

Konzept

zum Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen/ Inklusion

Dieses Konzept wurde beschlossen und in Kraft gesetzt in der Gemeinsamen Konferenz des Montessori-Zentrums am 6.11.2018

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Vorbemerkung | 3 |
| 2. Grundsätze und Selbstverständnis | 4 |
| 2.1. Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Montessori-Pädagogik | 4 |
| 2.2. Grundsätze der Förderung | 4 |
| 3. Schulische Rahmenbedingungen | 5 |
| 3.1. Allgemeine schulische Voraussetzungen | 6 |
| 3.2. Förderschwerpunkte | 6 |
| 3.3. Schwerpunkte in den einzelnen Stufen..... | 7 |
| 3.3.1. Zweite Entwicklungsstufe der 6 – 12-Jährigen..... | 7 |
| 3.3.1.1. Besonderheiten der A-Gruppen | 7 |
| 3.3.1.2. Besonderheiten der B-Gruppen | 8 |
| 3.3.2. Dritte Entwicklungsstufe der 12 – 18-Jährigen | 8 |
| 3.3.2.1. Besonderheiten der C-Gruppen | 8 |
| 3.3.2.2. Besonderheiten der D-Gruppen..... | 9 |
| 3.4. Frühe Diagnostik und sanfte Übergänge..... | 10 |
| 3.4.1. Aufnahmeverfahren | 11 |
| 3.4.2. Gestaltung der Übergänge | 11 |
| 3.5. Lese-Rechtschreibförderung | 12 |
| 3.5.1. In den A- und B-Gruppen..... | 13 |
| 3.5.2. In den C- und D-Gruppen..... | 13 |
| 3.5.3. Feststellung einer LRS und Nachteilsausgleich..... | 13 |
| 3.6. Förderung bei Dyskalkulie | 14 |
| 3.6.1. Was verstehen wir darunter?..... | 14 |
| 3.6.2. Feststellung einer Rechenstörung..... | 14 |
| 3.6.3. Fördermaßnahmen..... | 15 |
| 3.7. Umgang mit Kindern mit sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten | 16 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.7.1. | Grundlagen | 16 |
| 3.7.2. | Was brauchen die Beteiligten?..... | 17 |
| 3.7.3. | Lösungsansätze für die konkrete Umsetzung: | 18 |
| 3.8. | Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf und vorbeugende Maßnahmen | 19 |
| 3.9. | Die Bedeutung und Rolle der Erwachsenen | 19 |
| 3.9.1. | Die Eltern | 20 |
| 3.9.2. | Die pädagogischen Fachkräfte | 21 |
| 3.9.3. | Die SchulbegleiterInnen (TeilhabeassistentInnen) | 22 |
| 3.10. | Grenzen "einer Schule in Bewegung" | 22 |
| 4. | Organisation und Verantwortlichkeiten..... | 23 |
| | Aufgabenbereiche der FörderlehrerInnen | 23 |
| | Zuständigkeiten im Überblick..... | 24 |
| | Das Förderteam | 25 |
| | Weitere ExpertInnen | 26 |
| 5. | Ressourcen..... | 26 |
| 6. | Evaluation..... | 26 |
| | Anhang 1 - Abläufe bei sonderpädagogischem Förderbedarf | 28 |
| | Verwandte Konzepte | 30 |

1. Vorbemerkung

Als eine Schule für alle Kinder steht die Montessori-Schule in Hofheim grundsätzlich allen Kindern offen. In unserem Leitbild von 2011 formulieren wir: „Unser Zentrum steht grundsätzlich allen jungen Menschen unabhängig von Herkunft, Religion oder Leistungsvermögen offen. In der Zusammensetzung der Kinderhaus- und Schulgruppen streben wir an, die gesellschaftliche Vielfalt ausgewogen zu berücksichtigen. Wir beachten die Unterschiedlichkeit in der individuellen Entwicklung und ermöglichen so das Entfalten des jeweiligen Potenzials junger Menschen. Wir sorgen für eine vorbereitete Umgebung, die auf die Bedürfnisse des jungen Menschen mit jeweils passenden Lernanreizen zugeschnitten ist.“¹

Schon die Gründer des Kinderhauses und der Schule haben die Einbeziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als Selbstverständlichkeit angenommen. Der Begriff „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ ist in der Montessori-Pädagogik gebräuchlich und meint damit alle Kinder, die besonderer Aufmerksamkeit oder Unterstützung bedürfen: vom Hochbegabten bis zum Kind mit Lernschwierigkeiten, dem Kind mit LRS ebenso wie dem verhaltensauffälligen Kind. Anders als der Begriff der Förderung geht er nicht von den Erwachsenen aus, sondern vom Kind. Da in der Montessori-Pädagogik jedes Kind als Individuum mit besonderen Bedürfnissen betrachtet wird, kommt dieser Begriff dem Begriff der Inklusion sehr nahe, der alle Kinder in ihrer Vielfalt annimmt und wertschätzt, der allerdings nicht leugnet, dass es Kinder gibt, die größerer Aufmerksamkeit als andere bedürfen.

Im Jahr 2013 Haben wir uns im Rahmen einer Zukunftswerkstatt dahingehend versichert, dass die Schulgemeinde aus SchülerInnen, PädagogInnen und sonstigen MitarbeiterInnen sowie Eltern an dem Selbstverständnis festhalten, für alle Kinder offen zu sein.

Es erfolgt bei uns keine Auslese nach Stärken oder Schwächen. Allerdings berücksichtigen wir bei der Aufnahme der Kinder und Jugendlichen, dass wir Gruppen zusammenzustellen können, die so gemischt sind, dass alle SchülerInnen von der gemeinsamen Arbeit profitieren können und dass die PädagogInnen allen SchülerInnen die Umgebung und die Aufmerksamkeit zur Verfügung stellen können, die sie brauchen. Das bedeutet, dass die Anzahl der SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf begrenzt sein muss.

Das vorliegende Konzept bildet zum einen die Realität unserer Arbeit ab, weist aber andererseits darüber hinaus, indem bei der Erarbeitung Aspekte deutlich wurden, in denen wir unsere Arbeit noch verbessern können. Es gilt deshalb auch als Programm für die weitere Entwicklung unserer inklusiven Arbeit.

¹ Leitbild des Montessori-Zentrums Hofheim 2011, S. 1

2. Grundsätze und Selbstverständnis

2.1. Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Montessori-Pädagogik

Nicht Erwachsene formen das Kind, es ist das Kind allein, das die Entwicklungsarbeit leistet: „*Das Kind ist der Baumeister des Menschen*“¹. Dessen sind sich Montessori-PädagogInnen in aller Bescheidenheit bewusst, weshalb der Begriff der Förderung, der einen aktiv vom Lehrer ausgehenden und auf das Kind einwirkenden Vorgang suggeriert, missverständlich ist.

Als eine Schule für alle Kinder, setzt die Montessori-Pädagogik immer am Bedürfnis jedes Individuums an. Die wichtigste Aufgabe der PädagogInnen ist die Beobachtung der SchülerInnen im Hinblick auf die Frage: Was braucht dieser Schüler/ diese Schülerin angesichts seines/ihrer Alters und Entwicklungsstandes, um sich weiter entwickeln zu können? Wie muss demnach die vorbereitete Umgebung gestaltet sein?

Ein Kriterium, das anzeigt, dass SchülerInnen den für sie angemessenen Lerngegenstand gefunden haben, ist die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, der Moment, in dem sie ganz in die gewählte Tätigkeit eintauchen und sich auf die gewählte Arbeit einlassen. Dazu ist die freie Wahl unabdingbare Voraussetzung. Nicht alle SchülerInnen sind in gleichem Maße in der Lage, die freien Arbeitsphasen zu nutzen. Deshalb ist es Aufgabe der PädagogInnen, sie in diesem Prozess zu unterstützen. Durch Beobachtung versuchen sie herauszufinden, wie sie SchülerInnen helfen können, Zugang zu befriedigender Tätigkeit zu finden, damit sie diese Erfahrung auf andere Themen und Tätigkeiten übertragen können. Wenn PädagogInnen mit den schulischen Mitteln an ihre Grenzen geraten, ziehen sie interne und ggf. externe ExpertInnen hinzu. Die Arbeit in disziplinübergreifenden Bezügen kann dabei verschiedene Perspektiven auf ein Kind bieten, um besser zu verstehen, was es braucht.

Wenn wir von Entwicklung und Lernen sprechen, meinen wir immer die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in all ihren Facetten und keinesfalls nur die Einschränkung auf rein kognitive Prozesse.

Die individuelle „Förderung“ jedes/r einzelnen Schülers/in ist der Montessori-Pädagogik immanent: Montessori-Lehrer unterrichten keine „Förderkinder“ oder „LegasthenikerInnen“ sondern zuallererst die jungen Menschen, die ganz unterschiedliche Bedürfnisse haben, denen die Schule gerecht werden soll.

2.2. Grundsätze der Förderung

Aus dem Montessori-Ansatz der Pädagogik vom Kinde aus ergibt sich eine Förderung für alle Kinder. Das bedeutet für die Kinder mit besonderen Bedürfnissen, dass sie grundsätzlich im Gruppenverband lernen, d.h. in jahrgangsgemischten Gruppen mit einem angemessenen Lehrer-Schüler-Schlüssel. Wie für alle Kinder wird auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Lernmaterial bereitgestellt. Durch Beobachtung und mittels ihrer Erfahrung und Ausbildung bereiten die PädagogInnen die Umgebung so vor, dass alle SchülerInnen die notwendigen Lernanreize und Lerngegenstände vorfinden. D.h., dass

- klare „Montessori-Ordnungsstrukturen“ eingehalten werden, in welchen sich sowohl Kinder

¹ Maria Montessori, Maria Montessori, Das kreative Kind, Herder Verlag Freiburg/Basel/Wien 1972, S. 13

als auch Erwachsene ausrichten können und sich dabei sicher fühlen,

- die „freie Wahl“ den Kindern zugestanden wird, die bereits in der Lage sind zu wählen,
- es selbstverständlich ist, dass die Persönlichkeit, sowohl des einzelnen Kindes wie auch des Erwachsenen, geachtet wird,
- Achtung nicht nur gegeben sondern, wenn nötig, auch eingefordert wird.

Der Förderung im Sinne der Montessori-Pädagogik liegt der Grundgedanke zugrunde, dass alle Kinder lernen wollen und dass sie viel Potential mitbringen. Die Aufgabe der PädagogInnen ist es, den Rahmen zu setzen, in dem die SchülerInnen ihre Fähigkeiten entfalten können und sich weiter entwickeln.

Förderung in diesem Sinne setzt an den Stärken der SchülerInnen an, nicht an Schwächen und Defiziten.

Die Förderprinzipien sind im Einzelnen:

- Im Zentrum der Förderung stehen die Bedürfnisse des Kindes.
- Kinder brauchen Raum und Zeit, um eigene Erfahrungen zu machen, auch praktische Erfahrungen.
- Die SchülerInnen lernen nicht im Gleichschritt und nicht im von Lehrern vorgegebenen Tempo, sondern finden ihre eigene Lerngeschwindigkeit und ihren eigenen Lernrhythmus.
- Für hochbegabte SchülerInnen werden Anreize geboten, die sie herausfordern.
- In leistungsgemischten Gruppen kommen Anregungen v.a. auch von MitschülerInnen.
- Die vorbereitete Umgebung bietet ein breites Angebot, das für einzelne Bedürfnisse passend ist.
- Dazu werden Materialien erstellt oder passend zugeschnitten.
- Die Projektorientierung des Unterrichts ermöglicht *allen* SchülerInnen, ihre Interessen auszuleben und ihre individuellen Fähigkeiten einzubringen.
- Je nach Alter wird dazu ein Rahmen für verschiedene Betätigungen geschaffen: für Bewegung, Entspannung, Sport, handwerkliches und technisches Arbeiten, Kochen, Gartenarbeit, Verkauf, naturwissenschaftliche Experimente, Erfahrungen in der Natur und Umwelt. Das Unterrichtskonzept sieht hier ein breites Spektrum vor.
- Die freie Wahl der Arbeit und das selbständige Tun ermöglichen Erfolgserlebnisse, die zur Entwicklung von Selbstbewusstsein beitragen.
- Ein angenehmes Lernklima ohne Noten (bis zum Ende des 8. Schuljahres) fördert die Freude am Lernen und dadurch die intrinsische Motivation.
- Die SchülerInnen können im Montessori-Zentrum langfristig in verschiedenen Entwicklungsstufen bis hin zum jungen Erwachsenen begleitet werden. Dadurch bleiben Entwicklungschancen und Bildungsabschlüsse lange offen.
- Die Schule öffnet sich nach außen und ermöglicht den SchülerInnen, ihrem Entwicklungsstand angemessene außerschulische Lernorte zu nutzen (z.B. „going outs“, Praktika, Exkursionen ...)

3. Schulische Rahmenbedingungen

3.1. Allgemeine schulische Voraussetzungen

Die SchülerInnen an der MSH arbeiten grundsätzlich in jahrgangsgemischten Gruppen zusammen. Die Jahrgangsmischung umfasst:

- die Eingangsstufe bis zum 3. Schuljahr
- das 4. – 6. Schuljahr
- das 7. – 10. Schuljahr
- das 11. – 13. Schuljahr

Sitzenbleiben gibt es grundsätzlich nicht, allerdings kann auf Antrag der Eltern ein/e Schüler/in formal eine Jahrgangsstufe wiederholen oder überspringen, also die Schulzeit verlängert oder verkürzt werden.

Die jahrgangsgemischten Gruppen bieten den SchülerInnen eine soziale Heimat, in der sie auch im Fall des Wiederholens oder Überspringens von Jahrgangsstufen bleiben können. Die SchülerInnen können in Anbetracht ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung in bestimmten Fällen länger in einer Gruppe verweilen oder früher wechseln (Vgl. Übergänge).

Die SchülerInnen arbeiten grundsätzlich im Gruppenverband an den Aufgaben, die für sie bewältigbar sind, d.h., dass grundsätzlich binnendifferenziert unterrichtet wird. Es erfolgt keine Ausgliederung einzelner SchülerInnen nach Leistungsvermögen. Einzelne Lerngruppen bilden sich nach gemeinsamen Interessen, Aufgaben, Entwicklungsstand: In Gruppen- oder Einzellektionen etwa kann Material oder neuer Lernstoff eingeführt werden.

Noten werden möglichst lange vermieden, um die Motivation aus der Freude an der Arbeit und den eigenen Erfolgen zu schöpfen bzw. diese zu erhalten.¹ Erst ab Mitte des 8. Schuljahres werden Prognosen zum Schulabschluss gegeben, auf dieser Grundlage dann Ende des 8. Schuljahres zum ersten Mal Prognosenoten zusätzlich zum Lernentwicklungsbericht. SchülerInnen werden so nicht frühzeitig auf bestimmte schulische Laufbahnen festgelegt, die Abschlüsse bleiben lange offen und lassen Entwicklung zu.²

3.2. Förderschwerpunkte

Die Förderschwerpunkte orientieren sich daran, welche besonderen Bedürfnisse die SchülerInnen der MSH haben und auch daran, ob die äußeren Bedingungen dafür geeignet sind und ob qualifiziertes Personal vorhanden³ ist.

Daraus resultieren folgende Förderschwerpunkte:

- Soziale und emotionale Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung

¹ Vgl. unser Konzept zur förderlichen Leistungsrückmeldung

² Allerdings muss einschränkend eingestanden werden, dass Kinder mit besonderem Lernhilfe- oder Erziehungsbedarf extern überprüft werden müssen, um die zur Förderung notwendigen staatlichen Gelder zu bekommen.

³ Da dies bei den Förderschwerpunkten Sehen und Hören nicht der Fall ist, können wir derzeit keine Kinder aufnehmen, die hier besonderen Unterstützungsbedarf haben.

- Lernen
- Sprache
- Geistige Entwicklung

Einen großen Anteil an Kindern und gleichzeitig erfahrene LernbegleiterInnen haben wir bezüglich:

- Lese-Rechtschreibschwäche/ LRS
- Dyskalkulie
- Aufmerksamkeitsstörungen
- Überdurchschnittliche Begabung
- Kinder mit herausforderndem Verhalten im sozial-emotionalen Bereich

3.3.Schwerpunkte in den einzelnen Stufen

3.3.1. Zweite Entwicklungsstufe der 6 – 12-Jährigen

Wir haben eine 6-jährige Grundschule, weil die 6-12-Jährigen *eine* Entwicklungsstufe bilden. Der Zugang zum Lernen kommt aus dem großen Bedürfnis der Kinder, die Welt ganzheitlich zu verstehen. Der Ansatz der Kosmischen Erziehung nach Maria Montessori für diese Altersgruppe trägt dem Rechnung. Und doch gibt es unterschiedliche Bedürfnisse der jüngeren und älteren Kinder, die wir in A-Gruppen (etwa 6 – 9 Jahre) und B-Gruppen (etwa 9 – 12 Jahre) aufgeteilt haben. Die Gruppen kooperieren eng.

3.3.1.1. Besonderheiten der A-Gruppen

Erwerb von Schriftsprache, Lesen und Rechnen

Für die Kinder ist die Sprache der „Schlüssel zur Welt“, durch sie erschließt sich ihnen die Welt der „Kosmischen Erziehung“, die alle Themen der Natur und der Gesellschaft in der Gegenwart und der Vergangenheit umfasst, für die sich die Kinder interessieren.

Im Vordergrund stehen bei den 6- bis 9-Jährigen der Erwerb von Schriftsprache, Lesen und Rechnen. Zunächst wird den Kindern das Montessori-Material angeboten, bei erkennbaren Schwierigkeiten oder besonderen Begabungen ergänzendes, auf das Kind und seine Bedürfnisse zugeschnittenes Material.

Besondere Bedeutung des Lesen- und Schreibenlernens

Da das Lesen und Schreiben ein wichtiges Mittel ist, den Wissenshunger zu stillen und Wissen zu teilen, achten die PädagogInnen besonders darauf, ob sich hier Schwierigkeiten beim Kind abzeichnen. Um herauszufinden, ob Kinder gravierende Lese- und/oder Rechtschreibprobleme haben und um welche Fehler-schwerpunkte es sich handelt, stehen ihnen verschiedene Diagnoseinstrumente zur Verfügung. Die Diagnose erfolgt im Prozess der individuellen Beobachtung und Begleitung der Kinder.¹

¹ Siehe Kapitel 3.5 und 3.6

Bedeutung der Mathematik

Mathematik spielt in der Montessori-Pädagogik eine große Rolle. Wenn Montessori vom natürlichen „mathematischen Geist“ spricht, meint sie damit die Funktion des menschlichen Denkens als Mittel zur Erkenntnis und Beschreibung der Welt. Mit der Entwicklung eines mathematischen Verständnisses lernen Kinder von Anfang an Genauigkeit, Ordnen und Vergleichen und darauf aufbauend in der Grundschule das Verallgemeinern, Erkennen von Mustern und Strukturen, das Herstellen von Analogien, und sie erwerben die Fähigkeit zur Abstraktion. Durch Beobachtung stellen die LernbegleiterInnen fest, ob Kinder sich in Mathematik altersgemäß entwickeln. Besteht der Verdacht, dass das nicht der Fall ist, kann eine frühzeitige Diagnose durch die LernbegleiterInnen und interne oder externe Unterstützung helfen, dem Kind geeignetes, zusätzliches Material anzubieten.¹

3.3.1.2. Besonderheiten der B-Gruppen

Die Kosmische Erziehung gilt als zentrales Prinzip auch für die Altersstufe der 9- bis 12-Jährigen. Dieser Lernansatz ermöglicht allen SchülerInnen, ihre Interessen und Fähigkeiten auszuleben und weiter zu entwickeln. Die so gewonnene Motivation kann auf andere Bereiche ausstrahlen, die zunächst nicht so interessant sind oder in denen das Lernen nicht so leicht fällt.

In den B-Gruppen wendet sich das Interesse der Kinder immer mehr dem sozialen und kooperativen Lernen zu. Kinder, die auf ihrem individuellen Weg hinter ihren AltersgenossInnen zurückliegen, werden zusätzlich von LernbegleiterInnen und MitschülerInnen unterstützt (Lerncoaches). Das Prinzip der Jahrgangsmischung ermöglicht und fördert diese Prozesse.

In dieser Jahrgangstufe werden – auch bei Quereinsteigern – Diagnosemaßnahmen wie in den A-Gruppen durchgeführt, soweit Beeinträchtigungen erkennbar werden. Die Fördermaßnahmen knüpfen an das bewährte Training und Material aus den A-Gruppen an und ergänzen es.

3.3.2. Dritte Entwicklungsstufe der 12 – 18-Jährigen

3.3.2.1. Besonderheiten der C-Gruppen

Die Gewinnung von immer größerer Unabhängigkeit, selbstorganisiertem Lernen und dem schulischen Leben in der Gemeinschaft sind für die Jugendlichen von großer Bedeutung. Für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen bedeuten das gemeinsame Lernen im binnendifferenzierten Unterricht eine besondere Motivation und vielfältige Anregungen. Klare äußere Strukturen, Rituale und stabile Beziehungen zu anderen Jugendlichen und zu den Erwachsenen geben den notwendigen Halt.

Jugendliche befinden sich generell in einer besonders sensiblen Phase physischer und psychischer Entwicklung, die in der Regel nicht kongruent verläuft. Physische und psychische Entwicklungsphasen fallen auseinander. Das führt häufig zu einer vorübergehend irritierten, instabilen, sehr leicht verletzbaren Persönlichkeit, was sich bei Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen leicht um ein Vielfaches stärker bemerkbar machen kann als ohnehin gegeben. Jugendliche in diesem schwierigen Prozess des Unabhängig-Werdens

¹ Siehe Kapitel 3.6

zu begleiten, ist jetzt Aufgabe der Erwachsenen. Sie nehmen eher indirekt Einfluss auf Lernprozesse. Montessori-PädagogInnen schaffen ein Angebot an Lernarrangements, das eine freie und interessengeleitete Wahl von Lernsituationen ermöglicht.

Jugendliche mit besonderen Stärken, sei es im kognitiven, sei es im praktischen oder sozialen Bereich, können im Rahmen des Erdkinderplankonzeptes nach Montessori in verschiedenartigen Projekten echte Verantwortung übernehmen. Sie gewinnen dabei an Selbstvertrauen und erwerben die Voraussetzungen dafür, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Aus diesem Grund arbeitet die Schule an der Weiterentwicklung des Erdkinderplanes, um den SchülerInnen noch mehr Möglichkeiten zu eröffnen und sie dabei zu unterstützen, ihre Stärken zu entdecken und sie wertzuschätzen.

SchülerInnen mit Handicaps in der Sekundarstufe lernen v.a. Kompensationsstrategien, die ihnen helfen, mit ihren Schwächen im Lesen, Schreiben¹ und Rechnen umzugehen.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet in den C-Gruppen der Übergang von der Schule in den Beruf. Dabei geht es bei uns um mehr, als nur die Eignung für einen bestimmten Beruf und die Hilfe zur Integration ins Berufsleben. Wir legen schon früh einen Schwerpunkt darauf, dass SchülerInnen sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst werden und sich in verschiedenen Situationen ausprobieren können. Wir wollen sie damit auf eine Berufswelt vorbereiten, die sich aktuell in einem starken Veränderungsprozess befindet. Sich in einer ungewissen Zukunft zurechtzufinden ist umso wichtiger für die SchülerInnen, die gegenüber anderen im Nachteil sind.

In unserem „**Konzept zur Anschluss- und Zukunftsorientierung**“ haben wir ausführlich dargelegt, wie wir unsere SchülerInnen auf die Anforderungen nach der Schule vorbereiten und welche besonderen Maßnahmen wir dazu ergreifen. Unter anderem ermöglichen wir jährliche Praktika sowie berufsorientierenden Unterricht ab dem 7. Schuljahr. Die SchülerInnen erfahren sich in verschiedenen Lernsituationen und entwickeln dabei ihre persönlichen Perspektiven. Die Berufsberatung durch interne und externe Fachleute informiert die SchülerInnen jährlich über ihre Möglichkeiten und Chancen und bietet ihnen auch individuelle Beratung an. Im Einzelfall ermöglichen wir besondere schulbegleitende Praktika. Für die Kinder mit besonderen Herausforderungen und deren Eltern steht neben unserem Fachkoordinator für Berufsorientierung eine Schulsozialpädagogin zur Verfügung.

3.3.2.2. Besonderheiten der D-Gruppen

In der gymnasialen Oberstufe werden die bereits oben beschriebenen Unterrichtsformen fortgeführt:

Auch hier lernen und arbeiten die SchülerInnen in jahrgangsgemischten Gruppen des 11.-13. Schuljahres gemeinsam. Grund- und Leistungskurse werden binnendifferenziert unterrichtet. Die selbstständige und selbstgesteuerte Arbeit steht in verstärktem Maße im Zentrum, dazu nehmen frei zu gestaltende Zeiten einen breiten Raum ein. In heterogenen Tischgruppen geben sich die SchülerInnen gegenseitig Anregung und Unterstützung. Daneben gibt es Fachunterricht, in dem die SchülerInnen entweder frei an den vorbereiteten Fachthemen arbeiten oder in interessensgleichen bzw. am Fachcurriculum orientierten Themen von den FachlehrerInnen Gruppenlektionen erhalten, ihre Arbeit präsentieren, diskutieren oder auf eine andere Art in den Austausch treten.

¹ Siehe Abschnitt LRS

Auch hier sucht die Schule den Kontakt zur Praxis bzw. der beruflichen Perspektive durch mindestens 2 Praktika bis zum Abitur sowie durch die Förderung des Kontaktes zu Betrieben, Fach-/Hochschulen und Universitäten.

In der Oberstufe haben die MentorInnen und FachlehrerInnen aufgrund des Lehrer-Schüler-Schlüssels von 1:14 die Möglichkeit, individuell zu beraten und zu unterstützen. Die LehrerInnen arbeiten im Team zusammen und tauschen unterschiedliche Perspektiven auf den Schüler/ die Schülerin aus. Dazu stehen Zeitfenster zur Verfügung.

Die Montessori-Schule schafft so in der gymnasialen Oberstufe eine Lernumgebung, in der die individuelle Unterstützung der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen möglich ist. Das bezieht sich insbesondere auch auf SchülerInnen mit den Förderschwerpunkten

- Lese-Rechtschreibschwäche/ LRS
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Autismus
- besonderer Begabung in Teilgebieten
- Hochbegabung

Besonders in den letztgenannten Fällen ermöglichen wir die Teilnahme an außerschulischen Programmen, wie z.B. ein schulbegleitendes Schülerstudium an einer Universität oder Fachhochschule oder Teilnahme am Unterricht an einer anderen Schule in Fächern, die wir nicht anbieten können (z.B. Musik, Latein).

In der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe wird bei Bedarf beim Staatlichen Schulamt ein Nachteilsausgleich (und ggf. Notenschutz) beantragt, die das Staatliche Schulamt gewährt, wenn eine vorangegangene, lückenlose Förderung über alle Stufen hinweg nachgewiesen werden kann.

3.4. Frühe Diagnostik und sanfte Übergänge

Darin, dass viele SchülerInnen bereits aus dem Kinderhaus kommen, liegt eine große Chance, die Kinder schon früh und über einen langen Zeitraum gut zu begleiten.

Damit der Wechsel von A nach B gut und reibungslos funktioniert, werden notwendige Fördermaßnahmen möglichst bereits in den A-Gruppen eingeleitet und eine gute Übergabe an die LernbegleiterInnen der B-Gruppen gemacht.¹

Die zukünftigen B-MentorInnen hospitieren bereits vor dem Übergang in den A-Gruppen, um potentielle Entwicklungsbarrieren zu erkennen und in Zusammenarbeit mit den A-LernbegleiterInnen den Übergang gut gestalten zu können. Das unterstützt auch die Zusammenstellung der neuen B-Gruppen.

Beim Übergang werden auch die Eltern sorgfältig begleitet; bei Kindern mit besonderem Bedarf führen die abgebenden A-MentorInnen zusammen mit den aufnehmenden B-MentorInnen ein Elterngespräch.

¹ Der Übergang verlief in der Vergangenheit nicht immer reibungslos. Seit dem Schuljahr 2018/19 sind die A- und B-Gruppen strukturell enger verzahnt, so dass die Weitergabe von Informationen zwischen den Stufen erleichtert wird.

Kollegiale Hospitationen, auch stufenübergreifend, sollen institutionalisiert werden.

Weiterhin wird die noch engere Zusammenarbeit zwischen A- und B-LernbegleiterInnen angestrebt sowie ein einheitliches Vorgehen in der Präventionsarbeit und dem Einsatz unterstützender Mittel bzw. Materialien entwickelt.

3.4.1. Aufnahmeverfahren¹

Das Aufnahmeverfahren spielt eine wichtige Rolle im Hinblick auf die individuelle Förderung jedes Kindes. Vor der Aufnahme werden alle Kinder zu Hospitationstagen eingeladen:

- Quereinsteiger in alle Schulstufen laden wir für eine Woche in den laufenden Schulbetrieb ein. Dabei werden die Kompetenzen und Verhaltensweisen im Unterricht und in Pausensituationen beobachtet, von den LernbegleiterInnen notiert und im Team der PädagogInnen besprochen. Alle beobachtenden LernbegleiterInnen geben eine Empfehlung zur Aufnahme ab. Die Schulleitung entscheidet endgültig über die Aufnahme.
- Bei Kindern aus unserem Kinderhaus ist das Verfahren ähnlich. Alle zukünftigen Schulkinder werden im vorausgehenden Schuljahr schon zum Hospitieren im laufenden Betrieb in die Gruppen eingeladen.
- Kinder, die neu eingeschult werden, werden zu gesonderten Hospitationstagen eingeladen, die von den PädagogInnen so vorbereitet werden, dass sie einen guten Überblick über die Stärken und Schwächen des Kindes ermöglichen. Weitere LernbegleiterInnen beobachten die Kinder in verschiedenen Situationen und notieren ihre Beobachtungen.
- In allen Fällen füllen die Eltern nach der Anmeldung einen Informationsfragebogen aus; im Anschluss an die Hospitationstage werden im Elterngespräch auf dieser Grundlage Besonderheiten der Kinder sowie offene Fragen von unserer Seite und der Eltern besprochen. Es werden die gegenseitigen Erwartungen abgeglichen.

Bevor Kinder zu Hospitationstagen eingeladen sind, werden von den StufenleiterInnen und/ oder anderen PädagogInnen die Anmeldeunterlagen (mit dem Fragebogen) geprüft. Sollten hier Hinweise auf möglichen besonderen Förderbedarf sein, werden die FörderlehrerInnen zur Beratung, Beobachtung und Entscheidungsfindung mit hinzugezogen. Die FörderlehrerInnen geben eine Empfehlung ab.

Das Verfahren² soll vor allem eine Diagnostik bieten, die uns hilft:

- dem Kind eine gute Arbeitsumgebung (z.B. Auswahl einer geeigneten Gruppe) zu bieten
- sowie eine gute Basis für die Entscheidung zu schaffen, ob wir die Bedürfnisse des Kindes und der Eltern befriedigen können,
- und uns ermöglichen, ggf. frühzeitig notwendige Maßnahmen einzuleiten.

3.4.2. Gestaltung der Übergänge

Den Anfang bilden die Übergänge von Kinderhaus in die Schule. Dazu finden Übergabegespräche zwischen den ErzieherInnen und LernbegleiterInnen statt und die Kinder werden zum Kennenlernen in den Unterricht

¹ Das Aufnahmeverfahren wird aktuell für die Primarstufe überdacht.

² Zum genauen Ablauf des Aufnahmeverfahrens siehe die Handlungsleitlinie Aufnahme (im Anhang)

der A-Gruppen eingeladen. Auch zwischen B- und C-Gruppen finden Hospitationen und Übergangsgespräche statt. Gespräche über einen Wechsel von C-SchülerInnen in die D-Gruppen (GOS) beginnen schon bevor die gymnasiale Eignung endgültig feststeht.

Wichtig ist uns, die Gruppen so zusammzusetzen, dass die Kinder und Jugendlichen optimal in ihrem Lernen und ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden. Deshalb schreiben A- und B-Kinder Steckbriefe und die interessierten C-SchülerInnen hospitieren in den D-Gruppen, um die Gruppenzusammensetzungen zu erleichtern.

An den Verteilungs-Konferenzen nehmen die FörderlehrerInnen beratend teil; so finden die Kinder mit besonderen Bedürfnisse angemessene Berücksichtigung.

Wechsel in die nächsthöhere Stufe:

Generell wechseln *alle* Kinder in die nächsthöhere Stufe. Es gibt kein Sitzenbleiben. Allerdings schauen die PädagogInnen immer auf den Einzelfall und entscheiden in Absprache mit den Eltern¹ und in den C-Gruppen gemeinsam mit dem/der Jugendlichen, was das Beste ist: So kann ein Wechsel aus sozial-emotionalen Gründen noch aufgeschoben werden, obwohl das Kind von der Lernleistung dazu in der Lage wäre oder umgekehrt kann ein reiferes Kind aufsteigen, obgleich es beim Lernen noch hinter seiner Altersgruppe zurück ist.

Bei Kindern, die schon in der Eingangsstufe zu uns kommen, entscheiden wir individuell nach sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklung, ob sie nach drei oder vier Jahren soweit sind, in die höhere Stufe zu wechseln. Es ist unter Umständen auch möglich, unterjährig einen Gruppenwechsel vorzunehmen. Hier werden die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen mit in die Entscheidung einbezogen.

Innerhalb der 6-jährigen Grundschule können die Übergänge besonders reibungslos gestaltet werden, dadurch dass A- und B-Gruppen auf einer Etage untergebracht sind². So können die Kinder vor einem endgültigen Wechsel bei Bedarf jeweils am Unterricht der Nachbargruppe teilnehmen und die B-Lehrer kennen die zukünftigen B-Kinder schon besser. Ein Automatismus im Wechsel innerhalb der Etage kann aber nicht unbedingt eingehalten werden, denn bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen muss immer im Einzelfall die für das Kind geeignetste Lerngruppe im Vordergrund stehen.

3.5. Lese-Rechtschreibförderung

Lese- und Rechtschreibschwächen sind weit verbreitet und bedürfen der besonderen Förderung im Hinblick auf den großen Anteil der Schriftsprache im schulischen Lernen. Durch die Vielfalt der Lernsituationen und Leistungsnachweise, die wir ermöglichen (kooperatives Lernen, Gespräche, Diskussionen, Präsentationen, Verwendung digitaler Medien usw.), haben die SchülerInnen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibschwäche viele Möglichkeiten, alternative Lernwege zu nutzen und ihr Selbstbewusstsein aufzubauen. Damit sind die Bedingungen gut, auch mit den Schwächen umzugehen. Eine Voraussetzung für gute Unterstützung ist die Diagnose (durch die FachlehrerInnen, ggf. auch durch externe Institute).

¹ Die Eltern stellen einen formlosen Antrag, die Klassenkonferenz entscheidet darüber. Bei der Entscheidung wird die Schulsozialpädagogin sowie ein/e FörderlehrerIn beratend hinzugezogen.

² ab dem Schuljahr 2018/19

3.5.1. In den A- und B-Gruppen

Bereits in den A-Gruppen testen wir zusätzlich zu den individuellen Beobachtungen im 3. Jahrgang die Lese- und Schreibkompetenz aller Kinder, um vor dem Übergang in die B-Gruppen die Weichen für eine frühestmögliche Förderung zu stellen. Danach kommt es darauf an, die Übergänge von A nach B gut zu verzahnen. Aus diesem Grund hat sich das A/B-Team dafür entschieden, das **Rechtschreiblernen** aller Kinder (auch bei Kindern mit einer Rechtschreibschwäche) mit demselben Programm¹ durchzuführen. Darin wurde das gesamte Kollegium geschult. In den A/B-Gruppen kommt den Fachkräften bei der Diagnose, Beratung und Unterstützung der MentorInnen sowie der Herstellung von Kontakten zu außerschulischen Stellen eine besondere Bedeutung zu.

Ein weiterer Schwerpunkt in den A-Gruppen bildet das **Lesenlernen**: Ein festes Ritual im täglichen Ablauf der Gruppen bildet die Lesezeit. Für Kinder, die bereits ein gewisses Niveau beim Lesen erlangt haben, bei denen der Leseprozess aber noch nicht genügend automatisiert ist, kommen ehrenamtlich tätige „Lesemamas“ in die Zeit der Freien Arbeit und trainieren mit den Kindern mit Hilfe von Silbenlesebüchern. Auch in der von Eltern geleiteten Schülerbücherei stehen Mütter zur Unterstützung beim Lesenlernen zur Verfügung. Diese arbeiten eng mit den LernbegleiterInnen zusammen.

3.5.2. In den C- und D-Gruppen

Lese- und Rechtschreibdiagnosen werden auch in den C-Gruppen jährlich von den DeutschlehrerInnen durchgeführt. Mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen unterstützen diese die Selbstwahrnehmung. Wir beziehen die Jugendlichen in die Diagnose mit ein. Sie erkennen so den eigenen Übungsbedarf und können dann selbständig in der Freien Arbeit an ihren Defiziten arbeiten und gleichzeitig durch Selbsttests und die wiederkehrenden Diagnostests ihre Fortschritte erkennen.

In den C- und D-Gruppen liegt der Schwerpunkt der Lese-Rechtschreibförderung darauf, die Bedeutung dieser Kompetenzen zu verstehen und sich Kompensationsstrategien zu erarbeiten bzw. diese anzuwenden.

In speziellen Fällen nutzen die Jugendlichen Hilfsmittel wie Computer oder Hörbücher.

3.5.3. Feststellung einer LRS und Nachteilsausgleich

Eine Lese-Rechtschreibschwäche wird von der Klassenkonferenz offiziell festgestellt und ein Förderplan erstellt, der die Diagnose, notwendige Maßnahmen und Formen des Nachteilsausgleichs enthält. Da Noten erst im Hinblick auf die Abschlüsse eine Rolle spielen, muss bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche spätestens im Hinblick auf die Abschlussprüfungen von den Eltern ein Antrag auf Nachteilsausgleich und ggf. Notenschutz² an die Stufenleitung C und im Falle der Oberstufe durch die Stufenleitung an das Schulamt gestellt werden. Dieser kann gewährt werden, wenn die Klassenkonferenz und im Falle der Oberstufe das Schulamt dem zustimmt. Dazu gehört der Nachweis, dass die SchülerInnen regelmäßig an Fördermaßnahmen teilgenommen haben (Nachweis durch die Förderpläne in der Schülerakte). Der Nachweis muss dem staatlichen Schulamt vorgelegt werden.

¹ Dies ist die Rechtschreibwerkstatt nach Stumpfenhorst.

² Vgl. dazu die Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundschule (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe 1) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM), Sechster Teil

3.6.Förderung bei Dyskalkulie

3.6.1. Was verstehen wir darunter?

„Wir leben in einem Universum voller Muster ... Menschlicher Geist und menschliche Kultur haben ein formales Denksystem entwickelt, um Muster zu erkennen, klassifizieren und ausnutzen zu können. Wir nennen dieses System Mathematik...“ (Ian Stewart 1998 – Die Natur der Zahlen).

Da über das Phänomen der Dyskalkulie allgemein große Unsicherheit herrscht, soll an dieser Stelle genauer betrachtet werden, was das bedeutet, um zu verstehen, wie wir damit umgehen:

Dyskalkulie ist eine Rechenstörung, die sich unterschiedlich äußert – die meisten Kinder haben allerdings Probleme im Bereich des arithmetischen Faktenwissens, im Bereich der Mengenerfassung, beim Operieren mit mehrstelligen Zahlen und/oder beim prozeduralen und/oder konzeptuellen arithmetischen Wissen. Kindern, die eine Rechenstörung haben, gelingt es teilweise schon nicht, die arithmetischen Grundlagen wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, die für das erfolgreiche Weiterlernen im Fach Mathematik notwendig sind, vollständig zu erwerben und zu automatisieren. Oft haben sie die Mathematik von Schulbeginn an (grundlegend) missverstanden, wodurch ohne gezielte Förderung von Anfang an ein Scheitern im Primarschulbereich vorprogrammiert ist, denn die Mathematik baut streng hierarchisch aufeinander auf. Wer die ersten Schritte nicht verstanden hat, wird die weiteren – darauf aufbauenden – mathematischen Schritte nicht gehen können, also an den höheren Anforderungen in der Sekundarstufe, der Algebra, der Trigonometrie, der Geometrie oder der Differential- und Integralrechnung scheitern.

3.6.2. Feststellung einer Rechenstörung

Kinder mit einer Rechenstörung haben eventuell schon im Vorschulalter Probleme, Mengen einzuschätzen, zu vergleichen oder zu sortieren. Die Fähigkeit, Gegenstände abzuzählen oder Mengenbilder gesprochenen Zahlwörtern zuzuordnen, ist eingeschränkt. Oder es werden vielleicht später im Hunderter- und Tausender-Zahlenraum die Stellenwerte vertauscht oder verdreht. Das Rechnen mit Maßeinheiten (Geld, Gewichte, Längenmaße) kann große Schwierigkeiten bereiten. Auch Schwierigkeiten beim Ablesen der Uhrzeit können auftreten. Im Schulalltag sind die rechenschwachen Kinder dadurch im Normalfall deutlich langsamer als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Sie kommen oft lange nicht ohne Zählhilfen aus und bleiben teilweise auf der konkret-anschaulichen Stufe stehen.

Mathematische Sachverhalte finden sich in allen fachlichen Bereichen der Kosmischen Erziehung wieder. So haben rechenschwache Kinder teilweise Probleme, Tages-, Wochen-, Jahresverlauf, Thermometer, Himmelsrichtungen, Uhr, Stromkreis, geschichtliche Ereignisse etc. zu verstehen bzw. einzuordnen. Auch die Orientierung mit Hilfe von Karten und Tabellen können bei einer vorliegenden Dyskalkulie erhebliche Schwierigkeiten bereiten.

Eine erste Einschätzung über eine vorliegende Rechenstörung kann von den Mentorinnen und Mentoren in Beratung mit der Förderlehrkraft vorgenommen werden. Aufgrund der Vielschichtigkeit der möglichen Ursachen und Auswirkungen, sollte die Diagnose auf jeden Fall durch einen Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie bzw. Kinder- und Jugendpsychotherapeuten bestätigt werden, der auch Empfehlungen für die spezielle Fördermaßnahmen geben sollte.

3.6.3. Fördermaßnahmen

Alle Fördermaßnahmen müssen individuell und passgenau zusammengestellt werden, denn jedes Kind bedarf einer ganz spezifischen Hilfe.

„Die Hand berührt das Offensichtliche, und der Geist entdeckt das Verborgene.“¹

Wichtig dabei ist grundsätzlich eine Handlungsorientierung. Das Montessori-Material, das auf den Aufbau von Verständnis abzielt, unterstützt das Verständnis der der Mathematik zugrundeliegenden Ordnung. Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass das Kind dabei sehr individuell begleitet wird, so dass es sich auch rechtzeitig wieder vom Material löst, um Abstraktion und Automatisierung zu ermöglichen. Die „kosmischen Erzählungen“ aus der Geschichte der Mathematik tragen ebenfalls zum Verständnis bei und fördern zudem die Motivation.

Das grundlegende Mathematikmaterial fördert von Anfang an das Erkennen von Mustern sowie das Denken in Analogien. Das Material baut dem Kind Brücken, die unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit gegangen werden können. Kleinschrittig und hierarchisch aufgebaut, bietet es besonders Kindern mit einer Rechenschwäche viele individuell nutzbare Optionen, die Schwäche zu kompensieren oder sogar zu überwinden.

Darüber hinaus hat eine motivierende Stärkung und die Erhaltung des Selbstwertgefühls der betroffenen Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung. Auch hier ist das Montessori-Material mit seinem auffordernden Charakter, v.a. aber mit der immanenten Selbstkontrolle, die dem Kind ein Stück Unabhängigkeit vom Urteil Erwachsener verschafft, sehr hilfreich.

Die Förderung kann aber nie nur im Rahmen des Mathematiklernens im engeren Sinne stattfinden. Innerhalb der Themenfülle der fachübergreifenden Kosmischen Erziehung sowie im weiteren Schulalltag gilt es, immer wieder Lernfelder für die rechenschwachen Kinder zu entdecken und ihnen praktische Erfahrungen mit Mengen und Zahlen zu ermöglichen. Auch außerhalb der Schule sollte sich das Kind unter Anleitung mit mathematischen Inhalten beschäftigen, um eine möglichst umfassende Unterstützung im Verständnis zu haben.

Die Dyskalkulie ist übrigens nicht mit der LRS vergleichbar und ist deshalb nicht offiziell anerkannt und es gibt keinen Nachteilsausgleich. Bei einer Rechenschwäche sind die Schülerinnen und Schüler oft überhaupt nicht in der Lage, komplexere Aufgaben auch nur im Ansatz zu lösen.

Umso wichtiger ist es, sehr früh an dem nötigen Verständnis zu arbeiten und notfalls auch Kompensationsstrategien zu entwickeln und das Selbstbewusstsein der Kinder durch eine Orientierung auf seine Stärken zu unterstützen. Spätestens in der Sekundarstufe II allerdings wird es sehr schwer, aufgrund der Komplexität der Aufgaben noch mit Kompensationsstrategien auszugleichen. Viel sinnvoller ist daher eine frühe, umfassende Förderung.

¹ Vergleiche Maria Montessori (2012): Psychogeometrie. Das Studium der Geometrie basierend auf der Psychologie des Kindes. Hg. v. Ludwig, Harald/Winter, Martin (Maria Montessori – Gesammelte Werke, Bd. 12). Freiburg/Basel/Wien: Herder, SOWIE Psychoarithmetik. Die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren. Hg. v. Baumann, Harold Frank (Maria Montessori – Gesammelte Werke, Bd. 11). Freiburg/Basel/Wien: Herder

3.7. Umgang mit Kindern mit sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten

3.7.1. Grundlagen

Die Kinder mit besonderen Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich bilden im Schulalltag eine große Herausforderung für ihre MitschülerInnen und die LernbegleiterInnen.

Montessori bezeichnet diese Kinder als noch nicht „normalisiert“, wobei sie unter Normalisierung versteht, dass Kinder wieder in den Zustand kommen, der für sie „normal“ ist, in dem sie nämlich „arbeitsam[e] und ruhig[e], diszipliniert[e], voll von Liebe und Interesse, explosiv in ihren Eroberungen“¹ seien. Montessori geht davon aus, dass Einflüsse von außen, oft sind es die Erwachsenen, die normale Entwicklung von Kindern verhindern und es dazu veranlassen, Umwege zu gehen, die es viel Energie kosten. Sie nimmt weiter an, dass jedes Kind den Drang hat, zur „Normalität“ zurückzukehren.

Wichtig für Montessori ist dabei, dass dieser Weg einer Verhaltensänderung nicht durch die direkte Einwirkung durch den Erwachsenen erfolgen kann; „es gilt nicht, seinen Fehlern entgegenzuwirken, weder mit Lob noch mit Strafe“.² Wie alle Kinder streben auch diese Kinder nach Unabhängigkeit. Sie dürften deshalb nicht durch Zuwendung in Abhängigkeit vom Erwachsenen geraten, gleichwohl „betont sie allerdings, dass es die Pflicht der Erziehenden sei, Kindern prinzipiell mit Liebe und Achtung zu begegnen, sie niemals zu beleidigen, zu demütigen oder zu strafen.“³ Bei den nicht normalisierten Kindern ist das umso wichtiger. Diese Kinder müssen erst wieder grundlegendes Vertrauen aufbauen. Die Aufgabe der LernbegleiterInnen besteht also nach Montessori darin, diesen Kindern „Motive zur Betätigung zu bieten“: „Nur das Individuum, das sich selbst mit Hilfe seiner eigenen Tätigkeit aufbauen und jene wahre, mächtige und von seiner eigenen Natur gewollte Energie wiederfinden kann, lässt die normalen Eigenschaften in sich wieder auferstehen.“⁴

Im Schulalltag bedeutet das – v.a. wenn in einer Gruppe mehrere Kinder mit im genannten Sinne abweichendem Verhalten sind – eine große Herausforderung für die Erwachsenen. Sie werden von den Kindern, die sich noch am Anfang des Prozesses der „Normalisation“ befinden, oftmals sehr absorbiert, die Arbeit der gesamten Gruppe der Kinder kann beeinträchtigt werden durch ein oder mehrere Kinder, die noch nicht in die für eine gute Entwicklung so wichtige Konzentration (Polarisation der Aufmerksamkeit) kommen. Eine wichtige Grundregel nach Montessori kann dabei ein wenig Entlastung bringen: Wenn nämlich grundsätzlich nur das verboten wird, „was die anderen kränken oder schaden kann“⁵, kann auf viele Strafen, Strafanrohungen und Verbote verzichtet werden. Ganz wird das nicht immer möglich sein. Da die Erwachsenen nicht immer überall gleichzeitig agieren können, ist es ganz wichtig, die Gruppe in die Aktivitäten einzube-

¹ Maria Montessori, Deviation und Normalisation, in: Böhm, W. (Hrsg.): „Maria Montessori – Texte und Gegenwartsdiskussion, Verlag Klinkhardt, S. 34 - 43

² Ebenda, S. 38

³ Wibke Amman, in: Ecker, E. & Waldschmidt, I (Hrsg.): Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik, Verlag LIT, S. 143

⁴ Maria Montessori, a.a.O, S. 38

⁵ Maria Montessori, zitiert nach Amman, a.a.O., S. 146

ziehen. In der Arbeit mit einer noch nicht normalisierten Gruppe lässt Montessori einen großen Handlungsspielraum zu, solange die grundsätzliche Haltung zu den Kindern, die von Liebe und Achtung geprägt ist, stimmt.

Den Erwachsenen und den MitschülerInnen wird viel Geduld und Durchhaltevermögen abverlangt. Die Erwachsenen müssen sich immer wieder selbst beobachten, überprüfen und ihre grundsätzliche Haltung überdenken. Montessori glaubt fest daran, dass jedes fehlgeleitete Kind die Tendenz besitzt, zur Normalität zurückzukehren. „Wenn wir uns diese Grundhaltung zu eigen machen, müssen wir auch nicht mehr zornig und wütend über ein verhaltensauffälliges Kind sein, sondern können es – einem kranken Kind vergleichbar – bemitleiden und trösten.“¹

3.7.2. Was brauchen die Beteiligten?

Wie können nun die MentorInnen, die LernbegleiterInnen und die gesamte Gruppe bei dieser anspruchsvollen Aufgabe, unterstützt werden, um diese Kindern auf den Weg zur „normalen“ Arbeit zu führen, bei der sie ihre Persönlichkeit weiterentwickeln können? Das heißt im Einzelnen:

1. Was brauchen die verhaltensauffälligen Kinder?
2. Was braucht die Gruppe der Kinder?
3. Was brauchen die LernbegleiterInnen?

Zunächst einmal brauchen diese noch nicht normalisierten Kinder eine räumlich und zeitlich klar strukturierte Umgebung als Orientierung; dabei helfen Rituale, die den Arbeitsalltag, die Woche, das Schuljahr strukturieren. Zur strukturierten Umgebung gehören weiterhin feste Regeln; nicht zu viele, diese müssen aber unbedingt eingehalten werden. An erster Stelle steht – wie oben formuliert – die Regel, dass die anderen Kinder sich sicher fühlen und in ihrer Arbeit nicht beeinträchtigt werden. Weiterhin braucht es LernbegleiterInnen, die die Kinder annehmen und eine gute und verlässliche Beziehung zu den Kindern aufbauen. Und es braucht eine Gruppe, die diese Kinder akzeptiert und unterstützt und in der offen darüber geredet werden kann. Am wichtigsten sind für diese Kinder die passenden Aufgaben, die sie fordern und ihnen Erfolgserlebnisse schaffen. Dazu bedarf es gerade auch für die Kinder, die noch schwer in die Arbeit kommen, der Wahlfreiheit, die sie motiviert und die Chancen erhöht, dass sie die passenden Aufgaben finden.

Letztendlich profitieren von der Inklusion der verhaltensoriginellen Kinder alle Kinder; schließlich lernen sie dabei, dass Menschen sehr unterschiedlich sind und das auch sein dürfen – solange sie die anderen nicht stören oder verletzen. Damit das funktioniert, braucht die gesamte Gruppe – ebenso wie das einzelne Kind – Verlässlichkeit, feste Bezugspersonen, positive, gemeinsame Erlebnisse sowie Klarheit und Transparenz im Umgang mit Regelüberschreitungen. Die anderen dürfen bei der Integration verhaltensauffälliger Kinder nicht überfordert werden, sondern sollten sich als selbstwirksam erleben können, wenn sie Hilfe leisten. Keinesfalls dürfen sich die Kinder mit sicherem Sozialverhalten überfordert oder als „HilfspädagogInnen“ missbraucht fühlen. Eine Gelingensvoraussetzung für eine Gruppe, die das leisten kann, ist ihre ausgewogene Zusammensetzung.

¹ Wibke Amman, a.a.O., S. 145

Und schließlich die LernbegleiterInnen: Sie brauchen die Unterstützung von den Team-KollegInnen. In einer wertschätzenden Teamsituation müssen sie offenes Feedback von den KollegInnen einfordern, bekommen und annehmen können. Ein solches Team kann die Selbstreflexion unterstützen. Das kann in Formen der kollegialen Beratung geschehen, in gegenseitiger Hospitation (z.B. mit einer Fragestellung an den Hospitierenden) oder auch einer Supervision. Wichtig ist, dass dafür Zeitfenster zur Verfügung stehen.¹

Gegebenenfalls wird ein Unterstützerkreis benötigt sowie zusätzliche Ressourcen (auch präventiv), damit die MentorInnen und LernbegleiterInnen ausreichend Zeit haben für den Kern ihrer Lehrertätigkeit, die Arbeit mit den Kindern, d.h. Zeit, um alle Kinder im Blick zu behalten sowie Zeit für Beobachtung, um passende Aufgaben zu geben, Angebote zu machen und Impulse zu setzen. Für die LernbegleiterInnen muss klar sein, wer in welchem Fall als Unterstützung angefragt werden kann und wer wofür verantwortlich ist.

3.7.3. Lösungsansätze für die konkrete Umsetzung:

Folgende Ansätze sind zum großen Teil noch nicht umgesetzt, sie bilden vielmehr ein Programm für unsere weitere Entwicklung in diesem Bereich. Dazu gehören folgende Punkte:

- Gleichmäßige Verteilung der herausfordernden Kinder auf alle Gruppen – wie gewährleisten wir das?
- Gute Kooperation mit dem Kinderhaus beim Übergang in die Schule.
- Das Aufnahmeverfahren für Externe sollte überarbeitet werden mit dem Ziel, die Eltern frühzeitig mitzunehmen und eine gute Zusammenarbeit zu gewährleisten (d.h. bei der Aufnahme den Schwerpunkt auf die Gespräche mit den Eltern legen). Ein interdisziplinäres Aufnahmeteam sollte dann über die Aufnahme entscheiden.
- Nutzung der interdisziplinären Ressourcen unseres schulinternen PädagogInnenteams.
- Bildung eines interdisziplinären Netzwerkes mit außerschulischen Stellen.
- Ähnlich wie beim Umgang mit Kindern mit Unterstützungsbedarf beim Lernen, soll ein Ablaufplan darüber erstellt werden, wie vom ersten Feststellen einer Auffälligkeit an vorzugehen ist, damit wir nicht so viel Zeit verlieren und Schleifen gehen, wie dies in der Vergangenheit oft der Fall war, bevor Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet wurden.
- Darin sollte auch die Arbeit mit den Eltern einbezogen sein. Wir brauchen verbindliche Absprachen zwischen Eltern und PädagogInnen auf Basis unserer Bildungs- und Erziehungsvereinbarung.
- Bei allen Elterngesprächen sollen Protokolle geführt werden, die beide Seiten, MentorInnen und Eltern, unterzeichnen. Darin sollte enthalten sein: Welche Themen wurden besprochen? Was wurde mit dem Kind/ mit den Eltern vereinbart?
- Für die LernbegleiterInnen wäre eine noch zu erstellende „Checkliste“ darüber, wann ein Kind als „verhaltensauffällig“ bezeichnet werden kann, hilfreich, um früh reagieren zu können. Dabei muss dann auch die Frage geklärt werden, ab wann eine außerschulische Unterstützung notwendig wird.

¹ Das Fördererteam arbeitet zurzeit an einer Kriterienliste, die den MentorInnen das Feststellen einer Verhaltensauffälligkeit erleichtern und mehr Sicherheit schaffen soll.

3.8. Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf und vorbeugende Maßnahmen

Eigentlich widerspricht es dem Konzept der Inklusion, den Kindern, die einen Förderbedarf haben –z.B. im Lernen oder im sozial-emotionalen Bereich –, den „Stempel“ Förderbedarf aufzudrücken; das sondert sie aufgrund eines bestimmten Merkmales ab. Da wir für diese Kinder aber als Schule in freier Trägerschaft nach dem Ersatzschulfinanzierungsgesetz höhere Zuschüsse bekommen, die wir für unsere inklusive Arbeit (v.a. die Doppelbesetzungen mit Lehrkräften) dringend benötigen, müssen wir uns diesen Überprüfungsverfahren anschließen. Das trifft auch für die Lese-Rechtschreibschwäche zu, da ein Nachteilsausgleich in der Prüfung nur dann gewährt werden kann, wenn dieser offiziell von der Klassenkonferenz festgestellt wurde. Wir versuchen im Schulalltag den Kindern und Jugendlichen so gut wie möglich das Gefühl einer Stigmatisierung zu ersparen und auch die Eltern behutsam in diesem Prozess zu begleiten.

Es werden verschiedene Schwerpunkte des sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschieden: Lernen, Sprachheilförderung, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung sowie die Förderschwerpunkte Sehen und Hören (die wir aktuell aufgrund fehlender Voraussetzungen nicht anbieten).

In diesem Zusammenhang taucht auch der Begriff „vorbeugende Maßnahmen“ (VM) auf. Diese sind im Sinne des §2 der *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB)*¹ der Fachbegriff dafür, dass frühzeitig, noch vor der Expertendiagnose bei vermuteten Defiziten – ganz gleich in welchem Bereich – Fördermaßnahmen eingeleitet werden. Das ist für uns eine Selbstverständlichkeit und in unserem allgemeinen Schulkonzept impliziert, das von der individuellen Betrachtung und Begleitung jedes einzelnen Kindes ausgeht.

Wenn es nötig ist, ein Verfahren auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten, sollte das bis **Ende der 2. Jahrgangsstufe** stattfinden, damit frühzeitig professionelle Interventionsmaßnahmen ergriffen werden können. Bei Kindern, die bereits im Kinderhaus/ in anderen Kindergärten Förderbedarf hatten, ist die Überprüfung bereits im 1. Schuljahr nötig.

3.9. Die Bedeutung und Rolle der Erwachsenen

Für eine gelingende Inklusion² ist die Zusammenarbeit aller Erwachsenen, die sich als ein Team verstehen, sich regelmäßig über ihre Beobachtungen austauschen und ihre pädagogischen Handlungen aufeinander abstimmen, von grundlegender Bedeutung.

¹ Diese gilt für uns als Schule in freier Trägerschaft nicht. Ein Erlass regelt das Überprüfungsverfahren in unserem Fall. Insofern spielen die o VM eine Rolle für uns.

² Vergleiche hierzu auch Lore Anderlik, Montessori – Ein Weg zur Inklusion, Verlag Modernes Lernen, Dortmund 2011

Die Arbeit des Teams der Erwachsenen zum Wohle des Kindes ist getragen von dem Gedanken, dem Kind keine Hilfestellung aufzudrängen, sondern vielmehr dem Kind Herausforderungen in einer Form anzubieten, die es gerne annimmt. Wir gehen davon aus, dass jedes positive, d.h. wertschätzende, motivierende und ermutigende Einwirken auf das Kind eine positive Reaktion auslöst. D.h., Kinder werden sich anstrengen, der an sie gestellten Erwartung zu genügen und damit auch den Erwachsenen das befriedigende Gefühl geben, den richtigen Ansatz gefunden zu haben, was wiederum deren positiven Verhaltensmöglichkeiten verstärkt usw. Das Anbieten von Hilfestellungen und das Annehmen-Können von Hilfe stehen in Wechselwirkung und so erreichen beide ihr Ziel: Die Erwachsenen und die Kinder.

3.9.1. Die Eltern

Die Einbeziehung der Eltern, die ihr Kind am längsten kennen und ein großes Interesse an seiner Weiterentwicklung haben, ist unbedingt vonnöten. Sie sehen das Kind mit all seinen Interessen, Vorlieben und Stärken sowie Bedürfnissen. Nur wenn das Weiterkommen gefährdet ist und deshalb gemeinsam an einer Veränderung gearbeitet werden muss, ist der Fokus auf die Schwächen sinnvoll und notwendig – ohne allerdings die Gesamtpersönlichkeit aus dem Auge zu verlieren. Sollte eine außerschulische Diagnostik notwendig sein, werden die Eltern hinsichtlich der möglichen Beratungsstellen (Sozialpädiatrisches Zentrum, Psychologen, Ärzte etc.) informiert und ermutigt, diese Beratungsstellen aufzusuchen, um Klarheit über die Ursachen von Störungen zu gewinnen und bei Bedarf entsprechende Maßnahmen in Kooperation mit der Schule einzuleiten.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Schule, d.h. die LehrerInnen, keine Diagnosen stellen können. Sie können lediglich ihre Beobachtungen mitteilen und Empfehlungen aussprechen. Das Diagnostizieren einer wie auch immer gearteten Beeinträchtigung ist dafür ausgebildeten außerschulischen Fachkräften vorbehalten¹.

Die konstruktive Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen als grundlegende Voraussetzung für die optimale Entwicklung eines jeden Kindes² setzen wir in der Praxis folgendermaßen um:

- in dreimal jährlich stattfindenden Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächen,
- in gegebenenfalls stattfindenden zusätzlichen Förderplangesprächen³ und Fallbesprechungen,
- in Themenabenden für Eltern („Elternforum“),
- durch Möglichkeiten zur Netzbildung und Austausch mit anderen Eltern,
- durch Informationen über außerschulischen Fortbildungsveranstaltungen,
- durch Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit Hilfsorganisationen, unterstützenden Einrichtungen, therapeutischen Institutionen.

Wir beraten und unterstützen Eltern und alle weiteren Personen im Umfeld (wie z.B. Großeltern, Verwandte, Eltern der anderen Kinder in Kinderhaus und Schule, Betreuer, Hausmeister, Verwaltungspersonal,

¹ Eine Ausnahme bildet die Feststellung einer LRS durch die Klassenkonferenz (s.o.); es kann aber hilfreich sein, eine LRS zusätzlich durch ein Fachinstitut überprüfen zu lassen.

² Vgl. dazu auch die Bildungs- und Erziehungsvereinbarung von 2016 (veröffentlicht auf unserer Homepage)

³ Hier können wenn nötig Förderlehrer, die Schulsozialpädagogik, ggf. auch Therapeuten der Kinder einbezogen werden.

Geschäftsleute im näheren Umkreis, Nachbarn) in allen das Kind betreffenden Fragen, um mitzuhelfen, dass es in einer Umgebung wachsen kann, in der

- Fragen offen ausgesprochen werden, wie z.B. „Warum folgt das Kind nicht, wenn ich sage, dass ...?“,
- offen über Probleme gesprochen werden kann, die die Bezugspersonen haben, z.B. „Ich mag nicht, wenn ... so wild ist und Dinge bei uns kaputt gehen“,
- ein Klima entsteht, in dem nicht das Unzumutbare im Vordergrund steht, sondern nach Möglichkeiten und Lösungen gesucht wird,
- normal übliche Verhaltensweisen erwartet und auch eingefordert werden, d. h. dem Kind kein „Behindertenbonus“ gegeben wird und umgekehrt das Kind nicht übergangen wird,
- Vorurteile abgebaut und ein freundliches Miteinander gepflegt werden.

3.9.2. Die pädagogischen Fachkräfte

Alle LernbegleiterInnen müssen gut darin geschult sein, Lernprozesse zu beobachten und passende Schlussfolgerungen zu ziehen. Das ist ein Grundprinzip der Montessori-Pädagogik. Dazu müssen sie regelmäßig in schulinternen oder externen Fortbildungen aus- und fortgebildet werden sowie die regelmäßige Supervision und kollegiale Beratung im Team nutzen.

Die Lehrerteams sind interdisziplinär zusammengesetzt. In der Montessori-Schule Hofheim sind Lehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen tätig, u.a. im Bereich Kinder- und Jugendpsychologie, Lerntherapie, Sonderpädagogik, Psychomotorik, Moderation, Kommunikation, Mediation, Systemische Beratung, Erlebnispädagogik, Sozialpädagogik. Ergänzt und unterstützt werden sie im Schulalltag durch SchulbegleiterInnen (Teilhabeassistenzen)¹.

Die Fachkräfte in verschiedenen Bereichen² bringen ihr Expertenwissen ein und beraten und unterstützen die MentorInnen und FachlehrerInnen der einzelnen Schulstufen. Auf diese Art und Weise kann das Ziel, die Gesamtpersönlichkeit des Kindes im Blick zu haben, umgesetzt werden. Die Lehrer, die in speziellen Bereichen qualifiziert sind, sind innerhalb ihrer Gruppe immer für alle SchülerInnen die Ansprechpartner – nicht nur für Kinder mit besonderen Bedürfnissen -, so dass alle von ihren Kompetenzen profitieren.

Im jeweiligen Einzelfall wird die Zusammenarbeit mit externen Institutionen, wie mit Beratungs- und mit sozialpädiatrischen Zentren, pädagogisch-therapeutischen Zentren, SchulpsychologInnen und TherapeutInnen der Kinder gesucht. Die LernbegleiterInnen bilden sich fort hinsichtlich der Förderschwerpunkte der SchülerInnen, die sie unterrichten. Auch wenn es besondere Herausforderungen zu meistern gilt, sind Fortbildungen für die PädagogInnen selbstverständlich möglich. Denn auch die Erwachsenen betrachten sich in der Begleitung der Kinder als Lernende, die alle Chancen nutzen, um die Kinder besser zu verstehen und unterstützen zu können.

¹ die die Eltern beim zuständigen Jugendamt bzw. dem Amt für Eingliederungshilfe (Körperbehinderung) beantragen können.

² Vgl. Auflistung im Anhang.

3.9.3. Die SchulbegleiterInnen (TeilhabeassistentInnen)

In bestimmten Fällen ist ein/e Schulbegleiter/in für Kinder unabdingbar, v.a. wenn die Kinder noch nicht in der Lage sind, ihr Lernen selbständig zu gestalten oder noch nicht selbständig in der sozialen Gruppe agieren können. An die Arbeit dieser SchulbegleiterInnen stellen wir ganz besondere Anforderungen:

Die Schulbegleitung muss dem jungen Menschen die Chance geben, selbständig zu werden, sich aufzubauen und Selbstverantwortung zu übernehmen. Der größte Erfolg einer Schulbegleitung ist dann erreicht, wenn sie sich eines Tages selbst überflüssig gemacht hat!

Dazu sind folgende Bedingungen notwendig:

- Die Lehrkraft einer Gruppe ist für alle Kinder zuständig.
- Die Schulbegleitung unterstützt die Lehrkraft im Idealfall in ihren Bemühungen für alle Kinder und setzt damit Kräfte frei, die jedem zu Gute kommen.
- Lehrkraft und Schulbegleitung bilden ein Team, die Verantwortung liegt bei der Lehrkraft.
- Jedes Kind der Gruppe erlebt (wie das „Förderkind“ auch): „Ich bekomme Hilfe – wenn ich meine Ziele alleine nicht erreiche. Ich bekomme diese Hilfe aber nur dann, wenn ich mich vorher wirklich angestrengt habe.“

Dieser Anspruch ist nicht immer zu erfüllen angesichts der Tatsache, dass die SchulbegleiterInnen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, öfter wechseln und bei unterschiedlichen Trägern angesiedelt sind. Somit gestaltet sich ihre Fortbildung im Hinblick auf unsere besondere Pädagogik und die Integration der Helfer in unser System und das Team der KollegInnen nicht immer einfach. Eine wichtige Rolle spielt dabei unsere Schulsozialarbeiterin, die die erste Ansprechpartnerin für diesen Personenkreis ist, sie einführt und in Konfliktfällen von den Lehrkräften oder den SchulbegleiterInnen angesprochen werden kann.¹

3.10. Grenzen „einer Schule in Bewegung“

„Jeder Mensch hat seine eigene Vorstellung von einer komplexen Idee wie Inklusion. (...) Inklusion bedeutet Veränderung und einen nicht enden wollenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.“²

Grundsätzlich sind wir davon überzeugt, dass Inklusion ein Menschenrecht ist und für alle Kinder möglich sein sollte. Als eine Schule in Bewegung müssen wir in manchen Fällen ehrlicherweise sagen, dass wir die Inklusion (noch) nicht schaffen, dass wir an unsere Grenzen kommen und ein Kind nicht aufnehmen bzw. weiter beschulen können, weil wir seinem speziellen Bedürfnis nicht gerecht werden können.

Das kann vielfältige Gründe haben: z.B. das Fehlen der notwendigen personellen oder räumlichen Voraussetzungen, eine Gruppe, die ein Kind mit besonderen Bedürfnissen nicht (mehr) integrieren kann oder

¹ Vgl. dazu auch unsere Handlungsleitlinie SchulbegleiterInnen.

² Aus: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln

auch unterschiedliche Vorstellungen von Eltern und PädagogInnen.

Manchmal stellt sich das erst nach der Aufnahme oder später heraus. In diesen seltenen Fällen, wenn alle Unterstützungsmaßnahmen nicht gegriffen haben, kann vielleicht eine Trennung notwendig werden. Einem solchen seltenen Fall geht ein intensiver Beratungsprozess voraus, an dessen Ende im Idealfall ein Konsens zwischen Eltern und PädagogInnen erzielt und gemeinsam für das Kind eine bessere Lösung gefunden wird. Wenn dieser Konsens nicht zustande kommt, ist es wichtig, den Beratungsprozess ausführlich dokumentiert zu haben, weil Eltern letztendlich die Konsequenzen, die das für ihr Kind hat, tragen müssen.¹

In jedem Fall ist die positive und konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten, ganz besonders der Eltern und PädagogInnen, grundlegend für eine gelingende Inklusion. Sobald sich allerdings Misstrauen, Unverständnis und Missachtung einschleichen und das Wohl des Kindes und seiner Entwicklung auf dem Spiel stehen, muss möglicherweise auch eine Trennung erwogen werden.

Des Weiteren ist der Gesundheitszustand des Kindes zu beachten. Wir müssen hier unterscheiden zwischen akuten und chronischen Krankheiten. Für die Teilhabe an der Gemeinschaft ist es wichtig, dass der gegebene Gesundheitszustand nicht gefährdet wird.

Jedes Kind muss der körperlichen Anforderung soweit gewachsen sein, dass kein Schaden durch Überforderung entstehen kann.

Inklusion kann schließlich auch dann scheitern, wenn abzusehen ist, dass sich trotz intensiver Bemühung kein „Wir-Gefühl“ entwickeln wird. Dies kann auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sein: z.B. schwere psychische Behinderung oder nicht erfolgte Erziehung in der frühen Kindheit, unüberwindbare Antipathie auf einer oder auch beiden Seiten.

4. Organisation und Verantwortlichkeiten

Im Montessori-Zentrum Hofheim ist die Inklusion von SchülerInnen verschiedener Einschränkungen in allen Gruppen vorgesehen. Grundsätzlich haben die MentorInnen und FachlehrerInnen auf diese SchülerInnen einen individuellen Blick – ebenso wie auf alle anderen SchülerInnen. Das ist ein Grundprinzip unserer pädagogischen Arbeit. Darin sind unsere PädagogInnen ausgebildet und geschult.

Darüber hinaus stehen zu ihrer Unterstützung und Beratung FörderlehrerInnen und Fachkräfte zur Verfügung, deren Tätigkeitsfeld im Nachfolgenden beschrieben wird.

Aufgabenbereiche der FörderlehrerInnen

Inklusion/ Förderung geht alle an. Die Förderfachkraft führt die Förderung nicht durch, das können nur die MentorInnen machen, die die Kinder unterrichten und täglich mit ihnen zusammen sind. Sie begleitet vielmehr die Arbeit und wird in die konkrete Arbeit mit einzelnen Kindern und Jugendlichen nur in bestimmten Fällen vorübergehend eingebunden. Die MentorInnen sprechen die FörderlehrerInnen bei Auffälligkeiten an; dann können ggf. Hospitation und Diagnose (ggf. Tests) sinnvoll sein, um gut beraten zu können. Die

¹ Beispielsweise, wenn Eltern sich gegen ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren stellen, muss ihnen bewusst sein, dass das letztendlich den Schulabschluss ihres Kindes gefährdet und den Anschluss nach der Schule erschwert.

Beratung kann sich z.B. auf besondere Maßnahmen oder auf die Auswahl speziellen Materials beziehen, kann ggf. auch auf außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten verweisen. In bestimmten Fällen können die FörderlehrerInnen als Fachkräfte zu Elterngesprächen hinzugezogen werden.

Besonders bei der Aufnahme neuer SchülerInnen sollten die FörderlehrerInnen hinzugezogen werden, wenn die Schulakte oder das Verhalten des „Kennenlernkindes“ auf besondere Bedürfnisse hindeuten. Das ist besonders wichtig im Hinblick auf die Frage, ob wir die Bedürfnisse des Kindes mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen (personell, räumlich, Bedingungen der Gruppe) befriedigen können, bzw. was es an zusätzlichen Ressourcen bedarf, um ein Kind angemessen zu fördern (z.B. eine Teilhabeassistenz).

Sie nehmen beratend an den Konferenzen, bei denen die neuen Gruppen zusammengesetzt werden, teil.

Die FörderlehrerInnen führen schulinterne Weiterbildungen für die MentorInnen und FachlehrerInnen durch oder weisen auf die Notwendigkeit und Möglichkeit externer Weiterbildung hin. Auch führen sie neue (Förder-)LehrerInnen in die Arbeit und das Förderkonzept ein.

Die FörderlehrerInnen verschaffen sich den Überblick über die Förderung in ihrer Stufe, über vorbeugende Maßnahmen, über formal zu beachtende Schritte und Maßnahmen. Sie klären KollegInnen über das Verfahren bei der Beantragung sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie der Überprüfung und Aufhebung des Bedarfs auf.

Zuständigkeiten im Überblick

| Thema | MentorIn | FörderlehrerIn | außerschulische Stellen | Sozialpädagogin | Sonstige |
|---|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Weiterentwicklung Förderkonzept | | x | | | In Absprache mit allen PädagogInnen |
| Intervision/ Supervision der Förderlehrer | | x | ggf. | x | |
| Aufnahmeverfahren | Aktenstudium und Beobachtung | wird ggf. zur Beratung hinzugezogen | | wird ggf. zur Beratung hinzugezogen | Teamentscheidung, Freigabe durch SL |
| Erfassen der Ausgangslage | x | | | | FachlehrerInnen |
| bei Auffälligkeiten: | x | x | | x | x |

| | | | | | |
|---|------------------------|--|---|---------------|--|
| Vorbeugende Maßnahme (VM) beschließen | x | x | ggf. Empfehlung außerschul. Unterstützung | ggf. | Mentorenteam (MentorInnen + Fachlehrer) |
| Dokumentation | x | | | | |
| Information an Eltern, an Verwaltung, Fachlehrer, SL | x | | | | |
| Förderplan VM schreiben | x | Beratung | | ggf. Beratung | ggf. Fachlehrer |
| Förderplangespräch mit Kenntnisaufnahme der VM/ Förderplan durch Eltern | x | ggf. | | | |
| Durchführung der VM | x | Beratung, Hilfestellung bei der Auswahl von Material | | ggf. Beratung | Fachlehrer |
| Evaluation | x | x | | | |
| Beantragung von sonderpädagogischem Förderbedarf beim SSA | Prozessverantwortliche | Siehe Anhang 1 (Ablaufschema) | | | |
| Überprüfung des weiteren Bestandes des sonderpäd. Förderbedarfs | x | In Kooperation mit Verwaltung | | | Verwaltung weist auf Fristen hin |
| Aufhebung des sonderpäd. Förderbedarfs | x | x | | | Schulleitung und Mentorenteam Info an Verwaltung! |
| Betreuung der TeilhabeassistentInnen | x | x | | x | ggf. FachlehrerIn |
| Beratung bei Übergabekonferenz | | x | | x | |

Das Förderteam

Die FörderlehrerInnen der Schule begreifen sich als ein Team, das in der Regel aus einer/m Förderlehrer/in pro Stufe sowie der Schulsozialpädagogin und ggf. weiteren Personen besteht. Es trifft sich in regelmäßigen Abständen, um die Förderung in den einzelnen Stufen zu koordinieren, sich gegenseitig zu beraten und

Erfahrungen auszutauschen. Daneben trifft es Vereinbarungen über einzusetzendes Material und befindet über die Verwendung der im Förderetat zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel.

Das Fördererteam entwickelt gemeinsam und im Austausch mit den KollegInnen das Förderkonzept der Schule weiter.

Aus seiner Mitte wählt das Fördererteam eine/n Ansprechpartner/in für Schulleitung und KollegInnen.

Weitere ExpertInnen

Neben den FörderlehrerInnen gibt es FachlehrerInnen, die in einzelnen Schwerpunkten ebenfalls ausgebildet und ExpertInnen sind und den MentorInnen und FachlehrerInnen im Zweifelsfall zur Verfügung stehen. Sie bringen ihr Knowhow regelmäßig in den Teamsitzungen ein.

Dies sind v.a. ExpertInnen für

- LRS
- Dyskalkulie
- ADS/ADSH
- Hochbegabung
- Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten
- Mediation
- Berufsfindung

5. Ressourcen

Idealerweise gibt es je eine Förderlehrkraft für die 6 – 9-Jährigen und die 9 – 12-Jährigen in den A/B-Gruppen sowie eine unterstützende Förderlehrkraft für die Jugendlichen in den C-Gruppen. Die Förderlehrkraft ist als LehrerIn/MentorIn in die alltägliche Arbeit mit allen Kindern eingebunden. Ein Teil ihrer Stunden (ca. 2 Stunden pro Stufe, dies wird jeweils an den Bedarf angepasst) stehen den FörderlehrerInnen für die oben genannten Aufgaben zur Verfügung. An dieser Stelle muss nochmal betont werden, **dass Inklusion/ Förderung alle angeht. Die Förderfachkraft führt die Förderung nicht durch, sie begleitet sie.**

Damit die MentorInnen und FachlehrerInnen ihre anspruchsvolle Arbeit mit dem individuellen Blick auf Einzelne erfüllen können, haben wir aktuell einen Lehrer-Schüler-Schlüssel von 1:15 in den A-und B-Gruppen und 1:16 in den C-Gruppen.

6. Evaluation

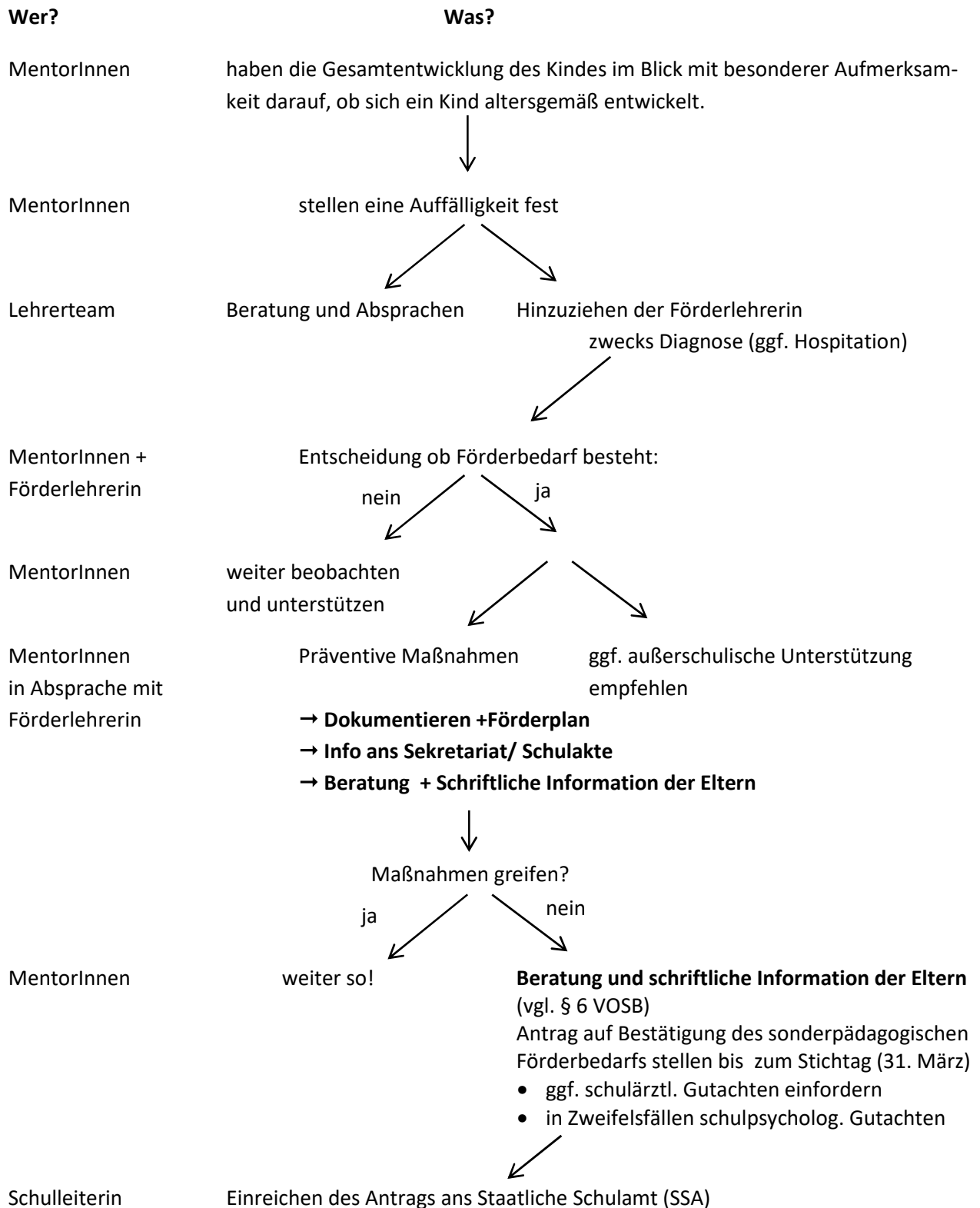
Dieses Konzept wurde 2018 neu gefasst und soll 2023 evaluiert und ggf. überarbeitet werden. Bei der Evaluation ist das Konzept an folgenden Fragen zu messen:

- Gibt es den FörderlehrerInnen die nötige Klarheit im Hinblick auf ihre Aufgaben?

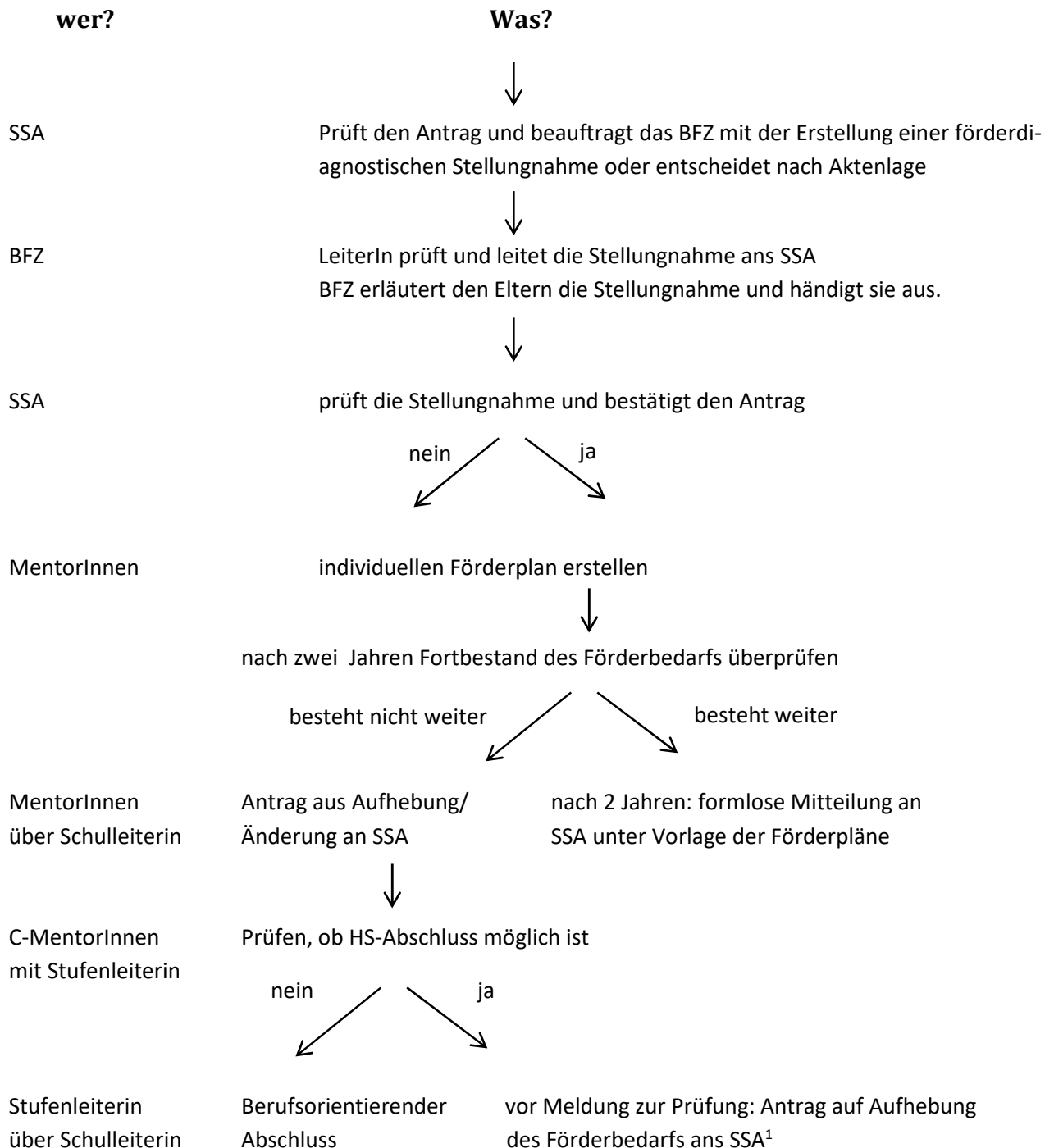
- Gibt es den LernbegleiterInnen Hinweise, wie und in welcher Weise sie vorgehen und wie sie Unterstützung für ihre Arbeit erhalten können?
- Deckt es alle Bedarfsfelder ab?

Anhang 1 - Abläufe bei sonderpädagogischem Förderbedarf

a) Diagnose und erste Schritte



b.) Weitere Schritte



Bei Schulwechsel eines/r Schülers/in mit Förderbedarf Meldung ans staatliche Schulamt.

¹ In Zweifelsfällen zunächst Probeprüfung abwarten.

Verwandte Konzepte

Weitere Konzepte und Handlungsleitlinien konkretisieren dieses Konzept oder führen einzelne Aspekte weiter:

- das Konzept zur Schulsozialpädagogik
- die Handlungsleitlinie Teilhabeassistenten
- die Handlungsleitlinie Aufnahme