkreten Maßnahmen sie selbstverantwortlich arbeiten wollen. Diese Maßnahmen werden entsprechend der individuellen Aneignungsebenen visualisiert und von den Schülerinnen und Schülern analog von Vereinbarungen selbstständig oder mit Assistenz bearbeitet.



Abb. 36: „Bebildeter Förderplan“ von J. im Rahmen des Toilettentrainings und Erinnerungsposter für N. und F. an der Klassenzimmertüre (Schule am Favoritepark, Ludwigsburg)

Für die Implementierung des „bebilderten Förderplans“ in der Klasse muss der Besprechung der Maßnahmen mit den Schülerinnen und Schülern Raum geboten werden. Individuelle Rückmeldungen zum Lernstand in diesen von der Schülerin oder dem Schüler selbst verantworteten Bereichen

müssen besonders gewichtet werden. Die Nützlichkeit und Bedeutung dieses Instrumentes für die Lernenden hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- Präsenz vor Ort und Zweckmäßigkeit der Gestaltung
- Regelmäßigkeit der Lernstandkontrolle im Sinne von: „Ich interessiere mich für deine selbst gewählte Arbeit. Ist noch alles in Ordnung, oder müssen wir etwas an deinen Aufgaben verändern?“
- Verstärkermechanismen, die auf die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind.
- Dokumentation der Ergebnisse

Etwa zeitgleich zur Erprobung der „bebilderten Förderpläne“ wurde ein „SchülerInnen-Portfolio“ eingeführt. Darin hat der „individuelle Förderplan“ und der „bebilderte Förderplan“ einen festen Platz. Auf Fortschreibung vom Schulkindergarten bis zum Ende der Schulzeit angelegt, ist das „SchülerInnen-Portfolio“ ein Instrument um miteinander ins Gespräch zu kommen. Es stellt eine Möglichkeit der aktiven Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Gespräche zur individuellen Förderplanung in jedem Alter und mit jeder Form von Behinderung dar. Für das laufende Schuljahr ist vorgesehen, dass diese beiden Instrumente mit einem GLK-Beschluss verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt werden. Dabei soll der Rahmen der Ausführung die Offenheit behalten, die das besondere Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden jeweils ausmacht. Neben allen guten Ansätzen und Vorsätzen ist auch unser Weg der kooperativen Förderplanung immer wieder mit Stolpersteinen gepflastert.

- Das Finden gemeinsamer Besprechungszeiten ist eine Herausforderung, sollen möglichst viele an der Klasse unterrichtende Lehrkräfte teilnehmen können⁵⁶.
- Ein sehr kleiner Teil der Eltern kann auch auf diesem Weg nicht wirkungsvoll erreicht werden.
- Die kontinuierliche Dokumentation wird im Schulalltag z. T. als belastend empfunden, weil auch in anderen Verantwortungsbereichen umfängliche Dokumentationen erforderlich sind.

Als Schwerpunkte der Schulentwicklung wird sich der entsprechende Arbeitskreis im Hinblick auf die kooperative Förderplanung mit den nachstehenden Fragen beschäftigen.

- Wie kann der Gedanke der Stärken und Schwächen, des „Themas“ noch besser mit Schülerinnen und Schülern kommuniziert werden? Welche Hilfsmittel könnten dafür nützlich sein?
- Wie muss ein „bebildeter Förderplanfächer“ aussehen, der den Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Gespräch zur individuellen Förderplanung erleichtert?
- In welchem Rahmen und in welcher Form soll die kooperative Förderplanung evaluiert werden. Wie kann der spezifische Bedarf regelmäßig in den Schulstufen, bei der einzelnen Kollegin, dem einzelnen Kollegen und den Eltern erhoben werden?
- Auf welchem Weg werden neue Eltern, neue Kolleginnen und Kollegen, Lehrkräfte der Kooperationsschulen gemeinsam in die kooperative Förderplanarbeit eingeführt?

Unser wichtigstes Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der kooperativen Förderplanung immer stärker einzubeziehen. Je sicherer, routinierter und authentischer Lehrkräfte, Assistenzkräfte und Eltern im Laufe der Jahre in diesem Prozess werden, desto mehr können sie sich auf die

⁵⁶ Die Hauptstufe 2 erprobt im zweiten Durchgang einen Förderplan-Samstag, ein vielversprechender Ansatz bezüglich der Bündelung von Zeit und Personen.

Sichtweise einlassen, dass ihre Kinder, unsere Schülerinnen und Schüler, die „größten Gestalter ihrer Zukunft“ sind.

3.5 Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) im gemeinsamen Unterricht der Außenklasse der Theodor Dierlamm Schule (Schule für Geistigbehinderte) Kern-Stetten an der Grundschule Weinstadt-Schnait

Praxisbeispiel (Videoclip ☺) und Interview mit den beteiligten Klassenlehrerinnen

Das Filmbeispiel zeigt Ausschnitte aus dem Gemeinsamen Unterricht. Beschreiben Sie bitte zunächst kurz die beiden beteiligten Schulen.

Die Grundschule in Weinstadt-Schnait ist eine zweizügige Halbtagsgrundschule mit einem ergänzenden Kernzeitangebot bei Bedarf. Es ist eine pädagogische Konzeption der Jahrgangsmischung der Klassenstufen 1 bis 3 etabliert, die wir in fünf jahrgangsgemischten sog. Eingangsklassen (E-Klassen) umsetzen. Darüber hinaus führen wir zwei jahrgangshomogene Klassen 4. Jede E-Klasse hat, abhängig von der Anzahl neu einzuschulender Kinder, zwischen 23 und 26 Schülerinnen und Schüler. Die Aufnahme neuer Kinder in die Klassen erfolgt vorwiegend zum Schuljahresanfang. Es kann aber auch Aufnahmen zum Halbjahr in die E-Klassen geben. Eine der E-Klassen arbeitet im Gemeinsamen Unterricht und hat achtzehn bis zwanzig Grundschulkindern, dazu kommen vier bis sechs Kinder in der Außenklasse der Theodor Dierlamm Schule. Somit hat die Klasse mit gemeinsamem Unterricht eine ebenso große Gruppenstärke wie die übrigen Klassen. In den jahrgangsübergreifenden Klassen wird innerhalb der Fächer und der Jahrgänge differenziert. Neben Formen innerer Differenzierung findet auch äußere Differenzierung in Kleingruppen statt. Die Dauer des Verbleibs in der E-Klasse ist variabel. Die pädagogische Konzeption eröffnet für den Gemeinsamen Unterricht einen Rahmen für flexible individuelle und differenzierte Bildungsangebote.

Die Theodor Dierlamm Schule ist eine private Sonderschule für Geistigbehinderte und teilweise für Geistig- und Körperbehinderte in Trägerschaft der Diakonie Stetten, also eine staatlich anerkannte Ersatzschule. Aktuell besuchen ca. 170 Schülerinnen und Schüler die Schule, die meisten davon leben im Wohnbereich der Diakonie Stetten. Die Schule unterrichtet nach dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte und ist gegliedert in eine Grund-, eine Haupt- und eine Berufsschulstufe. Die Klassengröße variiert zwischen vier und acht Schülerinnen und Schülern. Die Theodor Dierlamm Schule bietet aktuell an vier Standorten Gemeinsamen Unterricht in sogenannten Außenklassen an. Drei davon sind an Grundschulen und eine an einer Werkrealschule eingerichtet.

Wie kam es zum Gemeinsamen Unterricht an der Grundschule Weinstadt-Schnait?

Im Rahmen der Schulentwicklung der Theodor Dierlamm Schule wurde nach besten Bildungsangeboten und geeigneten Förderorten für unsere Schülerinnen und Schüler gesucht. Schulleitung und Kollegium informierten sich gemeinsam, hospitierten an Standorten mit Gemeinsamen Unterricht und nahmen Angebote der Fortbildung für das Kollegium wahr. Dies führte dazu, dass die Theodor Dierlamm Schule gemeinsam mit dem Staatlichen Schulamt Backnang eine Partnerschule (Grundschule) für den Beginn des Gemeinsamen Unterrichts suchte. Der Schulleiter der Grundschule Schnait gab die Anfrage in sein Kollegium weiter. Nach einer positiven Entscheidung des Grundschulkollegiums arbeitete man sich mittels Fortbildung und Hospitationen in die Thematik

ein. So ergab sich die Kooperation der beiden Schulen mit dem Bildungsangebot Außenklasse der Theodor Dierlamm Schule an der Grundschule Schnait.

Im Vorfeld der konkreten Umsetzung der Außenklasse fand ein gemeinsamer Informationsabend für die Eltern der Grundschul Kinder und die Eltern der Kinder der Theodor Dierlamm Schule statt. Dieser Abend bot Raum, um den Informationsbedarf der Eltern zu decken. Die Atmosphäre ermöglichte, dass Eltern auch Bedenken bzw. Ängste äußern und sich alle beteiligten Eltern kennenlernen konnten. Dies führte zu Offenheit und grundsätzlicher Akzeptanz untereinander.

Nachdem auch formal die Zustimmung der Schulkonferenzen und Schulträger vorlag, wurde der Gemeinsame Unterricht mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 an der Grundschule Schnait eingerichtet. Wir starteten mit zwanzig Grundschulkindern und fünf sog. „Schlossschülern“. Die Bezeichnung bezieht sich auf das Klassenzimmer in der Stammschule, das im Schloss in Stetten untergebracht ist. Die „Schlossschüler“ besuchten bereits vorab ein Schuljahr an der Theodor Dierlamm Schule in Stetten, um sie grundsätzlich mit dem schulischen Alltag vertraut zu machen.

Wie haben Sie sich auf den Gemeinsamen Unterricht vorbereitet?

Die Planungs- und Genehmigungsprozesse waren ca. sechs Monate vor dem Schuljahresbeginn soweit gediehen, dass wir durch unsere Schulleiter gefragt wurden, ob wir im Gemeinsamen Unterricht arbeiten möchten. Unabhängig voneinander hat jede zunächst für sich diese Frage mit einem klaren „Ja“ beantwortet. Anschließend fanden verschiedene Treffen statt, um sich kennen zu lernen und uns bzgl. unserer pädagogischen Grundhaltung, der Ziele des Gemeinsamen Unterrichts und ganz konkreter unterrichtlicher und organisatorischer Fragen auszutauschen. Wir haben uns gegenseitig im Unterricht besucht, um einen Eindruck der pädagogischen Grundhaltung, der Unterrichtsformen und des erzieherischen Umgangs des Anderen zu bekommen. Es galt auch, eine gemeinsame Sprache zu finden und Begrifflichkeiten gemeinsam mit Inhalt zu füllen. Eine von uns nahm an einem Lehrgang an der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Bad Wildbad teil. In diesem Rahmen gab es vielfältige Möglichkeiten des Austauschs und es wurde eine Fülle an Informationsmaterial und Hinweisen zum Thema „Gemeinsamer Unterricht“ zur Verfügung gestellt.

Beschreiben Sie uns die organisatorischen und pädagogischen konzeptionellen Eckpunkte des Gemeinsamen Unterrichts?

Der Schultag startet für alle Kinder mit dem Gemeinsamen Unterricht in der Grundschule Schnait. Neben dem Klassenraum steht ein angrenzender Gruppenraum mit Zwischentür zur Verfügung. Die Unterrichtsplanung für eine jahrgangsgemischte Klasse erfordert viel innere und teilweise auch äußere Differenzierung. Den jeweiligen sonderpädagogischen Bildungsanspruch der „Schlossschüler“ mitzudenken ist selbstverständlich. Die beiden Räume werden flexibel je nach Angebotsstruktur und Bedarfen von allen Kindern in wechselnden Gruppen genutzt. Dabei lernen die Kinder so viel wie möglich gemeinsam und am gleichen Inhalt und so wenig wie nötig an individuellen Zielen / Themen oder auch räumlich getrennt. Wir Klassenlehrerinnen werden noch im Umfang von zehn bis zwölf Wochenstunden durch eine Sonderschullehrerin der Theodor Dierlamm Schule unterstützt. Insgesamt können wir durch diese personelle Versorgung gut individualisierend arbeiten, differenzierte Angebote machen und auch dem erzieherischen Auftrag kann über intensive Zuwendung und Beziehungsgestaltung entsprochen werden. Die Grundschullehrkraft bringt eine Montessori-Ausbildung mit ein, deren Umsetzung sich durch Handlungsorientierung, Materialviel-

falt und dem Ziel der Selbsttätigkeit auszeichnet. Dieser pädagogische Ansatz ist eine gute Grundlage für die Planung und Durchführung des Gemeinsamen lernzieldifferenten Unterrichts im Team von uns Klassenlehrerinnen.

Von Montag bis Donnerstag endet der gemeinsame Unterricht nach der vierten, am Freitag bereits nach der dritten Schulstunde. Die „Schlossschüler“ werden anschließend durch die Schülerbeförderung an die ca. 10 km entfernte Stammschule nach Stetten gefahren. Dort finden je nach Bedarf der Schülerinnen und Schüler spezifische pädagogische oder therapeutische Angebote statt (Logopädie, Physiotherapie, Reiten, Bewegungsangebot, Schwimmen, ...). Anschließend wird in Stetten ein Mittagessen angeboten. Der Unterricht endet für die „Schlossschüler“ um 13:30 Uhr. Die Grundschulkinder haben ebenfalls weiter Unterricht. Sie erhalten Unterricht gemäß der Kontingenzstundentafel der Grundschule. Nach dem Gemeinsamen Unterricht stehen für die Grundschülerinnen und Grundschüler vorwiegend Stunden zur Differenzierung sowie das Fach Englisch auf dem Stundenplan.

Der Verbleib der „Schlossschüler“ in der Klasse kann variieren. In der Regel besuchen sie drei Jahre den Gemeinsamen Unterricht an der Grundschule Schnait. Sie haben dann vier Schulbesuchsjahre absolviert und wechseln anschließend entweder in die Stammschule (Theodor Dierlamm Schule) oder in eine Außenklasse an einer Werkrealschule.

Welche grundsätzlichen, handlungsleitenden Qualitätsmerkmale der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) sind für Sie im Gemeinsamen Unterricht leitend?

Zunächst wird die Lernausgangslage eines jeden „Schlossschülers“ durch die Klassenlehrerin der Theodor Dierlamm Schule erhoben. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit bestimmten Aufgaben und Anforderungssituationen beobachtet. Aus der Beschreibung der Lernausgangslage leiten wir individuelle Bildungs- und Erziehungsziele⁵⁷ ab, die zu einem weiteren Kompetenzerwerb der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers führen soll. Dabei werden sowohl Kompetenzen in den basalen Wahrnehmungsbereichen als auch komplexere kognitive, emotionale und soziale Bereiche in den Blick genommen. Die wichtigsten (Lern-)Ziele werden in einem individuellen Förderplan⁵⁸ dokumentiert. Dazu werden für jede Schülerin und jeden Schüler individuelle Aneignungsmöglichkeiten notiert. Mit diesen Förderplänen gehen wir in die gemeinsame Unterrichtsplanung im Team. Unser Ziel ist, an einem gemeinsamen Thema für jede Schülerin und jeden Schüler gemäß der individuell formulierten Ziele passende Lernangebote bereitzustellen, Material entsprechend vorzubereiten bzw. die sozialen Lernsituationen entsprechend zu gestalten. Das individuelle Bildungsangebot wird in der vorbereiteten Lernumgebung für jedes Kind entsprechend seiner Aneignungsebene bereitgestellt. Durch die Jahrgangsmischung und den Gemeinsamen Unterricht wird jedes Thema in einer Fülle von Materialien von der handelnden (enaktiven) Ebene über die Abbildung bis zur symbolisch-abstrakten Ebene angeboten. Dies ermöglicht den Kindern immer wieder ein Auswählen und Ausprobieren, was sie unter anderem auch in Partnerarbeit umsetzen. Das Vier-Augen-Prinzip im Gemeinsamen Unterricht ermöglicht vermehrt die Beobachtung und Diagnostik im Unterricht. Die Rücksprache im Team bzgl. des Beobachteten ist für die Leistungsbewertung und die Beschreibung des Lernfortschrittes ein qualitativ wichtiges Moment. So kommt es im Gemeinsamen Unterricht auch immer wieder aufgrund von Beobachtungen zu kurzfristigen Modifikationen im Unterrichtsarrangement, was durch die Teamsituation spon-

⁵⁷ vgl. „Bildungsbereiche des Schülers / der Schülerin“ auf der Begleit-DVD ©.

⁵⁸ vgl. „Förderplanung“ auf der Begleit-DVD ©.

tan gut umzusetzen ist. Die Vielfalt der Materialien und Lernarrangements wären, wenn die Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet würden, so nicht möglich. Die Reflexion von Unterricht im Team mündet in die Fortschreibung der Förderpläne und in die Planung der nächsten Aufgaben zum Thema in einem kontinuierlichen Prozess. Die Förderpläne werden regelmäßig (mindestens zweimal im Jahr) mit den Eltern im Gespräch beraten, dabei finden die Ziele der Eltern Eingang in weitere Planungsprozesse. Die Lehrerinnen der Theodor Dierlamm Schule verfassen für jedes Kind am Ende des Schuljahres einen Jahresbericht / Schulbericht, der einem Zeugnis entspricht, den Eltern ausgehändigt wird und Grundlage für das erste Förderplangespräch im neuen Schuljahr ist.

Wie erfolgt der Zugang zur individuellen Förderung für die Grundschul Kinder? Wie nutzen Sie das Fachkonzept Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Beraten?

Die Grundschule geht ähnlich vor wie die Sonderschule. Vor allem bei den Erstklässlern steht zunächst das Beobachten der Kinder und ihres Lern- und Leistungsverhaltens im Mittelpunkt. Die Lernausgangslagen der Erstklässler sind erfahrungsgemäß sehr unterschiedlich. Einige können schon lesen, andere noch nicht. Auch hier bietet die Jahrgangsmischung wieder gute Möglichkeiten, die Kinder gemäß ihrer Lernausgangslagen in Gruppen zusammenzufassen, so dass ein Kind das bereits lesen kann, nicht nochmals den Schriftspracherwerb von vorne beginnen muss. Die Lernangebote müssen jeweils Niveaustufen aller drei Klassenstufen beinhalten. Es wird durchgängig differenziert, insbesondere innerhalb der Niveaustufen. Elterngespräche für die Grundschul Kinder finden nach Bedarf statt. Entweder die Eltern kommen auf uns zu oder wir vereinbaren einen Gesprächstermin mit den Eltern. Manchmal brauchen Kinder spezifische Übungen, die wir den Eltern dann erläutern.

Die Montessoriausbildung hat dazu geführt, die Vorteile von Stationenlernen oder auch von Werkstattunterricht für das individuelle Lernen deutlich werden zu lassen. Im Gemeinsamen Unterricht profitieren auch die Grundschul Kinder vom Vier-Augen-Prinzip, da Beobachten im Unterricht öfter möglich ist und der kollegiale Austausch qualitativ die Planung der weiteren Lernprozesse der Kinder unterstützt.

Was sind für Sie Qualitätsmerkmale der Arbeit im Team?

Wir können mit ganzer Überzeugung sagen, dass für uns die Arbeit im Team ein großer Gewinn ist. Die Basis dafür liegt darin, dass wir „ähnlich ticken“, uns gut verstehen und beide spontan und flexibel im Hinblick auf die Andere sind. Zu Beginn unserer Teamarbeit haben wir viel Zeit für Gespräche und gemeinsame Planung benötigt. Das Finden einer gemeinsamen Sprache, das Füllen der Begriffe mit Inhalten, das Austarieren, ob wir ähnliche bzw. gleiche Herangehensweisen haben und andere Themen haben uns anfangs viel Zeit im Gespräch gekostet. Wir treffen uns nach wie vor einmal wöchentlich zur Reflexion, Grobplanung und Aufgabenverteilung. Jede bringt ihre Fachlichkeit und ihre Persönlichkeit ein. Es ist wichtig, dass jede ihren Part im Team und im Unterricht hat. Inzwischen sind wir sicherer geworden, kennen uns besser und können auch spontan den Unterricht ändern und nach kurzen Absprachen Dinge ganz anders als geplant durchführen. Regelungen und Routinen erleichtern uns den Alltag. Vieles hat sich eingespielt und muss nicht mehr besprochen und geregelt werden. Die Vertrautheit und die Sicherheit, im Team wertgeschätzt und aufgehoben zu sein, ermöglicht diese gute Zusammenarbeit. Wir nehmen bei den Kindern wahr, dass sie uns beide als Klassenlehrerinnen akzeptieren. Wir haben gleichzeitig für uns klar Rollen und Zuständigkeiten definiert, die die Kinder kennen. Die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung

und Reflexion des Gemeinsamen Unterrichts ist bereichernd. Mir werden dabei immer wieder Dinge bewusst, die ich aus meiner Perspektive so nicht wahrgenommen hätte. Dies kann Korrektiv oder auch Unterstützung sein und ist immer eine Bereicherung. Im Gemeinsamen Unterricht profitieren die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Dies erleben wir Tag für Tag.

3.6 ILEB – mit dem Entwicklungszielkreis im systemisch-lösungsorientierten Ansatz am Bildungs- und Beratungszentrum St. Anton, Schule für Erziehungshilfe Riegel

„Wir gehen davon aus, dass unsere Kinder und Jugendlichen ihrem Leben einen positiven Sinn geben wollen und dass die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. Da sie in ihrem bisherigen Leben viel Misserfolg und Frustration erlebt haben, ist es für sie und für uns nicht leicht, diese Ressourcen zu erkennen. Die Aufgabe des Pädagogen besteht darin, mit den Kindern und Jugendlichen Situationen zu gestalten, in denen sie sich als kompetent und erfolgreich erleben, was ihnen Schritt für Schritt eine positivere Sicht von sich selbst und ihrer Zukunft ermöglicht“⁵⁹.

3.6.1 Bildungs- und Beratungszentrum St. Anton (BBZ St. Anton)

Ausgehend von dieser Grundannahme und Haltung im lösungsorientierten Ansatz (LOA) wird der pädagogische Alltag mit Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern in interdisziplinären Entwicklungsteams aus allen Arbeitsbereichen des **Jugendhilfezentrums St. Anton** in Riegel am Kaiserstuhl gestaltet.

Der systemisch-lösungsorientierte **Ansatz (LOA)** wurde als Kurzzeittherapiemodell von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg in den 80er Jahren basierend auf dem Konstruktivismus entwickelt. Marianne und Kaspar Baeschlin aus Winterthur (Schweiz) übertrugen das lösungsorientierte Therapiemodell auf die pädagogische Alltagsarbeit. Dabei geht der LOA davon aus, dass es keine absolute Wahrheit gibt, sondern dass jeder Mensch seine eigene Wahrheit hat und damit seine eigene Wirklichkeit individuell unterschiedlich konstruiert.

„Systemisch-lösungsorientierte Pädagogik sieht bei allen individuellen Stärken und Schwächen, die ein Individuum aufgrund seiner Anlage und seiner bisherigen Lernumwelt entwickelt hat, die Möglichkeit zum Wachstum und zum Lernen. Sie schafft Räume und Einladungen, die die Schülerin oder den Schüler dazu anregen, sich in einer wertschätzenden Atmosphäre auf neue Erfahrungen und Prozesse einzulassen“⁶⁰.

Das **BBZ St. Anton** befindet sich in privater Trägerschaft des Jugendhilfezentrums St. Anton in Riegel am Kaiserstuhl. Es bietet in Ergänzung mit den sozialpädagogischen Gruppen der Jugendhilfeeinrichtung eine ganzheitliche Jugendhilfemaßnahme (gemäß SGB VIII im KJHG) für Kinder und Jugendliche mit einem Entwicklungs- und Bildungsbedarf im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung an. Das BBZ St. Anton gliedert sich dabei in das Bildungshaus und das Beratungszentrum.

Das Bildungshaus: In der schulischen Gemeinschaft lernen Kinder und Jugendliche in heterogenen und bildungsgangübergreifenden Lerngruppen von Klasse 1 bis 10 in offenen und geschlossenen Settings. Neben den klar strukturierten Lernangeboten bietet eine Gruppengröße von fünf bis max. zwölf Schülerinnen und Schülern eine gute Grundlage für individuelle und soziale Ent-

⁵⁹ Baeschlin, M. und K.; 2001

⁶⁰ Herrmann, P.; 04/2012

wicklungsprozesse. Das Schulangebot umfasst Lernangebote gemäß der Bildungspläne Grundschule, Werkrealschule und Förderschule und ermöglicht Übergänge in die allgemeine Schule oder in die Förderschule sowie qualifizierte Abschlüsse bis zum Werkrealschulabschluss.

Das Beratungszentrum umfasst folgende Angebote:

- Sonderpädagogischer Dienst
- Kooperation im Netzwerk von Pädagogik und Therapie
- Beratung und Coaching von Fachkräften und Eltern
- Impulswerkstatt Riegel (Fort- und Weiterbildungsangebote)

Bei unserer Arbeit legen wir im Sinne von ILEB besonderen Wert auf eine lösungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung und Arbeitsweise. Unser interdisziplinär gestaltetes Lern- und Entwicklungskonzept beinhaltet

- eine wertschätzende Lernatmosphäre,
- eine auf das Gelingende fokussierte Feedback-Kultur und
- regelmäßige Zielgespräche auf Grundlage des Entwicklungszielkreises (EZK).

3.6.2 Der Ablauf des individuellen Hilfeprozesses im Rahmen von ILEB

„Es kommt nicht darauf an, woher du kommst; uns interessiert wohin du willst!“⁶¹

Die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung im Rahmen einer interdisziplinären Jugendhilfemaßnahme am Jugendhilfezentrum St. Anton gibt neben den erlebbaren Grundprinzipien einer gemeinsamen pädagogischen Haltung einen strukturierten und verlässlichen Orientierungsrahmen in der kooperativen Bildungsplanung. Der verbindliche Prozessablauf ist für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter transparent in einem digitalen Qualitätsmanagement-Handbuch (QM) festgehalten. Die lösungsorientierte Annahme „Der Klient ist der Experte“ zeigt sich bereits zu Beginn des Prozesses, wenn es nach einer Aufnahmeanfrage und einem „Schnupperbesuch“ zu einem Vorstellungsgespräch kommt.

- Als systemisch-lösungsorientiert arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen sind wir ressourcenorientiert und gehen von vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie einem Grundinteresse an Veränderungen aus.
- Basierend auf einer lösungsorientierten Gesprächsführung sprechen wir Ziele, Wünsche und Erwartungen der Beteiligten zur Aktivierung von Lösungsressourcen an. Erst im Anschluss erläutern wir die vorhandenen Rahmenbedingungen der Einrichtung.
- Erfolgt eine Aufnahme, so ist dieses Gespräch bereits als Grundlage für den ersten Hilfe- und schulischen Förderplan zu sehen. Für jedes Kind und jeden Jugendlichen wird ein Begleitordner zur Dokumentation angelegt. Neben Diagnostik, Entwicklungsberichten, Förderplänen und Aktennotizen werden dort auch alle Zielvereinbarungen (in Form von Entwicklungszielkreisen und SMART-Cards) festgehalten.
- Während der Ankommens- und Kennenlernphase findet im Bedarfsfall eine begleitende **Eingangsdiagnostik** durch unseren Psychologisch-Heilpädagogischen-Dienst (PHD) oder die Kinder- und Jugendpsychiatrie Freiburg (KJP) im Konsiliardienst statt. Zusammen mit der schulischen Lern- und Leistungsstanderfassung wird ein geeignetes Lernumfeld festgelegt.

⁶¹ Welter, J.; 2012

- Begleitend bildet sich ein **Patenteam** aus Gruppen- und Schulpädagogen, das in enger Absprache mit allen Beteiligten (Eltern, Jugendamt, Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten,...) von nun an für den Hilfeprozess verantwortlich zeichnet (**kooperative Förderplanung**). Die Gruppenpädagogin oder der Gruppenpädagoge ist prozessverantwortlich bei der Hilfeplanung im Sinne der Jugendhilfe- und Entwicklungsmaßnahme. Die Lehrkraft ist federführend bei der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung im schulischen Bildungsangebot. Schule versteht sich als Teil der Hilfeplanung nach SGB.
- Mit dem abgebildeten Hilferad beginnt der zentrale Prozess der Entwicklungsbegleitung. Der Zyklus zwischen zwei Hilfeplangesprächen beträgt ca. fünf bis sechs Monate.
- Lösungsorientierte Gespräche führen wir im Patenteam in Form von Zielgesprächen, Elterngesprächen und Standortgesprächen⁶² mit den Kindern und Jugendlichen in einem klar strukturierten Zeitfenster. Die Dokumentation der Inhalte und Entscheidungsprozesse obliegt den pädagogischen Paten.

Die Elemente des Hilfeprozesses



Abb. 37: Die Elemente des Hilfeprozesses / Feedbackgesprächs im Rahmen von ILEB (Jugendhilfezentrum St. Anton)

- In den täglichen pädagogischen Angeboten auf der *Alltagsebene* findet in der systemisch-lösungsorientierten Pädagogik immer wieder ein Wechsel auf die *Reflexionsebene* statt. Hier reflektieren wir gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern unser Handeln. Dabei liegt der Fokus auf den beiden Fragen: „Was gelingt dir gut und soll so bleiben?“ und „Was machst du beim nächsten Mal anders?“ Unser Ziel ist es immer, das Kind oder den Jugendlichen in seiner eigenen Verantwortlichkeit und Entwicklung zu unterstützen. Diese **individuellen Bildungsangebote** überprüfen wir regelmäßig und passen sie je nach Entwicklung und Kontext an.
- Die Schule verfügt über ein ILEB-Instrument in Form der „Schüler-Entwicklungsperspektive“ (SEP). Alle Lehrerinnen und Lehrer sammeln von den zu begleitenden Kindern und Jugendlichen Stärken, Ressourcen und Gelingendes und beschreiben deren Lern- und Entwicklungsfelder. Danach wird ein nächster Entwicklungsschritt in den Blick genommen und hilfreiche Unterstützungsangebote werden geplant. Orientierung bietet

⁶² Das Standortgespräch mit Kindern und Jugendlichen findet in regelmäßigen Abständen mit dem Patenteam statt. Mit einer ressourcen- und lösungsorientierten Vorgehensweise dient es v. a. der Reflexion von Entwicklungsschritten und weiteren pädagogischen Fragestellungen.

hierzu der Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe 2010. Die Dokumentation erfolgt über das SEP-Formular.

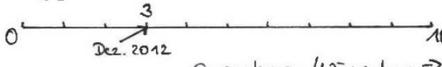
Name: [REDACTED] an 12 Jahre		Schüler - Entwicklungs - Perspektive		Datum: Dezember 2012	
Anlass (Beschreibung v. Anliegen/ Problem): <u>Arbeitstempo / Arbeitspensum</u>					
1. Identität und Selbststeuerung S. 15	2. Alltagsbewältigung S. 27	3. Umgang mit Anderen S. 47	4. Leben in der Gesellschaft S. 59	5. Arbeit S. 71	6. Anforderungen und Lernen S. 81
Fähigkeiten/Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> Was kann ... schon! 		- kommt pünktlich mit vollständigem Arbeitsmaterial - vielseitig interessiert, v.a. im Freizeitbereich (Feuerwehr, Sport, Kleintierzuchtverein, kirchl. Jugendarbeit) - hilfsbereit			
Entwicklungsfeld/er: <ul style="list-style-type: none"> Welche Fähigkeiten soll ... entwickeln? Erwartungen /Wünsche: Wo steht ... bereits? (Skalierung) Ausnahmen 		Ziel: Aufgaben zeitlich und vollständig erledigen!  Erwartungen/Wünsche: <ul style="list-style-type: none"> → selbstständiger Arbeitsbeginn → Fokus auf Aufgaben → nicht ablenken / lassen 			
Gelingsbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> Was ist bereits hilfreich? (Unterstützung) Was braucht es noch? (Voraussetzungen) 		bereits hilfreich: → Medikation → direkte + individuelle Lernbegleitung (1:1) → emotionaler Bezug zum Lerninhalte (S. 83) → routinierte Arbeitsabläufe (S. 74) → ruhige Lernumgebung		Ideenpool / Bedarf: <ul style="list-style-type: none"> → Belohnung nach erledigter Arbeit → (eigene) Dokumentation des Arbeitsvolumens → inhaltliche Wahlmöglichkeit (S. 84) 	
Evaluation: Datum: <u>März 2013</u>					
Reflexion/ /Modifikation: <ul style="list-style-type: none"> Was ist gelungen? Wie ist es gelungen? Was soll anders werden? Wie geht es weiter? (Schritte) 					

Abb. 38: SEP-Formular (BBZ St. Anton, Riegel) ©

- Sind nach einer individuell unterschiedlichen Entwicklungsphase und Verweildauer die wesentlichen Punkte und Ziele der Hilfeplanung im Sinne von ILEB erreicht, wird in einem abschließenden **Hilfeplangespräch** (HPG) der Übergang in eine allgemein bildende oder berufliche Schule oder eine Anschlussmaßnahme vorbereitet.

3.6.3 Das Hilfeplangespräch mit dem Entwicklungszielkreis (EZK)

„Wenn du dich am Gelingen und an den nächsten kleinen Schritten orientierst, findest du eher einen Weg.“⁶³

Das systemisch-lösungsorientierte Vorgehen ist geprägt durch die Würdigung der bereits erreichten Ziele, den ressourcenorientierten Blick auf das Gelingende und die Erarbeitung sowie Unterstützung von Zielvisionen der Klienten. Durch vertiefendes und spezifisches Nachfragen gelingt es, die Ziele, Erwartungen und Wünsche zu konkretisieren und ihren Alltagsbezug herauszuarbeiten. Dabei gilt es zu beachten, dass keine Manipulation durch die Erwachsenen erfolgt, die Wünsche, Erwartungen sowie Lern- und Entwicklungsfelder im Blick bleiben und die Dokumentation gesichert wird.

Das Instrument des Entwicklungszielkreises wurde 2010 im Jugendhilfezentrum St. Anton entwickelt. Der EZK soll sicherstellen, dass sich Kinder und Jugendliche im Rahmen der Hilfen erfolgreich erleben können, indem sie eigene Ziele formulieren und bei der Umsetzung unterstützt wer-

⁶³ Baeschlin, M. und K.; 2001

den. Dabei strukturiert der Entwicklungszielkreis in festgelegten Schrittfolgen (4 Ringe) die Vorbereitung und Durchführung der Hilfeplangespräche und begünstigt eine größtmögliche Aktivität und gesellschaftliche Teilhabe von allen am Hilfeprozess Beteiligten⁶⁴.

Visualisierung

Grundlage für den Entwicklungszielkreis (s. Abb. 51) sind die „fünf Säulen der Erziehung“ (Liebe, Struktur, Förderung, Achtung, Kooperation) in denen sich Kinder in einem Entwicklungs- und Erziehungsklima entwickeln können⁶⁵. Wir gehen davon aus, dass Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen sowie in der Familie jederzeit erfolgt und sich gegenseitig bedingt.

Lebens- und Lernfelder

Der Entwicklungszielkreis gliedert sich im **Erziehungskontext der fünf Klimafaktoren** (Säulen im orangen Feld) in vier Lebens- und Lernfelder:

ICH

Hier werden Wahrnehmungen der Entwicklung aus Sicht des Kindes oder Jugendlichen fokussiert.

SCHULE

Hier bilden sich Wahrnehmungen aus den Bildungsbereichen Identität und Selbststeuerung, Alltagsbewältigung, Umgang mit anderen, Leben in der Gesellschaft, Arbeit, Anforderungen und Lernen⁶⁶ sowie fachspezifische Leistungsentwicklungen ab.

GRUPPE

Wahrnehmungen aus dem Verhalten und Erleben in der Wohn- oder Tagesgruppe werden angesprochen, so z. B. Kommunikation und Kooperation mit anderen Kindern und Mitarbeitern, sozial-emotionale Entwicklung, Kompetenzen im Konflikt- und Klärungsverhalten.

FAMILIE

Wahrnehmungen im Familienzusammenleben werden formuliert so z. B. Besuche und Kontakte, Erfahrungen im Zusammenleben, Beziehung zu Eltern, Geschwistern.

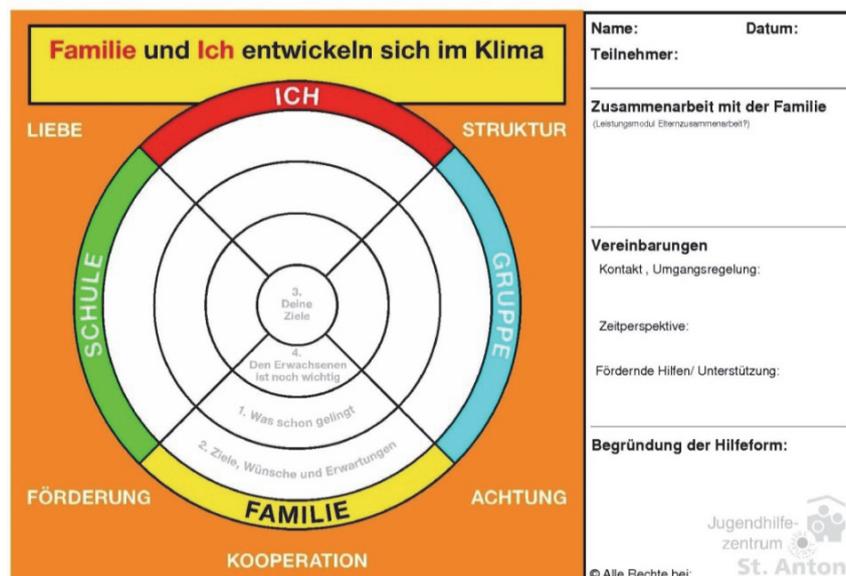


Abb. 39: Entwicklungszielkreis (EZK) (Jugendhilfezentrums St. Anton, Riegel) ©

⁶⁴ vgl. Hinweis zur ICF-CY in Kapitel 2 ab S. 8

⁶⁵ vgl. Tschöpe-Scheffler, S. 2003

⁶⁶ s. Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe; 2010

Vorgehen

Die Arbeit mit dem Entwicklungszielkreis im Rahmen der Hilfeplanung, bei der die schulische Förderplanung ein immanenter Teil ist, gliedert sich in drei Phasen:

1. Vorbereitungsgespräch
2. Hilfeplangespräch inklusive Schule
3. Nachbereitung mit der SMART-Card

Nach dem Vorbereitungsgespräch findet das Hilfeplangespräch statt. Der folgende Gesprächsleitfaden skizziert den Ablauf:

- Begrüßung / Wertschätzung / Organisatorisches
- Sammlung aktueller Anliegen über lösungsorientierte Einstiegsfrage
- 1. Fragerunde: „Was läuft schon rund?“ (Stichworte aller Beteiligten auf runden Moderationskarten)
- 2. Fragerunde: „Wo sind noch Ecken?“ (Entwicklungsfelder aus Sicht aller Beteiligten auf eckigen Karten)
- 3. Schritt: Das Kind / der Jugendliche („eigener Experte“) wählt ein bis drei eckige Karten als persönliche Ziele aus und rückt diese in das Zentrum des EZK.
- 4. Schritt: Abschließend ergänzen die Erwachsenen, was ihnen noch wichtig erscheint und rücken die entsprechenden Karten näher ins Zentrum.
- Berücksichtigung offener Fragen
- Würdigung der Ergebnisse, Terminvereinbarung und Verabschiedung

Der Entwicklungszielkreis hängt in Plakatform (1,50 m²) an der Wand und wird vom Moderator des HPG oder dem Kind bzw. Jugendlichen mit den entsprechenden Karten und Verschiebungen gestaltet. Die Dokumentation für alle Beteiligten erfolgt anschließend in digitaler Form.

3.6.4 Das lösungsorientierte Zielgespräch mit der SMART-Card

„Keine Lösung überzeugt einen Menschen mehr als die, auf die er selbst gekommen ist.“⁶⁷

Konkrete und überprüfbare Ziele fördern den Entwicklungsprozess. Wer eigene Ziele hat und diese verfolgt, nutzt vorhandene Ressourcen und stärkt persönliche Kompetenzen wie Selbstmotivation und Selbstdisziplin. Ziele sind dann wirksam aufgestellt, wenn sie bestimmten Kriterien entsprechen, wenn sie SMART⁶⁸ formuliert sind:

- S-**pezifisch (konkret, präzise)
- M-**essbar (überprüfbar mit allen Sinnen)
- A-**ttaktiv (positiv formuliert, motivierend)
- R-**ealistisch (mit eigener Leistung erreichbar sein)
- T-**erminiert (bis wann...-?)

Wer eigene Ziele erreicht, erlebt sich als erfolgreich und selbstwirksam. Kinder und Jugendliche sollen sich als erfolgreich erleben. Deshalb erarbeiten wir im *Patenteam* zeitnah nach dem Hilfeplangespräch gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung die Konkretisierung seiner Ziele. Eine besondere Bedeutung hat hierbei der erste kleine

⁶⁷ Welter, J.; 2012

⁶⁸ vgl. Storch, M.; 2009

Schritt. Mit Hilfe der **SMART-Card** erhält das Kind oder der Jugendliche ein ausgefülltes Dokument, das zur Erinnerung, Orientierung und eigenen Überprüfung an bedeutsamen Orten aufgehängt werden kann.



SMART-Card

von

Datum: 16.10.2012

Mein nächstes Ziel, an dem ich weiterarbeiten möchte:

PC-Raum :

- schneller...!
- nix anderes...!
- fertig werden...!

★ Mein erster Schritt, mein Ziel zu erreichen, ist

- selber daran denken, wenn ich dem PC-Raum betrete.

★ Unterstützen kann mich dabei (wer, was, wie?)

- D. [redacted] soll mich erinnern.
- die Lehrer sollen was sagen.

★ Es lohnt sich für mich an diesem Ziel zu arbeiten, weil ...

- ich dann nicht immer der Letzte bin.
- ich keine Strafen kriege.
- ich länger spielen kann!

★ Dass ich das Ziel verfolge erkennen ... (wer u. woran)

- die Lehrer daran, dass ich ordentlich auf dem Stuhl sitze.
- meine Mitschüler, wenn ich mit der Arbeit fertig werde.

Unterschriften der Teilnehmer:



nächster Termin: Januar 2013

Skalierung:

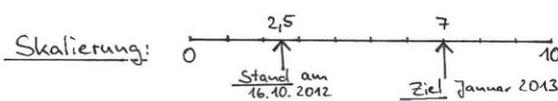


Abb. 40: ausgefüllte SMART-Card (Jugendhilfeszentrums St. Anton, Riegel) ©

Geprägt von einer wertschätzenden Grundhaltung führen folgende Leitfragen durch das Zielgespräch:

- Was sind deine Stärken / Ressourcen?
- Welches Ziel hast du dir vorgenommen?
- Was möchtest du verändern?
- Auf einer Skala von 1 bis 10, wo stehst du heute? (Skalierung)
- Was macht es genau aus, dass du schon auf der ... stehst?
- Was gelingt dir bereits?
- Wo auf der Skala wäre es für dich okay?
- Was wäre da anders?
- Was wird dein erster kleiner Schritt sein, um deinem Ziel ein wenig näher zu kommen?
- Was wäre dann anders?
- Wie kannst du das schaffen?
- Wer kann dich dabei wie unterstützen?

3.6.5 Fazit

„Das lösungsorientierte Modell ist kein Wunderrezept, mit dem es uns gelingt, alle Probleme aus der Welt zu schaffen. Das Leben wird nicht zum Kinderspiel, denn Lösungen konkret im Alltag umzusetzen, bedeutet nach wie vor harte Arbeit. Mit dem neuen Denken und unserer Sprache gelingt es uns aber, unsere Klienten wieder für ihr eigenes Leben zu interessieren, sie zu motivieren, einen Schritt zu wagen und sie zu ermuntern, wieder Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen.“⁶⁹

⁶⁹ Baeschlin, M. und K.; 2001

„Hier kann und darf ich mitreden und es ist toll, dass die Pädagogen so an mir dranbleiben!“ (Marc)

Mit der Einführung der systemisch-lösungsorientierten Denk- und Handlungsweise im Jugendhilfezentrum St. Anton ist es gelungen, den „Klient als Experten“ in seiner eigenen Entwicklung wahrzunehmen und zu unterstützen. Die zentralen Elemente des dargestellten Hilfeprozesses mit dem Entwicklungszielkreis schaffen einen verbindlichen Qualitätsrahmen. Sie verdeutlichen das Recht und die Möglichkeit auf Aktivität und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung.

3.7 ILEB am Beispiel der Abteilung Psychiatrie der Klinikschule, Freiburg

Die Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung ist das methodische Konzept zur Umsetzung des Auftrags, die Schülerinnen und Schüler während ihres Aufenthalts im Krankenhaus „so zu unterrichten und zu fördern, dass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche leistungsmäßige und soziale Wiedereingliederung nach Möglichkeit in den bisher besuchten Klassen geschaffen werden“⁷⁰.

3.7.1 Ausgangslage

In die Klinikschule werden Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die stationäre Patienten der Klinik sind und von dort, in Abstimmung mit den Eltern, an der Schule angemeldet werden. Schülerinnen und Schüler kommen zu beliebigen Zeitpunkten im Verlauf eines Schuljahres aus ihren jeweiligen Stammschulen mit unterschiedlichsten Bildungsgängen an die Klinikschule. Für die Schule für Kranke beginnt damit ein Prozess, der sich an den Strukturen der ILEB-Spirale orientiert.

Montag, 11.30 Uhr – Sekretariat der Klinikschule Freiburg:

Eine der Ärztinnen der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Uniklinik Freiburg bringt die Anmeldung eines Schülers. Kurze Rücksprache mit der Schulleitung zu im Vorfeld zu berücksichtigenden Besonderheiten. Detaillierter wird der Schüler den Lehrkräften in der Schülerbesprechung zwischen behandelnden Therapeuten und den Lehrkräften am Nachmittag vorgestellt.

Der Schüler wird einer Lerngruppe zugeordnet, wobei vornehmlich das Alter und die aktuell besuchte Klassenstufe berücksichtigt werden. Nach Erfassung der Daten wird die Anmeldung an die Lehrkräfte der Gruppe weitergeleitet. Diese bestimmen nach Sichtung der Anmeldung, welche Lehrkraft als Bezugslehrkraft die Federführung für alle Belange im Zusammenhang mit dem Schüler übernimmt. Die Bezugslehrkraft stimmt mit dem Pflege- und Erziehungsdienst der Station ab, wann der Erstbesuch des Schülers in der Schule stattfindet, und wann der erste Unterricht in der Lerngruppe erfolgt.

An die Stammschule wird ein Schreiben geschickt, das diese informiert, dass der Schüler nun die Klinikschule besucht und einen Schulbericht anfordert sowie Informationen zu Unterrichtsthemen und Inhalten erfragt.

Die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung im Rahmen der Schule für Kranke ist maßgeblich durch die subsidiäre Rolle gegenüber der Behandlung im Krankenhaus und der Beschulung in der Stammschule gekennzeichnet. Vordringlichstes Ziel während des Klinikaufenthaltes ist die

⁷⁰ Organisatorischer Aufbau der Schule für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung. Verwaltungsvorschrift vom 28. Juli 1988 (K.u.U. S. 755)

weitest gehende Genesung bzw. Kompensation der Erkrankung. Die individuelle Bildungsbiographie muss vor dem Hintergrund der Schulrealität der Schülerin oder des Schülers im Kontext ihrer bzw. seiner Stammschule und / oder der möglichen zukünftigen Schule betrachtet werden.

ILEB – an der Schule für Kranke

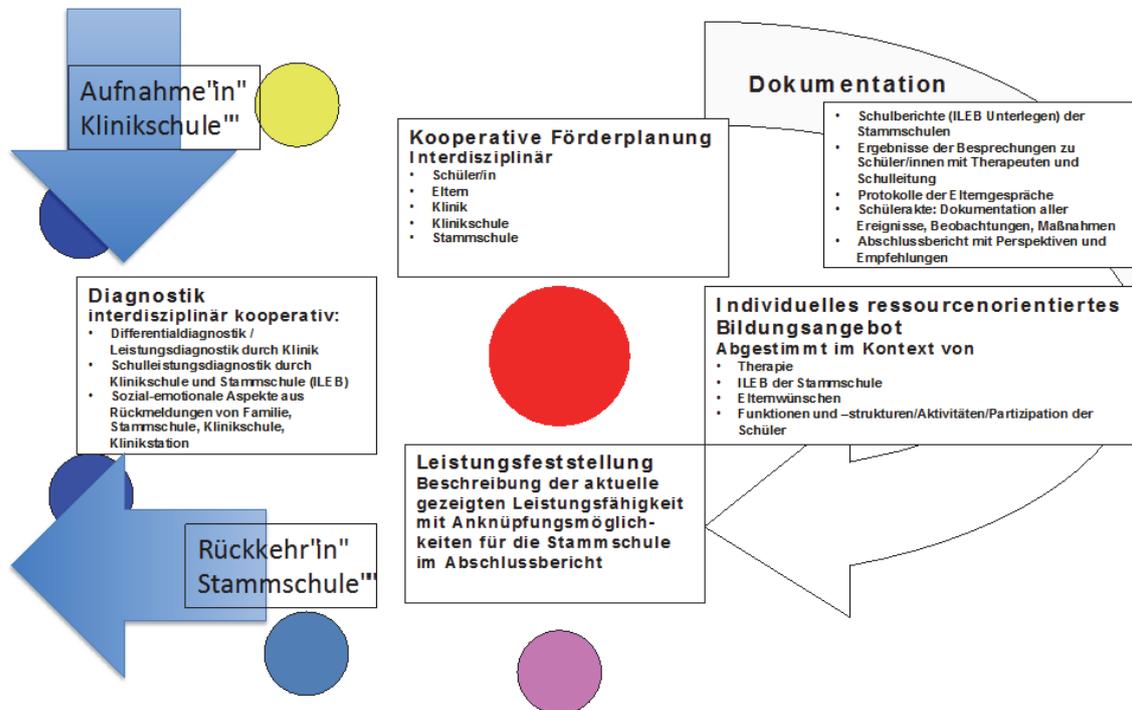


Abb. 41: ILEB-Spirale im Bildungsprozess während der Zeit an der Klinikschule (Klinikschule, Freiburg nach Burghardt / Brandstetter)

3.7.2 ILEB-Elemente im Prozess der Beschulung an der Klinikschule

Diagnostik meint in der Klinikschule interdisziplinäre kooperative Diagnostik unter Beteiligung von Eltern, Klinik, Stammschule und Klinikschule.

Der Gesundheitszustand wird durch die Differentialdiagnostik im Sinne einer Diagnose gemäß ICD 10 in der Klinik unter Einbezug von Daten und Beschreibungen der Eltern, der Stammschule und im Laufe des Prozesses auch der Klinikschule umschrieben. Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit wird durch die Klinik anhand standardisierter Verfahren erhoben. Ein Bild über die schulische Leistungsfähigkeit und Leistung ergibt sich aus den Beschreibungen der Stammschule (frühere und aktuelle Zeugnisse, Berichte, Förderpläne,...), der Eltern und den Beobachtungen in der Klinikschule. Zur Einschätzung der sozialen Kompetenzen in verschiedenen Kontexten werden neben den Berichten aus Elternhaus und Schule auch die Beobachtungen des Pflege- und Erziehungsdienstes der Klinikstationen und der Klinikschule herangezogen. Während der ersten Diagnosephase wird versucht im Rahmen der Klinikschule einen weitgehend realen Schulkontext, die sozialen und schulischen Leistungsanforderungen betreffend, zu bieten, um Beobachtungen und Einschätzungen zu schulischem Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten (Aktivität und Teilhabe im schulischen Kontext) zu ermöglichen. In wöchentlichen Besprechungen mit den jeweiligen Therapeutinnen und Therapeuten sowie den jeweiligen Lehrkräften werden die Beobachtungen und Er-

gebnisse ausgetauscht und dokumentiert, sowie ggf. erweiterte Beobachtungsfelder besprochen. Die dokumentierten Ergebnisse werden in die Oberarztvisite der Klinik und die Schülerbesprechung der Klinikschule (wöchentliche Besprechung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit der Schulleitung durch die Lehrkräfte einer Lerngruppe zum Zweck der Entscheidung über weitere Ziele und Maßnahmen) eingebracht.

Schulbesprechung (Vorbereitung/Protokoll)

Anlage zur Akte von:

Datum:	Aktueller Stand/ Veränderungen Neue relevante Informationen (z.B.: Ergebnisse der Diagnostik, Behandlungsplan, Informationen der Stammschule, Schulplatz?, Entlasstermin, Arbeits- und Leistungsverhalten, Soziale Interaktion, Veränderung in den Auffälligkeiten, Besondere Vorkommnisse, ...)	ToDo:
		<ul style="list-style-type: none"> • Nächste Ziele • Was ist zu klären? • Wer klärt? • Minihelferrunde?

Abb. 42: Dokumentation der Besprechung Therapie / Lehrkräfte zu einzelnen Schülerinnen und Schülern (Klinikschule, Freiburg) ©

BEISPIEL: D. 13 Jahre, Klasse 6, Förderschule (dort mit 6;3 Jahren eingeschult)

D. kam zur genaueren Abklärung und Diagnose sowie zur Klärung der Schulperspektive in die Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP). Die vorangegangenen Probleme wurden wie folgt beschrieben:

ungesteuerte Impulsivität; häufige körperliche Übergriffe gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern; Vorfall zügelloser Gewaltausübung gegenüber einem Mitschüler (mit anschließendem Unterrichtsausschluss).

In Abstimmung mit den Eltern wurde der Schüler von der KJP an der Klinikschule angemeldet. Bis zur Aufnahme in die Klinik absolvierte er ein Praktikum. Es fand eine Vorbehandlung wegen ADHS durch einen niedergelassenen Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie statt (Medikation mit Methylphenidat).

Diagnostik in Bezug auf die primäre Fragestellung

Es zeigten sich im Setting der Klinikschule keinerlei Auffälligkeiten im Sozialverhalten. Der Schüler zeigte sich durchgängig freundlich und hilfsbereit gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften. Schulisch zeigte er Leistungen die der eines guten Schülers der Förderschule entsprechen.

Beobachtungen des Pflege- und Erziehungsdienstes: In offenen Gruppensituationen setzt D. immer wieder körperliche Gewalt gegen andere Mitpatientinnen und Mitpatienten ein, wenn er sich nach eigener Aussage bedroht oder beleidigt fühle.

Die Stammschule hat sein Sozialverhalten als „sehr impulsiv“ und in der vorigen Klassenstufe auch als gewaltsam eingestuft. Im aktuellen Schuljahr wurde noch keine Wertung über körperliche Ge-

walt abgegeben. Alle drei bis vier Monate käme es zu einem Vorfall mit impulsivem Ausbruch von Gewalt gegen Mitschülerinnen und Mitschülern.

		Bewertungskriterien in der Lernstufe									
		5		6		7		8		9	
		-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Sozialverhalten / Hilfsbereitschaft											
kann sich <u>im</u> Unterricht an Regeln halten											
kann sich <u>außerhalb</u> des Unterrichts an Regeln halten		X				X					
hilft den Mitschülern		X	X			X	X				
setzt sich für andere ein		X				X					
stört den Unterricht				X		X					
hat eine niedrige Frustrationstoleranz		X		X							
		ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Sozialverhalten / Kontaktfähigkeit											
kann Hilfe von anderen annehmen		X				X					
ist offen für Zusammenarbeit mit anderen		X				X					
verhält sich abwartend und beobachtend		X				X					
ist in die Gruppe integriert		X				X					
verhält sich angemessen gegenüber Lehrern u. Erwachsenen		X				X					
kann seine Gefühle angemessen ausdrücken		X				X					
kann sich entschuldigen						X					
stellt sich in den Mittelpunkt				X		X					
ist (sehr) impulsiv		X		X		X					
ist introvertiert				X							
löst Konflikte mit körperlicher Gewalt		X									
löst Konflikte mit verbaler Gewalt		X									
		ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Zusammenarbeit											
ordnet sich in die Klassengemeinschaft ein		X				X					
kann mit Partnern zusammenarbeiten		X				X					
bringt sich adäquat ein		X				X					
lässt andere Meinungen gelten		X				X					
vertritt eine eigene Meinung u. ist zugl. kompromissbereit		X				X					
ist unsicher und zurückhaltend				X							
		ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Konzentration / Merkfähigkeit											
kann sich gut konzentrieren und lässt sich nicht ablenken		X				X					
kann gut beobachten		X	X			X					
kann sich leicht etwas merken		X				X					
kann sich an Lerninhalte auch nach läng. Zeit noch erinnern		X				X					
neigt dazu, sich und andere abzulenken		X				X					
benötigt viel Ruhe bei der Arbeit		X		X							
ermüdet rasch		X		X		X					
benötigt zum Behalten neuer Inhalte häufige Wiederholungen		X		X							
		ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein

24

Abb. 43: Beurteilungsbogen der Stammschule zum Sozialverhaltens D.s (in Anlehnung an Vorbereitungsbogen zu schulischen Standortgesprächen nach Hollenweger) ©

Die Eltern beschreiben, es hätte immer wieder Konflikte mit Kindern in der Nachbarschaft gegeben, bei denen D. sich „wehren“ musste. Insbesondere reagiere er gewalttätig, wenn er als „Sonderschüler“ beschimpft werde. Er sei auch von zwei Mitschülern gemobbt worden.

Differentialdiagnostik

Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens (ICD-10: F 90.1)

Die Leistungsdiagnostik ergab insgesamt Werte im Bereich einer leichten Lernbehinderung.

Kooperative Förderplanung meint in der Klinikschule eine interdisziplinäre kooperative Förderplanung unter Beteiligung von Eltern, Klinik, Klinik- und Stammschule.

Mit der Entscheidung über die medizinische Diagnose beginnt das Behandlungsprogramm in der Klinik. Im Rahmen einer „Minihelferrunde“ (Therapeutinnen und Therapeuten, Eltern, Bezugslehrkraft der Klinikschule, zeitweise auch die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler) wird über das weitere Vorgehen und dessen Zielsetzung beraten. Dabei werden neben den therapeutischen Optionen (Medikation, Verhaltenstherapie, u. a.) auch die Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Störung in der Schule und zu Hause erörtert. Insbesondere die Einschätzung der Klinikschule für die Gestaltung der weiteren Schullaufbahn ist Thema der gemeinsamen Erörterung. Die Erfahrungen und Empfehlungen der Stammschule werden über die Bezugslehrkraft der Klinikschu-

le eingebracht, die seit Beginn des Klinikaufenthalts im Austausch mit den Lehrkräften der Stammschule stehen.

BEISPIEL: L., 10 Jahre, Klasse 4, Förderschule

Patient der Tagesklinik der KJP. Diagnose: Anpassungsstörung mit vorwiegender Störung des Sozialverhaltens und Enuresis.

Neben einem Toilettentraining im Bereich der Tagesklinik wurden über Verstärkerpläne zentrale Aspekte des Störverhaltens in schulischen und häuslichen Situationen angegangen. Im schulischen Rahmen galt die besondere Aufmerksamkeit der Einhaltung von Regeln im Unterricht. Nach Rückmeldung der Stammschule und Erfahrungen in der Klinikschule waren dies primär die Einhaltung von Gesprächsregeln in Gruppenrunden, sowie die ausdauernde Bearbeitung von Aufgaben gemäß den Vorgaben der Lehrkraft. In der „Minihelferrunde“ wurde gemeinsam mit den Eltern das Verstärkersystem entwickelt, das in spezifischen Settings in der Gruppe auf der Klinikstation und in der Schule angewandt wurde. Dort wurde es zur Ermöglichung von Erfolgserlebnissen besonders in Situationen eingesetzt von denen bekannt war, dass L. daran mit hohem Interesse und mit guten Erfolgen teilnahm. Die Situationen und Lernbereiche wurden durch die Rückmeldung der Stammschule, der Eltern der Klinikschule und aus Rückmeldungen von L. selbst festgelegt. So wurden in Gruppenrunden einfache Texte in verteilten Rollen gelesen, da bekannt war, dass L. als guter Leser von den anderen Schülerinnen und Schülern bewundert wurde und vorwiegend Aufgabenstellungen, bei denen Tiere vorkamen, bearbeitet.

Indem Klinik und Klinikschule in Bezug auf den Gesundheitszustand, die sozialen Verhaltensweisen sowie die pädagogischen Fragestellungen interdisziplinär zusammenwirken, bilden sie im Sinne des ICF-Modells⁷¹ einen temporären Umweltfaktor, der auf den Komplex Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation einwirkt um die angemessene Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen⁷².

individuelle Bildungsangebote meint in der Klinikschule ein abgestimmtes ressourcenorientiertes Bildungsangebot im Kontext von Therapie, individuellen Bildungsangeboten an der Stammschule, Elternwünschen, sowie Funktionen und Strukturen, Aktivitäten und Partizipation der Schülerinnen und Schüler.

Das individuelle Bildungsangebot während der Zeit an der Klinikschule orientiert sich inhaltlich an dem Bildungsangebot der Stammschule und in Bezug auf den sozial-emotionalen Bereich am Behandlungskontext der Klinik. Die Ressourcenorientierung erhält für den Kontext der Schule für Kranke eine besondere Bedeutung, weil die Schülerinnen und Schüler in einer besonderen Lebenssituation sind. Es gilt, Kompensationsfaktoren zu mobilisieren und für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben⁷³ im Zusammenhang mit der Erkrankung hinreichend Resilienz zu entwickeln. Als ressourcenorientiert wird eine Intervention definiert die neben der Symptomreduzierung auch der Kompetenzentwicklung eine entscheidende Rolle einräumt⁷⁴. So werden im Rahmen des reduzierten Unterrichtsangebots im Behandlungszeitraum verschiedentlich Schwerpunktsetzungen vorgenommen. Dies können z. B. sein: Ermöglichen positiver Lernerfahrungen, Erwerb von Hand-

⁷¹ vgl. Kapitel 2, S. 4

⁷² vgl. Havighurst R. J., 1982

⁷³ ebd.

⁷⁴ vgl. Petermann / Schmidt 2006

lingsstrategien zur Bewältigung schulischer Anforderungen, prosoziale Erfahrungen im Rahmen der Lerngruppe, Anschluss an Lernstoff der Stammschule, Anwendung von therapeutisch erarbeiteten Coping-Strategien im Unterricht. Sie sind stets auf eine gelingende Rückkehr in den Unterricht der Stammschule ausgerichtet. Die Priorisierung ist mit der Therapie, den Eltern und der Stammschule abgestimmt und greift Erfahrungen aus den jeweiligen Kontexten mit auf. Intendiert ist eine möglichst enge Verzahnung von Therapiezielen, von Zielen des individuellen Bildungsangebotes, von Wünschen und Bedürfnissen der betroffenen Schülerinnen und Schüler und deren Familien in einem konsistenten pädagogischen Rahmen.

BEISPIEL: S., 14 Jahre, Klasse 7, Förderschule

Aufnahme in KJP wegen Schulverweigerung und oppositionellem Verhalten

Nachdem sich gezeigt hatte, dass zwischen S. und der Bezugslehrkraft der Klinikschule eine tragfähige Beziehung entstanden war, so dass S. Bereitschaft zeigte, auch grundlegende Themen in Mathematik nachzuarbeiten, wurde in Abstimmung mit der Fachlehrkraft der Stammschule, welche die Mathematikversäumnisse als Hauptgrund für die Schulverweigerung ansah, ein Mathe-Trainingsprogramm festgelegt und durchgeführt. Orientiert war das Trainingsprogramm an Handlungssituationen aus dem Bereich des Berufswunsches von S., die sich wünschte „irgendwas in der Küche machen“ zu dürfen. Im therapeutischen Setting wurden parallel Strategien zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit erarbeitet, die sich im Unterrichtskontext anwenden ließen.

Leistungsfeststellung meint in der Klinikschule die abschließende Beschreibung der aktuellen Leistungsfähigkeit mit Benennung von Anknüpfungsmöglichkeiten für die Stammschule.

Für jede Schülerin und jeden Schüler wird ein Abschlussbericht erstellt, in dem neben beschreibenden Aussagen zum Lernen, zum Arbeiten und zum Verhalten auch die bearbeiteten Lerninhalte sowie festgestellte Kompetenzen und Ressourcen dargestellt sind. Insbesondere werden Erfahrungen über das Gelingen von Lernsituationen beschrieben, die als Anknüpfungsmöglichkeiten für die weitere Förderung an der Stammschule dienen können. Generalisiert werden die Erfahrungen während der Zeit an der Klinikschule in dem Abschnitt „Perspektiven und Empfehlungen“ zusammengefasst.

Abschlussbericht der Klinikschule Freiburg

Hauptstr. 8, 79104 - Freiburg - klinikschule@uniklinik-freiburg.de - Tel.: 0761/2706812–Fax: 0761/2706809

Schüler/in:	«Vorname» «Name», geb. «Geburtsdatum»
Bildungsgang:	«Schulart», Klassenstufe «Klasse»
Stammschule:	«Stammschule»
An der Klinikschule:	«Anmeldedatum» - «Schüler_bis»

Vorbemerkungen

«Vorname» besuchte im Rahmen ihres Aufenthalts in der Uniklinik Freiburg im o.g. Zeitraum die Klinikschule Freiburg; «Vorname» hat am Unterricht in einer klassenübergreifenden Lerngruppe nach individuellem Wochenplan teilgenommen.

Lernen und Arbeiten

Abb. 44: Ausschnitt aus Abschlussbericht der Klinikschule (Klinikschule, Freiburg) ©

Der Abschlussbericht ist primär an die Stammschule bzw. neue Schule gerichtet und nach Möglichkeit mit der Schülerin bzw. dem Schüler besprochen. Nachrichtlich geht dieser, mit dem Einverständnis der Eltern, auch an die Klinik zur Aufnahme in die Patientenakte (möglicherweise relevant für eine weitere ambulante Behandlung oder spätere Wiederaufnahme) und an die Eltern.

3.7.3 ILEB-Spirale der Klinikschule Freiburg

In der Gesamtschau ist die ILEB-Spirale der Klinikschule gekennzeichnet durch die Subsidiarität gegenüber der Stammschule und der Behandlung in der Klinik. Insbesondere der interdisziplinäre Charakter zwischen Therapie und Pädagogik und die kooperative, auf „Compliance“⁷⁵ ausgerichtete Interaktion mit dem Familiensystem und der Stammschule bzw. der zukünftigen Schule bilden als prägende Elemente (siehe Abb. 41) einen Unterschied gegenüber der üblichen Beziehung zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Schule.

Und wie ging es weiter für D., L. und S.

D. konnte von der verbesserten medikamentösen Einstellung und der Psychotherapie ausgesprochen gut profitieren. Neben der verbesserten Aufmerksamkeitssteuerung waren es vor allem Elemente aus dem sozialen Kompetenztraining das ihm mehr Sicherheit im Umgang mit sozialen Herausforderungen gab und ihm eine verbesserte Impulssteuerung ermöglichte. Aktuell wird eine Umschulung in eine Hauptschulklasse in Betracht gezogen und vorbereitet.

L.s Enuresis ist geheilt. In sozialen Situationen in der Schule zeigt er, vermutlich beeinflusst durch eine deutliche verbesserte Selbstwertwahrnehmung, nach Heilung der Enuresis und der Erfahrung der Wertschätzung seiner Kompetenzen im schulischen Rahmen keine gravierenden sozialen Auffälligkeiten mehr. Die Anpassungsstörungen in Bezug auf die häusliche Situation bestehen weiterhin, da sich der familiäre Kontext weiterhin als sehr labil und wenig erziehungskompetent zeigt. Eine außerfamiliäre Unterbringung zur Vermeidung weiterer Entwicklungsgefährdung wird erwogen.

S. griff nach der Trennung der Eltern und dem Umzug mit der Mutter in einen anderen Stadtteil den Schulbesuch in einer neuen Förderschule wieder auf. Das oppositionelle Verhalten, das sie vorwiegend gegenüber der Mutter gezeigt hatte, tritt, nachdem die Mutter an einem Kurs zur Unterstützung der Erziehungskompetenz (Triple-P) teilgenommen hat und S. weiterhin in ambulanter Therapie ist, deutlich gemäßigter auf. Sie hat inzwischen den Berufswunsch geändert und will, nachdem sie jetzt besser rechnen kann, Friseurin werden. Im Rahmen des Programms „Erfolgreich in Ausbildung“ an Förderschulen nimmt sie derzeit verschiedene Angebote zur beruflichen Orientierung wahr, die es ihr ermöglichen können, eine realistische Berufsperspektive zu entwickeln.

⁷⁵ Der Begriff aus der Medizin meint das kooperative Verhalten der Patientinnen und Patienten in einem weiteren Sinn.

3.8 Systematik der ILEB an der Esther-Weber-Schule für Körperbehinderte, Emmendingen

Das nachfolgende Beispiel der Esther-Weber-Schule zeigt auf der Ebene der Dokumentation den Zusammenhang aus Bildungsplänen, individuellen Lernausgangslagen und den daraus resultierenden individuellen Zielen, Hilfen und Bildungsangeboten.

3.8.1 Mittelfristige Planung

Ermittlung des Themas

Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler	
<p>Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Handlungsorientierung: selbsttätiges Handeln und Festigen von Grundfertigkeiten in der Vorbereitung und beim Ver- und Einkauf von Lebensmitteln. - Dadurch Selbstwirksamkeit erfahren. <p>Bewegungsförderung durch Bewegen im Raum, Orientierung, Arbeitsplatzgestaltung.</p> <p>Vorbereitung auf nachschulische Aufgabenfelder: Arbeit und Selbstversorgung.</p> <p>Teilhabe am Leben der Gesellschaft in Bezug auf Einkauf und Verkauf von Lebensmitteln.</p> <p>Selbstständigkeit erfahren durch automatisierte Bewegungs- und bekannte Handlungsabläufe.</p>	<p>Schülervoraussetzungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen und Schüler werden im Bereich Wohnen mit der Vor- und Nachbereitung von Lebensmitteln für sich selbst und andere konfrontiert. - Sie selbst nehmen in der Schule und außerschulisch das Angebot wahr, Lebensmittel zu kaufen. - Schülerinnen und Schüler arbeiten seit Beginn des Schuljahres in dieser Gruppe im Arbeitsprojekt und kennen die wöchentlich wiederkehrenden Abläufe und Aufgaben.
THEMA: Alltagsrelevantes Handeln im Arbeitsprojekt Kiosk	
Bildungsplanbezug	
<p><u>Schule für Geistigbehinderte:</u></p> <p><i>Bildungsbereich Selbstständige Lebensführung:</i></p> <p>Dimension: Selbstversorgung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Themenfeld: <i>Körperpflege und Hygiene</i> (S. 141): Alltagsroutinen der Körperpflege und Hygiene unterstützen und durchführen. Mittel der Körperpflege und Hygiene kennen und anwenden. - Themenfeld: <i>Ernährung und Bewirtung</i> (S. 143): Motorische Abläufe automatisieren und verfeinern. Speisen selbständig und in Gemeinschaft zubereiten. Lebensmittel besorgen. Individuelle Vorlieben zeigen. Kenntnisse aus Mathematik und Sprache – Deutsch umsetzen. Verhaltensregeln und Kommunikationsformen auch in öffentlichen Situationen praktizieren. - Themenfeld: <i>Einkauf, Verkauf, Geld</i> (S. 144): Einkaufs- und Verkaufsmöglichkeiten kennen, nutzen und sich räumlich orientieren. Sich an ungewohnte Situationen anpassen. Alltagshandlungen beim Einkauf und Verkauf ritualisieren. Mit Geld und Zahlungsverkehr umgehen. Eigene Fähigkeiten einschätzen und entsprechende Hilfe einholen. <p>Dimension: Mobilität</p> <ul style="list-style-type: none"> - Themenfeld: <i>Körperposition ändern und aufrechterhalten</i> (S. 150): Körperpositionen ändern und aufrechterhalten. Tonische Dialoge bei Bewegungen 	<p><u>Positionspapier der Arbeitsgruppe „Bildungsplanprojekt K“:</u> integrierte Bewegungsbildung im Schulalltag (S. 17) Lernen in sinnvollen, lebensbedeutsamen Kontexten. Schüler erfahren sich als eigenständiges und handelndes Subjekt (S. 29) Aktive Teilhabe am eigenen Alltag und am gesellschaftlichen Leben. Persönliche Entwicklung von Routinen, Strukturen, Fertigkeiten. Sich selbst versorgen und andere versorgen. Individueller Zeitbedarf. Selbstständigkeit und personale</p>

<p>und Bewegungswechsel (Transfers) aktiv mitgestalten. Bewegungsabläufe antizipieren, automatisieren und verfeinern. Lagerungsmaßnahmen zur Unterstützung der Körperpositionen annehmen und einhalten. Gesunde Haltungen beim Sitzen einnehmen.</p> <p>- Themenfeld: <i>Gegenstände tragen, bewegen und handhaben</i> (S. 151): Gegenstände tragen, bewegen und handhaben. Koordinierte Bewegungen mit Hand, Fingern und Daumen (Gegenstand aufnehmen, ergreifen, handhaben, loslassen). Handlungen koordinieren und Kraftdosierung verfeinern. Bewegungsroutinen im Alltag erwerben und umsetzen.</p> <p>- Themenfeld: <i>Gehen und sich fortbewegen</i> (S. 152): Lebens- und Erfahrungsräume erschließen. Sich im unmittelbaren und mittelbaren Umfeld bewegen. Hilfsmittel für Gehen und Fortbewegung anwenden.</p> <p>- Themenfeld: <i>Sich mit Transport- und Verkehrsmitteln fortbewegen</i> (S. 154): Ortswechsel wahrnehmen und daraus Raum- und Zeitvorstellungen ableiten. Sich an Orten sachgerecht verhalten. Sich mit Transportmitteln fortbewegen.</p> <p>Dimension: Arbeit</p> <p>- Themenfeld: <i>Praktische Arbeitsprozesse erleben und durchführen</i> (S. 163): Selbstwirksamkeit und Produktivität erleben und die Bedeutung und den Nutzen von Tätigsein und Arbeit für die eigene Person erkennen. Fachgemäße Arbeitstechniken und unterschiedliche Materialien einsetzen. Werkzeuge und Maschinen sachgerecht und sicherheitsbewusst handhaben. Sich in einen gemeinsamen Arbeitsprozess einordnen und diesen mitgestalten. Eigene Tätigkeiten nach Anforderungskriterien ausrichten. Den Wert eigener Arbeit und der Arbeit anderer anerkennen und realistisch einschätzen.</p> <p>- Themenfeld: <i>Schlüsselqualifikationen</i> (S. 164): Regeln und Normen einhalten. Vorgaben akzeptieren und umsetzen. Eigene Arbeits- und Leistungseinstellungen reflektieren.</p>	<p>Assistenz / Hilfsmittelgebrauch (S. 32) Pflege und Hygiene mitgestalten. Partizipation leben und Kooperation gestalten (S. 28) Förderung der Leistungsfähigkeit (S. 34)</p>
--	--

Schülvoraussetzungen

M.			
18 Jahre; Epilepsie, Hirndysplasie. Signifikant für M. ist seine stark wechselhafte physische und psychische Verfassung, die seine Kompetenzen in hohem Maße beeinflusst.			
Kompetenzen	Entwicklungsstand	Mittel- und langfristige Ziele M. soll...	Päd.- methodische Umsetzung Indem...
personal	<ul style="list-style-type: none"> - aufgeschlossen, motiviert, interessiert, fröhlich, humorvoll - leicht emotional erregbar, niedrige Verhaltenskontrolle, Impulsivität - Unflexibilität in ungewohnten Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> - lernen, Entscheidungen und Anweisungen von Herrn R. zu akzeptieren, ohne darüber zu diskutieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungen und Anweisungen im situativen Kontext konsequent durchgesetzt werden. - einheitliches Kartensystem vom Internat und der Klasse verwendet wird.
kogn.-perzept.	<ul style="list-style-type: none"> - kann Piktogramme oder Fotos sinnentnehmend lesen - seinen Namen als Ganzwort erkennen, sich in bekannten Räumen gut orientieren 	<ul style="list-style-type: none"> - mehrere bekannte Piktogramme und Fotos zusammen als Einheit sinnentnehmend lesen. 	<ul style="list-style-type: none"> - er zum Aufbau des Kioskstandes einen Plan mit bekannten Piktogrammen und Fotos sinnentnehmend liest.
Kommunikativ	<ul style="list-style-type: none"> - redet gerne und viel mit einem großen Wortschatz - bei niedriger Konzentration wiederholt er Satzteile mehrfach - tut sich manchmal schwer, Gesprächsregeln einzuhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - sich vermehrt an Gesprächsregeln halten. 	<ul style="list-style-type: none"> - beim Abschlussgespräch auf Einhalten der Gesprächsregeln geachtet wird.
motorisch	<ul style="list-style-type: none"> - Abhängig von seiner körperlichen Verfassung bewegt er sich gern und hat sehr hohen Bewegungsdrang. - Nach Anfällen muss er, je nach Stärke des Anfalls, ruhen oder im Rollstuhl fortbewegt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> - seinen Bewegungsdrang ausleben können. 	<ul style="list-style-type: none"> - handlungsorientierter Unterricht Selbsttätigkeit ermöglicht. - durch Auf- und Abbauen der Tische große Strecken zurückgelegt werden müssen. - er seine Materialien selbst besorgt.
sozial	<ul style="list-style-type: none"> - freundlich und kontaktfreudig - Schwierigkeiten, bei Konflikten angemessen auf sein Gegenüber zuzugehen 	<ul style="list-style-type: none"> - sich an Verhaltensregeln in der Gruppe und in öffentlichen Situationen halten. 	<ul style="list-style-type: none"> - angemessenes Verhalten positiv bestärkt wird. - auf unangemessenes Verhalten direkt und konsequent reagiert wird (Verweis auf Regeln, Kartensystem).
methodisch	<ul style="list-style-type: none"> - kann Piktogramme oder Fotos für Handlungsplanung und -durchführung nutzen - hat Schwierigkeiten beim Strukturieren der Produkte auf der Kiosktheke - Arbeitsmaterialien selbst organisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - abhängig von seiner körperlichen Verfassung mit minimalen Impulsen Handlung so selbstständig wie möglich und in adäquater Reihenfolge durchführen. - die Produkte auf der Kiosktheke strukturiert aufbauen. 	<ul style="list-style-type: none"> - nur notwendige Handlungsschritte auf Foto- oder Symbolkarten als Impuls gezeigt werden. - nur notwendige Unterstützung durch Herrn Resin gegeben wird. - er die Waren auf der Theke nach einem Plan strukturiert.

Lernziele

Allgemeine Ziele für alle Schülerinnen und Schüler

Ziel des Arbeitsprojekts Kiosk ist, den Schülerinnen und Schülern durch die differenzierten und ritualisierten Handlungsfelder und die individuellen Hilfen so viel Selbständigkeit wie möglich, Sicherheit in ihrem Tun und somit Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Durch die hohe Selbsttätigkeit und Produktivität in den verschiedenen Handlungsfeldern sollen die Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeit erfahren und somit ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden können.

Komp.-bereich	Ziel	Erweisbarkeit	Skalierung Trifft vollständig zu – trifft überhaupt nicht zu
Methodik	Die Schülerinnen und Schüler sollen... - ihre individuellen Handlungsanweisungen nutzen, erfassen und adäquat umsetzen.	Die Schülerinnen und Schüler... - erfüllen ihre Aufgaben sinngemäß und in der richtigen Reihenfolge. - bereiten mit den vorhandenen Hilfen die Produkte für den Kioskverkauf vor.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Personal	Die Schülerinnen und Schüler sollen... - sich auf die Veränderungen in Bezug auf ihre individuellen Hilfen und ihre Handlungsfelder einlassen können.	Die Schülerinnen und Schüler... - bereiten Produkte für den Kioskverkauf vor und nutzen dabei auch neu eingeführte Hilfen und übernehmen auch neu eingeführte Handlungsbereiche.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Motorik	Die Schülerinnen und Schüler sollen... - sich in einem bekannten Umfeld orientieren.	Die Schülerinnen und Schüler... - bewegen sich zielgerichtet durch das Klassenzimmer und zur Lavendecke.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Individuelle Lernziele / Schwerpunktziele (Bezugspunkt individuelle Bildungsplanung)

Neben den Klassenzielen werden maximal zwei individuelle Lernziele für jede Schülerin und jeden Schüler festgelegt:

Name	Komp.-bereich	Lernziel	Erweisbarkeit	Skalierung Trifft vollständig zu – trifft überhaupt nicht zu
M.	Methodik	M. soll... - je nach seiner individuellen Verfassung seine Handlungen Schritt für Schritt und mit minimaler Hilfe planen und durchführen. - die Produkte auf der Kiosktheke nach einem Plan und mit minimaler Hilfe aufbauen.	M. ... - schiebt die Brötchen in den vorgeheizten Ofen, baut die Tische im Klassenzimmer und in der Lavendecke auf, sammelt alle benötigten Produkte und Gegenstände zum Verkauf auf dem Wagen. - positioniert die Produkte auf der Kiosktheke mit Hilfe des Plans korrekt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Anhang

Häufig gestellte Fragen (FAQ) zu den ILEB-Bausteinen

1. Dokumentation

Was sind Kompetenzprofile und wozu dienen sie?

Kompetenzprofile spiegeln den gegenwärtigen Lern- und Entwicklungsstand einer Schülerin bzw. eines Schülers. Sie geben eine rasche Übersicht über vorhandene Stärken und Schwächen in bestimmten Kategorien. Der Begriff wird auch synonym zum Begriff Stärke-Schwäche-Profil verwendet. Kompetenzprofile dienen als Arbeitsgrundlage, um im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung individuelle Bildungsangebote möglichst passgenau abzuleiten. Sie spiegeln im Längsschnitt betrachtet zugleich den individuellen Lernzuwachs respektive den regressiven Entwicklungsverlauf einer Schülerin und eines Schülers. Im Sinne einer systematisierten Form der Beobachtung sind sie zugleich auch die Grundlage der prozessorientierten Diagnostik. Als Hauptbezugsquelle für die Erstellung von Kompetenzprofilen dienen im sonderpädagogischen Kontext in erster Linie die sonderpädagogischen Bildungspläne.

Wie häufig soll dokumentiert werden?

Die Häufigkeit der Dokumentation obliegt den Vereinbarungen der Kollegien. Es hat sich an vielen Schulen bewährt, die Kompetenzprofile und die Ergebnisse der kooperativen Bildungsplanung inhaltlich und organisatorisch an die Ausgabe der Zeugnisse zu koppeln. Demnach würde eine umfassendere Dokumentation im Sinne dieser beiden Dokumentationsformate zweimal pro Schuljahr erstellt werden. Gleichwohl ist es der einzelnen Lehrkraft selbstredend überlassen, die Planung individueller Bildungsangebote im Sinne von individuellen Bildungsplänen auch häufiger zu dokumentieren. Eine sinnvolle Bezugsgröße ist dabei zeitlich gesehen vermutlich ein mittelfristiges Unterrichtsvorhaben, das häufig von Ferienabschnitt zu Ferienabschnitt organisiert ist.

Wer erhält Einblick in die Dokumentation?

Die Transparenz zwischen Elternhaus und Schule ist grundlegende Voraussetzung für die kooperative Planung individueller Bildungsangebote. Wenn weitere Personen/Institutionen beteiligt werden, wird jeweils eine Schweigepflichtentbindung der Erziehungsberechtigten benötigt.

Inwiefern sind Schulleitung bzw. Schulverwaltung in die Dokumentation involviert?

Im Zusammenhang mit der Überprüfung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Unterstützung-, Beratungs- oder Bildungsangebot führt die Schulverwaltung die Fachaufsicht. Insofern dient neben den Gutachten auch die prozessorientierte Dokumentation individueller Lern- und Entwicklungsbiographien als Grundlage für die Entscheidung einer Verlängerung oder einer Aufhebung einer Anspruchsfrist.

Wo lagert die Dokumentation?

Die Dokumentation lagert an der Schule, an der das Kind bzw. der Jugendliche oder junge Erwachsene unterrichtet wird. Das pädagogisch-psychologische Gutachten zur Begründung der sonderpädagogischen Ressource lagert in der jeweiligen Sonderschule und zugleich beim staatlichen Schulamt. Die Kompetenzprofile und die Ergebnisse der kooperativen Bildungsplanung sind den Lehrkräften zugänglich. Nur so können sie als Grundlage für die Planung individueller Bildungsangebote dienen.

Wie verbindlich ist die Dokumentation?

Durch die Berücksichtigung von ILEB in den sonderpädagogischen Bildungsplänen ist die Dokumentation verbindliche Vorgabe für alle Schülerinnen und Schüler, die nach den entsprechenden Vorgaben Bildungsangebote erhalten.

2. Diagnostik

Welchen Stellenwert haben informelle und standardisierte Verfahren?

Der Einsatz informeller und standardisierter Verfahren richtet sich nach der zu bearbeitenden Fragestellung sowie nach der Situation des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen und seiner Kontexte. Beide Verfahren können hilfreich sein, sofern sie die Klärung der diagnostischen Frage voranbringen. Grundsätzlich müssen standardisierte Verfahren bei Menschen mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch mit Bedacht ausgewertet werden.

Wie verbindlich ist die Durchführung einer prozessorientierten Diagnostik?

Die Bildungspläne geben die Verbindlichkeit einer sonderpädagogischen Diagnostik im Rahmen der ILEB vor⁷⁶. Das diagnostische Handeln fließt mit in das tägliche Unterrichten ein. Orientierungspunkte für die Zielsetzung der jeweiligen diagnostischen Fragestellung können die Bildungsbereiche sein, wie sie in den einzelnen Bildungsplänen für Sonderschulen aufgestellt worden sind. Das diagnostische Handeln von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen findet inzwischen immer mehr außerhalb der Sonderschulen statt und ist mit Kooperations- und Beratungsaufgaben verknüpft. Diagnostik ist damit ein wesentlicher Aspekt sonderpädagogischer Expertise, die versucht, den Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern auf sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote gerecht zu werden.

3. Kooperative Bildungsplanung

Muss eine kooperative Bildungsplanung verbindlich durchgeführt werden?

Ja, dies ist verbindlich im besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrag der (neuen) Bildungspläne festgehalten.

⁷⁶ vgl. bspw. Bildungsplan Förderschule 2008, S. 11 und Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 15

Was spricht für eine einheitliche Form der Dokumentation der kooperativen Bildungsplanung?

Die kontinuierliche Entwicklung des Schülers wird nachvollziehbar. Die zugrunde gelegte Systematik muss nicht jährlich erörtert werden.

Wie kommen Schulen zu Vereinbarungen in Bezug auf die Dokumentation der kooperativen Bildungsplanung?

Das Kollegium erarbeitet einen für die Schule passgenauen Ablauf sowie eine einheitliche und verbindliche Dokumentationsform.

Was soll im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung dokumentiert werden?

Schwerpunkthemen, Zielsetzungen, Maßnahmen, Verantwortlichkeiten im Kontext von ILEB.

Wer erhält Einblick in diese Dokumentation der kooperativen Bildungsplanung?

Alle Beteiligten. Transparenz ist Voraussetzung für eine kooperative Bildungsplanung.

Überprüft die Schulleitung bzw. Schulverwaltung die Dokumentation der kooperativen Bildungsplanung?

Bei Bedarf, z. B. wenn es Hinweise für eine Veränderung des Lernortes gibt.

Wie viel Zeit soll für ein Standortgespräch im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung eingeplant werden?

Es ist sinnvoll, einen zeitlichen Rahmen von ca. 45 bis 60 Minuten festzulegen und diesen den Beteiligten im Vorfeld mitzuteilen.

Wer soll an einem Standortgespräch im Rahmen der kooperativen Bildungsplanung teilnehmen?

Möglichst alle am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten incl. der Kinder und Jugendlichen selbst (im Einzelfall zu prüfen).

Worin besteht der Zusammenhang zwischen einem Standortgespräch und dem individuellen Bildungsplan eines Kindes bzw. eines Jugendlichen?

Die formulierten Ziele im Rahmen eines Standortgesprächs sind übergeordnete Ziele, die im Rahmen des individuellen Bildungsplans konkretisiert und ausdifferenziert werden.

4. Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung**Was sind die rechtlichen Grundlagen von Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung?**

Notenbildungsverordnung § 7: Allgemeines (1) Grundlage der Leistungsbewertung in einem Unterrichtsfach sind alle vom Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (schriftliche, mündliche und praktische Leistungen). Schriftliche Leistungen sind

insbesondere die schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten und schriftliche Wiederholungsarbeiten). Der Fachlehrer hat zum Beginn seines Unterrichts bekanntzugeben, wie er in der Regel die verschiedenen Leistungen bei der Notenbildung gewichtet wird.

Die Bildungspläne für die einzelnen Sonderschultypen geben einen rechtlichen Rahmen und eine inhaltliche Orientierung für Bewertungs- und Beurteilungsformen vor. So werden im Bildungsplan Förderschule beispielsweise dazu folgende Ausführungen gemacht:

- Es wird die Leistung gefördert und gefordert, die den Voraussetzungen des einzelnen Schülers entspricht.
- Im Rahmen einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung werden Potenziale und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern umfassend erhoben.

Können Klassenarbeiten geschrieben werden?

Gemäß § 7 Abs. 1 der Notenbildungsverordnung können Klassenarbeiten Teil der schriftlich erbrachten Leistungen sein und entsprechend bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden.

Wie individuell kann die Note sein?

Mit Leistungsfeststellungen und der Bewertung erbrachter Leistungen fördert die Schule die Entwicklung einer realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenz. Die Schule orientiert sich dabei als Vergleichsmaßstab an vorherigen individuellen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, bezieht aber auch allgemein anerkannte Bezugsnormen mit ein.

Ist Selbsteinschätzung Teil von Leistungsfeststellung und muss sie einbezogen werden?

Durch die Feststellung und Bewertung von Lernerfolgen werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihren Lernprozess zunehmend selbstständig zu gestalten. Das Wissen um eigene Möglichkeiten, Chancen und Grenzen hilft ihnen, sich eigene realistische Ziele zu setzen und ihre erreichten Leistungen zu bilanzieren. Damit lernen sie, ihren Lernprozess zu reflektieren sowie aufgetretene Schwierigkeiten zu überwinden.

Wie vergleichbar müssen Noten sein?

Noten wird stets dann eine besondere Bedeutung zugeschrieben, wenn es gilt, Übergänge in Anschlussysteme vorzubereiten, sei es zurück an allgemeine Schulen, an berufsvorbereitende Bildungseinrichtungen oder eine berufliche Bildung. Ob solche Übergänge gelingen, hängt vorrangig davon ab, dass es gelingt die individuelle Kompetenzanalyse passgenau abzugleichen mit den Anforderungen der aufnehmenden Einrichtung. Deshalb nehmen die neuen Bildungspläne der Sonderpädagogik dezidiert Bezug zur Gestaltung von Übergängen: „Die Förderschule entwickelt mit entsprechenden Partnerinnen und Partnern Übergabekonzepte, klärt die rechtlichen Grundlagen, informiert die Eltern und begleitet die Schülerinnen und Schüler in berufsvorbereitende Maßnahmen und Ausbildung. Darüber hinaus beteiligt sich die Schule an der Entwicklung und Sicherung passender Anschlussmöglichkeiten. Transitionsprozesse sind grundsätzlich dialogorientiert anzulegen und machen einen Beratungs-

und Übergabeprozess notwendig. Grundlage solcher Prozesse sind u. a. auch schriftliche und verbale Leistungsbeschreibungen wie sie die Notenbildungsverordnung vorsieht.

Welche Gestaltungsräume hat die Schule bei der Ausstellung von Zeugnissen?

Im Jahreszeugnis können die Noten durch eine verbale Leistungsbeschreibung ergänzt werden (vgl. Notenbildungsverordnung). Dem Jahreszeugnis können Anhänge beigefügt werden beispielsweise in Form von Kompetenzanalysen.

Halbjahresinformationen:

Für das erste Schulhalbjahr erhalten die Schüler, soweit nichts Abweichendes bestimmt ist, eine schriftliche Information über ihre Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern, wobei ganze Noten, ganze Noten mit Notentendenz (Plus oder Minus) und halbe Noten zulässig sind.

Pflicht ist ein Zeugnis in den Abschlussklassen mit Noten. Die Notenverordnung gibt für die Bildungsgänge Werkrealschule und die Hauptschule einen zusätzlichen Hinweis, der so auch für den Bildungsgang Förderschule angewandt werden kann: „In den Klassen 7 und 8 der Werkrealschule und Hauptschule werden im Jahreszeugnis die Noten durch eine verbale Leistungsbeschreibung ergänzt, wenn dies insbesondere im Hinblick auf den späteren Übergang des Schülers in weitere Bildungs- oder Ausbildungsgänge notwendig ist.“

Hat die Schule das Recht eigene Zeugnisse zu gestalten?

Für Jahreszeugnisse, Halbjahreszeugnisse, Halbjahresinformationen und Schulberichte gibt es Rahmenvorgaben. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens können die Zeugnisse graphisch gestaltet werden. Den Abschluss- und Abgangszeugnissen der Sonderschulen kann auf Antrag der Erziehungsberechtigten eine Beschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im beruflichen Bereich von Bedeutung sind, beigefügt werden. Entsprechend können Jahreszeugnissen ergänzend Beschreibungen von Fähigkeiten und Fertigkeiten beigefügt werden, die aus Sicht von Schule bedeutsam sind.

Was ist eine Kompetenz?

„Unter Kompetenz versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁷⁷.

„Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten damit umzugehen und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen/Haltungen. Kompetent ist, wer sich darauf einlassen kann, mit Sachverstand mit Dingen umzugehen“⁷⁸.

⁷⁷ Weinert, F. E. 2002, S. 27 f

⁷⁸ Ziener, G.; 2006 (S. 20)

Was ist ein Schülerportfolio?

Ein Schülerportfolio beinhaltet eine systematische Auswahl von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen eines Schülers in einem oder mehreren Lernbereichen darstellen. Es handelt sich um eine reflektierte Sammlung von ausgewählten Belegen. Sie informieren über Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Kenntnisse eines Schülers. Selbst- und Fremdeinschätzungen zu unterschiedlichen Lernbereichen können ebenso Bestandteil eines Schülerportfolios sein wie Ergebnisse von Kompetenzanalysen und Kompetenzrückmeldungen bzw. -rastern⁷⁹.

⁷⁹ vgl. Häcker, T.; 2006

Literaturverzeichnis

- Afshordel (2012): Diagnostische Aufgabenstellung in der Fachrichtung Hörgeschädigtenpädagogik. Ausbildungsgruppe Stecher / Kurs 18 (unveröffentlicht).
- Arbeitsgruppe Entwicklungsspiegel am Regierungspräsidium Freiburg: Entwicklungsspiegel. Projektbericht. Tübingen 2007
- Baeschlin, M. u. Baeschlin, K.: Einfach, aber nicht leicht, Schriftenreihe „Einfach aber nicht leicht“, Band 1, Winterthur 2001
- Baeschlin, L.; Haas, F., Wehrli, M., Wittwer, H.: Lernen oder Leiden? Einblicke in das lösungsorientierte Denken und Handeln im Schulalltag; Schriftenreihe „Einfach aber nicht leicht“, Band 4, Winterthur 2007
- Becker, G. E.: Unterricht auswerten und beurteilen. Weinheim und Basel 1998
- Berg, I. K.; Shilts, L.: Der WOWW-Ansatz, Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht; Schriftenreihe „Einfach aber nicht leicht“, Band 3, Winterthur 2005
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.): Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen, Zürich 2010
- Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe (2010), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Bildungsplan für die Förderschule (2008), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte (2009), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Bohl, T.: Analyse der Fallstudien. In: Grunder, H.-U./Bohl, T.(Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2001, S. 273-356
- Bohl, T.: Prozessbeurteilung durch Unterrichtsbeobachtung. In: Unterrichten/erziehen, 20. Jg./Heft 1, 2001, S. 25 - 29
- Bohl, T.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel 2004
- Buddensiek, Dr. W.: Der Raum als dritter Pädagoge – Pädagogische Potentiale der fraktalen Schularchitektur; www.fraktale-schule.de/Der_Raum_als_dritter_Paedagoge.pdf (Stand 31.01.2013)
- Bundschuh / Heimlich / Krawitz (Hrsg.) Wörterbuch Heilpädagogik, Bad Heilbrunn 2002
- Burghardt, M.: Sonderpädagogische Diagnostik im Wandel. In: vds Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Pädagogische Impulse 1/2012, S. 16 - 26
- Burghardt / Brandstetter (2008): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: vds, Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Pädagogische Impulse, 3/2008. S. 2 - 9.
- Canetti, Elias: <http://natune.net/zitate/autor/Elias%20Canetti>
- CJD Jugendorf Offenburg / MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH: Handbuch Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen. Förderschulen und Sonderschulen mit Bildungsgang Förderschulen sowie Sonderschulen mit Bildungsgang Werkrealschule/Hauptschule. Offenburg, Tübingen
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund, Borgemann 1997
- Häcker, T.: Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument zum selbstbestimmten Lernen. Baltmannsweiler 2006
- Havighurst, R. J.: Developmental tasks and education. New York 1982.
- Herrmann, P.: Eckpunkte einer systemisch-lösungsorientierten Pädagogik; in: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung 04/2012

- Hollenweger, J.: Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit Behinderung und Gesundheit (ICF): Ein neues Modell von Behinderung (Teil I) in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10/2003; S. 4-8
- Hollenweger / Lienhard (2010): Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen. Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.): Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hollenweger / Kraus de Camargo (2011): ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Verlag Huber, Bern, 1. Auflage
- Holtappels, H. G.: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München: Luchterhand 2003
- Johnson, D. W. / Johnson, Roger T. / Edythe Johnson Holubec: Kooperatives Lernen – Kooperative Schule (Mühlheim an der Ruhr 2005), weitere Verweise und umfangreiche Studien finden sich unter www.learnline-nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/forschung.html
- Jugendhilfezentrum St. Anton: Kind und Jugendlicher im Mittelpunkt – die Gestaltung von Hilfeplangesprächen mit dem Entwicklungszielkreis; Riegel, Oktober 2010
- Kästner, E.: Rede an die jungen Leute: Die vier archimedischen Punkte
- Keimes, D.: Einsatz und Reflexion ausgewählter Elemente der Methode des "Kooperativen Lernens" in den Jahrgangsstufen 8 und 11 www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/keimes.pdf (Stand 15.04.2009)
- Klippert, H.: <http://lernenheute.wordpress.com/2008/06/14/hyperaktive-lehrer/>
- Klippert, H.: Heterogenität im Klassenzimmer. Beltz Praxis 2007
- Landesinstitut für Schulentwicklung: Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart 2012
- Largo, R. H.: Lernen geht anders. edition Körber-Stiftung 2010
- Lienhard et al.: Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bern: Haupt-Verlag 2011
- Lienhard P.: Koordinierte Förderplanung ohne Leerläufe. Vortrag auf der dritten HfH-Integrationstagung in Zürich 2011
- Luder et al.: Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis. Zürich. Verlag Pestalozzianum 2011
- Mäder / Senn: Praxismodell für förderdiagnostisches Vorgehen, www.foerder-plan.com 2012
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen 2010
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung: Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2009, NL 01.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Verordnung über die Notenbildung (Notenbildungsverordnung; NVO) vom 5. Mai 1983
- Petermann F. / Schmidt, M. H.: Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie?. In: Kindheit und Entwicklung 15 (2), S. 118 - 127. Göttingen 2006.
- Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001
- Schleicher, A.: Individuelle Förderung In: Schule NRW 0/07, 2007; S. 122-127
- Schmitz, L.: Lösungsorientierte Gesprächsführung, borgmann 2011
- Shazer, St. de: Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute. Carl Auer Verlag, 2008
- Storch, M.: Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: Birgmeier, B. (Hrsg.): Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun? VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH

- Trost, R.: Bedingungsanalytische Diagnostik – Ein Vorschlag zur Überwindung alter Gräben. In: Hiller / Trost / Weiß: Der diagnostische Blick. (Sonder-)Pädagogische Diagnostik und ihre Wirkungen, Laupheim 2008. S. 165 - 192
- Tschöpe-Scheffler, S.: Fünf Säulen einer guten Erziehung, in: Psychologie heute 6, Weinheim 2003
- Verwaltungsvorschrift vom 28. Juli 1988 (K.u.U. S. 755)
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim. Beltz 2002
- Welter, J.: Auf den Kopf gestellt, Wie eine lösungsorientierte Sichtweise den Umgang mit Herausforderungen in der Jugendarbeit verändern könnte; Landesjugendring Baden-Württemberg, Dezember 2012
- Weltgesundheitsorganisation: ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern 2011
- Winter, F.: Über den Einsatz von Lernkontrakten im Unterricht der Schule. In: Ministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungskonstrukte als Instrumente von Schulentwicklung. Bonn, Berlin 2008
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2012
- Zetterström, A: Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern. Das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007
- Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze 2006

