

Umgang mit Vielfalt

Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation
an den Volksschulen der Kantone Aargau und Solothurn

November 2017

Inhalt

Einleitung.....	3
Aufbau des Orientierungsrasters.....	4
Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen	5
Die 8 Dimensionen zur Beurteilung zum Umgang mit Vielfalt im Überblick...	6
 <i>Dimensionen – Leitsätze – Qualitätsstufen, Aspekte und Indikatoren</i>	
1. Grundhaltungen und Konzepte	7
2. Gestaltung des Zusammenlebens und Förderung einer sozialen Gemeinschaft	10
3. Lehr- und Lernarrangements im Unterricht	13
4. Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler	16
5. Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen	19
6. Lernstanderfassung und Beurteilung	22
7. Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	25
8. Infrastruktur, Mittelzuweisung und Support	28

Einleitung

Soziale Vielfalt ist normal, gehört in allen Lebensbereichen zum alltäglichen Zusammenleben der Menschen. Sie kann das soziale Miteinander bereichern, sie kann aber auch zu Konflikten und Abgrenzungsbedürfnissen führen. Verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen haben in den letzten Jahren und Jahrzehnten dazu geführt, dass der Umgang mit sozialer Vielfalt bewusster und akzentuierter wahrgenommen wird. Als mögliche Gründe sind zu erwähnen: der Zuzug von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturregionen, aber auch die zunehmende Pluralität der Lebensformen und Werte, die innerhalb unseres Kulturkreises bewusster und deutlich sichtbarer praktiziert werden.

Der Umgang mit Vielfalt ist in den letzten Jahren auch für die Schule zu einer bewussteren und anspruchsvolleren Aufgabe geworden. Neben der gesellschaftlichen Pluralität machen sich hier auch pädagogische Beweggründe bemerkbar. Zu nennen sind vor allem neue Lernkonzepte, welche die Notwendigkeit der individuellen Passung stärker fokussieren: Lernwirksamkeit – so wird angenommen – kann deutlich erhöht werden, wenn die Unterrichtsinhalte optimal den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden. Zudem wird heute dem Stigmatisierungseffekt von herkömmlichen Segregationsmassnahmen (Aussonderung der schwächeren in «Sonderklassen») grössere Beachtung geschenkt: Dieser unerwünschte Effekt kann reduziert werden, indem die unterschiedlichen Leistungsniveaus zunehmend innerhalb einer Klasse aufgefangen werden. Schliesslich tragen auch die Elternerwartungen dazu bei, dass der Umgang mit Vielfalt im Schulalltag als anspruchsvoller empfunden wird: namentlich durch die Erwartung der Eltern, dass ihr Kind / Jugendliche in der jeweiligen Besonderheit optimal und möglichst individuell gefördert wird.

Die Schule lebt im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität. Einerseits will sie den einzelnen Kindern gerecht werden; andererseits basiert sie auf einer Organisationsform, gemäss der die Kinder / Jugendlichen in «Klassen» (Schulklassen, Jahrgangsklassen) eingeteilt werden, um so eine ökonomische und effiziente Bewältigung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu ermöglichen. Mit diesem Spannungsfeld von Einzelem und der Gruppe (Klasse) wirkungsvoll umzugehen, ist eine der grossen Herausforderungen der Schule. Individual- und sozialpädagogische Ansprüche sowie ökonomische Anforderungen treffen in diesem Spannungsfeld aufeinander.

Ein zweites Spannungsfeld, das für die Schule und ihren Umgang mit individuellen Unterschieden typisch ist, liegt innerhalb der beiden Pole von Integration und Separation. Die Schule kann die vorhandenen Unterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern (z.B. bezüglich Begabungen, Fähigkeiten, aber auch Lebensweisen, Werthaltungen) auffangen und als Ressource und als Feld der Kompetenzförderung nutzen. Differenzen werden so zu einem integrativen und bereichernden Teil der sozialen Gemeinschaft. Andererseits aber können die individuellen Unterschiede das System auch überfordern. Daher müssen unter Umständen separative Massnahmen ergriffen werden, um Überlastungen der Klassen zu vermeiden. Die Frage nach einem sinnvollen Umgang mit Vielfalt rückt somit in den Fokus und damit auch wie eine Schule beschaffen, ausgestattet und organisiert sein muss, damit sie in der Lage ist, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen entsprechen zu können.

Im vorliegenden Orientierungsraster werden vor allem zwei Heterogenitätsaspekte thematisiert: die Leistungsheterogenität sowie die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt. Ein erfolgreicher Umgang mit heterogenen Lernbedürfnissen zeichnet sich in erster Linie durch einen Unterricht aus, welcher den vielfältigen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen entsprechen kann. Es bedarf neben neuer Formen der Unterrichtsorganisation und einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung auch einer verbindlichen Zusammenarbeit der Lehrpersonen, um die Herausforderungen im Umgang mit Vielfalt bewältigen zu können. Eine verstärkte Zusammenarbeit und Koordination unter den Beteiligten entlastet nicht nur die Lehrpersonen, sondern bietet auch Gewähr, dass Synergien geschaffen und die getroffenen Fördermassnahmen nachhaltig wirksam werden können.

Der vorliegende Orientierungsraster ist als Grundlage für die Gestaltung von Schulevaluations- und Schulentwicklungsprozessen konzipiert in einer Reihe von weiteren thematischen Rastern wie «Schulführung», «Schulisches Qualitätsmanagement», «Schulische Entwicklungsprozesse» und «Zusammenarbeit von Schule und Eltern».

Aufbau des Orientierungsrasters

Der Orientierungsraster «Umgang mit Vielfalt» versteht sich als Hilfestellung für die Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten, die im Rahmen der Einzelschule vor Ort zu leisten sind. Er zeigt den Schulen auf, welches die wünschenswerten Ziele und leitenden Werte in den beschriebenen Entwicklungsfeldern sind. Die Schule kann sie einsetzen um zu erkennen, wo sie im Entwicklungsprozess steht (Standortbestimmung) und wo sie gezielt Massnahmen zur Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung einleiten sollte. Auf diese Weise erhält die Schule eine Planungs- und Entscheidungsgrundlage für die weitere Umsetzung der aktuellen Entwicklungsvorhaben.

Der Orientierungsraster ist nach der folgenden Struktur aufgebaut:

Dimensionen und Aspekte

Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

■ Dimensionen und Aspekte

Das jeweilige Thema («Entwicklungsfeld») wird zunächst aufgegliedert in mehrere Teilthemen, von denen angenommen wird, dass sie in der Praxis als wahrnehmungs- und handlungsleitende Kategorien hilfreich sein können. Diese Teilthemen («Dimensionen») werden wiederum in Unterthemen («Aspekte») aufgegliedert. Eine Dimension setzt sich somit aus mehreren Aspekten zusammen.

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Zu jeder Dimension wird ein Leitsatz festgelegt, der als normativer Orientierungspunkt für die Praxisgestaltung dient. Diese Leitsätze sollen auf einer übergeordneten, relativ abstrakten Ebene deutlich machen, was von einer «guten Schule» im betreffenden Praxisfeld erwartet wird und was somit ein sinnvolles Entwicklungsziel im Prozess der lokalen Schulentwicklung sein könnte.

■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

Zu jedem Leitsatz werden Indikatoren auf vier verschiedenen Entwicklungsstufen beschrieben, wobei die zur jeweiligen Dimension zugehörigen Aspekte zur Gliederung dienen. Die dritte Stufe verdeutlicht, was die Umsetzung des Leitsatzes auf einer konkreteren Ebene bedeutet. Evaluationstechnisch gesprochen handelt es sich um Indikatoren, an denen man eine gute Praxis im Sinne des Leitsatzes erkennen kann.

Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

Die vierstufigen Qualitätsbeschreibungen bilden das eigentliche Kernstück der Orientierungsraster: Auf vier verschiedenen Qualitätsstufen wird mit Hilfe von Indikatoren ein mögliches Erscheinungsbild («Szenario») der Praxis umrissen. Die vier Stufen verstehen sich als Beschreibungen von unterschiedlichen Entwicklungszuständen der Schule:

■ Defizitstufe

Wenig entwickelte Praxis im genannten Bereich. «Defizit» meint hier, dass mit Blick auf die spezifischen Anforderungen und Qualitätsansprüche die Praxis noch deutliche Mängel aufweist, welche die Zielerreichung behindern und bezüglich derer ein dringender Entwicklungsbedarf besteht.

■ Elementare Entwicklungsstufe

Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt. Die elementaren Ziele werden erreicht, gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bestreben einzelner Lehrpersonen zu einer institutionell und schulkulturell getragenen, gemeinsamen Praxis.

■ Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Die Schule weist im betreffenden Bereich ein gutes Niveau auf. Sie verwirklicht das, was von Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis als gute Praxis bezeichnet wird, wobei sowohl die individuellen als auch die institutionellen Aspekte angemessen berücksichtigt sind.

■ Excellence-Stufe

Die Schule übertrifft im betreffenden Bereich die normalen Erwartungen und geltenden Ansprüche an eine gute Praxis. Sie erfüllt – zusätzlich zu den wünschbaren Qualitäten aus der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe – gewisse Anforderungen, die nur mit einem überdurchschnittlichen Engagement und mit einer aussergewöhnlichen Praxisexpertise auf diesem Gebiet realisiert werden können. In diesem Sinne hat die Schule hier eine Qualitätsstufe erreicht, die als herausragend bezeichnet werden kann.

Als empfohlene Zielstufe gilt die fortgeschrittene Entwicklungsstufe (Stufe 3). Die Defizitstufe (Stufe 1) umreisst den negativen Orientierungspunkt, den es im Entwicklungsprozess zu vermeiden bzw. zu überwinden gilt.

Der vorliegende Orientierungsraster enthält eine Fülle von Ansprüchen an die Praxisgestaltung. Damit er die ihm zugeordnete Unterstützungsfunktion erfüllen kann, sind verschiedene Hinweise – insbesondere zur inhaltlichen Reduzierung und thematischen Fokussierung – zu beachten. Diese Hinweise sind in der Einleitungsbroschüre zu den fünf Orientierungsrastern beschrieben.

Die 8 Dimensionen zur Beurteilung zum Umgang mit Vielfalt im Überblick

1. Grundhaltungen und Konzepte

- Grundhaltung
- Pädagogische Ausrichtung im Kollegium
- Institutionelle Unterstützung / Konzept und Umsetzungsstrategie
- Einbezug der soziokulturellen Vielfalt
- Intervention bei Konflikten
- Unterstützung durch die Schulbehörde

2. Gestaltung des Zusammenlebens und Förderung einer sozialen Gemeinschaft

- Förderung des sozialen Zusammenhalts
- Schule als Gemeinschaft
- Institutionelle Regelung des Zusammenlebens
- Schülerinnen- und Schülerpartizipation
- Schutz der Schülerinnen und Schüler vor Intoleranz, physischer und psychischer Gewalt sowie Ausgrenzung

3. Lehr- und Lernarrangements im Unterricht

- Passung der Anforderungen
- Individualisierte Lernziele
- Aufbau von Lernstrategien
- Ausgewogenes Verhältnis von kollektiven und differenzierenden Lehr- und Lernarrangements

4. Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler

- Stellenwert der Lernbegleitung
- Regelungen für die Lernbegleitung
- Unterstützung bei Lernschwierigkeiten
- Ressourcenorientierte Lernunterstützung
- Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten

5. Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen

- Feststellung des Förderbedarfs
- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen
- Einbezug der beteiligten Lehr- und Fachpersonen
- Einbezug der Eltern
- Einbezug der Schülerinnen und Schüler
- Inhaltliche Nähe der Fördermassnahmen zum Klassenunterricht
- Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen

6. Lernstanderfassung und Beurteilung

- Diagnostik des Lernerfolgs
- Formative und summative Beurteilung
- Transparente Beurteilungskriterien (als Grundlage der Selbstbeurteilung)
- Defizit- vs. ressourcenorientierte Beurteilung

7. Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

- Institutionalisierung der Zusammenarbeit
- Koordination und Inhalte der Zusammenarbeit
- Einbezug externer Fachstellen
- Einbezug der Eltern
- Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern

8. Infrastruktur, Mittelzuweisung und Support

- Gestaltung / Nutzung der räumlichen Gegebenheiten
- Verfahren und Abläufe der Mittelzuweisung
- Zuteilung von neuen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen
- Support in Krisen und schwierigen Situationen

1.

Grundhaltungen und Konzepte

Vielfalt unter Schülerinnen und Schülern (innerhalb der Schule und innerhalb der Lerngruppe) gilt als selbstverständlich und prägt sowohl die Schulkonzepte wie auch die Schul- und Unterrichtskultur. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (z.B. soziokulturelle Hintergründe, Interessen, Begabungen u.a.).



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

1.1 Grundhaltung

- Homogenitäts- und Normalitätsvorstellungen prägen den Schulalltag. Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern wird primär als Erschwernis des Schul- und Unterrichtsgeschehens wahrgenommen. Abweichungen von einer postulierten Normalitätsvorstellung werden – auch von den Schülerinnen und Schülern – negativ gewertet und mit Hilfe von separativen Massnahmen zu lösen versucht.
- Die Annahme, dass der Unterricht in möglichst homogenen Klassen erfolgen sollte, wird kritisch hinterfragt. Auf Schulebene werden erste Bemühungen unternommen, um Praxisformen kennen zu lernen, die einen anderen Umgang mit Vielfalt ermöglichen.
- Eine erhöhte Sensibilität bezüglich der verschiedenen Erscheinungsformen von Ausgrenzung und Intoleranz in der Schule (im Kollegium, in Schülergruppen usw.) ist feststellbar. Gegenüber Problemen, die im Schul- und Unterrichtsalltag bezüglich Umgang mit Vielfalt auftreten, besteht eine erhöhte Achtsamkeit und Sensibilität.
- An der Schule herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (ethnische oder soziale Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand, Weltanschauungen usw.). Die Grundhaltung «Es ist normal, verschieden zu sein» ist selbstverständlich und wird als Grundsatz für das Zusammenleben in der Schule beachtet. Man begegnet sich gegenseitig mit Achtung.
- Andersartigkeit wird akzeptiert und respektiert, ohne die Frage nach einem verbindenden Werte- und Normenkonsens zu vernachlässigen.
- Die Schule praktiziert eine Pädagogik der Vielfalt, in welcher alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand usw. ihren Platz in der Klasse haben, gleichwertig akzeptiert sind und im Sinne der Potenzialentwicklung gefördert werden. Die Lehrpersonen haben die Pädagogik der Vielfalt internalisiert. Integrative Werte und Haltungen sind in der Schule (Schulkonzept und Schulkultur) verankert.

1.2 Pädagogische Ausrichtung im Kollegium

- Die Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt geschieht nach eigenen Vorstellungen der Lehr- und Fachpersonen. Es gibt keine Absprachen und koordinierte Ausrichtung.
- Es gibt an der Schule pädagogische Leitwerte zum Umgang mit Vielfalt. Die Lehr- und Fachpersonen sind bereit, einen Beitrag zur Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt zu leisten. Unterschiede im pädagogischen Handeln sind sichtbar.
- Eine gemeinsam abgesprochene und koordinierte Ausrichtung bei der Förderung eines bewussten und gezielten Umgangs mit Vielfalt ist im pädagogischen Handeln der Lehr- und Fachpersonen erkennbar.
- Die Ausrichtung im Kollegium orientiert sich an pädagogischen Leitwerten der Schule.
- Angemessene Interventionen bei ausgrenzendem Verhalten der Schülerinnen und Schüler werden regelmässig thematisiert mit dem Ziel, eine gemeinsame Haltung dazu zu entwickeln.
- Das Kollegium wendet die den Schülerinnen und Schülern vermittelten Werte auch auf die eigene Zusammenarbeit an. Es herrscht ein Arbeitsklima des Respekts und der kritischen Solidarität zwischen Lehr- und Fachpersonen.

1.3 Institutionelle Unterstützung / Konzept und Umsetzungsstrategie

- Es gibt auf Schulebene weder Leitbildaussagen noch Konzepte, die den Umgang mit Vielfalt klären. Es fehlen Richtlinien zur Förderung, Entwicklung und Einforderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt.
- Auf Schulebene bestehen einzelne Richtlinien zur Förderung eines guten Umgangs mit Vielfalt. Probleme im Bereich der Integration von Minderheiten im Schulhaus bzw. in den Klassen werden im Kollegium thematisiert. Die Schule hat Grundsätze für adäquate Interventionen vereinbart.
- Auf Schulebene gibt es ein differenziertes Konzept zur Förderung eines bewussten und gezielten Umgangs mit Vielfalt sowie zur Intervention bei entsprechenden Problemen und Schwierigkeiten. Dieses dient der Schulleitung und den Lehr- und Fachpersonen als Orientierungshilfe und wird in der Praxis konsequent umgesetzt.
- Verschiedene Strategien / Massnahmen sind vorgesehen, um die Arbeit der Lehr- und Fachpersonen im Umgang mit Vielfalt zu unterstützen.
- Erfahrungen mit der Praxis des Umgangs mit Vielfalt werden laufend thematisiert. Umsetzung und Wirkung einer Schule für alle werden periodisch evaluiert, um in Übereinstimmung mit dem Grundsatz der Vielfalt die Ist-Soll-Diskrepanzen gezielt anzugehen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

1.4 Einbezug der soziokulturellen Vielfalt

- Bemühungen, um die vorhandene Heterogenität für die Gemeinschaftsbildung und für das Lernen zu nutzen, sind nicht erkennbar.
- Die in der Schule / Klasse vorhandenen individuellen und soziokulturellen Unterschiede sowie Fragen des Umgangs damit werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert. Akzeptanz, Anerkennung von Individualität und Unterschiedlichkeit gelten als Lernziele und werden den Schülerinnen und Schülern nahegebracht.
- Bei den Lehrpersonen ist eine Sensibilität feststellbar bezüglich der soziokulturellen Barrieren, die den Schulerfolg erschweren (z.B. negative Leistungserwartung mit Auswirkung auf die Leistungsbeurteilung; verschiedene Formen der institutionellen Diskriminierung).
- Die in der Klasse vorhandene Vielfalt der Fähigkeiten und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler wird im Unterricht zum Lernen mit- und voneinander genutzt (z.B. Thematisierung von Verschiedenheit im Unterricht; Bildung von heterogenen Lerngruppen usw.).
- Die Schule nutzt die Möglichkeiten der soziokulturellen Vielfalt nicht nur auf Unterrichts-, sondern auch auf Schulebene gezielt (z.B. Projektwochen, klassenübergreifende Ateliers usw.).
- Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ist im Schulalltag sichtbar und zeigt sich u.a. in den Aktivitäten der Gemeinschaft (z.B. Sprachenpräsenz, Bibliothek, Fotos, Kunst). Es gibt klassenübergreifende Anlässe, in denen die Möglichkeit geschaffen wird, die kulturelle Vielfalt erlebbar zu machen (z.B. Bildung von klassenübergreifenden Lernangeboten mit interkultureller Ausrichtung usw.).
- Die Schule ist regelmässig und institutionalisiert mit allen beteiligten Gruppierungen (also auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern) im reflexiven Dialog über soziokulturelle Barrieren, die den Schulerfolg und die Teilhabe am Schulleben erschweren.

1.5 Intervention bei Konflikten

- Ereignisse, die den Anliegen im Umgang mit Vielfalt widersprechen und allfällige Integrationsabsichten behindern (Mobbing, Reaktionen von Intoleranz usw.) werden ignoriert oder lösen bei den Lehrpersonen konzeptlose Reaktionen aus, die u.U. für das Integrationsanliegen selber wenig hilfreich sind (diffamierende oder personenentwertende Reaktionen).
- Die Bedeutung von konsequenten Interventionen bei auftretenden Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern (Mobbing, Reaktionen von Intoleranz usw.) ist erkannt.
- Die Lehrpersonen nehmen ihre diesbezügliche Vorbildfunktion ernst und tauschen Erfahrungen im Kollegium aus. Es gibt vereinzelte Beispiele für gute Konfliktlösungen.
- Auf asoziales, diskriminierendes Verhalten und auf gravierende Störungen wie z.B. Mobbing unter den Schülerinnen und Schülern reagieren die Lehrpersonen und die anderen zuständigen Personen einheitlich und konsequent – abgestützt auf schulinterne Vereinbarungen.
- Die Schule hat ein Konzept im Umgang mit gravierenden Störungen wie z.B. Ausgrenzung und Mobbing.
- Die Schule bezieht die Schülerinnen und Schüler gezielt in Konfliktlösungen mit ein.
- Die Schule diskutiert mit Eltern und der interessierten Öffentlichkeit den Umgang mit der Vielfalt und die damit verbundenen Erfolge, Schwierigkeiten und Konflikte.

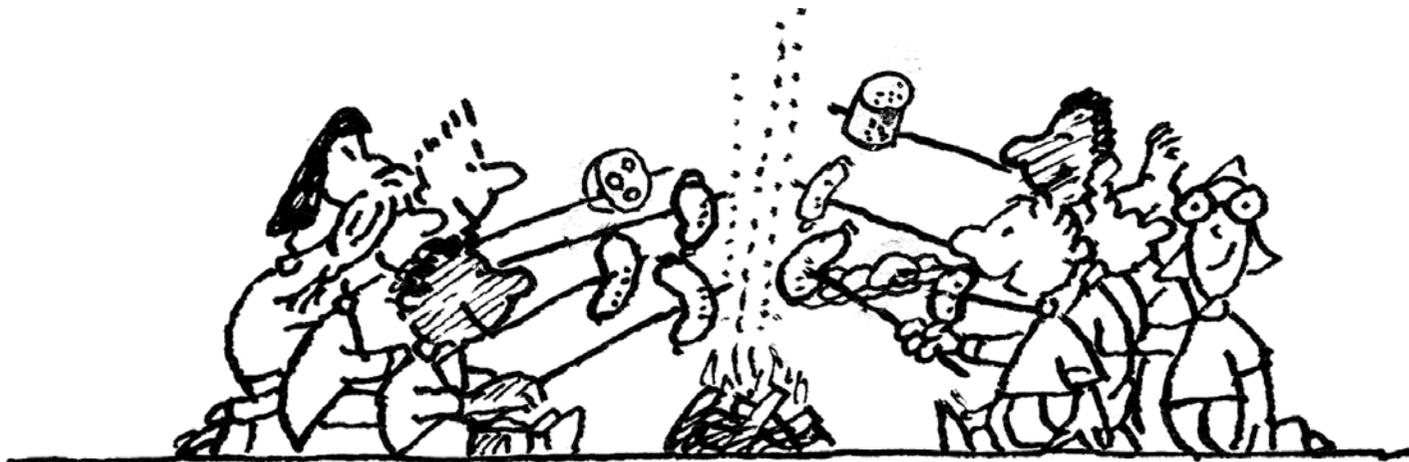
1.6 Unterstützung durch die Schulbehörde

- Die Schulbehörde unternimmt nichts, um die Bemühungen der Schule im Umgang mit Vielfalt zu unterstützen (oder behindert sie sogar).
- Es liegt ein Entscheid der Schulbehörde zur Strategie zur Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt an der Schule vor.
- Die Strategie zur Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt an der Schule wird von der Schulbehörde aktiv mitgetragen und unterstützt.
- Die Schulbehörde richtet ihre strategische Planung gezielt auf die Förderung der Pädagogik der Vielfalt aus.

2.

Gestaltung des Zusammenlebens und Förderung einer sozialen Gemeinschaft

Das Zusammenleben und die Gemeinschaftsförderung werden sowohl auf Schulebene wie auch auf Klassenebene bewusst gestaltet mit dem Ziel, einen sozialen Umgang mit Vielfalt zu ermöglichen und zu unterstützen. Verschiedene Massnahmen zur gezielten Förderung der personellen und sozialen Kompetenzen werden eingesetzt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.1 Förderung des sozialen Zusammenhalts

- Der Gemeinschaftsförderung wird auf der Schul- und Klassenebene wenig Beachtung geschenkt. Personelle und soziale Kompetenzen werden nicht speziell / bewusst gefördert. (Dies wird – im Vergleich zur Leistungsförderung – als zweitrangige Aufgabe der Lehrpersonen bzw. der Schule gesehen.)
- Auf Schulebene werden erste Bemühungen unternommen, um die Lehrpersonen mit unterschiedlichen Formen der Förderung und Unterstützung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt in der Schule und in der Klasse vertraut zu machen.
- Die Gemeinschaftsförderung auf der Schul- und Klassenebene sowie die gezielte Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen werden von vielen Lehrpersonen als Teil der Aufgabe wahrgenommen, einen sozialen Umgang der Schule mit Vielfalt zu fördern.
- Die Gemeinschaftsförderung wird auf der Schul- und Klassenebene bewusst gepflegt. Die gezielte Förderung von personellen und sozialen Kompetenzen gilt – neben der Förderung von Fachkompetenz – als selbstverständlicher Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages und hat in der Praxis einen Stellenwert.
- Die Schülerinnen und Schüler übernehmen in selbstverständlicher Art und Weise Mitverantwortung für die Gemeinschaft.
- Es gibt an der Schule spezielle Konzepte zur Förderung und Gestaltung des Zusammenlebens auf Schul- und Klassenebene, die in der Praxis handlungsleitend sind.

2.2 Schule als Gemeinschaft

- Es wird wenig unternommen, um die Schülerinnen und Schüler über die Klassengrenzen hinaus miteinander in Kontakt zu bringen. Klassenübergreifende Kontakte werden weitgehend dem Zufall der informellen Beziehungen (z.B. in Pausen) überlassen oder sind auf gesellschaftliche Anlässe ausgerichtet.
- Für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrpersonen gilt ausschliesslich die Klasse als Ort des sozialen Lebens; die Schulgemeinschaft spielt in ihrem Bewusstsein keine nennenswerte Rolle.
- Es gibt vereinzelt klassenübergreifende Anlässe, an denen eine Durchmischung der Schüler/innen möglich wird, um die Idee der Schule als soziale Gemeinschaft erfahrbar zu machen (z.B. Projektwochen).
- Auf Schulebene gibt es regelmässig klassenübergreifende Anlässe, Aktivitäten, Rituale zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls – mit dem Ziel, dass sich Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen der Schule gegenseitig kennen und sich der Schulgemeinschaft zugehörig fühlen.
- Es gibt regelmässige, im Stundenplan verankerte, klassenübergreifende Lernveranstaltungen und Projekte.

2.3 Institutionelle Regelung des Zusammenlebens

- Leitsätze, Konzepte, Regelungen, die auf das Anliegen der Förderung einer sozialen Gemeinschaft ausgerichtet sind, fehlen. (Die geltenden Regelungen sind einseitig reduziert auf den Aspekt von «Disziplin und Ordnung».)
- Die Schule hat einzelne Leitsätze für die Förderung und Gestaltung des Zusammenlebens auf Ebene Schule und auf Ebene Klasse formuliert.
- Es gibt erste Anzeichen zu koordiniertem Handeln in der Praxis. Die Förderung und Unterstützung der sozialen Integration bleibt aber weitgehend ein individuelles Unterfangen einzelner Lehrpersonen. Diese stützen sich in ihrer Praxis vorwiegend auf eigene (individuelle) Normen und Regeln ab.
- Die Schule hat klare Erwartungen und Verhaltensregeln für den sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler gemeinsam festgelegt, insbesondere bezüglich Ausgrenzung und Diskriminierung.
- An der Schule wird Wert gelegt auf eine koordinierte, an gemeinsamen Werten und Leitsätzen orientierte Praxis zur Förderung einer sozialen Gemeinschaft.
- Mit Hilfe von geeigneten Mitteln und Instrumenten (z.B. konzeptionelle Grundlagen, Erfahrungsaustausch, thematische Konferenzen, Beratungsangebote) wird die schulweite Förderung einer sozialen Gemeinschaft gezielt unterstützt.
- Erwartungen und Verhaltensregeln für den sozialen Umgang miteinander werden im Schulalltag konsequent gelebt und gegenüber den Schülerinnen und Schülern vertreten.
- Die Schule hat ein Konzept zur Förderung eines sozialen Umgangs auf Schul- und Klassenebene. Dieses wird konsequent umgesetzt sowie in regelmässigen Abständen evaluiert und weiterentwickelt.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.4 Schülerinnen- und Schülerpartizipation

- Möglichkeiten, um das Zusammenleben gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen oder zu gestalten, sind nicht vorgesehen.
- Das Zusammenleben in der Schule und in der Klasse wird bedarfsweise mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.
- Entscheidungen über Regelungen zum Zusammenleben auf Ebene Schule und Klasse sowie über die Gestaltung des Zusammenlebens werden teilweise unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler gefällt.
- Der Aufbau einer sozialen Gemeinschaft sowie der Aufbau von personellen und sozialen Kompetenzen (Gesprächskultur, aufeinander eingehen, Umgang mit Konflikten usw.) wird im Unterricht bewusst gestaltet und mit diversen Praxisformen gezielt gefördert (z.B. Klassenrat, Schüler/innen-Rat, Foren zu Themen, gemischte Lerngruppen u.a.).
- Mitwirkungsmöglichkeiten sind auf Klassenebene institutionalisiert (z.B. Mitwirkung bei Gemeinschaftsanlässen).
- Auf Schulebene gibt es institutionell festgelegte Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (z.B. Schüler/innen-Rat Versammlungen), in denen u.a. auch soziale Probleme regelmässig besprochen werden.

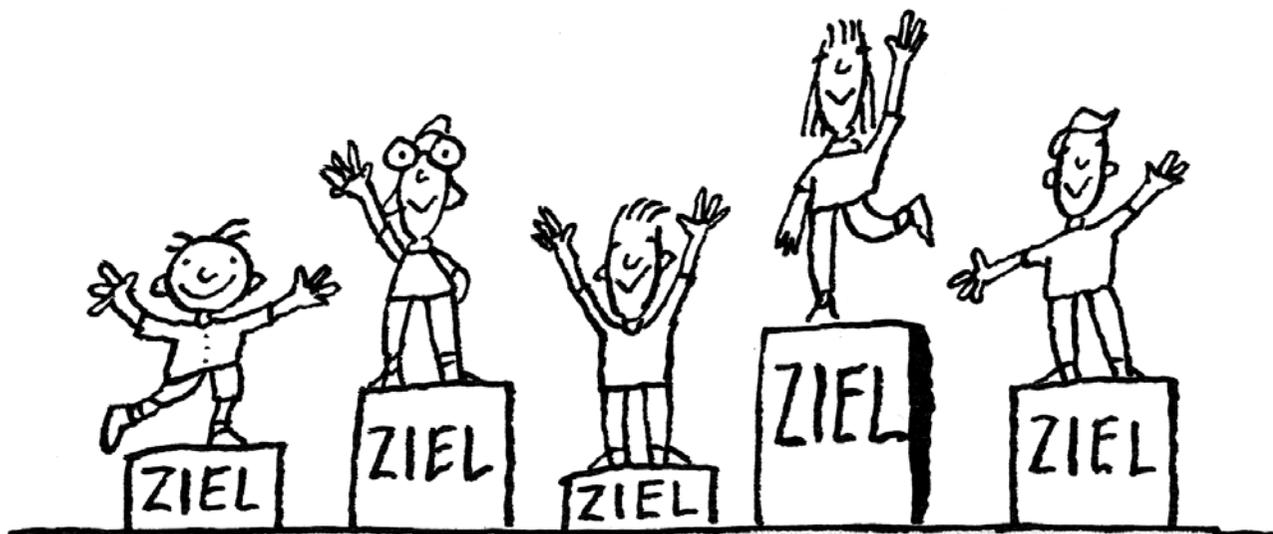
2.5 Schutz der Schülerinnen und Schüler vor Intoleranz, physischer und psychischer Gewalt sowie Ausgrenzung

- Die Schule unternimmt nichts, um Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern der Intoleranz, physischen und psychischen Gewalt gegen Minderheiten und der Ausgrenzung zu unterbinden. (Schülerinnen und Schüler sowie Eltern beklagen sich darüber, dass Kinder / Jugendliche ausgegrenzt werden oder sozial isoliert sind.)
- Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern Schutz vor psychischer und physischer Gewalt. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich auf dem Schulareal und auf dem Schulweg sicher.
- An der Schule gibt es Regelungen und Konzepte, wie bei nicht-tolerierbaren Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern vorgegangen wird. Diese sind für Lehr- und Fachpersonen in der Praxis handlungsleitend.
- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich von den Lehr- und Fachpersonen und von der Schulleitung unterstützt, wenn sie oder andere von Intoleranz, physischer und psychischer Gewalt oder Ausgrenzung betroffen sind.
- Das soziale Klima auf Schul- und Klassenebene wird regelmässig erfasst (evaluiert) und bei Bedarf gezielt verbessert.
- Auf Intoleranz, physische und psychische Gewalt gegen Minderheiten und Ausgrenzung reagieren Lehr- und Fachpersonen und Schulleitungsverantwortliche (Schulleitung und Schulbehörde) konsequent und nach einheitlichen Grundsätzen.
- Schülerinnen und Schüler schauen bei Intoleranz, physischer und psychischer Gewalt gegen Minderheiten und der Ausgrenzung nicht weg und fordern bei Bedarf die Unterstützung der Lehrpersonen an.

3.

Lehr- und Lernarrangements im Unterricht

Der Unterricht ist auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Die Lehr- und Lernarrangements sind so gestaltet, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht berücksichtigt werden und dass die Grundansprüche bzw. die Ziele gemäss individuellem Förderplan von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden können – bei Bedarf in unterschiedlichem Tempo und mit unterschiedlichen Lernschritten und -inhalten.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.1 Passung der Anforderungen

- Ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht nicht angemessen gefördert und gefordert (teilweise überfordert oder unterfordert). Die Lernmotivation wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen.
- Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht angemessen gefordert.
- Schülerinnen und Schüler fühlen sich weder über- noch unterfordert. Erfolgserlebnisse sind für alle Schülerinnen und Schüler möglich.
- Die Schule setzt sich mit der Wirkung des schulischen Lernens auf die unterschiedlichen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler auseinander. Eine gezielte Förderung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitseinstellung beim Lernen wird bewusst vorgenommen.

3.2 Individualisierte Lernziele

- Grundsätzlich gelten für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Lernziele. In Einzelfällen, d.h. für Schülerinnen und Schüler des unteren und oberen Leistungsspektrums, werden in gewissen Fächern bzw. bei gewissen Themen die Lernziele nach unten oder oben angepasst.
- Grundansprüche oder Minimalstandards, die von allen Schülerinnen und Schüler zu erreichen sind, sind klar definiert und bilden einen verbindlichen Rahmen für alle. Darüber hinaus gibt es vertiefende und erweiterte Lernangebote.
- Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten – in Absprache und mit Unterstützung der Lehrperson – mit persönlichen Lernplänen, die sie mit Hilfe von geeigneten Planungsunterlagen wie z.B. mit Kompetenzrastern entwickeln.
- Die persönlichen Lernpläne orientieren sich am individuellen Entwicklungs- und Lernstand der Schülerinnen und Schüler sowie an den mehrjährigen Lernzyklen.
- Individualisierte Zielvorgaben und -vereinbarungen sind fester Bestandteil des Unterrichts.

3.3 Aufbau von Lernstrategien

- Die Eigenverantwortung für das Lernen wird nicht stufenadäquat an die Schülerinnen und Schüler abgegeben (überfordernde Delegation von Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler).
- Von- und miteinander Lernen wird kaum Beachtung geschenkt. (Arbeiten in Gruppen wird eher als Störfaktor wahrgenommen, der die leistungsschwächeren oder trägen Schülerinnen und Schüler dazu einlädt, sich hinter den Leistungen der anderen zu verstecken.)
- Es gibt erste Versuche im Aufbau von selbständigem Lernen. Noch fehlende Routine und Kontinuität im Aufbau von Lernstrategien und Kompetenzen des selbständigen Lernens und Arbeitens erschweren den Schülerinnen und Schülern die Übernahme von Verantwortung für ihr Lernen.
- Auf die Lernvoraussetzungen von speziellen Schüler/innengruppen wird Rücksicht genommen (z.B. bei besonders leistungsfähigen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern).
- Von-, mit- und nebeneinander Lernen wird primär methodisch (als «Gruppenarbeit») verstanden und wird im Sinne einer Auflockerung ab und zu eingesetzt.
- Die Lernkompetenzen und Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler werden gezielt und kontinuierlich aufgebaut. Schülerinnen und Schüler werden gezielt befähigt, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Selbständiges Lernen und Arbeiten ist auch ohne unmittelbare Kontrolle und Steuerung durch die Lehrperson über längere Sequenzen hinweg möglich, dadurch wird ein höheres Mass an Binnendifferenzierung ermöglicht.
- Das Ausmass an Steuerung des Lernprozesses durch die Lehrpersonen mittels strukturierender Vorgaben und Kontrollen wird den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst. (Für leistungsschwächere resp. -stärkere Schülerinnen und Schüler sind individuelle Vorgaben und Kontrollen vorgesehen.)
- Von-, mit- und nebeneinander Lernen wird als Unterrichtsprinzip verstanden und als fester Bestandteil des Unterrichts genutzt, um Vielfalt in der Klasse / Lerngruppe produktiv für das Lernen aller Beteiligten zu nutzen.
- Dem selbständigen Lernen wird ein hoher (altersadäquater) Platz eingeräumt. In den Phasen des selbständigen Arbeitens werden die Schülerinnen und Schüler – ihren Voraussetzungen und Lerngewohnheiten angepasst – begleitet.
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Lernstrategien, welche sie für ihr Lernen produktiv nutzen können. Wechselseitige Hilfe und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander sind selbstverständlich.
- Von-, mit- und nebeneinander Lernen wird als jahrgangsübergreifendes Prinzip aktiv und gezielt genutzt. Im Stundenplan sind Zeitgefässe vorgesehen, in denen jahrgangsübergreifender Unterricht stattfindet.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.4 Ausgewogenes Verhältnis von kollektiven und differenzierenden Lehr- und Lernarrangements

■ Der Unterricht ist auf die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (den «Durchschnittsschüler») ausgerichtet: Wenn immer möglich lernen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig dasselbe (gleiche Lern- und Arbeitsaufträge für alle). Unterschiedliche Lerntempi und -voraussetzungen werden wenig berücksichtigt; dadurch entstehen immer wieder Wartezeiten für die schnelleren Schülerinnen und Schüler.

■ Im Unterricht dominieren individuelle (z.B. selbständiges Arbeiten) oder kollektive Lernangebote (z.B. lehrpersonenzentrierter Unterricht).

■ Im Unterricht wird überwiegend mit einheitlichen (nicht differenzierenden) Programmen gearbeitet. Phasenweise werden Formen des differenzierenden Unterrichts eingesetzt. (Beispielsweise werden für bestimmte Themen und Zeiträume unterschiedliche Lerntempi, evtl. auch Zieldifferenzierungen zugelassen. Oder für einzelne Schülerinnen und Schüler werden Zusatzaufgaben eingesetzt, um Leerzeiten / Wartezeiten zu vermeiden bzw. zu reduzieren.)

■ Die Lehr- und Fachpersonen sind darum bemüht, unterschiedliche Lernformen einzusetzen, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Dabei kommen sowohl individualisierte Lernformen als auch kollektive Lernsituationen zum Einsatz.

■ Es gibt eine gute, stufenadäquate Balance von selbständigem Arbeiten und geführtem Unterricht. Neben kollektiven Lernsituationen werden individualisierte Lernformen angemessen berücksichtigt (z.B. Aufgaben auf verschiedenen Niveaus und diverse Vertiefungsmöglichkeiten; abgestimmt auf individuelle Fähigkeiten und Interessen).

■ Lehr- und Lernformen, die unterschiedliche Lernwege, Lerntempi, Lernmaterialien, Lerninteressen, Lernziele zulassen, wird genügend Platz eingeräumt. Durch variierende Aufgabestellungen und offene Lernsettings wird Lernen auf unterschiedlichem Lern- und Entwicklungsstand ermöglicht.

■ Es gelingt den Lehr- und Fachpersonen sowohl in kollektiven als auch individualisierenden Lernsituationen, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler produktiv und anregend zu nutzen.

■ Der Unterricht wird konsequent auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet: Kollektive und individualisierende Lehr- und Lernarrangements werden bewusst und gezielt eingesetzt, unter Einbezug von Gesichtspunkten wie Motivation, unterschiedlicher Lernstand, gegenseitiger Anregungsgehalt, Kommunikationsförderung u.a.

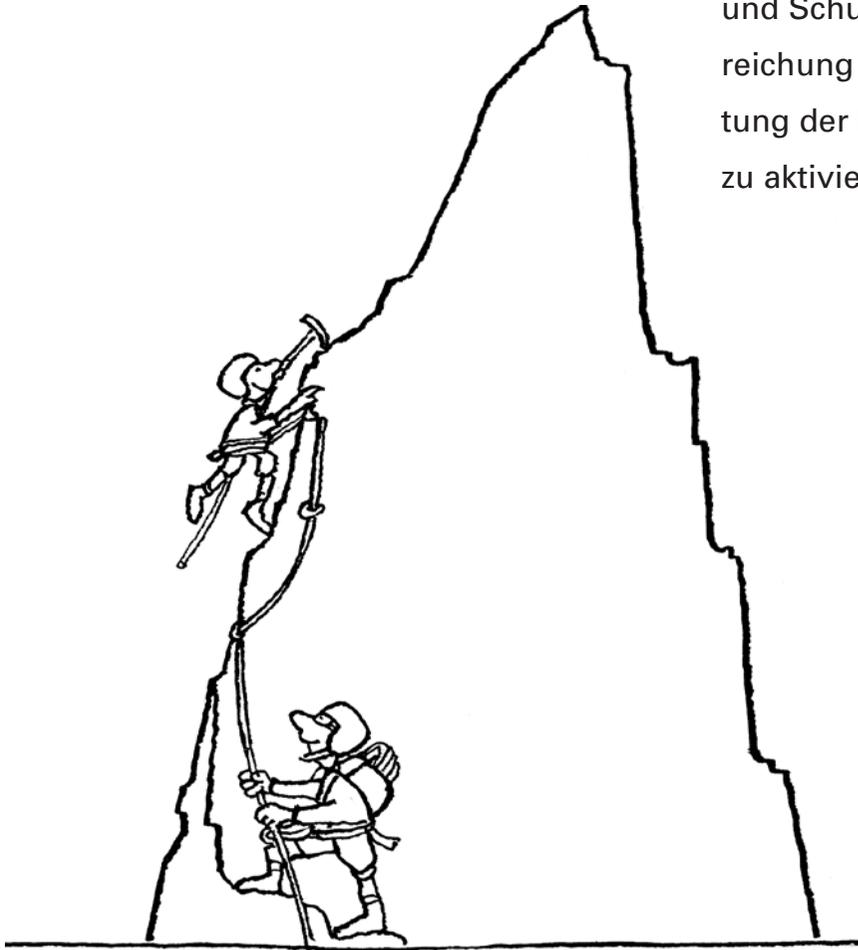
■ Es werden Lernstandsdiagnosen eingesetzt, um Lernziele, Lernaktivitäten und Lernprogramme den vielfältigen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler optimal anzupassen.

■ Das angemessene Verhältnis von individualisierten und kollektiven Lernsituationen und die produktive Gestaltung dieser beiden Lehr- und Lernarrangements sind Gegenstand von Feedback- und Evaluationsprozessen sowie von Konferenzen und Teamfortbildungen.

4.

Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler

Die Lernbegleitung bildet einen festen Bestandteil des Lehr- und Lernkonzepts. Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler – individuell und in Gruppen – bei der Erreichung der Lernziele und vermag die (Mit-)Verantwortung der Lernenden für einen erfolgreichen Lernprozess zu aktivieren.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

4.1 Stellenwert der Lernbegleitung

■ Möglichkeiten zur individuellen Lernbegleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern sind nur situativ vorgesehen. So kann beispielsweise die Lehrperson während der Lektion (z.B. in Stillarbeiten), in Pausen, im Anschluss an die Lektion usw. um individuelle Unterstützung / Beratung beim Lernen angegangen werden.

■ Die Möglichkeiten zur Lernbegleitung werden von den Lehrpersonen gezielt geschaffen und festgelegt: Beispielsweise werden im regulären Unterricht Sequenzen bewusst eingebaut, in denen die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum selbstständig arbeiten, womit Zeiten für individuelle Lernbegleitung geschaffen werden. Oder es werden Beratungsmöglichkeiten ausserhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten.

■ Lernbegleitung wird von den Lehrpersonen als selbstverständlicher und massgeblicher Bestandteil verstanden. Die Lehrpersonen setzen regelmässig Zeit für die Lernbegleitung einzelner Schülerinnen und Schüler oder Schüler/innengruppen ein. Sie planen und gestalten ihren Unterricht so, dass die individuelle lernprozessbezogene Begleitung einen regelmässigen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses bildet.

■ Auf Ebene Schule sind verbindliche Vorgaben bezüglich Angebot und Ausgestaltung der Lernbegleitung sowie unterrichtsbezogener Unterstützungsmassnahmen festgelegt. Die Ressourcen sind geklärt und ermöglichen dauerhafte Lösungen.

■ Zusätzlich zu den unterrichtsbezogenen Beratungsangeboten sind für spezielle Problemlagen (z.B. Lern- und Laufbahnprobleme von Kindern) auf Schulebene Unterstützungsangebote institutionalisiert, die bei Bedarf in Anspruch genommen werden können.

■ Lernschwierigkeiten, Selektions- bzw. Schullaufbahnprobleme der Schülerinnen und Schüler, Fragen der adäquaten Intervention u.a.m. werden im Kollegium bzw. innerhalb von pädagogischen Teams regelmässig besprochen.

4.2 Regelungen für die Lernbegleitung

■ Lernberatungsmöglichkeiten sind nicht näher umschrieben (z.B. bezüglich Recht auf Hilfe, Umfang, Einsatz von Peer-Unterstützung usw.). Den Schülerinnen und Schülern bleibt unklar, nach welchen Regeln die Lernbegleitung funktioniert.

■ Den Schülerinnen und Schülern ist bekannt, wie sie vom Lernbegleitungsangebot der Lehrperson Gebrauch machen können und was von ihnen erwartet wird.

■ Die Nutzungsmöglichkeiten von Angeboten der Lernbegleitung sind für die Schülerinnen und Schüler bzw. für die Eltern transparent geregelt (z.B. bezüglich Abläufen, Recht auf Unterstützung). Die transparente Regelung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, von der Unterstützung aktiv Gebrauch zu machen.

■ Den Schülerinnen und Schülern ist ein aktiver Part bei der Lernunterstützung zugeordnet (z.B. Expertenrolle, Lernpartnerschaften).

■ Die Praxis der Lernbegleitung wird regelmässig mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert; gemeinsam werden bedürfnisgerechte Anpassungen vorgenommen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

4.3 Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

- Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson wenig Zeit, um die genaueren Hintergründe einer Lernschwierigkeit zu erkunden.
- Undifferenzierte Erklärungsmuster sind wegweisend im Umgang mit den Lernschwierigkeiten (z.B. «mangelnde Anstrengungsbereitschaft», «zu wenig aufgepasst», «Stoff zu wenig verstanden»). Die Defizitwahrnehmung steht im Vordergrund. Die Zuschreibung des Problems erfolgt an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler.
- Bei beratenden Interventionen gelingt es den Lehr- und Fachpersonen, die vorhandenen Kompetenzen / Ressourcen der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, zu aktivieren. Dabei gelingt es der Lehrperson das Problem aufzuschlüsseln, so dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind.
- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich durch die Lernunterstützung der Lehr- und Fachpersonen dazu ermuntert, sich aktiv an der Überwindung der aufgetretenen Probleme / Schwierigkeiten zu beteiligen.
- Bei Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler erkundet die Lehrperson durch gezielte Rückfragen, was das genaue Problem ist, um dann gezielte Hilfestellungen geben zu können.
- Bei beratenden Interventionen nehmen sich Lehr- und Fachpersonen Zeit für eine gemeinsame Problemlösung. Die gemeinsame Problemlösung ist Teil der Intervention: Sie soll sowohl bei der Lehr- und Fachperson wie auch bei den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Ursachen der Lernschwierigkeiten wecken (Lernschwierigkeiten als gemeinsame Herausforderung für Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler).
- Die Lehrperson bietet Hilfen an, um den selbständigen Lern- und Denkprozess der Schülerinnen und Schüler zur Überwindung der aufgetretenen Schwierigkeiten zu aktivieren und zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler werden motivational und kognitiv befähigt, die Schwierigkeit selber zu lösen.
- Im Team der Lehr- und Fachpersonen, welches an einer Klasse arbeitet, ist ein differenziertes Wissen verfügbar, um die Ursachen von Lernschwierigkeiten mit den Lernenden gemeinsam zu erkennen und angemessen anzugehen.
- Schülerinnen und Schülern werden Strategien vermittelt, um mögliche Schwierigkeiten (u. U. auch gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern) zu antizipieren und zu lösen.
- Der Einsatz von Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander ist ein fester Bestandteil der Lernunterstützungsmassnahmen. Die erfolgreiche Umsetzung der gegenseitigen Beratung von Schülerinnen und Schülern wird durch verschiedene Massnahmen unterstützt (z.B. gezielte Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die gegenseitige Beratung; klassenübergreifender Austausch u.a.).

4.4 Ressourcenorientierte Lernunterstützung

- Die Defizitwahrnehmung steht im Vordergrund. Bemühungen, um an vorhandenen Fähigkeiten, Wissensständen, Erfahrungen usw. anzuknüpfen sind nicht feststellbar.
- Das selbständige Denken bzw. die selbständige Lösungssuche der Schülerinnen und Schüler wird durch die beratende Intervention eher behindert (z.B. Auslösen von Angst, Überforderung, vor schnelles Anbieten der fertigen Lösung).
- Die Lehrperson versucht, im Frage-Antwort-Modus die Schülerinnen und Schüler an der Lösung einer Schwierigkeit aktiv zu beteiligen.
- Die Lehrperson achtet jeweils darauf, über welche Lösungsansätze und Lösungselemente die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen. Es gelingt, die vorhandenen Kompetenzen / Ressourcen anzusprechen, zu aktivieren und das Problem so zu etappieren, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind.
- «Ressourcenorientierung» ist als Grundhaltung im Unterricht und in der Lernbegleitungspraxis durchgehend beobachtbar.

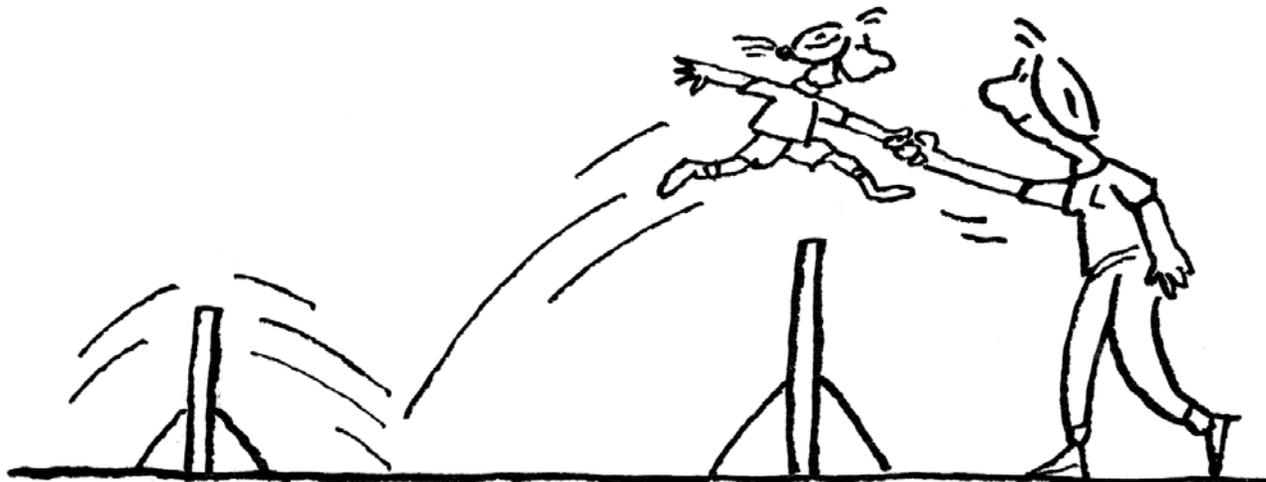
4.5 Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten

- Die Beratung durch die Lehrperson wird von vielen Schülerinnen und Schülern als bedrohlich wahrgenommen. Schwierigkeiten werden von den Lernenden nach Möglichkeit verschwiegen, um Interventionen der Lehrperson zu vermeiden.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sie bei aktuellen Schwierigkeiten bei den Lehrpersonen auf Verständnis stossen. Der überwiegende Teil von ihnen traut sich, Probleme und Schwierigkeiten vorzubringen und bei der Lehrperson Unterstützung anzufordern und in Anspruch zu nehmen.
- In der Klasse herrscht weitgehend ein angstfreier Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten. Schülerinnen und Schüler machen rege Gebrauch von den individuellen Unterstützungsangeboten (im Rahmen der vorgegebenen Regeln). Die Unterstützung, die sie von der Lehrperson erhalten, wird als hilfreich erlebt.
- Die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler überprüfen regelmässig gemeinsam, wieweit die angebotene Hilfestellung von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich eingestuft wird und wieweit die Lernenden befähigt werden, ihre Schwierigkeiten selber zu lösen.

5.

Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen

Eine systematische Förderplanung – abgestützt auf eine differenzierte Förderdiagnostik – wird zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf eingesetzt. Die Fördermassnahmen werden in Absprache aller am Lern- und Erziehungsprozess beteiligten Personen vereinbart und sinnvoll in den Klassen- bzw. Fachunterricht integriert.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.1 Feststellung des Förderbedarfs

- Der individuelle Entwicklungs- und Lernstand von Schülerinnen und Schülern, für die ein Förderplan erstellt wird, wird punktuell und eher zufällig wahrgenommen (pauschale Einschätzungen). Es werden keine diagnostische Informationen als Grundlage festgehalten.
- Der Entwicklungs- und Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler, für die ein Förderplan erstellt wird, wird mit Bezug auf diagnostische Informationen beschrieben. Die Planungsunterlagen werden sporadisch nachgeführt.
- Entwicklungsziele und Fördervorhaben orientieren sich primär an der Integrierbarkeit des Kindes / Jugendlichen in die Klasse. (Der individuelle Lernbedarf des einzelnen Kindes steht dagegen eher im Hintergrund.)
- Die Entwicklungsziele und Fördervorhaben sind differenziert auf den Bedarf des Kindes / Jugendlichen sowie auf das Umfeld abgestimmt. Förderdiagnostische Instrumente sind vorhanden und werden konsequent und regelmässig eingesetzt, um den Entwicklungs- und Lernstand der betreffenden Schülerinnen und Schüler differenziert zu erfassen und um die Förder- und Unterrichtsplanung darauf auszurichten.
- Über förderdiagnostische Instrumente sowie über die pädagogisch sinnvollen Formen der Förderplanung wird regelmässig ein Austausch im Kollegium gepflegt.

5.2 Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen

- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen liegen in rudimentärer Form vor (z.B. nur Massnahmen, ohne Zielformulierungen). Vieles wird nicht verschriftlicht, ist nur in den Köpfen der für die Fördermassnahmen zuständigen Personen präsent.
- Förderpläne / individuelle Lernvereinbarungen für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen liegen schriftlich vor – mit groben Zielangaben, Auflistung von beschlossenen Massnahmen und geklärten Zuständigkeiten.
- Förderpläne / individuelle Lernvereinbarungen liegen in differenzierter Form vor (Beschreibung des individuellen Lernstandes; individuelle und überprüfbare Lernziele; Fördervorhaben, nächste Schritte). Sie werden mindestens semesterweise nachgeführt.
- Für besonders herausfordernde Situationen sind flankierende Massnahmen im Voraus festgelegt.

5.3 Einbezug der beteiligten Lehr- und Fachpersonen

- Nicht alle am Lernprozess beteiligten Lehr- und Fachpersonen sind in die Planung von Fördermassnahmen einbezogen.
- Die Beteiligten sind formell in die Planung einbezogen oder werden über die geplanten Fördervorhaben informiert.
- Lehrpersonen, Fachpersonen und Schuldienste sind sowohl bei der diagnostischen Bestandaufnahme als auch der Ausarbeitung der Förderpläne und -vorhaben angemessen beteiligt. Die Verantwortlichkeiten sind unter den Beteiligten abgesprochen und verbindlich festgelegt.
- Die kantonalen und schulinternen Vorgaben zur Förderplanung werden im Kollegium besprochen, in regelmässigen Abständen systematisch evaluiert und – im Rahmen kantonalen Vorgaben – laufend weiterentwickelt.

5.4 Einbezug der Eltern

- Weder die Eltern noch die Schülerinnen und Schüler selber werden in die Förderplanung einbezogen oder darüber informiert (höchstens im Falle von aussergewöhnlichen Massnahmen wie Lerngruppenwechsel, Sanktionsmassnahmen usw.). Entsprechend nehmen sich Erziehungsberechtigte als ungefragt und uninformiert wahr.
- Eltern werden darüber informiert, was die Schule über das Kind denkt und mit ihm vorhat – insbesondere über den von den beteiligten Lehrpersonen (Klassenlehrperson, Lehrperson DaZ, Fachperson schulische Heilpädagogik) wahrgenommenen Leistungsstand sowie über beschlossene spezielle Fördermassnahmen. Die Eltern fühlen sich informiert, aber nicht einbezogen.
- Eltern werden differenziert über die Förderplanung und die Ansprüche bezüglich Mitarbeit informiert. Sie fühlen sich in wichtigen Fragen einbezogen und wissen, mit welchen Anliegen sie sich an welche Ansprechperson wenden können.
- Eltern werden als vollwertige Partnerinnen und Partner in die Planung von Fördermassnahmen einbezogen und nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten und -verantwortung aktiv wahr.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.5 Einbezug der Schülerinnen und Schüler

■ Die Schülerinnen und Schüler werden in die Planung der Fördermassnahmen nicht einbezogen. (Es wird über die Lernenden gesprochen und für die Lernenden gedacht.) Sie werden allenfalls punktuell über die vorgesehenen Fördermassnahmen informiert.

■ Die Schülerinnen und Schüler werden über die vorgesehenen Förderziele und -Fördermassnahmen informiert.

■ Die Schülerinnen und Schüler selber werden altersgemäss in den förderdiagnostischen Prozess einbezogen (Ziel- und Massnahmenvereinbarung, basierend auf gemeinsamen Besprechungen des Lern- und Entwicklungsstandes).

■ Es gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern Mitverantwortung für den Lern- und Entwicklungsplan und für dessen Umsetzung zu erzeugen.

5.6 Inhaltliche Nähe der Fördermassnahmen zum Klassenunterricht

■ Die vorgesehenen Fördermassnahmen (Stützangebote und Zusatzangebote wie z.B. DaZ, integrierte Heilpädagogik, Begabungs- und Begabtenförderung) finden vorwiegend losgelöst von der Klasse statt und ohne inhaltlichen Zusammenhang zu dem, was im Klassenunterricht geschieht.

■ Fördermassnahmen werden eher zufällig integrativ oder separativ erteilt.

■ Die vorgesehenen Fördermassnahmen (Stütz- und Zusatzangebote wie z.B. DaZ, integrierte Heilpädagogik, besondere Begabungs- und Begabtenförderung) werden in Absprache mit der Klassenlehrperson geplant und greifen wo möglich Inhalte aus dem Klassenunterricht auf.

■ An der Schule wird von Fall zu Fall entschieden, wie die Fördermassnahmen im Regelunterricht erteilt werden.

■ Die Förderarbeit ist schulintern vernetzt; eine enge Zusammenarbeit von Klassenlehrperson und Fachpersonen ist gewährleistet. Die Verantwortung für die Vernetzung / Koordination ist geklärt.

■ An der Schule wird reflektiert, nach welchen Gesichtspunkten die Fördermassnahmen erteilt werden.

■ Fachpersonen, welche Fördermassnahmen und Unterstützungsangebote erteilen, arbeiten wenn immer möglich interdisziplinär zusammen.

5.7 Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen

■ Der Lerneffekt der Förderplanung wird nicht überprüft, sondern höchstens intuitiv eingeschätzt.

■ Der Erfolg der Förderplanung wird im Austausch unter den beteiligten Lehr- und Fachpersonen sporadisch besprochen.

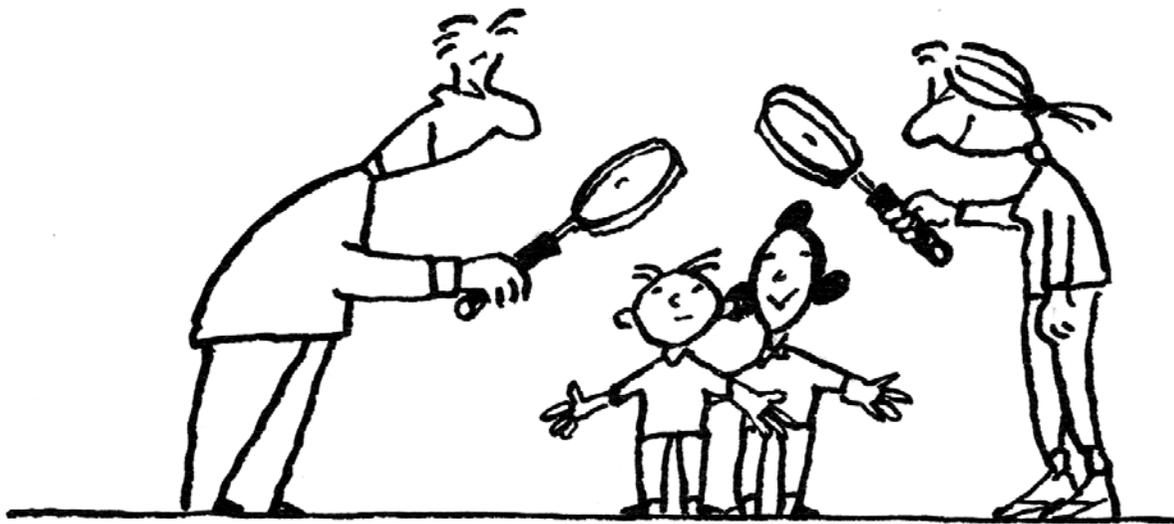
■ Der Erfolg der Fördermassnahmen wird beim halbjährlich stattfindenden Standortgespräch mit allen Beteiligten überprüft. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern werden in die Wirksamkeitsüberprüfung miteinbezogen.

■ Es werden Instrumente zur differenzierten Überprüfung der Wirksamkeit der Förderplanung eingesetzt (Selbstevaluation). Diese Instrumente werden im Kollegium ausgetauscht, besprochen und weiterentwickelt.

6.

Lernstanderfassung und Beurteilung

Die individuellen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden über eine differenzierte Lernstandsdiagnostik erfasst und für die weitere Planung des individuellen Lehr- und Lernprozesses sowie des Unterrichts genutzt. Bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler werden einerseits die Erfüllung der vorgegebenen Kompetenzen gemäss Lehrplan (curriculare Bezugsnorm), andererseits aber auch der individuelle Lernfortschritt (individuelle Bezugsnorm) berücksichtigt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.1 Diagnostik des Lernerfolgs

- Die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden ausschliesslich über sozialnormorientierte Tests und Prüfungen erfasst, d.h. um den Noten-Wert der Schülerleistung im Klassenvergleich zu ermitteln.
- Eine vertiefte Analyse der – durch die Prüfung ermittelten – individuellen Lernergebnisse findet im Anschluss an die Prüfung kaum statt. (Evtl. wird der Klassenunterricht auf Grund der Prüfungsergebnisse angepasst – z.B. indem bei ungenügenden Leistungen die defizitären Lernbereiche nochmals repetiert werden.)
- Der individuellen Erfassung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler wird vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Ergebnisse von Prüfungen werden neben den Beobachtungen im Unterrichtsalltag vermehrt auch genutzt, um Rückschlüsse auf die individuelle Zielerreichung der Schülerinnen und Schüler zu ziehen.
- Die individuelle Erfassung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bildet einen festen Bestandteil des Unterrichtskonzeptes. Dazu werden neben systematischen Beobachtungen im Unterrichtsalltag auch standardisierte Tests, Lernkontrollen und Prüfungen eingesetzt. Diese werden alle dazu genutzt, den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und dienen als Grundlage für die Planung der nächsten Lernschritte und für Zielvereinbarungen.
- Die Schule gibt den Schülerinnen und Schülern kompetenzorientierte Leistungsrückmeldungen. Sie benutzt dazu entsprechende Diagnose- und Lernplanungsinstrumente (z.B. Kompetenzraster).

6.2 Formative und summative Beurteilung

- Die sozialnormorientierte Leistungserfassung und -beurteilung bildet sich in der Prüfungsanlage ab: Alle Schülerinnen und Schüler lösen zum selben Zeitpunkt dieselben Prüfungsaufgaben, um im Leistungsvergleich eine gerechte Abstufung der Noten ermittelt werden kann.
- Formative (förderorientierte) Beurteilungen, die dazu dienen, die Lernenden über ihren aktuellen Lernstand und Lernbedarf zu informieren, werden nicht eingesetzt.
- Neben den summativen Prüfungen werden vermehrt Lernkontrollen durchgeführt, die nicht benotet werden. Diese werden zur Information über den individuellen Lernstand und über den individuellen Lernbedarf zur Erreichung des gesetzten Lernzieles verwendet.
- Innerhalb der einzelnen Prüfungen gibt es Ansätze zu individualisierter Leistungserfassung (z.B. Spezialaufgaben für fortgeschrittenere Lernerinnen und Lerner, Wahlaufgaben mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzenten usw.).
- Lernkontrollen mit formativer Funktion¹ werden – neben den summativen Prüfungen – konsequent in den Unterricht eingeplant.
- Neben den normorientierten Prüfungen und Lernkontrollen (Ermittlung von Leistungen mit Bezug auf curricular festgelegte Lernziele) werden auch Beurteilungsanlässe geschaffen, in denen individuelle Fähigkeiten / Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst und beurteilt werden können (z.B. Beurteilung von Projektarbeiten, Lerntagebüchern, Lernportfolios usw.)
- In regelmässigen Abständen werden klassenübergreifende und standardisierte Tests / Lernstandserhebungen durchgeführt, um die Beurteilung der Schülerleistungen bzw. die eigenen Bewertungsmaassstäbe zu überprüfen.
- Die individuellen Schülerleistungen und Lernfortschritte werden über formative Lernkontrollen hinaus dokumentiert (z.B. Dokumentation der Lernfortschritte, Lernportfolio). Noten werden als Ergänzung zur qualitativen Leistungsdokumentation verstanden.
- Prüfungen und Lernkontrollen richten sich nach dem individuellen Lerntempo. Sie können individuell abgerufen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsstoff den entsprechenden Stand erreicht haben (bzw. dies selbst so einschätzen).

¹) Formative Prüfungen sind ausschliesslich darauf ausgerichtet, Information über den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und den weiteren Lernbedarf aufzuzeigen. Für die Ermittlung der Zeugnisnote wird das Prüfungsergebnis nicht mitberücksichtigt. Bei summativen Prüfungen wird die Leistungsbeurteilung für die selektionswirksame Benotung (Berechnung der Zeugnisnote) verwendet.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.3 Transparente Beurteilungskriterien (als Grundlage der Selbstbeurteilung)

- Es fehlen altersgemässe Formen der Selbstbeurteilung und explizite Beurteilungskriterien, die eine Selbstbeurteilung ermöglichen.
- Ansätze zu einer kriterienorientierten / lernzielorientierten Prüfungs- und Beurteilungspraxis sind erkennbar. Die Kriterien werden teilweise eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen selber einschätzen / beurteilen zu lassen.
- Die explizite Darlegung von Beurteilungskriterien bildet einen festen Bestandteil des Beurteilungskonzeptes. Sie bildet gleichzeitig die Grundlage für einen systematischen Einbezug von altersgemässen Formen der Selbstbeurteilung wie Lernjournals, Lerntagebücher, Lernportfolios.
- Die Schule pflegt ein reichhaltiges Instrumentarium für die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, entwickelt dieses laufend weiter und sorgt für einen systematischen Aufbau über die Schuljahre (z.B. Lernjournals, Lerntagebücher, Lernportfolios).

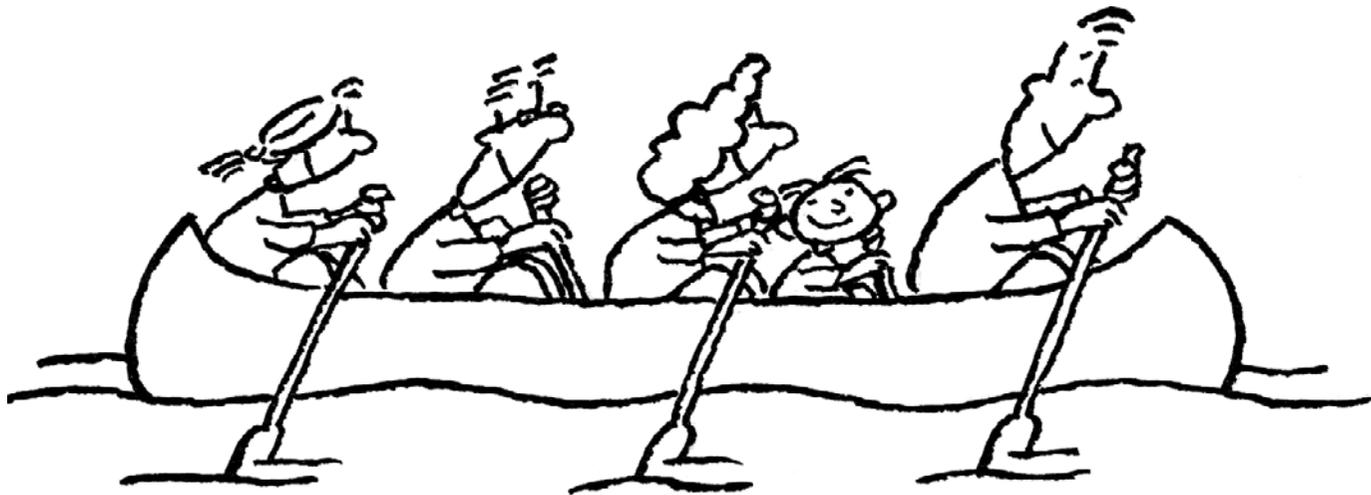
6.4 Ressourcenorientierte Beurteilung

- Die Beurteilung des Lernerfolgs erfolgt einseitig defizitorientiert. Bei den Rückmeldungen wird auf das fokussiert, was die Schülerinnen und Schüler noch nicht können.
- Die Lehrperson ist darum bemüht, in Prüfungskommentaren gelegentlich positive Leistungen zu erwähnen (das, was jemand gelernt hat, bzw. besser kann als vorher) und wertschätzend zurückzumelden.
- Bei der Beurteilung wird Wert darauf gelegt, auch positive Leistungen (das, was jemand gelernt hat, bzw. besser kann als vorher) zu erwähnen und wertschätzend zurückzumelden (motivationssteigernde Wirkung einer positiven Rückmeldung).
- Lehrpersonen reflektieren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern deren Stärken und Kompetenzen. Es werden Lernportfolios eingesetzt, anhand derer die Schülerinnen und Schüler über ihre Stärken, Kompetenzen und Lernfortschritte Auskunft geben können.

7.

Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

Eine Kooperation zwischen den Lehrpersonen, den weiteren Fachpersonen sowie den Eltern ist institutionalisiert. Eine gemeinsame Förder- und Massnahmenplanung und ein regelmässiger Erfahrungsaustausch unter den Beteiligten ermöglichen eine koordinierte und wirksame Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lerngruppen (Klassen).



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

7.1 Institutionalisation der Zusammenarbeit

■ Die lernprozessbezogene Zusammenarbeit und der Austausch zwischen den Lehrpersonen und den anderen internen oder externen Fachpersonen findet nicht oder nur sporadisch / zufällig statt (allenfalls in informellen Gesprächen).

■ Zwischen den Klassen und Stufen gibt es keine Absprachen. Vieles läuft unkoordiniert, doppel-spurig, widersprüchlich.

■ Die Zusammenarbeit zwischen den internen Lehr- und Fachpersonen wird auf individuelle Initiative der betreffenden Personen hin gesucht, insbesondere, um bei auftretenden Schwierigkeiten die Interventionen und Massnahmen zu koordinieren. (Es gibt keine institutionalisierten Austauschgefässe.) Für einzelne Situationen gibt es sporadische Absprachen zwischen Lehrpersonen und den anderen internen und externen Fachpersonen² (z.B. zur Förderplanung).

■ Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten ist institutionalisiert: d.h. es sind entsprechende Zeitgefässe und Kooperationsstrukturen festgelegt. Die Zusammenarbeit wird von der Schulleitung verbindlich eingefordert. Die Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt.

■ Die Schulleitung schafft günstige Arbeitsvoraussetzungen für eine funktionsfähige, ressourcenorientierte interne und externe Zusammenarbeit.

■ Lehrpersonen und Fachpersonen verschiedener Schulen arbeiten in thematischen Gruppen netzwerkartig zusammen.

■ Pädagogische Teams sind als Organisations- und Führungseinheiten institutionalisiert und bilden als solche einen wichtigen Bestandteil der Schulstruktur: Die Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für die Mehrjahresplanung, Erreichung der Lern- und Unterrichtsziele in ihren Klassen sowie für die systematische Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts. In diesen Teams werden wichtige Ziele und Schwerpunkte gemeinsam festgelegt, Unterrichts- und Förderpläne erarbeitet, Probleme analysiert und Interventionen beschlossen.

■ Die Schulleitung ihrerseits schafft hilfreiche Arbeitsbedingungen für die pädagogischen Teams; u.a. führt sie mit ihnen in regelmässigem Rhythmus Team-Gespräche (analog zu den MAG).

7.2 Koordination und Inhalte der Zusammenarbeit

■ Die einzelnen Lehrpersonen, die internen und externen Fachpersonen fühlen sich für ihre je eigene Arbeit in ihrem definierten Zuständigkeitsbereich verantwortlich. Sie gestalten ihre Praxis ohne Einblicknahme in die Praxis der anderen Personen, die am Unterstützungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler mitbeteiligt sind.

■ Spezielle Unterstützungsaktivitäten (z.B. für Kinder / Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen) sind koordiniert. Im allgemeinen Unterstützungsprozess weist die Koordination allerdings noch verschiedentlich Lücken und Mängel auf.

■ Die interne Zusammenarbeit wird im Schul- und Unterrichtsalltag genutzt, um den Unterricht gemeinsam vor- und nachzubesprechen, um Fördermassnahmen aufeinander abzustimmen, um Wahrnehmungen über Schülerinnen und Schüler auszutauschen, um Problemdiagnosen und Interventionen zu besprechen, um gemeinsame Problemlösungen zu erarbeiten (pädagogische Teams als Lern- und Arbeitsteams).

■ Die interne und externe Zusammenarbeit funktioniert aus Sicht der betroffenen Lehr- und Fachpersonen gut.

■ Informationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts werden regelmässig eingeholt (z.B. über Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern und Eltern, kollegiale Feedbacks, standardisierte Leistungstests) und in den pädagogischen Teams gemeinsam ausgewertet und analysiert. Ebenso sind der Austausch und das Feedback zwischen den pädagogischen Teams institutionalisiert. Gewonnene Erkenntnisse werden sowohl für die Lösung aktueller Probleme und für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis als auch für die Optimierung der Zusammenarbeit von Lehr- und Fachpersonen genutzt.

2) Interne Fachpersonen sind z.B. Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache DaZ, Fachpersonen schulische Heilpädagogik usw. Externe Fachpersonen sind z.B. Therapeutinnen, Schulische Sozialarbeit, HSK-Lehrpersonen, Fachstellen wie Schulpsychologischer Dienst, ärztliche Dienste usw.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

7.3 Einbezug externer Fachstellen

- Der Einbezug von externen Fachstellen (z.B. Schulpsychologischer Dienst) geschieht – wenn überhaupt – eher konzeptlos, ohne vorgängige Rücksprache mit den anderen beteiligten Personen.
- Der «Dienstweg» für den Einbezug von externen Fachstellen ist geklärt und den Beteiligten bekannt. (Weitere Aspekte der Zusammenarbeit sind institutionell nicht definiert.) Im Übrigen ist der Einbezug von externen Fachstellen den einzelnen Lehrpersonen überlassen; die Kontaktnahme beschränkt sich in der Regel auf vereinzelte Abklärungen und ist eher zufällig und individuell beliebig.
- Die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen und Fachstellen ist institutionell geregelt und wird bedarfsgerecht genutzt. Externe Unterstützung ist unbürokratisch abrufbar; sie ermöglicht in akuten Problemfällen flexible, situationsadäquate Lösungen.
- Die fachliche / inhaltliche Zusammenarbeit mit externen Fachstellen ist systembezogen institutionalisiert und findet über die aktuellen Koordinationsanlässe hinaus regelmässig statt (z.B. Fallbesprechungen, regelmässiger fachlicher Austausch).

7.4 Einbezug der Eltern

- Elternkontakte ausserhalb des herkömmlichen Elternabends finden nur sporadisch statt und bleiben weitgehend der Initiative der Eltern überlassen.
- Die Eltern werden über wichtige Massnahmen und Ereignisse, die das eigene Kind / den eigenen Jugendlichen betreffen, zuverlässig informiert. (Die entsprechenden Informationswege sind institutionell festgelegt.)
- Die Eltern werden sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene regelmässig über die schulischen Konzepte im Umgang mit Vielfalt informiert.
- Die Eltern werden als Teil der lernprozessbezogenen Kooperationsstruktur wahrgenommen. In Absprachen über schulische Unterstützungsmassnahmen und -strategien werden die Eltern kontinuierlich einbezogen. Sie werden sinnvoll – unter Berücksichtigung der realistischen Möglichkeiten – in die Förderung des Kindes einbezogen.
- Der Einbezug der Eltern in die schulischen Unterstützungsmassnahmen ist eine Selbstverständlichkeit. Die Zufriedenheit der Eltern wird regelmässig und standardisiert erfragt.

7.5 Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern

- Schülerinnen und Schüler sowie Eltern äussern sich unzufrieden über die interne und externe Zusammenarbeit. In der Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler zeigen sich Doppelspurigkeiten und Widersprüchlichkeiten.
- Die interne und externe Zusammenarbeit ist aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie Eltern funktionsfähig.
- Die Schülerinnen und Schüler sowie Eltern erleben die interne und externe Unterstützung als gut koordiniert und kohärent.
- Schülerinnen und Schüler sowie Eltern haben regelmässig Gelegenheit, der Schule und den entsprechenden Lehrpersonen Rückmeldungen zur Zufriedenheit mit der internen und externen Unterstützung zu geben.

8.

Infrastruktur, Mittelzuweisung und Support

Die Schule stellt institutionelle Rahmenbedingungen zur Verfügung, welche die Umsetzung von Integrationsprozessen erleichtern und unterstützen (Infrastruktur, strukturelle Massnahmen u.a.). Lehrpersonen können auf verschiedene Supportangebote zurückgreifen, die ihnen die anspruchsvolle Arbeit erleichtern und bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfe bieten.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

8.1 Gestaltung / Nutzung der räumlichen Gegebenheiten

- Die räumliche Infrastruktur des Schulhauses bzw. die Gestaltung der bestehenden Räumlichkeiten vermag den besonderen Ansprüchen im Umgang mit unterschiedlichen schulischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (Pädagogik der Vielfalt) nicht gerecht zu werden. (Beispielsweise fehlen behindertengerechte Einrichtungen, Arbeitsplätze für selbständiges Arbeiten im Klassenzimmer, Arbeitsmöglichkeiten ausserhalb des Klassenzimmers usw.)
- Erste Anpassungen der räumlichen Infrastruktur wurden vorgenommen, um unterschiedlichen schulischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen zu können (z.B. Arbeitsnischen in und ausserhalb der Schulzimmer). Einzelne Anpassungen für eine behindertengerechte Erschliessung der Räume und der Infrastruktur wurden vorgenommen.
- Die räumliche Infrastruktur des Schulhauses und der Klassenzimmer ist den pädagogischen und didaktischen Anforderungen ist den unterschiedlichen schulischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst (z.B. Gemeinschaftsräume, individuelle Arbeitsplätze, Schülerinnen und Schüler arbeiten an verschiedenen Lernorten wie z.B. Bibliothek, PC-Raum, Nischen). Die Einrichtungen sind behindertengerecht ausgelegt.
- Die Schulleitung wird in ihrem Bemühen um gute infrastrukturelle Bedingungen für die unterschiedlichen schulischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler von der Schulbehörde aktiv unterstützt.
- Die Architektur des Schulhauses ermöglicht eine flexible Raumnutzung (z.B. unterschiedlich grosse und kombinierbare Räume). Das Schulhaus ist über die eigentlichen Schulzimmer hinaus als Lernlandschaft eingerichtet (z.B. Ruhe- und Aktivitätszonen; Arbeitsräume mit Schalldämmung usw.).
- Der Zugang der Schülerinnen und Schüler zu den Lernmaterialien ist sichergestellt und wird mit besonderer Sorgfalt bei der Gestaltung der Unterrichtsräume berücksichtigt.
- Das Schulhaus ist konsequent behindertengerecht gestaltet (z.B. barrierefreier Zugang, sanitäre Einrichtungen).

8.2 Verfahren und Abläufe der Mittelzuweisung

- Die Mittelzuweisung ist nicht transparent geregelt. Für die Lehrpersonen ist nicht nachvollziehbar, wer warum welche Mittel bekommt.
- Die Abläufe der Mittelzuweisung bzw. die Entscheidungsverfahren für bewilligungspflichtige Massnahmen sind formell geklärt und für die Lehrpersonen transparent geregelt. Die Mittelzuweisung geschieht allerdings schematisch, so dass situative Bedürfnisse der Lehrpersonen und Klassen oft zu wenig berücksichtigt werden (Tendenz zu «Bürokratismus» und zu «abgekoppelten» Entscheiden; «Schreibtischentscheide» in Unkenntnis der realen Situation).
- Die Prozesse der Mittelzuweisung sind transparent. Die Betroffenen kennen die Entscheidungsprozesse und Verfahren. Entscheidungsverfahren basieren auf einer gemeinsamen Situationsbeurteilung der beteiligten Lehr- und Fachpersonen und nehmen Rücksicht auf den in den Förderplänen ausgewiesenen Förderbedarf. Die Lehrpersonen werden in die Entscheidungen einbezogen, um bedarfsgerechte Lösungen für die Mittelzuweisung zu finden.
- Die Schule überprüft regelmässig, wieweit die Mittelzuweisung den aktuellen Bedürfnissen entspricht und die beabsichtigte Wirkung erzielt. Hierbei sind die pädagogischen Teams tragend einbezogen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

8.3 Zuteilung von neuen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen

■ Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen geschieht ausschliesslich auf Grund von äusseren Kriterien wie z.B. Klassengrösse – ohne Beachtung von pädagogischen Aspekten (z.B. soziale Dynamik innerhalb der Klassen).

■ Zuständigkeiten und Abläufe bei Aufnahme und Einstufung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen sind geklärt und bekannt. Pädagogische Aspekte (z.B. soziale Dynamik innerhalb der Klasse) werden bei Entscheidungen teilweise berücksichtigt.

■ Die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen schulischen Bedürfnissen orientiert sich an Kriterien wie Tragfähigkeit der Klasse, Belastung der Lehrpersonen, Quartierzugehörigkeit des Kindes / Jugendlichen usw.

■ Bei der Zuteilung der Kinder / Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen sucht die Schulleitung unter Einbezug der betroffenen Lehrpersonen (oder der pädagogischen Teams) die bestmögliche Lösung für die Schülerinnen und Schüler, die Klasse und die Lehrperson.

8.4 Support in Krisen und schwierigen Situationen

■ Bei auftretenden Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen schulischen Bedürfnissen sind die Lehrpersonen weitgehend auf sich selbst gestellt. Es bleibt der Initiative der einzelnen Lehrpersonen überlassen, wenn sie Unterstützung interner oder externer Fachpersonen beiziehen möchten.

■ Die Supportangebote sind wenig bekannt und werden daher auch wenig differenziert genutzt. Es gibt an der Schule ein paar grundsätzliche Regelungen für den Umgang mit gravierenden Schwierigkeiten, die im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen schulischen Bedürfnissen auftreten können. Diese sind allerdings in der Praxis wenig präsent und werden wenig genutzt (hohe Nutzungsschwelle).

■ Es gibt ein differenziertes Supportsystem für auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf (z.B. Einbezug von internen und externen Fachpersonen, Support durch Klassenassistenten, Coaching, Supervision usw.). Die Supportmöglichkeiten sind allen beteiligten Lehr- und Fachpersonen sowie den Eltern bekannt. Sie sind unkompliziert zugänglich und werden bei Bedarf im Schulalltag genutzt.

■ Es gibt an der Schule ein differenziertes Konzept für den Umgang mit Krisen und gravierenden Schwierigkeiten, die im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen schulischen Bedürfnissen auftreten können. Dieses entspricht den Bedürfnissen der Praxis; es erweist sich in im Schulalltag als hilfreich.

■ Auf Schulebene ist ein Gremium institutionalisiert, das sich regelmässig zur Reflexion von aktuellen Problemen trifft und Massnahmen / Strategien erarbeitet, um die schulischen Rahmenbedingungen optimal auf die Erfordernisse der integrativen Schul- und Unterrichtsgestaltung auszurichten.

■ Die Schule ist Teil eines differenzierten Netzwerkes mit anderen Schulen (z.B. thematische Netzwerke auf regionaler, kantonaler oder interkantonalen Ebene). Diese Netzwerke sind Teil des Supportsystems und werden zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung genutzt.

Impressum

Herausgeber und Bezugsquellen

Departement
Bildung, Kultur und Sport
Abteilung Volksschule
Bachstrasse 15
5001 Aarau
T +41 62 835 21 00
volksschule@ag.ch
www.schule-aargau.ch

Departement
Bildung und Kultur
Amt für Volksschule und Kindergarten
St. Urbangasse 73
4509 Solothurn
T +41 32 627 29 37
vsa@dbk.so.ch
www.vsa.so.ch

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch
T +41 56 202 71 40
ife.schulqualität.ph@fhnw.ch

Illustrationen

Jürg Furrer, Seon

Grafik

Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck

Druckerei AG, Suhr

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

T +41 56 202 71 40
ife.schulqualitaet.ph@fhnw.ch
www.schulevaluation-ag.ch
www.schulevaluation-so.ch
www.fhnw.ch/ph

Departement
Bildung, Kultur und Sport
Abteilung Volksschule
Bachstrasse 15
5001 Aarau

T +41 62 835 21 00
volksschule@ag.ch
www.schule-aargau.ch

Departement
Bildung und Kultur
Amt für Volksschule und Kindergarten
St. Urbangasse 73
4509 Solothurn

T +41 32 627 29 37
vsa@dbk.so.ch
www.vsa.so.ch