



Inklusionskonzept

Gemeinsam für Inklusion und Vielfalt

Erste Fassung vom Februar 2016

Letzte Überarbeitung im Februar 2026

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung	3
1.1	Allgemeine Vorüberlegungen.....	3
1.2	Was Inklusion für die Deutsche Schule Madrid bedeutet.....	4
1.3	Bezug zum Leitbild der DSM.....	4
1.4	Bezug zum Qualitätsrahmen der Deutschen Auslandsschulen.....	5
1.5	Bezug zum Index für Inklusion und zum IDAS-Index.....	5
2.	Funktionen und Ziele des Integrierten Förderkonzepts.....	6
3.	Inklusion in Spanien.....	6
4.	Schulspezifische Strukturen zur Umsetzung von Inklusion	7
4.1	Grundsätze der Förderung	7
4.2	Beratungskonzept des Schulpsychologischen Dienstes	8
4.2.1	Schulbegleitung (Internationale Jugendfreiwilligendienstleistende).....	9
4.2.2	Lernbegleitung (Jahrespraktikanten und eigenes Personal)	9
4.3	Bautechnische Voraussetzungen für Inklusion	10
4.4	VertrauenslehrerInnen-Team.....	11
4.5	Arbeitsgemeinschaft Inklusion	12
4.6	Aufnahmeverfahren und Schulgeldermäßigung	12
4.7	Diagnostik	13
4.7.1	Informelle Diagnostik	13
4.7.2	Formelle Diagnostik	14
4.8	Organisation und Dokumentation von Fördermaßnahmen	17
4.8.1	Übersicht - Förderstrukturen an der Deutschen Schule Madrid.....	17
4.8.2	Förderplanung	17
4.9	Standards für individuelle Förderpläne	18
4.10	Bestehende Unterstützungsformen.....	19
4.10.1	Sprachförderung	19
4.10.2	Lernförderung	24
4.10.3	Förderung bei besonderen Begabungen	30
4.10.4	Präventionsmaßnahmen	34
4.10.5	Berufsberatung.....	35
4.10.6	Mediation	36
4.10.7	Willkommenskultur durch Patenschaften	37
4.10.8	Krankenbetreuung / Erste Hilfe	38
4.10.9	Qualifizierungsmaßnahmen für LehrerInnen.....	38
4.10.10	„Off-Campus-Beschulung“ mit Hilfe des Telepräsenzroboters AV1	39
4.10.11	Kooperation mit der Stiftung „A la par“	40
4.10.12	Filmbildung: Inklusion und Diversität	40
4.11	Schulzweige und Durchlässigkeit innerhalb der Schulzweige.....	40
4.12	Handapparat Inklusion	41
5.	(Allgemein) bindende Unterstützungsformen für die Schulen der Iberischen Halbinsel	41
5.1	Leistungsbewertung	41
5.2	Nachteilsausgleich	42
6.	Inklusionsbeauftragung.....	43
7.	Schulprogramm	45
8.	Befragung zur Schulfriedenheit	46
9.	Perspektiven.....	48
	Literaturverzeichnis.....	50

1. Einführung

1.1 Allgemeine Vorüberlegungen

Deutsche Schulen im Ausland zeichnen sich im besonderen Maße durch kulturelle Vielfalt aus. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen lernen hier in heterogenen Lerngruppen zusammen.

Um die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) voranzubringen und dem Beschluss der KMK zum Thema „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) auch an den deutschen Schulen der iberischen Halbinsel systematisch gerecht werden zu können, wurde das vorliegende Konzept erarbeitet. In seiner Struktur und konzeptionellen Bearbeitung bezieht es sich auf die ersten beiden Module der regionalen Fortbildung „Inklusion“ (2015). Dieses Inklusionskonzept wurde daraufhin vom Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für Auslandsschulwesen - genehmigt. Im Jahr 2018 wurde an der Universität Bielefeld im Rahmen des Projektes „Auswertung der Inklusionskonzepte im Deutschen Auslandsschulwesen“ der Index für Inklusion für Deutsche Auslandsschulen (IDAS-Index)¹ entwickelt. Der IDAS-Index ist als Selbstanalyseinstrument für den Bereich Inklusion an deutschen Auslandsschulen konzipiert. Er soll den Schulen als Instrument für die Weiterentwicklung ihres Inklusionsprozesses dienen und ihnen die Möglichkeit eröffnen, „ihr eigenes Inklusionskonzept zu reflektieren und es auf dieser Grundlage weiter zu elaborieren.“² Der IDAS-Index zielt somit auf die Umsetzung eines langfristig angelegten inklusiven Schulentwicklungsprozesses ab und stimmt insofern mit der Annahme überein, „dass sich jede Schule mit Hilfe inklusiver Werte weiterentwickeln und dem Ideal einer inklusiven Schule nähern, es aber niemals vollkommen erreichen kann.“³

Unser Konzept verfolgt das Ziel, inklusive Bildung in das Schulleben der Deutschen Schule Madrid zu implementieren und wesentliche pädagogische, organisatorische sowie strukturelle Schritte zu definieren, die dazu notwendig sind. Gerade als Begegnungsschule ist uns daran gelegen, die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an und den Abbau ihres Ausschlusses von Kultur, Unterrichtsgegenständen und der Schulgemeinschaft aktiv voranzubringen.

Es ist unser Ziel, eine inklusive Schulkultur zu entwickeln, die sowohl auf bereits vorhandenen Strukturen basiert als auch neue Perspektiven auf der Basis des IDAS-Indexes⁴ entwickelt, um SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und pädagogischen MitarbeiterInnen eine gleichberechtigte Teilnahme am schulischen Leben zu ermöglichen. Dabei gehen wir davon aus, dass Heterogenität bezüglich der individuellen Lernvoraussetzungen, sozialer und ethnischer Herkunft, sprachlicher Erstsozialisation sowie individuellen Hindernissen für Lernen und Teilhabe eine Chance darstellen, um alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren. Mit der im Oktober 2019 durchgeführten Befragung zur Schulzufriedenheit⁵ haben wir begonnen den bisherigen Inklusionsprozess zu reflektieren. Diese Rückmeldungen bildeten die Grundlage für die Planung und Umsetzung weiterer Maßnahmen der inklusiven Schulentwicklung.

Wir begreifen diesen Weg zur inklusiven Bildung als Prozess, der im vorliegenden Konzept seine Konkretisierung erlangt⁶. Dabei wird das Ziel verfolgt, diesen Prozess auch über dieses Konzept hinaus vorzudefinieren, um über den Begriff der inklusiven Bildung zu einem langfristig tragfähigen pädagogischen Leitbild zu gelangen, das der Heterogenität der Lebens- und Erfahrungswelt unserer SchülerInnen gerecht wird.

¹ Amrhein/Waschke (2018)

² a.a.O., S. 9

³ Boban/Hinz (2003), zitiert nach Amrhein/Waschke (2018) S. 63

⁴ Amrhein/Waschke (2018), S. 67 ff

⁵ Vgl. dazu den Punkt 8 des vorliegenden Konzepts

⁶ Vgl. dazu auch die Punkte 7 und 9 des vorliegenden Konzepts.

1.2 Was Inklusion für die Deutsche Schule Madrid bedeutet

Inklusion bedeutet für uns als Deutsche Schule Madrid,

- dass wir Barriereabbau auf allen Ebenen des Schullebens analysieren, reflektieren und umsetzen wollen, wie es uns unter Wahrung systemischer und gesetzlicher Vorgaben möglich ist.
- dass wir Heterogenität schätzen und im Unterricht fruchtbar machen wollen.
- dass wir unsere SchülerInnen als Individuen auffassen, die unterschiedliche Interessen, Neigungen, Wünsche und schon vorhandene Kompetenzen mitbringen.
- dass wir versuchen, für jeden Schüler die seinem Förderbedarf entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Dies impliziert keine Sonderrechte für Einzelne, sondern gleiche Rechte für alle am Schulleben Beteiligten.
- dass wir jeden Schüler als eigenständige Persönlichkeit wahrnehmen und dessen Lebensperspektiven sowie kurz-, mittel- und langfristigen besonderen Bedürfnisse ernst nehmen.
- dass allen am Schulleben Beteiligten mannigfaltige Möglichkeiten der Partizipation an Dialogen, Interaktionen, offenen Kommunikationen sowie Kooperationen eingeräumt werden.
- dass wir unsere besondere Rolle als Deutsche Schule im Ausland als Chance sehen, um interkulturelle Begegnungen zu implementieren, zu fördern, zu unterstützen und Gemeinsamkeit in einer Welt der Vielfalt zu organisieren. Wir interessieren uns für kulturellen Unterschiede, wir respektieren und reflektieren sie in unserem unterrichtlichen Handeln.
- dass wir soziale Lernerfolge beobachten, beschreiben und reflektieren und in der Beurteilung von Schülerleistungen angemessen berücksichtigen.
- dass wir neben dem verbindlichen Lehrplan sowie zentralen Prüfungen hinreichend Wahlmöglichkeiten und freie Formen des Arbeitens anbieten. Darunter sind auch differenzierte Angebote für (konkurrenzfreie) Interessen.
- dass wir die Standards und Zielsetzungen für allgemeine Abschlüsse einerseits und die individuellen Kompetenzen und Horizonte unserer (förderbedürftigen) SchülerInnen andererseits in Einklang miteinander bringen.

Die überaus kontroverse akademische Diskussion des Inklusionsbegriffs kann hier nicht nachgezeichnet werden; wir orientieren uns im vorliegenden Konzept am pragmatischen Inklusionsbegriff, wie er bspw. in Stangier/Thoms (2012), Dechow/Reents/Tews-Vogler (2014), Moser (2013) sowie von Brodkorb (2013) dargestellt und in Theorie und Praxis vertreten wird.

1.3 Bezug zum Leitbild der DSM

Das Leitbild der Deutschen Schule Madrid versteht sich als Versuch, Lernen, Lehren und Leben im schulischen Umfeld in pädagogische, soziale und kulturelle Kontexte einzupassen. Dabei stellt die konsequente Orientierung des pädagogischen Handelns am Kind bzw. Jugendlichen die wichtigste Konstante dar. Pädagogisches Handeln heißt für uns, die Schülerinnen und Schüler aus einer ganzheitlichen Perspektive individuell zu betrachten und unsere pädagogischen, didaktischen, sozialen und psychologischen Kompetenzen so zu organisieren, dass sie der Entwicklung des Schülers zuträglich sind.

Als Begegnungsschule legen wir besonderen Wert auf den Umgang mit Heterogenität. Der Begriff *Begegnung* impliziert für uns die Wertschätzung von Heterogenität. Wir erkennen grundsätzlich alle Formen von Heterogenität als signifikant und bereichernd für unser gemeinsames Tun an. Wir streben danach, auch Kinder und Jugendliche mit (sonder)pädagogischem Förderbedarf (schul)pädagogisch sinnvoll zu inkludieren. Dazu gehört die ständige Fortentwicklung unserer

förderpädagogischen Konzepte.⁷ Das vorliegende Konzept ist Schritt in ebendiese Richtung zu verstehen.

Als Begegnungsschule ist die Förderung, Weiterentwicklung und Festigung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen fest im Leitbild der Deutschen Schule Madrid verankert.⁸

1.4 Bezug zum Qualitätsrahmen der Deutschen Auslandsschulen

Der Qualitätsrahmen für deutsche Schulen im Ausland⁹ hebt im Bereich *Schulkultur (3)* die Besonderheit dieser Schulen als Zentren *interkultureller Begegnung*¹⁰ hervor. Besonderen Bezug zur Thematik nehmen darüber hinaus die Merkmale 10 (*Schüler unterstützen*) und 17 (*Inklusiv arbeiten*). Die Deutsche Schule Madrid hat sich in den letzten Jahren verstärkt auf den Weg gemacht, diese Merkmale des Qualitätsrahmens umzusetzen und in ihr Schulleben zu integrieren.

Auch durch das Schulpsychologische Beratungsteam bietet die Deutsche Schule Madrid ihren Schülerinnen und Schülern professionelle Unterstützung bei *persönlichen wie schulischen Problemen* an.¹¹ Schüler mit besonderem Förderbedarfen bei Teilleistungsstörungen werden im Rahmen der gegebenen Ressourcen fallbezogen an der Deutschen Schule Madrid aufgenommen.¹²

Im Rahmen von pädagogischen Tagen, Regionalen Fortbildungen und SchiLF-Maßnahmen¹³ werden die Lehrkräfte unserer Schule zunehmend für inklusives Arbeiten qualifiziert.

1.5 Bezug zum Index für Inklusion und zum IDAS-Index

Das erste Inklusionskonzept der Deutschen Schule Madrid vom 11.02.2016 wurde auf Grundlage des „Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt“¹⁴ entwickelt. Um den Besonderheiten der Deutschen Schulen im Ausland als Begegnungsschulen mit privatem Träger gerecht zu werden, werden einige Bereiche aus dem Index notwendigerweise modifiziert, wie bspw. die Aufnahmekriterien für Schülerinnen und Schüler.¹⁵

Die vorliegende Überarbeitung unseres Inklusionskonzepts entspringt im Wesentlichen aus dem „Index für Inklusion für Deutsche Auslandsschulen (IDAS-Index)“¹⁶. Die Terminologie sowie die dem vorliegenden Konzept inhärente Struktur bezieht sich vor allem auf die Dimensionen A, B und C des IDAS-Index mit den Bereichen A2 „Inklusive Werte verankern“¹⁷, B1 „Eine Schule für alle entwickeln“¹⁸, B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“¹⁹ sowie C1 „Lehrarrangements organisieren“²⁰.

Wir beziehen uns nur dort *direkt* auf den IDAS-Index, wo wir wörtliche Übernahmen und/oder explizite Verweise herstellen.

⁷ Vgl. dazu Punkt 4. des vorliegenden Konzepts

⁸ Zitiert aus <https://dsmadrid.org/de/uber-uns/leitbild> (04.01.2019)

⁹ Vgl. Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland vom 12.12.2014

¹⁰ Boban/Hinz (2003), Indikator 3.6.1, Merkmal 11

¹¹ Vgl. dazu Punkt 4.2 des vorliegenden Konzepts

¹² Vgl. dazu Punkt 4.10.2 des vorliegenden Konzepts

¹³ Vgl. dazu Punkt 4.10.9 des vorliegenden Konzepts

¹⁴ Boban/Hinz (2003)

¹⁵ Vgl. dazu Punkt 4.6. des vorliegenden Konzepts

¹⁶ Amrhein/Waschke (2018)

¹⁷ a.a.O., S. 73 ff

¹⁸ a.a.O., S. 78 ff

¹⁹ a.a.O., S. 81 ff

²⁰ a.a.O., S. 94 ff

2. Funktionen und Ziele des Integrierten Förderkonzepts²¹

Die Leitidee einer inklusiven Schule besteht in der Fokussierung eines wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt, die durch kulturelle Hintergründe, soziale Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Religion sowie die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und verschiedenen Interessen der Kinder und Jugendlichen konstituiert wird. Als Folge dessen darf niemand aufgrund seiner Beeinträchtigung(en) oder aus anderen Gründen vorsätzlich aus dem allgemeinen wie privaten Bildungssystem ausgeschlossen werden. Das vorliegende Konzept versteht sich als Schritt in diese Richtung, indem es auf der Basis eines individualisierten, kompetenzorientierten Unterrichts, der alle Lernenden gemäß ihrer persönlichen Lernausgangslage fördert und fordert, Rahmenbedingungen und Ressourcen formuliert, um einzelne Schülerinnen und Schüler wie auch Lerngruppen darüber hinausgehende Förderungen zukommen zu lassen. Dafür ist es notwendig, pädagogische, therapeutische, verwaltungstechnische und organisatorische Strukturen, die bereits vorhanden sind, aufzuzeigen und sie im Kontext des o.G. fruchtbar zu machen. Folglich liegt das primäre Ziel darin, durch bereits vorhandene Schulstrukturen Synergieeffekte zu erzielen, um einen möglichst flächendeckenden Barriereabbau zu forcieren. Gleichsam sollen Stellen offengelegt werden, an denen nachgearbeitet werden muss, um zu einer inklusiven Schule zu werden. Dem Inklusionskonzept kommt damit eine steuernde, richtungsweisende Funktion für alle am Schulleben Beteiligten zu. Mit seiner Hilfe sollen Verantwortlichkeiten und Fürsorgepflichten transparent(er) gemacht werden, damit Barriereabbau und Förderplanung keine Abstrakta bleiben, sondern gelebte Schulwirklichkeit für alle werden können. Unser Ziel ist es, durch das Inklusionskonzept die Schulqualität sukzessive und nachhaltig für alle am Schulleben Beteiligten zu steigern.

Das vorliegende Konzept orientiert sich bzgl. seiner Wortwahl und dem strukturellen Aufbau am IDAS-Index, ohne dass dies in jedem Kapitel begriffstheoretisch neu verortet würde. Dies soll der Lesbarkeit dienen und die Funktion unseres Inklusionskonzepts in den Vordergrund rücken.

3. Inklusion in Spanien

Der spanische Verfassungstext des Jahres 1978 erklärt in seinem *Artikel 27* das elementare Recht aller Menschen auf Bildung. Dies bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen müssen, unabhängig von deren persönlichen Merkmalen und Bedürfnissen.

Dieser Artikel verweist auf eine inklusive Erziehung und befürwortet eine Schule für alle.

Der Prozess, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, hat in Spanien hauptsächlich mit dem Gesetz der *Sozialen Integration von Menschen mit Behinderung (Ley de la Integración Social de los Minusválidos / LISMI)* im Jahre 1982 begonnen. Im Jahr 2006 wurde das Gesetz L.O.E (*Ley Organica de Educación*) verkündigt, welches das spanische Schulsystem grundsätzlich juristisch verortet. In diesem Gesetz wird in einem der Kapitel erneut das gleiche Recht auf Bildung für alle Kinder hervorgehoben, mit besonderer Erwähnung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Lernförderbedarf. Die *Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung* des Jahres 2006, in deren Artikel 24 gesagt wird „(...) dass Menschen mit Behinderung innerhalb des allgemeinen Bildungssystem die notwendige Unterstützung erhalten sollen, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen“, ist seit dem 3. Mai 2008 im Spanischen Recht (*Derecho Español*) berücksichtigt.

Seitdem versucht das spanische Bildungssystem eine inklusive und chancengleiche Bildung zu gewährleisten. Dieser Weg zur Inklusion wurde teilweise mit einem Gesetz aus dem Jahre 2013 behindert, da dieses beinhaltet, dass alle besonderen Lernbedürfnisse, die sich aus einer Beeinträchtigung ergeben, außerhalb der Pflicht staatlicher Behörden steht.

²¹ Das vorliegende Kapitel orientiert sich primär an der Dimension B1 „Eine Schule für alle entwickeln“. Vgl. Amrhein/Waschke (2018), S. 78 ff

Damit entfernt sich das spanische Bildungssystem einen Schritt vom Weg zur inklusiven Bildung. Momentan wird in Spanien das Recht aller Kinder auf eine qualitative Bildung gesetzlich anerkannt und befürwortet, aber die schulische Realität hält dieser Zusage nicht immer stand:

- Das Recht der Eltern, die Schule für ihre Kinder mit Beeinträchtigung frei wählen zu dürfen, ist nicht sichergestellt. Nicht alle Kinder mit einer Beeinträchtigung haben die Möglichkeit, eine Regelschule zu besuchen.
- Es fehlen Garantien in der Zuweisung von Ressourcen, Lehrerfortbildungen und in der Kollaboration mit anderen Gremien für Inklusion. Lehrkräfte und Schulpersonal brauchen neue Kompetenzen, um mit Heterogenität umgehen zu können und die Schulen müssen mit anderen Institutionen zusammenarbeiten, wenn sie nicht die Möglichkeiten haben, die SchülerInnen mit besonderen Förderbedarfen schulintern zu fördern.
- Viele der bestehenden Schulgebäude müssen aufgerüstet und barrierefrei gestaltet werden.

Das hat zur Folge, dass das Recht auf eine inklusive Erziehung heutzutage in vielen Fällen nicht umgesetzt werden kann.

Der Weg zur inklusiven Bildung wurde in Spanien schon vor über fünfundzwanzig Jahren begonnen. Seit der Ratifizierung der UNO-Behindertenrechtskonvention 2009 hat die inklusive Bildung in der Schulpolitik Spaniens langsam, jedoch zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die meisten Bezirksregierungen Spaniens (*Comunidades Autónomas*) haben konkrete Änderungen in ihren Schulgesetzen zugunsten der Verwirklichung von inklusiver Bildung vorgenommen. Umfang und Inhalte dieser Gesetzesänderungen unterscheiden sich jedoch sehr stark zwischen den einzelnen Regionen. Im madrilener *Schulgesetz 6/1995* vom 28. März über die *Rechte der Kindheit und Jugend in der Comunidad de Madrid* wird allen Kindern seit deren Geburt das Recht auf Erziehung und Bildung zugestanden. Außerdem besagt dieses Gesetz im *Artikel 46* innerhalb des Paragraphen IV (Erziehungsschutz), dass die staatlichen Behörden Madrids für Minderjährige mit ökonomischen, sozialen, kulturellen und/oder persönlichen Nachteilen dieselben Möglichkeiten sicherstellen und ihren Bildungsprozess unterstützen müssen, damit schulische Misserfolge verhindert werden können. Dieser Artikel bestärkt das Recht jedes Kindes auf eine schulische Erziehung, die sich an individuellen Eigenschaften orientiert und somit eine ganzheitliche Kindesentwicklung begünstigt.

4. Schulspezifische Strukturen zur Umsetzung von Inklusion²²

4.1 Grundsätze der Förderung

Die Deutsche Schule Madrid verfolgt das Ziel, alle Schülerinnen und Schüler nach *denselben* Grundsätzen zu fördern. Wir orientieren uns dabei an den nachstehenden Prämissen:

- Zu fördern ist keine Last, sondern unsere Kernkompetenz. Diese Kompetenz im Kontext zunehmender Heterogenität im Schulleben einzubringen, stellt für uns eine anspruchsvolle und motivierende Herausforderung dar, der wir uns stellen.
- Wir fördern unsere SchülerInnen auf der Grundlage einer individuellen Leistungsdiagnostik.
- Wir begleiten unsere SchülerInnen beim Förderprozess kontinuierlich.
- Wir stellen ein breites Spektrum an innerunterrichtlichen und außerschulischen Lernangeboten und Aktivitäten zur Verfügung, welches die individuellen Lern- und Entfaltungsbedürfnisse der SchülerInnen respektiert. An dieser Stelle werden individuelle Talente, Neugierde und unterrichtsspezifische Förderbedarfe auch außerhalb der

²² Das vorliegende Kapitel bezieht sich auf die Dimensionen A und B mit den Bereichen A2, B1 und B2 des IDAS-Index. Vgl. Amrhein/Waschke (2018), S. 73 ff, S. 78 ff und S. 91 ff

Studentafel gefördert. Gerade hier wirkt sich Heterogenität als Katalysator für zwischenmenschliche Beziehungen auch außerhalb des Klassenraumes aus.

- Wir pflegen eine konstruktive Feedbackkultur, die es allen am Förderprozess Beteiligten ermöglicht, in einen lernförderlichen Dialog zu treten. Dem Schüler und seinen Eltern wird kontinuierlich Rückmeldung darüber gegeben, an welchem Punkt des Förderprozesses er resp. sie steht.

4.2 Beratungskonzept des Schulpsychologischen Dienstes

Der Schulpsychologische Dienst orientiert sich am humanistischen Menschenbild, an den Fachprinzipien psychologischer und systemischer Beratung und an den Erkenntnissen der Wissenschaft.

Die Schulpsychologinnen unterstützen die pädagogische Arbeit aller an der Schule Beteiligten (SchülerInnen, Eltern, Lehrkräfte) durch psychologische und pädagogische Erkenntnisse und Methoden.

Sie arbeiten mit dem Ziel, zu Persönlichkeitsentwicklung, Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden in der Schule beizutragen.

Die Schulpsychologische Beratungsstelle bietet Beratung und Unterstützung bei:

- Besonderen Lernschwierigkeiten (Primärdiagnose)
- Emotionalen Probleme
- Sozialen Schwierigkeiten
- Verhaltensauffälligkeiten
- Besonderen Begabungen/Talenten
- Lebenskrisen

Die Beratungsangebote können eine eventuell notwendige Therapie oder andere professionelle Hilfe nicht ersetzen.

Weiter gefasste Aufgabenbereiche des Schulpsychologischen Dienstes:

- Kanalisierung in außerschulische Therapien / Fördereinrichtungen / öffentliche psychosoziale Anlaufstellen
- Organisation und Durchführung von Präventionsaktivitäten
- Elternschule: Organisation von Seminaren
- Intervention bei Konflikten im Zusammenleben oder bei Integrationsschwierigkeiten (Gesprächskreise und Arbeitsgruppen mit SchülerInnen und Schulklassen)
- Koordination und Supervision der Streitschlichtung (Schülermediation)
- Begleitung von Schulentwicklungsprozessen
- Mitwirkung bei pädagogischen Konferenzen

Die mannigfaltigen Mitgestaltungstätigkeiten des Schulpsychologischen Dienstes im Schulleben sind eine zentrale Stütze im Rahmen pädagogischer und psychosozialer Schulprozesse, die von vielen pädagogisch Handelnden und Schülern und Eltern aktiv in Anspruch genommen werden. Infolgedessen wird er in alle elementaren pädagogischen Schulentwicklungsprozesse mit einbezogen.

4.2.1 Schulbegleitung (Internationale Jugendfreiwilligendienstleistende)

Der internationalen Jugendfreiwilligendienst beruht auf einer Richtlinie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Er spricht Jugendliche im Alter von 18 bis 26 Jahren an, die ein Auslandsjahr absolvieren möchten. Dieser Jugendfreiwilligendienst im Ausland orientiert sich am Gemeinwohl und besteht aus einer ganztägigen, überwiegend praktischen Hilfstätigkeit, innerhalb eines mehrmonatigen Auslandsaufenthaltes ohne Unterbrechung. Der Dienst kann grundsätzlich in jedem Land der Erde geleistet werden. Die Interessen der Bundesrepublik Deutschland müssen stets gewahrt werden. Internationale Freiwilligendienste haben auch nichts mit Arbeit gegen Gehalt oder Lohn oder mit Zivildienst und traditionellem Ehrenamt zu tun. Die internationalen Jugendfreiwilligendienste sind mehrheitlich auf eine nicht erwerbs- oder ausbildungsorientierte Vollzeittätigkeit ausgerichtet. Die Einsätze im Ausland werden bei einer Dienststelle, in einem Projekt oder Programm absolviert. Die Freiwilligen erhalten dabei von der Entsendeorganisation eine pädagogische Begleitung und Betreuung.²³

Die Grundschulleitung legt im Auswahlverfahren Wert BewerberInnen mit Interessen in sozialpädagogische oder sonderpädagogische Fragen.

Folgende Aufgaben kommen für die Schulbegleitung in Frage:

- Verhaltensauffälligen Kindern Hilfe anbieten zur Strukturierung des Schulalltags
- Hilfe bei der Akzeptanz von Regeln und bei der Selbstkontrolle
- Unterstützung bei der Aneignung von Lerninhalten
- Unterstützung des Kindes in seiner Kommunikation und Erweiterung seiner Sozialkompetenz
- Unterstützung bei der Integration in der Klassengemeinschaft
- Hilfeleistung bei pflegerischen Bedürfnissen
- Begleitung und Betreuung während möglicher Auszeiten vom Unterricht
- Begleitung und Betreuung während möglicher Exkursionen/Tagesausflüge
- Unterstützung der Klassenlehrerinnen bei der Beschulung langzeiterkrankter Kinder
- Führen der Aufsicht im Falle von Arbeitszeitverlängerungen

Die Aufgaben richten sich nach den individuellen Bedürfnissen der zu begleitenden Kinder. Die konkreten Aufgaben im Rahmen der Wochenarbeitszeit werden unter Koordinierung der Schulleitung (in Abstimmung mit den entsprechenden KlassenlehrerInnen) festgelegt.

Generell soll sich die Schulbegleitung an der Deutschen Schule Madrid an folgenden Grundsätzen orientieren:

- Förderung der Eigenständigkeit und Selbstständigkeit des Kindes
- Regelmäßiger Austausch und klare Absprache mit den unterrichtenden LehrerInnen und der Schulpsychologischen Beratungsstelle
- Der reguläre Unterricht darf nicht durch die Schulbegleitung beeinträchtigt werden
- Der oder die SchulbegleiterIn richtet sich nach den in der jeweiligen Unterrichtsphase erforderlichen Gegebenheiten.

4.2.2 Lernbegleitung (Jahrespraktikanten und eigenes Personal)

LernbegleiterInnen widmen sich einzelnen SchülerInnen mit erheblichen Lernschwierigkeiten. Die individuelle Lernbegleitung konzentriert sich v.a. auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Spanisch. Diese Tätigkeit ist der Grundschulleitung und dem Schulpsychologischen Dienst zugeordnet.

²³ zitiert aus: <http://www.internationaler-jugend-freiwilligendienst.de/> (05.01.2019)

Die Lernbegleitung für die GrundschülerInnen wird durch JahrespraktikantInnen, die am Ende ihres sozialpädagogischen Studiums stehen, besetzt.

Für die Lernbegleitung einzelner SchülerInnen der Orientierungs- und Mittelstufe wird eigenes Personal der Deutschen Schule Madrid eingesetzt. Es handelt sich hier um Personen, die ein abgeschlossenes Studium der Sozialarbeit bzw. Sonderpädagogik haben.

Der Schulpsychologische Dienst und die Schulleitung legen bei der Auswahl der LernbegleiterInnen Wert auf eine (sozial-)pädagogische Ausbildung, Zweisprachigkeit Deutsch / Spanisch, Erfahrung beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie Kooperationsfähigkeit und Anpassungsvermögen.

Folgende Aufgaben kommen für die Lernbegleitung in Frage:

- Wiederholtes Erklären von gestellten Aufgaben im Unterricht
- Individuelle Unterstützung bei Stillarbeit im Unterricht
- Unterstützung bei der Organisation von Arbeitsmaterialien und der Ausführung von Arbeitsanweisungen
- Unterstützung bei der Umsetzung von Handlungsplanung und Lernzielen
- Wiederholtes Vorlesen von Aufgaben bei Klassenarbeiten
- Individuelle Förderung (hoch-)begabter Kinder

Wie bei der Schulbegleitung gilt bei der Lernbegleitung ebenso, dass sich die Aufgaben nach den individuellen Bedürfnissen der zu begleitenden Kindern richten. Die konkreten Aufgaben werden gemeinsam mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle festgelegt.

Allgemein gelten an der Deutschen Schule Madrid für Lernbegleitung folgende Grundsätze:

- Förderung der Eigenständigkeit und Selbstständigkeit des Kindes
- Regelmäßiger Austausch und klare Absprache mit den unterrichtenden LehrerInnen und der Schulpsychologischen Beratungsstelle
- Der oder die LernbegleiterIn ist primär für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig
- Sollte ein pädagogischer Förderplan bestehen, so muss dieser in Absprache mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle umgesetzt und eingehalten werden
- Der oder die LernbegleiterIn nimmt bei Bedarf an Eltern-, Team- und Planungsgesprächen teil
- Der reguläre Unterricht darf nicht durch die Lernbegleitung beeinträchtigt werden.
- Der oder die Lernbegleiter/in richtet sich nach den in der jeweiligen Unterrichtsphase erforderlichen Gegebenheiten.

4.3 Bautechnische Voraussetzungen für Inklusion

Die Deutsche Schule Madrid verfügt über ein hochmodernes Gebäude, das zum Schuljahresbeginn 2015/16 bezogen wurde. Dieses Gebäude ist in allen Schulbereichen sowie im Kindergarten barrierefrei. Vom Kindergarten bis zum Oberschulgebäude können alle Gruppen-, Fach- und Klassenräume barrierefrei erreicht und betreten werden. Gleiches gilt für das gesamte Hofgelände und die Mensa. Auf den einzelnen Stockwerken jedes Gebäudes finden sich sanitäre Einrichtungen für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen.

Zu erwähnen ist in diesem Rahmen der hohe Anteil von Differenzierungsräumen sowohl in der Grund- als auch in der Oberschule, der individualisierte Lern- und Lehrformen begünstigt und gerade Schülern mit Förderbedarfen durch eine intimere Lernumgebung zugutekommt.

„In erster Linie hemmen nicht die motorischen Beeinträchtigungen, sondern die – durch die

motorische und körperliche Behinderung entstehenden – kommunikativen Barrieren die soziale Partizipation.“²⁴ Nach diesem Leitsatz streben wir auf der Basis der physischen Barrierefreiheit eine Schulgemeinschaft an, in der kein Schüler aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen vom sozialen Miteinander ausgeschlossen wird.

4.4 VertrauenslehrerInnen-Team

VertrauenslehrerInnen sind die Ansprechpartner für SchülerInnen, wenn es Probleme mit LehrerInnen oder MitschülerInnen gibt sowie bei persönlichen Problemsituationen, in denen SchülerInnen Rat suchen. Ebenfalls sind die VerbindungslehrerInnen eng mit der Schülervertretung verbunden. Sie stehen den SchülersprecherInnen mit Rat und manchmal auch Tat zu Seite. Die Schülervertretung setzt sich regelmäßig (momentan: wöchentlich) mit den Vertrauenslehrern zusammen. Außerdem verbringt das Team einmal im Jahr ein Wochenende gemeinsam mit der Schülervertretung und allen KlassensprecherInnen der Klassen 5 bis 12, um in verschiedenen Versammlungen Probleme und Konflikte der Schule zu besprechen und Lösungsstrategien zu erarbeiten. Zudem können die VerbindungslehrerInnen den Schülervertretungssitzungen beratend beiwohnen.

Die Wahlen werden drei bis vier Wochen vor den Sommerferien durchgeführt. Alle SchülerInnen der Klassen 5 bis 12 wählen aus einer Lehrerliste eine Lehrerin und ein Lehrer, damit es sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen einen Ansprechpartner gibt. Die beiden Lehrer mit den meisten Stimmen werden zuerst gefragt, ob sie mit der Wahl einverstanden sind. Somit ist gewährleistet, dass bereits zum Ende des Schuljahres die Vertrauenslehrer für das neue Schuljahr feststehen. Die Rechte und Pflichten der Vertrauenslehrer bestehen darin,

- die SchülersprecherInnen und die SV mit Rat und Tat zu unterstützen.
- darauf zu achten, dass die SV-Arbeit kontinuierlich fortgesetzt werden kann.
- bei den wichtigen SV-Sitzungen (zumindest einmal in der Woche) und an der SV-Tagung anwesend zu sein.
- bei der ein oder anderen Aktion auch mal die Aufsicht übernehmen oder zumindest helfen Aufsicht zu finden (z.B. bei Schülerdiscos).
- eine gute Kenntnis in rechtlichen Fragen (Schulgesetz, SV-Verordnung usw.) zu besitzen, um die Schüler, wenn nötig, beraten zu können.
- über alle Veranstaltungen der SV und deren Stand informiert zu sein.
- die SV bei der Planung, Genehmigung und Organisation von Aktionen und Projekten zu unterstützen.
- die Vorbereitung und Durchführung der Wahlen zum Schülersprecher zu unterstützen.
- bei Tagesordnungspunkten, die die SV betreffen, auch beratend an Sitzungen der Schulkonferenz teilzunehmen.
- ein Teilnahmerecht bei Klassenkonferenzen (vor allem Disziplinarkonferenzen) wahrzunehmen.
- Schüler bei persönlichen und schulischen Problemen beratend zur Seite zu stehen und Hilfestellung zu leisten.
- in Konfliktfällen zu vermitteln.

Die VertrauenslehrerInnen stellen damit einen wichtigen Bestandteil im Spektrum der Unterstützung unserer SchülerInnen dar und ergänzen auf der Ebene der Problemlösung und Konfliktbewältigung das Schulleben der Deutschen Schule Madrid.

²⁴ Bergeest, Boenisch, Daut (2011), zitiert nach Stangier, Thoms (Hrsg., 2012), S. 177

4.5 Arbeitsgemeinschaft Inklusion

Seit dem Beginn des Schuljahres 2015/16 existiert eine Arbeitsgemeinschaft Inklusion an der Deutschen Schule Madrid. Sie wurde auf Initiative des Schulpsychologischen Dienstes und des eingesetzten Inklusionsbeauftragten gegründet und besteht neben den genannten Personen aus drei weiteren Lehrkräften, sodass vom Kindergarten bis zur Oberschule alle Schulformen dort repräsentiert sind.

Die AG Inklusion wurde von der Schulleitung mit folgenden Aufgaben betraut:

- Sammlung von inklusionsrelevanten Strukturen für die Erstellung des vorliegenden Inklusionskonzepts
- Erarbeitung eines für die Schule adäquaten Inklusionsbegriffs²⁵, der als Arbeitsbasis für pädagogische Diskurse (wie bspw. pädagogische Konferenzen, pädagogische Tage) im Rahmen der Implementierung des Inklusionskonzepts fungieren kann.
- Entwicklung von Perspektiven des Inklusionsprozesses

Mit dem Voranschreiten des Index-Prozesses und der Implementierung eines inklusiven Schulprogramms²⁶ wurde die Arbeitsgemeinschaft Inklusion im Jahr 2018 mit der Steuergruppe zusammengeführt. Damit gehen wir mit den Empfehlungen des Index für Inklusion konform.²⁷

4.6 Aufnahmeverfahren und Schulgeldermäßigung

Die Deutsche Schule Madrid ist eine staatlich anerkannte Deutsche Auslandsschule in privater Trägerschaft. Die Eltern unserer SchülerInnen bezahlen Schulgeld, damit ihre Kinder an unserem Standort unterrichtet werden können. Deutsche Auslandsschulen sind gemäß § 5 des Auslandsschulgesetzes nicht dazu verpflichtet, bestimmte Schülerinnen und Schüler aus einem sozialräumlichen Kontext aufzunehmen. Wir sind als Schule, die Heterogenität als Bereicherung und Chance auf Schulentwicklung auffasst, der Meinung, dass mangelnde finanzielle Bonität bspw. kein Exklusionskriterium für SchülerInnen sein darf. Daher gibt es die Möglichkeit für Eltern, einen Antrag auf Reduzierung des Schulgeldes zu stellen. Diese Reduktion beläuft sich – je nach Begründung und Einzelfallprüfung durch die Verwaltung und Schulleitung – auf 10 bis 85 Prozent des regulären Schulgeldes²⁸.

Das Entscheidungsgremium orientiert sich dabei an dem Wohl des Kindes und dessen Familie im Rahmen der Reglementierung der Schulsatzung. Die Gründe für eine Reduzierung des Schulgeldes können vielfältig sein und reichen von abrupten Veränderungen im familiären Umfeld bis zu Erkrankungen, die den Schüler und dessen Familie neben der psychischen Komponente auch finanziell fordern. Über die Dauer der Reduzierung des Schulgeldes entscheidet das Gremium fallbezogen und unter dem o.g. Fokus des Kindeswohls.

Bei der Aufnahme von SchülerInnen mit besonderen Bedarfen entscheidet die Schulleitung. Eine Gruppe von pädagogischen Fachkräften – darunter die Inklusionsbeauftragte, Klassenlehrkräfte, Stufenleitung und der Schulpsychologische Dienst – beraten die Schulleitung. Die Eltern werden in den Aufnahmeprozess miteinbezogen und legen die Bildungsbiografie mitsamt aller relevanten Atteste und Gutachten vor; alle vorgelegten Dokumente werden streng vertraulich behandelt.

Ferner gilt, dass

„(...) mit der Aufnahme verbindliche Vereinbarungen zur Beschulung des Kindes zwischen Schule und Eltern verbunden (werden), die die Grundlage für die Aufnahme des Kindes

²⁵ Vgl. dazu Punkt 1.1.1 des vorliegenden Konzepts

²⁶ Vgl. dazu Punkt 7 des vorliegenden Konzepts

²⁷ Boban/Hinz (2003), S. 18

²⁸ siehe dazu auch: <https://dsmadrid.org/de/kontakt/gebuehren> (08.01.2019)

darstellen. Die Vereinbarungen werden in einem kontinuierlichen und kooperativen Prozess regelmäßig überprüft und ggf. aktualisiert.“²⁹

Die Deutsche Schule Madrid hält sich (auch unter der Berücksichtigung der Gegebenheiten des Gastlandes³⁰) an die aktuellen Bestimmungen der *KMK*. Die Überprüfung aktueller Bestimmungen und deren Implementierung ins Schulleben ist Aufgabe der Inklusionsbeauftragten³¹.

4.7 Diagnostik

4.7.1 Informelle Diagnostik

Alle Unterrichtenden diagnostizieren ständig im Verlaufe ihres pädagogischen und didaktischen Handelns. Besonders zielgenau kann eine solche informelle Diagnostik dann sein, wenn der Unterricht *binnendifferenziert* und *kompetenzorientiert* organisiert ist. Auch *Feedback* seitens der Schüler und anderer Lehrkräfte sind eine gute Möglichkeit, um unterrichtliches Handeln (kritisch) zu reflektieren und die eigene Unterrichtspraxis zu hinterfragen. Qualitatives und quantitatives Feedback stellen wichtige Aspekte der schulinternen Qualitätssicherung dar. Die Deutsche Schule Madrid kultiviert die o.g. Aspekte seit geraumer Zeit, indem Sie dazu schulinterne wie –externe Fortbildungen organisiert und wahrnimmt und damit das pädagogische Personal stetig weiterqualifiziert. Eine Lehrkraft kümmert sich in der Funktion des Fortbildungskordinators kontinuierlich um eine breite Palette von Weiterbildungen, die darauf zielen, unterrichtliches Handeln fortlaufend zu verbessern und zu individualisieren.³² Damit trägt die Deutsche Schule Madrid auch der wachsenden Anzahl derjenigen SchülerInnen Rechnung, die auf eine besondere Behandlung resp. Förderung im Kontext des Unterrichts im Klassenverband angewiesen sind.

Binnendifferenzierter Unterricht gehört wohl zu den größten Herausforderungen an einen modernen Unterricht. Dies gilt insbesondere für die Deutsche Schule Madrid, denn hier überlagern sich verschiedene Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus, die bei einem Unterricht, der nach Inhalt, Methode und Bewertung differenzieren will, berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören sprachliche Voraussetzungen (vgl. Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache) ebenso wie die Zuordnung der Schüler in das gegliederte Allgemeine Schulsystem. Bereits im *Bericht der Bund-Länder-Inspektion* (Oktober 2010) wurde festgestellt, dass die Unterrichtsentwicklung an unserer Schule an Zielsetzungen orientiert ist, „(...) die die didaktische Diskussion in Deutschland beherrschen und ihren Niederschlag im Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Auslandsschulen findet: die Binnendifferenzierung, die Selbststeuerung des Lernens, das kooperative Lernen“ (S. 19). Gleichwohl kam die Bund-Länder-Inspektion zu dem Ergebnis, dass die Unterrichtsentwicklung, insbesondere im Bereich der Binnendifferenzierung, weiterhin ein wichtiges Entwicklungsfeld für die Schule darstelle. Im Anschluss an die *BLI* wurde *Binnendifferenzierung* im Rahmen der Unterrichtsentwicklung als Entwicklungsschwerpunkt von der GLK beschlossen (16.12.2010). Im Rahmen des Projektes *Kollegiale Hospitationen* (SJ 2009/10, SJ 2012/13) wurde neben den Bereichen *Deutschsprachiger Fachunterricht*, *Selbstständiges Lernen* und *kooperatives Lernen* auch Binnendifferenzierung als Beobachtungsschwerpunkt für die Hospitationen festgelegt. Der von Kollegen ausgearbeitete Beobachtungsbogen für die Hospitationen enthält entsprechende Qualitätskriterien für einen binnendifferenzierten Unterricht.

Der Bereich Binnendifferenzierung wurde auf der GLK am 02.04.2014 als Entwicklungsschwerpunkt bis zur BLI 2.0 (2016) festgelegt und beschlossen. Die Deutsche

²⁹ Zitiert aus: KMK (6.8.2015): *Hinweise zur Inklusion an Deutschen Auslandsschulen*, S. 1

³⁰ Vgl. dazu Punkt 3 des vorliegenden Konzepts

³¹ Vgl. dazu Punkt 6 des vorliegenden Konzepts

³² Vgl. dazu Punkt 4.10.9 des vorliegenden Konzepts

Schule Madrid verfolgt das Ziel, binnendifferenzierten Unterricht stetig weiterzuentwickeln, um den daraus resultierenden Mehrwert in der Form von differenzierter und qualitativ hochwertiger informeller Diagnostik für den Weg zur inklusiven Schule nutzbar zu machen.

4.7.2 Formelle Diagnostik

Um Kindern, die unter einer Lernstörung leiden, möglichst schnell und gut helfen zu können, ist eine genaue Diagnose notwendig. Generell gilt: Je früher die Diagnose erfolgt und je eher mit dem Training resp. der Therapie begonnen wird, desto besser kann man dem Schüler helfen. Eine frühzeitige Feststellung und Behandlung von Lernstörungen ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Fördermaßnahmen. Begleitsymptome wie reduziertes Selbstwertgefühl, Lernhemmungen und Angst in Lernsituationen können somit minimiert werden. Verschiedene vorhandene Testverfahren dienen zur Erstellung einer formellen Diagnose. Die Ergebnisse der Testverfahren sind für die praktische schulische Arbeit relevant, da ein konkreter Förderbedarf beschrieben und ausgewiesen werden kann.

4.7.2.1 Vorgehensweise bei Verdacht auf Lernstörungen

Folgendes Verfahren hat sich in der Deutschen Schule Madrid in enger Koordination zwischen Schulpsychologischem Dienst, pädagogisch Tätigen sowie Eltern bewährt:

- 1) Die Eltern und/oder die Klassenleitung informiert den Schulpsychologischen Dienst.
- 2) Es erfolgt ein gemeinsames Elterngespräch (Lehrkraft, Eltern, Schulpsychologin).
- 3) Wenn kein außerschulisches Gutachten vorhanden ist, dann erfolgt eine primäre schulinterne Testung unter Einverständniserklärung der Eltern.
- 4) Wenn ein außerschulisches Gutachten vorhanden ist, wird dieses von der Schulpsychologin im Einklang fachwissenschaftlicher Standards für die aktuelle Schulsituation des Kindes überprüft.
- 5) Wird der Verdacht einer Teilleistungsstörung durch die Ergebnisse der schulinternen Testung bestätigt, dann erfolgt, wenn nötig, eine gründlichere Untersuchung (z.B. durch Fachärzte wie Neurologen, Psychiater oder klinische Psychologen).
- 6) In einem individuellen Förderplan werden Förderschwerpunkte, Förderziele, Fördermaßnahmen, Termine und Verantwortlichkeiten festgelegt (in Kooperation zwischen Lehrkräften und dem Schulpsychologischen Dienst). Der Förderplan enthält Indikatoren, anhand derer die Wirksamkeit desselben in regelmäßigen Abständen überprüft werden kann (vgl. Punkt 12).
- 7) Der Schulpsychologische Dienst beantragt die schriftliche Genehmigung des Förderplans durch die Schulleitung.
- 8) KlassenlehrerIn und Schulpsychologin erläutern den Erziehungsberechtigten und dem betroffenen Schüler den Förderplan und vereinbaren ihre Mitwirkung und Verantwortlichkeiten (unter Einverständnis und Unterschrift der Eltern).
- 9) Die Klassenleitung ist in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern für die Umsetzung der schulinternen Fördermaßnahmen in allen ausgewiesenen Fächern verantwortlich.
- 10) Die Erziehungsberechtigten sind für die Umsetzung der außerschulischen Fördermaßnahmen verantwortlich (außerschulische Therapie). Die Eltern verpflichten sich regelmäßig über Therapiedurchführung und Therapieerfolge zu informieren. Davon erfährt, über den Schulpsychologischen Dienst vermittelt, das gesamte Klassenteam in einer Förderkonferenz.
- 11) Im Klassenteam erfolgt unter Leitung des Schulpsychologischen Dienstes die Evaluation der Fördermaßnahmen.
- 12) Im Laufe des Schuljahres überprüfen Klassenleitung und FachlehrerInnen in Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst die Erfolge der

Fördermaßnahmen (Evaluationsbogen, Evaluationsgespräche, Elterngespräche) anhand vorher festgelegter Indikatoren.

4.7.2.2 Vorhandene Testverfahren

An der Deutschen Schule Madrid gibt es die Möglichkeit, die SchülerInnen schulintern zu testen. Diese Aufgabe übernimmt der Schulpsychologische Dienst, immer in Absprache mit den LehrerInnen und Erziehungsberechtigten der betroffenen SchülerInnen.

Eine ausdrückliche schriftliche Zustimmung wird seitens der Eltern stets eingeholt, die Erziehungsberechtigten unterschreiben dazu eine Einverständniserklärung.

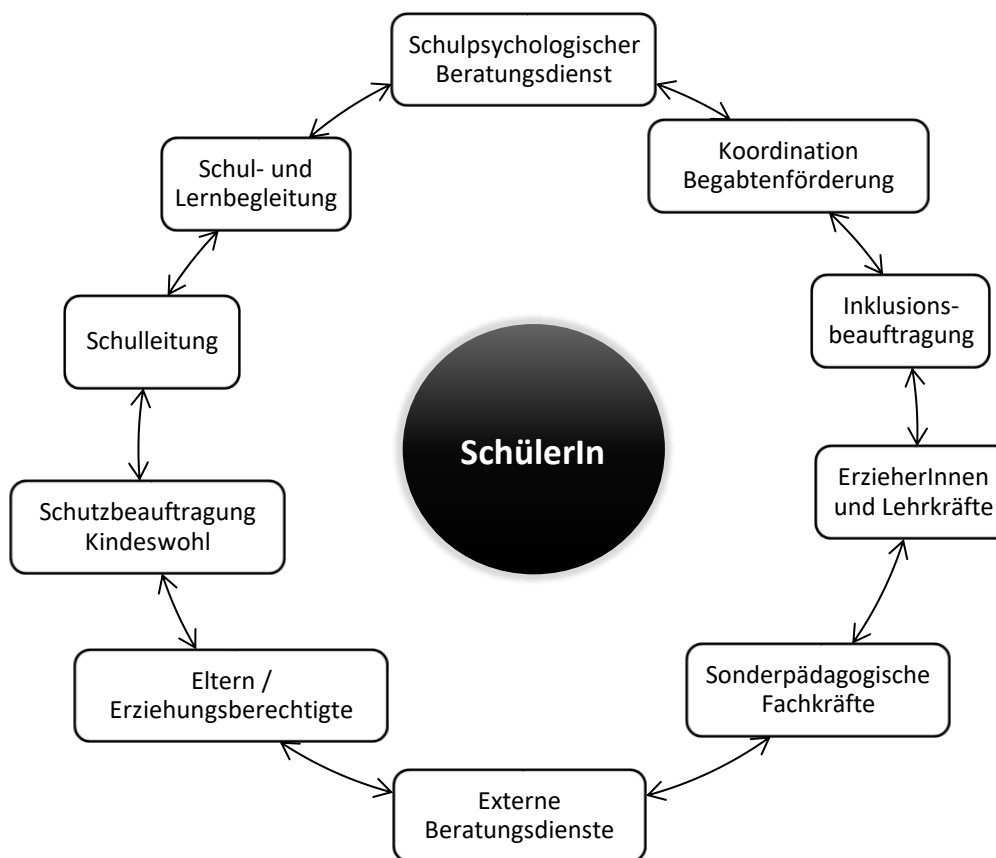
Es folgt eine schematische Zusammenfassung der vorhandenen Testverfahren, die in der Deutschen Schule Madrid zum Einsatz kommen:

KINDERGARTEN		
Test	Sprache	Altersstufe
<u>CUMANIN</u> Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil (Neurologische Reife)	Spanisch	3-6 Jahre
<u>BIVA</u> Bildbasierter Intelligenztest für das Vorschulalter	Deutsch	3 1/2 bis 7 1/2 Jahre
<u>KFT-K</u> Kognitiver Fähigkeits-Test (Kindergartenform)	Deutsch	5-7 Jahre
<u>HT- Hamster Test</u> Emotionale Stabilität	Deutsch	Ab 4 Jahre
<u>DESK 3-6</u> Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten	Deutsch	3-6 Jahre
<u>VBV 3-6</u> Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder	Deutsch	3-6 Jahre
<u>Gruppentest zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten</u> Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfänger	Deutsch	4-7 Jahre
<u>VSRT</u> Visuomotorischer Schulreifetest	Deutsch	5-6 Jahre
GRUNDSCHULE und OBERSCHULE		
Test	Sprache	Altersstufe
<u>MRA</u> Münsteraner Rechtschreibanalyse	Deutsch	1-10 Klasse
<u>ELFE 1-6</u> Leseverständnistest	Deutsch	1-6 Klasse
<u>BAKO 1-4</u> Basiskompetenzen für Leserechtschreibleistungen (Phonologische Bewusstheit)	Deutsch	1-4 Klasse
<u>ZLT-II</u> Zürcher Lesetest	Deutsch	1-8 Klasse

<u>DST-J</u> Test de detección de la dislexia en niños (LRS-Test)	Spanisch	1-5 Klasse
<u>TALE</u> Test de análisis de lectoescritura (Lesen und Schreiben)	Spanisch	1-4 Klasse
<u>PROLEC R 1-6</u> Evaluación de los procesos lectores (Lesen)	Spanisch	1-6 Klasse
<u>PROLEC SEC 7-10</u> Evaluación de los procesos lectores (Lesen)	Spanisch	7-10 Klasse
<u>PROesc</u> Evaluación de los procesos de escritura (Rechtschreibung)	Spanisch	3-10 Klasse
<u>D2</u> Test de atención de Brickenkamp (Aufmerksamkeit)	-	3 - 12 Klasse
<u>CARAS</u> Test de percepción de diferencias (Aufmerksamkeit)	-	1 und 2 Klasse
<u>AGL</u> Atención global-local (Aufmerksamkeit)	-	5 - 12 Klasse
<u>EDAH</u> Cuestionario TDAH/ Fragebogen ADHS	Deutsch/Spanisch	1-12 Klasse
<u>TOMAL</u> Test de memoria y aprendizaje (Lernen und Gedächtnis)		1-12 Klasse
<u>REY</u> Test de copia y reproducción de memoria de figuras geométricas complejas (Konzentration und Gedächtnis)	-	Ab 1. Klasse
<u>TEDDY PC</u> Test zur Diagnose von Dyskalkulie	Deutsch	1-4 Klasse
<u>HRT 1-4</u> Heidelberger Rechentest zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter	Deutsch	1-4 Klasse
<u>HAWIK-IV / WISC- IV</u> Intelligenztest	Deutsch/Spanisch	1-12 Klasse
<u>TONI 2</u> Test de inteligencia no verbal (non verbale Intelligenz)	Spanisch	1-12 Klasse
<u>CUMANES</u> Cuestionario de madurez neuropsicológica escolar (Neuropsychologische Reife)	Spanisch	1-5 Klasse
<u>CEA</u> Cuestionario de Estrategias de aprendizaje (Lernstrategien)	Spanisch	5-10 Klasse

4.8 Organisation und Dokumentation von Fördermaßnahmen³³

4.8.1 Übersicht - Förderstrukturen an der Deutschen Schule Madrid



4.8.2 Förderplanung

Unsere Förderpläne sind stets individualisiert und respektieren den jeweiligen Entwicklungsbedarf eines Kindes. Um zu einer Einschätzung desselben zu gelangen, ist eine interdisziplinäre und barrierefreie Kommunikation zwischen den unterrichtenden KollegInnen und dem/der SchülerIn sowie dem Schulpsychologischen Beratungsdienst bzw. der Koordination Begabtenförderung und den Eltern notwendig. Im Zentrum und vor jeder weiteren Beratung im Kollegium steht das vertrauensvolle Verhältnis des Schülers zu seinen LehrerInnen. LehrerInnen. Gerade bei privaten Problemen im familiären Bereich besteht die Möglichkeit, sich stattdessen mit den VertrauenslehrerInnen und dem Schulpsychologischen Dienst im Rahmen einer individuellen Beratung in Verbindung zu setzen. Wir glauben, dass es der Kommunikationsfähigkeit unserer SchülerInnen gerade bei privaten Problemen, die sich auf schulischen Leistungen auswirken, entgegenkommt, wenn wir ihnen eine Vielzahl an adäquaten Mitteilungsmöglichkeiten anbieten. Der Klassenleitung fällt dabei die Aufgabe zu, Beobachtungsindizes zu sammeln, zu systematisieren und im Rahmen einer Förderkonferenz (zusammen mit den Schulpsychologinnen) zu thematisieren. Im Vorhinein spricht er mit dem Schulpsychologischen Dienst und erörtert die bestehende Lernentwicklung des Schülers. Zur Förderkonferenz wird, je nach individueller Situation des Schülers, weiteres Fachpersonal eingeladen, um eine interdisziplinäre und ganzheitliche Perspektive auf den Schüler zu gewährleisten.

³³ Das vorliegende Kapitel bezieht sich auf die Dimension B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ des IDAS-Index. Vgl. Amrhein/Waschke (2018), S. 81 ff

Die individuelle Förderplanung wird unter Beteiligung der Klassenlehrkraft, der Fachlehrkräfte sowie der SchülerInnen und ihren Erziehungsberechtigten erstellt, regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.

Bei sonderpädagogischen Fragestellungen wäre die Beteiligung von sonderpädagogischen Fachkräften³⁴ für die in Frage kommenden Förderschwerpunkte sicherzustellen, bei Fragen eines allgemeinen Sprachförderbedarfs die Beteiligung des Schulpsychologischen Dienstes. Diese kooperative und individuelle Förderplanung findet in Form einer Förderkonferenz statt. Der Förderplan wird mit den Sorgeberechtigten sowie mit den SchülerInnen in angemessener und gut verständlicher Form besprochen.

Die Fördermaßnahmen werden in einem Förderplan dokumentiert. Alle getroffenen Fördermaßnahmen führen dazu, dass SchülerInnen mit besonderen (Lern-) Schwierigkeiten dem Unterrichtsgeschehen aktiv folgen und adäquate Abschlüsse (Haupt-, Real- oder Gymnasialabschluss) erzielen können. In einem individuellen Förderplan werden die getroffenen Maßnahmen beschrieben und festgehalten. Der Förderplan beinhaltet besonderen Vereinbarungen, die berücksichtigt werden müssen und sowohl in der Schule als auch außerschulisch umgesetzt werden sollen.

Die konkreten Fördermaßnahmen werden in Kooperation mit Lehrkräften, Schulpsychologischem Dienst und, wenn nötig mit der Koordination Begabtenförderung, sowie mit allen anderen involvierten Fachkräften (Mediziner, Therapeuten, Psychologen) festgelegt. Die Fördermaßnahmen gelten in der Regel ein Schuljahr und können verlängert werden. Am Ende des Schuljahres findet ein abschließendes Beratungsgespräch zwischen den Eltern, Lehrkräften und der Schulpsychologin statt, um die Erfolge bzw. Schwierigkeiten zu besprechen und weitere Entscheidungen zu treffen bzw. die Maßnahmen zu modifizieren. Eine Kopie der Förderpläne mit den Fördermaßnahmen wird in der Schülerakte abgelegt. Die Fördermaßnahmen werden zusätzlich als Dokument an die verantwortlichen LehrerInnen verteilt. Das Original verbleibt beim Schulpsychologischen Dienst.

4.9 Standards für individuelle Förderpläne

Die Erarbeitung der Förderpläne ist ein Kooperationsprozess; dieser umfasst die Erarbeitung, die Verwirklichung, die Erfolgskontrolle sowie die Fortschreibung individueller Förderbedarfe.

Die Ergebnisse der schulinternen Testung, die förderdiagnostischen Beobachtungen der Lehrkräfte (informelle Diagnostik³⁵) sowie außerschulische Gutachten werden bei der Erstellung des Förderplans berücksichtigt.

Die Ausarbeitung der Förderpläne übernimmt in unserer Schule der Schulpsychologische Dienst, die Verantwortung der Umsetzung liegt bei der Klassenleitung (schulinterne Maßnahmen) und bei den Eltern/Erziehungsberechtigten (außerschulische Maßnahmen).

Anhand dieser Informationen werden die Förderschwerpunkte, Förderziele und Fördermaßnahmen festgelegt. Die Förderpläne bieten für die individuelle Förderung von SchülerInnen eine gute Entwicklungskarte. Alle beteiligten Personen können erkennen, wo sich der/die jeweilige SchülerIn befindet und wohin die jeweilige Reise der individuellen Förderung führen soll.

Alle zwei Jahre findet eine schulinterne Nachttestung statt. Die Ergebnisse der ersten Testung werden mit den Ergebnissen der Nachttestung verglichen und dementsprechend weitere Entscheidungen zum Schülerwohl getroffen.

Die Kommunikation zwischen Eltern, Lehrern und außerschulischen Fach/Förderkräften sowie dem Schulpsychologischen Dienst wird aufrechterhalten und gefördert, im Laufe des Schuljahres stehen alle in engem Kontakt.

Je nach Alter des Schülers wird dieser mehr oder weniger in diesen Prozess eigenverantwortlich

³⁴ Derzeit arbeiten in der Grundschule LehrerInnen mit Zusatzqualifikationen in unterschiedlichen Teilbereichen sonderpädagogischen Förderbedarfs

³⁵ Vgl. dazu Punkt 4.7.1 des vorliegenden Konzepts

einbezogen. Schüler der Oberschule werden bewusst enger einbezogen, damit sie die Möglichkeit haben, für ihren eigenen Entwicklungsprozess einen Teil der Verantwortung zu übernehmen. Um Förderpläne zu erstellen, hält sich die Deutsche Schule Madrid an die Hinweise des BLASchA.³⁶

Der Förderplan beinhaltet dementsprechend folgende Informationen:

- 1) Förderbereich
- 2) Förderdiagnostische Beobachtungen / Testergebnisse
- 3) Förderziele, Termine
- 4) Organisation der Förderung / Verantwortlichkeit

Förderung im Kindergarten:

Die Förderarbeit im deutschen Kindergarten befasst sich mit allen Bereichen der kindlichen Entwicklung: Sprache, Grob- und Feinmotorik, kognitive Entwicklung und sozial-emotionale Entwicklung.

Die ErzieherInnen sind fast alle zweisprachig, wobei alle ausgezeichnete Deutschkenntnisse vorweisen. In allen Gruppen wird *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) gefördert, Kinder ohne Spanischkenntnisse erhalten Spanischunterricht und im letzten Kindergartenjahr nimmt die vorschulische Förderung einen wichtigen Stellenwert ein.

Was die Förderarten betrifft, wird die Arbeit sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Kleingruppe angeboten.

Um eine optimale und individuell zugeschnittene Förderung zu ermöglichen, verwendet der Kindergarten einen eigens konzipierten Entwicklungsbogen, der eine Grundlage für die Beobachtungsdokumentation und somit die Planung der individuellen Förderung darstellt. Diese Entwicklungsbögen sollen es den ErzieherInnen ermöglichen, die Entwicklung der Kinder ganzheitlich zu erfassen sowie eventuelle Abweichungen in der Entwicklung zu erkennen bzw. auch besondere Stärken zu erfassen.

Zusätzlich gibt es in dem derzeitigen Team unterschiedliche Professionen, die ihre zusätzlichen Kenntnisse und Fähigkeiten als wertvolle Ressource einbringen können (eine Sonderpädagogin, zwei Krankenschwestern sowie eine Psychologin).

4.10 Bestehende Unterstützungsformen

4.10.1 Sprachförderung

Die Deutsche Schule Madrid ist eine Begegnungsschule, deren Ziel es ist, den interkulturellen Dialog zu fördern und den Schülern des Gastlandes die Möglichkeit zu geben, „(...) sich mit Deutschland, seiner Kultur und Sprache vertraut zu machen.“³⁷ Begegnung – verstanden als zwischenmenschlicher und kultureller Austausch – erfordert folglich kommunikative und sprachliche Kompetenzen, damit der Austausch und Dialog zwischen allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft erfolgreich sein kann. Die Förderung, Weiterentwicklung und Festigung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen ist deshalb im Leitbild der DSM fest verankert.³⁸

³⁶ BLASchA (2010), vgl. Literaturverzeichnis

³⁷ Zitiert aus: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugend/Uebersicht_node.html (01.02.2016)

³⁸ Vgl. dazu Punkt 1.2 des vorliegenden Konzepts

Mit dem Status einer Deutschen Begegnungsschule im Ausland ergeben sich aus folgenden Gründen Konsequenzen für ein Sprachförderkonzept:

- Die muttersprachliche Kompetenz unserer SchülerInnen ist nicht einheitlich.
- Es werden Fächer auf Deutsch und Spanisch (*Spanische Sprache und Literatur* sowie *Spanische Geschichte und Landeskunde*) unterrichtet.
- Nicht alle SchülerInnen bleiben ihre gesamte Schulzeit auf unserer Schule.
- Nicht alle SchülerInnen kommen zur gleichen Zeit an unsere Schule.

4.10.1.1 Förderung der Deutschen Sprache im E-Zweig

Die Deutsche Schule Madrid ist eine bilinguale Begegnungsschule und verfügt über einen Zweig für Seiteneinsteiger, den E-Zweig (*Rama E*), dessen Schüler erst im 5. Schuljahr ihre Schullaufbahn an unserer Schule beginnen. Bei diesen Kindern handelt es sich vornehmlich um spanischsprachige Schüler, die über keine bzw. sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen.

Vorbereitungskurs / *Cursillo de Ingreso*:

Für die Aufnahme in die 5. Klasse (5E) müssen die Kinder während des 4. Schuljahrs, das sie noch im spanischen Schulsystem absolvieren, einen *Vorbereitungskurs A1.1 (Cursillo de Ingreso)* besuchen, der zweimal wöchentlich am Nachmittag in unserer Schule stattfindet. Hier werden die Kinder erstmals an die deutsche Sprache und Kultur herangeführt, wobei im Verlauf des achtmonatigen Kurses eine Auswahlentscheidung vorgenommen wird, die nicht nur die kognitiven Leistungen der Kinder, sondern auch deren *sozialen und emotionalen Kompetenzen* berücksichtigt. Es werden bis zu 25 Schüler übernommen, während für die übrigen Kinder die Möglichkeit besteht, in den sogenannten *Fortsetzungs-Cursillos* ihren Erwerb der deutschen Sprache bis hin zu den offiziellen Zertifikaten des Goethe-Instituts an unserer Schule fortzuführen.

E-Zweig/ Klasse 5E-10E:

Der Deutschunterricht im E-Zweig verfolgt, dem Rahmenplan *Deutsch als Fremdsprache* für das Auslandsschulwesen entsprechend, einen kommunikativ-funktionalen Ansatz, der kompetenzorientiert für die Schüler eine Schlüsselfunktion bei der Bewältigung ihrer so komplexen individuellen Kommunikationssituation übernehmen soll. Der DaF-Unterricht wird durchgehend in Kleingruppen von maximal 14 SchülerInnen erteilt. So stellen wir sicher, dass wir auf sensible Lernbedürfnisse unserer neuen SchülerInnen eingehen können. In den anderen Fächern wird Deutsch als Unterrichtssprache in gestaffelter Form nach und nach eingeführt, wobei sowohl DaF- als auch DFU-Strukturen³⁹ Berücksichtigung finden.

Im Deutschunterricht (Niveaustufen A1/A2) stehen bei der Vermittlung der klassischen sprachlichen Mittel besonders die kommunikativen Kompetenzen im Mittelpunkt. Der Mathematikunterricht übernimmt in diesen Klassenstufen die besondere Funktion des ersten Fachunterrichts, der bilingual und zunehmend deutschsprachig unterrichtet wird. In den Klassen 7E und 8E, Niveaustufen B1/B2, treten im DaF-Unterricht nun neben der Vermittlung sprachlicher Mittel zunehmend Kompetenzen im Umgang mit Texten und Medien, interkulturelle Kompetenzen und insbesondere Kompetenzen im Bereich der schriftlichen Kommunikation in den Vordergrund.

Dem DaF-Unterricht kommt jetzt nicht mehr nur die Aufgabe zu, die sprachlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Fachunterricht zu schaffen, sondern auch, mit Blick auf die Curricula für den muttersprachlichen Deutschunterricht, die in diesen

³⁹ Vgl. dazu Punkt 4.10.1.2 des vorliegenden Konzepts

Klassenstufen angemessenen Kompetenzbereiche zu vermitteln.

Im 2. Halbjahr der 8. Klasse können die SchülerInnen an einem Austausch mit einem Gymnasium in Deutschland teilnehmen. Hier erleben unsere neuen SchülerInnen, dass Deutsch nicht nur eine Schulsprache ist, sondern sie dazu befähigt, sich in unserer multikulturellen Welt erfolgreich zurechtzufinden.

Nach der 8. Klasse werden die SchülerInnen in die DaM-Klassen integriert. In den Klassen 9 und 10, *Niveaustufe C1*, sind die E-SchülerInnen somit in allen Fächern integriert. Der Deutschunterricht in den Klassen 9 und 10 wird in Gruppen erteilt, in denen DaF- und DaM-SchülerInnen gemischt sind. Dieser Unterricht orientiert sich jetzt wesentlich an den Anforderungen des muttersprachlichen Unterrichts, wie sie in den Stoffverteilungsplänen niedergelegt sind.

Im 2. Halbjahr der 10. Klasse schreiben die E-SchülerInnen gemeinsam mit den DaM-Klassen die Zentralen Prüfungen in allen Fächern. Ab der 11. Klasse werden die E-Schüler vollständig integriert. Das Gruppensystem endet hier.

Der E-Zweig ist ein durchlässiges System. Es besteht für die SchülerInnen bei einem individuell gesteigerten Lernzuwachs jederzeit die Möglichkeit, eine Probezeit in einer DaM-Klasse zu absolvieren und gegebenenfalls überzuwechseln.

4.10.1.2 Förderung der Deutschen Sprache im deutschsprachigen Fachunterricht

An der Deutschen Schule Madrid erfolgt der Unterricht von Beginn an in fast allen Fächern auf Deutsch. Da ein großer Teil der Schülerschaft nicht Deutsch als erste Muttersprache spricht, kommt dem deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) daher eine große Bedeutung bei der Festigung und Weiterentwicklung der *Leitsprache Deutsch* zu. Fachliches Lernen ist untrennbar mit sprachlichem Lernen verbunden. Denn Sprache ist nicht nur ein Werkzeug zum Transport für Fachinhalte, sondern die Auseinandersetzung mit einem Fachinhalt. Das Verstehen des Inhalts wie auch das Kommunizieren darüber realisiert sich in den Möglichkeiten, die ein Sprecher hat, sich sprachlich auszudrücken. Dies gilt gleichermaßen für Nicht-Muttersprachler wie für Muttersprachler.

Wir orientieren uns in unserer Arbeit im Bereich des DFU an der Didaktik und Methodik des sprachsensiblen Fachunterrichts nach Leisen: „Sprachsensibler Fachunterricht ist der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach.“⁴⁰ Dies bedeutet, dass Sprache *an* und *mit* den Fachinhalten geübt und angewandt wird. Sprache ist somit der Schlüssel für einen gelingenden Fachunterricht.

Beispiele der Implementierung des DFU aus der konkreten Unterrichtspraxis:

- Die Unterrichtssprache, auch in Partner- und Gruppenarbeitsphasen, ist Deutsch, wobei die Grundregel der „aufgeklärten Einsprachigkeit“⁴¹ gilt.
- Die unterrichtenden FachkollegInnen setzen in ihrem Unterricht geeignete DFU-Werkzeuge ein und tauschen erstellte Materialien aus.
- Im Fachunterricht wird auf die Schaffung von vielfältigen Sprech- und Schreibanlässen, zum Beispiel durch kooperative Unterrichtsformen, geachtet.
- Die Lernumgebung in den Unterrichtsräumen unterstützt den sprachsensiblen Unterricht.
- Die Schüler verwenden beim Verfassen und Überarbeiten von Texten einen in Absprache mit der Fachschaft Deutsch entwickelten „Spickzettel“.
- Es wird eine einheitliche Texterschließungstechnik verwendet („3-Schritt-Lesemethode“), die im Rahmen eines Kompetenztrainings in Jahrgang 7 eingeführt wird.

⁴⁰ Leisen (2003), S. 3.

⁴¹ <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/dfu24-104.pdf> (01.02.2016).

- Eine Vereinbarung zum Umgang mit Fehlern und zur Sprachbewertung liegt vor.
- Im Curriculum Lernkompetenz der Deutschen Schule Madrid ist ein DFU-Kompetenz- und Methodencurriculum integriert.
- In Bezug auf die Deputatsverteilung wird von Seiten der Schulleitung versucht, dass jeder Fachlehrer seine Klassen zwei Jahre lang unterrichten kann, um Kontinuität zu gewährleisten. Wenn möglich, wird es dem DFU-Lehrer auch ermöglicht, dieselbe Klassenstufe im darauffolgenden Schuljahr erneut zu unterrichten. Somit ist es möglich, erarbeitetes Material zu testen und gegebenenfalls zu überarbeiten. Dieses Vorgehen dient der Effizienz, der Nachhaltigkeit und kann zur Entlastung der KollegInnen beitragen.
- DFU-Materialien (z.B. DFU-Methoden-Handbuch, Schreibmaterialien zur Erstellung von Lernplakaten etc.) werden bereitgestellt.

Koordination, Kontinuität und Weiterentwicklung der DFU-Arbeit:

- Zwei DFU-FachkoordinatorInnen leiten, organisieren und koordinieren den Bereich DFU und bieten die Möglichkeit zur Unterrichtshospitation. Grundlage der Arbeit ist eine jährlich ausgearbeitete Meilensteinplanung bzw. ein Jahresplan.
- Es werden regelmäßig DFU-Tage durchgeführt und evaluiert.
- Es bilden sich DFU-Tandems, die Kollegiale Hospitationen durchführen.⁴²
- Halbjährlich finden DFU-Konferenzen statt.
- Neue Kollegen werden zu Beginn des Schuljahres in den DFU-Bereich eingeführt.
- Es werden DFU-relevante Fortbildungen angeboten.
- Die Bereiche DFU und DaF/DaM kooperieren miteinander und treffen gemeinsame Vereinbarungen.

Das DFU-Koordinatoren-Team:

- Das DFU-Koordinatoren-Team besteht aus einer ADLK, die als hauptamtlicher *Fachbereichsleiter DFU* gilt, und einer OLK, die diese DFU-Koordinationsaufgabe unterstützt. Diese Doppelbesetzung soll u. a. dazu dienen, dass bei einem Wechsel des DFU-Fachbereichsleiters die Kontinuität der DFU-Arbeit trotz des Wechsels gewahrt bleibt. Bei der Auswahl der KoordinatorInnen wird darauf geachtet, dass möglichst verschiedene fachliche Aufgabenfelder vertreten sind. Die beiden Koordinatoren erhalten – zwecks Koordination – eine fest im Stundenplan verankerte geblockte Wochenstunde.
- Das DFU-Koordinatoren-Team organisiert und koordiniert alle Aufgaben rund um den Bereich des deutschsprachigen Fachunterrichts und betreut die Unterrichtsarbeit der Fachkollegen in allen Sachfächern, in denen Deutsch Unterrichtssprache ist.

DFU-Koordination als Teil der Schulentwicklung:

- Der Bereich DFU ist als von der Lehrerkonferenz beschlossener Entwicklungsschwerpunkt integraler Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zur Umsetzung des DFU-Konzeptes bedarf es einer guten Vorbereitung und einer ständigen Koordination und engen Zusammenarbeit innerhalb der Schule. Dadurch ergibt sich eine Zusammenarbeit der DFU-Koordination mit der erweiterten Schulleitung, dem Pädagogischen Qualitätsmanagement und mit anderen KoordinatorInnen und FachleiterInnen, wie z.B. der DaF/DaM-Fachleitung, den FachleiterInnen der DFU-Fächer und dem Fortbildungskoordinator. Zudem arbeitet die DFU-Koordination in allen schulischen Arbeitsgruppen und Gremien mit, in denen der DFU-Aspekt von Wichtigkeit ist. Insbesondere nimmt die DFU-Koordination am Prozess der Schulentwicklung aktiv teil.

⁴² Vgl. dazu Punkt 4.10.9 des vorliegenden Konzepts

- Der Qualitätszirkel im Rahmen des Entwicklungsschwerpunkt DFU besteht aus den zwei DFU-KoordinatorInnen und allen FachleiterInnen der DFU-Fächer. Der Qualitätszirkel DFU tagt in der Regel zweimal im Schuljahr im Rahmen der DFU-Konferenzen.

Das DFU-Kompetenz- und Methodencurriculum:

Die *Förderung* der Sprachkompetenzen gehört zu den zentralen Aufgaben des (deutschsprachigen) Unterrichts an unserer Schule. Der eigene Schwerpunkt Sprachkompetenz im *Curriculum Lernkompetenz* bezeugt dies. Die Förderung der Sprachkompetenz erfolgt nicht nur über sprach- bzw. fachsprachspezifische Methoden und Arbeitstechniken, sondern auch über solche grundlegenden Methoden, Techniken, Arbeitsweisen und Arrangements, die generell für jeden sprachfördernden Unterricht gelten. Da es das grundlegende Ziel des DFU-Kompetenz- und Methodencurriculums ist, grundlegende Methoden, Arbeitsweisen und Techniken den Schülern zu vermitteln, die fachübergreifend der Förderung der Sprachkompetenz dienen, wurde das DFU-Curriculum in das *Curriculum Lernkompetenz* unserer Schule integriert und umfasst die im Bereich der Schwerpunkte Sprachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Teamkompetenz mit einem Sternchen markierten Zielkompetenzen.

Kooperation und Koordination DFU - DaF/DaM:

Die Verzahnung von DFU und DaF/DaM ist für die Förderung der Sprachkompetenzen im Rahmen des Unterrichts von zentraler Wichtigkeit, da sich hier vielfältige Überschneidungen und Kooperationsmöglichkeiten ergeben, die im Sinne der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit genutzt werden sollten.

Die DFU-KoordinatorInnen und die DaF/DaM-Fachleitung treffen sich regelmäßig (in der Regel einmal pro Monat) zu Koordinationssitzungen. Sie haben für ihre Zusammenarbeit folgenden Entwicklungsschwerpunkt festgelegt:

„Lernförderliche Umgebung am neuen Standort der Deutschen Schule Madrid“. Dies beinhaltet die folgenden Maßnahmen:

- feste Installation von „*Der-Die-Das-Schildern*“ in allen Unterrichtsräumen
- feste Installation von *Lernplakaten* in allen Klassen- und Gruppenräumen (Verben mit Dativ, Präpositionen und Kasus, Genus der Nomen)
- ggfs. fachspezifisch modifizierte Lernplakate (Genus und Nomen) in den Fachräumen
- Einführung eines sog. „*Spickzettels*“ für den Unterricht und die Klassenarbeiten, der von der DFU-Koordination entwickelt und laut Fachschaftsbeschluss von den DeutschlehrerInnen in ihren jeweiligen Klassen eingeführt und erklärt wird. Dieser Spickzettel ist Teil des Schülerkalenders.
- Entwicklung einer laminierten Lernhilfe zur erweiterten Nominalphrase, die in den 5./6. Klassen im Klassensatz zur Verfügung gestellt wird.
- Ab dem Schuljahr 2018/19 soll an allen Tafeln der Oberschule ein Teil für neue Vokabeln und Worterklärungen reserviert sein
- Ebenso wird ab dem Schuljahr 2018/19 bei allen Klassenarbeiten in DFU-Fächern der folgenden „*Sprachstempel*“ benutzt, um jedem Schüler eine individuelle Rückmeldung über seine Deutschkenntnisse zu geben:

In deiner Arbeit ist mir aufgefallen: /
Me ha llamado la atención en tu examen:

	++	+	0	-
Ordnung / Lesbarkeit <i>orden / legibilidad</i>				
(Fach-) Wortschatz <i>vocabulario (técnico)</i>				
Grammatik (z.B. Satzbau) <i>gramática (p.e. sintaxis)</i>				
Rechtschreibung / Zeichensetzung <i>ortografía / signos de puntuación</i>				

Im Kindergarten wird in allen drei Jahrgangsstufen Deutsch nicht nur im Alltagsgeschehen erlebt, sondern speziell gefördert. Zwei bis dreimal pro Woche werden jeweils 10 bis 15-minütige DaF-Einheiten mit den Kindern in Kleingruppen bearbeitet. Die ErzieherInnen verwenden dazu eigens zusammengestellte Materialien und gehen nach einem strukturierten Förderprogramm vor. Das Gelernte wird ins Gruppengeschehen integriert, was eine Erweiterung des Wortschatzes und die Verbesserungen der Sprachkompetenzen zusätzlich fördert. Im Gruppenalltag werden die Kinder zum Deutsch sprechen animiert, sowohl mit den ErzieherInnen als auch im Spiel mit anderen Kindern. Zusätzlich werden themenspezifisch Lieder gesungen und Geschichten erzählt sowie verschiedene Spielangebote in deutscher Sprache gemacht. Für GrundschülerInnen der ersten Klassen mit erheblichen Schwächen in der deutschen Sprache wird durch ausgebildete Grundschullehrkräfte nachmittags individuelle Förderung angeboten.

Für Kinder ohne Spanischkenntnisse findet einmal wöchentlich ein einstündiger Spanischunterricht statt (s. folgender Punkt).

4.10.1.3 Förderung der spanischen Sprache für deutsche MuttersprachlerInnen

Als Deutsche Schule im Ausland kommt es immer wieder vor, dass deutsche SchülerInnen aus beruflichen und privaten Gründen ihrer Eltern zu uns wechseln. Für diese MuttersprachlerInnen des Deutschen haben wir ein spezielles Förderungssystem entwickelt. SchülerInnen, die in die Deutsche Schule Madrid aufgenommen werden und zum Zeitpunkt ihres Eintritts über keine Spanischkenntnisse verfügen, erhalten für einen Übergangszeitraum von zwei Jahren keine Noten in den spanischsprachigen Fächern. Sie belegen während dieses Zeitraumes nach Sprachniveaus differenzierten Unterricht in *Spanisch als Fremdsprache* (SpaF), welcher die Teilnahme am regulären muttersprachlich orientierten Spanisch- und Fachunterricht nach den hiesigen Lehrplänen ermöglichen soll. Zusätzlich können, wenn erwünscht, Privatstunden bei Spanischlehrern unserer Schule in Anspruch genommen werden.

Mit Beginn des dritten Lernjahres werden die Schüler in den spanischen Fächern benotet. Die erzielten Noten sind versetzungsrelevant, jedoch wird die besondere Situation der Schüler bei der Leistungsbeurteilung unter pädagogischen Gesichtspunkten berücksichtigt. In der *Qualifikationsphase* gibt es aus abiturrechtlichen Gründen keine Nachlernzeit. Das Fach *Castellano* ist für alle Schüler verpflichtendes Qualifikationsfach. Für neu eintretende Schüler in die Jahrgangsstufe 11, die keine hinreichenden Spanischkenntnisse nachweisen, kann die Schule eine *Genehmigung bei der KMK* beantragen, damit Spanisch für den Schüler kein Qualifikationsfach und kein Prüfungsfach ist. Dieser Antrag ist vor der verbindlichen Aufnahme des Schülers an der Deutschen Schule Madrid zu stellen.

4.10.2 Lernförderung

4.10.2.1 Förderung bei Teilleistungsstörungen

Als Teilleistungsstörungen bezeichnet man ausgeprägte Lernschwächen, die sich nur auf einzelne Fähigkeiten, wie zum Beispiel Lesen und Schreiben (Lese- und Rechtschreibstörung, Legasthenie) oder Rechnen (Rechenstörung, Dyskalkulie) beziehen.

Betroffene Kinder lernen in der Regel deutlich langsamer, machen charakteristische Fehler und können ihre Defizite nicht alleine durch vermehrtes Üben aufholen. Dadurch liegen ihre schulischen Leistungen oft weit unter dem Klassendurchschnitt und dem eigentlichen

Intelligenzniveau.

Es folgt nachstehend eine Auflistung drei wesentlicher Teilleistungsstörungen, die im Schulleben der Deutschen Schule Madrid von Bedeutung sind, weil sie einen festen Bestandteil pädagogischen und psychologischen Handelns darstellen. Dazu werden neben einer *Kurzdefinition* konkrete Handlungsempfehlungen für den Unterricht sowie das Prozedere der Implementierung von Fördermaßnahmen für alle am Lehr- und Lernprozess Beteiligten dargestellt.

4.10.2.1.1 Lese- und Rechtschreibstörung (LRS)

Es handelt sich hierbei um eine gestörte Entwicklung von Fertigkeiten des Lesens und Rechtschreibens, die sich nicht durch geistige Behinderung, unzureichenden Unterricht, Hör- oder Sehstörungen oder anderen neurologischen Erkrankungen erklären lässt. Diese Störung verursacht eine deutliche Beeinträchtigung der schulischen Leistungen.

Wenn eine Lese- Rechtschreibstörung an der Deutschen Schule Madrid festgestellt wird,...

- wird ein individueller Förderplan erstellt. Grundlage dafür ist eine umfassende Förderkonferenz.
- besteht die Möglichkeit, über einen nachgewiesenen Förderbedarf Nachteilsausgleich(e) zu beantragen.⁴³
- besteht in begründeten Einzelfällen und ausgewählten Jahrgängen die Möglichkeit, Maßnahmen zu ergreifen, die eine Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung darstellen.⁴⁴
- genehmigt die Schulleitung die im Förderplan festgelegten Fördermaßnahmen.
- geben die Eltern ihr Einverständnis, indem sie den Förderplan unterschreiben.
- wird der betroffene Schüler in außerschulischer Therapie/Förderung kanalisiert.
- berät die Schulpsychologische Beratungsstelle über Therapie/ Fördermöglichkeiten und bietet Unterstützung für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.
- informiert die Klassenleitung alle Fachlehrer.
- werden über eine prozessbegleitende Diagnostik die Lernentwicklungen beobachtet, Lernfortschritte ausgewertet und die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen überprüft.

Als Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung⁴⁵ können folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Einordnen der schriftlichen und mündlichen Leistungen unter dem Aspekt des erreichten individuellen Lernstands mit pädagogischer Würdigung von Anstrengungen und Lernfortschritten (vor allem in der Grundschule).
- Stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in den Fächern Deutsch und den Fremdsprachen.
- Befristete Aussetzung der Lese- und / oder Rechtschreibleistungen bei langanhaltenden Schwierigkeiten nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fächern und Lernbereichen (In diesem Fall ist der Lernfortschritt verbal zu beschreiben und im Förderprotokoll zu vermerken).
- Nutzung des pädagogischen Ermessensspielraums und zeitweiser Verzicht auf Bewertung der Rechtschreibleistung in Klassenarbeiten während der Förderphase.

⁴³ Vgl. dazu Punkt 5 des vorliegenden Konzepts

⁴⁴ Vgl. dazu auch Punkt 5 des vorliegenden Konzepts

⁴⁵ Vgl. dazu dezidiert Punkt 5 des vorliegenden Konzepts

- Ein Notenschutz wird immer im Zeugnis vermerkt. Es wird vermerkt, auf welche Fächer sich der Notenschutz bezieht und in welchem Maße er gewährt wird.
- Da das Abitur durch eine Gesamtqualifikation erworben wird, die auch die Kurshalbjahresleistung erfasst, ist ein Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung weder in den Kurshalbjahren der Qualifikationsphase noch in den Abschlussprüfungen möglich. Entsprechend der Richtlinie der Kultusministerkonferenz ist hier „ein Notenschutz (...) grundsätzlich ausgeschlossen“⁴⁶.

Für legasthene SchülerInnen gibt es einige relativ leicht durchsetzbare Maßnahmen, die ihnen das Schulleben mit seinen Anforderungen erleichtern. Eines der Hauptanliegen der Förderung ist der Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur. Hier einige Beispiele:

- Legasthener möglichst vorne sitzen lassen (Ablenkung ist geringer, Hinschauen und Zuhören fällt leichter, Lehrkraft kann das Arbeiten beobachten)
- Schüler zur Mitarbeit anspornen
- Mündliche Übungen verstärkt für diese Schüler anbieten
- Weniger Hausaufgaben / HA-Gutscheine
- Rechtschreibung nicht überbewerten/ Notenschutz
- Auf Inhalte konzentrieren
- Dosierte üben, d.h. nicht an verschiedenen Baustellen gleichzeitig arbeiten
- Druckschrift ausführlich lernen, länger Druckschrift schreiben
- Arbeitsblätter richtig formatieren (Schriftgröße nicht zu klein wählen, Kopien nicht zu sehr verkleinern)
- Nur freiwillig vorlesen oder an die Tafel schreiben lassen
- Positive Lernatmosphäre schaffen und Gewissheit vermitteln, dass niemand ausgelacht wird
- Bei Fehlern ermutigen – dabei „echt“ sein, kein „pädagogisches Lob“ forcieren
- Statt Diktat evtl. Lückendiktat mit Lernwörtern (Entlastung der Schreibmotorik, Ausgleich zum langsamen Arbeitstempo)
- Formulierung der Aufgabenstellung nicht unnötig komplizieren: Einfacher Satzbau, eher kurze Sätze, eher in Teilaufgaben untergliedern, visuelle Hilfen geben (Skizzen)
- Rückmeldung bei schlechten Leistungen. Immer wieder ermutigen: Es lohnt sich dranzubleiben (tägliche Training)
- Sinnvolle Verbesserung von Fehlern
- keine Abschriften verlangen, der Schüler soll Berichtigung als hilfreich empfinden z.B. die eigenen zehn „Lieblingsfehler“
- Klima der Unterstützung schaffen: Ermutigen, Fortschritte anerkennen, konkrete, leistbare Aufgabenstellung geben, Anstrengung anerkennen
- Literatúrauswahl: Alles erlaubt, auch Comics, zur Motivation und Förderung
- Abwechslungsreiche Leseübungen anbieten
- Mehr Bildmaterial verwenden
- Phonologische Bewusstheit als Basis für Schriftspracherwerb fördern. Dazu gehören Rhythmusübungen, Lautierung, Gedichte und Reime, auditive Wahrnehmungsförderung, Silbenmethode anwenden

Grundlage einer erfolgreichen Förderung ist die enge Zusammenarbeit von Eltern, Schulpsychologischer Beratungsstelle und dem Fachkollegium. Um dieses zu gewährleisten, stehen alle Gruppen unter Leitung der Schulpsychologischen Beratungsstelle in kontinuierlichem Austausch miteinander.

⁴⁶ Zitiert aus: Richtlinie für den abschlussbezogenen Nachteilsausgleich, S. 3 (Beschluss des BLASchA vom 11.12.2024), s. Literaturverzeichnis

Für die Leistungsbewertung bei einer diagnostizierten Legasthenie kommt besonders in der Grundschule sowie in den Mittelstufenklassen neben Nachteilsausgleichen auch ein Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung in Frage. Dieses soll, soweit möglich, im Verlaufe der Schullaufbahn sukzessive abgebaut werden.⁴⁷

4.10.2.1.2 Dyskalkulie

„Diese Störung bezeichnet eine Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft vor allem die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division.“⁴⁸

Wenn eine Rechenstörung an der Deutschen Schule Madrid festgestellt wird, ...

- wird ein individueller Förderplan erstellt. Grundlage dafür ist eine umfassende Förderkonferenz.
- genehmigt die Schulleitung die im Förderplan festgelegten Fördermaßnahmen.
- geben die Eltern ihr Einverständnis, indem sie den Förderplan unterschreiben.
- wird der betroffene Schüler in außerschulischer Therapie/ Förderung kanalisiert.
- berätet die Schulpsychologische Beratungsstelle über Therapie/ Fördermöglichkeiten und bietet Unterstützung für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.
- informiert die Klassenleitung alle Fachlehrer.
- werden über eine prozessbegleitende Diagnostik die Lernentwicklungen beobachtet, Lernfortschritte ausgewertet und die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen überprüft.

Beispiele konkreter Anregungen und Empfehlungen für den Unterricht:

- Motivierende Erfolgserlebnisse schaffen
- Fester Stammplatz des Schülers vorne und frontal zur Tafel
- Vielfältige und motivierend gestaltete Übungsangebote (z.B. zusätzliches mathematisches Üben mit den Kindern bekannten konkreten Gegenständen wie Knöpfen, Legobausteinen, Naturfrüchten etc. zur Veranschaulichung von Größenrelationen, Klassifikationen, Eigenschaften, Gesetzmäßigkeiten)
- Sonderregelung für die Hausaufgaben: Nur individuell lernfördernde und erfüllbare Aufgaben helfen weiter. Eine Zeitvorgabe ist sinnvoll, die unabhängig davon eingehalten wird, ob die Aufgaben fertiggestellt sind oder nicht
- Vorrechnen an der Tafel nur freiwillig
- Lob für den individuellen Lernfortschritt
- Klassenarbeiten übersichtlich gestalten und aner kennend korrigieren: Übersichtliche, maschinenschriftliche Aufgabenblätter, die Platz für Nebenrechnungen und Zeichnungen bieten, dezent gestaltete Korrekturen (kein "rotes Blatt") sowie aner kennende und ermutigende Bemerkungen fördern die Lernmotivation
- Anpassung der Lernanforderungen an den Lernentwicklungsstand des Kindes
- Spaß an Mathematik vermitteln

Bei Dyskalkulie kann auf die Bewertung von Rechenleistungen in den Fächern Mathematik sowie in den Naturwissenschaften *nicht* verzichtet werden. Wohl aber kann

⁴⁷ Vgl. zu den genauen Modalitäten Punkt 5 des vorliegenden Konzepts sowie den BLASchA-Beschluss (18.3.2010), s. Literaturverzeichnis

⁴⁸ Auszug aus der ICD-10; zitiert nach: <https://www.bvl-legasthenie.de/dyskalkulie.html> (12.01.2019)

im Sinne eines Nachteilsausgleichs über kompensatorische Zusatzaufgaben und die Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel nachgedacht werden.⁴⁹

4.10.2.1.3 ADHS

ADHS steht für die *Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung* und charakterisiert eine neurobiologische Erkrankung, die anhand dreier Symptome (kurze Aufmerksamkeitsspanne, erhöhte Ablenkbarkeit, motorische Unruhe und Impulsivität) definiert wird. Kennzeichnend dafür ist eine sehr kurzlebige Aufmerksamkeit; daraus resultiert eine erhöhte Ablenkbarkeit. Häufig kommt es auch zu motorischen Unruhen und extremen Stimmungsschwankungen. Zusätzlich treten Begleitsymptome wie Missachtung sozialer Regeln, fehlende soziale Integration und falsches Einschätzen von gefährlichen Situationen auf.

Vorgehen an der Deutschen Schule Madrid bei Verdacht einer Aufmerksamkeitsstörung:

- Die Eltern werden zur Einreichung eines zusätzlichen neurologischen Gutachtens aufgefordert.
- Ein individueller Förderplan wird erstellt (mit konkreten Anregungen im Umgang mit ADS/ADHS im Unterricht).
- Die Schulleitung genehmigt die im Förderplan festgelegten Fördermaßnahmen.
- Die Eltern geben ihr Einverständnis, indem sie den Förderplan unterschreiben.
- Es erfolgt eine Kanalisierung in außerschulischer Therapie/ Förderung.
- Die Schulpsychologische Beratungsstelle berät über Therapie/ Fördermöglichkeiten und bietet Unterstützung für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen.
- Die Klassenleitung informiert alle FachlehrerInnen.

Beispiele konkreter Anregungen und Empfehlungen für den Unterricht:

- Feste Strukturen und Routine fördern
- Kontinuierliche Zeithinweise geben (immer wieder die Zeit mitteilen, die ein Schüler zur Verfügung hat; die Zeit, die übrigbleibt, wieviel Zeit vergangen ist usw.)
- Notizbücher benutzen (Aufgaben aufschreiben, Prüfungstermine aufschreiben, die Eltern sowohl über negative wie auch positive Vorkommnisse informieren)
- Nicht allzu viel Arbeitsstoff auf einmal geben (Fragmentierung der Aufgaben, komplexe Aufgaben unterteilen)
- Kurze, direkte und einfache Anweisungen geben.
- Klare und einfache Regeln aufstellen, die als verbindlich herausgestellt werden
- Auf die Sitzordnung achten (am besten in den ersten Reihen, nicht zu Nahe von Fenstern und Türen, in der Nähe des Lehrers, in der Nähe von Mitschülern, die als positive Vorbilder wirken können)
- Verhindern, dass der betroffene Schüler zu viele Reize in der Nähe hat, mit denen er sich ablenken könnte
- Bewegungsdrang kanalisieren, in dem man dem Schüler kleine Verantwortungen gibt, z.B. Klassenämter (Tafeldienst, Material holen, Austeilen etc.)
- Stärken entdecken und zeigen, dass man diese schätzt (kontinuierlich loben und ermutigen: Erwünschtes Verhalten, Bemühungen)
- Zusammenarbeit mit den Eltern, ärztliche und psychologische Betreuung fördern (gegenseitige Rückmeldungen geben)

⁴⁹ Vgl. zu den genauen Modalitäten Punkt 5 des vorliegenden Konzepts sowie den BLASchA-Beschluss (18.3.2010), s. Literaturverzeichnis

4.10.2.2 Leseförderung mit Hilfe von Lesehunden

Das ehrenamtliche Lesehund-Projekt R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dogs) wurde 1999 in den USA gegründet. „Perros y letras“- R.E.A.D. Spanien ist die führende Organisation für Leseförderung mit Hunden in Spanien, basierend auf den Prinzipien und Erfahrungen von R.E.A.D. U.S.A.

Das Lesehund Projekt bietet SchülerInnen die Möglichkeit, wöchentlich einem Lesehund vorzulesen. Wenn auch nur in einem Zeitabschnitt von 20 Minuten - die Schüler freuen sich darauf, „ihrem“ Lesehund eine Geschichte vorzulesen, die für ihre Lesefähigkeiten zugeschnitten ist. Der Hundebegleiter ist nur da, um Fragen zu beantworten, um kleine Hilfeimpulse zu geben, um den Lesefluss aufrecht zu erhalten oder um das Kind zu loben, wenn es seine Geschichte – oder vielleicht nur einen schwierigen Satz – bewältigt hat. Ziel ist, dass das Kind motiviert wird, zu sprechen und zu lesen. Das Vertrauen des Kindes zu sich selbst soll gestärkt werden.⁵⁰

Die Kooperation der Deutschen Schule Madrid mit „Perros y letras“ begann im Schuljahr 2017/18 als Pilotprojekt mit dem Programm R.E.A.D. 7, also mit einer Laufzeit von zunächst nur 7 Wochen. Ziel dieser Pilotphase war es, zu testen, ob ein solches Programm mit Lesehunden, welches bereits weltweit in vielen Schulen erfolgreich durchgeführt wird, auch für SchülerInnen der Deutschen Schule Madrid positive Effekte haben könnte.

Nach Abschluss der Pilotphase füllten die FachlehrerInnen und Eltern der sechs ausgewählten SchülerInnen zur Bewertung einen Fragebogen aus. Die Ergebnisse der Evaluation waren durchweg positiv. „Es ist erkennbar, dass das Projekt R.E.A.D. 7 bei allen Beteiligten - Lehrern, Eltern und Schülern - eine positive Rückmeldung erfahren hat. Die von „perros y letras“ angestrebten Effekte des R.E.A.D. 7 - Programms (Steigerung des Selbstwertgefühls und der Lesemotivation) sind größtenteils erfüllt worden“.⁵¹

Wie erwartet, ist das siebenwöchige Programm zu kurz, um eine valide messbare Besserung der Lesefertigkeiten zu erreichen. Ab dem zweiten Durchlauf im Schuljahr 2018/2019 wird daher die Option R.E.A.D. 17 gewählt, d.h. ein Programm mit einer Laufzeit von 17 Wochen. Während dieser Zeit kommt der Lesehund mit seiner Begleitperson an einem Tag pro Woche zur Grundschule. Sechs ausgewählte Grundschul Kinder lesen in individuellen Sitzungen jeweils 20 Minuten lang in spanischer Sprache. Die Auswahl der Kinder (häufig SchülerInnen mit Förderbedarf; u.a. LRS, mangelndes Selbstvertrauen) erfolgt durch die Klassen- bzw. Spanischlehrkräfte in Absprache mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle (letztere trifft die endgültige Entscheidung).

4.10.2.3 Mathematikförderung

Mathematikförderung für Jahrgangsstufen 3 und 4

Für SchülerInnen der Klassen 3 und 4 mit Rechenschwäche kann durch eine ausgebildete Grundschullehrkraft vormittags eine Wochenstunde individuelle Förderung angeboten werden.

⁵⁰ Weitere Informationen in spanischer Sprache unter: www.perrosyletras.com und in deutscher Sprache unter: www.lesehund.de

⁵¹ Zitiert aus dem Evaluationsbericht zu R.E.A.D. 7 vom 31.05.2018

Mathematikförderung für Jahrgangsstufen 5, 6, 7 und 8

Für SchülerInnen der Klassen 5 bis 8, die Probleme im Fach Mathematik haben, werden nachmittags Mathematikförderkurse bzw. die AG „Mathe-Extra!“ angeboten. Diese 90-minütigen Kurse finden nach dem regulären Unterricht in den Räumlichkeiten der Deutschen Schule Madrid statt. Sie werden von einer bilingualen Fachkraft (deutsch/ spanisch) erteilt. In Gruppen von maximal 15 SchülerInnen haben die Kinder die Möglichkeit Fragen, die sich im Fachunterricht ergeben haben, zu klären, Verständnisprobleme zu beseitigen, grundlegende mathematische Fertigkeiten einzuüben und weitere Übungsaufgaben zu machen.

Hybrid-Learning für Jahrgangsstufen 9, 10, 11 und 12

Für SchülerInnen der Klassen 9 bis 12 hat sich ein anderes, online-gestütztes Angebot bewährt. Die Deutsche Schule Madrid nutzt hier die Dienste Olaf Hinrichsens und seiner Nachhilfeplattform „OberPrima.com“. Seit 2007 bietet Olaf Hinrichsen Nachhilfe in Mathematik mit Hilfe von Erklär-Videos an.

Darüber hinaus steht er unseren SchülerInnen auch für personalisierte Online-Nachhilfe zur Verfügung. Konkret bedeutet dies, dass SchülerInnen, die mathematische Fragen oder ein Problem mit einer bestimmten Mathematikaufgabe haben, direkt mit Hr. Hinrichsen per Email oder Whats-App in Kontakt treten können. Er antwortet dann relativ zeitnah und versucht bei der Lösung des Problems zu helfen oder sendet einen Link zu einem seiner Erklär-Videos. Alle SchülerInnen der Klassen 9 bis 12 können dieses Angebot kostenlos nutzen.

4.10.3 Förderung bei besonderen Begabungen

Die Förderung von begabten Kindern an der Deutschen Schule Madrid besteht aus mehreren Komponenten, die jedoch stets im schulischen Rahmen zusammengeführt werden. Die individuelle Förderung im Kontext des allgemeinen Schulunterrichts steht an erster Stelle. Hierunter fallen alle Lehr- und Lernstrukturen, die die individuelle Entwicklung des Einzelnen voranbringen (wie bspw. binnendifferenzierter Unterricht, individualisierte Lernpläne etc.). Erst im Anschluss daran greifen weiterführende Maßnahmen für SchülerInnen mit besonderen Begabungen, die durch den koordinierten Austausch von Lernenden, Lehrkräften, Eltern, Schulpsychologischer Beratungsstelle und externen Anbietern initiiert werden. Der Begriff der besonderen Begabung ist in der Fachliteratur ebenso uneinheitlich definiert wie die Hochbegabung.⁵² Die Deutsche Schule Madrid ist sich des systemimmanenten Begriffskonfliktes zwischen dem konventionellen Konzept der *besonderen Begabung* des differenzierten Schulsystems in Anbindung zur *Inklusion* (als pädagogische Reaktion auf individuelle Lernbedürfnisse ohne Diskriminierung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen) bewusst. Wir verstehen unter dem Begriff der Begabtenförderung im Rahmen der allgemeinen wie gymnasialen Schulbildung jedoch keine elitären Sonderveranstaltungen, sondern inklusive Lehr- und Lernstrukturen, die ebenso selbstverständlich ihren Platz und Stellenwert im Unterrichtsalltag haben wie die o.g. Fördermaßnahmen. Wir verfolgen dabei ein weites Begriffsverständnis von Begabung und begrenzen es nicht ausschließlich auf solche Schüler, die sich schnell Wissen über Sachverhalte und Problemlösestrategien aneignen können, dieses Wissen in unterschiedlichen Situationen für unterschiedliche Problemlösungen effektiv nutzen, rasch aus ihren dabei gemachten Erfahrungen lernen und erkennen, auf welche neuen Situationen bzw. Probleme sie ihre gewonnenen Erkenntnisse übertragen können und auf welche nicht. Begabungen können schließlich auch auf einer musischen Ebene liegen. Auch unser Kindergarten verfügt über ein Konzept zur Förderung von Begabungen.⁵³

⁵² Vgl. dazu ausführlicher Poschlad (2012, S. 184)

⁵³ Vgl. dazu Punkt 4.10.3.3 des vorliegenden Konzepts

4.10.3.1 Intellektuelle Hochbegabung

Für intellektuell hochbegabte SchülerInnen bietet die Deutsche Schule Madrid inner- und außerschulische Lehr- und Lernstrukturen, die zur Entfaltung des individuellen Leistungspotenzials beitragen sollen, um dieses systematisch zu fördern. Wir bezwecken damit die Motivation hochbegabter Schüler, die besonders in den primär intellektuell-kognitiv orientierten Fächern dazu neigen können, sich aus dem allgemeinen Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen oder durch motorische Auffälligkeiten auf sich aufmerksam zu machen.

Wie bereits bei den einführenden Worten im Punkt 4.10.3 erwähnt, werden intellektuell hochbegabte SchülerInnen bei uns zuerst im allgemeinen Unterrichtsgeschehen gefördert. Dazu halten wir uns an folgende Leitsätze, von denen auch alle anderen Schüler im Unterricht profitieren:

- Wie pflegen, wo es pädagogisch und didaktisch sinnvoll ist, eine offene Unterrichtsgestaltung. Dazu gehört die Arbeit in Projekten, Wochenplanarbeit, die Arbeit mit Portfolios etc.
- Wir verstehen uns als eine Schule, die Leistung wertschätzt und im Rahmen der individuellen Möglichkeiten auch fordert. Wir versuchen es zu vermeiden, dass Schüler dieses Erwartungen als Druck empfinden und legen daher großen Wert auf die o.g. offenen Unterrichtsstrukturen.
- Wir versuchen Unterrichtsstrukturen zu nutzen, in denen SchülerInnen von hochbegabten SchülerInnen lernen können. Dies kann jedoch nur punktuell der Fall sein, damit sich hochbegabte SchülerInnen nicht in eine „ErsatzlehrerInnenrolle“ hineingedrängt fühlen.
- Wir lassen Freiräume zu, in denen sich hochbegabte Schüler selbstständig beschäftigen können.
- Wir fördern die Teilnahme an Wettbewerben.⁵⁴

Vorgehensweise bei Verdacht auf intellektuelle Hochbegabung:

- Die Eltern und/ oder die Klassenleitung informiert den Schulpsychologischen Dienst.
- Es erfolgt ein gemeinsames Elterngespräch (Lehrkraft, Eltern, Schulpsychologin).
- Wenn kein außerschulisches Gutachten vorhanden ist, dann erfolgt eine primäre schulinterne Testung unter Einverständniserklärung der Eltern.
- Wenn ein außerschulisches Gutachten vorhanden ist, wird dieses von der Schulpsychologin überprüft.
- Bestätigen die Ergebnisse der Testung den Verdacht auf Hochbegabung (Gesamt IQ > 130 und damit weit überdurchschnittlich), wird der einzelne Fall genauer besprochen und über Fördermaßnahmen im Rahmen einer Förderkonferenz entschieden.

4.10.3.1.1 Außerschulische Fördermaßnahmen für intellektuell (hoch)begabte Kinder

Die EOEP's (*Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*) sind öffentliche außerschulische Beratungsstellen für Schulen. Madrid bietet den privaten Schulen die Möglichkeit, Schüler mit Verdacht auf Hochbegabung zu testen und außerschulisch zu fördern. Dafür müssen bestimmte Kriterien erfüllt werden, wie ein Gesamt-IQ von mehr als 130 Testpunkten, einem bestandenen Kreativitätstest, dezidierte und relevante Unterrichtsbeobachtungen. Typische intellektuelle Merkmale wie ein ungewöhnlich hoher Wortschatz, lange Aufmerksamkeitsspannen, kognitive Ausdauer und intensive Konzentration, ein breites Interessenspektrum, hochentwickelte Neugierde und Interesse

⁵⁴ Vgl. dazu bspw. die Mathematik-Olympiade (Punkt 4.10.3.1.3) und Jugend musiziert (Punkt 4.10.3.2)

am Experimentieren werden u.a. erfragt und getestet.

Wenn der Schüler diese Kriterien erfüllt, kann die Schule einen Antrag stellen, damit diese SchülerInnen im sogenannten „*Programa de Enriquecimiento Educativo*“ teilnehmen. Diese Programme finden u.a. am Wochenende statt und sind speziell für hochbegabte Kinder und deren Eltern und LehrerInnen entworfen worden. Für Kinder von Schulen in privater Trägerschaft, wie die Deutsche Schule Madrid, sind die Plätze in diesen Programmen begrenzt und unsere Erfahrung zeigt, dass es wahrscheinlicher ist, dass SchülerInnen der Grundschule einen Platz erhalten.

Es gibt auch private, anerkannte Einrichtungen, die derartige Programme anbieten. In Zusammenarbeit mit der Deutschen Schülerakademie werden jährlich besonders begabte SchülerInnen für *Enrichment*-Sommerkurse empfohlen.

4.10.3.1.2 Schulinterne Fördermaßnahmen für intellektuell (hoch)begabte Kinder

Schulische Akzeleration (beschleunigtes Lernen):

Unter Schulischer Akzeleration wird die Beschleunigung des Lernprozesses verstanden. Untrennbar damit verbunden ist eine sehr starke Individualisierung von Lern- und Lehrformen, um dem Hochbegabten in seinem Lernbedürfnis fachlich wie motivatorisch gerecht zu werden.

Folgende Förderstrukturen werden an der Deutschen Schule Madrid angeboten:

- Vorzeitige Einschulung
- Überspringen von Klassen
- Teil-Unterricht in höheren Klassen
- Einzelunterricht

Enrichment (vertieftes Lernen):

- Individualisierung von Lehr- und Lernformen
- Arbeitsgemeinschaften
- Plus-Kurse (z.B. im Rahmen der Hochbegabtenförderung für die Mathematik-Olympiade)
- Zusätzliche klassenübergreifende *Enrichment*-Kurse
- Überregionale Wettbewerbe, wie z.B. Jugend Forscht, Jugend Musiziert, international ausgeschriebene Kunstprojekte, im Rahmen derer auch individuelle Betreuung und Förderung von Hochbegabung stattfindet

4.10.3.1.3 Mathematik-Olympiade

Die Deutsche Schule Madrid beteiligt sich regelmäßig und erfolgreich mit mathematisch (hoch)begabten SchülerInnen am *Concurso de Primavera de Matemáticas (Madrid)* und der Deutschen Mathematikolympiade, innerhalb derer auch ausgewählte SchülerInnen unserer Schule an der Landesrunde aller Deutschen Auslandsschulen teilnehmen. Dazu werden mathematisch begabte SchülerInnen in drei wöchentlich stattfindenden Arbeitsgemeinschaften (Klassenstufen 5/6, 7/8, 9 – 12) individuell betreut. Hochbegabte SchülerInnen können auf Antrag der Eltern vom regulären Mathematikunterricht freigestellt werden und an einer individuellen Begabtenförderung durch dafür qualifizierte MathematiklehrerInnen unserer Schule teilnehmen.

4.10.3.2 Musische Hochbegabung

Die Förderung musischer Hochbegabung findet neben individualisierten Lernformen in den Fächern Musik und Kunst auch in unterschiedlichen musikalischen Ensembles (vgl. Chöre von der Grundschule bis in die Oberstufe, Schulorchester, Ensemble für Alte Musik) der Deutschen Schule Madrid statt. In einer Streicherklasse pro Jahrgang werden musikalische Begabungen im Klassenverband gefördert. Die Deutsche Schule Madrid nimmt regelmäßig am Wettbewerb *Jugend musiziert* teil und kann auf viele erfolgreiche Teilnahmen in Regional- und Landesentscheidungen zurückblicken. Auch bei allen festlichen Aktivitäten unserer Schule werden musikalisch begabte SchülerInnen gefördert, indem sie aktiv und kreativ zum musikalischen Rahmen der Programme beitragen.

Im Fach Kunst werden neben den unterschiedlichen *Enrichment*-Angeboten für begabte SchülerInnen auch Ausstellungsprojekte initiiert, in denen diese ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen. Dazu werden sie von der Fachschaft Kunst individuell betreut, sodass sie zu künstlerisch selbstständigen Positionen in allen Bereichen der bildenden Kunst angeleitet und gefördert werden.

Die Fachschaften Kunst und Musik arbeiten auch interdisziplinär mit begabten Schülerinnen an gemeinsamen Projekten, bei deren Vernissagen musikalische und künstlerische Positionen interagieren.

4.10.3.3 Förderung von Begabungen im Kindergarten

Immer wieder gibt es Kinder, die in verschiedenen Bereichen eine besonders ausgeprägte Auffassungsgabe haben, schnell begreifen und daher mehr bzw. auch andere Aufgaben brauchen als die anderen Kinder. Da es bekanntlich für diese Kinder besonders oft zu Wartezeiten kommt, ist das Ermöglichen auf unabhängige Übergänge von einer Aufgabe zur nächsten notwendig, um diese Wartezeiten zu verkürzen. Auch angemessene und vorbereitete Handlungsalternativen können diesen Kindern immer wieder angeboten werden. Dieser Aufgabe werden ErzieherInnen auf unterschiedliche Art und Weise gerecht, wie z. B. besondere Aufgaben im Gruppengeschehen, eine Kiste mit Zusatzmaterialien und extra für diesen Zweck vorgesehene Spiele.

Durch die schon erwähnten Entwicklungsbögen werden besondere Fähigkeiten auch für die Eltern sichtbar gemacht.

4.10.3.4 KoordinatorIn Begabtenförderung

Die Lehrkraft für die Koordination der Begabtenförderung ist die Hauptansprechperson für den Bereich der Begabungsförderung an der Deutschen Schule Madrid.

- Sie wirkt bei der Erstellung und Weiterentwicklung schulspezifischer Strukturen zur Begabtenförderung mit. Dies erfolgt in Rücksprache mit der Schulleitung und in Zusammenarbeit mit der Inklusionsbeauftragten, der Schulpsychologischen Beratungsstelle und ggf. weiteren Lehrkräften.
- Sie bündelt die vorhandenen schulinternen Maßnahmen zur Begabtenförderung und implementiert und steuert neue schulinterne Maßnahmen. Dies betrifft sowohl Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung als auch klassenübergreifende Maßnahmen (wie z. B. *Enrichment*-Kurse, Drehtürmodelle oder Wettbewerbe).
- Sie steht in Kontakt und vermittelt mit außerschulischen Einrichtungen zur Beratung und Förderung besonders Begabter und Hochbegabter (wie z. B. den *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP))

- Sie steuert und koordiniert den Einsatz der diagnostischen Verfahren zur Begabtenförderung. Dies bedeutet im Falle von Testdiagnostik (Intelligenztests und Schulleistungstests) eine enge Zusammenarbeit mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle sowie mit außerschulischen Einrichtungen.
- Sie berät die Schulleitung und die SchiLf-Koordination zu den schulinternen Fortbildungsmöglichkeiten zu diesem Thema.
- Sie berät die beteiligten Kolleginnen und Kollegen und bei Bedarf auch die Eltern oder Schülerinnen und Schüler über schulinterne und außerschulische Fördermaßnahmen zur Begabtenförderung.
- Sie nimmt bei Bedarf an schulischen Förderkonferenzen teil.

4.10.3.5 Unterstützungsformen für (hoch)begabte SchülerInnen

Wir unterstützen (besonders) begabte SchülerInnen bei emotionalen und/ oder sozialen Schwierigkeiten, indem wir...

- persönliche und oder familiäre Krisen (Lebenskrisen, Scheidungen, Todesfall, Erkrankungen, Unfall, etc.) durch den Schulpsychologischen Dienst begleiten.
- Integrationsschwierigkeiten von einzelnen SchülernInnen in der Schule oder Klasse in Förderkonferenzen thematisieren.
- Konflikte im Zusammenleben im Klassenverband ansprechen.
- Mobbing durch Präventionsmaßnahmen⁵⁵ aktiv vorbeugen.
- neben den o.g. Punkten verschiedene Supportstrukturen anbieten:
 - o durch die Beratungsarbeit der (Vertrauens-)LehrerInnen
 - o durch die Schulpsychologische Beratungsstelle
 - o durch die KoordinatorIn Begabtenförderung

4.10.4 Präventionsmaßnahmen

Die Deutsche Schule Madrid verfügt über ein breites Programm an Präventionsmaßnahmen, das in jahrgangsbezogenen Veranstaltungen altersgemäße Unterstützungsformen für SchülerInnen anbietet. Wir verfolgen damit das Ziel, SchülerInnen in ihrer Lebenswelt Halt und Orientierung zu bieten und für einen selbstbestimmten Umgang mit altersbezogenen und individuellen Problemfeldern vorzubereiten.

Die Präventionsthemen sind vielfältig und der nachstehenden Tabelle zu entnehmen. Die SchülerInnen werden im Rahmen der Veranstaltungen dazu animiert, ihre eigenen Sichtweisen, Fragen und Erfahrungen einzubringen. Neben jährlichen Veranstaltungen finden sich auch solche, die als Arbeitsgemeinschaften Barriereabbau ins Schulleben tragen sollen. Dazu gehört bspw. die *AG Streitschlichtung*, in der unsere Schulsozialarbeiterin Schülerteams dazu befähigt, Konflikte in bestimmten Eskalationsebenen möglichst eigenverantwortlich, frühzeitig und präventiv zu lösen.

Das breite Angebot der Themen und Veranstaltungen wird bei Bedarf klassenbezogen ausgeweitet, um eine vertiefende Behandlung einer Problematik zu gewährleisten.

⁵⁵ Vgl. dazu Punkt 4.10.4 des vorliegenden Konzepts

Klasse 1 - 4	B HS	MUT TUT GUT-WOCHE
Klasse 5	B	MOBBING (POLIZEI)
	HS	SOZIALE UND KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN (STIFTUNG AMIGÓ)
Klasse 6	D	INTERNETRISIKEN (POLIZEI)
	S	SEXUELLE ERZIEHUNG (SEBASTIAN GLÖCKNER, SEXOLOGE)
Klasse 7	A	MINDERJÄHRIGE NICHT EIN TROPFEN (ALKOHOL&GESELLSCHAFT)
	A	GEFÜHLE ERKENNEN (STIFTUNG AMIGÓ)
Klasse 8	A	MINDERJÄHRIGE NICHT EIN TROPFEN (ALKOHOL&GESELLSCHAFT)
	HS	SELBSTWERTGEFÜHL (STIFTUNG AMIGÓ)
	D	DIGITALE DIÄT (EDUCALIKE)
Klasse 9	A	MINDERJÄHRIGE NICHT EIN TROPFEN (ALKOHOL&GESELLSCHAFT)
	S	SEXUELLE ERZIEHUNG (SEBASTIAN GLÖCKNER, SEXOLOGE)
	B	BULLYING – SPANISCHLEHRER PRPROJEKT
Klasse 10	D	ANOREXIE, BULIMIE UND VIGOREXIE (AMAL)
	HS	RISIKEN IM INTERNET (POLICÍA NACIONAL)
Klasse 11	V	
	HS	ANGST- UND STRESSBEWÄLTIGUNG (STIFTUNG AMIGÓ)
	D	KÜNSTLICHE INTELLIGENZ (EDUCALIKE)
Klasse 12	V	DIE NEUEN HERANWACHSENDEN, IHRE WERTE UND DIE DER WOHLFAHRTSGESELLSCHAFT (AMALGAMA)
Klasse 5+6	V	THEATER (VENTRÍCULO VELOZ) - FREIWILLIG

Erläuterung der Abkürzungen:

B = BULLYING

HS = SOZIALE FÄHIGKEITEN

A = ABHÄNGIGKEITEN

S = SEXUELLES

D = DIGITALES

V = WERTE

4.10.5 Berufsberatung

Die Berufsberatung der Deutschen Schule Madrid orientiert sich an den Vorgaben unseres Leitbildes, in dem eine ganzheitliche und umfassende Erziehung und Bildung angestrebt wird. Aus diesem Grund soll die Berufsberatung unsere SchülerInnen dabei unterstützen, sich zu Individuen zu entwickeln, die selbstständig, engagiert und verantwortlich an der Gestaltung unserer Gesellschaft mitwirken.

Hiervon ausgehend wird versucht den SchülerInnen helfend zur Seite zu stehen, damit diese selbstbewusst den Übergang von der Schule in eine duale bzw. akademische oder handwerkliche Ausbildung beschreiten können. Wir verstehen diesen Akt als zentralen Aspekt pädagogischen Tuns, indem wir unsere SchülerInnen nicht zum Selbstzweck unterrichten, sondern sie derart ausbilden wollen, dass jedes Individuum gemäß seinen speziellen Talenten und Fähigkeiten außerschulischen Lebensraum sukzessive besetzen kann. Da die bilinguale

Berufsberatung sowohl individuell beratend tätig ist als auch in zentral geplanten Veranstaltungen ein großes Spektrum an Orientierung im Rahmen der außerschulischen Lebens- und Berufswelt abdeckt, wird diesbezüglich der Heterogenität unserer Schülerschaft Rechnung getragen.

Die Deutsche Schule Madrid fördert eine altersentsprechende Orientierung der SchülerInnen in der Berufs- und Studienwelt durch Initiativen wie z. B. die Vorstellung von Berufen, die Durchführung von Eignungstests, das Abhalten von Bewerbungstrainings, das Anbieten bestimmter Berufspraktikumsplätze, das Angebot persönlicher Berufsberatungsgespräche u.v.m. Insbesondere bei der Vorstellung von Berufen und beim zweiwöchigen Berufspraktikum der 10. Jahrgangsstufe sehen wir eine weitere Gelegenheit uns noch stärker an den Werten einer inklusiven Schule zu orientieren. Neben den üblichen Kontakten zu den Niederlassungen deutscher Unternehmen in Madrid, wie bspw. Siemens, Mercedes Benz oder Lufthansa, werden auch Praktikumsplätze im sozialen bzw. ökologischen Bereich, wie z. B. bei Nichtregierungsorganisationen, in Krankenhäusern, Kindergärten oder Altersheimen, angeboten. Durch diese Angebote sollen unsere SchülerInnen dazu befähigt werden, sich nicht nur ihrer Begabungen und Fähigkeiten bewusst zu werden, sondern auch einen respektvolleren und sensibleren Umgang zu entwickeln.

Letztlich sollen hierdurch berufliche Möglichkeiten erkannt werden, die in einer erfolgreichen Berufs- bzw. Studienwahl münden und einen selbstbestimmten Lebensweg ermöglichen. Kern der Berufsberatung sind aufeinander aufbauende Stufenmodule, welche immer die SchülerInnen mit ihren Fähigkeiten und Interessen ins Zentrum stellen.

Es existieren zentrale Berufsorientierungsangebote für die Sekundarstufen I und II, die über die intensive Vor- und Nachbereitung von Berufspraktika bis zu breit aufgestellten Informationsmessen reichen, die auf langjährigen Kooperationen mit akademischen Institutionen (DAAD, verschiedene deutsche und spanische Universitäten) und anderen Deutschen Auslandsschulen auf der iberischen Halbinsel basieren. Ebenso werden zu gesonderten Terminen Besuche anderer Berufsmessen in Madrid angeboten.

4.10.6 Mediation

Unter Leitung der Schulpsychologischen Beratungsstelle und der Schutzbeauftragung Kindeswohl existiert im Rahmen des pädagogischen Qualitätsmanagements unter dem *Qualitätsbereich 3* (Schulkultur) und dem *Kriterium 3.1* (Die Schule hat ein Modell zur friedlichen Lösung von Konflikten erarbeitet) der Qualitätszirkel Mediation. Dieser hat ein Modell zur friedlichen Lösung von Konflikten erarbeitet, das vor allem auch präventiv tätig ist. Es muss sich folglich auf eine Infrastruktur stützen, zu der neben den VertrauenslehrerInnen und der Schülersvertretung auch ein Streitschlichterprogramm gehört. Das Projekt *Mediation* kann sich somit strukturell auf ein „Konzept mit differenzierten Maßnahmen zur sozialen und schulischen Integration“ (BLI-Bericht, S. 40) stützen, das VertrauenslehrerInnen ebenso einschließt wie das LionsQuest-Programm „Erwachsen werden“.⁵⁶

Die Schülermediation wurde somit als Teil eines Gesamtkonzeptes zur Gewaltprävention und der kooperativen Konfliktbewältigung in der Schule etabliert, einschließlich einer kontinuierlichen Betreuung und Supervision der SchülermediatorInnen unter Anleitung der Sozialarbeiterin und der Schulpsychologischen Beratungsstelle.

Die SchülerInnen erhalten im Rahmen ihrer Ausbildung die notwendigen Kompetenzen, um bei Konflikten zwischen MitschülerInnen vermitteln zu können. Danach werden die SchülerInnen im Anschluss als selbstständige StreitschlichterInnen in der Praxis eingesetzt.

⁵⁶ Vgl. dazu Punkt 4.10.9 des vorliegenden Konzepts

Darüber hinaus gibt es seit dem Schuljahr 2024-25 im Hof unserer Grundschule eine rote Freundesbank. Das Konzept der Freundesbank (englisch: *Friendship bench*, auch *Buddy bench*) stammt aus den USA und wurde anschließend in verschiedenen Ländern weltweit eingeführt. Es handelt sich dabei um eine bunt gestaltete Sitzbank, die auf Schulhöfen für Kinder aufgestellt wird, welche eine Außenseiterrolle spielen. Unsere Lehrkräfte ermutigen die Kinder, sich auf die Bank zu setzen, wenn sie sich z. B. traurig oder einsam fühlen. Andere Kinder und unsere Mediatoren sind zur Stelle, um sich um sie zu kümmern. In Zusammenarbeit mit unserer Beratungsstelle und den Mediatoren, sollen mit dieser Initiative Freundschaft, Integration, Empathie und friedliche Konfliktlösung unter den Kindern weiter gefördert werden.

Die SchülerInnen werden dazu befähigt, erworbenes Wissen und Fähigkeiten aktiv an ihre Mitschüler weiterzugeben (Multiplikatorenwirkung).

4.10.7 Willkommenskultur durch Patenschaften

Als Deutsche Auslandsschule gehören neu ankommende SchülerInnen zu unserem Berufsalltag. Daher verfolgt die Deutsche Schule Madrid das Ziel, neuen SchülerInnen das Ankommen an unserem Standort zu erleichtern, indem wir klare Strukturen und Verbindlichkeiten für die Aufnahme neuer SchülerInnen und deren Eltern schaffen. Wir haben ein Patenprogramm initiiert, das auf dem Klassenverband beruht und neuen SchülerInnen jeweils einen Partner in der neuen Klasse zuweist. Diese Zuweisung geschieht nicht willkürlich, sondern die Klassenleitung bespricht (im Idealfall schon vor den Sommerferien) mit seiner Klasse, welche SchülerInnen an einer Patenschaft Interesse haben. Es wird im Klassenverband besprochen, welche Funktionen eine solche Patenschaft impliziert: Der Pate versteht sich als Anlaufstelle für alle organisatorischen und strukturellen Fragen, die sich erfahrungsgemäß als besonders dringend erweisen. Neben Rundgängen durch das Schulgebäude sind darunter auch Erläuterungen zu Stundenplänen sowie Hilfestellungen bei etwaigen sprachlichen Barrieren zu verstehen. Darüber hinaus (und nicht weniger wichtig) verstehen sich die Paten als Kontaktpersonen zum Sozialgefüge der Klassen- und Schulgemeinschaft. In einem Einführungsgespräch mit der Klassenleitung werden sie über die daraus resultierende Verantwortung aufgeklärt; viele SchülerInnen kennen die Situation, neu an eine fremde Schule zu kommen (und in ein fremdes Sprachmilieu einzutauchen), aus eigener Erfahrung. Dadurch erhöht sich die Empathie, die eine Grundvoraussetzung für den Einsatz als Pate darstellt. Es finden regelmäßige Feedbacks statt, in denen die Klassenleitung sich über den Fortgang und das Gelingen der Patenschaften in seinem Klassenverband informiert und eventuell eingreifen kann, sofern nötig.

Ein wesentlicher Faktor, damit sich die Kinder und Jugendlichen bei ihrer Ankunft willkommen bei uns fühlen, ist die Zufriedenheit der Eltern. Daher impliziert das Konzept unserer Willkommenskultur ein vom Elternrat initiiertes Patenkomitee für Familien, die neu in Madrid sind. Jede Familie bekommt eine Broschüre, in der der Elternrat sich vorstellt und verbindliche Kontaktdaten zu AnsprechpartnerInnen präsentiert. Danach folgenden wesentliche Informationen zu Themen wie Gesundheit (Ärzteliste mit Adressen), urbane Mobilität, Wohnungssuche, Botschaftsgängen etc. Über den Elternrat und dessen Kontaktpersonen bekommen Eltern auch Zugang zum Elternstammtisch, in dessen Rahmen sich neue Kontakte knüpfen lassen.

Schuleinheitliche Strukturen (wie bspw. das Führen einer Zeugnismappe, die von der Schule gestellt wird) sollen SchülerInnen und deren Eltern darüber hinaus zeigen, dass alle „Neuen“ bei uns herzlich willkommen sind und wir uns als eine Schule verstehen, in der alle Neuankömmlinge gleichberechtigte Individuen im Rahmen der Schulgemeinschaft darstellen.

4.10.8 Krankenbetreuung / Erste Hilfe

Die Deutsche Schule Madrid verfügt über eine Krankenschwester, die täglich von 08:30h bis 16:30h anwesend ist, um folgende Aufgaben zu übernehmen:

- Verwahrung und Betreuung von Krankenblättern, die die Eltern chronisch erkrankter Kinder in die Hände unserer Schule geben, damit im Ernstfall adäquat reagiert werden kann
- Leisten von erster Hilfe bei kleineren Blessuren und lebensrettenden Maßnahmen im Ernstfall
- Schüler-Betreuung im Krankheitsfalle, Kommunikation mit den Klassen- und FachlehrerInnen
- Übernahme der Elternkommunikation im Krankheitsfall, damit Kinder sicher und betreut den Eltern oder anderen Vertrauenspersonen zur Weiterbehandlung und -verweilung übergeben werden können
- Betreuung der Medikation bei akuten und chronischen Erkrankungen (Diabetes, Asthma etc.)
- Betreuung beim Einhalten medizinisch notwendiger Diätvorschriften (wie bspw. Betreuung von übergewichtigen Schülern mit spezieller Diätkost während der zentralen Essenszeiten in der Mensa)

Die schülerbezogenen Krankenakten entsprechen den in Spanien gängigen Normen der Schüler-Krankenversorgung (*AMECE / asociación madrileña de enfermería escolar*). Die Krankenschwester vermittelt als fester Ansprechpartner im Schulleben vielen SchülerInnen auch in alltäglichen Problemsituationen Sicherheit, Orientierung und Kontinuität und wird von allen am Schulleben Beteiligten wertgeschätzt.

4.10.9 Qualifizierungsmaßnahmen für LehrerInnen

Zu einem ganzheitlichen Blick auf inklusive Strukturen gehören auch die Förderangebote für LehrerInnen an der Deutschen Schule Madrid.

Pro Schuljahr finden an unserer Schule durchschnittlich 30 Fortbildungen im Rahmen von SchILf (=Schulinterne Lehrerfortbildung) statt. In der Summe leisten die KollegInnen der Deutschen Schule Madrid in einem Schuljahr ungefähr 4000 Fortbildungszeitstunden. Dies bedeutet, dass jedes Schuljahr von unserem Kollegium zwischen 70 und 80 Lehrerwochenstunden an schulinterner Fortbildung erbracht werden. Der laut unserer Verwaltung von der ZfA für unsere Schule festgesetzte Wert von 44,8 Lehrerwochenstunden wird damit deutlich überschritten. Ein Hauptaugenmerk lag in den vergangenen Jahren auf den Methoden der Unterrichtsentwicklung in Hinblick auf einen schülerzentrierten und individualisierten Unterricht. Diese waren etwa Gegenstand des Pädagogischen Tages im November 2014 und der Fortbildung „Praktikable Feedbackmethoden für den Einsatz im Unterricht“ im Juni 2015. Den Entwicklungsschwerpunkten DFU und Binnendifferenzierung wurde mit zwei DFU-Tagen und einer Fortbildung zur „Binnendifferenzierung für Fachleiter“ sowie flächendeckenden Kollegialen Hospitationen unter Berücksichtigung beider Entwicklungsschwerpunkte Rechnung getragen. Im Folgenden eine Auswahl weiterer Fortbildungen der letzten Jahre, die relevant für das Thema Inklusion waren:

- Seminar Lions-Quest: „Erwachsen werden“
- Digitaler Lernraum - mit dem Schwerpunkt „gemeinsam arbeiten“
- Lernstandserhebung und Diagnose „Testen und Fördern“
- DFU: Wissens- und Wortschatzspiele
- Deutsch für DFU: Grundlagen zur Korrekturunterstützung
- Theatersport für den Sprachunterricht: Übungen und Spiele um Wort und Sprache
- Theaterpädagogik: Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft
- „Auf den Lehrer kommt es an!“ - Welche Chancen bietet die Hattie-Studie für meinen Unterricht?

- Schülerfeedback: „Den Unterricht mit den Augen der Lernenden sehen“
 - o Webbasierte Feedbackinstrumente 1: Tevalo
 - o Webbasierte Feedbackinstrumente 2: Moodle
- DFU und Inklusion: Einsatz der „Einfachen Sprache“ im Unterricht
- La inteligencia emocional y la escuela emocionalmente inteligente: Estrategias pedagógicas
- Coaching educativo: Desarrollo de habilidades, talento y competencias emocionales
- Cómo detectar dificultades de aprendizaje en el aula: Estrategias y metodología de intervención
- Psicología deportiva: La programación mental positiva y el éxito colectivo
- Neurociencia aplicada a la educación:
 - o Neuroeducación: Más Cerebros en el Aula
 - o Educación emocional y las relaciones constructivas
 - o Comunicación y Liderazgo en el Aula

4.10.10 „Off-Campus-Beschulung“ mit Hilfe des Telepräsenzroboters AV1

In einer Schule unserer Größenordnung gibt es regelmäßig Kinder, die aus gesundheitlichen Gründen über einen längeren Zeitraum nicht dem Unterricht beiwohnen können. Bisher wurden langzeiterkrankte oder chronisch kranke SchülerInnen von einem oder mehreren Lehrkräften der Deutschen Schule Madrid zu Hause oder im Krankenhaus besucht. Im Rahmen von ungefähr zwei Stunden wurde der behandelte Stoff besprochen und Fragen zu den Hausaufgaben geklärt.

Im Oktober 2015 gründeten Karen Dolva, Matias Doyle und Marius Aabel das norwegische Start-Up-Unternehmen „No Isolation“, mit der Idee, dass Technologie eingesetzt werden sollte, um denjenigen zu helfen, die sie am meisten brauchen. Seitdem entwickelt das Unternehmen Kommunikationshilfen, die unfreiwillige Einsamkeit und soziale Isolation in der Gesellschaft reduzieren sollen - darunter den Telepräsenzroboter AV 1 für Kinder und Jugendliche mit Langzeitkrankheit.

Der langzeiterkrankte Schüler verbindet sich mit einem iOS- oder Android-Tablet per App mit einem Avatar, der seinen Platz im Klassenzimmer einnimmt. Der Schüler ist dann in der Lage, dem Unterricht durch eine sichere, verschlüsselte Videoverbindung zu folgen. Außerdem verfügt AV1 über eine eigene SIM-Karte und eine Batterie, um auch bei außerschulischen Aktivitäten mit dabei sein zu können. AV1 hat leicht erkennbare LEDs auf dem Kopf, die seinen Status anzeigen. Fühlt sich das kranke Kind nicht fit genug, um aktiv an der Schule teilzunehmen, kann es signalisieren, dass es nur zuhören möchte, indem es die LEDs auf dem Kopf blau leuchten lässt. Möchte das Kind eine Frage beantworten, kann es sich melden. Dadurch blinken die LEDs auf dem Kopf des Avatars. Man kann den AV1 auch flüstern lassen, sodass ihn nur der Tischnachbar versteht.⁵⁷

Die Diagnose einer chronischen oder Langzeiterkrankung bedeutet eine einschneidende Zäsur in einem jungen Leben. Die Isolation ist allerdings oft schlimmer als die Krankheit selbst. Deshalb haben wir an der Deutschen Schule Madrid den AV1 getestet. Nach einer Wirtschaftlichkeitsprüfung wurde im Dezember 2018 die Anschaffung eines AV1 durch den Schulvereinsvorstand genehmigt. An unserer Schule ist der AV1 somit seit Januar 2018 im Einsatz und hilft SchülerInnen aus den Klassenstufen 5 bis 10 trotz Krankheit am Schulleben weiter teilzunehmen. Die Auswahl der SchülerInnen erfolgt nach Vorlage eines ärztlichen Gutachtens in gemeinsamer Entscheidung der Schulleitung, des Schulpsychologischen Dienstes und der Inklusionsbeauftragung.

⁵⁷ Aus: <https://www.noisolation.com/de/av1/> (19.01.2019). Hier auch weitere Informationen zum Datenschutz etc.

4.10.11 Kooperation mit der Stiftung „A la par“⁵⁸

In fußläufiger Entfernung von unserem Standort in Montecarmelo unterhält die Stiftung „A la Par“ neben einer Förderschule („Colegio de Educación Especial“) und diversen Behindertenwerkstätten auch den inklusiven Kinderfreizeitpark „Fundaland“. Auf über 6500 m² werden sportliche Aktivitäten; Werkstätten und Camps für Kinder angeboten. Als Betreuungs- und Aufsichtspersonal sind in diesem Freizeitparks Menschen mit kognitiver Behinderung angestellt. Die Einnahmen fließen vollständig in die Stiftung zurück. Arbeitsschwerpunkt der Stiftung ist die Unterstützung von Menschen mit kognitiver Behinderung.⁵⁹ Seit dem Schuljahr 2016/17 konnten wir eine Kooperation mit der Stiftung „A la par“ aufbauen. Klassen der Primar- und Orientierungsstufe besuchen im Rahmen von eintägigen Ausflügen den Freizeitpark „Fundaland“.

Die Zusammenarbeit mit diesem externen Kooperationspartner führt zur Schaffung von Erfahrungs- und Lernräumen, in denen unsere SchülerInnen über Spiel und Spaß Werte wie Respekt und Solidarität erfassen sollen. Unser Anliegen ist es, sie generell für einen respektvollen Umgang mit Heterogenität zu sensibilisieren.

4.10.12 Filmbildung: Inklusion und Diversität

Filme sind für Kinder und Jugendliche nicht nur ein faszinierendes Mittel zur Unterhaltung, sondern auch ein wichtiges Medium für die Herausbildung von Wertvorstellungen. Filme halten insofern Lernchancen bereit, in denen Kinder und Jugendliche früh lernen, sich Inhalte und Ästhetik der Filme reflektiert und produktiv zu erschließen.

Im November 2018 hat die Inklusionsbeauftragte daher eine Liste mit Filmen erstellt, die auf verschiedenste Art und Weise das Thema "Inklusion und Diversität" behandeln. Die Liste ist nach Klassen aufsteigend sortiert. Alle Filme der Liste stehen in der Schulbibliothek zur Ausleihe bereit. Interessierte Lehrkräfte finden im digitalen Lernraum der Deutschen Schule Madrid im Kurs "Inklusion" Begleitmaterial zu jedem dieser Filme⁶⁰

Die in den Begleitmaterialien angebotenen Informationen geben die Möglichkeit, sich bewusst mit den Inhalten, die die Filme vermitteln, auseinander zu setzen und das Wissen in Bezug auf Filmsprache zu vertiefen.

Darüber hinaus ist die Deutsche Schule Madrid auch im Web-Portal „Aula-Film“ registriert. Dieses Web-Portal bietet einen Katalog von Filmen mit hohem kulturellem und pädagogischem Wert an, welche man mit der Klasse entweder in der Schule über Streaming oder auch im Kino sehen kann.⁶¹

4.11 Schulzweige und Durchlässigkeit innerhalb der Schulzweige

Die Deutsche Schule Madrid bietet alle Schulzweige des gegliederten Schulsystems und deren Abschlüsse an. Die Einrichtung eigenständiger Haupt- und Realschulklassen kann bei ausreichender Anzahl von SchülerInnen eingerichtet werden. Die Zusammenfassung von Haupt- und Realschülern in eine Lerngruppe erfordert fachspezifische Differenzierungen, die dem Status der jeweiligen

⁵⁸ Dieser Punkt 4.10.12 und der folgende Punkt 4.10.13 beziehen sich in besonderer Weise auf A.1.4 „Respektvoller Umgang miteinander“ des IDAS-Index, Amrhein/Waschke (2018), S. 68-69

⁵⁹ Weitere Informationen unter: <http://fundaland.es/> oder <https://www.alapar.org/>

⁶⁰ siehe auch: <https://lernraum.dsmadrid.org/course/view.php?id=751> (20.01.2019)

⁶¹ Weitere Informationen unter: <https://aulafilm.com>

SchülerInnen gerecht werden. Momentan werden alle Schulzweige integriert unterrichtet, wobei wir durch Binnendifferenzierung und besondere Lernformen den Bedürfnissen und Eigenheiten unserer SchülerInnen gerecht zu werden versuchen. Die Zusammenfassung von Schulzweigen erfolgt nicht ausschließlich aus ökonomischen Gründen, sondern entspricht auch dem inklusiven Ansatz der gemeinsamen Beschulung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen im heterogenen Klassenverband. Auf diese Weise kann durch dynamische schülerbasierte Lernprozesse gegenseitiges Lernen fruchtbar gelingen.

In den Abschlussklassen, an deren Ende sich die Schüler Prüfungen unterziehen (müssen), werden in den Prüfungsfächern Förderkurse angeboten.

Haupt- und RealschülerInnen kann in den Hauptfächern Förderunterricht angeboten werden, über deren Notwendigkeit die Fachlehrkraft in Absprache mit der Klassenleitung entscheidet.

Neben den o.g. Durchlässigkeiten der Einteilung in DaF- und DaM-SchülerInnen versuchen wir den individuellen Lernentwicklungsfortschritten unserer LernerInnen auch durch zulässige Wechsel innerhalb des differenzierten Schulsystems Rechnung zu tragen. Die Schullaufbahneempfehlungen erfolgen am Ende der Jahrgangsstufe 5. Dort ist die *Musterordnung für die Versetzung in der Sekundarstufe I an deutschen Auslandsschulen* zu beachten. Stimmen die Eltern der Empfehlung nicht zu, gilt zunächst der Elternwille. Es finden in diesen Fällen Probeversetzungen in den gewählten Schulzweig statt. SchülerInnen, die für die Hauptschule empfohlen wurden, können nur in den Realschulzweig probeversetzt werden. Am Ende des ersten Halbjahres der 6. Klasse überprüft die Klassenkonferenz die Leistungen sowie den individuellen Lernzuwachs und die Lernhaltung des Kindes, um zu einer Entscheidung zu gelangen.⁶²

4.12 Handapparat Inklusion

Für interessierte KollegInnen steht ein Handapparat Inklusion im Arbeitslehrerzimmer bereit. Dieser ist i. W. identisch mit dem Literaturverzeichnis des vorliegenden Konzepts. Er ergänzt die dort angegebene Literatur jedoch um fachspezifische Inklusionsliteratur und soll KollegInnen die Möglichkeit bieten, sich anhand konkreter Unterrichtsmodelle und didaktischer Empfehlungen mit dem inklusiven Unterrichten auseinanderzusetzen. Die Inklusionsbeauftragte organisiert den Handapparat und kümmert sich darum, neue (von den KollegInnen gewünschte) Literatur einzupflegen.⁶³

5. (Allgemein) bindende Unterstützungsformen für die Schulen der Iberischen Halbinsel

5.1 Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertungen aller unserer SchülerInnen unterliegen zum einen den in den Fachcurricula festgelegten Kriterien und zum anderen den allgemeinen Bestimmungen zur Leistungs- und Chancengleichheit des (Auslands)Schulgesetzes. Nur in Ausnahmefällen kann von beiden Parametern abgesehen werden.⁶⁴ Gerade jedoch Kinder mit Beeinträchtigungen haben in einem inklusiven Unterricht ein Anrecht auf die entsprechende „Würdigung ihrer individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte.“⁶⁵ Dies geschieht an der Deutschen Schule Madrid zuerst auf der Basis von offenen Unterrichtsformen, individualisierten Lehr- und Lernmethoden sowie von Feedback im Unterricht. Sollte es zu einer Abweichung der o.g. Kriterien im Einzelfall kommen, so liegt unser Bestreben darin, die Fördermaßnahmen im Laufe der Zeit immer stärker zu reduzieren. Alle

⁶³ Vgl. dazu den Punkt 6 des vorliegenden Konzepts

⁶⁴ Vgl. dazu den Punkt 5.2 des vorliegenden Konzepts

⁶⁵ Zitiert aus: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), S. 11; vgl. Literaturverzeichnis

Veränderungen der Leistungsfeststellung werden in Förderkonferenzen thematisiert und den Eltern mitgeteilt. Damit verfolgen wir auch das Ziel, SchülerInnen mit Beeinträchtigungen frühzeitig realistische Orientierung über erreichbare Abschlüsse sowie weiterführende Möglichkeiten außerschulischer Förderung anzubieten. Hier spielt die Berufsberatung⁶⁶ eine zentrale Rolle.

5.2 Nachteilsausgleich

Ein Nachteilsausgleich soll die Schwierigkeiten, die dem Schüler aus seiner individuellen Herausforderung resp. diagnostizierten Teilleistungsstörung heraus entstehen, kompensieren:

„Die Anwendung und Nutzung von Formen des Nachteilsausgleichs sind wesentliche Bestandteile eines barrierefreien Unterrichts während der gesamten Schullaufbahn. Nachteilsausgleiche dienen dazu, Einschränkungen durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen auszugleichen oder zu verringern. Sie sollen ermöglichen, individuelle Leistungen mit anderen zu vergleichen. Der Nachteilsausgleich soll auch den Zugang des Kindes oder Jugendlichen zur Aufgabenstellung und damit die Möglichkeit ihrer Bearbeitung gewährleisten.“⁶⁷

Er soll nicht dazu führen, dass die Leistungsanforderungen geringer sind, und er soll auch keine Bevorzugung des jeweiligen Schülers darstellen, sondern einen fairen und objektiven Rahmen für heterogene Lernverhältnisse auch in Prüfungssituationen ermöglichen.

Nachteilsausgleiche reichen von Zeitzuschlägen in Arbeiten und Prüfungen über die Gestaltung von Texten (Buchstabengröße, Zeilenabstand, zeilenbezifferte Texte etc.) bis zum Vorlesen von Texten und/ oder der Niederschrift durch Dritte.

Beispiele für Nachteilsausgleiche aus dem Schulleben der Deutschen Schule Madrid:

- Zulassen spezieller Arbeitsmittel/ Bereitstellung von technischen und didaktischen Hilfsmitteln z. B. Audiohilfen, Computer, Wörterbücher, etc.
- Visualisierung von Aufgabenstellungen
- Ersetzen von bestimmten Aufgabenformen durch andere, im Leistungsniveau gleichwertige Aufgabenstellungen
- Nutzung didaktischer Hilfen z. B. Lesepeil, größere Schrift und spezifische Arbeitsblätter bzw. Arbeitsmittel, Bilder, Lückendiktat, Inhaltskürzungen
- Zeitzugabe und zusätzliche Pausen bei Klassenarbeiten
- Separater Prüfungsraum
- Schriftliche Leistungen an Stelle mündlicher (oder umgekehrt)
- Akzeptieren individueller Lösungswege.

Nachteilsausgleiche werden im Förderplan und in der Schülerakte vermerkt, nicht jedoch im Zeugnis ausgewiesen. Sie werden bspw. seitens des Schülers resp. seiner Eltern schriftlich bei der Schulleitung beantragt. Auf Verlangen der Schulleitung und unter Rücksprache mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle gilt es, ein ärztliches Attest oder ein psychologisches Gutachten einzureichen, das die Auswirkungen der Beeinträchtigung auf das individuelle Leistungsvermögen des Kindes exakt darlegt. Danach werden in einer Förderkonferenz die betroffenen Fachlehrer sowie die Psychologische Beratungsstelle zum Austausch gebeten, in dem erörtert wird, welche Arten des Nachteilsausgleiches in Betracht kommen. Wird eine Festlegung getroffen, folgt eine Beobachtungsphase, in der die Nachteilsausgleiche unter Berücksichtigung der

⁶⁶ Vgl. dazu den Punkt 4.10.5 des vorliegenden Konzepts

⁶⁷ Zitiert aus: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), S. 10; vgl. Literaturverzeichnis

Diagnose evaluiert werden. Eventuell werden Anpassungen vorgenommen und in der Schülerakte sowie im Förderplan von der Schulpsychologischen Beratungsstelle vermerkt. Dem Klassenlehrer fällt die Aufgabe zu, alle FachkollegInnen über die getroffenen Maßnahmen zu unterrichten. Ein Nachteilsausgleich oder ein Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung kommt nur im Einzelfall unter Beachtung der Schülerpersönlichkeit in Betracht und wird mit andauernder Förderung in den höheren Klassen abgebaut. Es wird einem Schüler im Einzelfall ein Nachteilsausgleich in einer Prüfungssituation zugesprochen,

„(...) wenn durch die Behinderung allein der Nachweis des Leistungsstands, also die technische Umsetzung durchaus vorhandener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, erschwert ist und wenn die Beeinträchtigung durch Hilfsmittel ausgeglichen werden kann. Die Feststellung, ob die Voraussetzung für eine Anpassung der äußeren Prüfungsbedingungen an die Bedürfnisse des betroffenen Prüflings vorliegen, ist eine schulische Entscheidung, die einer landesrechtlichen Regelung bedarf.“⁶⁸

Damit sind Nachteilsausgleiche an der Deutschen Schule Madrid unter den o.g. Bedingungen auch in der Qualifikationsphase und der Abiturprüfung denkbar. Entscheidungsbefugnis bei Einzelfallanträgen in Prüfungssituationen liegt in der Qualifizierungsphase sowie im Abitur beim für die Deutsche Schule Madrid zuständigen Beauftragten der *KMK* auf Grundlage des Antrags und der Stellungnahme des Schulleiters einschl. der Förderpläne und Vorschläge für konkrete Maßnahmen zum Nachteilsausgleich.

„Die Abschlusszeugnisse enthalten keine Bemerkungen über die Gewährung eines Nachteilsausgleichs. Während ein Nachteilsausgleich den Gleichbehandlungsgrundsatz unberührt lässt, greift der sogenannte Notenschutz in den selbigen ein. (In der gymnasialen Oberstufe sowie im Rahmen der Abiturprüfung ist) ein Notenschutz (...) grundsätzlich ausgeschlossen.“⁶⁹

Die Deutsche Schule Madrid hält sich an die o.g. Beschlüsse und Richtlinien der Kultusministerkonferenz und orientiert sich im Einzelfall stets am Kindeswohl und dem Prinzip der Chancengleichheit für alle SchülerInnen unserer Schulgemeinschaft.

6. Inklusionsbeauftragung

Der Index für Inklusion geht von der Grundannahme aus, dass „Inklusion einen nicht endenden Prozess der Veränderung (...) darstellt“.⁷⁰ Diese Grundannahme impliziert eine hinreichende Flexibilität bzgl. zukünftiger Herausforderungen und verlangt somit einen gewissen Handlungsspielraum in der Aufgabenbeschreibung der Inklusionsbeauftragung. Insofern sind die folgenden Ausführungen provisorischer Natur. Die sich anschließenden Punkte 7 und 8 des vorliegenden Konzepts sollen die Perspektiven des Inklusionsprozesses an der Deutschen Schule Madrid aufzeigen.

Die Inklusionsbeauftragung wird an der Deutschen Schule Madrid primär als Instanz der Förderkoordinierung verstanden. Diese initiiert, steuert und evaluiert die Fördermaßnahmen wie die Lern- und Sprachförderung. Sollte an unserer Schule in Zukunft sonderpädagogischer Förderbedarf entstehen, fielen dieser ebenso in das Koordinierungsfeld der Inklusionsbeauftragung.

⁶⁸ Zitiert aus: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, S. 13 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), s. Literaturverzeichnis

⁶⁹ Zitiert aus: Richtlinie für den abschlussbezogenen Nachteilsausgleich, S. 3 (Beschluss des BLASchA vom 11.12.2024), s. Literaturverzeichnis

⁷⁰ Boban/Hinz (2003), zitiert nach Amrhein/Waschke (2018) S. 63

Gegenwärtig ergeben sich somit elementare Berührungspunkte zur Schulpsychologischen Beratungsstelle, zum Didaktischen Leiter, zur DFU-, SpaF und DaF-Koordination sowie zum SchILF-Koordinator.

Die Inklusionsbeauftragung koordiniert die Unterstützungsleistungen...

- im Hinblick auf den individuellen Förderbedarf der Schülerin oder des Schülers
- unter Berücksichtigung des schulinternen Inklusionskonzepts
- auf der Basis von multiprofessionellen Teams
- gegebenenfalls im Rahmen delegierter Leitungs- und Vorgesetztenaufgaben
- unter ständiger Verantwortlichkeit bei der Umsetzung inklusiver (Förder)-Strukturen.

Die Inklusionsbeauftragung stellt ein wichtiges Bindeglied in der Koordinierung folgender Kommunikanten dar:

- Schulpsychologische Beratungsstelle
- LehrerInnen, insbesondere VertrauenslehrerInnen
- Klassenleitungen
- Schulleitung
- SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf sowie deren Eltern
- Außerschulische Beratungs- und Diagnosedienste (in Absprache mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle)

Damit erweist sie sich als beratende und koordinierende Instanz, die am Schülerwohl orientiert *Rahmenbedingungen* zur individuellen Förderung organisiert und für deren Kontrolle und Evaluation zuständig ist. Sie führt Förderkonferenzen im Bedarfsfall (und falls von der Schulpsychologischen Beratungsstelle gewünscht) durch und koordiniert innerhalb derer die verschiedenen Zuständigkeiten. Ferner steht sie in Absprache mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle für strukturelle Informationen und Organisationen von Förderplänen für die Schulgremien beratend zur Verfügung. Wird ein Förderbedarf festgestellt, steht die Inklusionsbeauftragung in Kontakt mit dem Schüler, um Feedback zu gewählten Fördermaßnahmen auch von dessen Seite einzuholen. Dieses gilt es im Fortlauf der Maßnahmen zu berücksichtigen.

Die Inklusionsbeauftragung nimmt folgende beratende Funktionen ein:⁷¹

- Unterstützung der Schulleitung bei der Klassenorganisationen.
- Unterstützung der Stufenleitungen in der *Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems*, um individuellen Bildungskarrieren gerecht zu werden.
- Beratung der Schulleitung bezüglich des Personaleinsatzes im Rahmen des integrierten Förderkonzepts.
- Beratung der Schulleitung und Fortbildungsbeauftragten im Hinblick auf schulinterne Fortbildungen im Bereich der Förderung.
- Beratung von Ressourcenaufwendungen im Förderbereich.
- Strukturierung von einzelnen Förderkonferenzen, sofern es vom Schulpsychologischen Dienst gefordert wird.
- Beratung und Mitarbeit bei der Weiterentwicklung des inklusiven Schulprogramms.⁷²

Diese Beratung wird kontinuierlich angeboten.

⁷¹ Vgl. dazu Indikator C.2.4 des IDAS-Index, Amrhein/Waschke (2018) S. 104

⁷² Vgl. dazu Punkt 7 des vorliegenden Konzepts

7. Schulprogramm

Auf der Schlusskonferenz am 28. Juni 2016 konnten die Lehrkräfte aus Grund- und Oberschule aus einer Übersicht mit konkreten Vorschlägen möglicher Entwicklungsbereichen die Arbeitsbereiche und Projektideen auswählen, die den höchsten Stellenwert bzw. die oberste Priorität für die langfristige Schulentwicklung haben sollten. Im Folgenden das Ergebnis des Abstimmungsprozesses (bei jeweils vier Stimmen pro Lehrkraft):⁷³

Item	Ergebnis
1. Es ist mir wichtig, dass die DS Madrid eine inklusive Schule wird.	48
2. Es ist mir wichtig, dass es kontinuierlichen Austausch und kollegiale Kooperation unter den Lehrkräften gibt.	47
3. Es ist mir wichtig, dass wir unsere SuS dabei unterstützen, effektive Methodenkompetenzen, Arbeitstechniken und Lernstrategien zu erwerben.	46
4. Es ist mir wichtig, dass es verlässliche Strukturen gibt, die die Einhaltung von pädagogischen und organisatorischen Absprachen und Regelungen ermöglichen und sichern.	44
5. Es ist mir wichtig, dass die Schule uns Gelegenheiten schafft, um gemeinsam mit anderen Lehrkräften über Unterricht zu reflektieren.	44
6. Es ist mir wichtig, dass wir die neuen Lehrkräfte in unsere Unterrichts- und Schulkultur gut einarbeiten.	36
.	
.	
.	

Diese sechs am häufigsten ausgewählten Items wurden von der Steuergruppe als Grundlage für die langfristige Schulentwicklung in drei Schwerpunkten festgelegt:

- Entwicklungsbereich 1: Kompetenzerwerb / Lernkompetenz,
- Entwicklungsbereich 2: Kooperation / Professionalisierung,
- Entwicklungsbereich 3: Inklusion / Individualisierung.

Der nächste Schritt bestand in der Ableitung von konkreten Maßnahmen und Projekten in den drei genannten Entwicklungsschwerpunkten. Auf dem Pädagogischen Tag am 5. Dezember 2016 wurden die von der Steuergruppe ausgearbeiteten und mit dem Kollegium abgestimmten Maßnahme- und Projektvorschläge auf der Grundlage eines Projektrasters weiter konkretisiert. Die Ergebnisse des Pädagogischen Tages wurden von der Steuergruppe in einen mittelfristigen Aktionsplan für die Qualitätsentwicklung überführt, der die Ziele bzw. Teilziele sowie die von der Schule geplanten und durchgeführten Maßnahmen zur Zielerreichung in den drei Entwicklungsschwerpunkten beschreibt.

Der o.g. Entwicklungsbereich 3 „Inklusion / Individualisierung“, aber auch die beiden anderen Entwicklungsbereiche 1 „Kompetenzerwerb / Lernkompetenz“ und 2 „Kooperation / Professionalisierung“ gaben die Richtung vor, an denen sich das Schulprogramm sowie die Arbeit der schulischen Gremien orientieren konnte. Die Implementierung des Inklusionsprozesses in das Schulprogramm war eine zentrale Aufgabe der Schulentwicklung im Schuljahr 2016/17.

⁷³ Vgl. Schulprogramm der Deutschen Schule Madrid, Stand: 02.02.2019, S. 16 und Anlage 3.1 (hier auch das komplette Abstimmungsergebnis) unter: <https://www.dsmadrid.org/docs/perfil-pedagogico/Schulprogramm.pdf> (12.04.2019)

Das dabei erarbeitete Schulprogramm der Deutschen Schule Madrid gibt nun umfassend Auskunft über die lang- und mittelfristige Schulentwicklungsplanung und Qualitätsentwicklung (Ziele bzw. Teilziele, Indikatoren und Maßnahmen). In diesem Schulprogramm ist auch die Zeitleiste zu den verschiedenen Projektbausteinen zu finden. Wegen der Lesbarkeit wurden diese zusätzlichen Ausführungen nicht in das vorliegende Inklusionskonzept aufgenommen. Zumal die Steuergruppe und der didaktische Leiter den Gesamtüberblick über die Entwicklungen an der Schule haben.

Unser Schulprogramm erfüllt somit mehrere Funktionen:

- Das Schulprogramm ist das identitätsstiftende Entwicklungskonzept aller an der DS Madrid beteiligten Gruppen: Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitung und Verwaltung.
- Das Schulprogramm trägt dazu bei, dass sich die am Schulleben Beteiligten über Qualitätsansprüche an der Schule zu verständigen und in der Lage sind, den eigenen Entwicklungsstand realistisch einzuschätzen.
- Das Schulprogramm bringt die Intentionen, Entwicklungsbereiche und -schwerpunkte sowie Zielvorstellungen der Schule zum Ausdruck. Mit dem Schulprogramm werden Prioritäten und Schwerpunkte für die Arbeit transparent und überprüfbar gesetzt.
- Das Schulprogramm ist Bezugsrahmen und Arbeitsinstrument für den zyklischen Schulentwicklungsprozess.

Vor dem Hintergrund der sich stetig verändernden Anforderungen an eine Deutsche Auslandsschule ist das Schulprogramm selbstverständlich offen für Fortschreibung und Weiterentwicklung. Das Schulprogramm der Deutschen Schule Madrid versteht sich daher nicht zuletzt als ein Arbeitsinstrument, das den unterschiedlichen Gruppen der Schulgemeinde einen verlässlichen Rahmen für den Schulentwicklungsprozess vorgibt.⁷⁴

8. Befragung zur Schulzufriedenheit

Vom 21. bis 25. Oktober 2019 hat die Deutsche Schule Madrid eine umfangreiche Befragung zur Schulzufriedenheit durchgeführt. An dieser Befragung nahmen alle SchülerInnen der Klassen 4 und 10 und ihre Eltern, sowie alle Lehrkräfte der Grund- und Oberschule teil.

Durchgeführt werden die Befragungen mit Hilfe des Online Instruments IQES (Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen). Die Nutzung von IQES bietet Schulen eine breite Palette sowohl professioneller Evaluationsinstrumente als auch verschiedener Feedbackinstrumente. Grund- und Oberschule wurden getrennt befragt.

Im Fokus der SchülerInnen stehen die Aspekte "Schule als Lebensraum", "Unterricht und Unterrichtsklima", "Lernbegleitung", "Kompetenzerwerb und Eigenverantwortliches Lernen", "Schulgemeinschaft und -klima", bei den Eltern kommen noch die Aspekte "Regelmäßige Informationen" und "Eltern als Partner der Schule" hinzu.

Im Fokus der LehrerInnen geht es neben den genannten Bereichen auch um die Einschätzung der Aspekte "Zusammenarbeit", "Mitsprache und Mitwirkung", "Führung der Schule", "Information und Entscheidungsfindung", "Professionalität und Personalentwicklung", "Qualitätsmanagement und Schulentwicklung", "Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags", "Zufriedenheit und Wohlbefinden".

⁷⁴ a.a.O., S. 3

Mit Hilfe von Fragebögen wird die Zustimmung der Befragten zu einzelnen Items ermittelt. Die Befragten müssen ihre Zustimmung zu Aussagen auf einer Skala von 1 bis 4 (trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu) ankreuzen. Bei einer Skala von 1 bis 4 bezeichnet der Wert 2,5 den Neutralitätswert (= 62,5% Zustimmung). Durchschnittswerte oberhalb von 2,5 liegen im positiven Bereich, Werte unterhalb von 2,5 im negativen Bereich. Weiterhin gelten für die Bewertung folgende Grenzwerte:

- größer als 3,2 = 85% = sehr hohe Zustimmung
- größer als 2,8 = 70% = hohe Zustimmung
- weniger als 2,0 = 50% = hohe Ablehnung
- weniger als 1,2 = 30% = sehr hohe Ablehnung

Bei den untersuchten Qualitätsbereichen zeigt sich ein durchgängig positives Ergebnis: Alle Werte liegen nicht nur im positiven Bereich, d.h. über dem Grenzwert von 2,5. In sehr vielen Fällen wird sogar eine sehr hohe Zufriedenheit (> 3,2) erreicht. In Klammern jeweils das Ergebnis der letzten Befragung aus dem Jahr 2017.⁷⁵

Qualitätsbereich	Gesamtergebnis	SchülerInnen	Eltern	Lehrkräfte
Schule als Lebensraum	3,1 (3,0)	3,0 (3,0)	3,3 (3,3)	2,9 (2,8)
Unterricht	3,1 (3,1)	3,0 (2,9)	3,0 (3,1)	3,4 (3,4)
Unterrichtsklima	3,2 (3,2)	3,0 (2,9)	3,0 (3,2)	3,6 (3,6)
Lernbegleitung	3,0 (3,1)	2,9 (2,8)	2,9 (3,0)	3,3 (3,4)
Eigenverantwortliches. Lernen	3,1 (3,1)	3,0 (2,9)	3,0 (3,0)	3,3 (3,3)
Schulgemeinschaft / -klima	3,1 (3,2)	3,0 (3,0)	2,9 (3,2)	3,4 (3,3)
Kooperation (nur L)	3,3 (3,3)	--	--	3,3 (3,3)

Qualitätsbereich	Gesamtergebnis	SchülerInnen	Eltern	Lehrkräfte
Mitsprache / Mitwirkung	3,1 (3,1)	3,0 (2,8)	2,9 (3,0)	3,3 (3,4)
Information (nur E)	2,9 (2,9)	--	2,9 (2,9)	--
Zufriedenheit und Wohlbefinden	3,4 (3,2)	3,4 (3,2)	3,2 (3,0)	3,5 (3,4)
Führung der Schule (nur L)	3,6 (3,5)	--	--	3,6 (3,5)
Information und Entscheidungsfindung (nur L)	3,1 (2,8)	--	--	3,1 (2,8)
Professionalität und Personalentwicklung (nur L)	3,3 (3,1)	--	--	3,3 (3,1)
Qualitätsmanagement und Schulentwicklung (nur L)	3,6 (3,4)	--	--	3,6 (3,4)
Bildungs- und Erziehungsauftrag (nur L)	3,3 (3,2)	--	--	3,3 (3,2)

Diese interne Evaluation wurde vom Leiter des Pädagogischen Qualitätsmanagements unter Beteiligung der Inklusionsbeauftragung geplant. Die erhobenen Daten sind subjektive Aussagen, die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Befragten mit einzelnen Aspekten des Schullebens verdeutlichen. Es sind aber

⁷⁵ Weitere Informationen zur Befragung einschließlich aller Fragebögen befinden sich auf der Homepage der DS Madrid: <https://www.dsmadrid.org/de/uber-uns/padagogisches-qualitatsmanagement/evaluationskultur/schulzufriedenheit>

keine objektiven Aussagen über tatsächlich vorhandene Stärken und Schwächen der Schule. Ob die subjektive Einschätzung mit der objektiven Realität übereinstimmt ist eine Aufgabe der Datenanalyse und -interpretation. In jedem Fall aber bilden die Ergebnisse die Grundlage für die datengestützte Planung und Umsetzung von weiteren Maßnahmen der inklusiven Schulentwicklung.

9. Perspektiven

Die Deutsche Schule Madrid befindet sich in Phase 4 des Index-Prozesses „Die Prioritäten umsetzen“.⁷⁶ Im Rahmen der Befragung zur Schulzufriedenheit⁷⁷ sowie bei einzelnen Projektbausteinen, wie bspw. bei der Leseförderung mit Hilfe von Lesehunden⁷⁸, wurden Rückmeldungen der Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern eingeholt, womit wir in Phase 5 „Den Index-Prozess reflektieren“ eingetreten sind. Sowohl Phase 4 als Phase 5 sollen laut dem Index für Inklusion⁷⁹ laufend weitergeführt werden.

Da wir eine große Schule mit einem komplexen Organisationsgefüge sind, dauern die Umsetzungs- und Evaluationsprozesse entsprechend lange. Wir müssen z. B. inklusive Strukturen des Kindergartens und der Grundschule noch stärker analysieren und auswerten. Wir wünschen uns für einen stärkeren und systematischeren Austausch mehr Zeit, um tiefer miteinander ins Gespräch kommen zu können. Noch ist das vorliegende Konzept von der Sicht der Oberschule geprägt. Wenn wir eine gemeinsame Schule mit gemeinsamen inklusiven Strukturen sind (und in Zukunft noch stärker werden wollen), dann bedarf diese Zusammenarbeit der Koordinierung. Diese wird perspektivisch ein wichtiges Aufgabenfeld für die Stelle der Inklusionsbeauftragung sein.

Ebenso stehen im Fokus der vorliegenden Ausführungen SchülerInnen, LehrerInnen und schulische Gremien. Wir verstehen unseren Weg zur inklusiven Schule jedoch ganzheitlich, folglich soll in zukünftige Betrachtungen auch das nicht-pädagogische Personal miteingeschlossen werden.⁸⁰

Perspektivisch wollen wir bei der Reflektion des Index-Prozesses noch stärker auf folgende inklusive Werte und Strukturen eingehen:

1. Schritt: Ich nehme als LehrerIn Lerngruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen bewusst an?

Untersuchungsfokus: Heterogenität von Lerngruppen aus LehrerInnen-Sicht

Gerade als Begegnungsschule ist die Akzeptanz von Heterogenität im Unterricht besonders wichtig. Die damit verbundene Individualisierung wird von einigen KollegInnen als kraftzehrende und kaum zu bewältigende Aufgabe angesehen. Dabei nutzen LehrerInnen solche Lehrstrategien häufig, ohne sich dessen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung stets klar zu sein. Ziel der Untersuchung ist, Chancen und Entlastungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die in vielfältigen Lerngruppen nutzbar sind, indem kollegiale Unterrichtsstrategien gesammelt und systematisiert werden. Danach werden sie von der Inklusionsbeauftragung in systemische Zusammenhänge gebracht und multipliziert.

Wichtig ist hier die Erfahrung, dass Inklusion keine zugemutete Extraarbeit darstellt, die sie vom Kerngeschäft des Unterrichtens ablenkt, sondern eine veränderte Sichtweise auf die Unterrichtsrealität, die man bewusst positiv beeinflussen kann.

Wir werden uns bei der Erhebung am Fragebogen von Dechow/Reents/Tews-Vogler orientieren.⁸¹

⁷⁶ Vgl. Boban/Hinz (2003), S. 22

⁷⁷ Vgl. dazu Punkt 8 des vorliegenden Konzepts

⁷⁸ Vgl. dazu Punkt 4.10.2.2 des vorliegenden Konzepts

⁷⁹ Vgl. Boban/Hinz (2003), S. 22

⁸⁰ Die Krankenschwester bildet hier eine Ausnahme - vgl. Ausführung im Punkt 4.10.8. des vorliegenden Konzepts. Wir denken jedoch bspw. an das Mensa-Personal, das Reinigungspersonal, die Gärtner etc. Ein Untersuchungsgegenstand wäre hier, welche Auswahlkriterien beim Personal angewendet werden und ob diese sich (noch) stärker an den Werten einer inklusiven Schule orientieren können.

⁸¹ Dechow/Reents/Tews-Vogler (2014), S. 26 ff

2. Schritt: Ich wirke bei der (inklusive) Schulentwicklung mit

Untersuchungsfokus: Sichtbarmachung, an welchen Stellen KollegInnen inklusive Schulentwicklung mitgestalten können

Damit das Konzept einer inklusiven Schule keine leere Begriffshülle bleibt, muss allen am Schulleben Beteiligten bewusst sein, welche Stellen sie im inklusiven Prozess mitgestalten können. Das Gelingen eines solchen Prozesses hängt maßgeblich davon ab, wie es mit allen Beteiligten und Gremien kommuniziert wird. Es wird notwendig sein, folgende Werteorientierungen zu eruieren:⁸²

- Recht auf Bildung ohne Aussonderung
- Vertrauen in individuelle SchülerInnenpotentiale
- Wertschätzung von Vielfalt
- Gleichwertigkeit trotz Verschiedenheit

Zwar zeigt das vorliegende Konzept, dass wir bereits inklusive Strukturen besitzen und dementsprechend handeln. Wir möchten jedoch weiter versuchen, den inklusiven Prozess zu nutzen, um insgesamt noch mehr KollegInnen und MitarbeiterInnen am Schulentwicklungsprozess zu beteiligen. Dies ist ein Schritt in diese Richtung. Zur Erhebung der Partizipation des Kollegiums an diesem Prozess werden wir auf eine modifizierte Version des Fragebogens von Dechow/Reents/Tews-Vogler (2014, S. 40) zurückgreifen.

Die Arbeitsgruppe *(w)i(e)n-klusiv*⁸³ hat ein praktikables und grafisch anspruchsvolles Konzept zur (Selbst)Evaluation inklusiver Strukturen in Schulen vorgelegt, an dem wir uns – zusätzlich zu den bereits genannten Quellen – orientieren können.

Es sollen Strategien erarbeitet werden, um inklusive Strukturen einzelnen Gremien zuzuordnen und in Konferenzen zu implementieren. Auf diese Weise soll der Aufbau einer innerschulischen Arbeits- und Verständigungsstruktur zum ständigen Reflektieren des Inklusionsprozesses erfolgen. Wie dies genau erfolgen soll, bedarf einer Klärung zwischen leitenden und steuernden Gremien sowie der Inklusionsbeauftragung. Außer Frage steht allerdings, dass zum Gelingen des Inklusionsprozesses zukünftig vermehrt die Professionalisierung der Unterstützungsangebote in Form von Fortbildungen für Lehrkräfte und SchulsehlerInne notwendig sein wird.

⁸² a.a.O., S. 35 ff. Intendiert wird mit diesem Schritt die Stärkung der Dimension A des IDAS-Index: *Inklusive Kulturen schaffen*, vgl. Amrhein/Waschke (2018), S. 68

⁸³ <http://li.hamburg.de/contentblob/3851534/data/download-pdf-qik-check-qualitaet-in-inklusive-klassen.pdf> (Aufruf 3.2.2016); die vom Stadtschulrat Wien herausgegebene Erhebungsstruktur basiert auf den Indizes des Index für Inklusion, ermöglicht im Gegensatz zu diesem jedoch eine grafisch besser auswertende Matrix.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer

Amrhein, Bettina / **Waschke**, Lee J. S. (2018): Auswertung der Inklusionskonzepte der Deutschen Auslandsschulen – Entwicklung des IDAS-Index. (im Auftrag vom Bundesverwaltungsamt Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA))

Boban, Ines / **Hinz**, Andreas (2003): Index für Inklusion. Im Original: Booth / Ainscow (2002): Index of Inclusion. Herausgegeben vom *Centre for Studies on Inclusive Education* v. Vaughan, Mark. Halle

Brodkorb, Mathias (2013): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. Im Internet: http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/05/brodkorb_warum_inklusion_unmoeglich-ist.pdf (Aufruf 12.1.2016)

Dechow, Gundula/**Reents**, Konstanze/**Tews-Vogler**, Katja (2014): Inklusion. Schritt für Schritt. Chance für Schule und Unterricht. Berlin: Cornelsen

Leisen, Josef (2003): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag: Bonn

Moser, Vera (Hrsg., 2013): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Poschlad, Christiane (2012): Schüler mit Begabung. In: Stangier/Thoms (Hrsg., 2012), S. 183 - 185

Reich, Kersten (Hrsg., 2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz

Stangier, Stephanie / **Thoms**, Eva-Maria (Hrsg., 2012): Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr

Steinert, Wilfried (2012): Die Organisation inklusiver Schulen. In: Stangier /Thoms (2012), S. 346

Offizielle Beschlüsse, Handreichungen:

[Hinweise zur Inklusion an Deutschen Auslandsschulen](#)

(Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland vom 11.12.2014 i.d.F. vom 25.04.2025)

[Richtlinie für den abschlussbezogenen Nachteilsausgleich](#)

(Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland vom 11.12.2024)

[Grundsätze der zieldifferenten inklusiven Beschulung an Deutschen Schulen im Ausland](#)

(Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland vom 20./21.09.2017)

[Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen](#)

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)

[Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen \(Behindertenrechtskonvention\) in der schulischen Bildung](#) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010)

[Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben sowie beim Rechnen an den Deutschen Schulen im Ausland](#)

(Beschluss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland vom 17.03.2010 i.d.F. vom 25.04.2025)