

Vorwort

Liebe Mitglieder,
liebe Leserinnen und Leser,

das vorliegende Heft der „Sonderpädagogik in Berlin“ weist einen thematischen Schwerpunkt auf. Sie erhalten mit dem Heft die Möglichkeit, umfassende und vielschichtige Informationen zu erhalten, die im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ stehen.

In der Rubrik „Aus der Verbandsarbeit“ finden Sie zwei Beiträge von Frau Burmeister-Mansouri. Im Rahmen der Stellungnahme des vds Berlin zum Rahmenlehrplan für das 11. und 12. Schuljahr („Geistige Entwicklung“) setzt sie sich kritisch mit einzelnen Aspekten des RLP auseinander. Bitte beachten Sie in diesem Zusammenhang den Auszug des RLP (S. 16).

Im zweiten Beitrag geht sie mit ihren Ausführungen auf die veränderte Situation der Schule für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ein.

Im Rahmen eines praxisbezogenen Erfahrungsberichtes stellen Frau Kolberg und Frau Wedding das veränderte Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs vor. Hierbei werden u.a. die unterschiedlichen Aufgabenfelder einer Beratungs- und Diagnostikerkraft vorgestellt und einzelne Tätigkeitsbereiche anhand von zwei Fallbeispielen erörtert.

Darüber hinaus erhalten Sie mit dem Beitrag von Frau Schumann unterrichtsrelevante Anregungen und Hinweise, die am Beispiel der Planung einer Unterrichtsstunde für Schüler/innen der Unterstufe mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ festgemacht werden.

Ich wünsche Ihnen bei der Lektüre der Beiträge viele wertvolle und weiterführende Anregungen für Ihr berufliches Aufgabengebiet.

Jürgen Figura
(2. Vorsitzender)

Inhalt

➤ Aus der Verbandsarbeit

Städteausch zur inklusiven Bildung Dr. Ulrike Becker	2
Landesreferententagung in Leipzig - Referat Hören Natalie Schinn	3
Stellungnahme vds Berlin – Lehrerbildungsgesetz Dr. Ulrike Becker	4
Stellungnahme vds Berlin RLP „Geistige Entwicklung“ Eva Burmeister-Mansouri	6
Die Schule für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ verändert sich Eva Burmeister-Mansouri	8

➤ Beiträge

Zentralisierte Diagnostik und Beratung seit dem Schuljahr 2012/13 – ein Erfahrungsbericht Julia Kolberg/Claudia Wedding	10
Rahmenlehrplan Geistige Entwicklung – Auszug	16
Wir wiederholen die uns bekannten Obstsorten – Planung einer Unterrichtsstunde für die Unterstufe (Sachunterricht) Christin Schumann	20

➤ Pressemitteilungen/Buchvorstellung

Umsetzung hinter Erwartung	28
Lehrerstudium – Klasse Pädagogen für Berlin	29
Senat spart bei der Ausbildung von Sonderpädagogen	31
Buchvorstellung	33

➤ Fachgruppen

Kontakte der einzelnen Fachgruppen	34
---	----

Städteaustausch Berlin, Hamburg-Bergedorf und Bremen zur inklusiven Bildung bei Beeinträchtigungen im Sozialverhalten – Projekt „Übergang“

Dr. Ulrike Becker

Die drei Stadtstaaten haben sich auf einen regelmäßigen Austausch über die Möglichkeiten der inklusiven Bildung bei Beeinträchtigungen im Sozialverhalten verständigt. Alle Beteiligten orientieren sich hierbei an dem 1998 erstmalig in der Werbellinsee-Grundschule implementierten Förderansatz Projekt „Übergang“. Dieser Förderansatz wird in Einzelschulen in sieben Berliner Bezirken praktiziert.

Bei dem Projekt „Übergang“ handelt es sich um einen Förderansatz, der nicht die Inhalte der Förderung, sondern das Setting der Förderung sowie die darin wirksamen Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Die theoretischen Grundlagen basieren u.a. auf dem Werk des britischen Kinder- und Jugendpsychiaters D.W. Winnicott. Das Setting bezeichnet die örtlichen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen von Unterstützungsmaßnahmen und garantiert somit die Kontinuität. Durch das Setting werden positive Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung wirksam und schulisches Lernen möglich. Symptome im Bereich des Verhaltens reduzieren sich erheblich (Becker, U.: Lernzugänge. Wiesbaden 2008). Fünf Lernzugänge bilden das Setting, in dem auf unterschiedlichen Ebenen Kontinuität wirksam wird. Diese sind:

- Temporäre Lerngruppe „Übergangsklasse“
- Elternberatung
- Lehrerberatung
- Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe
- Soziale Inklusion

Nach Besuchen und Hospitationen durch Bremer und Hamburger Kollegen im letzten Jahr sowie Fortbildungen in Hamburg und Bremen haben in Hamburg-Bergedorf zum Schuljahr 2013/2014 sechs Schulen mit temporären integrativen Lerngruppen nach dem Berliner Vorbild Projekt „Übergang“ begonnen und zwei weitere werden zum Schuljahr 2014/2015 starten.

Bei den Schulen handelt es sich um Grund- und Stadtteilschulen. Die Stadtteilschulen sind mit dem Berliner Konzept der integrierten Sekundarschulen weitgehend vergleichbar. Schulen in Bremen wollen ebenfalls zum Schuljahr 2014/2015 beginnen. Frau Siemer, Referentin für Zentrale Fortbildung Sonderpädagogik im Landesinstitut Schule Bremen (LIS) hat im letzten Jahr zu einer Fortbildung zum Projekt „Übergang“ in Bremen eingeladen und ist Ansprechpartnerin für die Gruppe aus Bremen.

8 Schulen in Hamburg-Eimsbüttel bisher nicht am Städteaustausch beteiligt, haben aber auch nach Fortbildungen zum Projekt „Übergang“ diesen Ansatz als gemeinsames Konzept von Schule und Jugend für die Gestaltung von temporären integrativen Lerngruppen ausgewählt.

Am 21.3.2014 trafen sich 9 Kolleginnen und Kollegen aus Berlin, die auf eine langjährige Erfahrungen mit dem Projekt „Übergang“ als Lehrkräfte oder Schulleiter/in zurückblicken können, mit Kollegen aus Schule und Jugendhilfe aus Bremen sowie Hamburg im ReBBZ Hamburg-Bergedorf zu einem ganztägigen Austausch. Das Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBBZ) ist eine Institution, unter dessen Dach sich sonderpädagogische und schulpsychologische Beratungsangebote sowie schulische Angebote (allgemeinbildende Schule und temporäre Lerngruppen) vereinen.

In Hamburg-Bergedorf wurde die Veranstaltung durch den Leiter des REBBZs Bergedorf, Herrn Friedsam (ehemaliger 1. Landesvorsitzender vds Berlin) und Herrn Lersch, dem Leiter des Jugendamtes Hamburg-Bergedorf, gemeinsam eröffnet, da dort die Realisierung der temporären integrativen Lerngruppen durch die beiden Säulen Schule und Jugendhilfe gemeinsam finanziert wird. Deshalb fließen in jede Schule, die Projekt „Übergang“ praktiziert, eine hohe Anzahl an Jugendhilfestunden ein. Hamburg-Bergedorf und Berlin Marzahn-Hellersdorf verfolgen in Bezug auf die Umsetzung des Projektes „Übergang“ ein ähnliches Modell.

Im weiteren Verlauf des Tages folgte ein sehr spannender Vortrag von Frau Prof. Prengel zur Bedeutung der Anerkennung und Akzeptanz in pädagogischen Beziehungen (Prengel, A.: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, Verlag Barbara Budrich 2013) und ich informierte über die Verbreitung von Projekt „Übergang“ in Berlin. Danach fanden städteübergreifende Arbeitsgruppen statt, in denen unsere Kolleginnen und Kollegen aus Berlin als erfahrene Experten für Fragen aus Hamburg und Bremen zur Verfügung standen. Im Rahmen des Austauschprogrammes wird das nächste Treffen voraussichtlich 2015 in Bremen stattfinden.

Landesreferententagung - Verband Sonderpädagogik - Referat Hören am BBW Leipzig

Natalie Schinn

Die Landesreferenten aus dem Referat Hören des Verbandes Sonderpädagogik (vds) tagten zu ihrem jährlichen Referententreffen vom 03.04. - 05.04.2014 im Berufsbildungswerk Leipzig. Das Bereitstellen der Tagungsräume und das leckerer Catering unterstützten die konstruktive Arbeit.

Frau Sánchez kümmerte sich um die Organisation und einen unkomplizierten Ablauf. Dafür bedanken wir uns sehr herzlich.

Vom 07. - 08. November 2014 findet am Berufsbildungswerk in Leipzig eine gemeinsame Bundesfachtagung der Referate Hören und Sehen des vds statt. Diese galt es inhaltlich und organisatorisch vorzubereiten. Dazu wurde den Referenten auch die Multifunktionshalle von Herrn Kuschel-Schröder vorgestellt, damit die sie einen Eindruck der vorhandenen Technik erhielten. Weiter wurde an einem Positionspapier des vds zum Förderschwerpunkt Hören gearbeitet, um die Notwendigkeit der qualifizierten Förderung und des individuellen Nachteilsausgleiches hörgeschädigter Menschen im Rahmen von Inklusion zu betonen.

Wer Interesse hat, sich an der Arbeit im Verband Sonderpädagogik zu beteiligen, kann sich über die homepage <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/> informieren oder Kontakt zur Bundesreferentin im Förderschwerpunkt Hören, Susanne Römer (sroemer@hs-zg.de), aufnehmen.

Die Landesreferenten sind Schulleiter und Förderschullehrkräfte aus verschiedenen Hörgeschädigtenschulen in Deutschland:

SL D. Schleicher, Hessen

FöSL H. Dössinger, Bayern

ehm. SL H. Dössinger, Bayern

sv. SL O. Oelgarte, Sachsen-Anhalt

FöSL S. Romanski, Rheinland-Pfalz

FöSL C. Daniels-Kassel, Baden Württemberg

Vertr. Prof./ FöSL S. Römer, Sachsen, Bundesreferentin für den Förderschwerpunkt Hören

FöSL F. Brodehl, Schleswig-Holstein

FöSL A. Schneider-Heinen, Schleswig-Holstein, Bundesreferentin für den Förderschwerpunkt Sehen

FöSL N. Schinn, Berlin



Landesverband Berlin

Geschäftsstelle:

Dr. Ulrike Becker

(1. Landesvorsitzende)

Refik-Veseli-Schule

Skalitzer Straße 55

10997 Berlin

ulrike.becker@verband-sonderpaedagogik.de

An
Frau Sandra Scheeres
Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin-Mitte

Sehr geehrte Frau Scheeres,

wir begrüßen sehr, dass sich das Bundesland Berlin in der Mitte der Bundesländer befindet, die sich zeitnah zur Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention die Umsetzung „inklusive Bildung“ zum bildungspolitischen Ziel erklärt haben. Wir tragen auch den ersten Entwurf zum Lehrerbildungsgesetz (i. d. F. 6.6.2013) mit, der auf der Grundlage der Baumert Kommission vorsieht, dass Studierende aller Lehramter Kompetenzen in inklusiver Bildung, Förderdiagnostik sowie die Unterrichtung und Erziehung von heterogenen Lerngruppen erwerben müssen. Dies unterstützt eine Basisqualifizierung aller Lehramtsstudierenden und somit das Gelingen inklusiver Bildung.

Wir sind sehr erstaunt über den Entwurf zur Lehramtszugangsverordnung (i. d. F. vom 8.11.13), in dem vorgesehen ist, die sonderpädagogischen Fachrichtungen zu den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Lernen nicht mehr als eigenständige Fachrichtungen, sondern nur noch um 50% reduziert in einer Kombination aus E/S oder E/L studiert werden sollen.

Im Einvernehmen mit den Lehrstuhlinhabern im Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt Universität sind wir der Meinung, dass inklusive Bildung nur gelingen kann, wenn die sonderpädagogische Fachlichkeit in vollem Umfang erhalten bleibt. Dies betrifft im Besonderen die Fachrichtung „Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Verhalten/Verhaltensgestörtenpädagogik“: Trotz aller Bemühungen um gemeinsamen Unterricht und inklusive Bildung kann bundesweit seit dem Jahr 2000 ein starker Anstieg von Kindern und Jugendlichen mit festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf „Emotionale und soziale Entwicklung“ beobachtet werden. Trotz den Bemühungen um inklusive Bildung herrschen in vielen Bundesländern Modelle selektiver Beschulung vor.

Um inklusive Bildung für die betroffenen Kinder und Jugendliche zu ermöglichen ist gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Sozialverhalten der Erhalt der Fachlichkeit von höchster Bedeutung. Dies betrifft alle schulischen Arbeitsfelder in allgemeinbildenden Schulen wie in Beratungs- und Unterstützungszentren, die gegenwärtig auch in Berlin gegründet werden. Diese Arbeitsfelder sind: Unterricht, Förderung, Förderdiagnostik und Beratung. Um kurz- und langfristig die inklusive Bildung garantieren zu können, ist es daher unabdingbar, dass die Fachrichtung „Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Verhalten/Verhaltensgestörtenpädagogik“ weiterhin mit 60 CPs im Rahmen aller Lehramtsstudiengänge studiert werden kann. Die Studieninhalte sind umfassend und können aus wissenschaftlicher Sicht keinesfalls reduziert werden.

Ca. 80% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Berliner Schule haben den Förderschwerpunkt Sprache, Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung. Von daher ist es aus bildungspolitischer Sicht sehr wichtig, Lehrkräfte auszubilden, die in möglichst zwei der drei Fachrichtungen um-

fassend qualifiziert sind. Da aber die Studieninhalte der Fachrichtungen Sprache, Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung nur wenige Schnittstellen aufweisen, können die Studieninhalte der drei Fachrichtungen keinesfalls auf 50% reduziert werden. Vielmehr muss weiterhin die Möglichkeit bestehen, weiterhin zwei der drei Fachrichtungen als eigenständige Fachrichtungen mit je 60 CPs zu studieren.

Wir sind besonders verwundert über die Planung die Fachrichtung „Sprache“ nur noch im Rahmen des Lehramtes an Grundschulen studieren zu dürfen. Dank der sehr guten grundschulpädagogischen und sprachheilpädagogischen Förderung in Grundschulen, sinkt die Anzahl der von Sprach- und Sprechstörungen mit zunehmenden Schulbesuchsjahren stark ab, so dass im Jugendalter nur noch wenige Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Diese zeigen aber erhebliche Beeinträchtigungen in der Sprache, so dass gerade im Bereich der Sekundarschule hochqualifiziertes Personal gefragt ist, um die inklusive Bildung dieser Schülerinnen und Schüler zu garantieren. Von daher werden in integrierten Sekundarschulen und in Grundschulen Lehrkräfte benötigt, die sehr gut im Bereich der Sprachheilpädagogik qualifiziert sind. Von daher muss es aus unserer Sicht auch für den Studiengang Lehramt an integrierten Sekundarschulen unbedingt die Möglichkeit geben, die Fachrichtung Beeinträchtigungen in der Sprache im Umfang von 60 CPs zu studieren.

In Berlin soll mit der weiteren Implementierung inklusiver Bildung die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte LES aufgehoben werden. Dies hilft Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse zu vermeiden. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass durch die Aufhebung der Feststellungsdiagnostik keine Beeinträchtigung oder gar eine Behinderung verschwinden kann. Die Annahme, Beeinträchtigungen im Sozialverhalten entstünden erst durch eine Feststellungsdiagnostik, verleugnet das Leid der betroffenen Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern. Hinter Verhaltensstörungen stehen fast immer seelische Notrufe von Schülerinnen und Schüler. Die Kinder und Jugendlichen benötigen dringend Unterstützung und Förderung. Ihre erwachsenen Bezugspersonen in der Schule und ihre Eltern bedürfen regelmäßiger fachlicher Beratung. Das Thema Verhaltensstörungen hat besondere Aktualität, da es immer häufiger in der Presse und in bildungspolitischen Debatten im Kontext von Gewalt oder Psychiatisierung diskutiert wird. Viele Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Verhalten werden häufig vom Unterricht suspendiert und somit aus dem schulischen Bildungsprozess ausgeschlossen. Ambulante und stationäre Jugendhilfeeinrichtungen mit Schulersatzprojekten stellen einen großen Kostenfaktor in der Jugendhilfe dar. Manche Jugendliche verüben in den entstehenden schulfreien Zeiten Straf- oder Gewalttaten. Verhaltensstörungen sind darum mit schwerwiegenden Desintegrationsprozessen auf der persönlichen Ebene und auf der gesellschaftlichen Ebene verbunden. Sie ziehen erhebliche gesellschaftliche Folgekosten nach sich. Von daher warnen wir nicht nur im Interesse der betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch in einem gesamtgesellschaftlichen Interesse vor einer massiven Reduzierung der Fachlichkeit durch ein reduziertes Studienangebot in der sonderpädagogischen Fachrichtung „Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Verhalten/Verhaltensgestörtenpädagogik“.

Nicht zuletzt möchten wir darauf hinweisen, dass die vorgesehene Reduktion der CPs im Studium der Fachrichtungen LES inhaltlich nicht den Vorgaben der KMK zu den drei Förderschwerpunkten sowie zur sonderpädagogischen Förderung entspricht. Wir bitten Sie das Gelingen inklusiver Bildung auch im Bereich der sonderpädagogischen Qualifizierung innerhalb der Lehrerbildung in Berlin so zu unterstützen, dass eine mittel- und langfristige Deprofessionalisierung vermieden wird. Die Aufrechterhaltung des eigenständigen Studiums der Fachrichtungen zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung in allen Lehramtsstudiengängen ist unabdingbar für eine inklusive Schule in Berlin.

Für Rückfragen stehe ich sehr gerne zur Verfügung.

Ich verbleibe
mit freundlichen Grüßen

PD Dr. Ulrike Becker
-1. Landesvorsitzende vds Berlin

Anm. der Redaktion: weitere Adressaten des Briefes sind: Fachbeirat für Inklusion, Frau Sybille Volkholz und die Bildungspolitischen Sprecher im Abgeordnetenhaus

Landesverband Berlin

Geschäftsstelle:

Dr. Ulrike Becker

(1. Landesvorsitzende)

Prignitz-Schule

Pöppelmannstraße 2

12157 Berlin

Telefon: 030902776932

Email: ust.becker@t-online.de

Stellungnahme des vds Berlin RLP Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung BQL Mai 2013

Der vds Berlin begrüßt die Herausgabe eines zeitgemäßen RLP für das 11. und 12. Schuljahr für Schüler/-innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Geistige Entwicklung“.

Während für Brandenburg der Begriff der Werkstufe erhalten bleibt, wird zukünftig in Berlin der Begriff des zweijährigen Berufsqualifizierenden Lehrgangs verwendet; der Begriff Abschlusstufe - so wie die Bezeichnung laut VO So-päd noch lautet - scheint entfallen zu sein.

Zu klären wäre, ob dies eine Veränderung der VO nach sich zieht oder beide Begriffe parallel existieren, je nachdem an welchem schulischen Ort der Lehrgang absolviert wird. Der Bildungsgang endete bisher mit dem Abschlusszeugnis nach dem 12. Schulbesuchsjahr. Ist hier eine Änderung vorgesehen?

Insgesamt kann der neue RLP – trotz einiger kritisch anzusehender Teilaspekte – als tragfähige Arbeitsgrundlage angesehen werden. Die Anschlussfähigkeit an den RLP 1-10 wie auch an die Lehrpläne der Fächer für die Sekundarstufe 1 ist gegeben.

Der Einführung durch die allgemeinen Abschnitte 1-5 ist nichts hinzuzufügen. Der Bildungsauftrag wird deutlich und fachlich angemessen dargestellt.

Die Unterteilung in berufsfeldübergreifenden und berufsfeldbezogenen Unterricht entspricht den zukünftigen Anforderungen, wobei in beiden Bereichen einige Aspekte zu diskutieren sind.

Berufsfeldübergreifender Unterricht:

Die Ausführungen zu den Fächern Kommunikation/Deutsch, Mathematik und Sport erfordern keine kritische Kommentierung. Hier ist das Spektrum der anzustrebenden Kompetenzen auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen gut erkennbar.

Die Einführung des Faches WiSo erscheint grundsätzlich sinnvoll. Der Bezug zu den Leitthemen in Teil B des RLP 1 -10 kann ohne weiteres hergestellt werden. Die vielfältigen Handlungsfelder dieser Themen lassen sich überwiegend direkt aufnehmen bzw. verbinden.

Der strukturelle Aufbau der Handlungsfelder und Themenfelder dieses Faches knüpft sinnvoll an den RLP 1 -10 an. Das Handlungsfeld Globale Welt knüpft an den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen des RLP 7-10 ISS/Gym. an und sollte im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrages auch Bestandteil dieses Faches sein. Allerdings stellt sich die inhaltliche Frage, wie weit bei geistiger Behinderung, die durch kognitive Einschränkungen wie geringe Transferfähigkeit und geringes Antizipationsvermögen gekennzeichnet ist, die Erreichung der Leitkompetenzen 18 und 19 auf der geringsten Anforderungsstufe realisiert werden kann.

Die Leitkompetenz 20 umfasst Kompetenzen, die in ihrer Erreichbarkeit realistisch sind, jedoch nicht wirklich unter dem Aspekt der Europäischen Integration einzuordnen sind.

Nach den ersten drei Kompetenzen erfolgt eine steile Progression, die mit der Realität der Lebensbedingungen von Schülern und Schülerinnen mit diesem Förderschwerpunkt – zumindest in den Förderzentren – nicht vereinbar erscheint. Somit stellt sich die Frage nach der tatsächlichen Zukunftsbedeutung dieses Bildungsinhaltes.

Die Fähigkeit zum Erkennen von Vielschichtigkeit und Komplexität in abstrakten Zusammenhängen sowie der Erwerb von „Kompetenzen im Bereich der Folgeabschätzung“ s. S. 42 lassen die Frage aufkommen, ob dann noch der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für den jeweiligen Jugendlichen berechtigt ist.

Berufsfeldbezogener Unterricht:

Begrüßenswert ist die Vorgabe des RLP bezüglich der Auswahl und Ergänzung der Berufsfelder. Dies berücksichtigt die Bedingungen der einzelnen Schulen und trägt insgesamt zur Vielfalt und damit zu Entscheidungsspielräumen für die Jugendlichen bei.

Es soll hier allerdings die Frage aufgeworfen werden, ob die Bereiche Musik und Betreuung tatsächlich relevante Berufsfelder sein können.

Der *Bereich Betreuung* enthält Inhalte bzw. spätere Tätigkeiten, die eher den Bereichen Hauswirtschaft, Wäschepflege, Gebäudereinigung zuzuordnen sind. Die tatsächliche Betreuung beinhaltet Übernahme von hoher Verantwortung für andere Menschen. Dies soll durch Personen, die in der Regel selbst in unterschiedlichem Ausmaß betreuungs- oder unterstützungsbedürftig sind, als berufliche Tätigkeit ausgeübt werden. Hier handelt es sich sicherlich um eine ethische Grundsatzfrage, die nicht in einem Rahmenlehrplan zu beantworten ist.

Die Förderung *musikalischer Fähigkeiten* im weitesten Sinn mit allen zugehörigen Facetten wäre als *berufsfeldübergreifender Unterricht* für alle Schüler/innen mit diesem Förderschwerpunkt relevant - vergleichbar mit dem Fach Sport. Das Fach Musik bietet ein hohes Potential (vgl. RLP 1-10) zur Förderung vielfältiger individueller sozialer, kommunikativer, motorischer und weiterer Kompetenzen bei Menschen mit Geistiger Behinderung. Eine Berufsperspektive in diesem Betätigungsfeld erscheint realitätsfern. Durch eine Verankerung als Unterrichtsfach würden sich Entwicklungsmöglichkeiten für alle Absolventen des BQL - Lehrgangs ergeben.

Die Matrix der Struktur der Berufsfelder (S.57) erscheint auf den ersten Blick ohne inhaltliche Füllung nachvollziehbar. Die Zuordnung von jeweils 5 Anforderungsstufen zu jeweils 4 Kompetenzbereichen ist sinnvoll.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Berufsfelder zeigt sich allerdings durchgängig durch alle Berufsfelder eine erhebliche Schwäche.

Die Anforderungsstufe 1 beschreibt in allen Berufsfeldern 2 Verhaltensweisen: „zeigen Reaktionen auf...“ und „erkunden mit allen Sinnen...“. Dies geht nicht über den vorherigen Rahmenplan hinaus (... sind zu beteiligen). Hier werden die Möglichkeiten, welche die Geistigbehindertenpädagogik im Bereich Didaktik des Unterrichts bei Schülern und Schülerinnen mit schwerster Mehrfachbehinderung inzwischen entwickelt hat, ignoriert. Erläuterung: die Interpretierbarkeit von Reaktionen (gesteuert – also gelernt oder impulsiv/ erwünscht oder unerwünscht) führt nicht zwangsläufig zum Erwerb einer Kompetenz.

Es wird vorausgesetzt, dass bei den Verfassern und Verfasserinnen des RLP eine einheitliche Definition des Begriffs Kompetenz zugrunde liegt, so wie es im Handbuch für den Berliner Vorbereitungsdienst definiert ist: „Eine Kompetenz ist die (individuelle) Fähigkeit, variable Anforderungen und Probleme in situationspezifischen (schulischen) Handlungsfeldern erfolgreich zu bewältigen.“

Es stellt sich die Frage, was Reaktionen für den reagierenden Menschen und seine Umwelt bedeuten; was fängt der Schüler/die Lehrerin mit einer Reaktion auf eine veränderte Lernumgebung an? Was ist eine veränderte Lernumgebung? Welche Zukunftsbedeutung hat dies?

Die Kompetenz „erkunden mit allen Sinnen...“ erscheint hilflos dürftig und wissenschaftlich rückwärts gewandt.

Mehrkanaliges Lernen, also Auseinandersetzung auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen sowohl vertikal wie auch horizontal erfolgt in Unterrichtssituationen, die schülerbezogen, sachbezogen sowie in bedeutungsvolle lernfördernde Zusammenhänge eingebettet sind.

Beispielhaft kann hier der Aspekt „tragen Arbeitsschutzkleidung...“ angeführt werden. Das alleinige Tragen ohne den sinnhaften Bezug – also Handeln – stellt keine Kompetenz dar.

Ohne ins Ironische abgleiten zu wollen, soll doch erwähnt werden, dass die Erkundung mit allen Sinnen z.B. metallischer Gegenstände gerade nicht sinnvoll sein kann, da dies oft dem Menschen nicht gut tut.

Eine sachlogische Unschärfe ergibt sich in der Anforderungsstufe 2 „... bewegen sich sicher in Werk- und Produktionsräumen“. Das Erkennen von Gefahrenquellen etc. erfolgt in der nächsten Anforderungsstufe, ist aber dem *sicheren* Bewegen sachlogisch vorgeordnet.

Zusammenfassend kann der RLP BQL in vielen Bereichen als zeitgemäß und zukunftsweisend bezeichnet werden.

Sehr kritisch anzumerken ist die mangelnde Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung für die Gruppe der Schüler/innen mit schwerer Mehrfachbehinderung. Die Gruppe ist nicht verschwindend gering, sondern macht zumindest in den Förderzentren einen erheblichen Teil der Schülerschaft aus (z. T. bis zu 2/3 der Gesamtschülerzahl). Im Rahmen der zunehmenden wünschenswerten Beschulung im gemeinsamen Unterricht wird jetzt schon offensichtlich, dass an den Förderzentren ausschließlich die Schüler/innen mit schweren geistigen und zusätzlichen Behinderungen unterrichtet werden.

Dieser Entwicklung sollte durch einen auch dieser Schülergruppe angemessenen RLP, der wissenschaftliche Erkenntnisse und Standards berücksichtigt, Rechnung getragen werden.

Eva Burmeister-Mansouri

Mitglied des vds Berlin

Die Schule für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ verändert sich - Eine ganz kurze Zustandsbeschreibung

Eva Burmeister-Mansouri

Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Geistige Entwicklung besuchen noch mehrheitlich die entsprechenden Förderzentren. Der Besuch einer Grundschule oder gar einer Sekundarschule im gemeinsamen Unterricht nimmt langsam zu, ist in den verschiedenen Berliner Regionen allerdings auch sehr unterschiedlich.

Vorangestellt sei, dass im Rahmen der erheblichen Reduzierung von Schulen für die Förderschwerpunkte Lernen und Sprache die Frage nach der Abschaffung der Förderzentren für Geistige Entwicklung zurzeit keine Rolle spielt. Das Recht der Eltern auf Wahl zwischen Förderzentrum und inklusiver Schule ist im Schulgesetz verankert. Von Seiten der Senatsverwaltung für Bildung werden in den letzten 3 Jahren immer wieder unterschiedliche Zahlen bezüglich einer Reduzierung der Schülerzahlen genannt; mal sollen es 5 – 10% sein, mal 33% (ein Drittel) der Schülerschaft, um welche die Förderzentren sich verkleinern sollen. Dies sind bisher mündliche Aussagen einzelner Personen, die nicht schriftlich festgelegt sind.

Bisher hat die Erhöhung des Anteils von geistigbehinderten Schülern im gemeinsamen Unterricht nicht zu einer Absenkung der Zahlen an den Förderzentren geführt.

Dies hat folgende Gründe:

Der Anteil von Kindern mit komplexen Behinderungen nimmt zu und ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen, die in der Grundschule ihre Schullaufbahn begonnen haben, wechseln im Laufe ihrer Schulbesuchsjahre an das Förderzentrum.

Die meisten Schulen für diesen Förderschwerpunkt sind überfrequent belegt, dies ist schon im Schulentwicklungsplan 2006 - 2011 ausgewiesen. Die Raumknappheit an den Schulen erschwert immer wieder qualitativ guten Unterricht; es gibt keinen Rückzugsraum bei Krisen, zu viele Schüler/innen und Lehrer/innen befinden sich zeitweise in einem Raum.

Mit Sicherheit ist zu diskutieren, ob im Zeitalter der Inklusion weitere Schulbauten für diesen Förderschwerpunkt zeitgemäß sind – der Bedarf ist offensichtlich – oder ob eine Festlegung von guten Ausstattungsmerkmalen für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne geistige/komplexe Behinderung der richtige Weg ist.

Bisher wird das Angebot des gemeinsamen Unterrichts hauptsächlich von Schülerinnen ohne weitere Förderstufenzuordnung wahrgenommen, einzelne Schüler/innen mit der Förderstufe I besuchen ebenfalls die Grundschulen; Förderstufen II – Schüler/innen haben bisher kaum die Möglichkeit. Somit hat sich in den letzten 5 Jahren eine erhebliche Veränderung besonders in den Eingangs- und Unterstufen der Förderzentren ergeben: hier werden fast nur noch bis ausschließlich Schüler/innen der Förderstufe I und II eingeschult.

Im Lauf der Schulbesuchszeit ändern sich die Klassenzusammensetzungen, da Schüler/innen aus den Grundschulen hinzukommen, deren inklusive Beschulung aus unterschiedlichen Gründen nicht gut gelang. Besonders nach dem Ende der Grundschulzeit wechseln etliche Jugendliche auf das Förderzentrum. Diese als „Rückläufer“ zu bezeichnen, sollte vermieden werden, denn die Eltern dieser Schüler/innen überlegen zu diesem Zeitpunkt wie alle anderen Eltern, welche Oberschule für ihr Kind geeignet erscheint.

Um mehr Schüler auch mit komplexen Behinderungen inklusiv zu unterrichten, sollten die Aspekte der Barrierefreiheit weiter gedacht werden; Barrierefreiheit für schwerst behinderte Schüler/innen bedeutet nicht nur das Vorhandensein eines Aufzuges, sondern das Vorhandensein von personaler Assistenz ebenso, wie gut beheizbare und belüftbare Pflegeräume, Raum für medizinische Hilfeleistungen, angepasste Orientierungs- und Leitsysteme im Schulgebäude etc.

Ebenso ist die Frage der Personalausstattung (nicht nur Lehrer/innen, sondern Betreuer/innen oder Assistenten) zu diskutieren.

Mit der Inkraftsetzung des neuen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 –10 dieses Förderschwerpunktes 2011 wurde ein wichtiger Schritt getan. Die RLP sind nun trotz einiger Mängel kompatibel und für die Sonderpädagogen eine gute Arbeitsgrundlage. Um zu einer besseren Verknüpfung mit den RLP der Grundschule zu gelangen, wäre immer noch umfassende Fortbildung für die Grundschulen hilfreich.

Auch die Personalausstattung an den Förderzentren sollte nicht aus den Überlegungen heraus genommen werden. Die Lernanfänger/innen sind schwerst mehrfach behindert, benötigen umfassende Pflege (bis zu 3 Stunden täglich) und zusätzlich kommen Erkrankungen wie Epilepsie oder auch starke Ausprägungen des frühkindlichen Autismus hinzu. Mit zunehmendem Lebensalter erkranken viele Jugendliche mit geistiger Behinderung an psychischen Erkrankungen. Dieser Problematik nähern sich Pädagogen, Psychologen, Pädiater und Kinderpsychiater erst langsam an.

Schwere Verhaltensstörungen mit hoch aggressivem Verhalten bei mangelnder Impulssteuerung führen immer wieder zu Verkürzungen der Unterrichtszeit bis hin zu Haus- oder Einzelunterricht. Im ungünstigsten Fall kann keine Gruppenfähigkeit mehr erreicht werden und aggressive Muster verfestigen sich. Bedauerlicherweise gibt es im Land Berlin kaum Einrichtungen, die sich auf diesen Personenkreis eingestellt haben, so dass die privaten Einrichtungen – meist in kirchlicher Trägerschaft – im Berliner Umland in Anspruch genommen werden.

Um sich diesen Aufgaben zu stellen, sollte die Frage der Personalausstattung auch an den Förderzentren nicht nur quantitativ, sondern vor allem qualitativ diskutiert werden. Die Berufsgruppe der Betreuer/innen hat verantwortungsvolle Arbeit zu leisten; es ist in keiner Weise angemessen und nicht zeitgemäß, dass hier Mitarbeiter/innen ohne jede Ausbildung eingestellt werden. Die Ausbildung zur Sozialassistentin sollte mindestens Voraussetzung sein. Dies mag nur ein Beispiel sein; gerade für diese Herausforderungen fehlen gute Fortbildungsangebote für alle Berufsgruppen.

Für die Jugendlichen am Förderzentrum für Geistige Entwicklung hat sich in den letzten 3 Jahren das Angebot zur beruflichen Bildung durch die Einbeziehung der Integrationsfachdienste und den neuen RLP für den berufsqualifizierenden Lehrgang¹ (welcher zum neuen Schuljahr in Kraft treten wird) erweitert.

Die schon immer stattfindende berufliche Vorbereitung beginnt nun wesentlich früher, wird stärker strukturiert und orientiert sich am 1. Arbeitsmarkt. Aufgrund der oben erwähnten Veränderung der Schülerschaft ergeben sich hier für die Schulen besondere Herausforderungen.

Zukunftsperspektivisch sollte für die Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf die Frage der Schwerpunktschulen entschieden werden. Den bekannten Argumenten zum Thema Einzelintegration versus Schwerpunktschule sind keine weiteren hinzuzufügen. Die Ausstattungsmerkmale sollten zügig geklärt werden, damit begonnene gemeinsame Beschulung gut gelingen und für Eltern und Schulen Zuverlässigkeit hergestellt werden kann.

Für die Förderzentren zeichnen sich unter den sich jetzt entwickelnden Veränderungen möglicherweise ganz andere Fragestellungen ab. Sollen sie zu Schulen für Schüler/innen mit komplexen Behinderungen werden oder sollte diese Schülergruppe mit ihren kompetenten Lehrkräften nicht doch den Schritt in die Grund- und Sekundarschulen wagen?

Hierfür könnten ganz unterschiedliche Modelle denkbar sein – vielleicht auch als zeitweilige, ständig weiter zu entwickelnde Systeme – wenn man das Postulat der „Totalinklusion“ * weniger ideologisch denkt.

- *) **Lesehinweis:** Ackermann, Karl-Ernst (2008) Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung, Kapitel 3: Worüber sprechen wir, wenn wir von Inklusion reden. In: Musenberg, O. / Riegert, J. (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen 2010 S. 240 - 243

¹ s.u. „Rahmenlehrplan – Auszug“, S. 13

Zentralisierte Diagnostik und Beratung seit dem Schuljahr 2012/13 – ein Erfahrungsbericht

Julia Kolberg/Claudia Wedding

Der folgende Artikel¹ gibt einen Überblick über das veränderte Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Seit dem Schuljahr 2012/13 erfolgt in Berlin die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entsprechend einem landesweit gültigen Leitfaden. Dieser soll das Vorgehen vereinheitlichen und damit ein berlinweit vergleichbares diagnostisches Niveau umgesetzt werden. Die Verfasserinnen sind seit Schuljahresbeginn 2012/13 als Lehrkräfte für Beratung und Diagnostik im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Region Charlottenburg-Wilmersdorf tätig. In den Artikel fließen die Erfahrungen von Stephanie Cobet, Diagnostiklehrkraft im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Region Mitte, mit ein.

Das Verfahren wird im Folgenden vorgestellt, erste Erfahrungen werden zusammenfassend erläutert und anhand zweier Fallbeschreibungen veranschaulicht.

Darstellung des Verfahrens/der Veränderungen

Mit Schuljahresbeginn 2012/2013 wurde der neue „Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen“² eingeführt. Er wird seitdem verbindlich genutzt. Alle Beratungs- und Diagnostiklehrkräfte wurden im Rahmen einer zweitägigen Fortbildungsveranstaltung im LISUM auf Neuerungen im Verfahren und die Nutzung des Leitfadens vorbereitet. Mit Abschluss der Veranstaltung erhielten sie die Beauftragung für ein Schuljahr, Beratung und/oder Diagnostik in ihrem jeweiligen Bezirk und in der von ihnen studierten Fachrichtung durchzuführen. In allen Regionen Berlins sind in der Regel pro Förderschwerpunkt zwei Lehrkräfte für die Tätigkeiten Beratung und Diagnostik durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft beauftragt. Anfang des Jahres 2014 wurde der Leitfaden um die Formulare in den Schwerpunkten „Hören“ und „Autismus“ ergänzt. Damit liegen Artikel und Formulare für alle Förderschwerpunkte vor.

Das Verfahren soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Mit dem neuen Verfahren ist eine verpflichtende Beratung vor Antragstellung und der Erstellung des Gutachtens durch eine Beratungslehrkraft eingeführt worden. Die Beratung dient der Vorklärung und soll als eine Art Filter die unnötige Erstellung von Gutachten und Bean-

tragung von Verfahren vermeiden. Im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ kann dieser Schritt insbesondere bei Lernanfängern oftmals wegfallen, wenn eindeutige ärztliche Berichte vorliegen. Häufig liegen auch schon psychometrische Befunde z.B. durch das SPZ der Region vor, die den Förderschwerpunkt erkennen lassen.

Wenn ein vollständiges Beratungsverfahren stattgefunden hat, so liegen der Diagnostiklehrkraft für die Gutachtererstellung folgende Unterlagen vor:

- Der von den Eltern bzw. der Leitung der zuständigen Grundschule unterschriebene Antrag auf Überprüfung (Ve 1³)
- Die von der Leitung der zuständigen Grundschule bzw. von den Eltern unterschriebene Stellungnahme zum Antrag (Ve 2 bzw. Ve3)
- Eine von den Eltern unterschriebene Schweigepflichtentbindung, um sich während der Gutachtererstellung mit behandelnden Ärzten oder Therapeuten austauschen zu können (Ve 4)
- Ggf. ein Bericht der Schule /der Kita über den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (Ve 5)
- Eine Stellungnahme der Beratungslehrkraft (Ve 6). Die Stellungnahme entsteht entweder nach dem Besuch des Kindes in seiner Kita /Schule (Beobachtung in der Gruppe, Gespräche mit Erziehern/ Therapeuten) oder, bei Lernanfängern häufig, wenn sich die Eltern mit ihrem Kind initiativ an einem Förderzentrum vorstellen.
- Ggf. Arztbriefe, Berichte von Therapeuten, Vorgutachten
- Schülerbogen
- Evtl. Sonderpädagogischer Förderbogen
- Die Beauftragung der Koordinierungsstelle mit der Erstellung des Gutachtens (Ve 9)

Die Erfahrungen zeigen, dass sich der Aufgabenumfang der Beratungslehrkräfte nicht ausschließlich über die Beratung von Kollegen zum Verfahren der Gutachtererstellung oder Elternberatung zur Möglichkeiten der Schulwahl erstreckt. Insbesondere Kolleginnen und Kollegen, die in der Integration arbeiten, haben großen Bedarf an unterstützender Beratung zur konkreten Be-

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden ausschließlich die männliche Form verwendet.

² Im Internet unter https://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/fachinfo.html

³ Ve1- Ve10 sind Formulare, die im Leitfaden vorliegen und entnommen werden.

schulung entsprechend dem Rahmenlehrplan im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. In mehreren Fällen wurde die Möglichkeit einer Hospitation der betreffenden Kollegen in einem der Förderzentren genutzt.

Mit Implementierung des neuen Verfahrens gab es zunächst eine strikte Trennung zwischen den Aufgabebereichen derjenigen Fachkräfte, die für die Beratung, und derjenigen, die für die Diagnostik zuständig sind. Das bedeutete, dass jeweils zwei Personen Informationen zum Kind sammelten bzw. während des Verfahrens Kontakt mit den Kindern hatten. Diese Regelung gilt für fast alle Förderschwerpunkte weiterhin. Für den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurde sie noch im Herbst 2012 wieder aufgehoben. Es kam zu unnötigen Doppelungen und insbesondere die Eltern der Kinder waren immer wieder verwirrt, es in der Anfangsphase mit zwei Ansprechpartnerinnen zu tun zu haben. Bewährt hat sich die Trennung von Beratung und Diagnostik nach unserer Erfahrung in Fällen, bei denen die Abgrenzung zum Förderschwerpunkt „Lernen“ nicht eindeutig zu ermitteln ist. Hier erleichtert die Beteiligung zweier Sonderschullehrerinnen das Verfahren, da ein kollegialer Austausch möglich wird.

Teil des Sonderpädagogischen Gutachtens in den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Autismus“ sowie „Hören“ und „Sehen“ ist die Festlegung der Förderstufen der überprüften Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler. Während die Zuordnung früher von den Schulleitungen der Förderzentren und Grundschulen vorgenommen wurde, erfolgt sie nun durch die Diagnostiklehrkräfte auf der Grundlage eines einheitlichen Punktvorgabeverfahrens, das unten näher erläutert wird. Das Verfahren hat dadurch deutlich an Objektivität gewonnen. Die Förderstufe ist Bemessungsgrundlage für die Stunden von Sonderschullehrern, Pädagogischen Unterrichtshilfen und Betreuern, die dem jeweiligen Kind wöchentlich zustehen.

Erfahrungen in der Tätigkeit als Beratungs- und Diagnostiklehrkraft

Im neuen Verfahren haben der ursprüngliche Aufbau des Sonderpädagogischen Gutachtens sowie die zu verwendenden Methoden der Informationssammlung und Verfahren zur informellen und standardisierten Überprüfung weiterhin Bestand.

Das vereinheitlichte Verfahren sieht vor, dass die notwendigen Informationen (Kontaktadressen, Berichte außerschulischer Einrichtungen der medizinischen und psychosozialen Versorgung) schon im Vorfeld bei der Antragstellung von den Koordinatoren ermittelt und mit der Beauftragung weitergeleitet werden. Das erleichtert der diagnostizierenden Lehrkraft das Verfahren erheblich.

Zuvor wurde das Erstellen von Gutachten auf die Sonderschullehrer der Förderzentren verteilt, so dass jeder Lehrer pro Schuljahr mit drei bis vier Fällen beauftragt war. Im Zeitraum der Diagnostik, meist vom April bis Juni, war daher der Unterrichtseinsatz der Sonder-

schullehrer ebenso wenig verlässlich planbar wie diese ihre Aufgaben verlässlich planen konnten. Der Unterricht musste oftmals durch andere Lehrkräfte vertreten werden. Indem nun alle Gutachten der Region von jeweils zwei Personen pro Förderschwerpunkt verfasst werden, steht deren Stundenumfang durch das gesamte Schuljahr hindurch fest.

Schon nach einem Jahr zeigte sich, dass durch häufiges Durchführen von Intelligenztests und Schreiben vieler Gutachten die Diagnostiklehrkräfte zunehmend mehr Routine, Erfahrung und Sicherheit gewinnen. Der kollegiale Austausch untereinander, auch bei Bedarf mit den Koordinatoren, ist gerade in Abgrenzungsfällen zum Förderschwerpunkt „Lernen“ unverzichtbar.

Die Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens erfordert mindestens zwei, manchmal auch drei Termine in den Kitas oder Schulen pro Kind. Da wir in der gesamten Region beraten und diagnostizieren, sind die Fahrzeiten beträchtlich. Diese fließen in die für die Gutachten notwendige Zeit ein. Die Beobachtung von bereits eingeschulten Kindern in ihrer Lerngruppe und Testungen sind nur an Vormittagen möglich. Nach unserer bisherigen Erfahrung werden zwei bis drei, gelegentlich bis zu vier Vormittage in der Woche für diese Tätigkeiten benötigt, was uns durch unsere Schulleitungen bei der Stundenplangestaltung ermöglicht wurde.

Wie oben bereits erwähnt, hat die Festlegung der jeweiligen Förderstufe durch das einheitliche Punktvorgabesystem (im Leitfaden: Formulare G4 und G5) deutlich an Objektivität gewonnen. In insgesamt sechs Unterstützungsbereichen wird der Umfang der notwendigen Unterstützung eines Schülers ermittelt und mit einem Punktesystem bewertet. Dabei können einzelne Unterstützungsbereiche besonders gewichtet werden, wodurch Besonderheiten beispielsweise im Bereich „Verhalten“ Rechnung getragen werden kann. Bei einem Schüler mit einer geistigen Behinderung, der in keiner Weise pflegebedürftig ist, jedoch wegen extrem herausfordernden und aggressiven Verhaltens umfassender Unterstützung bedarf, kann auch mit nur fünf Punkten insgesamt (maximale Anzahl pro Unterstützungsbereich) die Förderstufe 2 ausgesprochen werden. Problematisch scheint uns allerdings der auf der festgelegten Förderstufe basierende Schlüssel der Personalummessung an den Förderzentren. Einem Schüler mit sogenannter komplexer Behinderung, der im Bereich der Körperpflege, Nahrungsaufnahme, Fortbewegung und bei feinmotorischen Tätigkeiten weitestgehende Übernahme aller Tätigkeiten benötigt, mehrmals täglich gelagert und umgelagert werden muss und vorrangig mit einer vertrauten Person kommuniziert, stehen aufgrund der Förderstufe 2 jeweils 1/5 der Stundenzahl eines Sonderschullehrers, einer PU und eines Betreuers zu. Eine Eingangsstufe, die von fünf Schülern der Förderstufe 2 besucht wird, wird so durch einen Sonderschullehrer, eine PU und einen Betreuer gefördert und betreut. Aufgrund der Arbeitszeit der einzelnen Beschäftigten wird der siebenstündige Schultag in wenigen Stunden durch drei, in den meisten Stunden durch nur zwei Personen abgedeckt. Die beinahe permanent erforderliche 1-1-Betreuung dieser Schülerschaft ist mit diesem Personalschlüssel nicht möglich.

In Elterngesprächen werden einerseits zu Beginn des Verfahrens die Eltern zur Entwicklung ihres Kindes befragt, zum anderen nach der Testung über die Ergebnisse informiert und zur Schullaufbahn beraten. Diese Gespräche sind teilweise schwierig und intensiv, wenn beispielsweise eine mögliche Behinderung des Kindes negiert wird, aber auch, wenn Eltern von sehr belastenden familiären Bedingungen erzählen. Hier stellt sich die Frage, ob Supervision nicht hilfreich bzw. notwendig wäre. Oft sind Eltern über ihr Recht, zwischen integrativer Beschulung und Beschulung im Förderzentrum zu wählen, nicht informiert. Auch über die Bedingungen integrativer Beschulung wie beispielsweise über den zugrunde liegenden abweichenden Rahmenplan und die ebenfalls abweichenden Lernziele müssen Eltern häufig aufgeklärt werden. In manchen Fällen ist der Wunsch nach integrativer Beschulung bei den Eltern verbunden mit dem Wunsch oder der Hoffnung, dass die Beeinträchtigung in diesem Umfeld gemindert wird oder nach außen weniger auffällt. Bei der Beratung zur Schullaufbahn empfehlen wir Eltern, die sich noch im Entscheidungsprozess befinden, in der Regel, sowohl im integrativen Unterricht als auch im Förderzentrum zu hospitieren.

Die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der medizinischen und psychosozialen Versorgung (in den meisten Fällen das SPZ der Region) ist vereinfacht durch die Tatsache, dass nur zwei Personen in der Diagnostik tätig sind. Als hilfreich für die Kooperation erwiesen sich unsere persönliche Vorstellung bei einer Teamsitzung des SPZ, die Vorstellung des neuen Verfahrens und unserer Tätigkeit.

Bei einem Erfahrungsaustausch mit Diagnostik- und Beratungslehrkräften anderer Regionen wurde deutlich, dass die Bedingungen - zeitlich, personell und organisatorisch - für die Tätigkeit in den Regionen sehr unterschiedlich sind.

Das Sonderpädagogische Gutachten ist Grundlage für die Entscheidung der Schulaufsicht über das Vorliegen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung". Aus unserer Sicht ist für eine Entscheidung dieser Tragweite eine sehr sorgfältige Diagnostik notwendig, die nur unter angemessenen zeitlichen Bedingungen, wie es in unserer Region der Fall ist, möglich ist. Insbesondere die Gespräche mit den Eltern sind in vielen Fällen zeitintensiv und müssen sensibel geführt werden. Die Eltern befinden sich vor der Einschulung ihres behinderten Kindes in einer besonderen Situation, denn die Abweichung von der Norm wurde in vielen Fällen erstmalig bescheinigt. Damit umzugehen, kann oftmals nur in einem langwierigen Prozess gelingen, so dass die Diagnostikerinnen manchmal über Wochen und Monate zunächst in regelmäßigen, später sporadisch geführten persönlichen Gesprächen oder Telefonaten Hilfestellung leisten und begleiten.

Fallbeispiel A

Die 7-jährige Deniz A. besucht nach Rückstellung vom Schulbesuch eine SAPH-Klasse im 1. Schulbesuchsjahr. Ihre Rückstellung erfolgte aufgrund einer chroni-

schen Erkrankung, die in den ersten Lebensjahren mehrere Klinikaufenthalte und Operationen erforderte. Deniz hat aufgrund der chronischen Erkrankung und einer Entwicklungsverzögerung der Fein- und Grobmotorik und im sprachlichen Bereich bereits Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Körperlich-motorische Entwicklung“ (KmE). Sie wurde seit ihrem 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt im SPZ betreut. Eine Intelligenz-Diagnostik liegt nicht vor.

Deniz zeigt nach der Einschätzung der Lehrerin im ersten Schulhalbjahr Schwierigkeiten, sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu merken, hat Probleme in der phonologischen Bewusstheit, versteht Anweisungen an die gesamte Lerngruppe häufig nicht, benötigt beim Rechnen im Zahlenraum bis 20 noch Material auf konkret-gegenständlicher Ebene und arbeitet insgesamt in einem sehr verlangsamten Tempo. Die Klassenlehrerin stellt eine Beratungsanfrage an die Koordinierungsstelle zur Sonderpädagogischen Förderung und Integration, die an die zuständige Beratungslehrkraft weitergeleitet wird. Es folgt eine Beobachtung der Schülerin in der Lerngruppe durch die Beraterin sowie ein Gespräch mit der Klassenlehrerin, der Horterzieherin und der Sonderschullehrerin vor Ort, die Deniz mit 2 Stunden wöchentlich zusätzlich im Einzelunterricht fördert. In diesem Gespräch werden die Förderpläne und Arbeitshefte eingesehen und weitere Informationen über die Schülerin eingeholt (Gespräch über alle Entwicklungsbereiche, die Zusammenarbeit mit den Eltern, bereits stattgefundenen Schulhilfekonferenzen etc.).

Die Beratungslehrkraft berät sich mit der Diagnostikerin des Förderschwerpunktes KmE, kommt aufgrund aller Informationen zu einer ersten Einschätzung und empfiehlt eine Überprüfung des Vorliegens von Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch ein Sonderpädagogisches Gutachten. Es erfolgt eine Beratung der Klassenlehrerin zur Antragstellung. Die Klassenlehrerin führt im Anschluss mit Unterstützung der Beratungslehrkraft ein Gespräch mit den Eltern, die der Überprüfung zunächst sehr ablehnend gegenüberstehen: Sie sehen zwar Deniz' Schwierigkeiten in der Schule, sind aber der Ansicht, dass ihr Entwicklungsrückstand durch die vielen Klinikaufenthalte begründet ist und haben die Hoffnung, dass sie diesen aufholen kann. Deniz' sprachliche Probleme führen sie darauf zurück, dass in der Familie ausschließlich türkisch gesprochen wird. Die Eltern fürchten, dass Deniz die Schule wechseln und ein Förderzentrum besuchen muss. Es gelingt im Gespräch, die Eltern zur Mitarbeit am Verfahren zu bewegen. Die Beraterin schreibt eine Stellungnahme zur Antragstellung (Ve 6), die Klassenlehrerin/Schule füllt die Formulare Ve 1-Ve 7 aus; alles zusammen wird zur Koordinierungsstelle geschickt.

Da aus Sicht der Beratungslehrkraft die schulischen Lern- und Leistungsprobleme als nicht so gravierend, umfassend und eindeutig eingeschätzt werden, werden in diesem Fall Beratung und Diagnostik getrennt und die Diagnostik von einer zweiten Sonderschullehrerin durchgeführt. Diese erhält die Schülerakte, den Sonderpädagogischen Förderbogen, den Antrag mit der Stellungnahme der Beraterin und die Beauftragung zur Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens.

Es folgen eine zweite Verhaltensbeobachtung in der Lerngruppe durch die Diagnostiklehrkraft und ein weiteres Gespräch mit der Klassenlehrerin. Diese berichtet von Deniz' Lernfortschritten in den Wochen seit der Beratung in allen Unterrichtsbereichen, die sie so nicht erwartet hat. Die Diagnostikerin führt ein Gespräch mit den Eltern und überprüft Deniz zunächst informell, im Anschluss mit zwei standardisierten sprachunabhängigen Intelligenztestverfahren, deren Ergebnisse den Eltern mitgeteilt werden. Unter Berücksichtigung aller Informationen (insbesondere der jüngsten Lernfortschritte und der Ergebnisse der standardisierten Testverfahren, die an der Grenze von niedriger Intelligenz und normaler Intelligenz liegen) kommt sie zu der Einschätzung, dass bei Deniz kein Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorliegt. Die Empfehlungen für die weitere Förderung (Verwendung von Lautgebärden bei der Einführung von Buchstaben, sprachliche Förderung durch DAZ, Veranschaulichung von Aufgabenstellungen, evtl. Dehnung und Verbleib in der SAPH im 3. Schuljahr) werden im Gutachten festgehalten. Aufgrund des Ergebnisses der Intelligenztestung wird außerdem empfohlen, ein Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt „Lernen“ einzuleiten, wenn die Schülerin die Ziele des Grundschulrahmenlehrplanes am Ende des 2. Schuljahres nicht erreichen kann.

Fallbeispiel B

Magnus feiert im Juni seinen sechsten Geburtstag. Er wird mit Beginn des neuen Schuljahres schulpflichtig. Seine Eltern haben lange über eine Befreiung der Schulbesuchspflicht für ein weiteres Jahr nachgedacht, denn Magnus ist in seiner Entwicklung in allen Bereichen stark verzögert. Im Vordergrund steht dabei neben der nicht altersgerechten kognitiven Entwicklung eine sprachliche Beeinträchtigung und eine gravierende Hemmung, in Kontakt mit Gleichaltrigen zu treten. Magnus hat keine Freunde und orientiert sich in der Kita an den drei Jahre jüngeren Kindern. Inzwischen haben sich die Eltern gegen eine Rückstellung entschieden, weil Magnus nicht in seiner gewohnten Kindergruppe bleiben könnte. Zudem ist der Junge sehr groß und wirkt insgesamt schulreif. Die Kita besucht er als Integrationskind mit dem Merkmal B. Noch immer hoffen die Eltern, dass Magnus seinen Rückstand aufholen kann. Eine Ursache für den Entwicklungsrückstand konnte bisher nicht gefunden werden. Magnus befindet sich seit seinem dritten Lebensjahr in regelmäßiger Betreuung durch das regionale SPZ. Eine logopädische und ergotherapeutische Betreuung wurde veranlasst. Beide Therapien werden am Vormittag in der Kita durchgeführt.

Die Eltern haben bei der Anmeldung in der zuständigen Grundschule im vergangenen Herbst bereits angekündigt, dass Magnus eine Entwicklungsverzögerung aufweist. Sie unterschrieben die für das Feststellungsverfahren notwendigen Formulare, gaben zudem einen Entwicklungsbericht der Integrationserzieherin und den jüngsten Arztbrief des SPZ ab.

Wegen der erwarteten Eindeutigkeit des Falles wird auf das Vorschalten einer Beratung verzichtet. Die Koordinierungsstelle beauftragt die Diagnostikerin, für Magnus ein Gutachten zu erstellen, um den Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ abzuklären.

Die Diagnostikerin informiert die Eltern, dass sie Magnus in den nächsten Tagen in der Kita mehrfach besuchen und ihn mit zwei Intelligenztestverfahren testen werde.

Im Elterngespräch etwa zwei Wochen danach zeigen sich die Eltern schwer verunsichert. Beide Tests belegen Magnus' geistige Behinderung eindeutig. Die Eltern werden über ihr Recht aufgeklärt, für ihren Sohn die Beschulung im Förderzentrum oder integrativ in einer Grundschule zu wählen. Ihnen wird geraten, sich beide Förderorte anzusehen.

Im Telefonat eine Woche später berichten die Eltern von ihren Eindrücken. Besonders betroffen waren sie von der Aussage der zuständigen Grundschule, dass es keinerlei Erfahrungen mit Kindern mit einer geistigen Behinderung gebe und Magnus dort nicht aufgenommen werden könne. Die Familie wurde an eine der Schwerpunktschulen verwiesen. Die Grundschule, die sich die Förderung der Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ gern annimmt, ist weit entfernt vom Wohnort der Familie. Trotzdem haben die Eltern dort hospitiert und waren beeindruckt von der Arbeit. Sich ihren Sohn in der großen Lerngruppe vorzustellen, fällt ihnen sehr schwer, weil Magnus extrem schüchtern und gehemmt im Umgang mit anderen ist.

Vom Förderzentrum haben die Eltern ebenfalls einen guten Eindruck, waren jedoch vom Anblick vieler Schüler mit komplexer Beeinträchtigung betroffen. Die Familie erbittet sich eine weitere Woche Bedenkzeit.

Wegen der günstigen Bedingungen im Förderzentrum (kleine Lerngruppe, Therapien während des Schultages) entscheiden sich die Eltern, Magnus dort einzuschulen. Sie haben für ihren Sohn lange Zeit die integrative Beschulung bevorzugt. Da diese nicht wohnortnah zu ermöglichen und damit eine Isolation zu erwarten ist, Magnus zudem nur wenig belastbar ist und ihm seine Therapien nicht im Nachmittagsbereich zumutbar sind, der Junge außerdem Angst vor großen Gruppen hat, gehen die Eltern einen Weg, den sie für Magnus zunächst ausgeschlossen hatten.

Rahmenlehrplan - Auszug

für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, die die Abschlussstufe / den zweijährigen berufsqualifizierenden Lehrgang besuchen bzw.
für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Werkstufe

Grundsätze

Der Rahmenlehrplan gilt für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, die die Abschlussstufe / den zweijährigen berufsqualifizierenden Lehrgang besuchen bzw. für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Werkstufe. In dieser Zeit werden diese Schülerinnen und Schüler auf berufliche Tätigkeiten sowie auf ein gesellschaftliches und privates Leben nach der Schulzeit vorbereitet.

In den beiden Schuljahren haben Bildung und Förderung das Ziel, den Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ den Weg zur Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu eröffnen sowie sie im Sinne einer Berufsausbildungsvorbereitung in berufliche Tätigkeiten einzuführen.

Unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft integrieren die beiden Schuljahre sonderpädagogische Förderung und berufsausbildungsvorbereitende Inhalte. Der Übergang von der Schule zur Lebensphase nach der Schulzeit erhält durch die berufliche Orientierung eine eigene Gewichtung.

Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die wegen einer hochgradigen Beeinträchtigung ihrer intellektuellen Fähigkeiten und damit verbundener Lern- und Entwicklungsstörungen erheblich unter den altersgemäßen Erwartungsnormen liegen. Darüber hinaus sind die Verläufe in den Entwicklungsbereichen Wahrnehmung und Bewegung, Kommunikation und Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Motivation, Lern- und Arbeitsverhalten sehr unterschiedlich.

Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zeigen unterschiedliche Erscheinungsbilder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen. Bei der Entwicklung von Wahrnehmung, Sprache, Denken und Handeln sowie der Unterstützung zur selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung und bei der Fin-

dung und Entfaltung der Persönlichkeit benötigen sie besondere Unterstützung. Die Lern- und Lebenssituation der Jugendlichen wird durch körperliche, psychische und soziale Beeinträchtigungen vielfach erschwert. Besondere Problemlagen und entwicklungshemmende Faktoren im Umfeld der Schülerinnen und Schüler wirken sich oft auf den Grad der Behinderung aus. Die Schülerinnen und Schüler brauchen die Förderung von Verarbeitungsstrategien, um mit Risikofaktoren der Entwicklung besser umgehen zu können.

Grundlegender Aspekt der sonderpädagogischen Förderung ist die Entwicklung von kognitiven, kommunikativen, sprachlichen, senso- und psychomotorischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten, einschließlich der Ausformung von lebenspraktisch orientierten und berufsfeldrelevanten Kulturtechniken sowie Arbeitstechniken.

Entsprechend der Heterogenität der Schülerschaft bestehen die langfristigen Ziele darin, auf der einen Seite Perspektiven für berufsfeldbezogene Tätigkeiten zu entwickeln, auf der anderen Seite Schülerinnen und Schüler mit komplexer, schwerer und mehrfacher Behinderung zu möglichst großer Selbstständigkeit zu führen.

Berufsausbildungsvorbereitende Bildung verbindet die folgenden Herausforderungen miteinander: Stärkung der Persönlichkeit, Anleitung zum lebenslangen Lernen, zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einschließlich einer berufsfeldbezogenen Tätigkeit.

Der Rahmenlehrplan ist unabhängig vom Lernort, d. h., dass die Umsetzung an verschiedenen Lernorten und Schulen stattfinden kann. Die im Rahmenlehrplan enthaltenen Kompetenzen und Inhalte konkretisieren den Bildungsauftrag, den die Schule gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ hat.

Der Rahmenlehrplan verbindet Bildungsinhalte der allgemeinen Bildung und der berufsfeldbezogenen Bildung. Er knüpft an erworbenes Wissen, Können und Einstellungen an, zugleich wird die Perspektive auf künftige berufliche und private Lebensaufgaben

ausgerichtet, indem die Schülerinnen und Schüler sukzessive an zukünftige Anforderungen herangeführt werden.

Der Rahmenlehrplan ist so konzipiert, dass er an den Rahmenlehrplan der Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 angeschlossen werden kann. Das zeigt sich in den berufsfeldübergreifenden Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Sport. Für diese drei Fächer wird die erweiterte Ausrichtung in der Abschlussstufe / im zweijährigen berufsqualifizierenden Lehrgang bzw. in der Werkstufe im Vorwort verdeutlicht. Diese drei berufsfeldübergreifenden Fächer werden um das Fach Wirtschafts- und Sozialkunde (WiSo) ergänzt.

Die berufsausbildungsvorbereitende Zeit der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ beinhaltet neben den berufsfeldübergreifenden Fächern die berufsfeldbezogenen Fächer bzw. Berufsfelder. Die Ausrichtung der Berufsfelder orientiert sich an Rahmenlehrplänen der berufsfeldbezogenen Bildung. Den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wird durch verschiedene Anforderungsstufen entsprochen.

Die berufsfeldübergreifenden und die berufsfeldbezogenen Fächer des Rahmenlehrplans sind in einem engen Zusammenhang zu verstehen. Sie können nicht voneinander losgelöst betrachtet und gelehrt werden, sondern bereichern und ergänzen sich gegenseitig.

Durch diese Verknüpfung ist es auch möglich, an vorangegangene und nachschulische Bildungsangebote anzuschließen, die in einem aktiven, konstruktiven und kumulativen Lernprozess die berufliche, gesellschaftliche und private Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verankert.

Bildungsauftrag

In einem Beruf üben Menschen institutionalisierte Tätigkeiten entweder für finanzielle oder andere herkömmliche Gegenleistungen oder im Dienste Dritter aus. Diese Tätigkeiten, für die die Person ausgebildet und im Idealfall berufen ist, werden regelmäßig vollzogen. Berufliche Tätigkeiten erfordern eine Vielzahl an fachspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Der Rahmenlehrplan eröffnet Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ die Möglichkeit, berufsfeldbezogene Kompetenzen zu erwerben und sich mit den eigenen Wünschen bei der Berufsausbildungsvorbereitung auseinanderzusetzen. Die freie Wahl des Berufs, Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte ist ein Grundrecht, dem dieser Rahmen-

lehrplan folgt. Der Rahmenlehrplan ist ein Baustein in der Umsetzung des persönlichen Rechts auf Berufsfreiheit.

Die Berufsbildung als Gesamtes umfasst die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung selbst, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. Die Berufsausbildungsvorbereitung richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung nicht oder noch nicht erwarten lässt.

Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung dienen der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb berufsfeldbezogener Handlungskompetenz. Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ erwerben berufliche Handlungskompetenz durch Lernangebote, die auf die individuellen Voraussetzungen abgestimmt sind.

Entsprechend den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden für sie berufsfeldbezogene Praktika in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Betrieben organisiert, begleitet und ausgewertet. Die Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden entsprechend ihren Möglichkeiten bei der Wahl des Praktikumsplatzes und der Gestaltung der Angebote mit einbezogen.

Die Schülerinnen und Schüler bewerten die Erfahrungen aus dem fachpraktischen Unterricht, aus schulischen Werkstätten, betrieblichen und anderen außerschulischen Lernorten. Dadurch entwickeln sie genauere Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung ihres Lebens.

Didaktische Grundsätze und Gestaltung von Unterricht

Der Unterricht stellt die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe, berufliche bzw. alltagsrelevante Tätigkeiten auszuführen, zu verstehen und zu bewerten sowie die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse möglichst selbst oder mit anderen zu gestalten.

Eine lebens- und berufsausbildungsvorbereitende Bildung zielt auf die Bewältigung und Gestaltung von Lebenssituationen und wird durch eine lebens- und berufsweltorientierte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Unterrichts sowie in der Ausgestaltung des Lernumfeldes realisiert.

Die Auswahl der Inhalte ist für die Schülerinnen und Schüler in privater, gesellschaftlicher und berufsfeldbezogener Hinsicht bedeutsam und sinnstiftend. Sie lernen dabei, sich mit sich selbst sowie der sie umgebenden Welt in gesellschaftlichen und berufsrelevanten Kernfragen auseinanderzusetzen. Dabei ent-

wickeln sie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung.

Der Unterricht trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, Entscheidungen und Handlungen mit zunehmendem Verständnis über berufliche Tätigkeiten reflektieren können. Er greift Vorstellungen über ihre Zukunftsperspektive auf, fördert ihre Neugier und ihr Interesse an der Arbeitswelt. Die Entwicklung der Planungs-, Entscheidungs- und Beurteilungsfähigkeit, bezogen auf berufliche, gesellschaftliche und private Anforderungen, wird sukzessive auf dem Niveau individueller Voraussetzungen aufgebaut. Dazu können didaktische Konzepte wie die Zukunftskonferenz oder Lebenswegplanung herangezogen werden.

Handlungs- und situationsbezogene Lerngelegenheiten aktivieren vorhandene Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler und regen durch aktive und möglichst selbstständige Auseinandersetzung mit Problemstellungen zur Erweiterung der allgemeinen und berufsfeldbezogenen Handlungskompetenz an. Jede Lernsituation ist ein exemplarischer Baustein eines sich nach und nach aufbauenden Lernprozesses. Die exemplarische Lernsituation stellt fachtheoretische Inhalte in einen allgemeinen oder berufsrelevanten Anwendungszusammenhang.

Dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf unterschiedlichen Aneignungsebenen. Entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen vollzieht sich der Aneignungsprozess auf der Ebene des sinnlich-wahrnehmenden Lernens, des handelnd-aktiven Lernens, des bildlich-anschaulichen Lernens oder/und des begrifflich-abstrakten Lernens.

Dabei ist es notwendig, dass in den Lernsituationen eine Handlungsmöglichkeit auf folgenden Ebenen gewährleistet ist: Wahrnehmen und Erleben, Beobachten und Darstellen, Informieren und Analysieren, Abwägen und Entscheiden, Planen und Ausführen, Bewerten und Auswerten des Gesamtvorgangs.

Individuelle Entwicklungsverläufe in verschiedenen Bereichen stellen bei Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ eher die Regel als die Ausnahme dar und haben Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung. Daraus ergibt sich häufig eine Diskrepanz von Lebens- und Entwicklungsalter der Schülerinnen und Schüler.

Der Kompetenzerwerb im Unterricht geht deshalb Hand in Hand mit unterrichtsbegleitender Diagnostik und bildet die Grundlage für differenzierte Lernarrangements. Daraus folgen didaktische Überlegungen zur Angemessenheit von Lerninhalten, Zugangsweisen und Arbeitsformen. Lernziele, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Anforderungen, Medien und Methoden, Zeitbudget und Formen des Aneignens und Festigens richten sich nach den individuellen Lernvoraussetzungen jeder Schülerin und jedes Schülers.

Fehler sind Bestandteile eines jeden Lernprozesses und bereichern den Unterricht als Lernchance. So erhöht sich die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, Probleme, Aufgaben und Aufträge experimentierend und eigenständig zu lösen.

Ausgehend von der Individualität jeder Schülerin und jedes Schülers ist die Entwicklung zu Kooperation und Teamfähigkeit zu fördern. Verschiedene Formen der Partner-, Kleingruppen- und Gruppenarbeit begünstigen das Lernen in der Peergroup. Die Schülerinnen und Schüler erfahren verlässliche soziale Beziehungen und tragen ihren Teil zum Gelingen des Arbeitsprozesses bei.

Verlässliche Lernpartner sind für Schülerinnen und Schüler mit komplexer, schwerer oder mehrfacher Behinderung bzw. mit Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung eine wichtige Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse.

Im Unterricht knüpfen die Schülerinnen und Schüler an bereits erworbene Kompetenzen an und erweitern ihre Handlungskompetenz in beruflich, gesellschaftlich und privat bedeutsamen Bereichen. Handlungskompetenz umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit der und des Einzelnen, in alltäglichen Situationen durch ihr individuelles Potenzial an Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten oder Strategien in angemessener Form aktiv zu werden. Der Erwerb von Kompetenzen ist stets an Inhalte gebunden. Man unterscheidet zwischen Fachkompetenz und Personaler Kompetenz.

Fachkompetenz entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhalten, Materialien, Problemen, Aufgaben sowie in berufsfeldbezogenen Anforderungssituationen. Sie unterteilt sich in Wissen und Fertigkeiten.

Die Fachkompetenz zeigt sich im Aufbau einer Wissensbasis, die durch die Bewältigung von allgemeinen oder vorberufsfeldbezogenen Anforderungen flexibel angewendet und erweitert wird. Fachkompetenz beinhaltet das Erfassen von Sachverhalten, Fakten und Regeln, das Verstehen von Argumenten und Phänomenen sowie das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zunehmend Erscheinungsformen von Ordnungen und Strukturen. Sie gewichten zwischen Wesentlichem und Nebensächlichem und beschreiben Sachverhalte und berufliche Teilaspekte mithilfe einer fachlich ausgerichteten Kommunikationsform oder Sprache. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Fragen zu einem Sachverhalt zu stellen und eigene Lösungsansätze zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre erworbenen instrumentalen und systemischen Fertigkeiten, um in problembezogenen Situationen des berufsfeldbezogenen, gesellschaftlichen und privaten Lebens ihr Wissen anzuwenden.

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit fachlichen Aspekten eines oder mehrerer Berufsfelder. Personale Kompetenz unterteilt sich in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Sie gründet sich auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten, auf Bindungsfähigkeit und auf das wachsende Bedürfnis nach Unabhängigkeit von den erziehungsberechtigten oder betreuenden Personen. Zunehmend können Schülerinnen und Schüler eigene Bedürfnisse, Stärken und Schwächen erkennen, Selbstwirksamkeit und eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, aber auch mit Misserfolgen und Ängsten umgehen. Sie entwickeln dabei ein immer stärkeres realistisches Selbstbild und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit im Kontext von berufsfeldbezogenen, gesellschaftlichen und privaten Situationen. Die Auseinandersetzung mit einem berufsfeldspezifischen Rollenverständnis ist Teil der personalen Kompetenz.

Sozialkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit der und des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich und im Einklang mit sich und den anderen zu verfolgen. Soziale Kompetenz ermöglicht, sich in andere einzufühlen, auf Argumente einzugehen und selbst zu argumentieren. Dazu zählt auch, mit Konflikten konstruktiv umzugehen, Regeln zu vereinbaren und sich daran zu halten sowie Verantwortung für eine gemeinsame Sache zu übernehmen. Soziale Kompetenz trägt dazu bei, berufliche Anforderungen als Teil eines Teams zu bewältigen sowie einen Arbeitsauftrag von Dritten anzunehmen. Selbstständigkeit in berufsfeldbezogenen, gesellschaftlichen und privaten Zusammenhängen ermöglicht es, einfache Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Strategien anzuwenden. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit, sich Handlungen und Lerninhalte mithilfe unterschiedlicher Verfahren und Arbeitsformen schrittweise zu erschließen. Dazu zählt auch, sich in Fachräumen zu orientieren und entsprechend zu verhalten, einen eigenen Arbeitsplatz zu organisieren, sich Zeit einzuteilen, Ordnung zu halten und Arbeitsabläufe zu verinnerlichen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben sukzessive berufsfeldspezifische Verfahren und Arbeitsmethoden.

Der Rahmenlehrplan unterscheidet die beiden Bereiche des berufsfeldübergreifenden und berufsfeldbezogenen Unterrichts. Die entwicklungsbedingten Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und die damit verbundenen eventuellen Besonderheiten ihrer Lernpotenziale sind in beiden Bereichen stets zu berücksichtigen.

Im berufsfeldübergreifenden Unterricht ist der Fokus auf Themen gerichtet, die für die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswirklichkeit bedeutsam sind.

In den folgenden Ausführungen zu den Leitkompetenzen werden Lernziele aus den Fächern Kommunikation/Deutsch, Mathematik, Sport sowie Wirt-

schafts- und Sozialkunde (WiSo) formuliert. Leitkompetenzen haben die Funktion, erwünschte Lernergebnisse zu beschreiben. Sie konkretisieren damit den Bildungsauftrag, den die Schule gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ hat – unabhängig vom Lernort, an dem der Unterricht stattfindet. Die Ausführungen zu den Fächern Kommunikation/Deutsch, Mathematik und Sport aus dem Rahmenlehrplan für die Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 gelten auch für die Abschlussstufe / den berufsqualifizierenden Lehrgang bzw. die Werkstufe. Der inhaltliche Bezug zwischen den Kompetenzen dieser Fächer und denen der Erwachsenen- und Berufswelt wird in den Vorworten dargestellt.

Im berufsfeldbezogenen Unterricht steht das Lernen grundsätzlich in Beziehung zu konkreten beruflichen Tätigkeiten. Außerdem nimmt es in vielfältiger Weise eigene Handlungen oder die Handlungen anderer vorweg bzw. vollzieht diese nach. Die Kompetenzbereiche greifen berufliche Tätigkeitsformen auf, die sich ausgewählten Berufsfeldern zuordnen lassen.

Um dem Recht auf Berufsfreiheit Rechnung zu tragen ist die Erweiterung der Angebote entsprechend den besonderen Gegebenheiten des Lernortes erwünscht. Die Entwicklung eines Berufsfeldes ist als besonderes Profil einer Schule zu werten.

Der Wahlpflichtbereich bzw. Wahlunterricht umfasst Stütz- und Förderunterricht, über den die Schule entscheidet. Er gibt der Schule einen Entscheidungsspielraum zur Förderung, Vertiefung oder Erweiterung bzw. zur besonderen Schwerpunktsetzung. In diesem Rahmen bietet es sich an, besondere förderschwerpunktspezifische Maßnahmen bzw. solche zur Förderung der Persönlichkeit und Lebensführung mit dem Ziel des gelungenen Übergangs in die nachschulische Lebensphase zu ergreifen. Mögliche Angebote wie basale Förderung, psychomotorische Förderung, Kommunikations- und Sprachförderung durch Unterstützte Kommunikation, verhaltens- und entwicklungspädagogische Förderung, musik-, kunst-, sport-, gestalt-, theaterpädagogische Förderung, Förderung der Selbstversorgung, Förderung der Kulturtechniken und des Umweltwissens, Förderung berufsfeldrelevanter Kompetenzen seien hier als Anregungen genannt.

Die Erweiterung des Angebots der berufsfeldübergreifenden Fächer, wie zum Beispiel Englisch, ist im Wahlpflichtbereich bzw. Wahlunterricht möglich. Für die Entscheidung über die Gestaltung des Wahlpflichtbereichs/Wahlunterrichts ist die berufliche, gesellschaftliche und private Ausgangslage der jeweiligen Lerngruppe ausschlaggebend.

Umgang mit Schülerleistungen

Kompetenzentwicklung setzt an den individuellen Lernvoraussetzungen einer Schülerin, eines Schülers mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ an und ist auf die individuell erreichbare Selbstständigkeit und Eigensteuerung ausgerichtet.

Leistungsbewertungen erfolgen individuell für jede Schülerin und jeden Schüler auf Grundlage der für sie bzw. ihn zutreffenden Kriterien. Sie werden durch Instrumente zur Feststellung der Lernausgangslage, durch eine prozessbegleitende Diagnose und individuelle Förderpläne sowie durch Verfahren der Lernerdokumentation ermöglicht.

Alle genannten Maßnahmen sollen die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützen, ihre Anstrengungsbereitschaft und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung entwickeln helfen.

Leistungen werden auch durch Mitschülerinnen und Mitschüler bewertet, damit so Fremdeinschätzungen akzeptiert und Formen der Fremdbewertung erlernt werden können. Schülerinnen und Schüler werden so weit wie möglich in die Bewertung ihrer Lernergebnisse einbezogen und zur Selbstbewertung angeleitet; auch auf diese Weise entstehen Gelegenheiten, den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse bewusst zu machen und sie zu befähigen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen.

Diagnostizieren und Fördern sind aufeinander bezogene, immanente Bestandteile des Unterrichts. Die den Lernprozess begleitende Diagnose liefert der Lehrkraft vorläufige Annahmen für ihr weiteres Handeln. Sie prognostiziert den möglichen Lernfortschritt, den eine Schülerin, ein Schüler durch eine entsprechend gestaltete Lernumgebung erreichen kann.

Eine den Lernprozess des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin begleitende Diagnose ist ein wesentliches Element der sonderpädagogischen Förderung und Grundlage differenzierter Bildungsangebote. Die lernprozessbegleitende Diagnose ist kompetenzorientiert. Im Sinne einer solchen Diagnose wird nach subjektiv begründeten Beweg- und Hintergründen für Verhaltens- und Denkweisen, für Interessen und Neigungen der Schülerin, des Schülers gefragt, wobei dem Kontext der individuellen Lebens- und Lernsituation besondere Beachtung zukommt.

Ausgehend von den Stärken eines Schülers, einer Schülerin werden Förderziele und individuelle Fördermaßnahmen in einem Förderplan festgelegt, der im Team erstellt, evaluiert und aktualisiert wird. Der Förderplan dokumentiert konkrete, auf die Förderziele bezogene Maßnahmen und Lernarrangements, die von dem begleitenden Team gesteuert werden. Förderziele werden so formuliert, dass sie evaluier-

bar sind. Förderplanung schafft Verbindlichkeit für die Arbeit des Teams, legt die Grundlage für eine stärkenorientierte, systematische Förderung, zeigt Perspektiven der Entwicklung und Partizipationsmöglichkeiten auf und hält zugleich den Verlauf des Förderprozesses fest. So werden die gegenseitige Selbstvergewisserung aller Beteiligten unterstützt, Transparenz geschaffen und die Reflexion der pädagogischen Zielsetzungen und Maßnahmen ermöglicht. Die Zusammenarbeit bezieht sich auf alle am Lernprozess beteiligten Personen aus der schulischen Einrichtung sowie Praktikumsbetrieben.

Die Schülerinnen und Schüler gestalten die Förderplanung nach ihren Möglichkeiten aktiv mit. Sie lernen, sich realistische Ziele zu setzen, planvoll an deren Umsetzung zu arbeiten sowie Lernwege und Lernergebnisse zu reflektieren. Die enge Zusammenarbeit mit den an der Erziehung beteiligten Personen ist dabei eine Gelingensbedingung.

Lernberatung ist zu verstehen als lernunterstützende Verständigung zwischen den am Lernprozess Beteiligten, den Schülerinnen und Schülern, den Pädagoginnen und Pädagogen und den an der Erziehung beteiligten Personen. Kontinuierliche Rückmeldung und Lernberatung bilden die Grundlage für eine optimale Persönlichkeits- und Lernentwicklung, sie stärken die Lernbereitschaft und eröffnen Chancen, das individuell Mögliche herauszufinden.

Die regelmäßig stattfindenden Lernberatungsgespräche werden durch dokumentierte Daten gestützt. An den Stärken und Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzend entwickeln Lehrende und Lernende im Dialog Ideen für individuelle Lernfortschritte und Lernmethoden und treffen Verabredungen für die Umsetzung in schulischen und außerschulischen Bereichen.

Besonders nachhaltig können Lernberatungsgespräche sein, wenn sie auf der Basis einer vorab getroffenen Zielvereinbarung zwischen der Lehrkraft und der Schülerin, dem Schüler unter Einbeziehung der an der Erziehung beteiligten Personen erfolgen.

So entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie die Qualität ihrer Leistungen realistisch einzuschätzen, aber auch kritische Rückmeldungen als Chance für die persönliche Weiterentwicklung zu verstehen.

Zur Leistungsermittlung und Lerndokumentation können Lernbegleithefte, Portfolios oder Präsentationen genutzt werden. Schülerinnen und Schüler, die über entsprechende Kompetenzen verfügen, erhalten eine Bescheinigung über die berufsfeldbezogenen Tätigkeiten und deren zeitlichen Umfang. Bescheinigungen bzw. Zertifizierungen über die berufsfeldbezogene Handlungskompetenz in Teilbereichen machen die Lernleistung für die Schülerin oder den Schüler selbst sowie für die sie übernehmenden Einrichtungen transparent. Sie sind fester Bestandteil eines individuellen Portfolios, das den Übergang

von der Schulzeit in die nachschulische Lebensphase erleichtert.

Das schulinterne Curriculum: Instrument der Qualitätsentwicklung

Der schulische Qualitätsbegriff bezieht sich auf alle Bereiche schulischer Arbeit: die Zusammenarbeit im Kollegium, die Schulkultur und das Schulleben, vor allem aber auf die Qualität des Unterrichts. Für eine systematische Qualitätsentwicklung des Unterrichts an der einzelnen Schule ist ein schulinternes Curriculum das geeignete Instrument. Es ist Bestandteil des Schulprogramms. Die kontinuierliche Schulentwicklung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ einen kumulativen und nachhaltigen Aufbau sich erweiternder Kompetenzen. Der Kompetenzansatz des Rahmenlehrplans zielt auf anschlussfähiges und vernetztes Denken und Handeln als Basis für das individuell mögliche lebenslange Lernen. Dazu benötigen Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förder-

schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Lerngelegenheiten, in denen sie das in einem Lernprozess erworbene Wissen und Können auf neue Inhalte und berufliche Anforderungen übertragen und für eigene Ziele sowie Anforderungen in Schule, Alltag und berufsfeldbezogenen Tätigkeiten nutzbar machen können. Kompetenzen werden mit Fachinhalten exemplarisch erworben und sind zugleich nur über Fächergrenzen hinweg nachhaltig entwickelbar. Kompetenzorientierte Lernangebote bedürfen deshalb der Kooperation innerhalb der einzelnen Fachbereiche und darüber hinaus in alltagsrelevanten und berufsfeldbezogenen Tätigkeitsbereichen. Im Rahmenlehrplan sind berufliche Tätigkeitsbereiche im berufsfeldbezogenen Unterricht dargestellt.

Die jeweilige Schule kann entsprechend ihren Möglichkeiten weitere Berufsfelder aufgreifen und im Rahmen des schulinternen Curriculums darstellen.

Anm. der Redaktion: Auszug aus dem Rahmenlehrplan, der im Schuljahr 2014/15 in Berlin zum Einsatz kommt

Wir wiederholen die uns bekannten Obstsorten – Planung einer Unterrichtsstunde für die Unterstufe (Sachunterricht)

Christin Schumann

1. Bemerkungen zur Unterrichtseinheiten

1.1. Thema und Aufbau der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit Obst ist der erste Teil der langfristig angelegten Thematik Ernährung. Im Laufe des Schuljahres werden die Schülerinnen und Schüler verschiedene Lebensmittelgruppen unterscheiden lernen. Dabei wird auch vermittelt, welche Lebensmittelgruppen besonders gesund und deshalb häufiger zu verzehren sind als andere. Im Laufe jeder Teileinheit wird ein Plakat zu den Lebensmittelgruppen angelegt. Diese Plakate werden anschließend zu einer Lebensmittelpyramide zusammengefügt.

In dieser ersten Einheit lernen die Schülerinnen die Obstsorten Pflaume, Pfirsich, Apfel, Birne, Zitrone, Orange, Banane, Kiwi, Weintraube und Erdbeere kennen. Zum Teil sind diese ihnen auch aus dem Schulalltag oder aus anderen Unterrichtseinheiten bekannt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Früchte über verschiedene Sinneskanäle wahr: visuell, taktil, gus-

torisch, olfaktorisch. Weiterhin beschäftigen sie sich intensiv mit dem Aussehen der Früchte. Dabei werden die Bestandteile der Früchte besprochen und nach Essbarkeit sortiert. Zudem erfahren die Schülerinnen etwas über die pflanzliche Herkunft von Obst und lernen die Früchte verzehrfertig zuzubereiten oder Möglichkeiten ihrer Weiterverarbeitung kennen.

Die Einheit wurde, aufgrund des hohen Bedarfs der Lerngruppe nach wiederkehrenden Abläufen zur Orientierung, stark ritualisiert aufgebaut. Zu jeder Obstart wird zunächst eine Doppelstunde auf das Wahrnehmen und Kennenlernen 2er Früchte verwendet. Dann folgt eine Kochstunde zu einer der beiden Obstsorten, in der auch der Aufbau der Frucht thematisiert wird. In einer weiteren Doppelstunde lernen die Schüler die pflanzliche Herkunft der Früchte kennen. Darauf folgt eine weitere Kochstunde zur zweiten Obstsorte. Auch der Stundenaufbau dieser 3 Stundenarten ist gleichbleibend.

Die Stunde greift wiederholend 5 der 10 Obstsorten und vereinzelt Aufgabenformate auf. Es ist eine weitere Wiederholungsstunde vorgesehen, in der die übrigen 5 Obstsorten nochmals besprochen werden.

Stunde	Thema
1. Stunde	Wir lernen Pflaume und Pfirsich als Steinobstsorten kennen. (Stationsarbeit: visuelle, taktile, gustatorische, olfaktorische Wahrnehmung; Singen des Obstliedes zu Pflaume und Pfirsich; Besprechen von Farbe und Form der Früchte; Malen der Früchte; Packen der Wortschatzkiste)
2. Stunde	Wir kochen Pflaumenkompott (Zerlegen einer Pflaume in ihre Bestandteile, Puzzlen einer Pflaume, Sortieren der Bestandteile nach Essbarkeit, verzehrfertige Zubereitung der Pflaumen, Pflaumenkompott kochen nach Rezept)
3. Stunde	Pfirsiche und Pflaumen wachsen am Baum (Angeln und Sortieren von Bildkarten zu Pflaume und Pfirsich, Dalli-Klick mit Pflaumen- und Pfirsichbäumen, Tafelmaterial: Obst vom Baum pflücken, Obstbäume malen)
4. Stunde	Wir backen Pfirsichkuchen (Zerlegen eines Pfirsichs in seine Bestandteile, Puzzlen eines Pfirsichs, Sortieren der Bestandteile nach Essbarkeit, verzehrfertige Zubereitung der Pfirsiche, Pfirsichkuchen backen nach Rezept)
5. Stunde	Wir lernen Apfel und Birne als Kernobstsorten kennen. (Siehe 1. Stunde)

6. Stunde	Wir kochen Apfelkompott (Siehe 2. Stunde)
7. Stunde	Äpfel und Birnen wachsen am Baum (Siehe 3. Stunde + Einführung des Spieles „Erster Obstgarten“)
8. Stunde	Wir backen Birnenkuchen (Siehe 4. Stunde)
9. Stunde	Wir lernen Orangen und Zitronen als Zitrusfrüchte kennen. (Siehe 1. Stunde)
10. Stunde	Wir pressen Orangensaft und bereiten Eis zu. (Siehe 2. Stunde)
11. Stunde	Zitronen und Orangen wachsen am Baum (Siehe 3. Stunde + Spielen des Spieles „Erster Obstgarten“)
12. Stunde	Wir backen Zitronenkuchen (Siehe 4. Stunde)
13. Stunde	Wir lernen Bananen und Kiwi als exotische Früchte kennen. (Siehe 1. Stunde)
14. Stunde	Wir bereiten Kiwi-Milchshake zu. (Siehe 2. Stunde)
15. Stunde	Bananen wachsen an besonderen Bäumen (Palmen), Kiwis wachsen an Kletterpflanzen. (Siehe 3. Stunde + Spielen des Spieles „Erster Obstgarten“)
16. Stunde	Wir backen Bananenkuchen (Siehe 4. Stunde)
17. Stunde	Wir lernen die Weintraube und die Erdbeere als Beerenobst kennen. (Siehe 1. Stunde)
18. Stunde	Wir pressen Traubensaft (Siehe 2. Stunde)
19. Stunde	Weintrauben wachsen an Kletterpflanzen (Siehe 3. Stunde + Spielen des Spieles „Erster Obstgarten“)
20. Stunde	Wir bereiten Erdbeermarmelade zu (Siehe 4. Stunde)
21. Stunde	Wir wiederholen die uns bekannten Obstsorten Banane, Apfel, Birne, Orange, Weintraube (Stationsarbeit: Wiederholtes multisensorisches Wahrnehmen aller Früchte, Wiederholung verzehrfertige Zubereitung, Wortschatzarbeit)
22. Stunde	Wir wiederholen die uns bekannten Obstsorten Kiwi, Pflaume, Pfirsich, Zitrone, Erdbeere (Stationsarbeit: Wiederholtes multisensorisches Wahrnehmen aller Früchte, Wiederholung verzehrfertige Zubereitung, Wortschatzarbeit)

1.2. Bezug zum Rahmenplan und Kompetenzorientierung

Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Einheit Obst neue Obstsorten kennen bzw. werden mit bekannten Sorten unter dem Oberbegriff Obst konfrontiert. Dabei bilden die Schülerinnen und Schüler auch geschmackliche Vorlieben und Abneigungen aus (Sachunterricht, Thema Selbstversorgung, 1.LK: SuS verhalten sich aktiv in Situationen der Nahrungsaufnah-

me, AK: entwickeln und bezeichnen Wünsche und Vorlieben²).

Verknüpft mit der sachunterrichtlichen Arbeit zum Thema Obst, wird der Wortschatz unter dem Oberbegriff Obst erweitert und gefestigt. (Deutsch/Kommunikation, 1.LK: SuS setzen kommunikative Mittel situationsbezogen und adressatengerecht ein, AK symbolische Äußerungen, SuS kennzeichnen Gegenstände³) Weiterhin wird in der Einheit thematisiert, welche Teile der Obstsorten essbar sind und wie man die Früchte

² Vgl. RLP S.51

³ Vgl. RLP S.37

verzehrfertig zubereitet (Sachunterricht, Thema Selbstversorgung, 2. LK SuS nutzen die für die Zubereitung von Speisen notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.⁴)

Oben genannte Vorlieben und das Kennen von Lebensmitteln und Lebensmittelgruppen sind auch Grundvoraussetzungen für das Planen von Einkäufen (Sachunterricht, Thema Selbstversorgung, 5. LK SuS führen ihre Einkäufe planvoll durch⁵) und eine gesunde Ernährung. (Sachunterricht, Thema: Mensch, 2.LK: SuS achten auf ihre Gesundheit, AK: verhalten sich gesundheitsförderlich⁶)

Nebenbei wird in dieser Einheit die Wahrnehmung, das Sortieren von Gegenständen und das Bilderlesen gefördert.

Diese Fähigkeiten sind allesamt Sachkompetenzen. Die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler wird gefördert, indem die Handlungsabläufe ritualisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit immer gleichen Aufgabenformaten (Bilder angeln und sortieren, Puzzlen, Arbeit mit der Wortschatzkiste ...) in immer wiederkehrender Reihenfolge auseinander. Die Schülerinnen und Schüler erlernen im Rahmen der Unterrichtseinheit bestimmte Handlungsabläufe, wie z.B. das Einrichten eines Arbeitsplatzes zum Kochen oder Malen, welche dann im Lebensalltag sowie in weiteren Unterrichtssituationen aufgegriffen werden können, so erweitert sich ihre Selbständigkeit über die Grenzen des Unterrichts hinaus. Durch die Methodenkompetenz kommt man dann langfristig zu Erhöhung der personalen Kompetenzen. Soziale Kompetenzen werden bei Lan Vy, Sebastian und Klaudia gefördert, welche im Laufe der Unterrichtseinheit sehr häufig als 3er Gruppe zusammenarbeiten.

2. Bemerkungen zur Lerngruppe

2.1. Allgemeine Bedingungen der Lerngruppe

Die Lerngruppe U1 ist eine Unterstufenklasse im 4. Schulbesuchsjahr, bestehend aus 6 Schülerinnen und Schülern, davon 3 Jungen und 3 Mädchen. Mit der Lerngruppe arbeiten 4 Pädagogen, die LAA, zwei Pädagogische Unterrichtshilfen und ein Betreuer.

Ein Mädchen aus der Klasse, Lan Vy, ist gehörlos, aus diesem Grund werden sprachbegleitend die Gebärden aus „Schau doch meine Hände an“ verwendet. Das sprachliche Niveau in der Klasse ist sehr basal. Sebastian spricht in Mehrwortsätzen er spricht gern und lässt sich auch gut zum Nachsprechen anregen. Dijana spricht in Mehrwortsätzen, hat aber einen stark begrenzten Wortschatz auch aufgrund ihres Migrationshintergrundes. Lan Vy gebärdet, Klaudia und Ali sprechen zum Teil undeutlich und in Einwortsätzen. Wobei Klaudia häufiger aus eigener Motivation heraus spricht. Ali ist eher schwierig zum Sprechen motivierbar. Noah spricht nicht.

Innerhalb der Einheit haben die Schülerinnen und Schüler bereits alle Früchte, die in der besuchten Stunde behandelt werden kennengelernt und verar-

beitet. Die Arbeit an Stationen ist Klaudia, Lan Vy und Sebastian aus einigen in dieser Einheit durchgeführten Stationsarbeiten bekannt. Dijana, Ali und Noah werden vom Wechsel des Arbeitsplatzes in ihrer Arbeitshaltung gestört, weshalb sie verschiedene Aufgaben an einem festen Arbeitsplatz erhalten.

3. Bemerkungen zur Unterrichtsstunde

3.1. Thema und zentrale Kompetenzentwicklung

Das Thema der Unterrichtsstunde ist die Wiederholung der in der Einheit bisher kennengelernten Obstsorten und ihrer Verarbeitung.

- Die Schülerinnen und Schüler verwenden die Namen der Obstsorten.
 - Noah benutzt (zur Anbahnung Unterstützter Kommunikation und zum Erfahren der eigenen Selbstwirksamkeit) die sprechenden Taster zum Erzeugen der Begriffe.
 - Lan Vy gebärdet die Obstsorten.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Früchte am Geschmack
 - Eine gustatorische Wahrnehmung wird angeboten, jedoch nicht erzwungen.
 - Sebastian, Klaudia und Lan Vy erkennen die Obstsorten zusätzlich an Form und Oberfläche, sofern sie die entsprechende Station besuchen.
- Die Schüler wenden ihre Kenntnisse zur Zubereitung der Obstsorten an.
 - Noah schneidet Obst unter Handführung.
 - Sebastian, Klaudia und Lan Vy unter der Voraussetzung, dass sie die entsprechende Station besuchen.

Unter der Voraussetzung, dass sie die entsprechende Station besuchen, haben Sebastian, Klaudia und Lan Vy weitere Ziele:

- Sebastian, Klaudia und Lan Vy trainieren ihren Wortschatz zum Oberbegriff Obst.
- Sebastian, Klaudia und Lan Vy wenden ihre Kenntnisse über die Essbarkeit von Fruchtteilen an.

⁴ Vgl. RLP S. 51

⁵ Vgl. RLP S. 52

⁶ Vgl. RLP S. 53

Sachanalyse

Obst

Obst ist ein Sammelbegriff der, für den Menschen, roh genießbaren Früchte oder Teilen davon, die von süßlich oder leicht säuerlich angenehmem Geschmack sind. Diese Früchte entstehen aus der befruchteten Blüte von Bäumen, Sträuchern oder mehrjährigen Stauden (botanische Definition).

In Abgrenzung zum Obst ist Gemüse meist einjährig (Lebensmitteldefinition). Außerdem gehören zum Gemüse mehr Pflanzenteile als nur die Früchte. So sind bei einigen Gemüsearten die Wurzeln oder Blätter verzehrbar. Allerdings ist die Einordnung pflanzlicher Lebensmittel in ihre Lebensmittelgruppen eher unscharf und richtet sich nach verschiedenen Definitionen.

Obst wird eingeteilt nach Obstarten⁷:

- Kernobst (Sammelbalg mit Samen im Inneren)
- Steinobst (innerer Teil der Fruchtwand verholzt)
- Beerenobst (Fruchteigenschaften: weich, klein, rundlich)
- Schalenobst (Nussfrüchte)
- Südfrüchte (Früchte aus südlicher gelegenen Anbaugebieten, auch Flugobst genannt)
 - Zitrusfrüchte (Art der Beeren, in subtropischen und tropischen Gebieten wachsend, ätherische Öle in der Schale)

Es gibt eine weitere übliche Einteilung nach heimischen und importierten Früchten.

3.2. Didaktische Reduktion

Von diesen Inhalten lernen die Schülerinnen und Schüler einige Obstsorten kennen und unter dem Begriff Obst zusammenzufassen. Hierbei wird sich an den Obstarten orientiert und jeweils 2 Vertreter dieser behandelt. Wobei die Nüsse aufgrund ihrer für Obst sonst eher untypischen Eigenschaften (nicht wasserhaltig, harte Schale zum Aufbrechen) zunächst ausgelassen werden. Dabei lernen die Schüler die Obstsorten zu benennen, sie jedoch nicht nach Obstarten zu unterscheiden. Sie werden lediglich auf die Ähnlichkeiten der Obstsorten einer Art (Steine, Kerngehäuse...) hingewiesen, da diese Kenntnisse einen Hinweis auf die verzehrfertige Zubereitung verschiedener Obstarten liefert. Die weitere Kategorisierung von Obst in die Unterarten würde eine sprachliche und kognitive Überforderung darstellen. Auch die Einteilung nach heimischen und importierten Früchten wird den Schülerinnen und Schülern nicht vermittelt, da diese zum einen Grundlagen geografischen Wissens erfordert und auch keinen Lebensweltbezug besitzt, da die Schüler die Früchte egal welcher Herkunft im Supermarkt kaufen können. Weiterhin lernen die Schülerinnen und Schüler die verzehrfertige Zubereitung und Weiterverarbeitungsmöglichkeiten der Obstsorten kennen.

⁷Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Obst>

Zudem wird die pflanzliche Herkunft von Obst vermittelt. Dieses Wissen benötigen sie für die Abgrenzung der später zu behandelnden tierischen Nahrungsmittel.

3.3. Methodische Entscheidungen

Noah und Dijana arbeiten unterstützt in Partnerarbeit. Auf diese Weise übt sich Noah in sozialen Interaktionen mit Mitschülern und erfährt die kommunikative Wirksamkeit der sprechenden Taster. Dijana übt zu warten und Rücksicht auf einen Mitschüler zu nehmen. Ali benötigt nach der Situation im Kreis eine Phase in der er für sich arbeiten kann. Aus diesem Grund arbeitet er allein.

Stationsarbeit

Eine Stationsarbeit wird von Sebastian, Lan Vy und Klaudia in einer reduzierten Form durchgeführt. Von einer Beteiligung von Noah, Ali und Dijana an der Stationsarbeit wird abgesehen, da diese Schüler durch die Methode in ihrer Arbeitshaltung gestört werden. Es stehen 3 Stationen zur Auswahl, die verschiedene Aufgaben aus der Einheit aufgreifen und somit von den Schülern ein Anwenden ihrer Kenntnisse einfordern. Die Schüler arbeiten in einer Gruppe zusammen an den Stationen. Da sie noch nicht selbständig arbeiten können, benötigen sie noch die Anleitung der LAA. Es wird mit den Schülern geübt sich innerhalb einer Stationsarbeit zu orientieren, Arbeitsaufträge als Bilderfolgen zu lesen und nach getaner Arbeit den Platz zu wechseln um eine neue Aufgabe aufzunehmen. Dabei üben sie aufeinander zu warten und an der Station Obstgarten auch miteinander zu kooperieren. Es sollten mindestens 2 der 3 Stationen bearbeitet werden.



Station 1: Spiel Obstgarten

Station 1: Spiel Obstgarten. Die SuS legen die Obstsorten nach Farben auf die Felder. Anschließend würfeln sie reihum benennen und „pflücken“ die Obstsorten.

Beiträge

Station 2: Sortieren der Bestandteile nach Essbarkeit. Jeder S. puzzelt eine Obstsorte zusammen. Anschließend werden die Bestandteile nach „essbar“ oder „nicht essbar“ in Körbe sortiert.



Station 3: Zubereitung der Obstsorten. Jeder S. zieht eine Karte, dann sucht er seine Obstsorte in den Fühlbeuteln/Fühlkiste. Anschließend suchen die SuS das passende Werkzeug aus einer Kiste um ihre Frucht verzehrfertig zuzubereiten.



Übersicht der Voraussetzungen und Konsequenzen:

Station 1:

Voraussetzung	Sebastian	Klaudia	Lan Vy	Konsequenz
Farben zuordnen	+	+	+	Öffnung ans Auge führen
Regeln einhalten	+	o	+	
Obstsorten benennen	+	o	+ Gebärden	Gebärden werden unterstützend eingesetzt

Station 2:

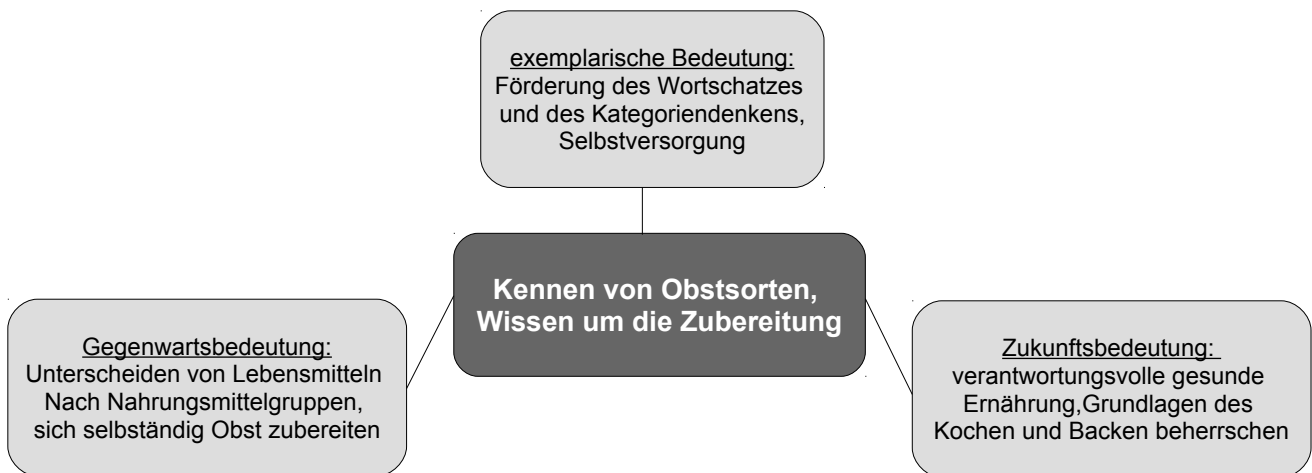
Voraussetzung	Sebastian	Klaudia	Lan Vy	Konsequenz
Puzzle zusammenfügen	o	+	+	Sebastian bekommt die zweiteiligen Puzzle
Obstbestandteile nach Essbarkeit einschätzen	+	+	+	
Sortieren	+	+	+	

Station 3:

Voraussetzung	Sebastian	Klaudia	Lan Vy	Konsequenz
taktile Reize aufnehmen	+	+	+	
einen Gegenstand anhand seiner Oberfläche und Form wiedererkennen	+	+	+	
Das richtige Werkzeug zur Zubereitung eines Lebensmittels auswählen	+	+	+	
Attraktivität anderer Werkzeuge ignorieren	+	+	+	
Banane schälen und schneiden	+	+	+	
Apfel/Birne mit Apfelschneider zerteilen	o	+	o	Unterstützung durch Erwachsenen
Orange pressen	o	+	o	Elektrische Presse
Weintraube abzupfen	+	+	+	

Legende: + vorhanden o mit Unterstützung vorhanden

3.4. Didaktische Analyse nach Klafki



4. Verlaufsplanung

Phase, Zeit, Sozialform	Geplantes Unterrichtsgeschehen	Methodischer Kommentar	Sonderpädagogischer Kommentar
Einstieg: Sitzkreis 15 min	<p>Die SuS sitzen im Halbkreis vor der Tafel. LAA macht kurz auf den Besuch aufmerksam und stimmt dann das ritualisierte Anfangslied an.</p> <p>Dann öffnet die LAA die Tafel, enthüllt die Gliederung der heutigen Stunde und bespricht sie mit den SuS.</p> <p>In einem abgedeckten Korb liegen die in der heutigen Stunde behandelten Früchte als Miniaturobjekte. Die SuS schauen in den Korb und sagen, was sie sehen können. Nennen die SuS den Begriff Obst nicht von selbst, wird er von der LAA angeregt.</p> <p>Die SuS wählen nacheinander eine Frucht aus, benennen sie und legen sie in ein Körbchen. Anschließend werden reihum Fotokarten geangelt, benannt und ebenfalls in die Körbchen einsortiert.</p> <p>Ali, Dijana und Noah stehen einzeln auf und gehen an ihren Platz. Sie finden ihren Arbeitsplatz anhand ihrer Fotos.</p> <p>Lan Vy, Sebastian und Klaudia arbeiten als 3er Gruppe zusammen an Stationen. Aus den Stationssymbolen wird eines von den SuS ausgewählt, indem abgestimmt wird. Anschließend gehen alle 3 gemeinsam mit der LAA zur gewählten Station.</p>	<p>Ritualisierter Unterrichtseinstieg →innere Arbeitshaltung erzeugen</p> <p>Transparenz des Unterrichtsgeschehens</p> <p>Sprechanlass,</p> <p>Miniaturen von Originalen erkennen, Bilderlesen Wiederholung der Obstsorten</p> <p>Orientierung im Klassenraum trainieren</p> <p>Entscheidungen treffen</p>	<p>Noah gibt das Startsignal zum Singen mithilfe einer sprechenden Taste und erlebt so die Wirkung einer kommunikativen Handlung.</p> <p>Noahs Aufgabe ist nicht das Bilderlesen sondern das Üben des Bewegungsablaufs: Aufnehmen-Festhalten-Loslassen Dijana und Ali wird die Auswahl ggf. begrenzt. Dijana soll vor ihrer Entscheidung für den richtigen Korb innehalten und überlegen Sebastian, Lan Vy und Klaudia angeln anstelle von Fotokarten Karten mit Piktogrammen darauf. Diese ordnen sie den Früchten zu. Noah drückt die sprechenden Taster zum Benennen der Früchte, Lan Vy gebärdet. Bei Ali wird versucht zum Sprechen anzuregen, sonst nutzt auch er die sprechenden Taster.</p> <p>Noah wird bei der Suche nach seinem Platz unterstützt. Ali, Dijana und Noah arbeiten in Einzelbetreuung und an einem festen Arbeitsplatz. Das Wechseln des Arbeitsplatzes und der Arbeitsaufträge schadet ihrer Arbeitshaltung und stiftet Verwirrung. PU: Ali Betreuer: Noah PU: Dijana</p>
Arbeitsphase:	Noah und Dijana arbeiten zusammen. Sie erhalten die 5 Obstsorten, die entsprechenden Taster und einen	Wortschatzfestigung, Kommunikationsförde-	Dijana soll die Worte benutzen und zusätzlich ihren passiven Wortschatz festigen

<p>Stationsarbeit/ Arbeit am Tisch 20 min</p>	<p>Korb mit verschiedenen Werkzeugen zum Verarbeiten der Früchte. Noah betätigt die Taster, Dijana wählt das entsprechende Obst aus und benennt dieses erneut und gibt es Noah zum Anfassen in die Hand. Danach wählen beide Schüler ein Obst aus und bereiten es zu. Noah hat die Auswahl aus Bananen und Weintrauben. Dijana wählt aus einem Korb mit Werkzeug das entsprechende aus.</p> <p>Ali bekommt eine Fühlkiste, aus dieser ertastet er die vorgegebenen Obstsorten. Er benennt sie und ordnet sie entsprechenden Bildern zu. Danach wählt auch Ali eine Obstsorte aus, die er zubereitet. Wobei er aus einem Korb mit Werkzeugen das entsprechende auswählt.</p> <p>Sebastian, Lan Vy und Klaudia arbeiten an Stationen. Es stehen ihnen 3 Stationen zur Verfügung: Station1: Spiel Obstgarten. Die SuS legen die Obstsorten nach Farben auf die Felder. Anschließend würfeln sie reihum benennen und pflücken die Obstsorten. Station2: Sortieren der Bestandteile nach Essbarkeit. Jeder S. puzzelt eine Obstsorte zusammen. Anschließend werden die nach „essbar“ oder „nicht essbar“ in Körbe sortiert. Station 3: Zubereitung der Obstsorten. Jeder S. zieht eine Karte, dann sucht er seine Obstsorte in den Fühlbeutel/Fühlkiste. Anschließend suchen die SuS das passende Werkzeug aus einer Kiste um ihre Frucht verzehrfertig zuzubereiten. Jeder S darf seine geschnittenen Obststücken später essen.</p>	<p>Wiederholung der Kenntnisse zum verzehrfertigen Zubereiten der Früchte</p> <p>Wahrnehmungsförderung/Wiederholung der Kenntnisse zum verzehrfertigen Zubereiten der Früchte.</p> <p>Wiederholen und Festigen erworbener Kenntnisse über die Lebensmittelgruppe Obst, Wortschatzfestigung</p>	<p>Noah erlebt die kommunikative Funktion der Taster</p> <p>Für Noah werden die Werkzeuge ausgewählt, er schneidet oder presst mit Handführung</p> <p>Didaktische Reserve: Ali: Ausmalen vorgeschchnittener Obstsorten Noah: Ausmalen vorgeschchnittener Obstsorten Dijana: Kneten der Obstsorten</p>
<p>Schluss: Sitzkreis 10 min</p>	<p>Alle SuS kommen erneut im Kreis zusammen. Es werden Schälchen mit geschnittenen Obstsorten vorbereitet. Ein S. sucht eine Schale aus. Anschließend nimmt, wer möchte eine Kostprobe und es wird besprochen, welche der Obstsorten probiert wurde. So wird mit den weiteren Obstsorten verfahren.</p>	<p>Wahrnehmungs- und Wortschatzförderung Wiederholung der Obstsorten, Wahrnehmungsförderung</p>	<p>Ali und Dijana schaffen es unter Umständen nicht bis zum Abschlusskreis, sie werden dann vorher in eine individuelle Pause geschickt.</p>

5. Quellennachweis

Senatsverwaltung für Bildung Wissenschaft und Forschung Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. 1. Auflage. 2011.
Abrufbar im Internet: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/schulen_mit_sonderpaedagogischem_Foerderschwerpunkt/pdf/Geistige_Entwicklung_RLP_Sonderpaed_2011_Berlin_Brandenburg.pdf Zugriffsdatum: 14.11.12

<http://de.wikipedia.org/wiki/Obst>

Zugriffsdatum: 28.11.13

<http://de.wikipedia.org/wiki/Kernobst>

Zugriffsdatum: 28.11.13

<http://de.wikipedia.org/wiki/Steinobst>

Zugriffsdatum: 28.11.13

<http://de.wikipedia.org/wiki/Beerenobst>

Zugriffsdatum: 28.11.13

<http://de.wikipedia.org/wiki/Schalenobst>

Zugriffsdatum: 28.11.13

http://de.wikipedia.org/wiki/Exotische_Frucht

Zugriffsdatum: 28.11.13

<http://de.wikipedia.org/wiki/Zitrusfrüchte>

Zugriffsdatum: 28.11.13

Umsetzung hinter Erwartungen

Berliner Zeitung, 19.03.2014

Wie weit haben die Länder das laut UN verbindliche Ziel eines inklusiven Schulsystems umgesetzt? In den Ländergesetzen gibt es bislang keine Festschreibung des gemeinsamen Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern.

Die Umsetzung der Inklusion in Deutschland bleibt auch fünf Jahre nach Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hinter den Erwartungen zurück. Es bedürfe noch erheblicher Anstrengungen, bis das deutsche Schulrecht die Vorgaben hinreichend oder gar vollständig erfülle, heißt es in einer Studie der Monitoring-Stelle zur UN-Menschenrechtskonvention, die am Mittwoch zum Auftakt eines zweitägigen Unesco-Gipfels in Bonn vorgestellt wurde. Beim Thema Inklusion geht es um gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung.

Laut der Studie ist in keinem der 16 Bundesländer ein abschließend entwickelter rechtlicher Rahmen erkennbar, der den Aufbau und den Unterhalt eines inklusiven Bildungssystems hinreichend gewährleisten könnte. Lediglich Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen hätten inzwischen die Weichen auf rechtlicher Ebene gestellt, sagte Institutsleiter Valentin Aichele. In Baden-Württemberg, Berlin, Schleswig-Holstein und Thüringen seien Gesetze in Arbeit oder aber für die nähere Zukunft angekündigt.

Jetzt seien die Landesregierungen und die Landesparlamente gefordert, meinte Aichele. Ohne klare rechtliche Vorgabe könne es keine tatsächliche Umgestaltung der Schule im Sinne der Konvention und damit zur Veränderung hin zu einer inklusiven Gesellschaft geben.

Berlin macht Fortschritte

von Tilmann Warnecke, Tagesspiegel
10.04.2014

Berlin ist bei der Inklusion von Förderschülern auf Regelschulen auf einem guten Weg. Deutschlandweit gibt es dagegen bei dem Thema noch einiges zu tun.

Das ist das Fazit einer neuen Studie der Bertelsmann-Stiftung. Fünf Jahre nachdem sich Deutschland mit der Unterzeichnung einer UN-Konvention (hier der Gesetzestext) verpflichtet hatte, Kinder mit und ohne Handicap gemeinsam zu unterrichten, besuche in Berlin jeder zweite Förderschüler eine Regelschule, heißt es in der Studie.

Vor fünf Jahren lag der Anteil in Berlin noch bei 38,8 Prozent. Zugleich verringerte sich der Anteil an Förderschülern in dem Zeitraum in Berlin von 4,4 auf 3,7 Prozent.

Berlin liegt damit deutlich über dem Bundesschnitt. Für Deutschland zieht die Studie ein ambivalenteres Fazit. Zwar gehen inzwischen bundesweit 28,2 Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf zu regulären Schulen, gegenüber 18,4 Prozent vor fünf Jahren. Zugleich blieb der Anteil der Kinder an Sonderschulen aber konstant bei 4,8 Prozent. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind groß: In Bremen besuchen viermal so viele Schüler mit Behinderung eine reguläre Schule wie in Niedersachsen (63,1 zu 15 Prozent). Bundesweit stieg der Anteil der Schüler mit einem besonderen Förderbedarf auf 6,6 Prozent (2008/09: 6,0 Prozent). In Berlin liegt die Quote bei 7,5 Prozent. Der Anstieg zeige „verdeckte Bedarfe“, für die mehr Ressourcen benötigt würden, heißt es. *(mit dpa)*

Lehrerstudium Klasse Pädagogen für Berlin

von Anja Kühne, Tagesspiegel 16.01.2014

Das neue Berliner Lehrerstudium hängt wegen des Koalitionskrachs seit langem in der Warteschleife. Aber nicht nur über den „Einheitslehrer“ wird noch gestritten.

Eigentlich sollten Berlins Lehramtsstudierende im kommenden Herbst in ein reformiertes Studium starten. Doch daraus wird nichts. Die Koalition streitet über den „Einheitslehrer“. Frühestens kann es also im Herbst 2015 losgehen. Am heutigen Donnerstag suchen SPD und CDU weiter nach einem Kompromiss für das Lehrerbildungsgesetz. Der SPD-Abgeordnete Lars Oberg warnt allerdings vor zu großem Optimismus.

Während die CDU sich weiter am „Einheitslehrer“ reibt, nutzen andere Kritiker die Warteschleife, um weitere Veränderungen zu fordern. Hier ein Überblick über die wichtigsten geplanten Neuerungen und die Kritik daran. **„Einheitslehrer“**

Nur noch ein Lehramt ist für die Oberschule vorgesehen: das des Studienrats. Der bisherige „Lehrer mit zwei Fächern (L-2)“, der nur bis zur zehnten Klasse unterrichten durfte und vor allem an der Haupt- und Realschule eingesetzt wurde, wird abgeschafft. Ohnehin wählten nach Auskunft der Unis weniger als zehn Prozent der Lehramtsstudierenden das „L-2“-Studium. Und Schulsenatorin Sandra Scheeres (SPD) verweist auf die Berliner Schulreform: Haupt- und Realschulen gibt es nicht mehr, auch die neue Integrierte Sekundarschule (ISS soll) führt einen Teil ihrer Schüler zum Abitur. Darauf müssten die Lehrer vorbereitet werden.

Die Schulexperten der CDU gehen hingegen davon aus, dass Lehramtsstudierende, die später an einer ISS mit einer schwierigeren Schülerklientel arbeiten, mehr Pädagogik im Studium brauchen.

Ein Kompromiss bestünde darin, dass angehende ISS-Lehrer zwar nicht mehr Pädagogik studieren, aber Pädagogikkurse mit entsprechenden inhaltlichen Schwerpunkten belegen.

Besteht die Gefahr tatsächlich, dass angehende ISS-Lehrer zu wenig Pädagogik studieren, sollte die SPD bei ihren Plänen bleiben? Das ist nicht gesagt. Denn jedenfalls wird der Anteil an Pädagogik höher liegen als beim bisherigen „L-2“-Studium – nämlich um 25 Prozent höher, wie die Senatsverwaltung auf Anfrage mitteilt. Auch beim Studium der beiden Schulfächer legen die ISS-Lehrer gegenüber den alten „L-2“-Lehrern im Umfang deutlich zu: Sie kommen nun auf das Niveau der jetzigen Studienräte. Möglich wird das durch das um ein Jahr längere Studium.

Alle studieren gleich lang

Bislang studierten nur die angehenden Studienräte zehn Semester und gingen für 24 Monate ins Referendariat. Die „L-1“-Lehrer, die überwiegend in der Grundschule unterrichten, sowie die „L-2“-Lehrer studierten nur acht Semester, die Sonderpädagogen neun. Das Referendariat war jeweils nur ein Jahr lang. Die neuen Lehrämter werden aufgewertet. Das Studium dauert dann für alle Studierenden zehn Semester, das Referendariat immer 18 Monate. Das längere Studium erlaubt höhere Anteile sowohl in Pädagogik als auch in den Fachwissenschaften.

Wird der alte Studienrat dafür im fachlichen Niveau nach unten gezogen, wie von mancher Seite behauptet wird? An solchen Gerüchten ist der Senat selbst schuld. Denn im öffentlich zugänglichen Gesetzentwurf fehlen die Antworten auf solche bedeutenden Fragen. Vieles wird hinter den Kulissen in Rechtsverordnungen geregelt – auch zum Ärger der Opposition. Tatsächlich soll sich an dem bisherigen Studium der Studienräte überhaupt nichts ändern, wie die Senatsverwaltung auf Anfrage klarstellt. Es werde bei den bisherigen 175 Leistungspunkten bleiben, in den Fachdidaktiken bei je 30 Leistungspunkten. Damit liegt der fachwissenschaftliche Anteil des Berliner Studienrats wie gehabt weit über den Mindestanforderungen der Kultusministerkonferenz für Gymnasiallehrer (180 Punkte für die Fächer und ihre Didaktik).

Praxissemester

Bisher gab es neben dem ersten Praktikum im Bachelor nur zwei vierwöchige Unterrichtspraktika im Master. Das geplante Praxissemester erfüllt zwar den Wunsch der Studierenden nach längerem Kontakt zur Schule. Doch vorgesehen ist es erst im dritten Semester des Masters (im 9. Studiensemester), also unmittelbar vor dem Studienabschluss. Dieser späte Zeitpunkt gilt auch bei den Experten an den Unis nicht als ideal, selbst wenn die Studierenden fortan kompensatorisch schon im ersten Praktikum im Bachelor unterrichten sollen.

„Ein riesiges Potenzial wird hier verschenkt“, wirft Michael Nové dem Senat vor. Der Berliner Lehrer gehört selbst dem Fachausschuss „Stadt des Wissens“ der SPD an, der die Reform bereits heftig kritisiert hat. Kein Lehramtsstudierender dürfe in Berlin mehr die Uni verlassen, ohne ein Praktikum an einer Brennpunktschule absolviert zu haben. Dies ließe sich durchaus einrichten, wenn das Praxissemester auf ein Praxisjahr gestreckt würde, sagt Nové. Die Studierenden könnten dann ein Semester in einer Brennpunktschule absolvieren, das andere an einer Schule ihrer Wahl. Statt ein Semester lang wie geplant drei oder vier Tage pro Woche in der Schule zu verbringen, wären sie dann ein Jahr lang zwei Tage pro Woche in der Schule: „Dann würden die Mentoren entlastet und hätten zugleich länger Zeit, ihre Praktikanten zu beobachten“, meint Nové. Aus der Senatsverwaltung heißt es dazu, natürlich gebe es bundesweit unterschiedliche Modelle für das Praktikum. In Berlin werde aber eine kompakte Lösung bevorzugt. Wären die Studierenden nur ein oder zwei Tage pro Woche in der Schule, kämen sie nicht aus ihrem Besucherstatus heraus. Das kompakte Praxissemester gebe ihnen die Chance, wirklich Teil des schulischen Alltag zu werden. Das zweite Mastersemester komme für das Praktikum mit Rücksicht auf die Schulen nicht infrage. Es falle in den Sommer, also in die Prüfungsphase der Schulen (Abitur, mittlerer Schulabschluss, „Vera“ und Berufsbildungsreife).

Inzwischen steht jedenfalls fest, dass die Senatsverwaltung eine Unterrichtsermäßigung für die Mentoren der Praktikanten wünscht: Pro Praktikant sollen zwei Stunden erlassen werden (pro Fach je eine). Das verursacht Kosten, die mit dem Haushalt für die Jahre 2016/2017 eingeplant werden müssen.

Sprachförderung

Viele Schüler haben Schwierigkeiten mit dem Deutschen, auch Muttersprachler. Darum soll „Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ im Studium gestärkt werden. Statt sechs Leistungspunkte (vier Lehrveranstaltungen) sollen die Studierenden zwei Drittel mehr DaZ belegen (zehn Leistungspunkte). Kritiker vom Fachausschuss „Stadt des Wissens“ der SPD hätten sich aber gewünscht, dass DaZ als eigenes Fach gewählt werden kann. Dazu bräuchte Berlin aber eine DaZ-Professur. Aus der Senatsverwaltung heißt es, die Bedeutung von DaZ an den Unis werde sicher noch wachsen.

Inklusion

Auch in Berlin sollen immer mehr Schüler mit speziellem Förderbedarf in den Regelunterricht integriert werden („Inklusion“). Alle Lehramtsstudierenden sollen darum eine „Basisqualifikation“ erwerben müssen. Aus Sicht von Stefan Kipf, dem Leiter der „Professional School of Education“ der Humboldt-Uni, wird diese „Basisqualifikation“ wegen ihres geringen Umfangs aber keinen „professionalisierenden Charakter“ haben, sondern nur einen „informierenden Charakter“.

Die Inklusion soll als Querschnittsaufgabe in Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik verankert sein. Kipf weist allerdings darauf hin, dass den Fachdidaktiken bislang noch die Expertise dafür fehle.

Sonderpädagogik

Das neue Studium soll darauf reagieren, dass die auf Sonderpädagogik spezialisierten Lehrer zukünftig weniger in Förderschulen eingesetzt, sondern eng in den Betrieb der Regelschule eingebunden werden. Darum wird das eigene Lehramt Sonderpädagogik abgeschafft. Stattdessen studieren die Lehrkräfte Sonderpädagogik als einen Studienschwerpunkt. Befürchtungen von Kritikern, wonach es nun weniger Sonderpädagogik im Studium gibt, weist die Senatsverwaltung zurück: Schon die Anerkennung der Berliner Sonderpädagogen im gesamten Bundesgebiet verlange einen Studienanteil von 120 Leistungspunkten. Auch die angehenden Grundschulpädagogen werden Sonderpädagogik in diesem Umfang als Schwerpunkt wählen können, teilt die Senatsverwaltung auf Anfrage mit.

Neue Grundschullehrer

Umstritten ist auch das neue Lehramt für die Grundschule. Der bisherige „L-1“-Lehrer wurde zwar überwiegend an Grundschulen eingesetzt, war aber berechtigt, sein Zweitfach bis zur 10. Klasse zu unterrichten. Die GEW kritisiert, dass den Grundschullehrern diese Möglichkeit nun genommen wird, ihre fachliche Ausbildung werde beschnitten. Das stimmt – aber auch wieder nicht. Tatsächlich wird den Lehrern der Unterricht in der Oberschule nicht mehr möglich sein. Aber die fachliche Ausbildung wird an anderer Stelle gestärkt. Mathe und Deutsch müssen fortan in deutlich größerem Umfang studiert werden, auch der dritte Lernbereich soll im Studium gestärkt werden (wählbar sind Sachunterricht, erste Fremdsprache, Kunst, Musik oder Sport). Bislang waren Mathe und Deutsch nur in geringem Umfang als zwei von drei Lernbereichen des Faches Grundschulpädagogik Pflicht.

Die UdK sieht Kunst und Musik, bislang als Hauptfach neben Grundschulpädagogik studierbar, dadurch allerdings ins Hintertreffen geraten.

Besoldung

Studieren alle Lehrer gleich lang, werden sie auch gleich viel verdienen müssen, so sieht man es auch in der Senatsverwaltung. Der Hochschulverband argwöhnt, dass es dazu nicht kommen wird. Doch da die neu ausgebildeten Lehrer erst ab dem Jahr 2022 in den Schuldienst kommen, muss sich der Finanzsenator dazu nicht sofort äußern.

Senat spart bei der Ausbildung von Sonderpädagogen in Berlin

von Florentine Anders, Berliner Morgenpost
20.02.2014

Erhebliche Einsparungen vorgesehen: Der Senat will weniger Mittel für die Ausbildung von Spezialisten für förderbedürftige Kinder bereitstellen. Experten warnen vor unkalkulierbaren Folgen.

In der Ausbildung der Sonderpädagogik sind gravierende Einschnitte geplant, doch an der Öffentlichkeit gehen diese Änderungen fast unbemerkt vorbei. Denn die Neuerungen sind unterhalb der Gesetzesebene in einer Ausführungsvorschrift vorgesehen. Diese kann von der Senatsbildungsverwaltung ohne Abstimmung im Parlament beschlossen werden.

Professor Ulrich von Knebel vom Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität warnt vor einer Absenkung der Standards in der Sonderpädagogik, die gerade im Zuge der Eingliederung der behinderten Kinder in die Regelschulen (Inklusion) für die betroffenen Kinder schwerwiegende Folgen haben kann. In dem Entwurf der Verordnung, die der Berliner Morgenpost vorliegt, wird der Förderschwerpunkt Sprache für die Sekundarstufe schlicht abgeschafft.

Eine Ausbildung in dieser Fachrichtung ist im Lehramt für Sekundarschulen und Gymnasien nicht mehr vorgesehen. Derzeit aber haben etwa 580 Schüler in den weiterführenden Schulen einen Anspruch auf Sprachförderung. "Es gibt Sprachstörungen, die entweder nicht heilbar sind oder sich erst im Jugendalter entwickeln, wie etwa Stimmstörungen oder Stottern", sagt von Knebel. Es sei also nicht davon auszugehen, dass sich die Zahl der förderbedürftigen Kinder an den Sekundarschulen künftig reduzieren würde. Die Schüler hätten ein Recht auf eine qualifizierte Förderung im Unterricht.

Zudem weist von Knebel darauf hin, dass es einen Beschluss der Kultusministerkonferenz gibt, nach dem es im Zuge der Inklusion keine Absenkung der sonderpädagogischen Standards geben darf. Diesem Beschluss widerspreche die veränderte Ausbildung, denn qualifiziertes Personal für die Sprachförderung gebe es dann an den Sekundarschulen und Gymnasien nicht mehr. Würden die Schüler mit ihren Schwierigkeiten allein gelassen, könne das zu Folgestörungen führen, beispielsweise zu Aggressivität.

Sonderpädagogen: Flexibler Einsatz ist wichtig

Auch an den Grundschulen steht laut dem Entwurf eine Änderung bevor, die den Experten Sorge macht. So sollen die Förderschwerpunkte Lernen, soziale und emotionale Entwicklung und Sprache nur noch in Zweierkombinationen studiert werden können. Bisher sind alle drei Förderschwerpunkte in der Ausbildung eine eigene Fachrichtung. Durch die Kombination müssen die

Inhalte jeweils um die Hälfte reduziert werden. Insgesamt haben 70 Prozent der förderbedürftigen Kinder einen besonderen Unterstützungsbedarf in einem dieser drei Schwerpunkte. Spezialisten werde es aber mit der Reform der Ausbildung in diesem großen Bereich nicht mehr geben, warnt Ulrich von Knebel.

Die Institute müssen nun die neuen Inhalte des Studiums festlegen und entscheiden, wo der Rotstift angesetzt wird. Statt mehr Sonderpädagogen auszubilden, reagiere die Bildungsverwaltung mit einer Absenkung der Standards, damit die Lehrer möglichst flexibel einsetzbar seien, sagt von Knebel.

Die Senatsbildungsverwaltung hält die Änderung indes für einen Erfolg versprechenden Weg. Da die Mehrheit der Schüler in einem der drei Schwerpunkte förderbedürftig ist, sei es besser, die später dort arbeitenden Lehrer breit und umfassend vorzubereiten, sagt Beate Stoffers, Sprecherin der Bildungsverwaltung. Bei den genannten Schwerpunkten seien durchaus auch Überschneidungen vorhanden.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik spricht von einer "Entprofessionalisierung" und "Verflachung der Ausbildung". Bildungsinhalte und Methoden würden sich je nach Behinderung unterscheiden und seien nicht beliebig kombinierbar, heißt es. Auch die bildungspolitische Sprecherin der CDU, Hildegard Bentele, ist skeptisch, was die Verordnung betrifft. "Die Qualität der Förderung darf durch die Reform der Lehrerbildung nicht gefährdet werden", sagt sie. In den Beratungszentren für die inklusive Schule würden dringend spezialisierte Sonderpädagogen benötigt.

Bildungspolitik vor 10 Jahren

Eltern, schaut auf diese Stadt

- Neues Schulgesetz

Von Susanne Vieth-Entus, Tagesspiegel
15.01.2004

Rentenloch, Sozialabbau und Bildungskrise – mit ein wenig Fantasie lässt sich die Bundesrepublik als Abbruchunternehmen vorstellen. Positive Denker könnten auch sagen: Das Leben in der Bundesrepublik ist eine Baustelle. Es ist laut und unordentlich, aber es entsteht was Neues. Zum Beispiel in Berlin. Die Stadt will sich am heutigen Donnerstag für ein neues Schulgesetz entscheiden und ihren eigenen Weg aus der Bildungskrise finden.

In Berlin muss man sich darunter mehr vorstellen als „nur“ Pisa. Man hat es hier zu tun mit Stadtteilen, in denen acht von zehn Erstklässlern schlecht Deutsch sprechen. Mit Gesamtschulen, die das Niveau von Hauptschulen haben, und mit Hauptschulen, die ein Jammerthal sind. Mit tausenden Jugendlichen, die ohne Schulabschluss ins berufliche Nichts stürzen. Mit Schulen, die zwischen Bezirks- und Bildungsbürokraten zerrieben werden.

Aber Berlin hat auch ein wenig Glück. Die Stadt war Ende der neunziger Jahre gerade dabei, sich zu einem neuen Schulgesetz aufzuraffen, als Pisa über das Land rollte. So ergab sich die Möglichkeit, die Lehren aus

dem schlechten deutschen Abschneiden bei der Bildungsstudie in das Gesetz mit aufzunehmen. Berlin musste nicht bereits beschlossene Korrekturen „nachbessern“ wie alle anderen Bundesländer, sondern konnte eine Reform aus einem Guss entwerfen. Jedenfalls soweit es die politischen Konstellationen erlaubten. Und die erlaubten – angefeuert durch Pisa – mehr als üblich.

So wird Berlin jetzt den Beginn der Schulpflicht von sechs auf fünfeinhalb Jahre absenken, um die aufnahmefähigste Phase der Kinder besser zu nutzen. Die Stadt wird unreife Schüler nicht mehr zurückstellen, sondern gleich in der Schule fördern lassen. Sie wird das Sitzenbleiben nur noch als letztes pädagogisches Mittel zulassen und das Abitur schon nach zwölf Jahren ermöglichen. Dies spart Lebenszeit und ist damit schon an sich zu begrüßen.

Den ausländischen Kindern wird geholfen, indem man sie schon vor der Einschulung zu einem Sprachkurs verpflichtet, falls die Deutschkenntnisse nicht ausreichen – das ist einzigartig in Deutschland. Und sie werden nur dann in die dritte Klasse versetzt, wenn sie die sprachlichen Voraussetzungen erfüllen. So wird auch den Eltern der Stellenwert der Sprache deutlich gemacht.

Berlins rot-rote Regierungskoalition hat ihre Hausaufgaben gemacht. Sie hat etliche Pisa-Lehren durchdekliniert und dabei auch die Ganztagschulen und zentrale Prüfungen zur Sicherstellung der Leistungsstandards nicht vergessen. All das ist jetzt als Gesetzesgrundlage da und muss nur mit Praxis gefüllt werden.

Ob das klappt? Das muss man abwarten. Zur Praxis gehören eben auch die schlechten Rahmenbedingungen der Schulen. Die meisten Kollegien haben keine jungen Lehrer. Und die vorhandenen sind demotiviert durch den Senat, der die Lehrer bei den letzten Tarifverhandlungen schlechter gestellt hat als alle übrigen Beamten. Sie sind entsetzt, weil man ihnen technische Hilfskräfte nimmt. Sie werden bevormundet bei jedem Euro, den sie ausgeben wollen.

Pressemitteilung, Verlag an der Ruhr, 15. Januar 2014

Rund um den Förderschwerpunkt Lernen

Im inklusiven Klassenzimmer muss auf jeden Schüler ganz individuell eingegangen werden. Bloß wie, wenn das sonderpädagogische Know-how und die Erfahrungswerte in Sachen Inklusion fehlen?

Die Reihe „**Besondere Schüler – was tun?**“ vom Verlag an der Ruhr beantwortet aufkommende Fragen so kompakt wie möglich und so ausführlich wie nötig.

Der neueste Ratgeber „**Rund um den Förderschwerpunkt Lernen**“ liefert Hintergrundinformationen zu dem, was sich hinter den Schlagworten „Förderschwerpunkt Lernen“, „Lernbehinderung“ oder einfach kurz und knapp „LB“ verbirgt, sowie Fallbeispiele und praktische Strategien für den Schulalltag.

Dabei macht Autor und Sonderpädagoge Rainer Löser deutlich: Um ihre Schüler optimal zu fördern, müssen Pädagogen auch optimal informiert sein – pädagogisches, didaktisches und praktisches Know-how ist von Nöten.

Das Buch bündelt daher sonderpädagogisches Fachwissen und praktische Erfahrungen sowie Strategien rund um den Förderschwerpunkt. Es geht auf die Hintergründe ausgeprägter Lernschwierigkeiten und das Spektrum hinter dem Schlagwort „Lernbehinderung“ ebenso ein wie auf Differenzierung und weitere didaktische Überlegungen allgemein und im Fachunterricht.

Außerdem thematisiert es weitere praxisrelevante Aspekte wie Hausaufgaben, Elternarbeit, Schulverweigerung usw.

Mit diesen Antworten aus der Praxis können Pädagogen wirklich jedem gerecht werden – egal, ob an der inklusiven Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gesamtschule, Oberschule oder am Gymnasium!



Rainer Löser
Rund um den Förderschwerpunkt Lernen
Hintergrundinformationen – Fallbeispiele
– Strategien für die Sekundarstufe
ISBN 978-3-8346-2390-4
Paperback, 17,0 x 24,0 cm, 191 Seiten
Für die Klassen 5-10
19,95 EUR

Fachgruppen

(Termie, Ort und Tagesordnung bitte erfragen)

Fachgruppe	Kontaktadresse
Lernbehindertenpädagogik	n.n.
Geistigbehindertenpädagogik	Holger Völk, Richard-Wagner Str. 30, 10585 Berlin, Tel.: 9029-13250, Fax: 9029-13259
Sprachbehindertenpädagogik	Patrick Lang, Gubener Straße 28, 10243 Berlin E-Mail: p.lang@vds-in-berlin.de
Emotionale und soziale Entwicklung	Marina Koch-Wohsmann, Eibenweg 13, 16727 Oberkrämer/OT Schwante Tel.: 033055-75880, Fax: 033055-22493 Email: m.koch-wohsmann@vds-in-berlin.de
Pädagogik bei Krankheit	Inka Vogler, Schule in der Charité, Augustenburger Platz 1, 13353 Berlin Tel.: 450566592, Fax: 450566932
Berufliche Bildung	Michael Szymanski, Annedore-Leber-Oberschule, Paster-Behrens-Str. 88, 12359 Berlin Tel.: 66588361, Email: michael.szymanski@alumni.TU-Berlin.de
Körperbehindertenpädagogik	Katja von der Heyde, Südwestkorso 71 12161 Berlin
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik	Natalie Marie Caroline Schinn Schule mit dem sonderpädagogischen Förderungsschwerpunkt Lernen Ludwigsfelde Salvador-Allende-Straße 20, 14974 Ludwigsfelde, Telefon:03378 - 514612, Fax: 03378 – 5100375, n.schinn@vds-in-berlin.de
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	n.n.
Autismus	Uta Johst-Schrader Sonderpädagogisches Förderzentrum Schule am Friedrichshain, Tel.: 293474231 Lasdehner Str. 19, 10243 Berlin sl@schule-am-friedrichshain.schule-berlin-fk.de
Aus-, Fort- und Weiterbildung in sonderpädagogischen Berufen	Dr. Ulrike Becker 8. ISS Friedrichshain-Kreuzberg Skalitzer Str. 55, 10997 Berlin, Tel.: 22503511 e-mail: ulrike.becker@verband-sonderpaedagogik.de

Bitte deutlich in Blockschrift ausfüllen und einsenden an die vds-Bundesgeschäftsstelle,
Ohmstraße 7, 97076 Würzburg, per Fax: 0931-24023 oder die jeweilige Landesgeschäftsstelle

Beitrittserklärung

Ich beantrage hiermit die Aufnahme in den Verband Sonderpädagogik e.V.

Landesverband Berlin
Möglich ist der Landesverband in dessen Bereich Sie wohnen oder arbeiten.

Vor- und Zuname: _____

Dienstbezeichnung: _____ **Geburtsdatum:** _____

Privatanschrift: _____

Jahresbeitrag: Euro 90,00 (Euro 36,00 für Studenten). In diesem Beitrag ist der Bezug für die „Zeitschrift für Heilpädagogik“ und die „Sonderpädagogik in Berlin“ enthalten.

Telefon: _____ **E-Mail:** _____

Mein Eintritt erfolgt zum **1.** _____
Monat Jahr

Ich beantrage einen ermäßigten Beitrag (Nachweis beifügen) :

Begründung:

Ort Datum Unterschrift

Einzugsermächtigung

Im Zusammenhang mit meiner Mitgliedschaft zum Verband Sonderpädagogik e.V. erkläre ich mich damit einverstanden, dass der Mitgliedsbeitrag von meinem

Konto _____ BLZ _____

bei der _____ **jährlich** abgebucht wird.

Ort Datum Unterschrift

Ich habe den Beitritt des neuen Mitglieds zum vds vermittelt und wähle folgende Prämie:

Vor- und Zuname: _____

Privatanschrift: _____

- Bücherscheck 50 % auf 1 Bestellung v. Materialien d. vds, Wert d. Materialien max. 50 € CD ZfH 1997-2005

- Herausgeber:** **Verband Sonderpädagogik e.V.**
Fachverband für Behindertenpädagogik
Landesverband Berlin
- 1. Vorsitzende:** Dr. Ulrike Becker
8. ISS Friedrichshain-Kreuzberg
Skalitzer Str. 55
10997 Berlin, Tel.: 22503511
e-mail: ulrike.becker@verband-sonderpaedagogik.de
- 2. Vorsitzender:** Jürgen Figura, Peter-Jordan-Schule
Nehringstr. 9, 14059 Berlin, Tel.: 902924-330, Fax: -310
e-mail: j.figura@vds-in-berlin.de
- Geschäftsführerin:** Thurid Dietmann, Sonnenuhr-Grundschule,
Franz-Jacob-Str. 33
10369 Berlin, Tel.: 975 20 28, Fax: 978 95 304
t.dietmann@vds-in-berlin.de
- Pressereferentin:** Claudia Schoeps, Carl-von-Linné-Schule
Paul-Junius-Str. 15, 10367 Berlin, Tel.: 5050960, Fax:
50509678
e-mail: c.schoeps@vds-in-berlin.de
- Schriftführerin (komm.):** Sylke Rohloff, Schule am Fennpfuhl,
Alfred-Jung-Str. 19, 10369 Berlin,
e-mail: s.rohloff@vds-in-berlin.de, Tel.: 9720416
- Schatzmeisterin:** Sylke Rohloff, Schule am Fennpfuhl,
Alfred-Jung-Str. 19, 10369 Berlin,
e-mail: s.rohloff@vds-in-berlin.de, Tel.: 9720416
- Redaktion der Informationen:**
1. Schriftleitung (komm.): Jürgen Figura, Peter-Jordan-Schule
Nehringstr. 9, 14059 Berlin, Tel.: 902924-330, Fax: -310
e-mail: j.figura@vds-in-berlin.de
-

Druck: Brandenburgische Universitätsdruckerei

Auflage: 350 Exemplare

- Für Mitglieder des vds-Berlin ist der Bezugspreis für die „Sonderpädagogik in Berlin“ im Mitgliedsbeitrag enthalten.
- Einzelheft: Bestellung und Anfrage bei der Pressereferentin.
- Adressenänderung bitte beim Schatzmeister vornehmen.

**Die Beiträge können mit Quellenangabe nachgedruckt werden.
Belegexemplare erbeten.**