

# Handreichung für den gemeinsamen Unterricht

Praxishilfe im Kontext von Präsenz- und Distanzunterricht



## **Impressum:**

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.):  
Handreichung für den gemeinsamen Unterricht. Praxishilfe im Kontext von Präsenz- und  
Distanzunterricht,  
Erfurt 2022

Herausgeberin:  
Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport  
Werner-Seelenbinder-Straße 7  
99096 Erfurt

Telefon: 0361 57-100  
Telefax: 0361 3794690  
poststelle@tmbjs.thueringen.de

Foto Titelseite: Bildagentur Panthermedia | Wavebreakmedia

## Inhalt

Vorwort.....	2
Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung .....	3
Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht .....	8
Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus .....	15
Übergänge gestalten .....	19
Pädagogischer Förderplan .....	23
Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Netzwerk – Förderschulen als Netzwerkförderzentren .....	26
Feststellungsverfahren, sonderpädagogisches Gutachten und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) .....	28
Sonderpädagogischer Förderplan, sonderpädagogische Fördermaßnahmen und Gutachtenfortschreibung .....	33
Förderschwerpunkt Lernen.....	35
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE).....	38
Förderschwerpunkt Hören .....	43
Förderschwerpunkt Sehen .....	46
Förderschwerpunkt Sprache.....	49
Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (KME).....	52
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (esE) .....	54
Autismus-Spektrum-Störung (ASS) .....	57
Unterricht im Krankheitsfall.....	60
Leistung, Leistungseinschätzung und Leistungsbewertung sowie Versetzungsentscheidungen im Kontext von Heterogenität und Vielfalt .....	62
Nachteilsausgleich im gemeinsamen Unterricht .....	65
Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote.....	67
Anlage „Medienzentren Sehen - Lehr- und Lernmittel für den Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Sehen“	
Anlage „Leichte Sprache“	
Anlage „Unterstützte Kommunikation (UK)“	
Anlage „Anforderung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes“	
Anlage „Protokoll der Anhörung der Eltern nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG“	
Anlage „Protokoll zum Beschluss der Klassenkonferenz nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG“	

## Vorwort

Mit der vorliegenden Praxishilfe soll Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie Sonderpädagogischen Fachkräften ein Instrument in die Hand gegeben werden, das ihnen Orientierung und Anregung für ihr professionelles Handeln im gemeinsamen Unterricht gibt. Die Autorinnen und Autoren sowie die Redaktionsgruppe waren vor diesem Hintergrund bestrebt, Informationen zu bündeln und kurz, klar und präzise zusammenzufassen. Grundlage für diese Ausführungen bilden das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) und die Thüringer Schulordnung (ThürSchulO).

Gemeinsamer Unterricht im engeren Sinn beschreibt das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Im weiteren Sinn ist – den Entwicklungen der letzten Jahre Rechnung tragend – gemeinsamer Unterricht als der Unterricht zu verstehen, der niemanden ausschließt und an dem alle anwesenden Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihren möglicherweise besonderen Bedarfen – partizipieren können. Dies bedeutet insbesondere, an der unterrichtlichen Kommunikation teilhaben zu können und an diese angeschlossen zu sein. Gemeinsamer Unterricht findet in Thüringen an den allgemeinen Schulen statt.

Die Texte zu den einzelnen Themen sind in sich abgeschlossen und können in frei wählbarer Reihenfolge gelesen werden. Bei Vernetzungen zu anderen Themen finden sich Verweise im Text. Zudem befindet sich am Ende jedes Textes eine Literaturliste, in der Quellen sowie Empfehlungen zum Weiterlesen gleichermaßen enthalten sind.

Das Manuskript für diese Praxishilfe wurde unter Anleitung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) erarbeitet.

Ein besonderer Dank für die Mitwirkung geht an

ThILLM	Dr. Andrea Bethge, Katja Franke (Leitung der Redaktionsgruppe)
Fachberaterin	Cornelia Michel Anja Kluge Ramona Allenhof
Staatliches Schulamt	Bernd Bethge Anika Poltermann Juliane Müller

# Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung

„Die Schulen sind im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags zur individuellen Förderung der Schüler als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens verpflichtet. Die Schulen haben den Auftrag, Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorrangig gemeinsam in den allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, mit Ausnahme der Förderschulen, (allgemeine Schulen) zu unterrichten; die Förderschulen wirken dabei unterstützend mit.“<sup>1</sup>

Systematische individuelle Förderung ist zutiefst pädagogisches Handeln. Sie verfolgt das Ziel, alle Schülerinnen und Schüler – ausgehend von deren Stärken – bestmöglich und individuell beim Bildungs- und Kompetenzerwerb zu unterstützen. Jede Schülerin und jeder Schüler – ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – soll im Unterricht gleichermaßen gefordert und gefördert werden<sup>2</sup>. Grundlage für die individuelle Förderung bilden die pädagogische Diagnostik, eingeschlossen die Leistungseinschätzung<sup>3</sup>, sowie die Arbeit mit dem Förderplan<sup>4</sup>.

„Die pädagogische Förderung umfasst insbesondere

1. die Prävention von Förderbedarfen,
2. den Abbau von Lernschwierigkeiten,
3. den Abbau von Barrieren beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache,
4. die Vermeidung von Schuldistanz und
5. die Stärkung besonderer Begabungen.“<sup>5</sup>

Sonderpädagogische Förderung geht über diese hinaus, ist in der Regel temporär begrenzt und erfolgt auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Förderplans<sup>6</sup>.

Sowohl pädagogische als auch sonderpädagogische Förderung erfolgen vorrangig im gemeinsamen Unterricht im Klassenverband<sup>7</sup>. Der Einsatz und die Nutzung verschiedener Sozialformen sind zu empfehlen.

---

1 § 2 Abs. 2 ThürSchulG

2 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

3 s. Leistungseinschätzung

4 s. Pädagogischer Förderplan

5 § 47 Abs. 1 S. 5 ThürSchulO

6 s. Feststellungsverfahren und Sonderpädagogisches Gutachten; Sonderpädagogischer Förderplan, Fördermaßnahmen und Gutachtenfortschreibung

7 § 47 Abs. 5a S. 1 ThürSchulO

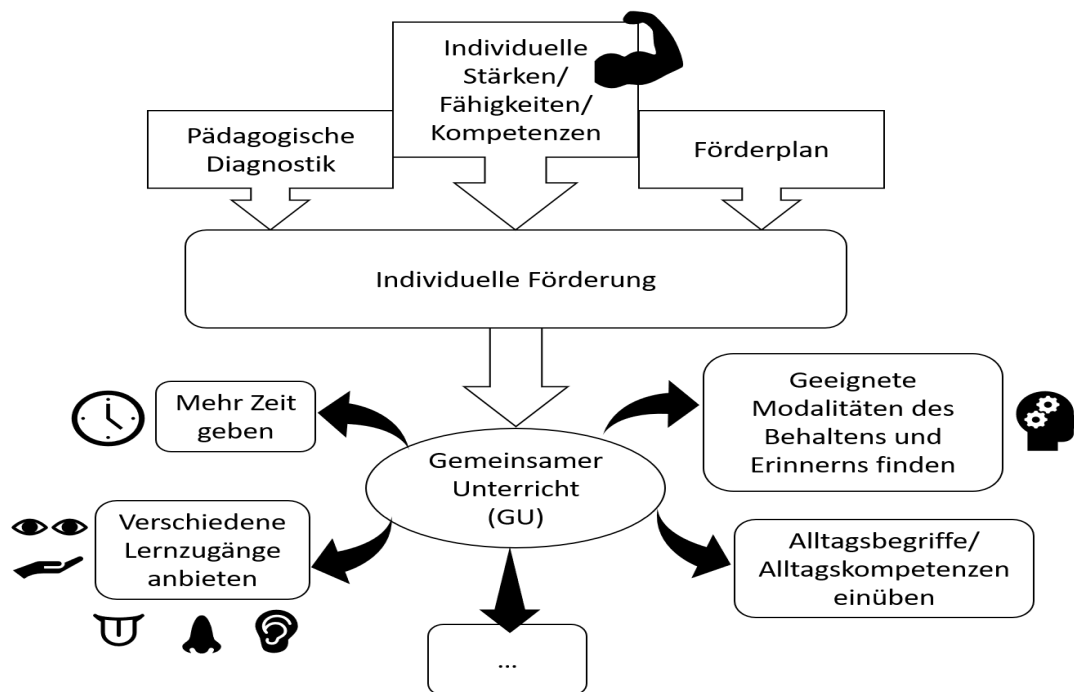


Abbildung 1: Individuelle Förderung<sup>8</sup>

## Pädagogische Diagnostik

Pädagogische Diagnostik ist Teil professioneller pädagogischer Arbeit. Sie bildet die Grundlage für gelingende und erfolgreiche individuelle und pädagogische Förderung und begleitet diese.

Wichtigstes Instrument in der pädagogischen Diagnostik ist die gezielte, sich um Objektivität bemühen<sup>9</sup>, dokumentierte Verhaltensbeobachtung. Sie kann teilnehmend oder nicht teilnehmend, anekdotisch oder systematisch erfolgen. Entscheidend für die Wahl der Beobachtungform sollte im Idealfall allein die zugrunde liegende Fragestellung sein<sup>10</sup>. In der Regel sind dabei zusätzlich unabänderliche Aspekte des Kontextes zu beachten.

Beobachten bedeutet zu beschreiben ohne zu interpretieren. Die Beschreibung der Beobachtung und die Interpretation sind strikt zu trennen. Zugleich ist die Beschreibung selbst zu reflektieren, da jedes konkret gewählte Wort Konnotationen enthält, die sich unweigerlich darauf auswirken, wie die betreffende Schülerin, der betreffende Schüler zukünftig wahrgenommen werden.

Im Rahmen pädagogischer Diagnostik ist der Blick zunächst auf das zu richten, was die Schülerin, der Schüler bereits kann. Dazu zählen partielle und besondere Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie generelle Entwicklungspotenziale und individuelle Stärken. Leitfrage hierfür sollte immer sein: „Was kann die Schülerin bzw. der Schüler (schon)?“ Ausgehend von der dokumentierten Ausgangssituation ist der Blick auf den Erwerb der Kompetenzen, die die Schülerin, der Schüler erwerben will oder soll bzw. auf die nächsten Schritte zum Kompetenzerwerb zu richten, um möglichst gemeinsam Ziele und Maßnahmen der individuellen Förderung zu vereinbaren. Für eine erfolgreiche individuelle

8 s. Werkzeuge zur Unterrichtsentwicklung: Thüringer Schulportal/Portal/Unterrichtsentwicklung

9 Ingenkamp, 1992, S. 34f

10 Ingenkamp, 1992, S. 56ff



Förderung sind hierbei die Ressourcen der Schülerin bzw. des Schülers, deren soziale Einbindung sowie ggf. bereits erworbene individuelle und potentiell geeignete Bewältigungsstrategien in die Überlegungen einzubeziehen. Geeignete Instrumente hierfür sind das Förderplangespräch<sup>11</sup> sowie die Gespräche zur Lernentwicklung<sup>12</sup>.

Entscheidend für eine lernförderliche Diagnostik ist zudem, dass lernbegleitende Fertigkeiten und Fähigkeiten wie bspw. Aufmerksamkeit, Konzentration etc. nicht losgelöst von den Inhalten, der Situation, dem Kontext und insbesondere den damit einhergehenden Interaktionen, in denen sie zu beobachten sind, interpretiert und beurteilt werden. Ergebnisse der pädagogischen Diagnostik sind immer auch kontext- und situationsabhängig<sup>13</sup> zu betrachten. Das bedeutet, die Handlungen und die Kommunikation der jeweils anderen Kommunikationspartnerinnen und -partner bei der Analyse zu berücksichtigen.

Die Verhaltensbeobachtung sollte tendenziell auf all jene schulischen Handlungsbereiche der Schülerin bzw. des Schülers ausgerichtet sein, die in der Fragestellung inbegriffen sind und zur Beantwortung beitragen. Fast immer bedeutet das, nicht nur das Arbeits- und Lernverhalten im Unterricht, sondern bspw. auch das kommunikative und soziale Verhalten in den Pausen oder auch – in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers – die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung des Alltags zu beobachten und zu beschreiben.

Dabei ist nicht allein das Agieren der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers zu beobachten und zu dokumentieren, sondern auch darzustellen, inwiefern ihr oder sein Agieren eine Reaktion oder Aktion bezogen auf das Agieren des jeweiligen Gegenübers darstellt. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Einbindung in die unterrichtliche Kommunikation. Dies schließt die Kommunikation mit der Lehrkraft ebenso ein wie die Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern.

Weitere Instrumente pädagogischer Diagnostik neben der Beobachtung sind bspw.:

- Leistungsnachweise<sup>14</sup>,
- sogenannte Überforderungstests (die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben, deren Anforderungsniveau über ihren derzeit verbürgten Leistungsstand hinausgeht),
- Gespräche und Interviews mit Schülerinnen und Schülern,
- Lernstandanalysen bspw. mittels geeigneten Testmaterials,
- Elterngespräche,
- Soziogramme,
- Dokumentation spontaner Beobachtungen und Selbsteinschätzungen.

Zur Dokumentation bietet sich eine Entwicklungsmappe vergleichbar einem Portfolio an, in dem Beobachtungen, Selbsteinschätzungen, wichtige Leistungsnachweise, ggf. Interviews, Ergebnisse von diagnostischen Verfahren etc. gemeinsam von der Lehrkraft bzw. den Lehrkräften, ggf. der Erzieherin bzw. dem Erzieher und der Schülerin bzw. dem Schüler dokumentiert werden und jeder Zeit einsehbar sind.

Pädagogische Diagnostik – professionell genutzt – leistet so einen wichtigen Beitrag, Unter- oder Überforderung zu minimieren sowie Neugier, Lernfreude und Lernbereitschaft zu erhalten.

---

11 s. Pädagogischer Förderplan

12 § 59a ThürSchulO

13 Palmowski, 2007

14 § 58 ThürSchulO

ten. Begabungen können gefördert, Stärken gestärkt und Lernschwierigkeiten reduziert werden. Der individuell erreichte Lernstand bestimmt die nächsten Schritte. Das Lerntempo wird im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten durch die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmt. (s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht).

### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen**

Gutschke, A. (2014): Soziometrie in der Schulklasse. In: Popp, K. & Methner, A. (Hrsg.): Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 231-241

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der KMK vom 20.10.2011)  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (05.08.2021)

ThILLM (2018): Handreichung zur Binnendifferenzierung:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1a408dfc-bcf7-4d20-84f4-75a2d01780f1/Handreichung\\_zur\\_Binendifferenzierung\\_gesamt\\_2018\\_11\\_01.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1a408dfc-bcf7-4d20-84f4-75a2d01780f1/Handreichung_zur_Binendifferenzierung_gesamt_2018_11_01.pdf)  
(05.08.2021)

KMK: Individuelle Förderung:  
<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html>  
(05.08.2021)

ThILLM-Material 144 (2009): Methodische Hinweise zur Sonderpädagogischen Förderung durch Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an Thüringer Schulen:  
[https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00022612](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00022612) (05.08.2021)

ThILLM-Material Nr. 113 (2014): Lass es mich selbst tun – Materialien für die Entwicklung von Lernkompetenz:  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1011> (05.08.2021)

ThILLM-Material Nr. 141 (2008): Individuelle Förderung – Grundlagen für Pädagogisches Handeln in Bildung und Erziehung  
[https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/12464?dateiname=Heft\\_141.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/12464?dateiname=Heft_141.pdf)  
(05.08.2021)

ThILLM-Material Nr. 196 (2016): Unterricht entwickeln: Effektives Lernen – Kooperatives Lernen – Aktives Lernen  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=6139> (05.08.2021)

ThILLM: Werkzeuge zur Unterstützung der Thüringer Schulen aller Schularten bei der Entwicklung und dem fortwährenden Ausbau eines lernförderlichen Unterrichts:  
<https://www.schulportal-thueringen.de/home/unterrichtsentwicklung> (05.08.2021)

Hesse, I. & Latzko, B. (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich UTB

Ingenkamp, K. (1992): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe. Weinheim und Basel: BELTZ Verlag



Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: BELTZ Verlag

Lukesch, H. (2006): Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg: Roderer Verlag

Maier, U. (2015): Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt

Oerter, R. und Montada, L. (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz-Verlag.

Palmowski, W. (2007): Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund: modernes Lernen.

Thomé, G. & Thomé, D. (2020): Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9. Oldenburg: isb-Fachverlag. 6., bearbeitete Auflage

TMBJS (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz.  
<https://bildung.thueringen.de/bildung/bildungsplan> (05.08.2021)

## Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

Eine zeitgemäße, den gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechende Unterrichtsgestaltung setzt die Akzeptanz der Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern voraus. Sie berücksichtigt die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit von Lebensweltbezügen und die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. So wird es diesen möglich, sich unmittelbar an der sie betreffenden Individualisierung zu beteiligen.<sup>15</sup>

Eine innovative Unterrichtsgestaltung berücksichtigt zudem, dass eine professionell gestaltete, lernförderliche Beziehung<sup>16</sup> zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern von enormer Bedeutung für die Lernmotivation und den Lernerfolg ist. Sie äußert sich in einer respektvollen unterrichtlichen Kommunikation,

- die die verschiedenen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf den Lerngegenstand sichtbar werden lässt,
- die den Lern- und Verstehensprozess befördert und
- vielfältige Lernanregungen bietet.

Konstruktives Feedback, das auch Hinweise für die Weiterarbeit beinhaltet, sowie die Empfehlung geeigneter Modalitäten des Behaltens/Erinnerns (Medien, Hilfestellungskarten, Fragemöglichkeiten, unterschiedliche Darstellungsformen etc.) sind wesentliche Aspekte einer lernförderlichen Beziehungsgestaltung<sup>17</sup>. Die Thüringer Lehrpläne bieten hierfür genügend Freiraum und die Voraussetzung für eine lernförderliche Beziehungsgestaltung sowie die Individualisierung im Fachunterricht.

Das Thüringer Schulgesetz erlaubt zudem organisatorische und methodische Abweichungen, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf dies erfordert<sup>18</sup>. Ferner sind schulinterne curriculare Entscheidungen auf der Ebene der Schul-, Klassen- und Fachkonferenzen möglich, um Lernbereiche oder spezielle Themen fächerübergreifend oder fächerverbindend, aber auch außerunterrichtliche Projekte realisieren zu können. Dadurch wird individuelle Förderung und individuelles Lernen für jede Schülerin und jeden Schüler möglich<sup>19</sup>.

Dabei können sowohl das charakteristische Profil der Schule oder der Region als auch die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte sowie des Standortes die konkreten Kooperationen mit außerschulischen Partnern sowie Vorhaben zum Lernen am anderen Ort angemessen berücksichtigt werden. Es bedarf lediglich der Abstimmung und des Austauschs im Kollegium. Dies erfolgt am nachhaltigsten im Rahmen einer kontinuierlichen schulinternen Lehr- und Lernplanung. Sie bildet die Verbindung zwischen den Thüringer Lehrplänen und der konkreten Ausgestaltung des fächerübergreifenden, des fächerverbindenden sowie des rein fachbezogenen Unterrichts an der jeweiligen Schule.

---

15 ThILLM, 2018b

16 Bethge & Jantowski, 2020

17 Jantowski, 2020

18 § 8a, Abs. 1 S. 4 ThürSchulG

19 § 2 Abs. 2 ThürSchulG; s. Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung

Aufgabe der Lehrkraft ist es,

- in Kenntnis der Heterogenitätsdimensionen der Schülerinnen und Schüler einen Lerngegenstand auszuwählen, der allen Schülerinnen und Schülern den bestmöglichen Kompetenzerwerb ermöglicht und
- den Lerngegenstand so zu entfalten, dass vielfältige, entwicklungsangemessene und emotional ansprechende Zugänge zu ihm – vermittelt über unterschiedliche Sinneskanäle – sichtbar werden<sup>20</sup>.

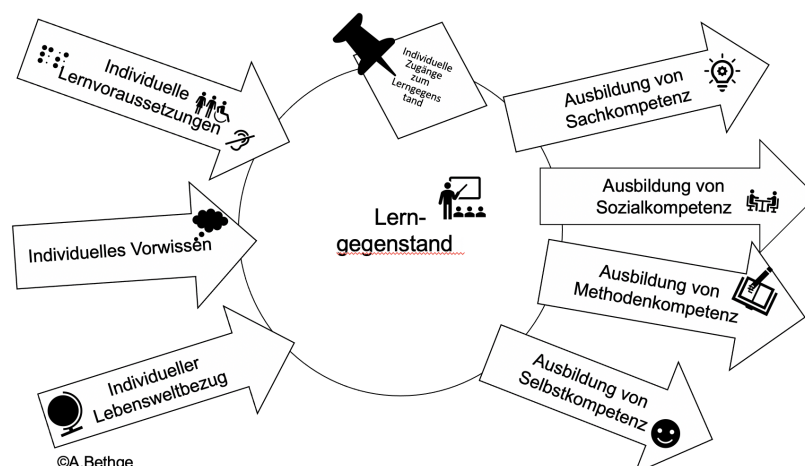
Auf diese Weise wird dem unterschiedlichen Vorwissen und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie dem Lebensweltbezug Rechnung getragen.

### Selbstbestimmte, individuelle Zugänge zum Lerngegenstand

Die Heterogenitätsdimensionen der Lerngruppe (Klasse), bspw. Behinderung, Herkunft, Religion, Gender, Entwicklungsstand, Interessenlage etc., werden von der Lehrkraft bei der Entfaltung des Lerngegenstandes beachtet. Es erfolgt keine adressatenbezogene Aufgabenzuweisung für eine spezielle Schülerin oder einen speziellen Schüler, wodurch eine tendenziell immer etikettierende Adressierung unterbleibt. So können jede Schülerin und jeder Schüler

- ihren bzw. seinen individuellen Zugang zum Lerngegenstand finden,
- ihre bzw. seine individuelle Lernproblematik ausgliedern,
- in Kooperation und Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern lernen,
- Verantwortung für ihren bzw. seinen Lernprozess nehmen,
- Kompetenzen gemäß den Thüringer Fachlehrplänen erwerben.

Das Prinzip der Reduzierung und Parzellierung von Bildungsangeboten weicht so einer entwicklungslogisch-biografisch orientierten, lernförderlichen Individualisierung, die von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern gemeinsam ausgestaltet wird. Auf diese Weise können alle Schülerinnen und Schüler am Unterricht partizipieren und die bestmöglichen Kompetenzen erwerben, insbesondere auch jene, die im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung ziendifferent lernen.



Zusammenfassend ermöglicht dieser Ansatz eine Unterrichtsgestaltung, die jeder Schülerin und jedem Schüler selbstbestimmte, für sie oder ihn subjektiv bedeutsame, differenziert-individualisierte Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht. Jede Schülerin und jeder Schüler

kann vor dem Hintergrund ihres bzw. seines individuellen Lebensweltbezugs eine eigene Fragestellung/Lernproblematik ausgliedern und wird so gleichermaßen gefordert und gefördert. Ferner ermöglicht dieser Ansatz der Lehrkraft, zu ihren Schülerinnen und Schülern eine professionelle, lernförderliche Beziehung zu etablieren, indem sie über das Thema selbst sowie die verschiedenen Sichtweisen darauf in ein gemeinsames Gespräch, eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Kommunikation finden.

### **Prämissen für die Umsetzung eines lernförderlichen Unterrichts im Kontext von Präsenz und Distanz**

Allen Schülerinnen und Schülern qualitativ hochwertige Bildungsprozesse zu ermöglichen, erfordert anzuerkennen, dass

- jede Schülerin und jeder Schüler über Stärken, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, die es ihr bzw. ihm ermöglichen, erfolgreich am Unterricht zu partizipieren und Bildung zu erwerben,
- jede Schülerin und jeder Schüler sowohl zu fordern als auch zu fördern ist,
- individuelle und gemeinsame Förderung im Unterricht selbst einander ergänzen sollten,
- gezielte Absprachen und gemeinsame Reflexionen die Planung und Durchführung lernförderlichen Unterrichts erleichtern,
- Kenntnisse über das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Kontext der sozialen Gruppe sowie über die Heterogenitätsdimensionen der konkreten Lerngruppe (Klasse) nützlich sind,
- die Bereitschaft zur steten Erweiterung des eigenen Wissens und der eigenen Kompetenzen zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts unerlässlich sind.

Im Distanzunterricht ist es für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung wichtig, die technischen und sozialen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler und deren Möglichkeiten zur Kommunikation zu beachten.

### **Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern**

Grundvoraussetzung für das Gelingen gemeinsamen Lernens ist das Schaffen eines lernförderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern. Die Kooperation und Interaktion von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Lernsituationen<sup>21</sup> befördert gegenseitige Unterstützung und das Finden gemeinsamer sowie eigener Lösungen. Dies wirkt sich begünstigend auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus und kann zugleich die Lehrkraft entlasten. Tendenziell verbessert sich allgemein die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule; ein Klima engagierten Lernens sowie lernförderlicher Offenheit und Neugier kann sich etablieren. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für das eigene Lernen und unterstützen einander. Dies gilt umso mehr, wenn sie die Art und Weise der Zusammenarbeit mit anderen mitbestimmen können, was die prinzipielle Möglichkeit der Einzelarbeit einschließt. Die Lehrkraft selbst steht als Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner zur Verfügung<sup>22</sup>.

---

21 Wocken, 2014

22 Bethge, 2018

## Adaptierte Materialien

Die Akzeptanz der Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern geht einher mit der Bereitschaft, diese individuell zu fordern und zu fördern, ohne den Lerngegenstand grundsätzlich zu reduzieren oder in kleinste Teile zu zergliedern. Um diese Aufgabe zu meistern, braucht es Lernmaterialien, die aufgrund ihrer variablen Gestaltung die Herausbildung etwa gleicher Kompetenzen bei möglichst allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende ihrer Schulzeit (Schulabschluss) ermöglichen. Dies ist während der Lernzeit durch geeignete Materialien und Kommunikationsangebote individuell zu unterstützen.

Möglichkeiten zur Adaption von Lernmaterialien können sein:

- Variationen der Komplexität der Aufgabenstellung (von kleinschrittig bis offen und komplex),
- Verwendung unterschiedlicher Darstellungsformen, wie bspw. Texte und Abbildungen, Grafiken, Modelle, Comic etc.<sup>23</sup>,
- Ergänzung von expliziten Leseanleitungen bspw. in Form von Sprechblasen, um die Aufmerksamkeit auf bestimmte Elemente einer Darstellung zu lenken,
- Verwenden von Keywords, Wortlisten, Fach- und Alltagssprache,
- Angebot von Teillösungen oder Lösungsschritten,
- Angebot von Beispiellösungen (von vollständig über unvollständig zu offenen Lösungsformen, helfen beim Aufbau eines Lösungsschemas)<sup>24</sup>.

Ausdruck einer lernförderlichen Beziehungsgestaltung und zugleich unterstützend für den Lernerfolg sind die Empfehlung von geeigneten Modalitäten des Behaltens/Erinnerns (Materialien, Medien etc.) sowie Empfehlungen für das Anfertigen von Lösungswegen<sup>25</sup>. Die Schülerinnen und Schülern erhalten so hilfreiche Anregungen zum Weiterlesen sowie Musterlösungen. Zugleich können sie ihre eigenen Lösungswege beschreiten.

## Rituale

Innerhalb einer Gesellschaft, deren Dynamik alle Lebensbereiche durchzieht, geben Rituale Orientierung, Sicherheit und Halt. Sie können Stress und Ängsten vorbeugen und diese ggf. reduzieren<sup>26</sup>. Das hilft sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften, den Unterrichtsalltag entspannter und konfliktärmer zu gestalten. Es gibt viele geeignete Situationen, sowohl im Präsenz- als auch im Distanzunterricht, Rituale zu etablieren, bspw. zur Begrüßung, zum Unterrichtsbeginn, als kleine Pause, zur Kontrolle von Hausaufgaben, zu bestimmten Anlässen (z.B. Geburtstagen), zur Rückmeldung, als Verabschiedung. Rituale schaffen Ordnung sowie Verlässlichkeit und gestalten den Alltag effektiver. Sie sind meist wenig aufwändig und haben trotzdem, folgen sie immer dem gleichen Ablauf, eine große Wirkung.

## Struktur

Lernförderlicher Unterricht beruht auf klar erkennbaren Strukturen. Der sogenannte rote Faden muss von allen am Lernprozess Beteiligten gleichermaßen verfolgt werden können. Grundvoraussetzung hierfür sind die Transparenz der Ziele und Vorhaben, sodass Schüle-

---

23 Leisen, 2020

24 Peters, S., Schmit, St. 2013, S.1f

25 ThILLM 2021a

26 Bethge & Jantowski, 2020, S. 9f

rinnen und Schüler sich darauf einstellen und kooperativ mitwirken können. Hilfreich ist ferner eine klare, respektvolle Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern. So wird eine klare Rollendefinition unterstützt, werden Abläufe transparent, wird Orientierung und Sicherheit geboten<sup>27</sup>. Die Einhaltung von Ankündigungen und Regeln, sowie der Einsatz von Ritualen unterstreichen und bekräftigen das Gesagte.

Eine geschickte Rhythmisierung des Unterrichtsablaufes sowie die Einhaltung von echten Pausen wirken sich ebenso lernförderlich aus, wie eine zum Ziel, zum Inhalt und zur Methode passende Raumgestaltung<sup>28</sup>.

### **Frage- und Feedbackkultur**

Eine lernförderliche Unterrichts- und Beziehungsgestaltung, die jede Schülerin und jeden Schüler beim Kompetenzerwerb unterstützt, gründet maßgeblich auch auf einer etablierten Frage- und Feedbackkultur<sup>29</sup>. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft jeder Schülerin und jedem Schüler authentische, individuelle, ermutigende, auf ihre konkrete Leistung bezogene Rückmeldungen gibt und/oder nachfragt, wie die Schülerin bzw. der Schüler auf diesen, bspw. neuen, interessanten, außergewöhnlichen Lösungsweg gekommen ist. Umgekehrt dürfen auch die Schülerin bzw. der Schüler nachfragen, wenn ein Gedankengang der Lehrkraft nicht nachvollziehbar ist oder sie bzw. er tiefer in das jeweilige Thema eindringen möchte. Ebenso sollte es möglich sein, der Lehrkraft unfertige Lösungsideen zuzusenden und um eine konstruktive, hilfreiche Rückmeldung dazu zu bekommen.

### **Zusammenfassende Gedanken**

Die dargestellten Aspekte bilden nur eine kleine Auswahl von Handlungsmöglichkeiten ab, um Unterricht in heterogenen Lerngruppen im Kontext von Distanz und Digitalisierung lernförderlicher zu gestalten. Weitere Anregungen finden sich in der folgenden Literaturliste sowie bspw. auf den Seiten des Thüringer Schulportals, der Mediothek sowie in den Fortbildungsangeboten im Rahmen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“<sup>30</sup>.

### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen**

Bethge, A. (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren das Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

Bethge, A. (2018): Gestalten einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung im Gemeinsamen Unterricht – eine Skizze. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladič, C., Leibstedter, M., Wimberger, R. (Hrsg): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Inklusion, Profession und Person. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 226-233

---

27 Bethge, Jantowski, 2020, S. 6

28 TMBJS, 2018; Bethge, 2015

29 Bethge, Jantowski, 2020, S. 7f

30 s. Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote



Bethge, A. & Greiner, F. (2018): Inklusionsorientierung im Fachunterricht:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge\\_Greiner\\_Inklusionsorientierung\\_im\\_\(Fach\)Unterricht\\_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf)  
(05.08.2021)

Bethge, A. & Jantowski, A. (2020): Sechzehn Tipps zur professionellen Beziehungsgestaltung im Kontext von Distanz und Digitalisierung. Impulse 64. Bad Berka: ThILLM  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=12992> (05.08.2021)

Bethge, A. & Jantowski, A. (2021): 16 Tipps zur Unterrichtsgestaltung im Kontext von Distanz, Digitalisierung und Heterogenität.  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1dd9b5b6-14d8-44a0-ab77-084ff3133262/16\\_Tipps\\_zum\\_Distanzunterricht\\_2021\\_01\\_31.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1dd9b5b6-14d8-44a0-ab77-084ff3133262/16_Tipps_zum_Distanzunterricht_2021_01_31.pdf) (05.08.2021)

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Feuser, G. (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag, S. 5 - 30

Gallin, P. & Ruf, U. (Hrsg.) (2003a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze –Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Gallin, P. & Ruf, U. (Hrsg.) (2003b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Gutschke, A. (2010): Themenzentrierte Planung (TZP) – am Gemeinsamen Gegenstand lernen. In: Börner, S., Buchholz, T., Fischer, J. (Hrsg.) (2010): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen–Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010. Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 41 - 46.  
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/16754.pdf> (05.08.2021)

Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York: Campus Verlag

Jantowski, A. (2020): Gestalten von Beziehungen beim Lernen auf Distanz. Vortrag.  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=12991> (05.08.2021)

Jantowski, A.: SchülerStärken. Soziale und emotionale Förderung. In: Praxis Schule 26. Jg. (5 - 2015), S. 10 – 17

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Leisen, J. (2020): Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht:  
<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (05.08.2021)

Mann, I. (1995): Lernen können ja alle Leute. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Nührenbörger, M. & Pust, S. (2011): Mit Unterschieden rechnen. Lernumgebungen im differenzierten Anfangsunterricht Mathematik. Seelze: Kallmeyer Verlag

Peters, S., Schmit, S. (2013): Adaptive Lernmaterialien unter [https://sts-ghrf-wetzlar.bildung.hessen.de/modul/Diversitaet/Literatur /Differenzierung /Adaptive Lernmaterialien neu.docx](https://sts-ghrf-wetzlar.bildung.hessen.de/modul/Diversitaet/Literatur/Differenzierung/Adaptive_Lernmaterialien_neu.docx) (05.08.2021)

Riese, R. & Fuchs, L. (2018): Erklärfilm Inklusion: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=7714> (05.08.2021)

Theunissen, G. (2016): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt

Theunissen, G. (1998): Kooperationsdiskurs ein methodisches Instrument des Empowerment-Konzepts in der Behindertenarbeit in: Goll, H. u. J.: Selbstbestimmung und Integration als Lebensziel. Hammersbach: Verlag Wort im Bild

TMBJS (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz. <https://bildung.thueringen.de/bildung/bildungsplan> (05.08.2021)

TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

ThILLM (2006): Impulse für schulinterne Lehr- und Lernplanung: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1013> (05.08.2021)

ThILLM-Reihe Materialien Nr. 145 (2009): Methodische Hinweise zur Förderung von Kindern mit basalen und elementaren Bildungsbedürfnissen

ThILLM (2018a): Handreichung zur Binnendifferenzierung: [https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer\\_unterricht/inklusionsorientierter\\_fachunterricht](https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/inklusionsorientierter_fachunterricht) (05.08.2021)

ThILLM (2018b): Inklusionsorientierter Fachunterricht: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b1da772b-3f03-4b4e-8f72-991a8d99f180/Fazit\\_inklusionsorientierter\\_Fachunterricht\\_18\\_04\\_21\\_freigegeben.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b1da772b-3f03-4b4e-8f72-991a8d99f180/Fazit_inklusionsorientierter_Fachunterricht_18_04_21_freigegeben.pdf) (05.08.2021)

ThILLM (2021a): Werkzeug „Verfügbarkeit der Modalitäten des Behaltens und Erinnerns“. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=14787> (05.08.2021)

ThILLM (2021b): Werkzeug „Adäquate Sitzordnung“. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=14790> (05.08.2021)

Wocken, H. (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldmaus Verlag. S. 59-75  
<http://hans-wocken.de/Werk/werk23.pdf>

Thüringer Schulportal:

- <https://www.schulportal-thueringen.de/home/unterrichtsentwicklung>
- [https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer\\_unterricht/inklusionsorientierter\\_fachunterricht](https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/inklusionsorientierter_fachunterricht)
- [https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer\\_unterricht/qualifizierungsoffensive](https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive)

## Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus

Eltern wünschen sich eine Schule, in der ihr Kind gefördert und gefordert wird, Freunde findet und den bestmöglichen Schulabschluss schafft. Die Schule (Schulleiterin bzw. Schulleiter, Lehrkräfte) ihrerseits ist verpflichtet, den Eltern Auskunft über die schulische Entwicklung ihres Kindes zu geben<sup>31</sup> sowie die Eltern „in allen wichtigen Angelegenheiten der Schule“ zu „informieren und [zu] beraten“<sup>32</sup>. Explizit genannt werden im zitierten Gesetzesabschnitt neben „Zugangsvoraussetzungen“ und „Abschlüsse[n]“: „Grundzüge der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsziele und der Leistungsbewertung“.

Deshalb sollte es der Schule gelingen, hinsichtlich dieser sechs Qualitätsbereiche<sup>33</sup>

- Leistung,
- Umgang mit Vielfalt,
- Unterrichtsqualität,
- Verantwortung,
- Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner sowie
- Schule als lernende Organisation

Eltern gegenüber so viel Transparenz wie möglich herzustellen.

Der Gesetzgeber empfiehlt hierfür mehrere Instrumente. Dazu gehört neben Elternsprechstunden, Elternsprechtagen, Hausbesuchen, Klassenelternversammlungen und klassenübergreifenden Elternversammlungen die Möglichkeit, unter Beachtung bestimmter Voraussetzungen, den Unterricht des eigenen Kindes zu besuchen<sup>34</sup>. Insbesondere ist vom Gesetzgeber vorgesehen, dass Klassenlehrkräfte wöchentlich, Fachlehrkräfte monatlich eine Elternsprechstunde abhalten und jährlich mindestens ein Elternsprechtage stattfindet<sup>35</sup>.

Die Mitwirkung der Eltern in Form von Elternvertretungen auf den verschiedenen Organisationsebenen des Systems wird im ThürSchulG<sup>36</sup> geregelt. Insbesondere sind „Anregungen und Vorschläge“ der Elternmitwirkung innerhalb von vier Wochen zu prüfen und das Ergebnis der Elternvertretung mitzuteilen, wobei eine Ablehnung zu begründen ist<sup>37</sup>.

Im Falle, dass sich bei einer Schülerin oder einem Schüler Anhaltspunkte für sonderpädagogischen Förderbedarf ergeben, ist der Prozess der Einleitung des Feststellungsverfahrens gegenüber den Eltern dieser Schülerin oder dieses Schülers transparent zu gestalten<sup>38</sup>.

Beim Verweis auf die Gesetzeslage wird deutlich, dass alle am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten von einer zielorientierten und konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus profitieren und die vom Gesetzgeber vorgesehenen Möglichkeiten der Kooperation gemeinsam ausgestalten. Erfolgreiches Lernen wird so befördert.

---

31 § 31 Abs. 2 ThürSchulG

32 § 31 Abs. 4 ThürSchulG; s. auch § 19 Abs. 5 ThürSchO

33 [https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2019-04/Plakat\\_DSP\\_Qualitaetsbereiche\\_final.pdf](https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2019-04/Plakat_DSP_Qualitaetsbereiche_final.pdf) (05.08.2021)

34 § 31 Abs. 5 & 6 ThürSchulG

35 § 19 Abs. 2 & 3 ThürSchulO

36 §§ 32, 38 & 39 ThürSchulG

37 § 32 Abs. 4 ThürSchulG

38 § 8a Abs. 2 ThürSchulG; s. Feststellungsverfahren und sonderpädagogisches Gutachten

Eine gute Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule weist Merkmale auf wie „Willkommens- und Begegnungskultur“, „Vielfältige und respektvolle Kommunikation“, „Erziehungs- und Bildungskooperation“ sowie „Partizipation der Eltern“<sup>39</sup>.

### **Willkommens- und Begegnungskultur**

Eltern achten auf die Atmosphäre an der Schule, das pädagogische Konzept und die Unterrichtsmethoden. Der erste Eindruck beim Betreten einer Schule kann sich langfristig einprägen. Eltern entwickeln schnell ein Gespür dafür, ob sie und ihre Kinder sich wohlfühlen werden. Mit dem Gefühl des Respekts und der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft wird ein einladendes Schulklima gestärkt.

### **Vielfältige und respektvolle Kommunikation**

Um Eltern und Lehrkräften die Kontaktaufnahme zu erleichtern, ist es ratsam, einander kennenzulernen, bevor Konflikte und Missverständnisse entstanden sind. Die Kontaktaufnahme sollte für alle Beteiligten einfach und niedrigschwellig möglich sein. Sie sollte erfolgen, bevor eine schulische Notwendigkeit gegeben scheint. So können bspw. erste persönliche Gespräche mit den Eltern über die Interessen, Vorlieben und Stärken des Kindes noch vor Übertritt in die Klasse oder Schule oder unmittelbar danach geführt werden<sup>40</sup>. Weitere nützliche Instrumente sind die Gespräche zur Lernentwicklung<sup>41</sup>, zu Unterrichtsinhalten und -zielen, zur Leistungsbewertung<sup>42</sup>.

Im gegenseitigen Einvernehmen können bei Bedarf weitere Lehrkräfte, bspw. Beratungslehrkräfte, Lehrkräfte für Förderpädagogik, Sonderpädagogische Fachkräfte oder weiteres, an der Bildung und Erziehung des jeweiligen Kindes beteiligtes Personal, wie bspw. Erzieher bzw. Erzieherinnen, Schulsozialarbeiter, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes oder Integrationshelfer, an einzelnen Gesprächen mit Eltern teilnehmen. Dadurch ergibt sich ein erweiterter Blick auf das Kind, dessen soziale Eingebundenheit und potentielle Leistungsfähigkeit. Hilfreich ist ein Gesprächsklima des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts, in dem alle relevanten Informationen wertfrei geteilt werden. Die Lehrkraft sollte ihr didaktisches und pädagogisches Handeln bezogen auf das konkrete Kind und insbesondere die von ihr ergriffenen oder initiierten Maßnahmen zur individuellen Förderung transparent machen<sup>43</sup>.

### **Erziehungs- und Bildungskooperation**

Für diesen Bereich prägte Textor den Begriff „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“<sup>44</sup>. Dieser verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden und verweist darauf, dass die Schule und die Lehrkräfte in das Leben der Familie immer auch intervenieren und zugleich immer auch Werte und Erwartungen der Familien in den schulischen Alltag hineindiffundieren. Die Zusammenarbeit wird erleichtert, wenn sich Eltern und Lehrkräfte bewusstmachen, dass sie ein gemeinsames Ziel verfolgen - den erfolgreichen, freudvollen Schulbesuch ihres Kindes bzw. der Schülerin oder des Schülers. Sie sollten sich deshalb als gleichwürdige und gleichberechtigte Partner verstehen und miteinander

---

39 Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S.4ff

40 s. Übergänge gestalten

41 § 59a ThürSchulO

42 § 31 Abs. 4 ThürSchulG; § 19 Abs. 4 ThürSchO

43 § 2 Abs. 2 ThürSchulG

44 Textor, M. R. 2018, S.20ff

der kooperieren und kommunizieren. Hauptelement der Kommunikation ist eine lösungsorientierte Gesprächsführung. Berührungspunkte und unterschiedliche Sichtweisen treten so gleichermaßen zu Tage, die Lösung vorhandener Probleme kann sukzessive angegangen werden.

Die wechselseitige Öffnung von Familie und Schule setzt – unabhängig von der gewählten Kommunikationsform – gegenseitiges Vertrauen und Respekt voraus, also Haltungen, die positiv auf alle Beteiligten zurückwirken. Die Lernmotivation und eine erfolgreiche Lernentwicklung werden unterstützt.

Die vorgängigen Ausführungen implizieren, dass sich die Zusammenarbeit mit Eltern nicht grundlegend unterscheidet oder verändert, wenn Kinder besondere Bedarfe, bspw. eine Behinderung oder Beeinträchtigung, haben. Dennoch ist damit zu rechnen, dass Eltern, deren Kinder besondere Unterstützung benötigen oder bei denen die Einleitung des Feststellungsverfahrens<sup>45</sup> notwendig wird, besonders sensibel auf die Reaktionen der Lehrkräfte bzw. der Schule reagieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie ihre Kinder als benachteiligt erleben. Der Aufbau einer individuellen Beziehung zu den Eltern ist hier von Anfang an unerlässlich; ggf. ist auch eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern hilfreich<sup>46</sup>. Ebenso kommen der Kommunikation und Kooperation mit Eltern im Kontext von Übergängen besondere Bedeutung zu<sup>47</sup>.

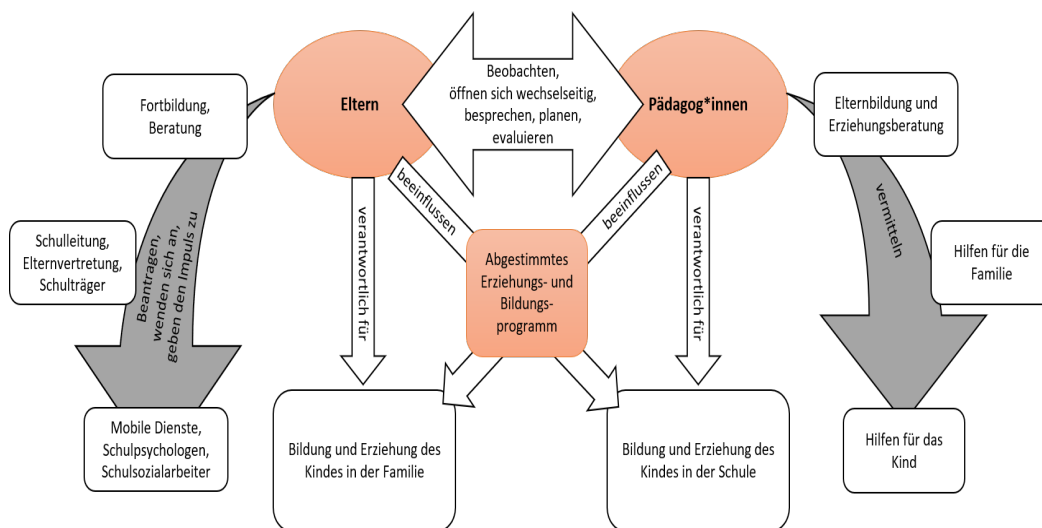


Abbildung 2: angelehnt an: Textor, M. R.: Elternarbeit in der Schule

## Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:

Bethge, A.: Lösungsorientierte Kooperation. Elternarbeit als Ressource für die Weiterentwicklung nutzen. In: Schule leiten. Ausgabe 9/2017. S. 14-16. Seelze: Friedrich Verlag

Birkenbihl, V. F. (2007): Elternnachhilfe. München, Kreuzlingen: Heinrich Hugendubel Verlag

Bildungsserver Elternarbeit:

<https://www.bildungsserver.de/Elternarbeit-in-der-Schule-12731-de.html> (05.08.2021)

45 s. Feststellungsverfahren und sonderpädagogisches Gutachten

46 TMBJS, 2018, S. 6

47 s. Übergänge gestalten

Hüther, G., Hauser, U. (2012): Jedes Kind ist hochbegabt, München: Albrecht Knaus Verlag

Juul, J. (2020): Respekt, Vertrauen & Liebe. Was Kinder von uns brauchen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Juul, J., Jensen, H. (2019): Vom Gehorsam zur Verantwortung: Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt. Für Lehrer und Eltern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Korte, M. (2011): Wie Kinder heute Lernen. München: Wilhelm Goldmann Verlag

Largo, R. (2011): Kinderjahre. München: Piper Verlag GmbH

Largo, R. (2020) Zusammen leben. S. Fischer Verlag GmbH

Kohl, L. M. (2019): Warum *mögen mich die anderen Kinder nicht?* *Elternratgeber für Kinder im Autismus-Spektrum.* Gera: Verlag Daniel Funk

Schwarz, J.; Habeck, C.; Gruehn, S.; Koinzer, T. (2018): „Welche Schule passt zu meinem Kind?“ Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen. Zeitschrift für Pädagogik, 64, S. 612-634

Textor, M. R. (2018): Elternarbeit in der Schule, Norderstedt: Books on Demand, 2. Aufl.

TMBJS (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz.  
<https://bildung.thueringen.de/bildung/bildungsplan> (05.08.2021)

TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Erfurt.  
[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien\\_forderbedarf\\_emotionale\\_soziale\\_entwicklung\\_3\\_auflage\\_web.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien_forderbedarf_emotionale_soziale_entwicklung_3_auflage_web.pdf) (05.08.2021)

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit – Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus  
[https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualit%C3%A4tsmerkmale-schulischer-Elternarbeit\\_vodafone-stiftung\\_druckversion.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualit%C3%A4tsmerkmale-schulischer-Elternarbeit_vodafone-stiftung_druckversion.pdf) (05.08.2021)

Werning, R., Avci-Werning, M. (2015) Mit Eltern kooperieren. Elterneinbindung in inklusiven Schulen  
<https://www.schule-inklusive.de/blog/elternarbeit/post/elterneinbindung-in-inklusive-schulen/> (05.08.2021)

Lernwerkstatt Inklusion (2016) Elternarbeit  
<https://lernwerkstatt-inklusion-nl.de/wp-content/uploads/2016/05/Eltern.pdf> (05.08.2021)

Wenders, H. (2012): Berg Fidel – Eine Schule für alle. Dokumentarfilm/DVD



## Übergänge gestalten

Übergänge sind bedeutende Situationen im Leben eines Menschen, die bewältigt werden müssen. Sie erfordern eine Anpassung an neue, bisher fremde Situationen und rufen damit tendenziell Stress beim Durchleben hervor. Normative Übergänge sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in einem bestimmten Zeitraum von etwa Gleichaltrigen als Gruppe und zugleich als Individuum bewältigt werden müssen, wie bspw. der Schuleintritt oder der Wechsel an die weiterführende Schule. Diese Phasen erfordern insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen eine gute Begleitung und Vorbereitung, da sie in erhöhtem Maße auf eine wohlwollende Kommunikation, Rücksichtnahme und Unterstützung angewiesen sind. Ein Beziehungsaufbau durch die zukünftige Einrichtung und das Schaffen passender Bedingungen sind wichtige Voraussetzungen für das Gelingen<sup>48</sup>.

Herausforderungen und Anforderungen, die bei normativen Übergängen zu bewältigen sind:

1. Die *individuelle* Ebene: Die Heranwachsenden erleben einen neuen, veränderten Status. Das Selbstkonzept verändert sich. Sie müssen mit ihren Emotionen umgehen und neue Kompetenzen ausbilden. Ein Kind übernimmt bspw. mit dem Schuleintritt eine neue Rolle als Schülerin oder Schüler; beim Übertritt in die weiterführende Schule sind die vormals Großen nun wieder die Kleinen.
2. Die *interaktionale* Ebene: Beziehungen werden beendet, verändern sich und werden neu aufgebaut.
3. Die *kontextuelle* Ebene: Der Lebensraum verändert und erweitert sich. Wesentliche Übergänge sind der Eintritt in die Kinderkrippe, in den Kindergarten, in die Schule sowie der Wechsel auf eine weiterführende Schule und der Übergang in die Berufsausbildung bzw. Studium.

### Begleitung normativer institutioneller Übergänge

#### Kindertageseinrichtung - Grundschule im letzten Kindergartenjahr

- Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse zur Unterstützung der Qualität des Übergangsprozesses in die Schule
- ermöglichen von Anchlusserfahrungen, die den Kindern Sicherheit bieten
- enge Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen der Kindertageseinrichtung, der Primarstufe und den Eltern, insbesondere deren Verständigung über die Bildungsbedürfnisse der Kinder
- Kennenlernen des Schulweges, des Schulgebäudes, „ihrer Lehrerin“, „ihres Lehrers“, der Schülerinnen und Schüler, die bereits die Schule besuchen
- gemeinsame Bewältigung verwaltungsbezogener Schritte unter Berücksichtigung besonderer Bildungsbedürfnisse einzelner Kinder (besondere räumliche oder sächliche Bedingungen, Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Teilhabe an schulischer Bildung, ...)
- erarbeiten von Konzepten zur Gestaltung des Übergangs in die erste Klasse, entwickeln von Strategien<sup>49</sup>
- Perspektivgespräche aller an der Bildung Beteiligten, insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigungen und besonderem Hilfebedarf, besonderen Begabungen, einer anderen Muttersprache als Deutsch etc.

48 Griebel/Niesel 2004, S.60ff

49 Sabine Lingenlauber, Janina L. von Niebelschütz: „Übergangskonzeptionen – Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs Thüringen“, ThILLM 2010 (ISSN 09448705)

- Kooperationsveranstaltungen (z.B. Bastelstunde, Sportstunde, Denkstunde) von Schule und Kindertageseinrichtung, um im schulvorbereitenden Jahr Kompetenzen wie bspw. Sozialkompetenz, Konzentrationsfähigkeit, sprachliche Kompetenzen gezielt zu fördern
- Tag der offenen Tür
- gemeinsame Veranstaltungen mit zukünftigen Patenklassen
- ...

Ergänzende präventive Möglichkeiten zur bestmöglichen Unterstützung des Bildungserwerbs bei vorliegenden Behinderungen:

- Anforderung zum Feststellungsverfahren durch die Grundschule zeitnah nach der Schulanmeldung (ggf. treffen angemessener Vorkehrungen)<sup>50</sup>
- Hilfeplangespräche mit weiteren Institutionen
- Beratung Steuergruppe zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts und der Förderzentren (WGF)<sup>51</sup>

### Grundschule – weiterführende Schule

- Hospitationen/ Beobachtungen durch eine Vertreterin bzw. einen Vertreter der weiterführenden Schule
- Entwicklungsdokumentation (Primarstufe)
- gemeinsame Übergangsgespräche aller an der Bildung Beteiligten (insbesondere die Pädagoginnen und Pädagogen der Primarstufe mit den Lehrkräften der weiterführenden Schule), vorrangig bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und besonderem Hilfebedarf oder besonderen Begabungen
- durch ehemalige Fünftklässler oder die zukünftige Klassenlehrkraft begleitete Besuche in der zuständigen bzw. gewünschten weiterführenden Schule, Hausführungen, Fragerunden, Probestunden, gemeinsame Projekte, Sportfeste und andere Veranstaltungen
- Tag der offenen Tür
- ...

Ergänzende präventive Möglichkeiten zur bestmöglichen Unterstützung des Bildungserwerbs bei vorliegenden Behinderungen:

- rechtzeitiger Austausch von Informationen zu bisher gewährter erfolgreicher pädagogischer, ggf. sonderpädagogischer Unterstützung auf der Grundlage des pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Förderplans (treffen angemessener Vorkehrungen - Steuergruppe WGF<sup>52</sup>),
- Hilfeplangespräche mit weiteren Institutionen,
- ggf. Beratung durch Koordinatorin oder Koordinator für den gemeinsamen Unterricht

50 § 8a Abs.2, S. 3 ThürSchulG

51 § 8a Abs.3 ThürSchulG

52 § 137 Abs. 1 Satz 1 ThürSchulO

## Allgemeine Schule – Berufsbildende Schule

- nutzen oder ggf. initiieren einer individuellen Abschlussphase (IAP)<sup>53</sup>
- nutzen des zusätzlichen 10. Schuljahres zur Stärkung der Ausbildungsfähigkeit<sup>54</sup>
- Maßnahmen der beruflichen Orientierung (BO)
- Gespräche mit der Agentur für Arbeit, ggf. Einbezug der Rehabilitationsberaterin oder des Rehabilitationsberaters
- Praktika
- Tag der offenen Tür
- Berufsinformationstage

### Risiken nicht-normativer institutioneller Übergänge

Neben der Bewältigung nicht-normativer Übergänge, die sich häufig aus familiären Anlässen, bspw. Umzug der Eltern, ergeben, haben Schülerinnen und Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde häufig zusätzliche, vielleicht auch unfreiwillige horizontale Übergänge zu bewältigen (Wechsel der Klasse, wiederholen einer Klassenstufe, etc.). Zusätzlich zu den stressauslösenden Faktoren, die jeden Übergang in jedem Lebensalter begleiten (s.o.), geraten die Betroffenen und deren Eltern tendenziell in Begründungsnot bzgl. der Notwendigkeit und Angemessenheit des jeweiligen horizontalen Übergangs. Vor diesem Hintergrund ist jedes Mal umfassend zu prüfen, ob der angestrebte Übergang wirklich notwendig und zielführend ist. Dies gilt insbesondere beim Übergang in eine Temporäre Lerngruppe<sup>55</sup>. Aber auch das Überspringen von Klassenstufen ist vor diesem Hintergrund in jedem Einzelfall sorgfältig und aufrichtig zu prüfen<sup>56</sup>.

Sollte der Übergang dennoch unerlässlich sein, unterstützen bspw. tragfähige Beziehungen zu einer Bezugsperson in der (neuen) Schule oder Lerngruppe, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie eine vorurteilsfreie Kommunikation die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Übergangs.

### Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

TMBJS (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz.

<https://bildung.thueringen.de/bildung/bildungsplan> (05.08.2021)

Sabine Lingenlauber, Janina L. von Nibelschütz: „Das Übergangsbuch- Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule“, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin, Düsseldorf 2010

[https://www.bildungsserver.de/pdf/TH1Probeseiten\\_Uebergangsbuch\\_2009-12-15.pdf](https://www.bildungsserver.de/pdf/TH1Probeseiten_Uebergangsbuch_2009-12-15.pdf) (05.08.2021)

---

53 § 6 Abs. 5a ThürSchulG

54 § 6 Abs. 6 ThürSchulG

55 § 45 Abs. 1 ThürSchulG; § 45a Abs. 4 ThürSchulO, TMBJS, 2018, S. 7f & Anlage 6

56 § 56 ThürSchulO

Sabine Lingenlauber, Janina L. von Niebelschütz: „Übergangskonzeptionen – Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs Thüringen“, ThILLM 2010 (ISSN 09448705)

KMK (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren (Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009)

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf) (05.08.2021)

KMK (2015): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe) - Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (Stand: 19.02.2015)

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_02\\_19-Uebergang\\_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf) (05.08.2021)

TMBJS (Hrsg.) (2013): Individuelle Abschlussphase. Fachliche Empfehlung zur Gestaltung von individuellen Lernprozessen im Kontext der individuellen Abschlussphase an Thüringer Schulen.

[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/fachliche\\_empfehlung\\_iap.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/fachliche_empfehlung_iap.pdf) (05.08.2021)

Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B., Holstein, J. (2015): Berufs- und Studienorientierung – Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf. Bad Berka: ThILLM.

[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/64eaf00a-415b-41de-95fd-9c63260c6956/Materialien\\_189\\_Heft.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/64eaf00a-415b-41de-95fd-9c63260c6956/Materialien_189_Heft.pdf) (05.08.2021)

TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien\\_forderbedarf\\_emotionale\\_soziale\\_entwicklung\\_3\\_auflage\\_web.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien_forderbedarf_emotionale_soziale_entwicklung_3_auflage_web.pdf) (05.08.2021)

## Pädagogischer Förderplan

Der pädagogische Förderplan ist ein wirksames Instrument zur zielgerichteten und zielorientierten individuellen Förderung<sup>57</sup>. Er ist Produkt und Grundlage der pädagogischen Diagnostik zugleich. Er beschreibt konkrete Lern- und Leistungsziele zur Kompetenzerweiterung der Schülerin bzw. des Schülers sowie die dafür notwendigen Bedingungen und Maßnahmen für die Umsetzung.

Ausgehend von der Dokumentation zum Entwicklungsstand werden gemeinsam mit der Schülerin, dem Schüler deren bzw. dessen Stärken herausgearbeitet und Förderziele formuliert. Daran anknüpfend leiten sich konkrete Maßnahmen zur Erreichung der Förderziele ab. Zur Unterstützung der Förderung verfügbare Ressourcen werden berücksichtigt und im Förderplan vermerkt. Im Förderprozess gewährleistet eine regelmäßige Evaluation der Zielerreichung sowie der Maßnahmen eine professionelle, zielorientierte individuelle Förderung. Der Förderplan bietet Struktur und Orientierung im Förderprozess für alle Beteiligten.

Pädagogische Förderpläne werden i.d.R. von der Klassenlehrkraft im Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler erstellt (Förderplangespräch). Darüber hinaus sollten die Fachlehrkräfte, in der Primarstufe ggf. auch die Erzieherinnen oder Erzieher sowie in der Schuleingangsphase die Lehrkraft für Förderpädagogik bzw. die SPF in die Erstellung und Umsetzung einbezogen werden. Dies kann bspw. im Rahmen von Teambesprechungen, Klassenkonferenzen oder in Form eines Förderdialogs, an dem alle Personen und Professionen, die mit der Schülerin bzw. dem Schüler arbeiten, teilnehmen können und sollten sowie in Vor- oder Nachbereitung des Förderplangesprächs erfolgen.

Der pädagogische Förderplan wird regelmäßig, mindestens halbjährlich evaluiert und aktualisiert. Die Wirksamkeit der Maßnahmen sowie das Erreichen oder Verfehlen der Förderziele werden gleichermaßen evaluiert und dokumentiert und an die jeweiligen Entwicklungs- und Lernfortschritte angepasst. Neben der Schülerin oder dem Schüler und deren oder dessen Eltern werden in Abhängigkeit von den konkret getroffenen Absprachen ggf. Fachlehrkräfte, die Erzieherin oder der Erzieher sowie die Lehrkraft für Förderpädagogik bzw. die SPF<sup>58</sup> einbezogen.

In diesem Prozess muss immer auch geprüft und entschieden werden, ob die pädagogische Förderung ausreichend ist, damit die Schülerin bzw. der Schüler mittel- und langfristig am Unterricht partizipieren kann. Bestehen daran professionelle Zweifel, ergeben sich also Anhaltspunkte für die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung, ist dies der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter mitzuteilen. Ggf. ist dann das sonderpädagogische Feststellungsverfahren einzuleiten<sup>59</sup>.

Ebenso ist zu prüfen und zu entscheiden, ob konkrete Förderziele als erreicht angesehen und konkrete Fördermaßnahmen infolgedessen beendet werden können.

---

57 s. Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung

58 § 3 Abs.1 ThürSchulG

59 § 8a Abs.2 ThürSchulG; § 137a Abs. 1 S. 2 ThürSchulO; s. Feststellungsverfahren, sonderpädagogisches Gutachten und Mobiler sonderpädagogischer Dienst (MSD)

## Ablauf Förderplanung (Prozess) und Modellförderplan (Ergebnis)

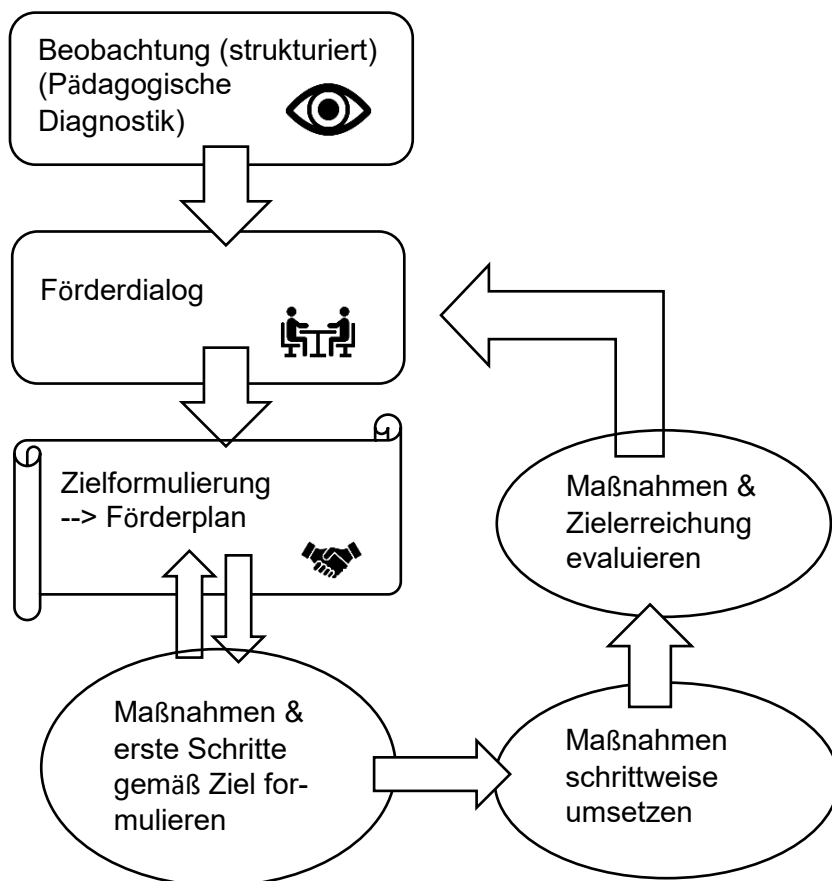


Abbildung 3: Struktur und Format Förderplan

Förderplan von		Erstellt & besprochen mit			
Ausgangssituation	Förderziel(e)	Erster Schritt	Maßnahme(n) zur Zielerreichung	Unterstützer	Evaluation
Mittels Beobachtung sowie unter Nutzung weiterer diagnostischer Instrumente ermitteln (s. Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung)	Formulierung von ein bis max. drei Förderzielen im gemeinsamen Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler, ggf. unter Einbezug der Eltern  Fachlehrkräfte, Erzieherinnen bzw. Erzieher sowie SPF o. Lehrkräfte für Förderpädagogik können einbezogen werden.	Woran lässt sich bereits in zwei bis drei Wochen erkennen, dass wir auf dem richtigen Weg zur Zielerreichung sind?	Pro Ziel sollten ein bis max. drei Maßnahmen zu dessen Erreichung vereinbart werden.	bspw.  Eltern, Großeltern, Lehrkräfte, Mitschülerinnen, Mitschüler, Freunde	Gemeinsam mit der Schülerin bzw. dem Schüler und ggf. den Eltern erfolgt die Evaluation der Maßnahmen sowie der Förderziele.  Abgeleitet aus der Evaluation werden ggf. die Ziele adaptiert – wiederum gemeinsam – und/oder die Maßnahmen angepasst.



Der Förderplan dient der Schülerin bzw. dem Schüler als Orientierung. Der Plan hilft ihr oder ihm, ihre oder seine Ziele im Blick zu behalten und unterstützt die Selbstreflexion. Er ist übersichtlich gestaltet. Die Darstellung erfolgt so knapp und präzise wie möglich.

Der Förderplan dient ferner als Grundlage

- für die pädagogische Arbeit mit der Schülerin bzw. dem Schüler,
- für die Kommunikation mit den Eltern,
- für die Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion von lernförderlichem Unterricht,
- für den schülerbezogenen Austausch im Team,
- für die Arbeit mit weiteren schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern.

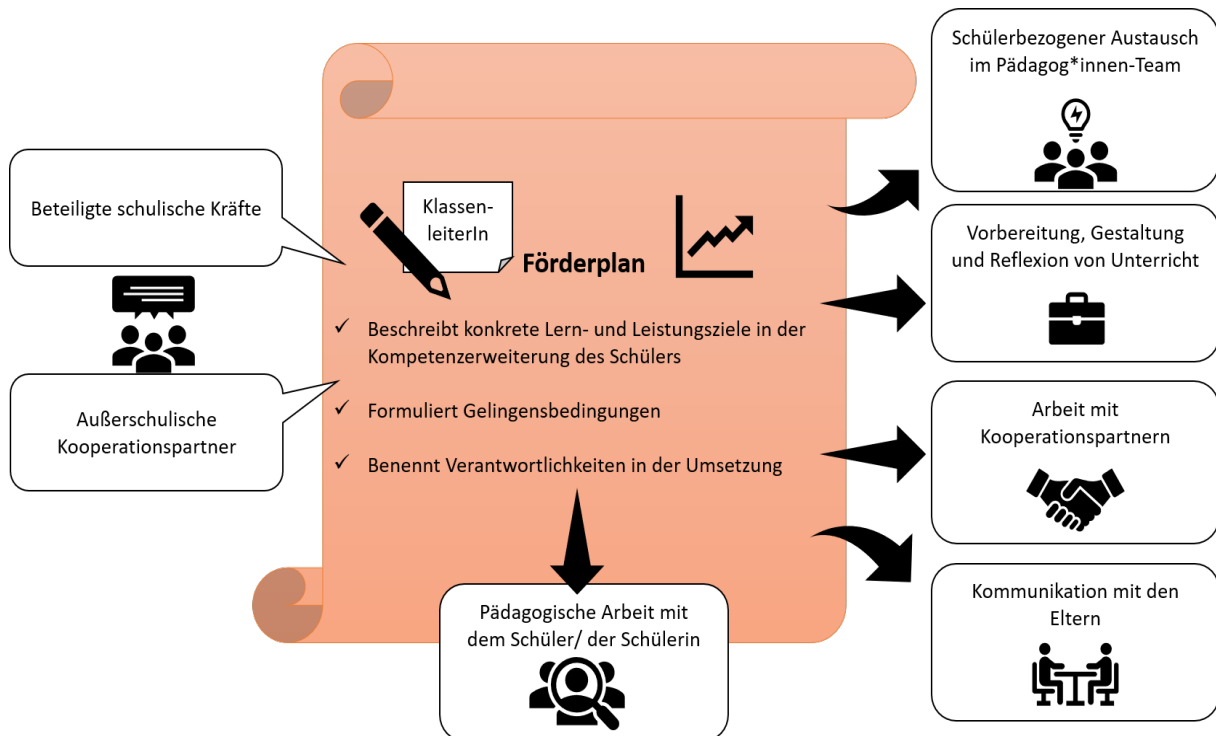


Abbildung 4: Bedeutung des Förderplanes

## Umsetzung

Bei der Umsetzung des pädagogischen Förderplanes kann die Förderschullehrkraft einbezogen werden. Insbesondere in der Schuleingangsphase kommt diesem Vorgehen besondere Bedeutung zu<sup>60</sup>. Die Förderung erfolgt sowohl im als auch außerhalb des Unterrichtes, wobei die Förderung im Unterricht vorrangig ist.

## Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Netzwerk – Förderschulen als Netzwerkförderzentren

„Förderschulen sind sonderpädagogische Zentren für Unterricht, Förderung und Beratung. Sie kooperieren mit den allgemeinen Schulen, um jeden Schüler zu einem für ihn bestmöglichen Abschluss zu führen.“<sup>61</sup>

Sie bilden gemeinsam mit jenen allgemeinen Schulen (Netzwerkschulen), mit denen sie kooperieren<sup>62</sup>, ein Netzwerk, für das sie die sonderpädagogische Kompetenz bereitstellen. Dies erfolgt auf vielfältige Weise. Zentral ist die Zuweisung von personellen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung und Beratung für die allgemeinen Schulen entsprechend der geltenden Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres (VvOrgS) sowie konkreter Erfordernisse an die einzelnen Netzwerkschulen. Es gilt, im Rahmen der Personalkoordination, tragfähige Lösungen für das gesamte Netzwerk zu finden. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, bspw. in speziellen Situationen temporäre Einzel- oder Übergangslösungen zu initiieren, zu koordinieren und deren Umsetzung zu reflektieren.

Neben der Personalzuweisung für die allgemeinen Schulen unterstützt das Netzwerkförderzentrum mit sonderpädagogischer Kompetenz bspw. durch

- pädagogisch-fachliche Beratungen,
- die Organisation und Durchführung von kollegialen und individuellen Fallberatungen,
- schulinternen Fortbildungen,
- gegenseitige, kollegiale Unterrichtsbesuche,
- die Anfertigung und Bereitstellung spezifischer und spezieller Lernmaterialien,
- die Auswahl und Durchführung geeigneter Trainingsprogramme,
- die Begleitung bei Übergängen<sup>63</sup>,
- Kooperation bei der Schulkonzeptarbeit sowie
- Kooperation im Rahmen der beruflichen Orientierung.

Es unterstützt ferner bei der Planung und Durchführung von Intensiv- und Intervallkursen, bei Fördermaßnahmen, die auf der Grundlage und im Rahmen der Stufe 2 oder 3 der „Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“<sup>64</sup> umgesetzt werden oder durch die Leitung und die Unterstützung bei der Einrichtung einer Temporären Lerngruppe<sup>65</sup>.

### Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Netzwerk

Ziel der Bildung eines sonderpädagogischen Netzwerkes ist es, allen Schülerinnen und Schülern, insbesondere jenen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf, ein Lernen in der ihrem Heimatort nächstgelegenen Schule zu ermöglichen. Zu diesem Zweck kooperieren die Lehrkräfte der allgemeinen Schule mit den Förderschullehrkräften.

Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinen Schule mit den Förderschullehrkräften dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten

---

61 § 7a Abs. 1 ThürSchulG

62 § 7a Abs. 2, S. 3 ThürSchulG; § 47b Abs. 3 ThürSchulO

63 s. Übergänge gestalten

64 TMBJS, 2018

65 § 45 Abs. 1 S. 2 ThürSchulG; § 45a ThürSchulO

beim Lernen, im Sozialverhalten oder beim Spracherwerb zeigen, präventiv professionell gefördert und unterstützt werden. Stigmatisierungen sollen vermieden und der Anschluss an die Ziele der jeweiligen Klassenstufe gewahrt werden. Dies gilt insbesondere für die Arbeit in der Schuleingangsphase<sup>66</sup>.

Ziel der Zusammenarbeit ist es, für alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere mit sonderpädagogischem Förderbedarf, tragfähige und entwicklungsfördernde Lösungen zu finden.

Grundlage einer erfolgreichen und nachhaltigen Zusammenarbeit sind fest etablierte, transparente Kommunikationsstrukturen sowie die Bereitschaft, miteinander klare Absprachen zu treffen und dabei Unterrichtsziele und -inhalte, methodisch-didaktische Entscheidungen und Zuständigkeiten zu besprechen, zu vereinbaren und ggf. auszuhandeln.

Kooperationen widerspiegeln individuelle professionelle Beziehungen der Lehrkräfte untereinander sowie zu Partnern innerhalb und außerhalb der Schule. Die Kolleginnen und Kollegen der sonderpädagogischen Netzwerke arbeiten zudem mit den Koordinatorinnen oder Koordinatoren für den gemeinsamen Unterricht, dem schulpsychologischen Dienst sowie den Schulträgern, Jugend- und Sozialämtern und weiteren Experten wie bspw. der Schulsozialarbeit zusammen.

Nicht zuletzt eröffnen sich durch die Netzwerkbildung für Eltern weitere Möglichkeiten zur Mitwirkung<sup>67</sup>. Dies kann u.a. dazu beitragen, dass sich die Schule für Projekte und Initiativen im sozialen Nahraum öffnet.

#### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:**

Erklärfilm „Zusammenarbeit im Netzwerk“

<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=10114> (05.08.2021)

TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien\\_forderbedarf\\_emotionale\\_sociale\\_entwicklung\\_3\\_auflage\\_web.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien_forderbedarf_emotionale_sociale_entwicklung_3_auflage_web.pdf) (05.08.2021)

---

66 § 8a Abs. 2 S. 6 ThürSchulG

67 § 32 ThürSchulG

## Feststellungsverfahren, sonderpädagogisches Gutachten und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)

Die Sichtweisen auf Menschen mit Behinderungen haben sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. So wird zunehmend weniger von unüberwindbaren Schädigungen ausgegangen, „sondern gleichfalls von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen und gesellschaftlicher Benachteiligung“<sup>68</sup>. Es geht um eine adaptive Beziehung mit veränderbarer Weiterentwicklung in einem multifaktoriellen, reziproken, komplexen Bedingungsgefüge. Dies spiegelt sich in einer erweiterten Begrifflichkeit wider. „Würden bislang Schädigungen, Beeinträchtigungen und Störungen fokussiert, so werden jetzt [...] soziale Aspekte und Konsequenzen wesentlich stärker beachtet“<sup>69</sup>.

Bei der pädagogischen Betrachtung<sup>70</sup> einer Schülerin oder eines Schülers ist die möglichst umfassende Analyse des Lern- und Entwicklungsprozesses auf kognitiver, sensorischer, motorischer und aktionaler Ebene im jeweiligen Kontext erforderlich. Das schließt u.a. das Zusammenwirken familiärer und institutioneller Bedingungen, die soziale Einbindung in die Gruppe der Gleichaltrigen sowie die materiellen Möglichkeiten der Schülerin oder des Schülers ein. Die im Prozess der pädagogischen Diagnostik gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die individuelle Förderung der jeweiligen Schülerin bzw. des Schülers. Zeigen die im Kontext der individuellen Förderung ergriffenen und im pädagogischen Förderplan<sup>71</sup> formulierten Maßnahmen keinen hinreichenden Erfolg, sind zunächst die Ziele, die Maßnahmen sowie die grundsätzliche Herangehensweise an die Förderung zu prüfen. Führt auch dies bei Ausschöpfung aller Möglichkeiten nicht zum Erfolg, ist zu prüfen, ob die Schülerin oder der Schüler gezielte sonderpädagogische Unterstützung benötigt. Ergeben sich also in diesem Sinne Anhaltspunkte dafür, dem Anspruch der Schülerin oder des Schülers auf individuelle Förderung ohne eine sonderpädagogische Förderung nicht ausreichend gerecht werden zu können, ist es angeraten, im Einvernehmen mit den Eltern das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Feststellungsverfahren) einzuleiten<sup>72</sup>.

### Feststellungsverfahren, Ablauf und Inhalte

„Der Klassenlehrer informiert die Schulleiterin bzw. den Schulleiter schriftlich über alle Schülerinnen und Schüler, bei denen sich im Laufe des Schuljahres ergibt, dass die pädagogische Förderung allein nicht ausreichend ist.“<sup>73</sup> Für diese Schülerinnen und Schüler kann die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nach Einwilligung der Eltern, auf deren Antrag oder in Ausnahmefällen auf Beschluss der Klassenkonferenz nach Anhörung der Eltern das Feststellungsverfahren einleiten und beim zuständigen Schulamt den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) anfordern<sup>74</sup>. Dabei ist das Formblatt in der Anlage „Anforderung der Mobilen sonderpädagogischen Dienste“ zu verwenden.

Die Anforderung enthält eine detaillierte, intersubjektiv überprüfbare Beschreibung der bisher erfolgten institutionellen Förderung, eine Einschätzung zu deren Wirksamkeit sowie eine Begründung, warum die Einleitung des Feststellungsverfahrens erforderlich ist. Weitere für die

---

68 Theunissen, 2016, S. 34f

69 Theunissen, 2016, S. 46f

70 s. Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung

71 s. Pädagogischer Förderplan, Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

72 § 8a Abs. 2 ThürSchulG

73 § 137a Abs. 1 ThürSchulO

74 § 8a Abs. 2 ThürSchulG; § 137a Abs. 1 S. 2 ThürSchulO

Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs relevanten und zu berücksichtigenden Unterlagen sind der Anforderung beizufügen. Dazu gehören insbesondere

- die Kopie der letzten beiden Zeugnisse,
- ein aktueller Förder- oder Entwicklungsplan,
- vorhandene Empfehlungen zum Einsatz von Hilfsmitteln sowie zur räumlichen Ausstattung (ggf. Beratungsprotokoll der Beratungsstelle des überregionalen Förderzentrums Sehen oder Protokoll der Raumakustikmessung des überregionalen Förderzentrums Hören),
- die Einwilligungserklärung der Eltern bzw. Personensorgeberechtigten zur Datenverarbeitung und Nachweis der Information<sup>75</sup>,
- das Protokoll der Klassenkonferenz bei Einleitung des Feststellungsverfahrens nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG,
- das Protokoll der Anhörung der Eltern bei Einleitung des Feststellungsverfahrens nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG,
- ggf. vorliegende fachärztliche Diagnosen, insbesondere bei den Schwerpunkten Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und dem Förderbereich Autismus (Therapieberichte Logopädie, Ergotherapie etc.),
- ggf. ein bereits vorhandenes sonderpädagogisches Gutachten und/oder Gutachtenfortschreibungen.

Das Feststellungsverfahren, auch Basisdiagnostik genannt, wird vom Mobilien Sonderpädagogischen Dienst (MSD)<sup>76</sup> durchgeführt. Dieser erstellt in der Regel nach der ersten Kontaktaufnahme zur anfordernden Schule innerhalb von sechs Wochen ein Gutachten über das Vorliegen und die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs<sup>77</sup>. Die vom MSD hierfür verwendeten Methoden sind in § 137a Abs. 3 ThürSchulO dargestellt. Fachärztliche psychologische Einschätzungen können im Begutachtungsprozess Berücksichtigung finden und in die Basisdiagnostik einbezogen werden<sup>78</sup>.

Der MSD arbeitet mit den Eltern sowie den Lehrkräften der Schule zusammen und bezieht ggf. den schulpsychologischen, medizinischen und sozialen Dienst oder andere Personen, die an der Erziehung, Pflege und Förderung der zu begutachtenden Schülerin oder des zu begutachtenden Schülers beteiligt sind, ein<sup>79</sup>.

Im Rahmen der Begutachtung werden die Schulleistungen, das Lern- und Sozialverhalten, die bisher durchgeführten Fördermaßnahmen sowie der bestehende Unterstützungsbedarf dargestellt<sup>80</sup>.

Mit der Gutachteneröffnung, bei der das Gutachten den Eltern ausgehändigt wird und bezüglich der weiteren Förderung und Förderungsmöglichkeiten ihres Kindes eine Beratung erfolgt<sup>81</sup>, endet das sonderpädagogische Feststellungsverfahren und damit die Arbeit des MSD.

---

75 Art. 13 DS-GVO

76 § 36 ThürSchulG; § 137b ThürSchulO

77 § 8a, Abs.2, S. 3 ThürSchulG

78 § 137a Abs. 3 ThürSchulO

79 § 137b Abs. 2 ThürSchulO

80 § 137a Abs. 1 S. 3 ThürSchulO

81 § 137 Abs. 4 ThürSchulO

Auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens ermittelt das zuständige Schulamt unter Einbeziehung des Schulträgers den nächstgelegenen geeigneten Lernort im gemeinsamen Unterricht<sup>82</sup>. Dies beinhaltet die Prüfung der vorhandenen bzw. die Möglichkeiten zur Schaffung notwendiger Bedingungen (angemessene Vorkehrungen) an der avisierten Schule bei vertretbarem Aufwand. Ziel ist die Beschulung der Schülerin oder des Schülers im gemeinsamen Unterricht und damit der Verbleib im gewohnten sozialen Umfeld zur Vermeidung sozialer Abbrüche und unnötiger, insbesondere nicht-normativer Übergänge<sup>83</sup>. Für die Ermittlung des Lernorts kann die Steuergruppe WGF<sup>84</sup> herangezogen werden. Den Eltern erhalten eine Lernortempfehlung, aus der der ermittelte Lernort sowie ggf. Alternativen für die Beschulung des Kindes im gemeinsamen Unterricht hervorgehen.<sup>85</sup>.

Für Kinder, bei denen vor Schuleintritt aufgrund einer Behinderung angemessene Vorkehrungen zu treffen sind, ist das Feststellungsverfahren bis zum 31. Mai des Kalenderjahres vor der Einschulung einzuleiten und in diesen Fällen bis zum 15. August des gleichen Jahres abzuschließen<sup>86</sup>.

Im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Feststellungsverfahren) nach § 137a ThürSchulO steht lernortunabhängig die Gewährung notwendiger, individuell-spezifischer Zusatzförderung für die jeweilige Schülerin oder den jeweiligen Schüler im Vordergrund. Es ist darauf hinzuweisen, dass die individuumsbezogene sonderpädagogische Perspektive<sup>87</sup> insbesondere die Erfassung vorhandener Potenziale, Fähigkeiten und Ressourcen auch im Umfeld der Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Anknüpfend an diese entwicklungsfördernden Bedingungen werden im Rahmen der Basisdiagnostik im sonderpädagogischen Gutachten Förderansätze und Förderhinweise sowie notwendige Rahmenbedingungen beschrieben, die der Schülerin oder dem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgreiches Lernen und bestmögliche Partizipation im gemeinsamen Unterricht ermöglichen.

### **Bedeutung des sonderpädagogischen Gutachtens**

Das sonderpädagogische Gutachten gibt Auskunft über das Vorliegen sowie die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Ihm sind aus den verschiedenen Perspektiven der am Bildungsprozess Beteiligten wichtige Aussagen zu entnehmen. Diese sind in der folgenden Abbildung aufgezeigt:

---

82 § 8a Abs.3 S.1 ThürSchulG; § 137c Abs. 1 ThürSchulO

83 s. Übergänge gestalten

84 § 137c Abs. 1 & 2 ThürSchulO

85 § 137c Abs. 3 ThürSchulO

86 § 8a Abs.2 S. 4 ThürSchulG; § 119 Abs. 5 ThürSchulO

87 KMK, 1994



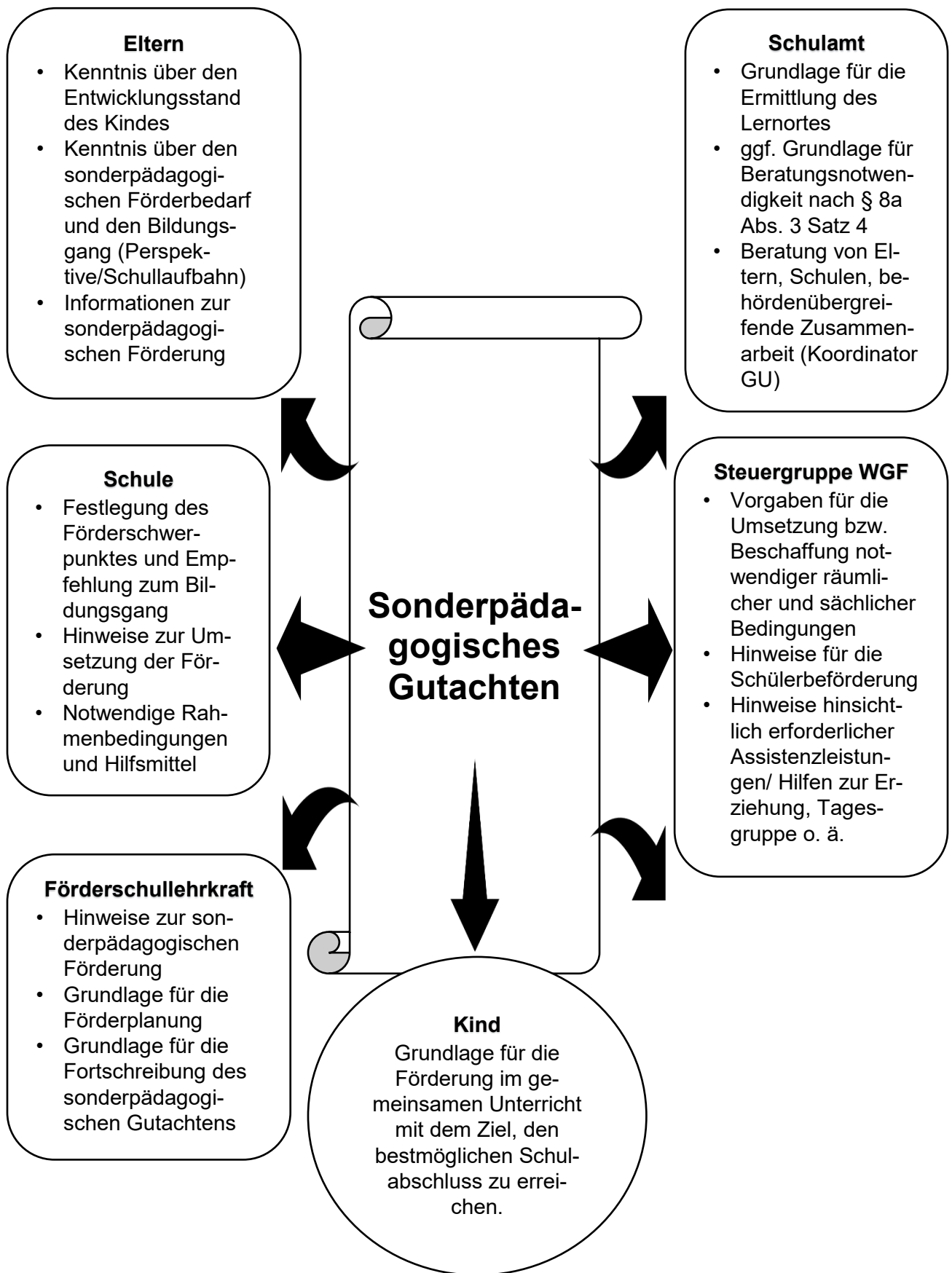


Abbildung 5: „Bedeutung des sonderpädagogischen Gutachtens für verschiedene Zielgruppen“

Das sonderpädagogische Gutachten bildet die Grundlage

- für die Lernortentscheidung,
- für die Beratung in der Steuergruppe WGF<sup>88</sup> sowie
- für die Erstellung des sonderpädagogischen Förderplans<sup>89</sup>.

### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen**

KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf) (05.08.2021)

Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (2002): Normal bin ich nicht behindert. Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund: Borgmann

Theunissen, G. (2016): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten, Bad Heilbronn, Verlag Julius Klinkhardt

TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien\\_forderbedarf\\_emotionale\\_soziale\\_entwicklung\\_3\\_auflage\\_web.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien_forderbedarf_emotionale_soziale_entwicklung_3_auflage_web.pdf) (05.08.2021)

TMBJS (2020) Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/Diagnostik\\_Geistige\\_Entwicklung.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/Diagnostik_Geistige_Entwicklung.pdf) (05.08.2021)

---

88 § 8a Abs. 3 S. 2 ThürSchulG; § 137c ThürSchulO; s. Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote

89 s. Sonderpädagogischer Förderplan, sonderpädagogische Fördermaßnahmen und Gutachtenfortschreibung

## Sonderpädagogischer Förderplan, sonderpädagogische Fördermaßnahmen und Gutachtenfortschreibung

Sonderpädagogische Förderung geht über die pädagogische Förderung hinaus, ist in der Regel temporär begrenzt und erfolgt auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Förderplans<sup>90</sup>. Das sonderpädagogische Gutachten bildet die Grundlage für die Erstellung des sonderpädagogischen Förderplans. Der sonderpädagogische Förderplan trägt dem Umstand Rechnung, dass sich jede Beeinträchtigung aufgrund personeller und systembezogener Dispositionen anders zeigt und in der Regel spezifische, individualisierte und kontextabhängige Fördermaßnahmen und Unterstützungsangebote benötigt.

Der sonderpädagogische Förderplan wird von den Förderschullehrkräften erstellt. Sowohl die Klassenkonferenz als auch die betreffende Schülerin bzw. der betreffende Schüler sind insbesondere zur Wahrung ihrer Selbstbestimmungsrechte in die Erstellung einzubeziehen. Der sonderpädagogische Förderplan und dessen Fortschreibung sind mit den Eltern zu besprechen, dies betrifft die Ziele, die Maßnahmen sowie die Evaluation gleichermaßen. Darüber hinaus können – möglichst im Einvernehmen mit den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler – weitere am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligte Personen hinzugezogen werden.

Im sonderpädagogischen Förderplan sind die konkreten Ziele und Maßnahmen sowie Formen der sonderpädagogischen Unterstützung festzuschreiben und zu dokumentieren. Die Umsetzung der Fördermaßnahmen ist hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen und zu evaluieren. Der sonderpädagogische Förderplan ist mindestens halbjährlich fortzuschreiben.

Im sonderpädagogischen Förderplan werden neben den sonderpädagogischen Fördermaßnahmen<sup>91</sup> die Ziele und Zeiträume der Förderung sowie die Verantwortlichkeiten festgehalten. Ebenso wird der Einsatz notwendiger Hilfsmittel dokumentiert<sup>92</sup>. Dabei soll der sonderpädagogische Förderplan klar und so kurz wie möglich gestaltet sein und somit eine Grundlage für die tägliche pädagogische Arbeit bilden.

Im Falle des Vorliegens von sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen ist im sonderpädagogischen Förderplan zu verankern, in welchen Fächern eine Leistungsbeurteilung und in welchen Fächern eine verbale Einschätzung erfolgt. Die Entscheidung hierüber trifft die Klassenkonferenz<sup>93</sup>.

Im Falle des Vorliegens von sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung dient der sonderpädagogische Förderplan neben dem Lehrplan für den Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung als Grundlage für die Formulierung von Lernzielen und Leistungsanforderungen<sup>94</sup>. Dies soll der betreffenden Schülerin bzw. dem Schüler die Anknüpfung an die Unterrichtsinhalte ermöglichen, den Kompetenzerwerb unterstützen sowie die Partizipation am Kompetenzerwerb der Lerngruppe (Klasse) gewährleisten.

---

90 s. Feststellungsverfahren und Sonderpädagogisches Gutachten; Sonderpädagogischer Förderplan, Fördermaßnahmen und Gutachtenfortschreibung

91 § 47c ThürSchulO

92 s. Anlage „Unterstützte Kommunikation (UK)“

93 § 47c Abs. 3 ThürSchulO

94 § 8a Abs. 2 Satz 5 ThürSchulG; s. Pädagogischer Förderplan

Wurden im frühkindlichen Bereich Entwicklungsverzögerungen festgestellt, setzt bereits im ersten Schulbesuchsjahr der Schuleingangsphase präventiv die Förderung der Schülerin oder des Schülers auf der Grundlage eines pädagogischen Förderplans ein. Dies gilt unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.<sup>95</sup>

### **Gutachtenfortschreibung**

Das sonderpädagogische Gutachten wird jährlich von den Förderschullehrkräften fortgeschrieben. Grundlage für die Gutachtenfortschreibung bilden die aus der Dokumentation und der Evaluation der Ziele und Maßnahmen des sonderpädagogischen Förderplans gewonnenen Erkenntnisse sowie die dokumentierten Lernfortschritte der Schülerin bzw. des Schülers. Dabei ist der sonderpädagogische Förderbedarf zu prüfen, ggf. fortzuschreiben und zu dokumentieren, welche Weiterentwicklungen und Entwicklungsfortschritte der Schülerin bzw. des Schülers beobachtet werden konnten. Die Fortschreibung beschreibt weiterhin Förderansätze und Empfehlung für die weitere sonderpädagogische Förderung<sup>96</sup>.

Stellt sich im Rahmen der Fortschreibung des sonderpädagogischen Gutachtens heraus, dass die sonderpädagogische Förderung nicht mehr geboten scheint, ist der sonderpädagogische Förderbedarf im Zuge der Gutachtenfortschreibung aufzuheben. Dies gilt insbesondere auch, wenn bei vorliegendem sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen in allen Fächern eine Leistungsbewertung in Form von Noten erfolgt. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler erhalten damit die Option, einen Schulabschluss, i.d.R. den Hauptschulabschluss, zu erwerben.

Gibt es im Rahmen der Gutachtenfortschreibung konkrete Anhaltspunkte für sonderpädagogischen Förderbedarf in einem anderen oder in weiteren sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, ist die erneute Anforderung des MSD beim Staatlichen Schulamt erforderlich<sup>97</sup>. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren MSD der Staatlichen Schulämter stehen in diesen Fällen zur Beratung der Schulen zur Verfügung.

### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen**

ThILLM-Reihe Materialien Heft-Nr.144 (2009): Methodische Hinweise zur Sonderpädagogischen Förderung durch Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an Thüringer Schulen.

---

95 § 8a Abs. 2 Satz 6 ThürSchulG

96 § 137a Abs. 4 Satz 3 ThürSchO,

97 § 137 a Abs. 1 ThürSchulO

## Förderschwerpunkt Lernen

Die Besonderheit dieses Förderschwerpunktes liegt darin, dass der Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler sich immer erst dann abzeichnen kann, wenn sie mit formellen, strukturierten und institutionalisierten Lernanforderungen im schulischen Kontext konfrontiert werden. Sie zeigen i.d.R. insbesondere Schwierigkeiten beim Erwerb der Kulturtechniken. Die Steuerung und Reflexion des Lernprozesses (Metakognition), das Nutzen von Lernstrategien sowie die selbstständige Bewältigung schulischer Anforderungen scheinen erschwert<sup>98</sup>. Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen erfüllen infolgedessen oftmals nicht in der erwarteten Weise oder nicht in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen die "intellektuellen Leistungsanforderungen"<sup>99</sup> der Primar- oder Sekundarstufe.

„Bei Schülerinnen und Schülern, denen unter den gegebenen individuellen Voraussetzungen – auch bei Ausschöpfung aller Formen der pädagogischen und unterrichtsfachlichen Unterstützung – ein Erreichen der Mindeststandards und der Lernziele der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum nicht oder nur in Ansätzen möglich ist, kann sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN angenommen werden. Das zeigt sich vielfach bei Transferleistungen, etwa wenn es darum geht, unterrichtsfachliche Kompetenzen in der Bewältigung von Alltagserfahrungen zu nutzen bzw. Alltagskompetenzen aus den verschiedenen Lebensbereichen unterrichtsfachlich einzusetzen.“<sup>100</sup>

Der Thüringer „Schulversuch zur Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (2008-2015) hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen bei systematischer individualisierter Förderung und einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung den Hauptschulabschluss erreichen können. Sie werden deshalb in Thüringen auf der Grundlage der gültigen Fachlehrpläne der allgemeinen Schule unterrichtet<sup>101</sup>. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in den Fächern, in denen sie die curricularen Vorgaben nicht erreichen können, eine verbale Einschätzung. In den Fächern, in denen sie die Lehrplanziele erreichen können, erfolgt eine Leistungsbewertung gemäß § 48 Abs. 2 ThürSchulG.

Um ihnen zugleich individuelle, die Lernmotivation und das Selbstwertgefühl steigernde Erfolge zu ermöglichen und zugleich das Ziel, das Erreichen des Hauptschulabschlusses im Blick zu behalten, legt die Klassenkonferenz fest, in welchen Fächern die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden und in welchen sie eine verbale Leistungseinschätzung erhalten<sup>102</sup>. Dies ist im sonderpädagogischen Förderplan festzuhalten.

„In jedem Fall ist sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen den individuell für sie höchstmöglichen Schulabschluss erreichen, einen gleichberechtigten Zugang zu Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben und die in den verschiedenen Bildungsphasen erreichten Leistungen so weit wie möglich bescheinigt bekommen.“<sup>103</sup>

---

98 KMK 2019, S. 6

99 Grünke, 2004, S.65

100 KMK 2019, S. 6

101 § 61 Abs. 1 ThürSchulG

102 § 47c Abs. 3 ThürSchulO

103 KMK 2019, S. 4

Die Festschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen ist kein unabänderlicher Status und kein personenbezogenes Merkmal, da sich Entwicklung immer offen gestaltet und kontextabhängig ist. Deshalb ist regelmäßig zu prüfen, ob eine Leistungsbewertung in allen Lern- und Leistungsbereichen bzw. in Teilbereichen bezogen auf die Standards der allgemeinen Schule möglich ist.

Die detaillierte Beschreibung insbesondere des kognitiven Potenzials des betreffenden Schülers bzw. der Schülerin und daran anknüpfende Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung sind dem sonderpädagogischen Gutachten zu entnehmen.

### **Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?**

Die Bandbreite individueller Zugänge zum Lerngegenstand ist auszuschöpfen. Neben kognitiven sind insbesondere auch sensomotorische und emotionale Zugänge zum Lerngegenstand zu ermöglichen<sup>104</sup>. Alle allgemein- und fachdidaktischen Möglichkeiten sollten genutzt werden, um Anschlussfähigkeit für die Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen zu gewährleisten<sup>105</sup>. Ein individueller Zugang zum Lerngegenstand gelingt zum einen, wenn dieser für die Schülerinnen und Schüler an subjektiver Bedeutsamkeit gewinnt. Zum anderen sind vorübergehende organisatorische und methodische Abweichungen von den für die allgemeine Schule geltenden Lehrplänen und Vorschriften auch bei lernzielgleichem Unterricht aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs zulässig<sup>106</sup>. Sie können lernfördernd wirken, sollten sich jedoch vorrangig auf Unterstützungsangebote und die Nutzung von Medien beziehen<sup>107</sup>, um den Anschluss an die Rahmenlehrpläne zu gewährleisten.

Hilfreich für den Lernprozess sind zudem

- Übungsphasen, die genau zum Lernstand und zum angestrebten Ziel passen und die die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützen („Intelligentes Üben“),<sup>108</sup>
- die Verwendung verschiedener Darstellungsformen (bspw. bildlich, alltagsprachlich, gegenständlich),
- die Möglichkeit zur Partnerarbeit, des Beobachtens anderer beim Anfertigen der richtigen Lösung oder des Nachfragens sowie
- ermutigende Rückmeldungen und gezielte pädagogische Unterstützung.

Weitere Anregungen sind in der „Handreichung zur Binnendifferenzierung unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkt Lernen mit Beispielen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch in den Klassenstufen 5 und 6“<sup>109</sup> sowie unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>110</sup>.

---

104 Bethge, Greiner, 2018

105 ThILLM, 2018

106 § 8a Abs.1 S. 2 & 3 ThürSchulG

107 ThILLM, 2018, S. 8ff

108 Heymann, Hans W. In Pädagogik (Weinheim) 57(2005) 11, S. 6-10

109 ThILLM, 2018

110 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

## Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:

Balgo, R. (2003): Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo, R. & Werning, R.: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann. S. 89-114

Bethge, A. & Greiner, F. (2018): Inklusionsorientierung im Fachunterricht:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge\\_Greiner\\_Inklusionsorientierung\\_im\\_\(Fach\)Unterricht\\_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf)  
(05.08.2021)

Grünke, M. (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe, S. 65–77.

Gutschke, A. (2010): Themenzentrierte Planung (TZP) – am Gemeinsamen Gegenstand lernen. In: Börner, S., Buchholz, T., Fischer, J. (Hrsg.) (2010): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen–Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010. Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 41- 46.  
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/16754.pdf> (05.08.2021)

KMK (2019): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019):  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_03\\_14-FS-Lernen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf) (05.08.2021)

Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhart

ThILLM (2018): Handreichung zur Binnendifferenzierung:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer\\_unterricht/inklusionsorientierter\\_fachunterricht](https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/inklusionsorientierter_fachunterricht) (05.08.2021)

ThILLM (2012): Materialhinweise Förderschwerpunkt Lernen  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2972> (05.08.2021)

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München und Basel: Ernst Reinhard Verlag

TMBJS (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz.  
<https://bildung.thueringen.de/bildung/bildungsplan> (05.08.2021)



## Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE)

Kinder und Jugendliche im sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeigen je nach Lebenszusammenhang ihren Unterstützungsbedarf auf höchst unterschiedliche Art und Weise<sup>111</sup>. I.d.R sind sie schon vorschulisch mit der Diagnose einer „geistigen Behinderung“ oder „komplexen Behinderung“ konfrontiert und befinden sich meist seit frühester Kindheit in medizinischer und therapeutischer Behandlung. Der Unterstützungsbedarf zeigt sich in verschiedenen Entwicklungsbereichen – im Besonderen in der Kognition, Kommunikation, Motorik und Sozialentwicklung. Sie erleben erhebliche Einschränkungen im Bereich der adaptiven Fähigkeiten in den drei Dimensionen kognitiv-kommunikative, praktische und soziale Kompetenzen<sup>112</sup>.

„Die Heterogenität der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung reicht von Kindern und Jugendlichen mit sehr komplexen Behinderungen bis zu Schülerinnen und Schülern, deren Kompetenzen sich im Grenzbereich zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen bewegen.“<sup>113</sup>

Schülerinnen und Schüler, die einen sog. sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben, werden zieldifferent unterrichtet. Grundlage hierfür bilden der Lehrplan zur individuellen Lebensbewältigung sowie der sonderpädagogische Förderplan<sup>114</sup>.

### Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?

Eine wichtige Aufgabe ist die Verständigung unter Wahrung der Selbstbestimmung. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Schülerin oder der Schüler nicht verbal kommuniziert. Mit ihnen in Kommunikation zu kommen, sich über nonverbale Wege, Symbole und Zeichen zu verständigen, das ist für diese Schülerinnen und Schüler eine notwendige Voraussetzung für das Lernen im gemeinsame) Unterricht<sup>115</sup>. Insbesondere ist zu klären, wie sich diese Schülerinnen und Schüler selbst bemerkbar machen und so aktiv am Lerngeschehen und am gemeinsamen Miteinander in der Lerngruppe (Klasse) teilhaben können.

Erfolgreiches Kommunizieren braucht eine klare und verständliche Sprache. Unterstützen können dabei insbesondere

- die Verwendung von einfachen Sätzen, Texten in leichter Sprache<sup>116</sup> sowie andere, entwicklungsangemessene Darstellungsformen (Fotos, Illustrationen, Gegenstände, Gesten),
- der Aufbau und das Nutzen von Routinen, transparenten Strukturen und Ritualen,
- die Gebärden-unterstützte Kommunikation,
- die Verwendung eines Sprachcomputers oder Talkers.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung benötigen in ihrem Aneignungsprozess zudem Lernangebote insbesondere im

---

111 KMK 2021

112 TMBJS 2021, Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, S. 4 f.; [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/Diagnostik\\_Geistige\\_Entwicklung.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/Diagnostik_Geistige_Entwicklung.pdf) (05.08.2021)

113 KMK 2021; S. 10

114 § 8a Abs. 1 letzter Satz ThürSchulG

115 s. Anlage „Unterstützte Kommunikation (UK)“

116 Informationen zu leichter Sprache finden sich unter: <http://www.menschzuerst.de> (05.08.2021)

Bereich der basalen, elementaren oder primären Bildung<sup>117</sup>. Auch wenn sie sich in einem anderen Modus der Aneignung bewegen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler können sie sich mit dem gleichen Lerngegenstand auseinandersetzen. Anregungen für das pädagogische Handeln in den verschiedenen Bildungsbereichen finden sich im Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre.

Das gemeinsame Lernen mit gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, deren Handlungen sie nachahmen können unterstützt den Erwerb adaptiver Kompetenzen in besonderer Weise. Besonderes Augenmerk ist dabei zu richten auf

- die Aktivierung mehrerer Wahrnehmungsbereiche,
- die Beachtung des persönlichen Lerntempos sowie die Durchhaltefähigkeit,
- das Anknüpfen an die Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler.<sup>118</sup>

Darüber hinaus empfehlen sich weitere, für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts und einer inklusionsorientierten, auf Partizipation ausgerichteten Schulkultur geeignete und auf Selbstbestimmung abzielende Ansätze.

## Empowerment

Die Empowerment-Philosophie<sup>119</sup> wertschätzt und achtet, dass alle Menschen über Kompetenzen, Stärken und Ressourcen verfügen. Sie geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in ihren eigenen Angelegenheiten als Experten kompetent agieren können. In ihrer Entwicklung zu mehr Selbstorganisation und Selbstvertretung brauchen sie zielführende Unterstützung, die es ihnen ermöglicht, Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen. In diesem Zusammenhang wird auf das grundgesetzlich verankerte Benachteiligungsverbot hingewiesen<sup>120</sup>.

Dem Lehrpersonal kommt dabei die Aufgabe zu „zur Entdeckung und (Wieder-) Aneignung eigener Fähigkeiten, Selbstverfügungskräfte und Stärken anzuregen, [die Schülerinnen und Schüler] zu ermutigen, zu stärken sowie konsultativ und kooperativ zu unterstützen, Kontrolle, Kontrollbewusstsein und Selbstbestimmung über die eigenen Lebensumstände zu gewinnen“<sup>121</sup>.

Schülerinnen und Schüler begreifen sich als kompetente Akteure, die sich neue Lebensbereiche durch verschiedene Aneignungsmöglichkeiten selbst erschließen. Dabei agieren sie aktiv und weitest möglich selbstbestimmt. Das Empowerment-Konzept geht davon aus, dass sie ihre eigenen Interessen formulieren, eigenständig-selbstverantwortlich Entscheidungen für persönliche Obliegenheiten treffen und eigene Belange für sich selbst regeln können. Die bisherige Praxis des Umgangs mit geistig behinderten Menschen offenbart die „Problematik der Verdinglichung und Fremdbestimmung“<sup>122</sup> und wird von der Empowerment-Bewegung kritisch gesehen.

---

117 Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, TMBJS, 2019, S. 16

118 KMK 1998

119 Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V. – ISL: Empowerment bedeutet; <https://www.isl-ev.de/index.php/aktuelles/projekte/empowerment-schulung/empowerment-bedeutet> (05.08.2021)

120 Art. 3 Abs. 3 S.2 GG

121 Theunissen 1998

122 Theunissen, 2002

## Stärken-Perspektive

Mit dem Ziel individuelle und soziale Ressourcen weiter zu entwickeln, werden positive Eigenschaften, wie Begabungen, Talente, Fähig- und Fertigkeiten, Kapazitäten, physische und psychische Gesundheit sowie persönliches Wohlbefinden gewürdigt und genutzt. Damit wird das Recht auf Autonomie anerkannt sowie Subjektivität und Potenzialität respektiert. „Eine zentrale Aufgabe der Praxis ist es, individuelle und soziale (z.B. Umfeld-Ressourcen) zu erschließen, um über eine Förderung und Unterstützung einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung hinaus den Weg für haltgebende Strukturen zu ebnen, die es dem Einzelnen erlauben, an gesellschaftlichen Bezügen zu partizipieren und ein autonomes Leben im Rahmen seiner Möglichkeiten zu verwirklichen<sup>123</sup>.

Essenziell für gelingende Partizipation ist

- der Aufbau sozialer Beziehungen,
- die individuelle Förderung zur selbständigen Bewältigung alltäglicher Anforderungen sowie
- die Fähigkeit zur selbstbestimmten Inanspruchnahme personaler Assistenz.

Das gemeinsame Lernen sollte die Ausweitung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler sowie der motorischen Kompetenzen und die Entwicklung eigener Handlungsoptionen ermöglichen.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>124</sup>.

## Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen

Albers, T. (2012): Mittendrin statt nur dabei, München: Ernst Reinhardt Verlag

Bethge, A. & Greiner, F. (2018): Inklusionsorientierung im Fachunterricht:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge\\_Greiner\\_Inklusionsorientierung\\_im\\_\(Fach\)Unterricht\\_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf)  
(05.08.2021)

Down-Syndrom-Netzwerk Deutschland e.V.:  
<https://down-syndrom-netzwerk.de> (05.08.2021)

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Feuser, G. (1995): Die Lebenssituation geistig behinderter Menschen in: Leben auf eigene Gefahr, München: Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise

Feuser, G. (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag, S. 5-30 [341]

---

123 Theunissen, 2016

124 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

Goll, H. H./Goll, J. (1998): Selbstbestimmung und Integration als Lebensziel, Hammersbach: Verlag Wort im Bild

Häsel-Weide, U. (2017): Mathematik gemeinsam lernen- Lernumgebungen für den inklusiven Mathematikunterricht in: Sonderpädagogische Förderung in NRW, Verband der Sonderpädagogik, Landesverband NRW e.V.

Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. – ISL:  
<https://www.isl-ev.de> (05.08.2021)

KMK (2021): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021)  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung\\_Geistige\\_Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf) (05.08.2021)

Kultusminister Konferenz (2017): Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schüler\*innen, Berlin  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_09\\_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf) (05.08.2021)

Mann, I. (1995): Lernen können ja alle Leute. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.:  
<http://www.menschzuerst.de/>. (05.08.2021)

Netzwerk Leichte Sprache (2013) Bücherliste in leichter Sprache:  
[www.menschzuerst.de/media/pdf/Buecher-Liste\\_November\\_2013.pdf](http://www.menschzuerst.de/media/pdf/Buecher-Liste_November_2013.pdf) (05.08.2021)

Nührenbörger, M. & Pust, S. (2011): Mit Unterschieden rechnen. Lernumgebungen im differenzierten Anfangsunterricht Mathematik. Seelze: Kallmeyer Verlag

Pollack, G. (2013): Herausforderung Inklusion – Ansprüche an Schulleitungen in Thüringen. In: Jantowski, A.: Gemeinsam Leben. Miteinander Lernen, Bad Berka: Thillm  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=3752> (05.08.2021)

Ratgeber des Bundes-Ministeriums für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“ :  
<https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>  
(05.08.2021)

Scholz, M.& Stegkemper, J. M. (2018) Die Gestaltung externer Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Würzburg, Verband Sonderpädagogik e.V.

Theunissen, G. (2016): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten, Bad Heilbronn, Verlag Julius Klinkhardt

Theunissen, G. (1998): Kooperationsdiskurs ein methodisches Instrument des Empowerment-Konzepts in der Behindertenarbeit in: Goll, H. u. J.: Selbstbestimmung und Integration als Lebensziel. Hammersbach: Verlag Wort im Bild

TMBJS (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz.  
<https://bildung.thueringen.de/bildung/bildungsplan> (05.08.2021)

ThILLM-Reihe Materialien Heft-Nr.144 (2009): Methodische Hinweise zur Sonderpädagogischen Förderung durch Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an Thüringer Schulen.  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1480> (05.08.2021)

ThILLM-Reihe Materialien Nr. 145 (2009): Methodische Hinweise zur Förderung von Kindern mit basalen und elementaren Bildungsbedürfnissen  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1007> (05.08.2021)

Wilken, E. (2018): Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag

Zeitschrift des Grundschulverbandes Heft 107 (2009): Allen Kindern gerecht werden, Frankfurt a. Main, Grundschulverband e.V.

## Förderschwerpunkt Hören

Beeinträchtigungen im Hören zeigen sich in unterschiedlichen Arten und Graden der Einschränkung des Hörvermögens bis zur hochgradigen Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit. Zudem können Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen auditiver Reize im Gehirn auftreten<sup>125</sup>. Durch die Versorgung mit Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten wird das Hören ermöglicht, es bedarf jedoch eines intensiven Hör- und Sprechtrainings, welches die Verarbeitung der akustischen Reize und die Anwendung der gesprochenen Sprache unterstützt. Auch ist ein Hörgerät kein Verstärker. Hörgerätetechnik ermöglicht zwar ein besseres Hören, entscheidend aber ist, wie die Höreindrücke verarbeitet und interpretiert werden. Individuelle Lernvoraussetzungen entwickeln sich vor diesem Hintergrund verschieden und in Abhängigkeit davon, seit wann und wie erfolgreich die Unterstützung erfolgt.

Andere Sinneskanäle können kompensieren, was an Gehörtem fehlt. Wer schlecht hört, möchte deshalb mehr sehen. Sehen aber ist von der Blickrichtung abhängig. Um bspw. in einem Gespräch alles zu erfassen wird mehr Zeit und ein hohes Maß an Konzentration benötigt. Aus diesen Gründen kann die Belastbarkeit der Betroffenen eingeschränkt sein und ein höherer Zeitbedarf in verschiedenen Bereichen des Unterrichts entstehen.

Jede Hörschädigung ist anders, abhängig von Art und Grad der Ausprägung. Die genaue Beschreibung der individuellen Besonderheiten des betreffenden Schülers bzw. der betreffenden Schülerin sind dem sonderpädagogischen Gutachten zu entnehmen (s. Feststellungsverfahren und Sonderpädagogisches Gutachten).

Die deutsche Gebärdensprache (DGS) ist als eigenständige Sprache anerkannt<sup>126</sup>.

### Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?

Erfolgreiches Kommunizieren mit hörgeschädigten Menschen braucht eine klare, deutliche und nicht zu laute Ansprache mit Blickkontakt. Um Missverständnisse zu vermeiden, können schriftliche Notizen oder/und Bilder unterstützend sein. Eine natürliche ausdrucksstarke Mimik und Gestik erleichtern das Verstehen. Aber auch hier gibt es große Unterschiede. Neben dem Grad der Hörfähigkeit sind besonders die bisherige Spracherfahrung und die vom Schüler bzw. der Schülerin primär genutzte Basissprache und Kommunikationsform bedeutsam. Dabei besteht ein breites Spektrum zwischen Schülerinnen und Schülern mit Lautsprachorientierung und jenen mit einer Orientierung an der deutschen Gebärdensprache (DGS). Die DGS sollte von Anfang an mit der Schrift- und Bildsprache verbunden werden.

Grundsätzlich gilt, dass Schülerinnen und Schüler, deren Wahrnehmung gravierend beeinträchtigt ist, andere Zugänge zum Lerngegenstand und somit zum Lernprozess benötigen. Schrift, Gebärde, Orientierung an Vorbildern, Bildmaterial, Untertitel bei Filmen können Defizite kompensieren. Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung müssen gezielt zahlreiche Begriffe, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, die hörende Kinder im täglichen Miteinander nebenbei lernen.

Erfahrungsgemäß kommt der Informationsaufnahme durch das Sehen, das Tasten, das Riechen und das Tun große Bedeutung zu.

---

125 in Gutachten meist benannt mit AVWS

126 § 12 Thüringer Gesetz zur Inklusion und Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (ThürGIG)

Die gezielte und fokussierte Auseinandersetzung mit einer Sache fördert die Begriffsbildung. Das praktische Handeln wirkt dabei intensiv nach und fördert das Vertrauen in das eigene Wissen sowie die Fähigkeit zum Wissenserwerb.

Klassenzimmer, in denen Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung lernen, sollten so ruhig wie möglich gelegen sein, bspw. in den oberen Stockwerken, und sie sollen eine gute Raumakustik aufweisen. Eine Sitzordnung, bei der alle Schülerinnen und Schüler miteinander Blickkontakt haben, erleichtert die Teilnahme an Unterrichtsgesprächen.

Zudem sollten insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die eine Funkübertragungs-Anlage (FM-Anlage) nutzen, Nebengeräusche minimiert werden, da durch die Anlage alle Töne verstärkt werden.

Damit ein Schüler bzw. eine Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Hören sich aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen im Klassenraum einbringen kann, braucht es die soziale Einbindung in Form der Partizipation an der Kommunikation. Der Schüler bzw. die Schülerin muss die Möglichkeit haben, angesprochen zu werden und selbst bemerkbar zu machen.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>127</sup>.

### **Wo finde ich spezielle Unterstützung und Beratung bspw. für die Adaptation von Lernmaterialien?**

Bei der Adaption von Arbeitsmaterialien zur Unterstützung und Anpassung der Lernumgebung an die individuellen Bedürfnisse des Schülers bzw. der Schülerin bietet das Überregionale Kompetenz- und Beratungszentrum Hören, Schule am Südpark in Erfurt, Unterstützung. Hier können auch Texte zu den Höraufgaben der Kompetenztests beantragt werden. Für die Aufbereitung von Prüfungsaufgaben ist das TMBJS mit Unterstützung des Fachberaters für sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören zuständig.

Das Überregionale Kompetenz- und Beratungszentrum Hören, Schule am Südpark in Erfurt berät darüber hinaus auch individuell zu Fragen in den Entwicklungsbereichen, zum Lernen, zu Fragen der sozialen Teilhabe sowie zum Hör- und Sprechtraining. Es erstellt ferner pädagogische Stellungnahmen zur Raumakustik, zu Hörsystemen und Technik.

Weitere Ansprechpartner für materielle und personelle Unterstützungsmöglichkeiten sind:

- die Krankenkasse (Hilfsmittel),
- der Schulträger,
- das Sozialamt (Sicherung der schulischen Teilhabe, u.a. DGS-Dolmetscher),
- barrierefreie visuelle Medienproduktionen: [www.spectrum11.de](http://www.spectrum11.de), [www.gebaerdenwerk.de](http://www.gebaerdenwerk.de), <https://www.yomma.de/gebaerdensprachvideo/>, <http://www.dgs-videofabrik.de/> (05.08.2021).

### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:**

Blickle, T. (1998): Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Dortmund: verlag modernes Lernen.

---

127 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht



Bogner, B. (2010): Hörtechnik für Kinder mit Hörschädigung. Ein Beitrag zur Pädagogischen Audiologie. Heidelberg. Median-Verlag

Böhme, G. (2008): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) im Kindes- und Erwachsenenalter. Defizite, Diagnostik, Therapiekonzepte, Fallbeschreibungen. Mannheim: Huber-Verlag

Hintermair, M. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Heidelberg: Median Verlag

Leonhardt, A. (2008): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Stecher, M. (2011): Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Heidelberg: Median Verlag

Truckenbrodt, L. (2019): Schüler mit einer Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München: Reinhardt-Verlag.

ThILLM (2012): Materialhinweise Förderschwerpunkt Hören  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=2976> (05.08.2021)

Portal für Gehörlose und Schwerhörige mit zahlreichen Informationen zu Politik, Sport, Kultur, Technik, Medien, Infos, News und Links  
[www.taubenschlag.de](http://www.taubenschlag.de): (05.08.2021)

Visuelles zu Beruf, Leben und Lernen von DESIRE-Forschungsgruppe der RWTH Aachen  
[www.vibelle.de](http://www.vibelle.de) (05.08.2021)

Nachrichten für gehörlose und schwerhörige Kids  
[www.deafkids.de](http://www.deafkids.de) (05.08.2021)

Informationen und Adressen zu Gesundheit, Bildung, Gebärdensprache  
[www.deafbase.de](http://www.deafbase.de): (05.08.2021)

„Quint“ - Institut für Qualifizierung und Beratung zur Integration hörgeschädigter Menschen  
[www.institut-quint.de](http://www.institut-quint.de) (05.08.2021)

## Förderschwerpunkt Sehen

Eine Sehbehinderung liegt vor, wenn trotz Sehhilfen und Korrekturen nach medizinischer Messung das visuelle Wahrnehmungsvermögen weniger als ein Drittel des normalen beträgt. Die Art der Einschränkungen in der visuellen Wahrnehmung können dabei – in Abhängigkeit von den konkreten Ursachen – sehr verschieden sein.

Von Blindheit spricht man, wenn das visuelle Wahrnehmungsvermögen weniger als ein Fünftel des Normalen beträgt. Auch hier kann das, was visuell noch wahrgenommen wird, sehr verschieden sein. Besondere Sensibilität und Professionalität erfordern progrediente, d.h. fortschreitende Erkrankungen mit einem zunehmenden Verlust der Sehfähigkeit.

In der Regel sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler in ärztlicher Behandlung. Vorhandene ärztliche Diagnosen sind bei der Feststellung des sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Sehen heranzuziehen und bei der Beschreibung des Unterstützungsbedarfs und damit entsprechender Förderansätze und –maßnahmen im sonderpädagogischen Gutachten zugrunde gelegt.

Beratung, insbesondere zur Vorbereitung der Umgebung im pädagogischen Kontext, bietet das überregionale Förderzentrum „Diesterwegschule“ in Weimar. Hier erfolgt nach Terminabstimmung die Beratung von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern und den an ihrem Bildungsprozess beteiligten Personen in allen Bereichen, die durch die Sehschädigung beeinflusst werden können.<sup>128</sup>

### Wie kann Gemeinsamer Unterricht gelingen?

Bei Schülerinnen und Schülern, deren visuelle Wahrnehmung beeinträchtigt ist, ist es für die Pädagoginnen und Pädagogen wichtig, die konkrete Beeinträchtigung der visuellen Wahrnehmung der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers zu kennen, um Fehleinschätzungen zu vermeiden.

Die betroffenen Schülerinnen und Schüler benötigen Zugänge zum Lerngegenstand über andere Sinneskanäle oder unter Einsatz von Hilfsmitteln, um erfolgreich am Lernprozess partizipieren zu können. Große Bedeutung kommt, insbesondere bei blinden Schülerinnen und Schülern, der Informationsaufnahme über das Hören, Riechen und Tasten zu. Dies kann auch dazu führen, dass Begriffe konzeptionell anders als bei Sehenden unterlegt sind, da die Begriffsbildung ausschließlich über die benannten Sinneskanäle erfolgt. Hier bedarf es des Dialoges und der Kommunikation, um zu einem gemeinsamen Begriffsverständnis zu gelangen.

Die Arbeitsmaterialien müssen dem jeweiligen visuellen Wahrnehmungsvermögen sowie den individuellen Bedürfnissen der Schülerin bzw. des Schülers entsprechen.

Klare Strukturen wie bspw. die immer gleiche Einteilung eines Arbeitsblattes, wenige Aufgaben auf einem Blatt sowie der Verzicht auf unterschiedliche Schriftarten und Abbildungen unterstützen die Orientierung. Kontrastreiche Untergründe (bspw. Gelbe Kreide, dunkle Arbeitsplatzunterlage, ...) erleichtern die Wahrnehmung.

---

128 <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/schools/overview?tspi=278>; (05.08.2021)

Klassenräume, in denen sehbehinderte oder blinde Schülerinnen und Schüler lernen, brauchen klare und verlässliche Strukturen. Sie sollten stets aufgeräumt sein, sodass sich Arbeitsmaterialien immer an gleichen Orten befinden, die Gänge frei und gut durchgängig sind und der eigene Arbeitsplatz allein auffindbar ist.

Große Bedeutung kommt dem Training des Gedächtnisses zu, denn es ist den betreffenden Schülerinnen und Schülern nicht möglich, eine Anordnung im Raum oder auf einem Blatt überblicksmäßig zu erfassen. Vielmehr müssen sie sich merken, wo die Dinge sich befinden und wo sie sie abgelegt haben. Auch das Anfertigen von Notizen ist erschwert bzw. sehr aufwändig und nur begrenzt hilfreich, da auch diese wiedergefunden werden müssen.

Für die Orientierung im Raum oder auf einem Arbeitsblatt ist deshalb ein erhöhter Zeitbedarf einzuplanen. Insbesondere für das Lesen benötigen sehbehinderte Schülerinnen und Schüler mehr Zeit, da die Gesamtheit eines Textes nur Wort für Wort erfasst werden kann. Ein Überblickslesen entfällt.

Da viele Informationen auditiv wahrgenommen werden, sind eine gute Raumakustik und eine ruhige Gesprächsatmosphäre hilfreich, um sich auf Wesentliches konzentrieren zu können.

Aufgaben zur Prüfungsvorbereitung sowie andere adaptierte Lernmaterialien, bspw. in Braille-Schrift oder digitalisiert, können beim überregionalen Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sehen in Weimar angefordert werden<sup>129</sup>. Die Adaption zentraler Prüfungsaufgaben muss rechtzeitig, bis zur 3. Januarwoche des jeweiligen Jahres<sup>130</sup>, beantragt werden (s. Anlage „Medienzentrum“). Bücher in Brailleschrift können bei der Deutschen Zentralbücherei für barrierefreies Lesen (DTB)<sup>131</sup> kostenfrei ausgeliehen sowie teilweise auch käuflich erworben werden.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>132</sup>.

## **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen**

BVST: Blinden- Sehbehindertenverband:  
[www.bsvt.org](http://www.bsvt.org) (05.08.2021)

Deutschen Zentralbücherei für barrierefreies Lesen (DTB):  
<https://www.dzblesen.de/> (05.08.2021)

Onlinekatalog deutscher Punkt- und Hörschriftbücher:  
<http://www.blindenschrift.net> (05.08.2021)

ThILLM (2012): Materialhinweise Förderschwerpunkt Sehen  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=2974> (05.08.2021)

---

129 Internetseite des Thüringer Schulportals – Diesterwegschule

130 VVOrg des jeweiligen Schuljahres

131 <https://www.dzblesen.de>

132 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (VBS) (2011): Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Standards. Spezifisches Curriculum. Modell-Leistungsbeschreibung:  
[https://www.blindenschule-friedberg.de/images/gesamteinrichtung/angebote/download/spezifisches\\_curriculum\\_blinde.pdf](https://www.blindenschule-friedberg.de/images/gesamteinrichtung/angebote/download/spezifisches_curriculum_blinde.pdf) (05.08.2021)

Virtuelles Kompetenzzentrum zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung (ISaR):  
[www.isar-projekt.de](http://www.isar-projekt.de) (05.08.2021)

Walker, L. (2006): Blindsight. Dokumentarfilm/DVD

## Förderschwerpunkt Sprache

Die Verbalsprache ist *das* Medium des Lernens, aber auch ein wesentliches Mittel, um Beziehungen herzustellen, Bedürfnisse mitzuteilen und sich in vielfältiger Weise auszudrücken. Ist sie beeinträchtigt, sind sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch schulische Lernprozesse in besonderer Weise gefährdet.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache kann sich insbesondere in den folgenden Bereichen zeigen:

<b>LAUTBILDUNG</b>  Störungen auf der Laut- ebene	z. B. Aussprachestörungen, Sigmatismus, Störung des Zusammenspiels der an der Artikulation beteiligten Werkzeuge
<b>WORTSCHATZ</b>  Störungen auf der Wort- und Bedeutungsebene	z. B. nicht altersgerechter Wortschatz (Schwierigkeiten beim Benennen und Beschreiben), eingeschränktes Sprachverständnis
<b>GRAMMATIK</b>  Störungen auf Ebene der Wort- und Satzbildung	z. B. einfache und unvollständige Satzbildung, fehlerhafte Verwendung von Artikeln, Pluralformen, Präpositionen usw.
<b>INTERAKTION</b>  Störungen im kommunika- tiven Prozess	z. B. Stottern, Poltern, Mutismus, Stimmstörungen, Schwierigkeiten bei der situativen Anpassung des Sprachgebrauchs (Pragmatik)
<b>SCHRIFTSPRACHE</b>  als Teilleistung des Ge- samtspracherwerbs	z. B. Schwierigkeiten beim Erfassen von Laut- und Silbenstrukturen (Phonologische Bewusstheit)

Jede Beeinträchtigung ist anders, abhängig von Art und Grad der Ausprägung. Die genaue Beschreibung der individuellen Besonderheiten des betreffenden Schülers bzw. der Schülerin sowie Förderansätze und Förderempfehlungen sind dem sonderpädagogischen Gutachten zu entnehmen.

### Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?

Im gemeinsamen Unterricht sind vor allem *zwei Ansätze* wirksam, um Sprache in einem inklusiven Setting zu fördern: *Sprachförderung als Unterrichtsprinzip* und eine bewusst gewählte *Sprache der Lehrkraft*.

*Sprachförderung als Unterrichtsprinzip* bedeutet, die Barrieren zu überwinden, die im herkömmlichen Unterricht für die Zielgruppe bestehen und so ihren Kompetenzerwerb zu unterstützen. Wesentliche, unterstützende Prinzipien sind:

- **optimale Kommunikationsvoraussetzungen schaffen** (Gesprächsregeln einhalten, Kultur des Zuhörens etablieren, gezielte Nachfragen stellen und zulassen)
- **Multiperformanzprinzip** nutzen, d.h. stets alle Modalitäten einbeziehen: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Visualisieren
- **intensive Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung fördern**
- Anpassen von Texten bzgl. Umfang, Inhalt, Wortschatz, Grammatik an die aktuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler
- **handlungsbegleitendes Sprechen**
- **begrenzte Offenheit** (Wahlmöglichkeiten in einem begrenzten, überschaubaren Rahmen)

Mit der *Sprache* steht *jeder Lehrkraft* ein Instrument zur Verfügung, sprachliche Aufmerksamkeit herzustellen, Inhalte gezielt sprachlich zu modellieren und Sprache selbst zu vermitteln. Ein sprachsensibler Fachunterricht<sup>133</sup> betreibt sachbezogenes Sprachlernen, d.h. Bildungssprache wird an und mit der Sache (den Fachinhalten) gelernt und befördert.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>134</sup>.

### **Stufenmodell Schriftspracherwerb**

Mit Hilfe des Stufenmodells zum Schriftspracherwerb<sup>135</sup> kann der Stand des Schriftspracherwerbs erkannt, können ggf. Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern beim Erlernen des Lesens und Schreibens erkannt und geeignete Fördermöglichkeiten gewählt werden. Es gilt der Grundsatz, eine optimale Passung zwischen der Aneignungsstufe und dem Lernangebot herzustellen.

---

133 Leisen, 2020

134 Verweis auf Kapitel „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ in dieser Veröffentlichung

135 Valtin, R. 1997

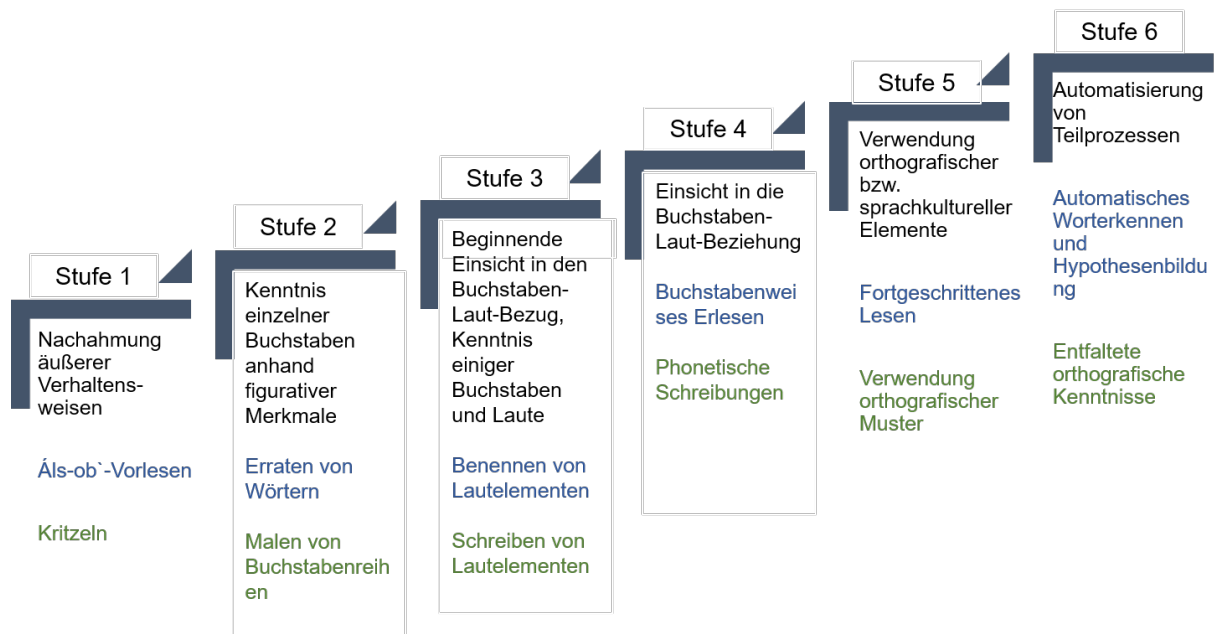


Abbildung 6: angelehnt an Valtin, Renate (1997) Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Weinheim, Betz, S. 76-88

### Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:

Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Leisen, J. (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Leisen, J. (2020): Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (05.08.2021)

Valtin, R. (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim: Beltz Verlag

Ratgeber des Bundes-Ministeriums für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“  
<https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>  
 (05.08.2021)



## Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (KME)

Nicht jede körperliche Beeinträchtigung zieht einen sonderpädagogischen Förderbedarf in der körperlich-motorischen Entwicklung nach sich. Wenn Kinder und Jugendliche jedoch aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung besondere Unterstützung beim Zugang zum Lerngegenstand sowie beim Nachweis vorhandener Kompetenzen benötigen, kann von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ausgegangen werden.

Körperliche Behinderungen beruhen auf medizinisch diagnostizierbaren, erheblichen Funktionsbeeinträchtigungen des Stütz- und Bewegungssystems, unzureichender Funktionsfähigkeit von Organen oder chronischen Erkrankungen. Das bedeutet, dass nicht jede körperliche Behinderung sichtbar ist und mitunter ein Notfallhandeln wahrscheinlicher wird als dies normalerweise zu erwarten ist. Dies erfordert die kontinuierliche Aktualisierung der Notfallpläne. Sollte zudem eine Medikamentengabe notwendig sein, darf diese nur nach ärztlicher Einweisung erfolgen und muss mit den Eltern im Vorfeld schriftlich vereinbart sein<sup>136</sup>.

Alltägliche Verrichtungen wie bspw. speisen oder Toilettengänge, erfordern auf Grund eingeschränkter Mobilität in vielen Fällen mehr Zeit. Dies gilt es, bei der Planung und Gestaltung des Schulalltags, insbesondere des Unterrichts, sowie bei der Durchführung von schulischen Veranstaltungen im Vorfeld zu berücksichtigen. Häufig haben Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in der körperlich-motorischen Entwicklung einen erheblichen Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung von motorischen Grundfähigkeiten.

Ihre Kindheit und Jugend sind nicht selten durch häufige und lange Krankenhausaufenthalte geprägt und können demzufolge nicht am Präsenzunterricht teilnehmen (Unterricht im Krankheitsfall)<sup>137</sup>. Besondere Sensibilität und Professionalität erfordern progrediente, d.h. fortschreitende Erkrankungen mit einer zunehmenden Verschlechterung des Gesundheitszustandes.

Jede Beeinträchtigung ist anders, abhängig von Art und Grad der Ausprägung. Die Beschreibung der individuellen Besonderheiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für deren Förderung und Unterstützung sind dem sonderpädagogischen Gutachten zu entnehmen.

### Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?

Grundlegend sind der Aufbau sozialer Beziehungen in der Klassengemeinschaft sowie die Teilhabe an der unterrichtlichen und zwischenmenschlichen Kommunikation. Sprechen als motorischer Vorgang fällt nicht selten schwer. In diesem Fall benötigen die betroffenen Schülerinnen und Schüler Unterstützung von Seiten der Kommunikationspartner wie bspw. genaues und geduldiges Zuhören oder respektvolles Nachfragen. Einige Betroffene brauchen zudem weitere Hilfen. Geeignet sind hier die Techniken und Materialien der Unterstützten Kommunikation (UK)<sup>138</sup>.

---

136 Handreichung zur Medikation von Schülern während der Zeit des Schulbesuchs; TMBWK 2012 <https://bildung.thueringen.de/fileadmin/lehrkraefte/dienstliches/medikationhandreichungorig.pdf>; Vereinbarung mit Eltern [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/lehrkraefte/dienstliches/medikationanlage\\_1.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/lehrkraefte/dienstliches/medikationanlage_1.pdf) (05.08.2021)

137 § 54 ThürSchulG

138 s. Anlage „Unterstützte Kommunikation (UK)“

Die selbständige Bewältigung alltäglicher Anforderungen, ggf. einschließlich der Fähigkeit zur selbstbestimmten Inanspruchnahme personaler Assistenz sind individuell zu fördern. Das gemeinsame Lernen sollte die Ausweitung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit sowie der motorischen Kompetenzen und die Entwicklung eigener Handlungsmöglichkeiten befördern.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>139</sup>.

#### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:**

Leyendecker, C. (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart:

ThILLM (2012): Materialhinweise Förderschwerpunkt körperlich - motorische Entwicklung  
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=2977> (05.08.2021)

Deutsche Gesellschaft für Muskelkranke e.V.  
[www.dgm.org](http://www.dgm.org) (05.08.2021)

---

139 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

## Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (esE)

Sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ergibt sich, wenn die möglichen pädagogischen Handlungsoptionen ausgeschöpft sind und es der Schülerin oder dem Schüler trotz präventiver Maßnahmen und pädagogischer Interventionen nicht gelingt, an schulischer Bildung teilzuhaben.

Störendes oder problematisches Verhalten von Schülerinnen oder Schülern tritt nicht isoliert, sondern in einem sozialen Zusammenhang auf, an dem wiederum mehrere soziale Systeme beteiligt sind. Jedes Verhalten erfüllt in der jeweiligen Situation oder im jeweiligen Kontext eine für die Schülerin oder den Schüler sinnvolle Funktion. Problematisches Verhalten kann direkt aus der Situation des Unterrichts entstehen, aber auch aus anderen Systemen, wie Familie, Peergroup oder Trainingsgruppe übertragen werden. Dies gilt insbesondere für Verhaltensweisen, die von der Schülerin oder vom Schüler als zielführend und erfolgreich erlebt wurden. Verdeckte Regelkreise, wie bspw. Kommunikationsabläufe, spielen dabei eine Rolle. Es ist daher notwendig, Interaktionsmuster, die wenig akzeptierte Verhaltensweisen hervorbringen oder stabilisieren, zu erkennen und zu unterbrechen.

Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet. Dabei können die Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten oder Behinderungen problemverstärkend wirken.

### Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?

Aufeinander aufbauende unterstützende pädagogische Handlungsoptionen<sup>140</sup> sollen es ermöglichen, für Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen passende kontext- und entwicklungsabhängige Lösungen in Schule und Unterricht zu schaffen. Sie sollen zudem präventiv Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung vorbeugen. Zeitgleich werden mit entsprechenden Interventionen Regelkreise durchbrochen und der jeweilige Kontext so verändert, dass für die Schülerin oder den Schüler das gewünschte Verhalten einen Sinn darstellt.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>141</sup>.

---

140 TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

141 s. Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht

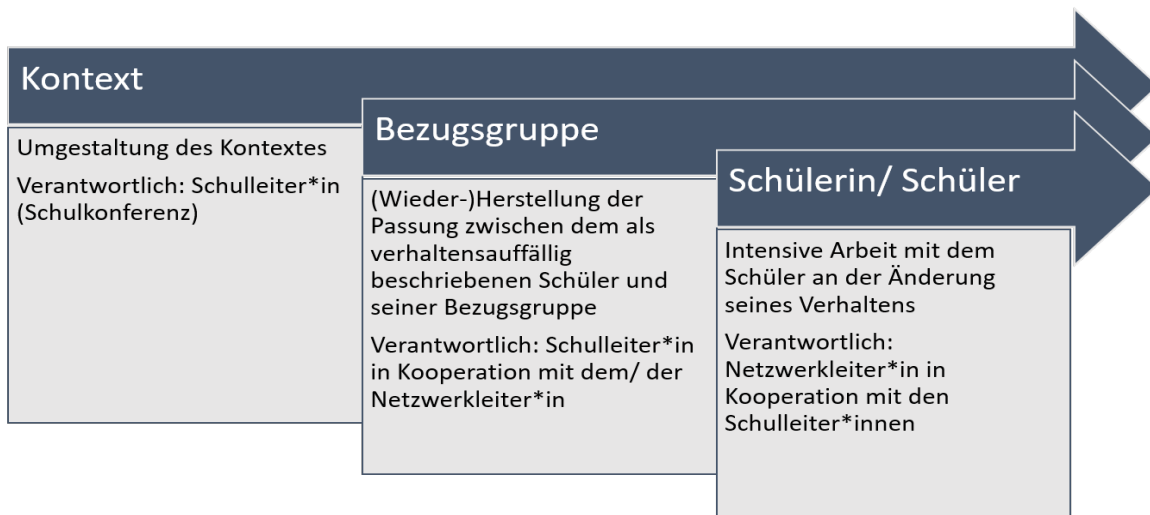


Abbildung 7: „Stufen der Intervention“ nach TMBJS, 2018, S. 4f

## Problematik Übergänge

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt, eine Vielzahl von unfreiwilligen Übergängen<sup>142</sup> bewältigen zu müssen. Dies ist besonders kritisch zu betrachten, da gerade sie feste und verlässliche Bezugspersonen auf allen Ebenen benötigen. Es ist deshalb stets individuell und umfassend zu prüfen, ob bspw. die vorübergehende Herausnahme aus der Bezugsgruppe wirklich zielführend und entwicklungsfördernd ist<sup>143</sup>.

### Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:

Bauer, C., Hegemann, T. (2008): „Ich schaffs! - Cool ans Ziel“. Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Bethge, A.: Schwierige Schüler – (K)ein Thema an Ihrer Schule. in: Schulleitung und Schulentwicklung Nr. 85, Ausgabe 9/2017. B 3.13 Stuttgart: Raabe Verlag

Bethge, A.: Systemisch denken – pädagogisch handeln. in: Bildungsmanagement. Schulleitung und Schulentwicklung. Führen Managen Steuern. Nr. 98, Ausgabe 2/2020. B 5.15. Stuttgart: Raabe Verlag

Furman, Ben (2016): „Ich schaffs!“ in Aktion – Das Motivationsprogramm für Kinder in Fallbeispielen. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, Heidelberg

Jantowski, A.: SchülerStärken. Soziale und emotionale Förderung. In: Praxis Schule 26. Jg. (5 - 2015), S. 10 – 17

[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/45a5f7c0-4508-4545-b0f3-cb3828eb22fe/Jantowski\\_Andreas\\_SchülerStärken.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/45a5f7c0-4508-4545-b0f3-cb3828eb22fe/Jantowski_Andreas_SchülerStärken.pdf) (05.08.2021)

142 Verweis auf Kapitel „Übergänge gestalten“ in dieser Veröffentlichung

143 ThürSchulG, § 45; Abs. 1; ThürSchulO, § 45a Abs. 4, TMBJS, 2018, S. 6ff & Anlagen 4 bis 6

KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000)  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf) (05.08.2021)

Michel, C. (2011): Systemische Beratung mit Kindern. In: Jäpelt, B.; Schildberg, H. (Hrsg.): Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik. Dortmund: Borgmann. S. 141-152

Palmowski, W. (2008): Anders handeln: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. Dortmund: Borgmann

TMBJS (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung  
[https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien\\_forderbedarf\\_emotionale\\_soziale\\_entwicklung\\_3\\_auflage\\_web.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien_forderbedarf_emotionale_soziale_entwicklung_3_auflage_web.pdf) (05.08.2021)

ThILLM-Reihe Impulse Heft Nr.60 (2014): Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Bad Berka  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=4548> (05.08.2021)

## Autismus-Spektrum-Störung (ASS)

Je nach Ausprägung wird in Thüringen die Autismus-Spektrum-Störung, den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung zugeordnet.

Es gibt nicht die Autistin oder den Autisten – vielmehr ist jeder Mensch mit ASS anders.

Die Begrifflichkeit Autismus-Spektrum ergibt sich aus der Vielfalt und Variabilität Autismus-spezifischer Besonderheiten. Biologische und insbesondere genetische Faktoren werden ursächlich für die Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörungen angenommen; psychosoziale Faktoren scheinen jedoch die Intensität des Auftretens der Symptome zu beeinflussen.

Bei nicht-autistischen Menschen werden vom Gehirn Informationen aus einer extremen Vielzahl von Reizen herausgefiltert. Wahrgenommen wird, was in diesem Moment, in dieser Situation bedeutsam ist. Bspw. werden körpereigene Funktionen von nicht-autistischen Menschen nur wahrgenommen, wenn sie sich unmittelbar darauf konzentrieren oder wenn diese Funktionen außer Tritt geraten. Menschen mit der Diagnose ASS ist dies nicht gegeben. Reize werden kaum diskriminiert oder ausgeblendet – vielmehr werden sie als nahezu gleichwertig wahrgenommen und so nicht selten aus diesen Informationen falsch generiert. Gleichzeitig führt die unzureichende Diskriminierung von Reizen zu permanenter Reizüberflutung und infolgedessen zu extremem Stress und gedanklichem Chaos. Es kommt zum sogenannten Overload. Stereotypen wie Manierismen, Flattern, Wedeln, Schaukelbewegungen aber auch selbstverletzendes Verhalten dienen dann dazu, dass überflutete Nervensystem zu beruhigen.

Nach der, von der WHO herausgegebenen, internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD) zählen die verschiedenen Formen von Autismus zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen<sup>144</sup> mit folgenden Merkmalen

- **Auffälligkeiten in der Kommunikation und Sprache**,  
u.a. kein oder ein nur eingeschränktes Verständnis für nonverbale Kommunikation (fehlender Blickkontakt oder Starren, Mimik, Gestik, Tonfall etc.); monotone Sprachmelodie, behrend klingend, ungewöhnlicher Wortgebrauch; mangelndes Verständnis für Ironie, Witz und Redewendungen
- **Auffälligkeiten im Sozial- und Kontaktverhalten**,  
u.a. fehlende, ungewöhnliche oder unpassende Techniken und Strategien zur Kontaktaufnahme und -gestaltung; mangelnde Fähigkeit, soziale Situationen zu erfassen und korrekt zu interpretieren, fehlende Theory of Mind<sup>145</sup>.  
Dies führt u.a. dazu, dass psychologisierende Geschichten und Interpretationen kaum verstanden werden.
- **Fixierung auf bestimmte Interessen und Aktivitäten** (mangelnde Flexibilität);
- u.a. intensive Beschäftigung mit Themen, die oft ungewöhnlich wirken; teilweise zwanghaft und für die jeweiligen Gegenstände untypisch wirkende, sich wiederholende Beschäftigung mit diesen; extremer Stress bei Veränderungen, insbesondere bei der Abweichung von gewohnten Abläufen, was wiederum zu Stereotypen, Manierismen etc. (s.o.) führt. Das symbolische Spiel scheint für die Betroffenen bedeutungslos.

---

144 <https://www.icd-code.de/icd/code/F84.0.html> (05.08.2021)

145 <https://lexikon.stangl.eu/511/theory-of-mind> (05.08.2021)

## Wie kann gemeinsamer Unterricht gelingen?

Eine klare, visualisierte Strukturierung des Tages und des Unterrichts schaffen Transparenz und reduzieren Unsicherheiten bezogen auf das Kommende. Rituale und individualisierte Arbeitspläne, bei denen Erledigtes direkt abgehakt werden kann, sind hilfreich. Auch gelingt das Arbeiten auf dem Platz besser als wenn der Blick zwischenzeitlich im Raum umherwandern muss. Klare, direkte, namentliche Ansprache ist für die Kommunikation und den Arbeitsbeginn hilfreich. Komplexe soziale Situationen wie bspw. Gruppenarbeit, Mannschaftsspiele oder unstrukturierte Situationen wie Pausen, Klassenfahrten oder -feiern verursachen tendenziell Stress. Die Kommunikation oder die Zusammenarbeit mit einer einzelnen Person kann jedoch sehr gut gelingen. Komplexe soziale Situationen bedürfen deshalb einer besonderen Vorbereitung. Es sollte im Vorfeld mit Bildern oder Worten visualisiert werden, was vermutlich auf die Schülerin bzw. den Schüler zukommt. Auch Änderungen im Tagesablauf wie bspw. Vertretungsstunden, führen zu extremen Stresssituationen.

Hilfreich sind verlässliche Bezugspersonen, die auf Ironie, Small-Talk oder zweideutige Aussagen verzichten, ein Gespür für die Verwendung vielfältiger Metaphern in der Sprache entwickelt haben und diese ggf. auch erklären können. Klare, eindeutige Erklärungen und Beschreibungen unterstützen das Zustandekommen von Kommunikation.

Hilfreich ist ein gutes, ruhiges, wenig aufgeregtes Klassenklima, in dem die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich kurzzeitig zurückzuziehen. Die Lernumgebung sollte reizarm sein.

Gegebenenfalls sind Sonderregelungen z.B. für Pausen, Esseneinnahme, Projektvorhaben, Klassenfeste, -fahrten, Exkursionen oder Sportfeste angebracht. Alle besonderen Vorhaben bedürfen einer gründlichen Vorbereitung (s.o.). Dies gilt auch für Partner- und Gruppenarbeit oder Spiele, vor allem mit Wettbewerbscharakter.

Mitunter sind Assistenzleistungen nötig, um die vielfältigen kommunikativen Anforderungen im schulischen Alltag bewältigen zu können.

Weitere Anregungen sind unter „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ zu finden<sup>146</sup>.

### Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:

Autismus-Kultur: Für ein glückliches Leben im Autismus-Spektrum:  
<https://autismus-kultur.de> (05.08.2021)

Frith, U. (1989): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg, Berlin, New York: Spektrum Akademischer Verlag

Gee V. (2020): Das andere Kind in der Schule – Autismus im Klassenzimmer. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Hallbauer, A., Castaneda, C. (Autor\*innen), Kitzinger, A. (Illustratorin) (2013): Einander verstehen lernen: Ein Praxishandbuch für Menschen mit und ohne Autismus. Kiel: Holtenauer Verlag. Taschenbuch

---

146 Verweis auf Kapitel „Aspekte lernförderlicher Unterrichtsgestaltung im Präsenz- und Distanzunterricht“ in dieser Veröffentlichung



Häußler, A. (2012): Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus in Theorie und Praxis. Dortmund: Verlag modernes Lernen

Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M. (2013): Soko Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Dortmund: Verlag modernes Lernen

Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2014): Autismus. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Rödler, P.: Auf dem Weg zu einer Pädagogik ohne Rest Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Pädagogik - Rödler: Texte & Materialien ([peter-roedler.de](http://peter-roedler.de)); Zugriff am 30.04.2021

Schirmer, B. (2011): Schulratgeber Autismus-Spektrum: Ein Leitfaden für LehrerInnen. München: Ernst Reinhardt Verlag

Stangl, W. (Jahr). Stichwort. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. (Stangl, 2020).

## Unterricht im Krankheitsfall

Der Unterricht im Krankheitsfall ist in Thüringen durch den § 54 des Schulgesetzes und die „Fachliche Empfehlung Klinik- und Hausunterricht in Thüringen“ geregelt. Er ermöglicht länger oder wiederholt erkrankten Kindern und Jugendlichen, die deswegen nicht am Schulunterricht teilnehmen können, ihre Schullaufbahn so erfolgreich wie möglich fortzusetzen. Betroffene Schülerinnen und Schüler in häuslicher Pflege können Hausunterricht und digitale Lernangebote erhalten; in Kliniken findet der Unterricht in Schulzimmern oder direkt am Krankenbett statt.

### Klinikunterricht

- berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten des erkrankten Kindes bzw. Jugendlichen,
- umfasst bis zu 10 bzw. 12 Wochenstunden in den Grundlagenfächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache,
- findet in Kleingruppen oder einzeln statt,
- setzt am Lern- und Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen unter Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben an und fördert individuell,
- ermöglicht eine Einschätzung vom Lern- und Entwicklungsstand des Schülers/ der Schülerin.

Eine Leistungsbewertung findet jedoch in der Regel nicht statt. Eine gute Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften der Heimatschule, Kliniklehrkräften und therapeutischem Team der jeweiligen medizinischen Einrichtung befördert die schulische Entwicklung und erfolgreiche Reintegration des erkrankten Kindes bzw. Jugendlichen<sup>147</sup>. Die Zusammenarbeit zwischen Kliniklehrkräften und Lehrkräften der Heimatschule beginnt mit

- der zeitnahen Übermittlung der zu bearbeitenden Lerninhalte und/oder Aufgaben durch die Heimatschule,
- der Kontaktaufnahme zwischen Klassenlehrkraft bzw. Fallmanager und Kliniklehrkraft,
- der Absprache zu individualisierten Fragestellungen bezüglich der schulischen Entwicklung und Förderung der Schülerin oder des Schülers,
- der Klärung der auf die Schülerin oder den Schüler und die Eltern zugeschnittenen Anbindung an die Schule (Thüringer Schulcloud, Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern etc.).

Im Falle geplanter, längerfristiger und sich wiederholender Klinikaufenthalte (vgl. Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung) sind Absprachen zwischen Lehrkräften der Heimatschule und Kliniklehrkräften bereits im Vorfeld möglich und hilfreich, um ggf. auch individuelle Lösungen für Leistungsnachweise auszuloten.

Für eine erfolgreiche Wiedereingliederung nach dem Klinikaufenthalt

- sprechen sich Klassenlehrkräfte und Klinikteam sowie die Eltern zu inhaltlichen und organisatorischen Fragen ab,

---

147 vgl. TMBJS (Hrsg.) 2019, Überleitungsmanagement als Anlage zur Fachlichen Empfehlung Klinik- und Hausunterricht in Thüringen, [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/Fachliche\\_Empfehlung\\_zum\\_Klinik-und\\_Hausunterricht.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/Fachliche_Empfehlung_zum_Klinik-und_Hausunterricht.pdf) (05.08.2021)

- erhält die Heimatschule einen Schulbericht zu Lerninhalten, zum Lernstand sowie ggf. Hinweise zur individuellen Förderung,
- werden ggf. in einer multiprofessionellen Beratung (Therapeutinnen und Therapeuten, Ärztinnen und Ärzte, Heimatschule, Kliniklehrkräfte, Eltern u.a.) förderliche Bedingungen besprochen und organisiert (wie z.B. die Berücksichtigung des Krankheitsbildes, Probebeschulung, eine schrittweise Reintegration, die Etablierung von Unterstützungssystemen, Formen der weiteren Zusammenarbeit). Besondere Sensibilität und Professionalität erfordern hier progrediente, d.h. fortschreitende Erkrankungen mit einer zunehmenden Verschlechterung des Gesundheitszustandes.

## Quellen

TMBJS (Hrsg.) (2019): Fachliche Empfehlung Klinik- und Hausunterricht in Thüringen [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/Fachliche\\_Empfehlung\\_zum\\_Klinik-und\\_Hausunterricht.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/Fachliche_Empfehlung_zum_Klinik-und_Hausunterricht.pdf) (05.08.2021)

## Leistung, Leistungseinschätzung und Leistungsbewertung sowie Versetzungsentscheidungen im Kontext von Heterogenität und Vielfalt

Leistung umfasst nach Jantowski „sowohl den Prozess der Erstellung als auch das Produkt dieses Prozesses“,<sup>148</sup> Sie umfasst somit nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Bereitschaft sowie die Beharrlichkeit, eine Herausforderung zu meistern und auch dann nach einer Lösung zu suchen, wenn diese nicht sofort offensichtlich ist.

Leistungen werden stets in einem bestimmten Kontext, einer konkreten Situation unter konkreten Bedingungen erbracht, zu denen auch die je eigene Verfasstheit (Personale Situiertheit) des Leistungserbringers zählt. Leistungen sind insofern prinzipiell veränderlich – sie werden sowohl von intrapersonellen Empfindungen als auch von äußeren – interpersonalen, materiellen und zeitlichen – Bedingungen beeinflusst. Eine erbrachte Leistung stellt so gesehen immer nur ein Blitzlicht, eine Momentaufnahme dar – ebenso das Nichterbringen einer Leistung.

Das Erkennen von Leistung als einer solchen setzt in gewisser Weise ein Gegenüber voraus, dass die erreichte Leistung wahrnimmt und infolgedessen würdigt.

Leistungseinschätzung ist so gesehen ein bedeutsames Mittel, um die Lernmotivation und das Erreichen von Lernerfolgen zu unterstützen. Sie umfasst im Prinzip sämtliche verbalen und nonverbalen (z.B. Mimik, Gestik, Handlungen etc.) Reaktionen der Lehrkraft auf die Anstrengungsbereitschaft und die erbrachte Leistung einer Schülerin oder eines Schülers. Aus der Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers wiegt dabei möglicherweise die erste spontane Reaktion sogar schwerer als die gut durchdachte, professionalisierte zeitverzögerte Rückmeldung.

Leistungseinschätzung bedient sich tendenziell aller Modalitäten der Kommunikation. Sie kann bspw. in Form von Mimik, Gestik, dem geschriebenen oder gesprochenen Wort, Smileys, Stempeln etc. erfolgen. Hilfreich für den Lernprozess der Schülerin bzw. des Schülers sind dabei vor allem konstruktive, Rückmeldungen, die die Qualität des Fehlers bzw. der Fehler analysieren und/oder Vorschläge für das weitere Vorgehen beinhalten.

Eine qualitativ hochwertige Leistungseinschätzung in Form eines formativen Feedbacks ist somit fester Bestandteil und Ausgangspunkt individueller Förderung<sup>149</sup>.

Damit wird deutlich, dass Leistungseinschätzung ein wichtiges Instrument in der Hand der Lehrkraft ist, um Lernprozesse zu unterstützen und/oder auch zu kanalisieren.

Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, denen das schulische Lernen schwerer fällt oder deren Zugang zum Lerngegenstand erschwert ist (bspw. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), ist das Erkennen sowie die Würdigung erbrachter Leistungen und erbrachter Anstrengungsbereitschaft unerlässlich. Zugleich motiviert es alle Lernenden, wenn sie zeitnah ein passgenaues, authentisches sowie positives Feedback von der Lehrkraft erhalten.

---

148 Jantowski, 2014, S 26

149 vgl. Jantowski, 2014, S. 29

Anders verhält es sich mit der Leistungsbewertung. Sie erfolgt in Thüringen in Form von Noten. Sie liegt den Versetzungsentscheidungen zugrunde und bildet die Grundlage für das Erreichen jedes Schulabschlusses. Vor diesem Hintergrund unterliegt die Leistungsbewertung einem curricularen Bezugsrahmen und erfolgt auf der Grundlage transparenter Kriterien<sup>150</sup>. Die Transparenz ist insbesondere durch die Bekanntgabe des Bewertungsmaßstabes und die Begründung der Noten zu gewährleisten<sup>151</sup>. Zudem müssen Leistungsnachweise, die bewertet werden, stets individuell einer Schülerin oder einem Schüler zugeordnet werden können<sup>152</sup>.

Leistungsbewertung erfolgt immer in der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer<sup>153</sup>, sodass sie letztendlich im Spannungsfeld zwischen curricularer und individueller Bezugsnorm zu verorten ist<sup>154</sup>.

Beide Bezugsnormen in einem der erbrachten Leistung, dem Leistungszuwachs sowie der Anstrengungsbereitschaft der Schülerin, des Schülers gerecht werdenden Bezugsnormenmix zu vereinen, ist Ausdruck höchster pädagogischer Professionalität.

Leistungsnachweise können in Form schriftlicher, mündlicher und praktischer Leistungen erbracht werden<sup>155</sup>. Insbesondere bei umfangreicheren Leistungsnachweisen wie bspw. Klassenarbeiten ist dabei auf allen Anspruchsebenen (AE I – Hauptschulabschluss; AE II – Realschulabschluss; AE III – Allgemeine Hochschulreife) auf eine angemessene Verteilung der drei Anforderungsbereiche (AFB) zu achten. Der Schwerpunkt sollte – wie für die Prüfungsaufgaben von der KMK vorgesehen – im Anforderungsbereich II liegen<sup>156</sup>.

In Schulen mit einem reformpädagogischen Konzept kann mit Zustimmung des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums auf Noten zugunsten anderer Formen der Leistungseinschätzung verzichtet werden<sup>157</sup>. In diesen Fällen ergeht keine Versetzungsentscheidung; alle Schülerinnen und Schüler rücken in die nächsthöhere Klassenstufe auf.

Schülerinnen und Schüler, denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen zugeschrieben wurde, erhalten in einigen oder allen Fächern eine verbale Leistungseinschätzung.<sup>158</sup> Die Entscheidung darüber trifft die Klassenkonferenz. Diese Festlegungen sind im sonderpädagogischen Förderplan zu verankern<sup>159</sup>. Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen<sup>160</sup> kann die Klassenkonferenz im Rahmen ihres pädagogischen Ermessens über deren Aufrücken in die nächsthöhere Klassenstufe entscheiden<sup>161</sup>.

Über die Aufrechterhaltung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen wird spätestens am Ende der Klassenstufe 8 entschieden. Soweit die Förderung der

---

150 ThILLM, 2014

151 § 48 Abs. 3 S. 4 ThürSchulG

152 ThILLM, 2020

153 § 48 Abs. 3 s. 3 ThürSchulG

154 Jantowski 2014, S. 33f

155 § 48, Abs. 3 S. 1 ThürSchulG

156 ThILLM, 2020

157 § 48 Abs. 2 S. 4 ThürSchulG

158 § 48 Abs. 2 S. 3 ThürSchulG

159 § 47c Abs. 3 ThürSchulO

160 Der Bildungsgang zur Lernförderung kann nur noch im Rahmen der Übergangsvorschrift nach § 61 Abs. 1 ThürSchulG geführt werden.

161 § 49 Abs. 1a Satz 2 ThürSchulG

Schülerin oder des Schülers erfolgreich war und es keiner sonderpädagogischen Förderung im Lernen mehr bedarf, kann am Ende der Klassenstufe 9, die auch als individuelle Abschlussphase gestaltet sein kann, der Hauptschulabschluss erworben werden. Wird der sonderpädagogische Förderbedarf aufrechterhalten, erhält die Schülerin oder der Schüler am Ende der Klassenstufe 9 ein Abschlusszeugnis zur Berufsvorbereitung, das den individuellen Lernstand in denjenigen Fächern beschreibt, in denen keine Leistungsbewertung durch Noten erfolgen kann. Damit soll der Übergang in das Berufsvorbereitungsjahr oder in eine duale Ausbildung erleichtert und unterstützt werden.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung lernen im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung. Für sie endet die Vollzeitschulpflicht nach zwölf Schulbesuchsjahren. Im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung erhalten die Schülerinnen und Schüler in allen Fächern eine verbale Leistungseinschätzung. Im gemeinsamen Unterricht rücken sie am Ende des Schuljahres in die nächsthöhere Klassenstufe in ihrem Bildungsgang auf. Dabei soll i.d.R. die Unterstufe in der Schuleingangsphase absolviert werden, die Mittelstufe in den Klassenstufen vier, fünf und sechs, die Oberstufe und die Werkstufe in den Klassenstufen sieben bis zehn. Bei der Schullaufbahngestaltung im gemeinsamen Unterricht sind bei Schülerinnen und Schülern, die im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung lernen, die Möglichkeit der Wiederholung eines Schuljahres nach § 55 Abs. 3 und 4 oder die Möglichkeit eines Besuchs der individuellen Abschlussphase nach § 54 Abs. 8 ThürSchulO abzuwägen und ggf. auszuschöpfen, so dass sie ihre zwölfjährige Vollzeitschulpflicht im gemeinsamen Unterricht erfüllen können.

#### **Quellen und Literatur, auch zum Weiterlesen:**

Jantowski, A. (2014): Beurteilung von Schülerleistungen im Spannungsfeld von Standardorientierung und individueller Förderung. In: Jantowski, A. & Möllers, R.: Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung. Bad Berka: Thillm. S.26 – 34  
<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=5230> (05.08.2021)

Robert Bosch Stiftung GmbH (2020): So gelingt gute Schule - Ideen und Impulse von Schülerinnen und Schülern  
<https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/so-gelingt-gute-schule-ideen-und-impulse-von-schuelerinnen-und-schuelern> (05.08.2021)

ThILLM (2020): Leistungseinschätzung – Impulse für die Diskussion. Abrufbar unter:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/8675298f-0cec-4a9f-92a8-a2ecdb1c7fc0/Leistungseinsch%C3%A4tzung\\_Impulse\\_2020\\_ThILLM.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/8675298f-0cec-4a9f-92a8-a2ecdb1c7fc0/Leistungseinsch%C3%A4tzung_Impulse_2020_ThILLM.pdf) (05.08.2021)

ThILLM (2014): Hinweise zur Lehrplanimplementation:  
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/2129cb7c-efa9-406c-b673-f6b2ca3e2785/Hinweise%20zur%20Lehrplanimplementation\\_End\\_091214.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/2129cb7c-efa9-406c-b673-f6b2ca3e2785/Hinweise%20zur%20Lehrplanimplementation_End_091214.pdf) (05.08.2021)

## Nachteilsausgleich im gemeinsamen Unterricht

„Die Anwendung und Nutzung von Formen des Nachteilsausgleichs sind wesentliche Bestandteile eines barrierefreien Unterrichts während der gesamten Schullaufbahn. (...) Sie dienen dazu, Einschränkungen durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen auszugleichen oder zu verringern. Sie sollen ermöglichen, individuelle Leistungen mit anderen zu vergleichen. Der Nachteilsausgleich soll auch den Zugang des Kindes oder Jugendlichen zur Aufgabenstellung und damit die Möglichkeit ihrer Bearbeitung gewährleisten.“<sup>162</sup>

Gemäß § 59 Abs. 5 ThürSchulO kann ein Nachteilsausgleich von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter auf Beschluss der Klassenkonferenz jeweils befristet für ein Schulhalbjahr, für ein Fach, für mehrere Fächer aber auch für alle Fächer gewährt werden<sup>163</sup>. Die Art des gewährten Nachteilsausgleichs ist im sonderpädagogischen oder pädagogischen Förderplan zu verankern.

Ein Anspruch auf Nachteilsausgleich im lernzielgleichen Unterricht besteht dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler aufgrund einer Beeinträchtigung daran gehindert ist, ihre bzw. seine Kompetenzen und Lernergebnisse nachzuweisen. An ihre Leistungen werden die gleichen Anforderungen gestellt wie an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Nachteilsausgleich. Durch den Nachteilsausgleich wird es der anspruchsberechtigten Schülerin oder dem Schüler ermöglicht, eine gestellte Leistungsanforderung trotz bestehender Hindernisse selbstständig und gleichwertig zu erbringen. Die besonderen Formen des Nachteilsausgleichs beziehen sich auf

- die Möglichkeit zur Bewältigung der Situation,
- die Art der Aufgabenstellung und
- den Rahmen, in dem die Leistung zu erbringen ist.

Die Qualität der Anforderung bleibt beim Nachteilsausgleich vollumfänglich bestehen. Insofern trägt die Nutzung und Anwendung des Nachteilsausgleichs zur Wahrung der Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler bei, die vergleichbaren Leistungen auf anderen Wegen zu erbringen<sup>164</sup>

Nachteilsausgleich kann „in Form veränderter Modalitäten der Leistungserhebung und des Ablaufes der Leistungserhebung, insbesondere durch

- Verlängerung des zeitlichen Rahmens,
- Verwendung technischer Hilfsmittel,
- Mündliche statt schriftliche Leistungsnachweise,
- Veränderte Formen der Aufgabengestaltung
- Leistungsfeststellung in der Einzelsituation gewährt werden“<sup>165</sup>.

---

162 KMK 2011, S. 10

163 § 59 Abs. 5 ThürSchulO

164 Nachteilsausgleich: Vorbeugen-Erkennen-Anwenden. Handreichung für allgemeinbildende Schulen in Thüringen – Praxishilfe, TMBJS, Erfurt 2021, S.5

165 § 59 Abs. 5 ThürSchulO



Die Art des Nachteilsausgleichs ist stets und ausnahmslos individuell festzulegen, da der ausgleichende Nachteil auch bei scheinbar gleichen Ausgangslagen immer von den individuellen Voraussetzungen der Schülerin, des Schülers und der jeweiligen Situation, in der er oder sie sich befindet, abhängt.

Die konkreten Festlegungen sind für einen vereinbarten Zeitraum verbindlich von allen Lehrkräften im Unterricht zu berücksichtigen. Sie sind regelmäßig zu überprüfen, zu dokumentieren (bspw. im Förderplan) und ggf. anzupassen.

Die Eltern sind über die Gewährung von Nachteilsausgleich und die Art des gewährten Nachteilsausgleichs zu informieren; das zuständige Schulamt ist über die Gewährung von Nachteilsausgleich bezogen auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler zu unterrichten.<sup>166</sup> Dies schließt sowohl die Information über die Art des gewährten Nachteilsausgleichs als auch über den Nachteil selbst, der damit ausgeglichen werden soll, ein.

Da auch jede Prüfung eine Leistungserhebung mit dem Ziel der Bewertung darstellt, kann prinzipiell auch in Prüfungen derselbe Nachteilsausgleich wie zuvor gewährt werden. Nachteilsausgleich, der in Prüfungen gewährt werden soll, ist zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres, in dem die Prüfung abgelegt wird, zu beschließen und sollte dem zuvor gewährten Nachteilsausgleich entsprechen<sup>167</sup>.

Die Gewährung von Nachteilsausgleich wird weder auf dem Zeugnis noch auf den Leistungsnachweisen vermerkt.

## Quellen

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der KMK vom 20.10.2011)  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (05.08.2021)

(TMBJS Broschüre zum Nachteilsausgleich in der Erarbeitung)

---

166 § 59 Abs. 5 ThürSchulO

167 Ausnahme: Unvorhersehbares, bspw. Unfälle, drastische Verschlechterung des Gesundheitszustandes bei progredienten Erkrankungen

## Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote

Für die fachliche Beratung sowie für die Mediation, die Information zu aktuellen Entwicklungen und für die Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern stehen verschiedene Ansprechpartner innerhalb des Systems zur Verfügung. Sie seien unter Nennung ihrer möglichen Leistungen überblickartig hier aufgeführt.

### **Koordinatorinnen und Koordinatoren für den gemeinsamen Unterricht**

Sie sind i.d.R. an den Schulämtern und kooperieren in den jeweiligen Gebietskörperschaften mit den kommunalen Verantwortlichen.

Sie leiten die Steuergruppe WGF<sup>168</sup> mit dem Ziel, möglichst für jede Schülerin und jeden Schüler einen nahegelegenen, geeigneten Lernort im gemeinsamen Unterricht an der allgemeinen Schule zu finden und ggf. das Treffen angemessener Vorkehrungen (Bereitstellung personeller sowie räumlich-sächlicher Bedingungen für den gemeinsamen Unterricht) zu initiieren. In diesem Rahmen gewährleisten sie die behördenübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der in ihrer Zuständigkeit liegenden Gebietskörperschaft.

Sie beraten die Eltern, die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte bzgl. der Eignung eines Lernortes und arbeiten eng mit dem Schulträger, dem Sozial- und Jugendamt zusammen.

### **Steuergruppe zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts und der Förderzentren (Steuergruppe WGF)**

In jedem Landkreis und in jeder kreisfreien werden in der Verantwortung der Schulämter Steuergruppen zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts und der Förderzentren (Steuergruppe WGF) eingerichtet<sup>169</sup>.

Als regionales Gremium stellt die Steuergruppe WGF eine ämterübergreifende Kommunikation zwischen Schulamt, Schulträger, Sozial- bzw. Jugendamt, Gesundheitsamt sowie Netzwerkleiterinnen bzw. Netzwerkleiter sicher. Die Leitung obliegt einer Vertreterin bzw. einem Vertreter des Schulamtes. Bei Bedarf können weitere Sachverständige, wie bspw. die Schulleiterin bzw. der Schulleiter der allgemeinen Schulen, Vertreterinnen oder Vertreter der überregionalen Förderzentren Hören oder Sehen, Fachberaterinnen bzw. Fachberater oder Mitarbeiter des schulpsychologischen Dienstes hinzugezogen werden<sup>170</sup>.

Auftrag der Steuergruppe WGF ist es, Einzelfallberatungen hinsichtlich der Beschulung und Unterrichtung einer Schülerin oder eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen mit dem Ziel, einen geeigneten, nahegelegenen Lernort im gemeinsamen Unterricht für die jeweilige Schülerin, den jeweiligen Schüler zu finden. Es gilt in diesem Zusammenhang, die Angemessenheit der Vorkehrungen in den in Frage kommenden allgemeinen Schulen zu prüfen sowie diese ggf. in Form notwendiger personeller, räumlicher und sächlicher Voraussetzungen zu initiieren. Grundlage der Einzelfallberatung ist das sonderpädagogische Gutachten<sup>171</sup>.

---

168 § 8a Abs. 2 ThürSchulG; § 137c Abs. 1 ThürSchulO

169 § 8a Abs. 3 S. 2 ThürSchulG; § 137c, Abs. 1 S. 1 ThürSchulO

170 § 137c Abs. 2 ThürSchulO

171 § 137c Abs. 1 ThürSchulO; s. Feststellungsverfahren und sonderpädagogisches Gutachten

Durch ihre Arbeit gehen von der Steuergruppe Impulse zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichtes aus. Ziel ist es, jeder Schülerin und jedem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen geeigneten, nahe dem Wohnort gelegenen Lernort im gemeinsamen Unterricht anbieten zu können.

### **Schulpsychologischer Dienst**

In jedem staatlichen Schulamt Thüringens stehen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für individuelle Fragen und Beratungsbedarfe zur Verfügung. Dies kann bspw. von Fragen der Reflexion der eigenen Arbeit und der eigenen Entscheidungen über Fallberatungen oder die Begleitung von Übergängen bis hin zu gemeinsamen Beratungen mit Eltern reichen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes stehen auch zu Fragen des Kinderschutzes<sup>172</sup>, der Krisenprävention oder Intervention sowie der Notfallpsychologie zur Verfügung. Detailliertere Informationen zu den Aufgabenbereichen sind der Geschäftsordnung der Schulämter zu entnehmen.

### **ThILLM: Unterstützungsangebote zur Unterrichtsentwicklung und Basiskurse und Spezifische Angebote des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“**

Im Rahmen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ werden Basiskurse mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wie bspw. „Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen“, „Reduzieren von Verhaltensstörungen“ oder „Sonderpädagogische Grundqualifizierung“ angeboten. Sie starten zeitversetzt, ihre Wiederholung hängt von der Nachfrage ab. Spezifische Angebote zu den einzelnen Schwerpunkten sonderpädagogischer Förderung ergänzen die Basiskurse.

Ausführlichere Informationen sowie die jeweiligen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner finden sich auf dem Thüringer Schulportal:

- <https://www.schulportal-thueringen.de/home/unterrichtsentwicklung>
- [https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer\\_unterricht/qualifizierungsoffensive](https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive)
- <https://www.schulportal-thueringen.de/thillm/ausschreibungen>

### **Fachberaterinnen und Fachberater**

Alle Fachberaterinnen und Fachberater des ThILLM haben die Möglichkeit, sich in regelmäßigen Abständen zu Fragen der Unterrichtsgestaltung im Kontext sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung fortzubilden. Dies soll dem Umstand Rechnung tragen, dass diesen Förderbedarfen durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung und Schulkultur präventiv vorgebeugt werden kann. Die Fachberaterinnen und Fachberater sollen somit als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bzgl. der Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts zur Verfügung stehen. Die Kontaktaufnahme kann direkt über die Fachberaterinnen und Fachberater sowie über das Bedarfserfassungsmodul (BeMo) oder über das ThILLM erfolgen.

### **Fachberaterinnen und Fachberater für sonderpädagogische Förderung**

Neben den Fachberaterinnen und Fachberatern für die Unterrichtsfächer stehen für jeden Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderung mindestens eine Fachberaterin bzw. ein

---

172 § 55a Abs. 2 ThürSchulG

Fachberater zur Verfügung. Sie beraten zu konkreten, auf den jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf bezogenen Fragen und bieten Fortbildungen, häufig in Form von Abrufangeboten, an. Sie können zudem insbesondere für schulinterne Fortbildungen angefordert werden.

### **Fachberaterinnen und Fachberater mit dem Schwerpunkt „Inklusiver Unterricht“**

Fachberaterinnen und Fachberater mit dem Schwerpunkt „Inklusiver Unterricht“ konzentrieren ihre Beratung i.d.R. auf die Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen in einem Unterrichtsfach.

### **Beraterinnen und Berater für Schul- und Unterrichtsentwicklung (BfSE)**

Sie beraten in Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung und begleiten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gemäß den Schwerpunktsetzungen der anfordernden Schule.

### **Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht/Inklusion**

Die Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den gemeinsamen Unterricht/ Inklusion bietet Interessierten (Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erziehern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Staatlichen Schulämter, Sozial- und Jugendämter u.a.) Information, Vernetzung, Unterstützung und Beratung sowie wissenschaftliche Begleitung schulischer Inklusion an.

Sie unterhält zudem eine Internetseite, auf der insbesondere Praxishilfen zu Fragen der Inklusion einsehbar sind: [www.gu-thue.de](http://www.gu-thue.de).

### **Ombudsrat**

Als unabhängige Berufungsinstanz wurde vom Bildungsministerium der Ombudsrat Inklusion eingerichtet. Geleitet wird dieser vom Thüringer Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderungen. Eltern können sich an den Ombudsrat wenden, wenn es im Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf Meinungsunterschiede gibt.

Der Ombudsrat ist bemüht, diese Fälle zu schlichten und entsprechende Empfehlungen und Hilfsangebote zu geben. Er kann jedoch Verwaltungsentscheidungen nicht aufheben, abändern oder ersetzen. Es wird keine anwaltliche Rechtsberatung erteilt.

Das Verfahren des Ombudsrats ist kostenlos. Erreichbar ist er unter:

<https://bildung.thueringen.de/schule/inklusion/ombudsrat>

### **Medienzentren Sehen in Weimar sowie überregionale Förderzentren Hören und Sehen**

Die überregionalen Förderzentren Hören und Sehen sowie die Medienzentren Sehen des Humboldtgymnasiums sowie des überregionalen Förderzentrums in Weimar stehen landesweit als Ansprechpartner zu allen Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Beschulung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Hören oder Sehen bzw. mit Seh- oder Hörbehinderungen sowie Blindheit oder Taubheit ergeben, zur Verfügung.<sup>173</sup>

---

173 s. Anlage Beratungszentrum Hören; Anlage Medienzentren Sehen in Weimar

## Weitere Informationsquellen zu ausgewählten Fragestellungen:

Netzwerk Leichte Sprache: Bücherliste in leichter Sprache:  
[www.menschzuerst.de/media/pdf/Buecher-Liste\\_November\\_2013.pdf](http://www.menschzuerst.de/media/pdf/Buecher-Liste_November_2013.pdf) (05.08.2021)

BVST: Blinden- Sehbehindertenverband:  
[www.bsvt.org](http://www.bsvt.org)

Down-Syndrom-Netzwerk Deutschland e.V.:  
<https://down-syndrom-netzwerk.de/> (05.08.2021)

Deutsche Gesellschaft für Muskelkranke e.V.:  
[www.dgm.org](http://www.dgm.org)

Deutschen Zentralbücherei für barrierefreies Lesen (DTB):  
<https://www.dzblesen.de/>

Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.:  
<http://www.menschzuerst.de/>.

Leisen, J. (2020): Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht:  
<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>

Onlinekatalog deutscher Punkt- und Hörschriftbücher:  
<http://www.blindenschrift.net/>

Ratgeber des Bundes-Ministeriums für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“  
<https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>  
(05.08.2021)

Gustav-Heinemann-Schule Pforzheim (2020) Konzeption Unterstützte Kommunikation  
<https://www.ghs-pf.de/konzept/uk-unterstuetzte-kommunikation> (05.08.2021)

# Anlage „Medienzentren Sehen - Lehr- und Lernmittel für den Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Sehen“<sup>174</sup>

Für den Unterricht und die Förderung von sehbehinderten und blinden Kindern und Jugendlichen wird sehgeschädigtenspezifisch aufbereitetes Lehr- und Lernmaterial benötigt, die teilweise von spezialisierten Lehr- und Lernmittelfirmen angeboten werden. Viele Lehr- und Lernmittel müssen jedoch individuell auf den/die Schüler/-innen, auf den jeweiligen Lehrplan und auf den Bedarf der Schule, an der Schüler/-innen mit einer Sehschädigung unterrichtet werden, angepasst sein. Das ist die Aufgabe der Medienzentren Sehen in Weimar ([beratung@diesterwegschule-weimar.de](mailto:beratung@diesterwegschule-weimar.de) bzw. [medienzentrum@humboldt-weimar.de](mailto:medienzentrum@humboldt-weimar.de))<sup>175</sup>.

## Was leistet das Medienzentrum?

- Lehrbücher in Brailleschrift adaptieren und ausdrucken
- Lehrbücher als E-Buch für die Nutzung auf dem PC adaptieren
- Anforderung und Versendung von PDF-Dateien von Schulbüchern für sehbehinderte Schüler/-innen zur Nutzung auf Laptop, Tablet oder iPhone
- Sehbehindertengerechte bzw. taktile Aufbereitung von Arbeitsblättern, Landkarten, Graphiken und Abbildungen
- Aufbereitung aller Kompetenztestaufgabenstellungen
- Aufbereitung der Prüfungsaufgabenstellungen für den Qualifizierenden Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss und die verschiedenen Berufsschulabschlüsse

## Wie kommt man zu den Materialien?

- Feststellung, welche Lehr- und Lernmittel benötigt werden (sonderpädagogisches Gutachten, Förderplan, Hilfsmittelberatung für den Förderschwerpunkt Sehen)
- Kontaktaufnahme durch den MSD Sehen, den/die verantwortliche/n Lehrer/-innen im GU oder den/die Klassenleiter/-in postalisch, per E-Mail oder telefonisch mit dem Medienzentrum Sehen
- Was: Angabe über das zu verändernde Medium; bei Übertragung von Lehrbüchern wird ein Exemplar davon benötigt und Titel, Verlag und ISBN
- Wie: Angaben über Vergrößerungsbedarf, Schriftart, Schriftgröße, Struktur, Brailleausdruck, E-Buch, Ausgabe als Datei<sup>176</sup>

**Wichtiger Hinweis:** Für die Bereitstellung der Materialien wird ein zeitlicher Vorlauf von unterschiedlicher Länge benötigt. Je eher die Anforderungen gestellt werden, umso realistischer ist die termingerechte Erledigung. Der Vorlauf sollte mindestens 6 Wochen betragen.

---

174 Diesterwegschule Weimar, Medienzentrum Sehen Bonhoefferstraße 26, 99427 Weimar; Tel.: 0 36 43 / 90 56 02; Fax: 0 36 43 / 90 56 09; [medien@diesterwegschule-weimar.de](mailto:medien@diesterwegschule-weimar.de) ; Humboldt-Gymnasium Weimar, Medienzentrum Sehen für die gymnasiale Oberstufe, Prager Straße 42, 99427 Weimar, Tel.: 03643/ 42 77 77; Fax.: 03643/ 42 77 78; [medienzentrum@humboldt-weimar.de](mailto:medienzentrum@humboldt-weimar.de)

175 Aufbereitungen für die Besondere Leistungsfeststellung BLF an Gymnasien und die Abiturprüfungen erstellt das Medienzentrum des Humboldt-Gymnasiums Weimar.

176 Formulare finden sich im Thüringer Schulportal, Diesterwegschule, Dokumente

## Anlage „Leichte Sprache“

Leichte Sprache ist ein noch junges Sprachkonzept. Es vereinfacht die Sprache soweit wie möglich. Die Textaussage bleibt erhalten. Einfache Sprache besteht aus einfachen Hauptsätzen. Allen Menschen sollen so bedeutsame Sachverhalte verständlich dargestellt werden. Leichte Sprache stellt somit eine Ergänzung zur Standardsprache dar. Sie ersetzt sie nicht. Sie soll Barrieren zur Standardsprache abbauen. Sie soll die Standardsprache zugänglich machen. Leichte Sprache ist orthographisch und grammatisch einwandfrei. Abbildungen und der Text in der Standardsprache können leichte Sprache ergänzen.

Richtig angewendet ermöglicht leichte Sprache Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Förderbedarfen einen Zugang zur Standardsprache und zu Bildungsinhalten.

### Weitere Informationen finden sich hier:

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.:

<http://www.menschzuerst.de/>

Netzwerk Leichte Sprache (2013): Bücherliste in leichter Sprache:

[www.menschzuerst.de/media/pdf/Buecher-Liste\\_November\\_2013.pdf](http://www.menschzuerst.de/media/pdf/Buecher-Liste_November_2013.pdf)

Pridik, N. (2017): Leichte Sprache. 7 Dinge, die Sie über leichte Sprache wissen sollten:

<https://www.npridik.de/leichte-sprache/> (05.08.2021)

Ratgeber des Bundes-Ministeriums für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“:

<https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>

(05.08.2021)

Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln der Leichten Sprache

[https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln\\_Leichte\\_Sprache.pdf](https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf)



# Anlage „Unterstützte Kommunikation (UK)“

Unterstützte Kommunikation (UK) soll Menschen, die sich aus sehr unterschiedlichen Gründen nur schwer oder gar nicht lautsprachlich äußern können, dabei unterstützen, einen Zugang zur Verbalprache zu finden. Barrieren in der Kommunikation mit anderen sollen so abgebaut und der Bildungserwerb soll unterstützt werden.

Hierfür stehen verschiedene Möglichkeiten über Mimik, Gestik, gegenständliche Materialien bis hin zu elektronischen Geräten zur Verfügung.

Eine Übersicht bietet die folgende Abbildung:

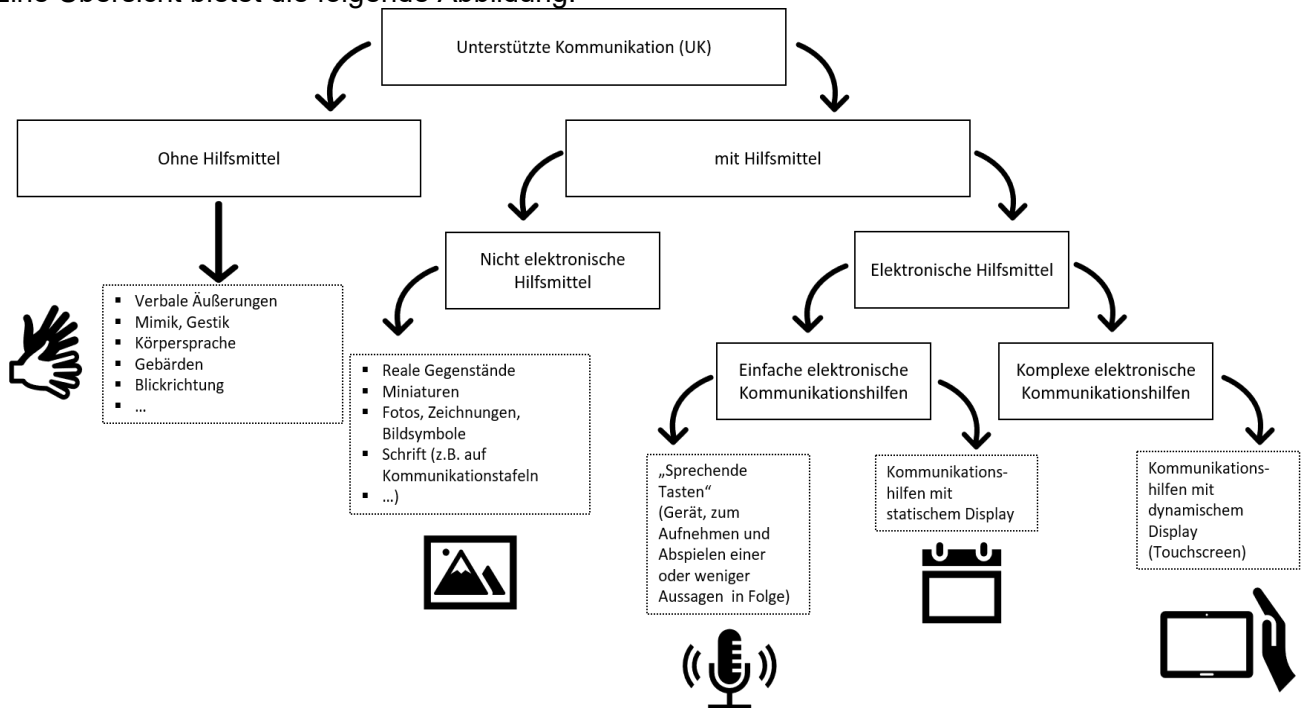


Abbildung 8: angelehnt an Bauersfeld/Bauersfeld (2011) in von Loeper/ISAAC (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 17.041.001

## Weitere Informationen finden sich hier:

Gustav-Heinemann-Schule Pforzheim (2020) Konzeption Unterstützte Kommunikation  
<https://www.ghs-pf.de/konzept/uk-unterstuetzte-kommunikation> (05.08.2021)

Gesellschaft für unterstützte Kommunikation e. V.:  
<https://www.gesellschaft-uk.org/>

Lüke, C. & Vock, S. (2019): Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen. Praxiswissen Logopädie. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

ISAAC (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Verlag. (Hier finden sich beständig aktualisierte Beiträge zu sämtlichen Themengebieten der UK)

Zeitschrift für Unterstützte Kommunikation. (Hier werden vierteljährig bestimmte Themen der UK betont, z.B. Gebärden, BIGmack und Co, Tablets im Kontext von UK etc.)

## **Anlage „Anforderung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes“**

Download: Internetseite Schulamt – Bereich „Formulare für Schulleitungen“ -

## Anforderung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes

Anfordernde Schule (Stempel)
------------------------------

Persönliche Daten des Kindes/Jugendlichen			
Name	Vorname	Geburtsdatum	Nationalität
Wohnanschrift			

Eltern/Personensorgeberechtigte		
Name, Vorname	Stellung zum Kind/Jugendlichen	Telefonnummer
Wohnanschrift (sofern vom Kind/Jugendlichen abweichend)		

Besuchte Schule/Einrichtung	Klasse	Schulbesuchsjahr

Ersteller/in der Anforderung		
Name, Vorname/Funktion	E-Mail	Telefonnummer
Mitwirkende/r		
Name, Vorname/Funktion	E-Mail	Telefonnummer

Gegenstand der Anforderung	
Bei dem genannten Kind/Jugendlichen bestehen Anhaltspunkte für sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Zutreffendes bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich	
<input type="checkbox"/> Lernen	<input type="checkbox"/> Emotionale und soziale Entwicklung
<input type="checkbox"/> Sprache	<input type="checkbox"/> Hören
<input type="checkbox"/> Körperliche und motorische Entwicklung	<input type="checkbox"/> Sehen
<input type="checkbox"/> Geistige Entwicklung	<input type="checkbox"/>
Es wird um Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens nach § 8a ThürSchulG und § 137a ThürSchulO gebeten. Die erforderliche Unterstützung durch die Einrichtung wird zugesichert.	

Beigefügte Anlagen			
<input type="checkbox"/>	Kopien der letzten beiden Zeugnisse	<input type="checkbox"/>	Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (bei in der Vergangenheit bereits erfolgter Durchführung des Feststellungsverfahrens)
<input type="checkbox"/>	Kopie des aktuellen Förderplans	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Einwilligungserklärung zur Datenverarbeitung und Informationen nach Art. 13 DS-GVO	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Protokoll der Anhörung der Eltern (bei Einleitung des Feststellungsverfahrens nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG)	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Protokoll zum Beschluss der Klassenkonferenz (bei Einleitung des Feststellungsverfahrens nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG)	<input type="checkbox"/>	

Angaben zur bisherigen Entwicklung			
<b>a) Individuelle Erziehungs- und Lebensumstände</b>			
<b>b) Kontakte zu anderen Institutionen/externe Förderung</b>			
<b>c) Angaben zum bisherigen Besuch von Bildungseinrichtungen</b>			
Zeitraum/Schuljahr	Klasse	Name der Schule/Einrichtung	Bemerkung (Zurückstellung, Wiederholung, Krankheit ...)
<b>d) Bisher erfolgte schulische Fördermaßnahmen</b>			

Informationen zum Entwicklungsstand

	Ersteller/in der Anforderung	Schulleitung
Name, Vorname		
Ort, Datum		
Unterschriften		

Kenntnisnahme der Eltern/Personensorgeberechtigten	
<p>Ich/Wir wurde/n informiert, dass ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei meinem/unserem o. g. Kind vorgesehen ist.</p> <p><b>Ich bin/Wir sind mit der Einleitung des Verfahrens einverstanden.</b></p> <p>Mir/Uns ist bekannt, dass ich/wir nach Abschluss des Verfahrens in einem Gespräch vom zuständigen Mitarbeiter des MSD über das Ergebnis informiert und über Entwicklungsperspektiven beraten werde/n. Die Kopie der Anforderung des MSD wurde mir/uns ausgehändigt.</p>	
Aus meiner/unserer Sicht sind folgende Informationen über das Kind wichtig:	
Ort, Datum	Unterschrift der Eltern/Personensorgeberechtigten

- Nicht vom Antragsteller auszufüllen! -

MSD des Staatlichen Schulamtes		
	Datum	Unterschrift
Eingang der Anforderung		
Bemerkungen:		
Prüfung der Anforderung auf Plausibilität und Freigabe der Anforderung durch Koordinator/in MSD		
Bemerkungen:		
Übernahme der Anforderung durch verantwortliche/en Mitarbeiter/in MSD		
Bemerkungen:		

## **Anlage „Protokoll der Anhörung der Eltern nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG“**

Download: Internetseite Schulamt – Bereich – „Formulare für Schulleitungen“ -

## Protokoll der Anhörung der Eltern nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG

Persönliche Daten des Kindes/Jugendlichen			
Name	Vorname	Geburtsdatum	Nationalität
Wohnanschrift			

Eltern/Personensorgeberechtigte		
Name, Vorname	Stellung zum Kind/Jugendlichen	Telefonnummer
Wohnanschrift (sofern vom Kind/Jugendlichen abweichend)		

Besuchte Schule/Einrichtung	Klasse	Schulbesuchsjahr

Allgemeine Angaben zur Anhörung	
Anhörungstermin und Zeitraum	Ort
Teilnehmende der Schule	Funktion

Wesentliche Gesprächsinhalte
a) Position der Schule
b) Position der Eltern/Personensorgeberechtigten



Die Eltern/Personensorgeberechtigten wurden darüber informiert, dass im begründeten Einzelfall nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG das Feststellungsverfahren auf Beschluss der Klassenkonferenz und nach Anhörung der Eltern eingeleitet werden kann.

### Unterschriften der Teilnehmenden an der Anhörung

#### Teilnehmende der Schule

Name, Vorname	Datum	Unterschrift

#### Eltern/Personensorgeberechtigte

Name, Vorname	Datum	Unterschrift

## **Anlage „Protokoll zum Beschluss der Klassenkonferenz nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG“**

Download: Internetseite Schulamt – Bereich - „Formulare für Schulleitungen“ -

Verfahren zur Feststellung von  
sonderpädagogischem Förderbedarf

Stempel der Schule

**Protokoll zum Beschluss der Klassenkonferenz  
nach § 8a Abs. 2 Satz 2 ThürSchulG**

**Persönliche Daten des Kindes/Jugendlichen**

Name	Vorname	Geburtsdatum	Nationalität
Wohnanschrift			

**Eltern/Personensorgeberechtigte**

Name, Vorname	Stellung zum Kind/Jugendlichen	Telefonnummer
Wohnanschrift (sofern vom Kind/Jugendlichen abweichend)		

**Besuchte Schule/Einrichtung**

Besuchte Schule/Einrichtung	Klasse	Schulbesuchsjahr

**Allgemeine Angaben zur Klassenkonferenz**

Konferenztermin und Zeitraum	Ort
Teilnehmende der Schule	Funktion

**Wesentliche Gesprächsinhalte**

--

**Antrag für den Beschluss der Klassenkonferenz nach Anhörung der Eltern**

Antragsteller					
Antragstext					
Abstimmungsergebnis					
JA-Stimmen		Nein-Stimmen		Enthaltungen	

---

Beschluss der Klassenkonferenz nach Anhörung der Eltern

Begründung zum Beschluss der Klassenkonferenz nach Anhörung der Eltern

Unterschriften der Teilnehmenden an der Klassenkonferenz		
Name, Vorname	Datum	Unterschrift