



Handreichung

zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
Bezirksregierung Münster (Hrsg.)

Projektleitung:

LRSD Uwe Eisenberg

Hauptdezernent Dezernat 41

Bezirksregierung Münster

SAD Andreas Menzel

Schulaufsicht Förderschulen

Schulamt für den Kreis Recklinghausen

Projektkoordination:

Barbara Schäpers

Lehrerin für Sonderpädagogik

Grußwort von LRSD Uwe Eisenberg



Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, dass Sie nun ein Produkt in der Hand halten, von dem Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an allen Schulformen direkt profitieren werden.

Viele Beteiligte haben mit großem Engagement den Erstellungsprozess über eine lange Zeit – buchstäblich über eine Pandemie hinweg - getragen: Vertreterinnen und Vertreter aus Schulleitung, schulpraktischer Lehrkräfteausbildung, Wissenschaft und Praxis.

Mit einem breiten Themenfeld möchte diese Handreichung den Bogen von den Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zur unterrichtlichen Praxis schlagen. Wissenschaftliche Grundlagen und theoretische Einordnungen finden Sie hier ebenso wie Ideen für konkrete Gestaltung der Situation im Klassenraum oder beispielhafte Inhalte für Unterrichtsreihen.

Unser herzlicher Dank gilt dem gesamten Redaktionsteam, insbesondere Barbara Schäpers, die von Beginn an die Zusammenarbeit der beteiligten Expertinnen und Experten koordiniert hat.

Ich bin überzeugt, dass Sie auf viele Ihrer Fragen hier eine Antwort finden werden, und wünsche Ihnen viel Freude mit den vielfältigen Inhalten dieser umfangreichen Sammlung.

Herzliche Grüße,



Autorinnen- und Autorenverzeichnis

(in alphabetischer Reihenfolge):

Iris Brandewiede

Dr. Thomas Czerwinski

Marcel Feichtinger

Hilke Harmel

Anne Hirschfelder

Dr. Johannes Jöhnck

Erika Lühr

Andreas Menzel

Silke Nürnberg

Barbara Schäpers

Silvia Scheipers

Thomas Schmidt

Nina Scholz

Birgit Storcks-Kemming

Claudia Wölki-Paschvoss

Das Team der Autorinnen und Autoren bedankt sich bei allen Mitwirkenden für die konstruktive Mitarbeit und für die hilfreichen Anregungen.

Lesehilfe für die

Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
Bezirksregierung Münster (Hrsg.)



„Sophie hält sich im Unterricht häufig die Ohren zu - was geht wohl in ihr vor?“

⇒ **Autismus-Spektrum-Störung, S. 22**



„Wie kann ich Marc, der schwer verständlich spricht, besser fördern?“

⇒ **Unterstützte Kommunikation, S. 245**



„Gibt es für Alex mit Down-Syndrom besondere Hilfestellungen zum Lesen und Schreiben lernen?“

⇒ **Deutschunterricht, S. 73**



„Welche digitalen Medien könnten den Schülerinnen und Schülern beim Lernen helfen?“

⇒ **Digitales Lernen, S. 122**



„Ich möchte mit einem Schüler einkaufen gehen - aber ist das überhaupt Unterricht?“

⇒ **Lebensweltbezogene Kompetenzen fördern, S. 275**



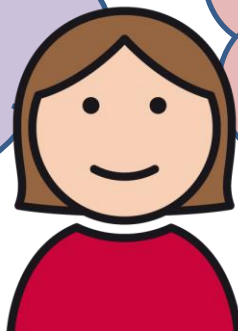
„Welche Aufgaben kann ich an die Schulbegleitung von Tom delegieren und welche nicht?“

⇒ **Zusammenarbeit mit Schulbegleitung, S.196**



„Darf ich im Gemeinsamen Lernen äußere Differenzierung vornehmen oder muss Anna immer mit in der Klasse sein?“

⇒ **Differenzierung, S. 53**



Annika Sonntag, Lehrerin, macht sich Gedanken über die Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Metacom-Symbole © Annette Kitzinger

Gliederung

VORWORT	11
I. WAS IST DER FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG?	12
EINFÜHRUNG PERSONENKREIS IM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG – EINE PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE	13
EINBLICK IN DEN PERSONENKREIS ANHAND EXEMPLARISCHER BEHINDERUNGSBILDER UND SYNDROME	15
II. BILDUNG UND UNTERRICHT	28
BILDUNG IM DREIKLANG VON FACHORIENTIERTER, ENTWICKLUNGSORIENTIERTER UND LEBENSWELTBEZOGENER FÖRDERUNG	30
FÖRDERUNG DER KOMPETENZEN IN DEN ENTWICKLUNGSBEREICHEN.....	33
WEGE DER INDIVIDUELLEN UNTERSTÜTZUNG UND FÖRDERUNG IM UNTERRICHT	53
UNTERRICHT IN AUSGEWÄHLTEN FÄCHERN.....	73
DIGITALES LERNEN.....	122

III. FÖRDERPLANUNG, FÖRDERDIAGNOSTIK, LEISTUNGSBEWERTUNG	143
INDIVIDUELLE FÖRDERUNG AUF BASIS EINER INDIVIDUELLEN LERN- UND ENTWICKLUNGSPLANUNG (FÖRDERPLANUNG)	145
ANALYSE DER LERNVORAUSSETZUNGEN MIT HILFE FÖRDERDIAGNOSTISCHER METHODEN	162
LEISTUNGEN ERMÖGLICHEN, ERKENNEN, EINSCHÄTZEN UND RÜCKMELDEN IM ZIELDIFFERENTEN BILDUNGSGANG GEISTIGE ENTWICKLUNG	170
IV. SCHULALLTAGSRELEVANTE ASPEKTE	185
KOOPERATION UND ZUSAMMENARBEIT IN SCHULE UND UNTERRICHT	186
VERHALTEN, DAS UNS HERAUSFORDERT	204
SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF NACH AO-SF	211
V. ÜBERGÄNGE	221
EINLEITUNG	222
KITA – PRIMARSTUFE	223
PRIMARSTUFE – SEKUNDARSTUFE 1	225
SEKUNDARSTUFE I – SEKUNDARSTUFE II	227
ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DIE ARBEITSWELT	229

VI. BESONDERE KONZEPTE	234
TEACCH – STRUKTURIERUNG UND VISUALISIERUNG ALS UNTERSTÜTZUNG	235
UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION.....	245
VII. AUSGEWÄHLTE LEBENSBEDEUTSAME UNTERRICHTSINHALTE...	273
LEBENSWELTBEZOGENE KOMPETENZEN FÖRDERN	275
AUSEINANDERSETZUNG MIT EIGENER BEHINDERUNG	283
SEXUALITÄT UND SEXUALERZIEHUNG	296
RESILIENZ – EIN THEMA AUCH FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IM BILDUNGSGANG GEISTIGE ENTWICKLUNG?	308
STERBEN, TOD UND TRAUER – MÖGLICHKEITEN DER UNTERSTÜTZUNG UND BEGLEITUNG.....	317
ABBILDUNGEN	327
TABELLEN.....	331
LITERATURVERZEICHNIS	333

Vorwort

Iris Brandewiede, Dr. Johannes Jöhnck, Barbara Schäpers

„Ich bin anders – ist halt so.“ (Anna-Lena, 22)

"Behindert bist du nur, wenn du dich behindern lässt." (Patrick, 24)

Diese Handreichung soll dazu motivieren, gemeinsam mit allen Beteiligten grundlegende Leitziele wie die gelingende Lebensgestaltung, persönliche Selbstverwirklichung und aktive gesellschaftliche Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu verfolgen.

Der Bildungsgang Geistige Entwicklung wird als "zieldifferent" bezeichnet. Damit Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung in diesem Förderschwerpunkt sich selbst unter dieser Voraussetzung als fähig und dazugehörig erleben können, und damit alle ihre Potenziale und Bedarfe Berücksichtigung finden, ist ein weiterer Bildungsbegriff grundlegend, der neben fachlichen Kompetenzen auch alle Entwicklungsbereiche und die lebensweltbezogenen Kompetenzen berücksichtigt.

Die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen bieten eine grundlegende Struktur, um individuelles Lernen in kleinen und größeren Schritten zu verfolgen. Sie geben Lehrkräften konkrete Hinweise zur Verknüpfung mit den Lehrplänen der Allgemeinen Schule. Ausgehend von einer förderdiagnostischen Basis werden mit jedem Kind, jeder Jugendlichen und jedem jungen Erwachsenen vor dem Hintergrund jeweils individueller Stärken, Potenziale und Bedarfe die nächsten erreichbaren Lern- und Entwicklungsziele bestimmt. Diese Ziele aktiv mit den Schülerinnen und Schülern zu verfolgen und dabei mit passgenauen Handlungen, Maßnahmen und Medien zu unterstützen, ist der wesentliche Auftrag schulischer Bildung und Förderung in diesem Bildungsgang.

Lehrkräfte an Allgemeinbildenden Schulen, die konkrete Schulabschlüsse im Blick behalten müssen, sehen sich mit diesem Auftrag herausgefordert. Wenn es gelingt, Lehrpläne in Schulleben und Unterricht miteinander zu verknüpfen, wachsen im besten Fall die Freude und Motivation aller, gemäß eigenen Fähigkeiten zu lernen und sich zu entwickeln – möglichst über die Schulzeit hinaus. Wenn Anna-Lena selten vor Lernbarrieren steht, muss sie sich nicht als "anders" erleben, weil sie in ihrem Schulalltag wenig behindert wird.

Wir wünschen allen Nutzerinnen und Nutzern unserer Handreichung, dass sie diese Herausforderungen aktiv annehmen können und sich von den hier angebotenen Inhalten inspirieren lassen.

I. Was ist der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?

1	EINFÜHRUNG PERSONENKREIS IM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG – EINE PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE	13
2	EINBLICK IN DEN PERSONENKREIS ANHAND EXEMPLARISCHER BEHINDERUNGSBILDER UND SYNDROME	15
2.1	Behinderungsbilder unbekannter Genese.....	15
2.2	Down-Syndrom	16
2.3	Fetale Alkohol-Spektrumstörung (FASD/ Fetal Alcohol Spectrum Disorder)	18
2.4	Autismus-Spektrum-Störung	22

1. Einführung Personenkreis im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – eine pädagogische Perspektive

Iris Brandewiede, Dr. Thomas Czerwinski, Dr. Johannes Jöhnck, Barbara Schäpers

Begrifflichkeiten, die eine intellektuelle Beeinträchtigung zur Kennzeichnung eines spezifischen Personenkreises hervorheben, wohnt etwas Diskriminierendes und Stigmatisierendes inne. Dies ist bei Verwendung von allgemeinen Bezeichnungen wie *Menschen mit geistiger Behinderung*, *Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen* oder eben auch *Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung* stets im Blick zu halten. Die Selbstvertretungsorganisation „People First“ beispielsweise fordert demgegenüber die (Selbst)Bezeichnung *Menschen mit Lernschwierigkeiten* ein.

Bei klarer Betonung des Respekts vor dieser Einforderung seitens Expertinnen und Experten in eigener Sache, werden innerhalb der Fachdisziplin der Sonderpädagogik und in angrenzenden Disziplinen bzgl. solcher und weiterer Bezeichnungen und deren Transformationen anhaltend Diskurse geführt (z.B. S. Baumann, 2023; Bernasconi, 2024). Um eine Verständigung bezüglich der besonderen, dauerhaften und umfassenden Unterstützungsbedarfe der entsprechenden Personengruppe erreichen und dahingehend umfassendes professionelles fachliches Wissen erzielen zu können, wird dabei allerdings immer wieder auf eine grundsätzliche Notwendigkeit einer eindeutigen fachwissenschaftlichen und inhaltlichen Ein- und Abgrenzung verwiesen – letztere insbesondere gegenüber denjenigen “Kindern und Jugendlichen mit leichteren intellektuellen Beeinträchtigungen, die im deutschen Sprachraum früher als ‘Lernbehinderung’ bezeichnet wurden” (Sarimski, 2024, S. 18).

In unserem Schulsystem werden durch die amtliche Zuweisung betreffender junger Menschen zum *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung* entsprechende zusätzliche Ressourcen für Unterricht und Förderung bereitgestellt. Ausführungen zum sogenannten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma finden sich etwa bei Bernasconi & Böing (2015, S. 219). Wofür steht aber diese schulrechtliche Kategorie des ‚*Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung*‘? Nach Jöhnck (2024) ist mit dieser derzeit noch gebräuchlichen rechtlichen Kategorie zunächst einmal verbunden, dass die Schülerinnen und Schüler in der großen Mehrzahl als kognitiv beeinträchtigt respektive geistig behindert angesehen werden. In seiner Sicht legt dieser Begriff nahe, dass Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für jene Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen schwerpunktmäßig im Entwicklungsbereich Kognition umzusetzen seien oder dass die besagte ‚geistige Entwicklung‘ bei ihnen zumindest mittelbar zielbestimmend sei (Jöhnck, 2024, S. 13). Dagegen stellt Jöhnck klar, dass Bildungs-, Unterstützungs- und Förderbedarfe im Gesamt dieser sehr heterogenen Gruppe in allen Entwicklungsbereichen auszumachen sind

(Jöhnck, 2024, S. 13; siehe dazu in dieser Handreichung auch Kapitel 4 Förderung der Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen). So ist dieser Personenkreis ebenso durch eine sehr große Spannbreite emotionaler Entwicklungsalter und damit zusammenhängender sozial-emotionaler Kompetenzentwicklung gekennzeichnet, die pädagogisch gezielt in den Blick zu nehmen ist (vgl. Sappok & Zepperitz, 2019). Besondere Bedarfe im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung können sich zudem vor dem Hintergrund erlittener Traumatisierungen, psychischer Erkrankungen wie Ess- und Angststörungen sowie durch herausforderndes Verhalten im Kontext von Aufmerksamkeitsdefiziten und Hyperaktivität ergeben (z.B. Jöhnck, 2024, S. 13; KMK, 2021, S. 5 f.; siehe Kapitel 12 Verhalten, das uns herausfordert). Daneben kann sich namentlich ein „hohe[r] Unterstützungsbedarf, unter Umständen in Verbindung mit einer komplexen Behinderung [...] zeigen durch [...] Bedarf an Unterstützung auch im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung, im Sehen und Hören sowie an basaler Entwicklungsförderung“ (KMK, 2021, S. 5).

Pädagogisch besonders bedeutsam für den Personenkreis mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind überdies die Begriffe der ‚Lebenspraxis‘, der ‚lebenspraktischen Kompetenzen‘ oder ‚praktischen Alltagskompetenzen‘ sowie damit korrespondierend der ‚lebenspraktischen Förderung‘, der ‚lebenspraktischen Bildung‘ oder des ‚lebenspraktischen Lernens‘ (siehe Kapitel 21 Lebensweltbezogene Kompetenzen fördern). Dabei sind auch hier starke Verknüpfungen mit den Entwicklungsbereichen Kognition, Kommunikation, emotionale und soziale Entwicklung, Motorik und Wahrnehmung auszumachen (Jöhnck, 2024, S. 14).

Da selbstverständlich auch eine für alle Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs anspruchsvoll gestaltete, möglichst weitgehende *fachliche Bildung* entscheidend zum Erreichen von Leitzielen wie gelingende Lebensgestaltung, persönliche Selbstverwirklichung und aktive gesellschaftliche Teilhabe beiträgt, wird in den nordrhein-westfälischen Richtlinien grundsätzlich von einem ‚Dreiklang von fachorientierter, (basaler) entwicklungsorientierter und lebensweltbezogener Förderung‘ gesprochen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW], 2022a; siehe zur Vertiefung Kapitel 3).

Im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung stehen die individuelle Entwicklung und Bildung im Rahmen dieses Dreiklangs im Mittelpunkt. Es geht für die jungen Menschen darum, ihre jeweils nächsten Entwicklungsschritte mit einem hohen Maß an differenzierter und individualisierter Unterstützung gehen zu können. Sowohl die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021) als auch die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – und hoffentlich auch die vorliegende Handreichung – tragen dazu bei, dass das Schulleben und der unterrichtliche Rahmen entsprechend entwicklungs- und bildungsförderlich gestaltet werden können.

2. Einblick in den Personenkreis anhand exemplarischer Behinderungsbilder und Syndrome

Erika Lühr, Barbara Schäpers, Birgit Storcks-Kemming

Der Personenkreis mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist sehr heterogen. Es gibt Schülerinnen und Schüler mit einer komplexen Behinderung, die deutlich erhöhte Bedürfnisse in den Bereichen Pflege, Kommunikation und basale Förderangebote haben, aber auch Lernende mit leichteren Formen von Lernschwierigkeiten.

Für die pädagogische Unterstützung und sonderpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die Kenntnis der Ursachen meist nur im Zusammenhang mit medizinischen Erfordernissen und der Zusammenarbeit mit den Eltern relevant. Hier geht es vielmehr darum, jeden Schüler und jede Schülerin mit den entsprechenden individuellen und kontextabhängigen Kompetenzen und Bedürfnissen in den Fokus unserer Bemühungen zu rücken. Ein „Spezialwissen über Entwicklungsprofile und Verhaltensbesonderheiten“ (Sansour 2019, S. 277) sollte nicht dazu führen, „diese im Alltag dann rezeptartig zu verkürzen“ (Sansour 2019, S. 277), und „kann eine individuelle Diagnostik unter Einbezug vielfältiger Kontextfaktoren sowie eine kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns niemals ersetzen“ (Sansour 2019, S. 278).

In der pädagogischen Perspektive haben wir auf die stigmasensible Verwendung fachlicher Begriffe hingewiesen. Im nächsten Abschnitt arbeiten wir mit der Terminologie der Nachbardisziplin Medizin. In der medizinischen Diagnostik werden Begriffe wie „Behinderung“, „Störung“ oder „Syndrom“ genutzt, um konkrete Einschränkungen, Erkrankungen und Entwicklungsdefizite zu beschreiben. Mit Hilfe anerkannter Klassifikationen (DSM, ICD, ICF) ist es möglich, diese fachlich so einzuordnen, dass Behandlungsmöglichkeiten, Therapien und weitere Maßnahmen daraus erfolgen. Auch die Leistungen von Krankenversicherungen richten sich nach dieser Form der Diagnostik. Die hier folgenden Steckbriefe geben praxisorientiert Einblick in drei exemplarische Behinderungsbilder, die uns bei Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im schulischen Alltag regelmäßig begegnen.

2.1. Behinderungsbilder unbekannter Genese

Tatsächlich kennen wir die Ursachen für eine festgestellte geistige Behinderung nur bei knapp 50% der Kinder. Bei mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einer mittleren bis schweren geistigen Behinderung wird derzeit eine genetische Ursache angenommen. Nach einer Studie des Humangenetischen Instituts der Friedrich-Alexander Uni Erlangen-Nürnberg (Reis et al. 2012, S.86) wurden einige neue Gendefekte als Ursache identifiziert, an weiteren wird

geforscht. Fest steht mittlerweile, dass größtenteils Neu-Mutationen nach der Befruchtung der Eizelle entstehen, also auch nicht im Erbgut der Eltern verankert sind. Dieses Wissen kann zu einer großen Entlastung der Eltern führen, wenn diese die im Kontext ihrer eigenen Verarbeitung der Behinderung unter Schuldgefühlen leiden (vgl. Kapitel 11.4 Zusammenarbeit mit den Eltern). Derzeit wird an Ansatzpunkten für Therapien geforscht. Für das Fragile-X-Syndrom, die häufigste Form der bekannten genetisch bedingten geistigen Behinderung, wurde bereits eine Substanz entwickelt, die noch getestet wird (siehe: <https://www.vfa.de/de/arzneimittel-forschung/woran-wir-forschen/medikamente-fuer-patienten-mit-fragile-x-syndrom.html>, Oktober 2016).

2.2. Down-Syndrom

Verschiedene Formen/ Ausprägungen/ andere Begrifflichkeiten/	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Formen: Freie Trisomie 21 (95% aller Fälle); Translokations-Trisomie (5% aller Fälle); Mosaik-Trisomie (3%); Partielle Trisomie 21 (sehr selten). • Der Name Down-Syndrom bezieht sich auf den englischen Arzt John Langdon Haydon Down, der im Jahr 1866 diese Personen beschrieb und die gezielte Förderung anregte. • Individuell ausgeprägte geistige und/oder auch körperliche Beeinträchtigung. Die Chromosomenveränderung beeinflusst die körperliche und geistige Entwicklung in nicht vorhersehbarer und unterschiedlicher Weise. • Schwere Behinderung bis zu fast durchschnittlicher Intelligenz. • Der alte medizinische Begriff lautete „Mongoloide Idiotie“ – heute darf der Begriff nur noch als historisches Zitat gebraucht werden.
Ursachen/ Häufigkeit des Auftretens	<ul style="list-style-type: none"> • Bei diesen Schülerinnen und Schülern liegt das Chromosom 21 dreifach vor. Risiko steigt mit zunehmendem Alter der Mutter (>35 Jahren). • Die Gesamtinzidenz bei Lebendgeburten beträgt etwa 1/700, und das Risiko steigt mit zunehmendem Alter der Mutter allmählich an.
Diagnosekriterien/ Symptome	<ul style="list-style-type: none"> • Bluttest der werdenden Mutter • Äußerst charakteristisches äußeres Erscheinungsbild (Gesicht und Körperbau) • Medizinische Probleme: Herzfehler, Darmfehlbildungen, Seh- und Hörstörungen
Besonderheiten/ Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale und emotionale Fähigkeiten sind in der Regel gut ausgeprägt • Oppositionelle Verhaltensweisen möglich (Verweigerungen bei Anforderungen, Sturheit, Weglaufen u.a.) • Aufmerksamkeits- und Angststörungen bei 15% der Kinder festgestellt • Stereotypen und autistische Verhaltensweisen lassen sich häufig beobachten (Steinhausen et al. 2013, S. 161) • Fast alle Menschen mit Down-Syndrom weisen im sprachlichen Bereich vielfältige typische Beeinträchtigungen auf. Die Ursache liegt in der Schwierigkeit der auditiv-kinästhetischen Erinnerung (vgl. Wilken 2004, S 72.)

	<ul style="list-style-type: none"> • Viele der Kinder und Jugendlichen weisen eine geringe Muskelspannung auf.
Vorlieben/ Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen mit Down-Syndrom zeichnen sich durch besonders ausgeprägte emotionale Fähigkeiten aus. Sie sind in der Regel freundlich, heiter und liebevoll, häufig musikalisch begabt und haben ein ausgeprägtes Rhythmusgefühl.
Pädagogische Haltung	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungen (u.a. von Prof. Zimpel, Hamburg) haben ergeben, dass Menschen mit Down-Syndrom weit größere Fähigkeiten haben, als man ihnen zutraut. • Intelligenz entwickelt sich in einem verlangsamten Tempo. • (vgl. Terfloth & Cesak 2016, S. 10)
pädagogische Interventionen/ Unterstützungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Die meisten Menschen mit Down-Syndrom können mit anschaulichen und konkreten Aufgaben recht gut problemlösend umgehen, während sie mit bildhaften und sprachlichen Symbolisierungen oder mit Kurzzeit-Merkaufgaben größere Schwierigkeiten haben. • Einsatz von Lautgebärden im Unterricht
hilfreiche pädagogische Konzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Beratung • Classroom-Management • TEACCH (siehe Kapitel 19 TEACCH – Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung) • Unterstützung bei der Ausbildung von Resilienz, z.B. individuelle Strategien zur Wutregulation entwickeln (siehe Kapitel 24 Resilienz – ein Thema auch für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung?) • Förderung der exekutiven Funktionen (siehe u.a. Kapitel 4.3 Planvolles Handeln)
Weiterführende/ hilfreiche Literatur	<p>Wilken, E. (2017). Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p>Terfloth, K., & Cesak, H. (2016). Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag.</p> <p>Zimpel, A. F. (2016). Trisomie 21. Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können: 2000 Personen und ihre neuropsychologischen Befunde (1. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht.</p>

2.3 Fetale Alkohol-Spektrumstörung (FASD/ Fetal Alcohol Spectrum Disorder)

Wenn Neugeborene untergewichtig, mit auffällig kleinem Kopf sowie einer speziellen Physiognomie zur Welt kommen und der Alkoholkonsum der Mutter bekannt ist, wird das Fetale Alkoholsyndrom (FAS) leicht diagnostizierbar. Aber auch, wenn Babys nach einer Belastung durch Alkohol vermeintlich gesund zur Welt kommen, können sie während des Heranwachsens Auffälligkeiten zeigen. Diese Beeinträchtigungen werden als Fetale Alkoholspektrumstörung oder FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorder) zusammengefasst. Sie beeinflussen das Leben ebenfalls dauerhaft. Die Symptome werden oft mit denen eines ADHS oder mit psychischen Erkrankungen verwechselt. Häufig werden die Auffälligkeiten der Kinder als Resultat mangelhafter Erziehung eingeordnet. Der Weg zu passgenauen Hilfen ist oft lang, leidvoll und von vielen Rückschlägen geprägt.

Dem Anteil diagnostizierter Schülerinnen und Schüler mit FAS steht eine weitaus größere Zahl unentdeckter Betroffener mit FASD gegenüber, die nicht alle Kinder suchtkranker Mütter sind.

<p>Verschiedene Formen/ Ausprägungen/ andere Begrifflichkeiten</p>	<p>Fetale Alkoholspektrumstörung (FASD) gilt als Oberbegriff für:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fetales Alkohol Syndrom (FAS) ➤ partielles Fetales Alkoholsyndrom (pFAS) ➤ alkoholbedingte neurologische Entwicklungsstörungen (ARND= Alcohol Related Neuro-developmental Disorders) ➤ alkoholbedingte Geburtsschäden (ARBD= Alcohol Related Birth Defects) (vgl. Schlachtberger 2017, S. 18)
<p>Ursachen/ Häufigkeit des Auftretens</p>	<p>Ursache: Schädigung des Kindes durch Alkoholkonsum der Schwangeren</p> <p>Häufigkeit des Auftretens:</p> <p>FAS: 1: 300 Neugeborene zeigen das Vollbild, das mit typischen physiognomischen Zeichen und körperlichen Beeinträchtigungen einhergeht. (s.u.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ FASD: 1:100 ➤ absolute Zahlen: 2000 Kinder mit FAS werden jährlich geboren, 10000 mit FASD (vgl. ebd., S. 27)
<p>Diagnosekriterien/ Symptome</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sogenannte "Dymorphiezeichen", das bedeutet, die Gesichtszüge weichen auf bestimmte, symptomatische Art von der Norm ab, z.B. durch geringen Kopfumfang und spezielle Stirnwölbung, • Wachstumsverzögerungen • Beeinträchtigung (Dysfunktion) des zentralen Nervensystems, nachfolgend mit Wahrnehmungsbesonderheiten (vgl. ebd., S. 18ff.)

Besonderheiten/Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten in der Wahrnehmung: Hör- und Sehstörungen • Hypersensibilität/Hyposensibilität im haptischen Bereich, insbesondere auch bezogen auf Schmerz, Kälte und Wärme • verzögerte Sprachentwicklung • Schwierigkeiten in der Feinmotorik • soziale und emotionale Störungen (Unaufmerksamkeit, Unruhe, Impulsivität, leichte Ablenkbarkeit, oder auch: still und antriebsarm, gestörtes Distanzgefühl, Beziehungen werden falsch eingeschätzt, Konsequenzen für Verhalten werden oft nicht adäquat eingeschätzt) • motorische Unruhe/Impulsivität • geringe Aufmerksamkeitsspanne • Störungen der Gedächtnisleistungen (bezogen auf das Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis) -> Deshalb lernen diese Kinder oft nur schwer aus Fehlern) (vgl. ebd., S. 22ff.)
Vorlieben/ Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • häufig gute verbale Fähigkeiten in der Pubertät (dadurch aber oft auch zu hohen Anforderungen und Erwartungen, die dann zu Überforderungen führen und sich in Lernverweigerung und Aggressionen äußern) • oft sehr empathisch • hilfsbereit • besonderer Sinn für Gerechtigkeit, treten für Schwächere ein • ehrgeizig im sportlichen Bereich, oft gute Ausdauer (vgl. ebd., S. 31)
Pädagogische Haltung	<ul style="list-style-type: none"> • positive Verhaltensweisen und besondere Stärken hervorheben • Verhalten des Kindes/Jugendlichen vor dem Hintergrund der komplexen, aber unsichtbaren Beeinträchtigungen verstehen (nicht "persönlich nehmen"!) • sichere Beziehungen anbieten und halten • auch in Krisensituationen auf enge Kooperation unter den Bezugspersonen unterschiedlicher Systeme achten • große Herausforderungen für die Bezugspersonen, sichere Beziehung manchmal schwer durchzuhalten, dann auf Entlastung und gute Teamarbeit achten
pädagogische Interventionen/ Unterstützungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • klare Struktur zur Orientierung • Beständigkeit in Alltagssituationen, Routinen, auch bei verschiedenen Bezugspersonen

	<ul style="list-style-type: none"> • sanft vorbereitete Abwechslung • reizarme Umgebung • viele Wiederholungen • enge Aufsicht des Kindes/Jugendlichen (zum Eigenschutz und zum Schutz anderer) (vgl. ebd., S. 32) • Entwicklung/Vereinbarung klarer Kriterien zu gewünschten Verhaltensweisen (Beispiele, siehe 10.2 Formen der Leistungsdokumentation, -rückmeldung und -bewertung für einzelne angestrebte individuelle Kompetenzen im Unterricht) • Nutzung von Konzentrationshelfern (Arbeitsplatz im Nebenraum, Aktivitäts- bzw. Entspannungspausen einbauen, Gehörschutz-Kopfhörer) (Beispiel, siehe Kapitel 4.3 Entwicklungsaspekte und mögliche Ideen zur Umsetzung im (Fach-)Unterricht) • gemeinsame Aktivitäten mit einer Bezugsperson, die dem Kind bzw. dem Jugendlichen Freude bereiten, in den Schulalltag integrieren
<p>hilfreiche pädagogische Konzepte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classroom-Management • TEACCH (siehe Kapitel 19 TEACCH – Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung) • Unterstützung bei der Ausbildung von Resilienz, z.B. individuelle Strategien zur Wutregulation entwickeln (siehe Kapitel 24 Resilienz – ein Thema auch für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung?)
<p>Weiterführende/ hilfreiche Literatur/Links</p>	<p>Feldmann, R., & Noppenberger, A. (2017). <i>FAS(D) perfekt!: Ein Bilderbuch zum FASD</i>. Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag.</p> <p>Schlachtberger, A. (2017). <i>FASD und Schule: Eine Handreichung zum Umgang mit Schülern mit Fetaler Alkoholspektrumstörung</i>. Idstein: Schulz-Kirchner.</p> <p>Spetter, S., (2021). <i>Ich lasse mich nicht unterkriegen, solange Worte meine Wut besiegen. Mein Leben mit dem Fetalen Alkoholsyndrom</i>. Münster: agenda Verlag.</p> <p>Links:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachzentrum für Kinder mit FASD: http://www.fasd-fz-koeln.de/ (07.06.2024) • „Chaos im Kopf“ – dein FASD-Podcast https://www.chaosimkopf.info/ (07.06.2024) • FASzinierendD – Homepage von Ralf Neier: https://faszinierend.org/ (07.06.2024)

	<ul style="list-style-type: none">• FASD Zentrum Berlin, Informations- und Beratungsinstitut unter Leitung von Prof. (em.) Spohr, FASD Zentrum Berlin - PROF. DR. SPOHR (fas-spohr.com) (06.08.2024)• "Ich setze mir immer ein Jahresziel"; Folge 12 der Reihe "Starke Geister" zur Prävention des FASD bei alles münster https://www.allesmuenster.de/fasd-reihe-jason-ich-setze-mir-immer-ein-jahresziel/ (06.08.2024)• „Starke Geister oder: Mein FASD ganz normales Leben“ von Iris Brandewiede und Ingrid Hagenhenrich (Berichte von Betroffenen) - https://www.allesmuenster.de/tag/fasd/ (07.06.2024)
--	---

1.4 Autismus-Spektrum-Störung

Viele Schulleitungen an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung berichten aktuell von einer deutlichen Zunahme von Lernenden im Autismus-Spektrum (vgl. Bernasconi 2024, S. 450). Bei einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) handelt es sich um ein komplexes Phänomen mit einer individuellen Symptomausprägung (vgl. Habermann & Kißler 2022, S. 3). Autismus wird in Klassifikationssystemen definiert, und es gibt klare Kriterien, an denen festgemacht werden kann, ob eine ASS vorliegt (vgl. Habermann & Kißler 2022, S. 3). Seit 2022 ist die ICD-11 (elfte Version der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) in Kraft getreten. Mit der ICD-11 ändert sich auch die Definition von Autismus. In der ICD-11 wird aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse auf eine Unterteilung der einzelnen Störungsbilder frühkindlicher Autismus (F84.0), atypischer Autismus (F84.1) und das Asperger-Syndrom (F84.5) (vgl. ICD-10) verzichtet und Autismus wird fortan als eine Autismus-Spektrum-Störung beschrieben.

Lernende mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden nach der ICD-11 (International Classification of Diseases der WHO 2022) wie folgt näher beschrieben:

6A02.3: Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit Beeinträchtigung der funktionellen Sprache	6A02.5: Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, Fehlen der funktionellen Sprache	6A02.1: Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit leichtgradiger oder keiner Beeinträchtigung der funktionellen Sprache
<ul style="list-style-type: none"> • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit Beeinträchtigung der funktionellen Sprache, mit Verlust vorher erworbener Fähigkeiten • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit Beeinträchtigung der funktionellen Sprache, ohne Verlust vorher erworbener Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, Fehlen der funktionellen Sprache, mit Verlust vorher erlernter Fähigkeiten • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, Fehlen der funktionellen Sprache, ohne Verlust vorher erworbener Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung und ohne Beeinträchtigung der funktionalen Sprache • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit leichtgradiger oder keiner Beeinträchtigung der funktionellen Sprache, mit Verlust vorher erworbener Fähigkeiten • Autismus-Spektrum-Störung mit Störung der Intelligenzentwicklung, mit leichtgradiger oder keiner Beeinträchtigung der funktionellen Sprache, ohne Verlust vorher erworbener Fähigkeiten

<p>Ursachen/ Häufigkeit des Auftretens</p>	<p><u>Ursachen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autismus-Spektrum-Störungen sind ursächlich nicht abschließend erforscht, es ist jedoch davon auszugehen, dass frühe biologisch wirksame Risikofaktoren die Entwicklung des Nervensystems beeinflussen und so zu autismspezifischen Verhaltensweisen und neurokognitiven Fertigkeiten führen können. Psychosoziale Faktoren sind ebenso relevant (vgl. S3-Leitlinie Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter Teil 1: Diagnostik 2016, S. 57). • Es wird davon ausgegangen, dass es bestimmte Faktoren gibt, die die Ausbildung einer Autismus-Spektrum-Störung deutlich beeinflussen können: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Genetische Faktoren: erhöhte Wahrscheinlichkeit der Vererbung einer Autismus-Spektrum-Störung bei einem betroffenen Elternteil; chromosomale Mutationen, die das Risiko einer Autismus-Spektrum-Störung erhöhen (vgl. Knippers 2016, S. 50). ➢ Risikofaktoren in der Schwangerschaft und bei der Geburt: bestimmte Infektionskrankheiten der Mutter während der Schwangerschaft, mütterliche Diabetes, die Einnahme von Antiepileptika durch die Mutter, hohe Frühgeburtlichkeit (vgl. Knippers 2016, S. 63). <p><u>Häufigkeit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bis zu 1% der Bevölkerung sind von einer ASS betroffen (vgl. Vilasaliu et al., 2018) • Jungen werden deutlich häufiger diagnostiziert, da sie eher externalisierende Verhaltensweisen zeigen, während Mädchen eher internalisierendes Verhalten zeigen.
<p>Diagnosekriterien / Symptome</p>	<p>Im Rahmen der Diagnoseerstellung werden drei Kriterien fokussiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion ➢ Probleme in der verbalen / non-verbalen Kommunikation ➢ begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten <p>Alle betroffenen Personen zeigen spezifische Symptome, die sich aber immer in unterschiedlicher Ausprägung individuell bemerkbar machen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Miteinander (non-verbale Signale des Gegenübers werden nicht oder nur schwer dekodiert, Smalltalk fällt schwer, adäquates soziales Verhalten in unterschiedlichen Situationen muss bewusst gelernt oder abgeschaut werden, d.h. intuitives soziales Lernen fällt betroffenen Personen sehr schwer); soziale Regeln werden nicht erkannt und müssen bewusst und für jede Situation neu gelernt und verinnerlicht werden; Schwierigkeiten Augenkontakt zu halten (wird häufig als unangenehm empfunden). Zudem haben Menschen aus

dem Autismus-Spektrum regelmäßig Schwierigkeiten Beziehungen einzugehen, diese zu verstehen und aufrecht zu halten.

- Aufgrund der Andersartigkeit der Reizverarbeitung kann es zu einer erhöhten oder verminderten Wahrnehmung kommen, z.B. in Form einer taktilen Über- und/oder Unterempfindlichkeit (beides kann gemeinsam vorkommen), Beispiele: Geräuschempfindlichkeit, Berührungsempfindlichkeit, nur ausgewählte Nahrungsmittel können gegessen werden (bestimmte Lebensmittel und deren Konsistenz können schmerzhaft im Mund oder beim Kauen/Schlucken sein), herabgesetztes Gefahrenbewusstsein, Geruchsempfindlichkeit, Menschenansammlungen werden aufgrund der Reizfilterstörung gemieden, die Reizverarbeitungsstörung führt zu einer deutlich schnelleren Reizüberlastung (Overload). Eine Reizüberflutung kann zu ernsthaften Konsequenzen für Menschen im Autismus-Spektrum führen (Meltdown und/oder Shutdown) (vgl. Habermann & Kißler 2022, S. 62). Können die dem Overload zugrundeliegenden Reize nicht beseitigt werden, oder werden selbststimulierende Verhaltensweisen in diesen Situationen unterbunden, kann es zu einer absoluten Überforderungssituation mit herausfordernden Verhaltensweisen führen (Meltdown). Dieser ist eine durch Verzweiflung geprägte Reaktion mit tendenziell eher reflexartigem Verhalten und wird häufig mit einem Wutausbruch verwechselt (vgl. Habermann & Kißler 2022, S. 64). Treffen weiterhin zu viele Reize ungefiltert auf Menschen mit einer ASS ein, wird kein Rückzugsort ermöglicht und werden selbststimulierende Verhaltensweisen verboten, kann es zum sogenannten Abschalten (Shutdown) kommen. Nicht selten benötigen Menschen mit ASS anschließend Stunden oder mehrere Tage, um sich von einer Reizüberflutung dieser Art zu erholen (vgl. Habermann & Kißler 2022, S. 67).
- Betroffene Personen benötigen in der Regel feste Strukturen und Rituale, um sich in der für sie reizüberfordernden Welt besser zurechtzufinden (feste Essensrituale, gleiche Wege zu spezifischen Orten, feste Aufsteh- und Bettzeitrituale, ...) Spontanität, ungeplante Ereignisse und Veränderungen jeglicher Art werden u.U. als Irritation wahrgenommen und sind nur schwer oder gar nicht zu bewältigen.
- Aufgrund der Defizite innerhalb der zentralen Kohärenz, Theory of Mind und innerhalb der exekutiven Funktionen sind insbesondere neue Menschen und Orte herausfordernd für Menschen aus dem Autismus-Spektrum.
- Menschen aus dem Autismus-Spektrum weisen regelmäßig eine Generalisierungsschwäche (Übertragungsschwäche) auf. Das bedeutet, dass neu gelernte Kompetenzen und Fähigkeiten nicht immer in neue

	<p>Situation oder an neue Orte übertragen werden können. Beispiel: Das Kind lernt zu Hause einen Tisch zu decken, schafft dies jedoch nicht im Klassenraum. Die Gründe hierfür sind vielfältig und hängen u.a. mit den Defiziten innerhalb der exekutiven Funktionen und den Defiziten innerhalb der zentralen Kohärenz zusammen.</p>
Besonderheiten/ Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Direktheit in der sozialen Interaktion: „Ehrlichkeit“ entsteht häufig durch mangelnde sozial-kognitive Fähigkeiten wie fehlende Empathie und Perspektivübernahme (Theory of Mind) (vgl. Haider et al 2023, S. 42f). • Aus Angst vor Ausgrenzung, Erfahrungen im Bereich des Mobbing oder Maßregelung/ Unterbindung von autistischen Verhaltensweisen neigen viele Menschen aus dem Autismus-Spektrum zum sogenannten Masking. Das bedeutet, dass Betroffene ihre autistischen Verhaltensweisen unter einer Maske verstecken und versuchen sich neurotypische Verhaltensweisen anzueignen/diese zu kopieren und ihre eigentliche Identität und notwendige Verhaltensweisen, wie z.B. das Stimming, zu unterdrücken. Wird Masking über einen längeren Zeitraum angewendet, kann dies zu Komorbiditäten wie z.B. Depressionen führen (vgl. Cage/ Troxell-Whitman 2019) . • Eine Autismus-Spektrum-Störung kann mit weiteren Komorbiditäten einhergehen (z.B. Zwangsstörungen, Tickstörungen, Schlafstörungen, AD(H)S, Depression).
Vorlieben/ Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Besonderes Interesse bis hin zu Spezialwissen für spezifische Themen: es kann sich ein großes Detailwissen und/oder eine große Begeisterung für ein oder wechselnde Themen entwickeln. Es ist häufig zu beobachten, dass ein umfangreiches theoretisches Wissen innerhalb der Spezialinteressen vorhanden ist, es jedoch an der praktischen Umsetzung dieses Wissens scheitert. Die Beschäftigung mit dem Spezialinteresse kann einen großen Anteil des Alltags einnehmen und zusätzlich selbstregulierend wirken. Es kann sinnvoll sein, das Spezialinteresse in Schulaufgaben oder Ablaufpläne einzubeziehen. Insbesondere bei einem Overload, Meltdown oder Shutdown kann die Verfügungstellung von bevorzugten Tätigkeiten (z.B. im Rahmen des Spezialinteresses) sehr hilfreich für Menschen aus dem Autismus-Spektrum sein. • Einzelne Teilleistungen können besonders hervorstechen: künstlerische Fähigkeiten, musische Fähigkeiten, mathematische Fähigkeiten.
Pädagogische Haltung	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Autismus-Spektrum-Störung und die damit einhergehenden individuellen Symptome überdauern und betreffen den gesamten Entwicklungsverlauf und vielfältige Bereiche des Lebens von Menschen aus dem Autismus-Spektrum. • Vermeintlich simple Handlungen (z.B. sich ein Shirt anziehen) können Betroffenen regelmäßig schwerfallen. Verständnis dafür ist grundlegend.

	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Autismus-Spektrum-Störung bleibt ein Leben lang und kommt mit spezifischen Schwierigkeiten daher. Darum ist es wichtig, diese Schwierigkeiten und speziellen Bedürfnisse zu kennen und zu beachten. • Verbale oder körperliche Angriffe sollten niemals persönlich gewertet werden, sondern sind häufig reflexartige Handlungen in einem Overload, Meltdown oder Shutdown. • Zeichnet sich eine Reizüberlastung bei einer betroffenen Person ab, sollte nach Möglichkeiten der Reizentlastung geschaut werden (Lichtquellen, Lärmquellen, Unstrukturiertheit, angstausslösende Faktoren usw.). • Betroffene Menschen brauchen Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten, die ihnen den Alltag in Schule, Beruf und Umfeld erleichtern, ohne dass sie dafür ihre Persönlichkeit aufgeben sollen.
<p>pädagogische Interventionen/ Unterstützungsmaßnahmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung eines reizarmen und strukturierten Arbeitsplatzes • Möglichkeit von individuellen „Auszeiten“ im schulischen Kontext • Verwendung von Plänen, Checklisten und Anleitungen • Materialien und Möglichkeiten zur Reiz- und Stressregulierung (z.B. sogenanntes „Stimmingmaterial“ wie Knautschbälle, Knete, kleine Gummitiere, Stifte und Papier, Legosteine) • Visuelle Unterstützung von Arbeitsblättern, Checklisten, Plänen durch den Einsatz von METACOM-Symbolen oder Elementen der Flipchartgestaltung • Etablierung von festen und eindeutigen Strukturen und Ritualen • Möglichst feste Bezugspersonen
<p>hilfreiche pädagogische Konzepte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TEACCH (siehe Kapitel 19 TEACCH – Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung) • Social Stories nach Carol Gray • Unterstützte Kommunikation (siehe Kapitel 20 Unterstützte Kommunikation)
<p>Weiterführende/ hilfreiche Literatur</p>	<p>Attwood, T. (2012). <i>Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom. Von Kindheit bis Erwachsenenesein – alles, was weiterhilft</i>. Stuttgart: Trias.</p> <p>Cage, E., Troxell-Whitman, Z. (2019). <i>Understanding the Reasons, Contexts and Costs of Camouflaging for Autistic Adults</i>. <i>J Autism Dev Disord</i> 49, 1899–1911. https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x</p> <p>Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP) (2016). <i>S3-Leitlinie Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter, Teil 1: Diagnostik</i> (wird z.Zt. überarbeitet). https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-018</p> <p>Gray, C. (2014). <i>Das neue Social Story Buch</i>. Zürich: Autismusverlag.</p> <p>Habermann, L./ Kißler, C. (2022). <i>Das autistische Spektrum aus wissenschaftlicher, therapeutischer und autistischer Perspektive</i>. Wiesbaden: Springer.</p>

	<p>Haider, S. et al (2023). <i>Autismus und Schule. Inklusive Rahmenbedingungen für Lehren, Lernen und Teilhabe</i>. Wiesbaden: Springer.</p> <p>Häußler, A. (2012). <i>Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis</i>. Dortmund: verlag modernes leben.</p> <p>Kamp-Becker, I./ Bölte, S. (2021). <i>Autismus</i>. München: utb.</p> <p>Markowetz, R. (2020). <i>Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte</i>. München: Ernst Reinhardt Verlag.</p> <p>Notbohm, E./ Zysk, V. (2019). <i>1001 Ideen für den Alltag mit autistischen Kindern und Jugendlichen. Praxistipps für Eltern, pädagogische und therapeutische Fachkräfte</i>. Freiburg i. B.: Lambertus.</p> <p>Tebartz van Elst, L. (2023). <i>Autismus, ADHS und Tics. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit</i>. Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p>Tuckermann, A., & Häußler, A. (2017). <i>Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im zielgleichen Unterricht</i>. Dortmund: Borgmann.</p> <p>Vllasaliu, L. et al (2018). <i>Diagnostik von Autismus- Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter: Überblick zu den wesentlichen Fragestellungen und Ergebnissen des ersten Teils der S3-Leitlinie</i>. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000621</p>
--	---

II. Bildung und Unterricht

3	BILDUNG IM DREIKLANG VON FACHORIENTIERTER, ENTWICKLUNGSORIENTIERTER UND LEBENSWELTBEZOGENER FÖRDERUNG	30
4	FÖRDERUNG DER KOMPETENZEN IN DEN ENTWICKLUNGSBEREICHEN	33
4.1	Entwicklungsbereich Motorik.....	34
4.2	Entwicklungsbereich Wahrnehmung.....	38
4.3	Entwicklungsbereich Kognition	43
5	WEGE DER INDIVIDUELLEN UNTERSTÜTZUNG UND FÖRDERUNG IM UNTERRICHT	53
5.1	Differenzierung.....	53
5.2	Elementarisierung	66
6	UNTERRICHT IN AUSGEWÄHLTEN FÄCHERN	73
6.1	Das Fach Deutsch	73
6.2	Das Fach Mathematik	90
7	DIGITALES LERNEN	122
7.1	Digitales Lernen und der Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung..	122
7.2	Digitales Lernen und Schule	123
7.3	Digitales Lernen und Diklusion.....	124
7.4	Digitales Lernen in den Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den Bildungsgang Geistige Entwicklung	125

7.5	Digitales Lernen im Bildungsgang Geistige Entwicklung und der Medienkompetenzrahmen NRW.....	125
7.6	Plädoyer für Digitales Lernen	142

3. Bildung im Dreiklang von fachorientierter, entwicklungsorientierter und lebensweltbezogener Förderung

Birgit Storcks-Kemming

Die KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (KMK 2021) fordern eine „bestmögliche individuelle Bildung, Erziehung und Unterstützung mit dem Ziel größtmöglicher Aktivität und Teilhabe“ (ebd., S. 3). Bildung erstreckt sich hier auf unterrichtsfachliche und lebensweltbezogene Inhalte, die aktuell und auch zukünftig lebensbedeutsam sind. Die Auswahl der Bildungsangebote geschieht immer im Kontext der fachlichen Anforderungen und der individuellen Bedarfe und Kompetenzen. Insbesondere die individuellen Kompetenzen der Selbstversorgung müssen im Rahmen der schulischen Bildung gefördert werden. (vgl. ebd., S. 4)

Die Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (MSB NRW 2022a) postulieren ebenfalls einen alle Lebensbereiche umfassenden Bildungsbegriff, um größtmögliche Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu erreichen. Das Spektrum dieses umfassenden Bildungsbegriffes reicht von voraussetzungslosen elementaren Kompetenzen (u.a. Atmung, sensomotorische Aktivitäten, Muskeltonus, Herzfrequenz, Blick, Mimik) bis hin zu komplexen Kompetenzen in fachlichen und entwicklungsbezogenen Prozessen (vgl. ebd., S. 12-14). So bilden sich Kinder und Jugendliche, insbesondere mit komplexer Behinderung, gerade auch im Rahmen von Förderpflege oder durch Angebote der basalen Stimulation. Sie vertiefen ihre Wahrnehmungsfähigkeiten, bauen ihre Bewegungs- und Kommunikationsfähigkeit aus und entwickeln so auch ihre (Körper-)Identität weiter (vgl. Schlichting 2019, S. 55).

Im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung stehen die entwicklungs-, fach- und lebensweltbezogenen Kompetenzen immer in einem „gleichwertigen Dreiklang“ (MSB NRW 2022a, S. 12).

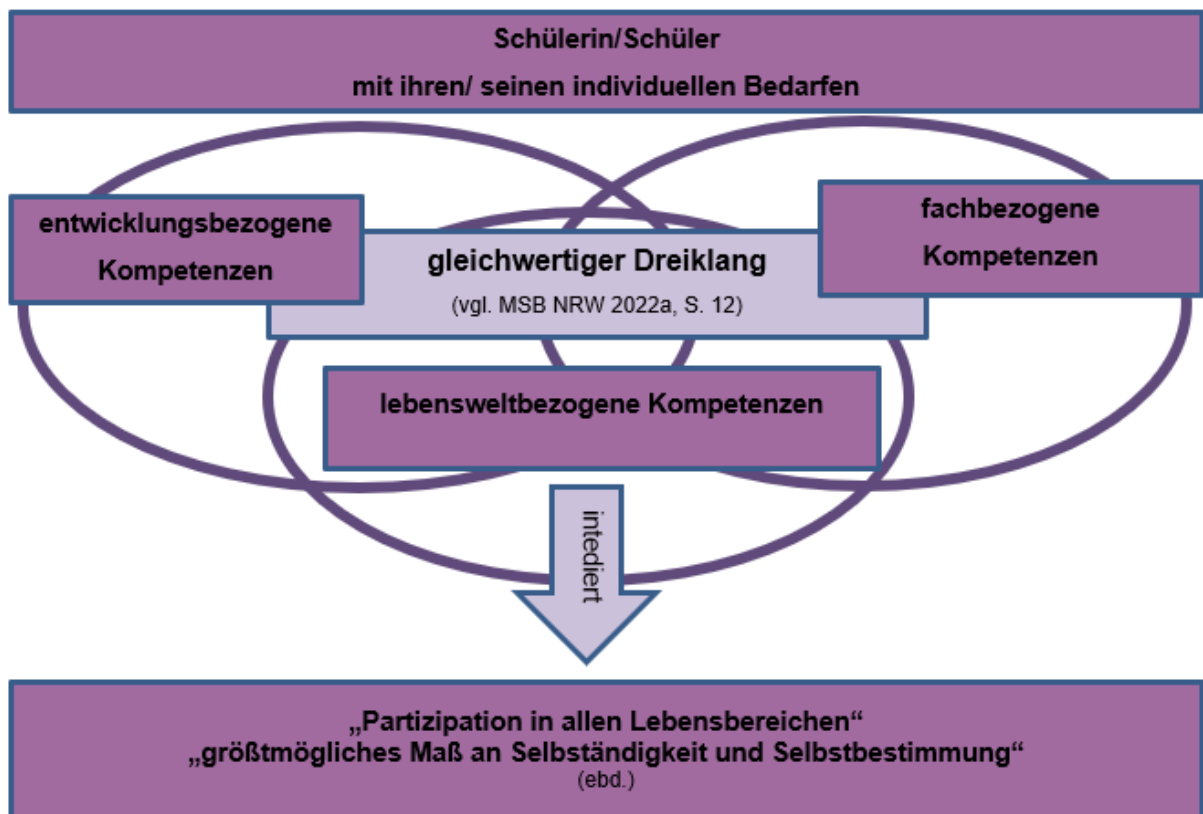


Abb. 1 Bildung in einem gleichwertigen Dreiklang

Damit die Lernenden einen möglichst hohen Grad an persönlicher Entfaltung, individueller Selbstbestimmung und Selbstständigkeit erreichen, sind fachliche, entwicklungs- und lebensweltbezogene Kompetenzen als gleichwertig anzusehen. Mit dem Ziel der Partizipation in allen Lebensbereichen sollen die Kinder und Jugendlichen ihre individuellen Partizipationsmöglichkeiten in den wichtigen Lebensbereichen Freizeit, Wohnen, Arbeit, Mobilität und Selbstversorgung weiterentwickeln. Die Teilkompetenzen, die für diese Lebensbereiche notwendig sind, lassen sich aus den verschiedenen Aufgabenfeldern und Entwicklungsbereichen ableiten. (vgl. ebd., S. 12-13)

Ein Lernender mit komplexer Behinderung beispielsweise, dessen Hände massiert werden, zeigt durch Mimik, Gestik oder Geräusche Vorlieben oder Abneigungen für bestimmte Berührungen. Neben einer taktilen Wahrnehmungsförderung geschieht hier gleichzeitig auch eine Förderung im Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation. Der Schüler entwickelt im Rahmen der Förderung eine für ihn individuell bedeutsame lebensweltbezogene Kompetenz weiter, nämlich Vorlieben und Abneigungen in Hinblick auf Berührungen gezielt zum Ausdruck zu bringen.

Lebensweltbezug bedeutet nicht, dass jedwedes Lernen in Alltagssituationen stattfindet. Dies könnte zu Überforderungen und somit auch zu Frustrationen auf Seiten der Lernenden führen. Beispielsweise kann der Zangengriff (Greifen mit gebeugtem Daumen und Zeigefinger) spielerisch beim Ergreifen von größeren und später kleineren Gegenständen geübt werden,

bevor dieser dann beispielsweise beim Dekorieren von Plätzchen eingesetzt wird. Verstehen die Lernenden die lebensweltbezogene Relevanz des Ziels (Ich übe den Zangengriff, damit ich Plätzchen dekorieren kann.), so erleben sie das eigene Lernen auch in Übungsphasen als sinnstiftend.

Bildungsangebote sollten immer in Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für den Ausbau der individuellen Partizipationsmöglichkeiten überprüft werden. Die Entscheidung für bestimmte Unterrichtsinhalte ist gar nicht so einfach. Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte mit individueller Lebensbedeutsamkeit ist neben einer differenzierten und durchgängigen Beobachtung auch der reflektierte Austausch über den Lern- und Entwicklungsbedarf der jeweiligen Lernenden mit allen Lehrkräften wichtig. Insbesondere die Förderung der individuellen Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen leistet einen wichtigen Beitrag zu einer ganzheitlich ausgerichteten Bildung.

Die Lernenden entwickeln ihre individuellen entwicklungsbezogenen Kompetenzen weiter:

- indem entwicklungsbezogene Kompetenzen mit Kompetenzen aus den Aufgabenfeldern verknüpft werden,
- durch die Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsanliegens im Fachunterricht oder
- durch eine basale bzw. entwicklungsorientierte Förderung in Fördereinheiten.

Hervorzuheben ist, dass die Lernenden mit ein und derselben Aktivität Kompetenzen aus verschiedenen Entwicklungsbereichen und Aufgabenfeldern weiterentwickeln können. (vgl. ebd., S. 38)

Für die vertiefende Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer unterrichtsimmanenten Entwicklungsförderung bieten sich folgende Ausführungen an:

Jöhnck, J. (2024). *Entwicklungsförderung im Unterricht. Didaktische Grundlagen und Praxisbeispiele im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Jöhnck, J., & Baumann, S. (2023). Zur systematischen didaktischen Konzeptualisierung dualen Unterrichts: Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der unterrichtsimmanenten Entwicklungsförderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74, 64-74.

Albers, S., Ludwig, M., Storcks-Kemming, B., Thamm, J., & Wange, J. (2023). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.

Konkrete Umsetzungsideen zur Entwicklungsförderung im (Fach-)Unterricht werden in den Kapiteln 4.1 (Entwicklungsbereich Motorik), 4.2 (Entwicklungsbereich Wahrnehmung) und 4.3 (Entwicklungsbereich Kognition) exemplarisch aufgelistet.

4. Förderung der Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen

Birgit Storcks-Kemming

In der Entwicklungspsychologie werden verschiedene, miteinander vernetzte Persönlichkeitsbereiche unterschieden, in denen sich ein Kind entwickelt: Emotionalität, Kognition, Kommunikation/Sprache, Motorik, Soziabilität und Wahrnehmung. Die genutzten Begrifflichkeiten differieren in der Literatur (vgl. Albers et al. 2023, S. 30). So werden in den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung NRW in Anlehnung an die AO-SF §32 fünf Entwicklungsbereiche unterschieden. Die Entwicklungsbereiche Emotionalität und Soziabilität sind in dem Entwicklungsbereich Sozialisation zusammengefasst, um hier vermutlich den vorhandenen Überschneidungen Rechnung zu tragen.

Das folgende Schaubild aus den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung – Entwicklungsbereiche (MSB NRW 2022b) gibt einen Überblick über die fünf Entwicklungsbereiche und darin enthaltene Entwicklungsschwerpunkte:

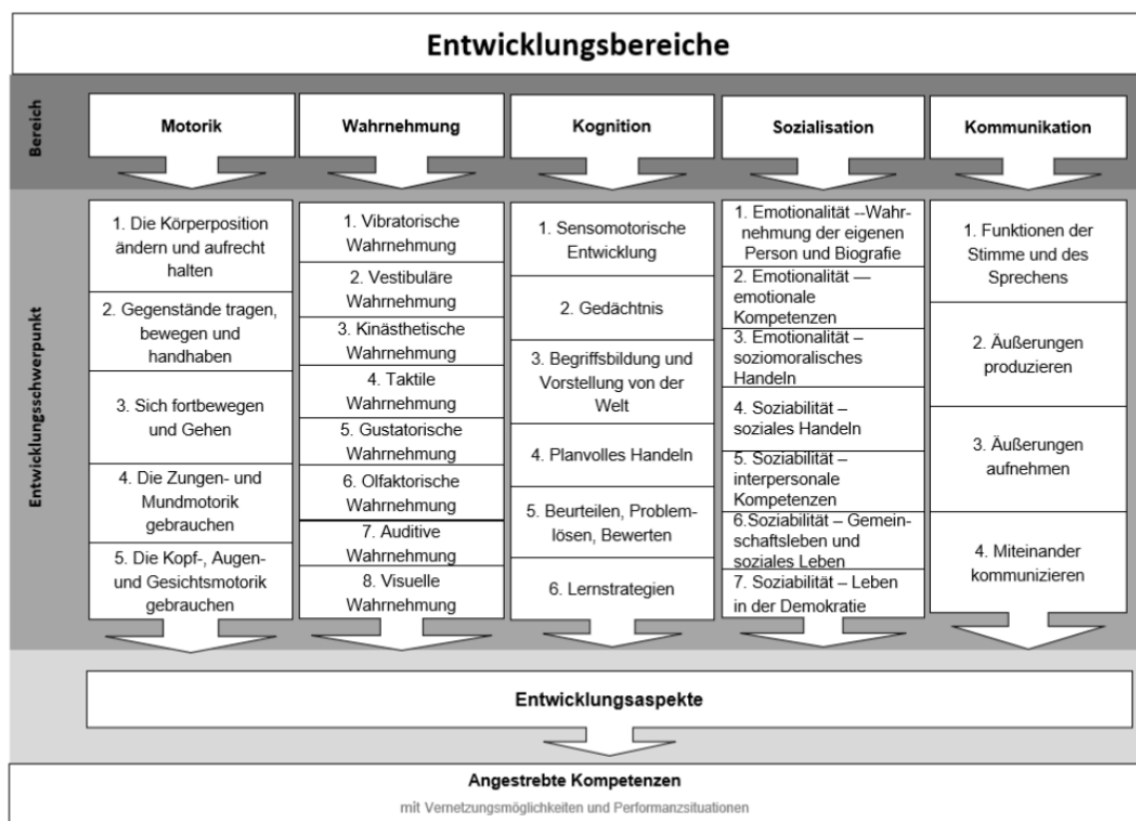


Abb. 2 Entwicklungsbereiche (ebd., S.29)

Im exemplarischen Arbeitsplan (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/zieldifferente-bildungsgaenge/bildungsgang-geistige-entwicklung/bildungsgang-geistige-entwicklung.html> ,12.07.2024) zu den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung – Entwicklungsbereiche (MSB NRW 2022b) werden Zugangsmöglichkeiten und Lernangebote zur Förderung im (Fach)Unterricht für alle Entwicklungsaspekte beschrieben.

In diesem Kapitel werden die Entwicklungsbereiche „Motorik“, „Wahrnehmung“ und „Kognition“ exemplarisch dargestellt. Einige Konkretisierungen zu Entwicklungsaspekten aus dem Entwicklungsbereich Kommunikation werden im Kapitel 20 („Unterstützte Kommunikation“) beschrieben. Hilfreiche Ideen zur Förderung im Entwicklungsbereich Sozialisation finden sich in den Kapiteln 12 (Verhalten, das uns herausfordert), 22 (Auseinandersetzung mit eigener Behinderung) und 24 (Resilienz).

4.1 Entwicklungsbereich Motorik

„Der eigene Körper ist der zentrale Zugang des Menschen zur Welt. Die Motorik (aus dem lateinischen „motorius“: beweglich) umfasst alle körperlichen Bewegungs- und Haltungsvorgänge, willkürliche bzw. kontrollierte wie unwillkürliche bzw. unkontrollierte, eines Menschen. Grobmotorische Bewegungen (Grobmotorik) werden durch die großen Muskelgruppen ausgeführt, feinmotorische (Feinmotorik) durch die kleinen.“ (MSB NRW 2022b, S. 20)

Motorische Fähigkeiten sind ein wichtiger Ausgangspunkt für den Aufbau von Kompetenzen in allen anderen Entwicklungsbereichen (vgl. ebd., S. 20). Der Entwicklungsbereich Motorik gliedert sich in fünf Entwicklungsschwerpunkte. Jeder Entwicklungsschwerpunkt umfasst mehrere Entwicklungsaspekte:

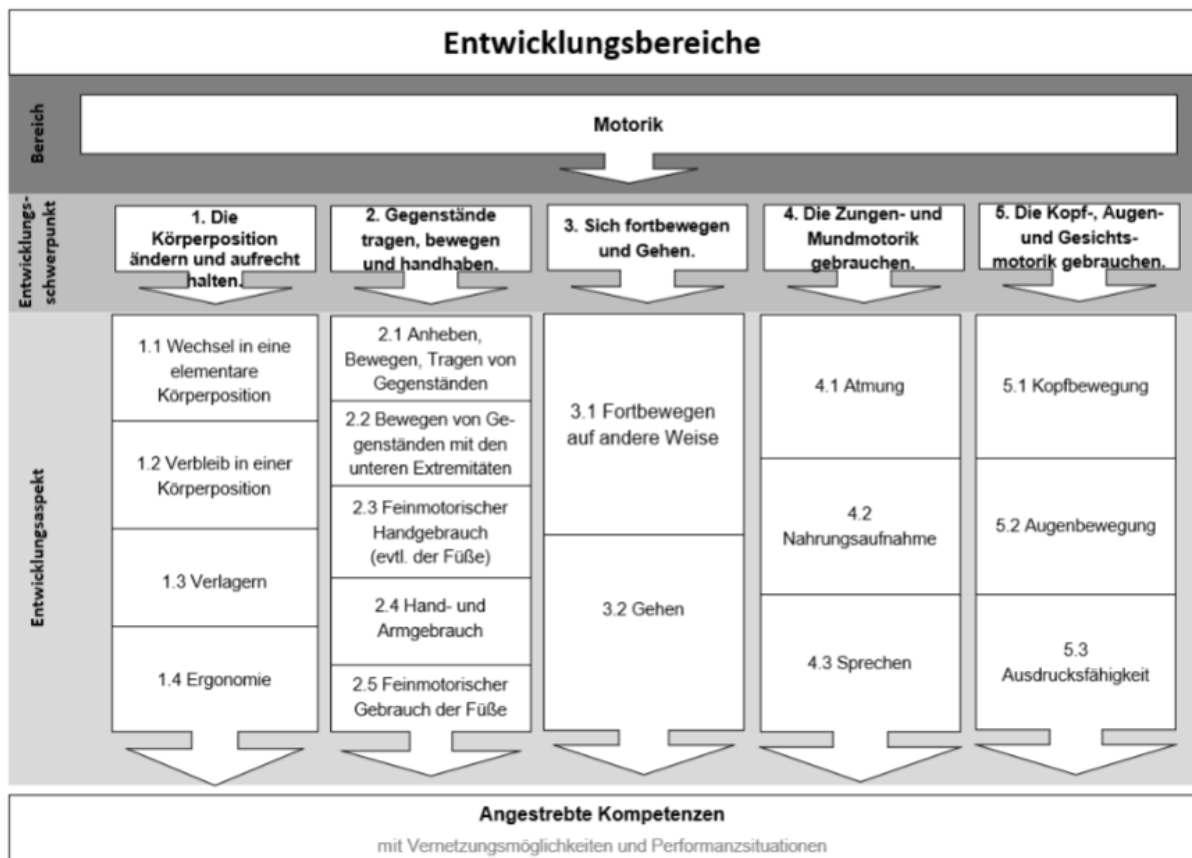


Abb. 3 Entwicklungsbereich Motorik (ebd., S. 29)

Grundlegende Voraussetzung für jedwede Förderung im Entwicklungsbereich Motorik ist die Entwicklung von Bewegungsfreude, Bewegungsmotivation und eine daraus resultierende Anstrengungsbereitschaft durch spielerische und kindgerechte Lernangebote, die den Lernvoraussetzungen der Lernenden entsprechen. Alle Bewegungsangebote müssen erst einmal Freude machen.

Im Bereich der Grobmotorik benötigen die Lernenden unterrichtliche Förderung bei der Entwicklung von Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit, Koordination und situationsangemessener Körperspannung.

Für den Aufbau feinmotorischer Fähigkeiten müssen die Lernenden darüber hinaus eine angemessene Kraftdosierung, Schulter- und Ellenbogenbeweglichkeit, Handgelenks- und Fingerbeweglichkeit, Zielgenauigkeit und Hand- und Hand-Koordination entwickeln (vgl. Pauli & Kisch 2008, S. 41-110).

4.1.1 Entwicklungsaspekte und mögliche Ideen zur Umsetzung im (Fach-)Unterricht

Im Folgenden werden zu ausgewählten Entwicklungsaspekten Vorschläge für eine individuelle Förderung im (Fach-)Unterricht beispielhaft aufgelistet.

Tab. 1 Entwicklungsschwerpunkte und Umsetzungsideen im Bereich Motorik

Entwicklungsschwerpunkt/ Entwicklungsaspekte	Ideen für die Umsetzung im Unterricht/Verknüpfung mit Unterrichtsfächern
<p>1. Die Körperposition ändern und aufrecht halten</p> <p>1.1. Wechsel in eine elementare Körperposition</p>	<p>Im Klassenraum:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Positionswechsel: Lagerung auf der Matte, im Sitzsack, Nutzung des Stehtrainers, im Langsitz mit Lehrkraft, ...) • Lernangebote in verschiedenen Positionen anbieten (sitzen auf dem Boden/am Tisch oder auch Lernangebote im Stehen wahrnehmen) ➤ Bewegungsspiele, die Positionswechsel erfordern (z.B. Mein rechter, rechter Platz ist frei...) ➤ Entspannungsübungen in Bauch- und Rückenlage anbieten ➤ ... <p>Im Fach Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spiele mit Positionswechsel (z.B. Feuer, Wasser, Erde) ➤ ...
<p>2. Gegenstände tragen, bewegen und handhaben</p> <p>2.3. Feinmotorischer Handgebrauch (evtl. der Füße)</p>	<p>Hinweis: Bei allen Tätigkeiten ist es wichtig, dass die Lernenden möglichst beidhändig hantieren bzw. beide Hände einsetzen (Halte- und Aktionshand).</p> <p>Im Klassenraum/fächerübergreifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Angebot von diversen Fingerspielen (isolierte Finger zeigen) ➤ bewusste Nutzung des Zangengriffs bei allen Greiftätigkeiten, Übung und Festigung durch spielerische Übungseinheiten ➤ Einsatz von Apps zur Förderung einer gezielten Hand- und Fingerbewegung („Finger-Paint“, „Glow Draw“, „Fun Fireworks“, weitere Apps: http://www.karin-reber.de/21.08.2024) ➤ ... <p>Im Fach Wirtschaft und Arbeitswelt (Hauswirtschaft)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nutzung des Tunnelgriffes zum Halbieren von Obst und Gemüse ➤ Nutzung des Krallengriffes zum Schneiden von Obst und Gemüse in Scheiben ➤ ... <p>Im Fach Kunst</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ mit Fingerfarbe/Rasierschaum malen ➤ figürliches Gestalten mit Knete/Knetsand • Einsatz des Vierpunktgriffs beim Halten eines Mal- bzw. Schreibgerätes (dicker Pinsel, Wachsmalbirne/-stift, Straßenmalkreide, mit Korken/Stempeln/Schwämmen drucken) ➤ ... <p>im Fach Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ den Zangen-/Dreipunktgriff zum Malen/Schreiben nutzen (Griffverstärkung bzw. dicke Dreikantstifte nutzen, Visualisierung der richtigen Stifthaltung zur Erinnerung am Arbeitsplatz) ➤ ...

	<p>Im Fach Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gegenstände mit den Füßen hochheben ➤ Gegenstände mit Händen, Armen, Beinen transportieren ➤ Bälle beidhändig fangen und werfen ➤ Medizinball vorwärts stoßen, verschiedene Bälle schießen ➤ ...
<p>3. Sich Fortbewegen und Gehen 3.1. Fortbewegen auf andere Weise</p>	<p>Im Klassenraum/im Schulgebäude:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spielecke/Teppichecke im Klassenraum einrichten: Einladung für die Kinder zum Krabbeln und Robben ➤ wechselseitiges Treppensteigen im Schulalltag ermöglichen ➤ ... <p>In der Freizeit oder im Fach Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufwärmübungen zur Musik (langsam gehen, walken, rennen, rückwärts/seitwärts laufen) ➤ Übungen zum Hüpfen und Springen (Schlussprung, Pferdchensprung, auf einem Bein) ➤ Hüpfen auf dem kleinen und großen Trampolin ➤ Nutzung verschiedener Fahrzeuge: Laufrad, Roller, Dreirad, Therapiefahrrad, Fahrrad, Pedalo,... ➤ ...
<p>4. Die Zungen- und Mundmotorik gebrauchen 4.3. Sprechen</p>	<p>Im Fach Deutsch/im Morgenkreis/ in Fördereinheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ mit Korken im Mund sprechen ➤ Zungenbewegungsgeschichten, z.B. „Die Maus putzt das Haus“ (siehe Suhr 2008, S. 79) ➤ Spiele zur Förderung von Artikulation und Mundmotorik (siehe Suhr 2008, S. 69-81) ➤ ...
<p>5. Die Kopf-, Augen- und Gesichtsmuskulatur gebrauchen 5.1 Kopfbewegung</p>	<p>Bei den Mahlzeiten, in Fördereinheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gegenstände und auch Essen werden bewusst von unterschiedlichen Seiten angeboten ➤ Übungen, bei denen sich das Kind einer Geräuschquelle gezielt zuwenden kann (Musik, die es gerne mag, Geräusche, die von anderen Kindern bewusst produziert werden) ➤ den Strahl einer Taschenlampe durch Bewegung des Kopfes mit den Augen verfolgen ➤ Bewegungen von Menschen gezielt durch Bewegung des Kopfes mit den Augen verfolgen ➤ Bewegungen von Gegenständen (rollender Ball, Murmel auf einer Murmelbahn) durch Bewegung des Kopfes mit den Augen verfolgen ➤ ...

4.1.2 Aufeinander aufbauende Entwicklungsziele und mögliche Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Atmung“

Die angestrebten Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen werden durch aufeinander aufbauende, kleinschrittige Entwicklungsziele erreicht. Die Stärkung der Lippenringmuskulatur ist für viele Schülerinnen und Schüler eine wichtige Kompetenz, die anzustreben ist. Häufig können Lehrkräfte beobachten, dass Lernende Schwierigkeiten haben, eine Kerze auszublasen bzw. Seifenblasen zu machen. Der kontrollierte Einsatz der Lippenringmuskulatur in Verbindung mit dem jeweils passenden Luftstrom ist jedoch auch von besonderer Bedeutung für die korrekte Aussprache vieler Laute (vgl. Reber & Schönhauer-Schneider 2014, S. 75).

Tab. 2 Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Atmung“ (In Anlehnung an Langhorst, Raphaelschule, Recklinghausen)

Mögliche, aufeinander aufbauende Entwicklungsziele	Mögliche Fördermaßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> - Bewusstes Wahrnehmen der Atmung beim Ein- und Ausatmen - Verschiedene Düfte mit geschlossenem Mund riechen - Zielgerichtetes Pusten und Blasen in o-förmiger Lippenstellung durch stoßartiges Ausatmen durch einen Papierhalm gegen verschiedene schwerere bzw. leichtere Gegenstände - Pusten und Blasen in o-förmiger Lippenstellung durch stoßartiges Ausatmen durch einen Papierhalms zur zielgerichteten Bewegung von leichten Gegenständen - Ansaugen in o-förmiger Lippenstellung von verschiedenen Materialien durch einen Papierhalm 	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot von Atemübungen: Bewusstes und deutliches Erleben von Ein- und Ausatmung, z.B. leichtes Gewicht auf dem Bauch, Hände liegen auf dem Bauch, Hand vor dem Mund,... • Schwungtuchatmung (Ein- und Ausatmen wird durch Laute hörbar gemacht beim Bewegen eines Schwungtuches) (weitere Übungen siehe Nienkerke-Springer & Beudels 2013, S. 61-79) • Angebot von verschiedenen Düften • Pusterennen mit Watte/Luftballons • Watte, Tischtennisbälle (mit Hilfe eines Papierhalms) pusten • Watte, Tischtennisball mit Hilfe eines Papierhalms zielgerichtet durch einen Parcours pusten • Transport von Erbsen/leichtem Papier mit Hilfe eines Papierhalms • ...

4.2 Entwicklungsbereich Wahrnehmung

„Der Entwicklungsbereich Wahrnehmung umfasst alle Prozesse der Informationsaufnahme aus Umwelt- und Körperreizen sowie der Weiterleitung, Koordination und Verarbeitung dieser Reize an das Gehirn“ (MSB NRW 2022b, S. 21).

Viele Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Geistige Entwicklung weisen Beeinträchtigungen in ihrer Wahrnehmung auf. Die Ursache ist oft weniger darin begründet, dass ein Sinnesorgan nicht funktionsfähig ist, sondern in der „*mangelnden Fähigkeit, Reize auszuwählen, wichtige von unwichtigen zu unterscheiden, Sinneseindrücke richtig einzuordnen, mit vorhandenen Erfahrungen zu verbinden und sie im Zentralnervensystem zu integrieren*“ (Zimmer, 2019, S. 159). Die Ursachen können organisch (prä-, peri- und postnatale Ursachen) oder aber auch umweltbedingt (Mangel an Entwicklungsreizen, unausgewogene Reizeinflüsse) sein (vgl. ebd., S. 160).

Wahrnehmungsförderung intendiert, dass die Freude am Erkunden der Umwelt erhalten bleibt bzw. wiederentdeckt wird, Neugierde geweckt bzw. erhalten wird, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten vermittelt wird und Mut zur Bewältigung der Anforderungen gemacht wird. Die Basis bildet immer eine ganzheitliche Wahrnehmungsförderung, da alle Teile des Sinnessystems miteinander in Verbindung stehen. Darüber hinaus bildet die Vermittlung taktil-kinästhetisch und vestibulärer Wahrnehmungserfahrungen die Grundlage für alle anderen

Sinnesinformationen. Spielangebote zu spezifischen Wahrnehmungsbereichen können darauf aufbauend durchgeführt werden. (vgl. ebd., S. 166-167)

Der Entwicklungsbereich Wahrnehmung gliedert sich in die folgenden acht Entwicklungsschwerpunkte und Entwicklungsaspekte:

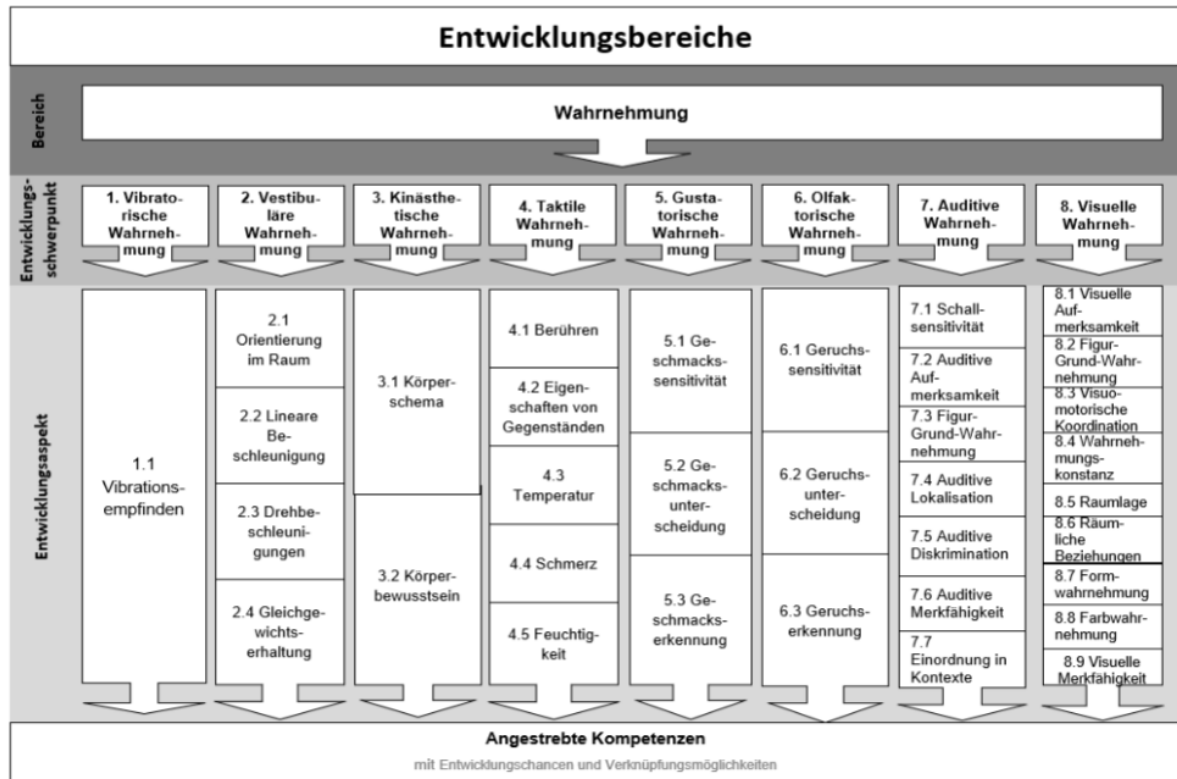


Abb. 4 Entwicklungsbereich Wahrnehmung (MSB NRW 2022b, S. 45)

4.2.1 Entwicklungsaspekte und mögliche Ideen zur Umsetzung im (Fach-)Unterricht

Im Folgenden werden zu ausgewählten Entwicklungsaspekten Vorschläge für eine individuelle Förderung im (Fach-)Unterricht beispielhaft aufgelistet.

Tab. 3 Entwicklungsschwerpunkte und Umsetzungsideen im Bereich Wahrnehmung

Entwicklungsschwerpunkt/ Entwicklungsaspekte	Ideen für die Umsetzung im Unterricht/Verknüpfung mit Unterrichtsfächern
2. Vestibuläre Wahrnehmung 2.1 Gleichgewichtserhaltung	<p>Im Schulgebäude, auf dem Schulhof:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Treppenstufen ohne Festhalten bewältigen ➤ Spielgeräte auf dem Schulhof zum Klettern nutzen ➤ Über verschiedene Untergründe auf dem Schulhof gehen (Sand, Pflaster, Asphalt, Rindenmulch), evtl. Barfußpfad gestalten und nutzen ➤ Nutzung von Pedalos, Laufrädern ➤ ...


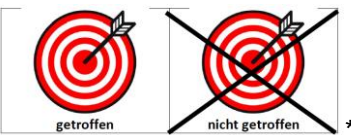
	<p>Im Fach Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gleichgewichtsübungen auf stabiler Unterlage <ul style="list-style-type: none"> • (Balancieren auf Bänken (auch umgedreht bzw. erhöht), Seilchen, Tauen, Transport von Gegenständen (Seilchen, Ball), Hindernisse bewältigen, Ballspiel mit Partner/in) ➤ Gleichgewichtsübungen auf labiler Unterlage <ul style="list-style-type: none"> • (Bank/Kastendeckel/Sprungbrett als Wippe, alleine balancieren, zu zweit oder zu dritt wippen, über Wackelbank (Stäbe, Seile, dicke Matte unter der Bank) balancieren, balancieren auf Medizinbällen, Wackelbrett, Walzen) (siehe Kosel 1992, S. 36-44) (weitere Ideen siehe Beudels et al. 1995, S. 81-104)
<p>3. Kinästhetische Wahrnehmung 3.1 Körperschema</p>	<p>In Fördereinheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Massage mit Händen (wenn das Kind/die/der Jugendliche es zulässt, wird langsam und wiederholend von der Körpermitte ausgehend zu den Extremitäten massiert, in Anlehnung an die Babymassage von Frederic Leboyer) (siehe Fröhlich 1998, S. 198ff.) ➤ Kennenlernen des eigenen Körpers u.a. in Pflegesituationen, z.B. bewusstes und ritualisiertes An- und Ausziehen der Schuhe oder strukturiertes und ritualisiertes Händewaschen (siehe Schlichting 2014, S. 15ff) ➤ Massage mit diversen Bürsten bzw. Bällen (Noppenball, Tennisball), dabei werden die jeweiligen Körperteile benannt ➤ Einrollen in eine Decke ➤ Einbuddeln von Körperteilen im Sand ➤ Sich spüren im Bällchenbad ➤ ... <p>Im Fach Sachunterricht (Thema: Mein Körper)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Körperteile berühren, die benannt werden ➤ Körperteile benennen, die berührt werden ➤ Körperteile zeigen/benennen, auf denen ein Sandsäckchen gespürt wird. ➤ Umriss des eigenen Körpers von Mitschülerin/Mitschüler zeichnen lassen und ausschneiden ➤ <p>Im Fach Sport/teilweise auch im Fach Religion:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gegenseitige Massage mit Tennisbällen ➤ Stilleübungen: Bierdeckel, Sandsäckchen, Körnerkissen auf dem Körper spüren ➤ Regenmassage, Pizza auf dem Rücken backen ➤ Kinder-Yoga ➤ ...
<p>4. Taktile Wahrnehmung 4.2. Eigenschaften von Gegenständen</p>	<p>Im Klassenraum/ auf dem Schulhof/ in Fördereinheiten/fächerübergreifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hände waschen im Schulalltag bzw. als Lernaktivität anbieten ➤ Hände eincremen bzw. eincremen lassen ➤ Handmassage erleben (mit Massageöl, Creme, Handtuch) ➤ Berührungen an der Hand mit verschiedenen Bürsten erleben bzw. selber durchführen ➤ In einer Schüssel/Wanne mit Erbsen/Mais Hände verstecken, bzw. kleine Gegenstände suchen ➤ Verschiedene Bälle (Igelball, Noppenball, Murmel, Kugel, Plastikball) mit den Händen ergreifen, dabei die unterschiedliche Materialbeschaffenheit wahrnehmen und Vorlieben ausbilden ➤ Mit Sand und Wasser im Sandkasten experimentieren ➤ Fühlkasten/Fühlsäckchen mit Alltagsgegenständen füllen, die erfühlt und auch benannt werden (wichtig: möglichst beidhändig fühlen lassen) ➤ Fühlkasten/Fühlsäckchen mit Gegenständen mit unterschiedlicher Oberflächenbeschaffenheit füllen, die wahrgenommen und evtl. auch benannt werden (hart, weich,

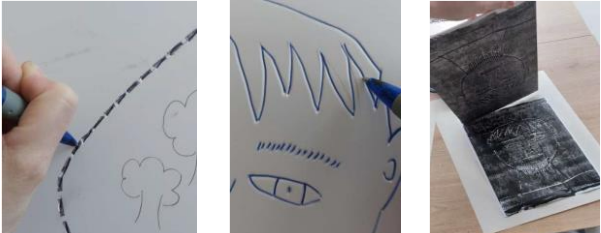
	<p>glatt, uneben, kalt, warm) (wichtig: auch hier möglichst beidhändig fühlen lassen)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ... <p>Im Fach Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formen (Kreis, Dreieck, ...) oder Körper (Quader, Kugel...) erfühlen und benennen ➤ ... <p>Im Fach Kunst:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Malen mit den Händen (Fingerfarben, Rasierschaum, Kleisterfarbe) ➤ Freies Experimentieren mit Knete oder Ton ➤ ... <p>Im Fach Wirtschaft und Arbeitswelt (Hauswirtschaft):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mehl und Zucker fühlen und Unterschiede wahrnehmen ➤ Teig kneten und dabei die sich verändernde Konsistenz des Teiges wahrnehmen ➤ Plätzchen mit den Händen formen (z.B. Kugeln, Rollen) ➤ ...
<p>7. Auditive Wahrnehmung 7.5 Auditive Diskrimination</p>	<p>Im Klassenraum/auf dem Schulhof/in Fördereinheiten/fächerübergreifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Stimmen von Mitschülerinnen und Mitschüler (real oder aufgenommen) wiedererkennen ➤ Hörmemory herstellen und spielen ➤ Geräuschen Bilder zuordnen (z.B. CD „Alltagsgeräusche als Orientierungshilfe“ (Verlag an der Ruhr)) ➤ Apps zur Förderung der auditiven Wahrnehmung nutzen (z.B. „Touch The Sound“, weitere Apps: http://www.karin-reber.de/, 04.06.2024) ➤ ... <p>Im Fach Musik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Geräusche mit Alltagsgegenständen bzw. Instrumenten aufnehmen und wiedererkennen ➤ ... <p>Im Fach Sachunterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Horchspaziergänge anbieten (im Wald, in der Stadt, ...) ➤ ... <p>Im Fach Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Geschichten mit Reizwörtern erzählen, auf die dann reagiert werden muss ➤ Arbeit mit Hörspurgeschichten ➤ ...
<p>8. Visuelle Wahrnehmung 8.2 Figur-Grund-Wahrnehmung</p>	<p>Im Klassenraum / auf dem Schulhof / in Fördereinheiten / fächerübergreifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lesecke (mit Wimmelbüchern, Suchbilderbüchern) in der Klasse einrichten ➤ „Ich sehe was, was du nicht siehst“ spielen ➤ Aus einer Kiste mit Gegenständen werden bestimmte Gegenstände herausgeholt ➤ Arbeitsblätter mit sich überschneidenden Figuren anbieten (siehe beispielsweise Frostig 1978 oder Konkow 2021) ➤ ... <p>Im Fach Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wimmelbilderbücher gemeinsam entdecken (evtl. mit Bilderrahmen Bildbereiche fokussieren) ➤ Suchbilderbücher gemeinsam betrachten ➤ Buchstaben – oder Wörtersuchsel anbieten ➤ ...

4.2.2 Aufeinander aufbauende Entwicklungsziele und mögliche Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Visumotorische Koordination“

Die visumotorische Koordination ist die „Fähigkeit, das Sehen mit den Bewegungen des Körpers zu koordinieren“ (Zimmer 2019, S. 70). Handeln wird erst zu einem gezielten Handeln, wenn es durch die Augen gesteuert wird. Vielen Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bereitet das durch die Augen gesteuerte Handeln aus den unterschiedlichsten Gründen Schwierigkeiten (z.B. Störungen in der auditiven Figur-Grundwahrnehmung, Probleme in der Fokussierung der Aufmerksamkeit, Motivation, ...). Aus diesem Grund ist die Koordination von Auge und Hand eine Kompetenz, die gerade zu Schulbesuchsbeginn anzustreben ist, da sie eine wichtige Rolle bei allen Alltagstätigkeiten spielt, aber auch beim Schreiben eine große Rolle spielt.

Tab. 4 Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Visumotorische Koordination“ (in Anlehnung an Becker, Haldenwangschule, Dorsten und Hippe, Johannesschule, Gronau)

Mögliche, aufeinander aufbauende Entwicklungsziele	Mögliche Fördermaßnahmen/Ideen für den Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • unter visueller Kontrolle Fingerabdrücke gezielt auf eine begrenzte Fläche drücken • unter visueller Kontrolle Fingerabdrücke gezielt in Kreise drücken • unter visueller Kontrolle mit einem dicken Druckstock gezielt in Kreise drücken • unter visueller Kontrolle mit einem dünnen Druckstock gezielt in Kreise drücken • unter visueller Kontrolle eine Prickelnadel gezielt durch Pappe stechen • unter visueller Kontrolle eine Prickelnadel gezielt auf einer Linie durch Pappe stechen • unter visueller Kontrolle die Spitze eines Kugelschreibers gezielt in 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Umsetzung im Rahmen des Kunstunterrichts (Dekoration für Weihnachten, Karneval, Ostern) ➤ Steigerung der Schwierigkeit im Laufe der Förderung: Lernende drücken auf eine ausgeschnittene Vorlage mit den Fingern, anschließend mit Druckstöcken (werden dünner im Laufe der Förderung) und am Ende der Förderung prickeln die Lernenden. ➤ eine Rahmenhandlung sorgt für Motivation ➤ Fingerspiel zu Beginn der Unterrichtsstunde fokussiert die Aufmerksamkeit der Lernenden bereits auf die Auge-Hand-Koordination ➤ Visualisierung des Entwicklungsziels (Begleitung durch Gebärden): <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;">  <p>Ich schaue genau, was meine Hände machen! *</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklungsziel wird von den Lernenden und der Lehrkraft immer wieder verbal wiederholt und gleichzeitig gebärdet ➤ Reflexion mit Hilfe der Kriterien „getroffen“ und „nicht getroffen“ <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>

<p>eine Styreneplatte drücken</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter visueller Kontrolle gezielt Linien mit Hilfe eines Kugelschreibers in eine Styreneplatte drücken • ... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zur Entlastung: freies Spiel mit Rasierschaum. Die Lernenden steuern hier automatisch die Tätigkeiten der Hände mit den Augen ➤ Eincremen der Hände am Ende der Stunde: Lernende können ihre Hände und Finger gezielt unter Anleitung der Lehrkraft eincremen, auch hier findet eine Steuerung der Hände durch die Augen statt • Styreneplatten im Kunstunterricht: 
---	--

4.3 Entwicklungsbereich Kognition

„Die Fähigkeit des Denkens erlaubt es Menschen, Begriffe zu bilden, Beziehungen herzustellen, ihre Umwelt zu ordnen sowie Probleme zu lösen. Denkleistungen setzen sich aus vielfältigen geistigen Vorgängen zusammen, die das Aufnehmen, Verstehen und Verknüpfen von Zusammenhängen sowie kompetentes Handeln ermöglichen. Menschliches Denken wird als Prozess der Kodierung und Dekodierung von Informationen im Gedächtnis betrachtet, deren schrittweise Verarbeitung in mehreren Speichersystemen erfolgt.“ (MSB NRW 2022b, S. 23)

Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung haben Entwicklungsbedarf in allen fünf Entwicklungsbereichen, die deutlich miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig bedingen. Eine Förderung in den Entwicklungsbereichen Motorik, Wahrnehmung, Kommunikation und Sozialisation hat immer auch Auswirkungen auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Das wissen wir spätestens seit Piaget, der den Begriff der sensomotorischen Intelligenz für seine erste Stufe der Intelligenzentwicklung geprägt hat (vgl. Piaget & Inhelder 1986, S. 15ff.). Darüber hinaus sprechen Schneider und Lindenberger der sozialen Kognition eine spezifische Bedeutung zu: *„Sie umfasst das bleibende Wissen über psychische Vorgänge von Menschen und die Welt sozialer Geschehnisse als auch die aktuellen Prozesse des Verstehens von Menschen, sozialen Beziehungen, Gruppen und Institutionen“* (Schneider & Lindenberger 2008, S. 772). Der Einfluss einer Förderung in den genannten Entwicklungsbereichen auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ist sicherlich ein nachvollziehbarer Grund dafür, dass eine direkte Förderung kognitiver Kompetenzen im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung oftmals vernachlässigt wird. In den Förderplänen der Lernenden im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung finden sich beispielsweise nur selten Entwicklungsziele zur Förderung der

Gedächtnisleistungen, der Begriffsbildung oder des Problemlösens. Eine Förderung im Entwicklungsschwerpunkt Lernstrategien erscheint den Lehrkräften sicherlich oft zielführender, konkreter und auch besser überprüfbar als beispielsweise eine direkte Förderung im Bereich des Problemlösens. Auch kann eine Förderung im Entwicklungsschwerpunkt Lernstrategien oftmals einfacher im Fachunterricht realisiert werden.

Es gibt bisher nur wenig hilfreiche Literatur zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, auf die Lehrkräfte zurückgreifen können. Dies ist sicherlich ein weiterer Grund für die wahrgenommene Vernachlässigung einiger wichtiger kognitiver Entwicklungsschwerpunkte im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung. „Wir lernen denken“ wurde bereits 1978 von Miessler und Bauer veröffentlicht. Es enthält immer noch aktuelle Ideen z.B. zur Förderung von Begriffsbildung, Problemlösefähigkeit und planvollem Handeln. Pitsch und Limbach-Reich haben 2019 mit dem Buch „Lernen und Gedächtnis bei Schülern mit kognitiver Behinderung“ ein Standardwerk geschaffen, das sowohl theoretische Hintergrundinformationen gibt als auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht beschreibt.

Der Entwicklungsbereich Kognition gliedert sich in die folgenden sechs Entwicklungsschwerpunkte:



Abb. 5 Entwicklungsbereich Kognition (MSB NRW 2022b, S. 68)

4.3.1 Entwicklungsaspekte, angestrebte Kompetenzen und mögliche Ideen zur Umsetzung im (Fach-)Unterricht

Im Folgenden werden zu ausgewählten Entwicklungsaspekten aus dem Entwicklungsbereich Kognition Vorschläge für eine individuelle Förderung im (Fach-)Unterricht beispielhaft aufgelistet.

Tab. 5 Entwicklungsschwerpunkte und Umsetzungsideen im Bereich Kognition

Entwicklungsschwerpunkt/ Entwicklungsaspekte	Ideen für die Umsetzung im Unterricht/Verknüpfung mit Unterrichtsfächern
<p>2. Gedächtnis 2.2 Kurzzeitgedächtnis / Arbeitsgedächtnis</p>	<p>Unterstützung der Lernenden im Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualisierung von wichtigen Informationen ➤ Aufgaben, die wiederkehren, ritualisieren ➤ Zum Gebrauch von Gedächtnisstützen ermuntern (Mathematik: Rechenstrahl, 100 -Tafel/ Deutsch: Lautgebärden) ➤ Strategien entwickeln, um das Gedächtnis zu entlasten (z.B. Listen anfertigen, motivierend ist es aber auch, die Notiz- oder Kalenderfunktion des Handys/Tablets zu nutzen) ➤ Reduzierte Lehrersprache bei mehrschrittigen Arbeitsaufträgen (Erst, dann und zum Schluss..., evtl. Nutzung einer Visualisierung) (vgl. Stuber-Bartmann 2021, S. 69) ➤ Nutzung von Gebärden bzw. Visualisierungen als zusätzliche Erinnerungshilfe ➤ ... <p>Im Klassenraum/ fächerübergreifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spiele für Pausen, z.B. Memory, Zicke zacke Hühnerkacke,... ➤ Einschrittige Arbeitsaufträge (z.B. „Hole deine Schere!“) bewusst nur mündlich mitteilen ➤ Lernende berichten vom Wochenende (zuerst mit Hilfe von Visualisierungen) ➤ Lernende wiederholen am Ende des Schultages die eigenen Lernaktivitäten (zuerst mit Unterstützung durch Visualisierungen) ➤ Lernende sorgen am Anfang der Stunde für Reihentransparenz (Unterstützung durch Visualisierung) ➤ ... <p>In Fördereinheiten (Förderung des visuellen bzw. auditiven Arbeitsgedächtnisses):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Versteckspiele im Klassenraum (Gegenstand/Gegenstände vor den Augen des Kindes im Klassenraum verstecken bzw. verstecken lassen) ➤ Spiele zum Nachahmen und Nachmachen (eine beobachtete Bewegung umsetzen) ➤ Fingerspiele spielen (z.B. „10 kleine Zappelmänner“) ➤ Bewegungsgeschichten in den Unterricht einbinden (z.B. „Wir gehen heute auf Bärenjagd!“) ➤ Memory mit einer reduzierten Anzahl von Karten ➤ Kofferpacken-Spiel ➤ Tier-Spiel: Verknüpfung von Geräusch und Tier (siehe Stuber-Bartmann 2021, S. 69-70)

	<p>Im Fach Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Feuer, Erde, Luft und Wasser: Lernende merken sich die jeweiligen Aufgaben, die zu den Elementen gehören ➤ Bälle werden im Kreis immer den gleichen Personen zugeworfen ➤ ... <p>Im Fach Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernende erzählen Sequenzen einer Bilderbuchgeschichte nach (evtl. mit Unterstützung durch Bilder, Piktogramme) ➤ ... <p>Im Fach Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spiele zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses: „Zahlen hören“, „Die verbotene Zahl“, ... (siehe ebd., S. 32ff.) ➤ ... <p>Im Fach Wirtschaft und Arbeitswelt (Hauswirtschaft)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Arbeitsanweisungen (erst einschrittig, dann mehrschrittig) aus dem Gedächtnis ausführen ➤ ... <p>Im Fach Musik</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Klatschrhythmen nachklatschen ➤ Bruder Jakob (einzelne Verse werden mit Bewegungen verknüpft, die die Lernenden ausführen) ➤ ...
<p>3. Begriffsbildung und Vorstellung von der Welt 3.6 Ordnen und Kategorisieren</p>	<p>Einige grundsätzliche Hinweise für die Förderung:</p> <p>Lernende benötigen viele Möglichkeiten, Gegenstände handelnd zu erfahren. Auch sollten diese Gegenstände immer wieder durch die Lehrkräfte benannt werden. Die Lernenden erfahren so, dass manche Bezeichnungen für einzelne Objekte gelten (Nicht alle alten, freundlichen Frauen sind Omas.) und andere für Klassen von Objekten (z.B. Mit „Ball“ wird nicht nur ein bestimmter Ball bezeichnet.). Begriffsbezeichnungen werden durch Erfahrung eingengt bzw. auch erweitert. So entwickeln die Lernenden allmählich Begriffskategorien. (vgl. Miessler & Bauer 1978, S. 89)</p> <p>Da das Gruppieren von Realgegenständen leichter ist, wird hiermit gestartet. Später können diese durch Fotos bzw. Piktogramme ersetzt werden.</p> <p>Auch das Finden von Zweier-Gruppen fällt Kindern leichter.</p> <p>Da das Gruppieren nach äußeren Merkmalen einfacher ist als das Sortieren nach funktionalen Eigenschaften (Alles, worauf man sitzen kann.), sollte immer mit dem Gruppieren nach äußeren Merkmalen gestartet werden.</p> <p>Bei der Auswahl der Aufgaben muss ebenfalls beachtet werden, dass das funktionale Gruppieren nach extrinsischen Gesichtspunkten (z.B. Mit Bällen kann ich werfen.) leichter ist als das Gruppieren nach intrinsischen (z.B. Enten, Flugzeuge und Vögel können fliegen).</p> <p>Das Gruppieren wird natürlich erleichtert, wenn die Ordnungsprinzipien bekannt sind. Jedes selbständige Finden von Ordnungsprinzipien ist jedoch eine produktive Denkleistung, die immer wieder im Unterricht anzuregen ist. (vgl. ebd., S. 90ff.)</p> <p>Im Klassenraum/in Fördereinheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestaltung des Klassenraums: Schubladen/Schränke mit Piktogrammen versehen, so dass die Lernenden wissen, was sie in den Schulblenden finden (Scheren, Stifte, Autos, Teller, Tassen, Besteck) ➤ Gemeinsames, möglichst spielerisches „Ordnung schaffen“ mit den Kindern am Ende des Schultages: „Alle Autos gehören in die Kiste.“ „Lego kommt hier rein.“

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (Gemeinsames) Wegräumen von Geschirr und Besteck, z.B. das eigene gebrauchte Geschirr und Besteck auf dem Essenswagen sortieren. ➤ Gemeinsames Überlegen mit den Lernenden, was sie für die nächste Unterrichtsstunde benötigen: Was benötigen wir zum Malen? Was brauchen wir für das Frühstück? ➤ Sortieraufgaben/-spiele (Realgegenstände, Fotos, Piktogramme) mit vorgegebenen Kategorien (Oberbegriffen): mögliche erste Kategorien: Spielzeug, Fahrzeuge, Kleidung, Möbel, Obst, Gemüse, Lebensmittel, Pflanzen, Menschen, Tiere,... ➤ Sortierübungen/-spiele nach vorgegebenen äußeren Merkmalen (z.B. groß/klein, rot/blau) ➤ Sortieraufgaben/-spiele nach vorgegebenen funktionalen Merkmalen (z.B. damit kann ich schreiben/schneiden) ➤ Oberbegriffe von zwei/mehreren unterschiedlichen Gegenständen selbständig entdecken lassen (z.B. Autos, Tiere, ...) ➤ Gemeinsame Merkmale von zwei/mehreren unterschiedlichen Gegenständen selbständig entdecken lassen (z.B. gleiche Farbe, gleiche Funktion, ...) ➤ Sortieraufgaben/-spiele nach selbstgefundenen äußeren und später funktionalen Merkmalen ➤ ... <p>Im Fach Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordnen nach einem Merkmal (z.B. Form) (Ordnungsregel wird vorgegeben.) ➤ Ordnen nach zwei Merkmalen (z.B. Form und Größe) (Ordnungsregel wird vorgegeben.) ➤ Ordnen nach drei Merkmalen (z.B. Form, Farbe und Größe) (Ordnungsregel wird vorgegeben.) ➤ Gemeinsamkeiten von zwei unterschiedlichen geometrischen Formen entdecken (z.B. gleiche Farbe, Form oder Größe) ➤ Ordnungsprinzipien bei unterschiedlichen Sortierungen selbständig entdecken (Ordnungsregel wird selbst gefunden.) ➤ Sortierungen selbständig nach einem eigenen Ordnungsprinzip/Merkmal. (Ordnungsregel wird selbst entwickelt und umgesetzt.) ➤ ... <p>Im Fach Kunst: „Kunst aufräumen mit Herrn Wehrli“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufgeräumte Bilder von Alltagsgegenständen (Wehrli 2013) oder Videos betrachten: (z.B. https://www.youtube.com/watch?v=Hss0drPB1pU, 16.08.2024) und überlegen, nach welchen Merkmalen UrLernende Wehrli aufräumt hat ➤ Alltagsgegenstände nach einem vorher vereinbarten Ordnungsprinzip/Merkmal sortieren (Legosteine, Gummibärchen, ...) und fotografieren ➤ Alltagsgegenstände nach einem selbstentwickelten Ordnungsprinzip/Merkmal sortieren und fotografieren ➤ Kunst wie Wehrli sortieren (z.B. Miro) ➤ ...
<p>4. Planvolles Handeln 4.3 Planen und Umsetzen von Handlungen</p>	<p>Einige grundsätzliche Hinweise für die Förderung: „Handlungsplanung ist die Fähigkeit, einen Plan zu machen, um ein Ziel zu erreichen oder eine Aufgabe zu Ende zu bringen“ (Brunsting 2011, S. 21). Jede Handlung besteht nach Pitsch und Thümmel (2015) aus vier Phasen:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Handlungsorientierung (Festlegen eines Ziels) 2. Handlungsplanung (Planung des Vorgehens, einen Plan zur Lösung entwickeln) 3. Handlungsausführung (Abarbeiten eines festen Plans) 4. Handlungskontrolle (Ergebnisüberprüfung) (vgl. ebd., S. 119) <p>Viele Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung können einen Plan abarbeiten (Handlungsausführung). Dies geschieht beispielsweise häufig im Hauswirtschaftsunterricht, wenn ein Bildrezept in aufeinander ab folgende Handlungen umgesetzt wird. Das Planen des Vorgehens, um ein Ziel zu erreichen, ist jedoch die eigentliche kognitive Leistung, die die Lernenden entwickeln müssen, um möglichst selbständig zu werden. Planungskompetenz wird für alltägliche Verrichtungen, aber auch für größere Ziele benötigt. Wird zu Beginn die Planung stark durch die Lehrkraft gesteuert, geht die Planung mit der Zeit immer mehr auf den Lernenden über (vgl. Brunsting 2011, S. 23). Handlungsplanung kann nur durch Planung erlernt werden. Lernende können in der Schule Verschiedenes planen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ das Vorgehen bei einem Spiel (z.B. Mikado) ➤ eine Mahlzeit zubereiten ➤ ein Arbeitsblatt bearbeiten ➤ das Verhalten in der nächsten Unterrichtsstunde ➤ die Aufgaben für die Woche verteilen (Wochenplan) ➤ größere Lernziele in Etappen zerlegen und diese zeitlich planen ➤ den Arbeitsplatz einrichten für die nächste Unterrichtsstunde ➤ die Aktivitäten in der nächsten Pause • ... (vgl. Brunsting 2011, S. 22) <p>Im Fach „Hauswirtschaft“:</p> <p>Handlungsorientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Auswahl zweier geeigneter Cocktails für den Cocktail-Verkauf auf dem Schulfest <p>Handlungsplanung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernende sichten verschiedene Cocktail-Rezepte ➤ Lernende entscheiden sich für zwei Cocktails (Geschmack, Kosten, Einfachheit der Zubereitung) ➤ Lernende schreiben eine Einkaufsliste anhand der Rezepte. <p>Handlungsdurchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernende kaufen die Zutaten ➤ Lernende stellen beide Cocktails mit Hilfe der Rezepte her. <p>Handlungskontrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernende probieren die Cocktails und entscheiden, ob sie sich für das Schulfest eignen. <p>Fächerübergreifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernende planen aufgrund eigener Interessen verschiedene Unternehmungen: Ausflug, Klassenfahrt, ... (vgl. Jöhnck 2024, S. 97ff.) ➤ Lernende planen ein Klassenevent: Klassen-Disco, Elternnachmittag, Besuch der Partner-Klasse ➤ ...
<p>5. Beurteilen, Problemlösen, Bewerten</p> <p>5.3 Lösen von Problemen</p>	<p>Einige grundsätzliche Hinweise für die Förderung:</p> <p>Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung lösen in der Schule viele Aufgaben. Die Lösungswege sind ihnen dabei bekannt. Beim Lösen von Problemen kann nicht auf bekannte Lösungswege zurückgegriffen werden, sondern es muss nach anderen Mitteln und Maßnahmen (Strategien) gesucht werden (vgl. Miessler & Bauer 1978, S. 94). Viele Lernende im Bildungsgang Geistige Entwicklung haben die Erfahrung gemacht, dass sie oftmals nicht in der Lage sind, bestimmte Problemstellungen selbst zu lösen. Aus diesem Grund erwarten sie</p>

häufig direkt die Unterstützung der Bezugspersonen, die sie in der Regel auch schnell erhalten. Lernchancen bleiben so ungenutzt. Im Schulalltag ergeben sich immer wieder Situationen, die als Lernsituation in Hinblick auf die Förderung der Problemlösefähigkeit genutzt werden können. Hier ist das Verhalten der Lehrkraft ausschlaggebend dafür, ob ein Problem zu einer Lernsituation wird. Folgende Fragen müssen hier im Vorfeld durch die Lehrkraft geklärt werden:

- Kann das Kind/der Jugendliche die Situation alleine meistern? (Verhinderung von Misserfolg)
- Welche Hilfen kann ich geben, ohne die Lösung vorwegzunehmen? (vgl. ebd., S. 98)

Beispielhafte Situationen im Klassenraum:

- SoS möchte ein Spiel spielen, das ganz oben im Regal liegt. Die Lehrkraft unterstützt dabei, geeignete Strategien zur Lösung des Problems zu suchen: Was kannst du machen? (Leiter, Stuhl holen, Räuberleiter...)
- SoS möchte für das Frühstück eine eingeschweißte Wurst auspacken. Das Kind zieht ausdauernd an der Verpackung. Auch hier löst nicht die Lehrperson das Problem, sondern sie unterstützt das Kind bei der Suche nach einem geeigneten Vorgehen: „Was könntest du noch machen?“ (Lasche, Nutzung eines Messers, einer Schere,)
- SoS hat sein/ihr Schwimmzeug vergessen. Auch hier besorgt nicht die Lehrkraft einen Ersatz, sondern unterstützt das Kind beim Finden einer Lösung. (Merkzettel schreiben, in der Nachbarklasse fragen, Eltern anrufen...)
- ...

Hilfen für die Förderung der Problemlösefähigkeit:

- bewusste Auswahl von Problemaufgaben, die den Lernvoraussetzungen entsprechen
- zunächst Auswahl von Aufgaben mit wenigen Denkschritten, komplexere Aufgaben müssen durch die Lehrkraft untergliedert werden
- Bewusstmachung des Ziels
- Probleme müssen zunächst handelnd zu lösen sein

Ziel der Förderung ist immer, dass die Lernenden nicht mehr allein durch Versuch- und Irrtum-Verhalten ein Problem lösen, sondern durch eine planmäßige und schrittweise Analyse des Problems. Vorsicht ist geboten beim intensiven Üben von Strategien bei ähnlichen Problemen. Hier besteht die Gefahr der Mechanisierung (vgl. ebd., S. 104-105).

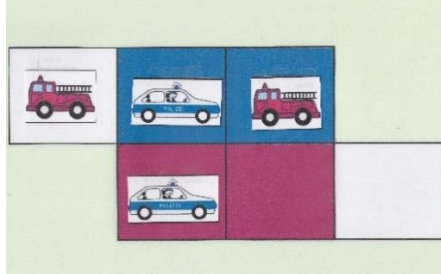
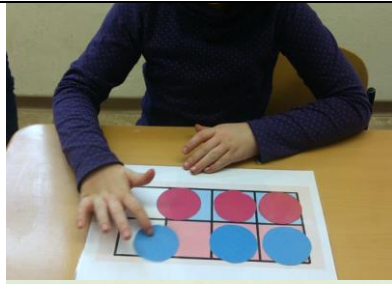
Im Fach Mathematik:

Förderung der Problemlösefähigkeit durch Denkspiele:

- „Wanderer am Fluss“
 - „Schiebespiele“
 - „Enge Straße“
 - ...
- (siehe Müller & Wittmann 2005)

Bei allen Denkspielen geht es darum, dass die Lernenden Strategien entwickeln, um die Probleme zu lösen.

Beispiel: „Schiebespiele“ (Klasse 3, Glück auf-Schule, Marl)



Eine wichtige Strategie hierbei ist die Nutzung der Ausweichkästchen. Oftmals ist es motivierender, wenn eine Rahmenhandlung vorhanden ist, beispielsweise Autos auf den Parkplätzen in der richtigen Farbe parken. Um Frustrationen zu vermeiden, kann es sinnvoll sein, dass zu Beginn nur Teil-Probleme gelöst werden (siehe rechte Abbildung).


















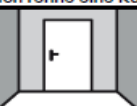
















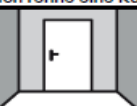
















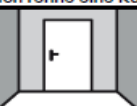
Wichtig ist aber auch, dass immer wieder Denkpausen mittels Bewegung oder Entspannung angeboten werden.

4.3.2 Aufeinander aufbauende Entwicklungsziele und mögliche Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Einnehmen von Arbeitshaltung“

Der Entwicklungsaspekt „Einnehmen einer Arbeitshaltung“ ist ein wichtiges Entwicklungsanliegen. Insbesondere die Fähigkeit, eine Lernaufgabe leise zu bewältigen, ist für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang geistige Entwicklung ein vorrangiges Entwicklungsziel. Meistens reicht es nicht, die Lernenden auf die Regel „Ich arbeite leise!“ hinzuweisen. Das Ziel muss den Lernenden nicht nur transparent gemacht werden, sondern die Lernenden müssen auch verstehen, warum das Entwicklungsziel für sie relevant ist („Warum soll ich leise sein?“). Viele Schülerinnen und Schüler benötigen Kriterien zum Entwicklungsziel, deren Einhaltung sie überprüfen können (z.B. „Was sehe ich, wenn ich mich an das Ziel halte?“). Ferner gibt es immer Gründe, warum ein Kind nicht leise arbeiten kann (Es fühlt sich durch andere gestört. Es kann sich noch nicht so lange konzentrieren. Es sucht Aufmerksamkeit. ...). Deshalb benötigen die Schülerinnen und Schüler meistens auch Strategien, die ihnen das Einhalten des Entwicklungsanliegens erleichtern (Was kann ich machen, wenn es mir heute schwerfällt, leise zu sein?).

Das mittelfristige Entwicklungsziel: „Der Lernende erledigt Lernaufgaben leise.“, kann durch folgende aufeinander aufbauende Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen erreicht werden:

Tab. 6 Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Einnehmen von Arbeitshaltung“

Mögliche aufeinander aufbauende Entwicklungsziele	Mögliche Fördermaßnahmen/Ideen für den Unterricht																	
<ul style="list-style-type: none"> • kennt das Entwicklungsanliegen: „Ich arbeite leise!“ • sammelt Gründe für das leise Bearbeiten von Lernaufgaben • sammelt Kriterien, an denen man sehen kann, dass das Ziel erreicht wurde • <i>erprobt das Einhalten eines (selbstgewählten) Kriteriums bei der Bearbeitung einer kurzen Lernaufgabe (5 Minuten) und reflektiert die Einhaltung</i> • <i>erprobt das Einhalten eines weiteren (selbstgewählten) Kriteriums bei der Bearbeitung einer kurzen Lernaufgabe (5 Minuten) und reflektiert die Einhaltung beider Kriterien</i> • <i>erprobt das Einhalten eines weiteren (selbstgewählten) Kriteriums bei der Bearbeitung einer längeren Lernaufgabe (10 Minuten) und reflektiert die Einhaltung beider Kriterien</i> • sammelt individuelle Konzentrationshelfer, die das Einhalten der Kriterien erleichtern können • <i>erprobt bei Bedarf einen selbstgewählten Konzentrationshelfer bei der Bearbeitung einer längeren Lernaufgabe (10 Minuten) und reflektiert den Nutzen des Konzentrationshelfers</i> • <i>beachtet bei der Bearbeitung einer längeren Lernaufgabe (10 Minuten) die bereits erprobten Kriterien, nutzt bei Bedarf einen erprobten Konzentrationshelfer und reflektiert sowohl die Einhaltung der Kriterien als auch den Nutzen des Konzentrationshelfers.</i> • <i>beachtet bei der Bearbeitung einer längeren Lernaufgabe (15 Minuten) weitere Kriterien, nutzt bei Bedarf einen Konzentrationshelfer und</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transparenz des Entwicklungsziels, Visualisierung in der Klasse/evtl. auf dem Tisch: <div data-bbox="932 389 1273 501" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  <p>Ich arbeite leise! *</p> </div> ➤ Gründe werden gemeinsam gesammelt und ebenfalls zur Erinnerung im Klassenraum visualisiert: <div data-bbox="863 609 1347 920" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td data-bbox="863 609 1023 779">  Ich bin schneller fertig. </td> <td data-bbox="1023 609 1182 779">  Niemand ist sauer auf mich. </td> <td data-bbox="1182 609 1347 779">  Ich habe Zeit für etwas, was mir Spaß macht. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="863 779 1023 920">  Ich werde gelobt. </td> <td data-bbox="1023 779 1182 920">  Ich mache weniger Fehler. </td> <td data-bbox="1182 779 1347 920">  Die anderen sind auch leiser. * </td> </tr> </table> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kriterien werden gemeinsam gesammelt und anschließend visualisiert. ➤ Individuelle Hilfestrategien, die das Einhalten der Kriterien erleichtern, werden gesammelt und ebenfalls visualisiert. <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div data-bbox="769 1205 1109 1854" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td data-bbox="769 1205 1109 1323">  Ich arbeite leise! </td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1323 1109 1442">  Mein Mund ist zu. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1442 1109 1561">  Stifte nutze ich nur zum Schreiben. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1561 1109 1680">  Meine Hände sind auf meinem Tisch. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1680 1109 1798">  Ich schaue auf mein Blatt. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="769 1798 1109 1854">  Ich zeige leise auf, wenn ich eine Frage habe. </td> </tr> </table> </div> <div data-bbox="1139 1205 1469 1854" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td data-bbox="1139 1205 1469 1323">  Ich suche mir einen Einzelarbeitsplatz. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1139 1323 1469 1442">  Ich nutze einen Gehörschutz. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1139 1442 1469 1561">  Ich nehme einen Knautschball. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1139 1561 1469 1680">  Ich renne eine Runde über den Flur. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1139 1680 1469 1854">  Ich arbeite im Nebenraum. </td> </tr> </table> </div> </div> <p style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> (mögliche Kriterien) * (mögliche Konzentrationshelfer) * </p>	 Ich bin schneller fertig.	 Niemand ist sauer auf mich.	 Ich habe Zeit für etwas, was mir Spaß macht.	 Ich werde gelobt.	 Ich mache weniger Fehler.	 Die anderen sind auch leiser. *	 Ich arbeite leise!	 Mein Mund ist zu.	 Stifte nutze ich nur zum Schreiben.	 Meine Hände sind auf meinem Tisch.	 Ich schaue auf mein Blatt.	 Ich zeige leise auf, wenn ich eine Frage habe.	 Ich suche mir einen Einzelarbeitsplatz.	 Ich nutze einen Gehörschutz.	 Ich nehme einen Knautschball.	 Ich renne eine Runde über den Flur.	 Ich arbeite im Nebenraum.
 Ich bin schneller fertig.	 Niemand ist sauer auf mich.	 Ich habe Zeit für etwas, was mir Spaß macht.																
 Ich werde gelobt.	 Ich mache weniger Fehler.	 Die anderen sind auch leiser. *																
 Ich arbeite leise!																		
 Mein Mund ist zu.																		
 Stifte nutze ich nur zum Schreiben.																		
 Meine Hände sind auf meinem Tisch.																		
 Ich schaue auf mein Blatt.																		
 Ich zeige leise auf, wenn ich eine Frage habe.																		
 Ich suche mir einen Einzelarbeitsplatz.																		
 Ich nutze einen Gehörschutz.																		
 Ich nehme einen Knautschball.																		
 Ich renne eine Runde über den Flur.																		
 Ich arbeite im Nebenraum.																		

<p><i>reflektiert sowohl die Einhaltung der Kriterien als auch den Nutzen des Konzentrationshelfer</i></p> <ul style="list-style-type: none">• ...• <i>beachtet bei der Bearbeitung einer längeren Lernaufgabe (15 Minuten) alle Kriterien, nutzt bei Bedarf Konzentrationshelfer und reflektiert sowohl die Einhaltung der Kriterien als auch den Nutzen der Konzentrationshelfer.</i>	
<p>fett: Erarbeitung von Kriterien und Konzentrationshelfern geschieht in speziellen Fördereinheiten (Einzelförderung/Kleingruppenförderung) bzw. im alternativ-teaching im Fachunterricht</p> <p><i>kursiv:</i> Die Erprobung, Anwendung und Reflexion der Kriterien und Konzentrationshelfer geschieht in Einzelarbeitsphasen im Fachunterricht oder während der Wochenplanarbeit.</p>	

5 Wege der individuellen Unterstützung und Förderung im Unterricht

Dr. Johannes Jöhnck

5.1 Differenzierung

5.1.1 Einleitung

Fragen der Differenzierung sind für die Planung und Durchführung jeglichen Unterrichts von zentraler Bedeutung (Klafki & Stöcker, 1996). Die Begriffe „innere Differenzierung“, „Binnendifferenzierung“ oder auch „Individualisierung“ drücken den Anspruch aus, in einem gemeinsam unterrichteten Lernverband das Lernangebot mitsamt seinen Aufgabenstellungen und eingesetzten Materialien auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Teilgruppen oder auch von einzelnen Schülerinnen und Schülern passend abzustimmen, damit je individuell bestmöglich ein Kompetenzzuwachs stattfinden kann. Alle Schülerinnen und Schüler lernen so nach Maßgabe ihrer Lernvoraussetzungen in ein und demselben Unterricht (siehe für NRW auch den Referenzrahmen Schulqualität, MSW NRW, 2020, S. 33 f.). Ein weiterer geläufiger Begriff ist der der „äußeren Differenzierung“. Hierbei geht es um die Strategie, „mit Hilfe konstanter oder temporärer Umgruppierungen relativ homogene Lerngruppen zu schaffen“ (Bönsch, 2018, S. 73). Oftmals wird diese Differenzierungsstrategie kritisch gesehen. So machen z. B. Krämer-Kiliç et al. (2014) mit Blick auf das Verhältnis von inklusivem Unterricht und Einzelunterricht deutlich: „Äußere Differenzierung sollte [...] die Ausnahme bilden und nur temporär erfolgen. [...] Einzelunterricht auf dem Flur oder in extra Räumen widerspricht dem Grundgedanken eines inklusiven Unterrichts, der die **vollständige soziale Teilhabe ermöglichen** soll“ (Krämer-Kiliç et al., S. 63; fett i. O.). Andererseits werden in den Diskursen zu inklusivem Unterricht - ebenso wie in jenen zum Unterricht an Förderschulen - die zeitweise Bildung exklusiver Lerngruppen oder auch Maßnahmen exklusiver Einzelförderung entsprechend individuellen Bedarfen und Potenzialen und zugunsten von Passgenauigkeit mit positiveren Konnotationen verbunden und eingefordert (Markowetz, 2019). Die vorliegenden Ausführungen haben die *innere* Differenzierung zum Gegenstand. Was spezifisch den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung angeht, so dürfte dieser immer wieder besondere Herausforderungen an diese innere Differenzierung bedeuten. Eine Ermöglichung fachlicher Teilhabe, fachlichen Lernens und fachlichen Beitragens entsprechender Schülerinnen und Schüler ist nicht selten didaktisch-methodisch voraussetzungsreich und verlangt u. a. anwendungsfähige Kenntnisse von Konzepten und Modellen wie der ‚Elementarisierung‘ (S. dazu Kap. 5.2 Elementarisierung), dem ‚Lernen am gemein-

samen Gegenstand', den ‚Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten‘ oder auch der ‚Wember-Raute‘. Im Unterkapitel 5.1.2 soll zunächst knapp eine Auswahl solcher und weiterer relevanter Konzepte und Modelle skizziert werden. Ergänzend erfolgt in Unterkapitel 5.1.3 eine zielgruppenbezogene Darstellung der Differenzierungskriterien nach Manfred Bönsch (2018), bis anschließend in Unterkapitel 5.1.4 mit einem Beispiel einer Unterrichtsstunde aus dem Sachunterricht exemplarisch entlang ihres chronologischen Ablaufs dargestellt und veranschaulicht werden soll, wie eine innere Differenzierung in einer heterogenen Lerngruppe konkret umgesetzt werden könnte. Auf dem Wege dieser Aufbereitung können insgesamt wesentliche Momente des Themas Differenzierung für den Bildungsgang Geistige Entwicklung praxisnah dargelegt werden.

5.1.2 Relevante grundlegende Konzepte und Modelle

Lernen am Gemeinsamen Gegenstand

Ein in der Sonderpädagogik seit vielen Jahren diskutiertes Konzept ist das „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ nach Feuser (1989). Thorweger beschreibt dieses mit Blick auf den inklusiven Politikunterricht als eine „Differenzierung im Hinblick auf Ziele, Aufgaben oder Materialien bei gleichzeitig gegebenem übergeordnetem thematischem Zusammenhang; alle Lernenden haben die Möglichkeit, relevante Erkenntnisse zu einem gemeinsamen Ausgangsproblem zu gewinnen und [...] produktiv einzubringen“ (Thorweger 2020, S. 297). In Bezug auf den inklusiven Deutschunterricht skizziert Sturm (2013) zur Veranschaulichung dieses Konzepts das Beispiel „Geschichten erfinden“: „Unterschiedliche Schüler/-innen können die Aufgabe – mit verschiedenen pädagogischen Begleitformen – verschieden bewältigen. So kann eine Geschichte geschrieben, es können Bilder gezeichnet werden oder eine Geschichte kann von einem nichtschriftkundigen Kind einer schriftkundigen Person diktiert werden. Bilder zu einer vorgelesenen Geschichte können in die richtige Reihenfolge sortiert werden. Kooperation an einem solchen Gemeinsamen Gegenstand wird durch den interaktiven Austausch der Schüler/-innen realisiert, in der Bearbeitung der Aufgaben und dem Austausch hierüber beim Erzählen ihrer Geschichten“ (Sturm, 2013, S. 158f.).

Eine produktive Weiterverarbeitung erfährt jenes Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand gegenwärtig z. B. im Modell der Differenzierungsmatrix (Sasse & Schulzeck, 2021). Ebenso lässt sich hier das Unterrichtsplanungsmodell eines guten inklusiven Fachunterrichts der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) nennen (Greiten et al., 2022). Auch Konzepte „natürlicher Differenzierung“ sind anschlussfähig an Feusers Modell (vgl. z.B. Krauthausen & Scherer, 2013; Naugk et al., 2016).

Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten

In der allgemeinen, aber auch sonderpädagogischen und inklusionsorientierten bzw. inklusiven Didaktik – prominent auch schon bei Feuser (s. o.) – wird ein Modell von Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten herangezogen, denen Arten der Präsentation eines Gegenstandes im Unterricht entsprechen: Basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich-symbolisch bzw. -ikonisch, begrifflich-abstrakt (vgl. Albers et al., 2023, S. 43f.; Klafki & Stöcker, 1996, S. 193 ff.; Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 104ff.; MSB NRW, 2022a, S. 29f.). „Kinder können sich nicht nur bilden, indem sie sich begrifflich und abstrakt mit schulischen Aufgabenstellungen auseinandersetzen; dies ist ebenso durch spielerisches und anschauliches Lernen, durch praktische Tätigkeit und auch durch eine aktive, wahrnehmende Auseinandersetzung mit den Dingen möglich“ (Klauß, 2010, S. 353). Das Modell von Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten wird namentlich in der Didaktik der Fachrichtung Geistige Entwicklung als besonders zentral angesehen. Konzeptionelle Parallelen ergeben sich z. B. zum EIS-Modell nach Bruner (E = enaktiv; I = ikonisch; S = symbolisch). Mit einem Unterrichtsbeispiel Feichtingers (2022) lässt sich (neben anderem) das Konzept der Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten gut veranschaulichen:

„Anne macht in einer exklusiven Lernsituation vielfältige Erfahrungen auf basal-perzeptiver Ebene mit einem Kürbis: sie kann auf die Außenschale klopfen, die Temperatur des gekühlten Kürbisses fühlen, die Schwere des Gemüses auf den Beinen spüren, die knalligen Farben sehen. Nach und nach lernt Anne die Werkzeuge kennen, mit denen der Kürbis bearbeitet werden soll: einen pieksigen Holzspieß, einen glatten und gewölbten Löffel und vorsichtig auch ein Messer und ein kleines zackiges Sägeblatt. Aktiv-manipulierend, mit der notwendigen Assistenz, wird der Kürbis aufgeschnitten, es wird am Inneren gerochen und das faserige und feuchte Innenleben des Gemüses wird mit den Händen erkundet. Die zunächst glitschige Haut wird langsam klebrig. Mit den Werkzeugen wird der Kürbis bearbeitet. Anne wählt anhand von Vorlagen aus verschiedenen Augen, Nase und Mund aus [sic!, J.J.]. Es wird das gewählt, was Anne augenscheinlich anspricht. Dabei beobachtet die Lehrkraft genau das Verhalten der Schülerin und reflektiert das eigene Interaktionsverhalten.

Am Ende der exklusiven Lernsituation wird ein Taster mit sequentieller Sprachausgabe so besprochen, dass Anne in der folgenden inklusiven Lernsituation den Mitschülerinnen und Mitschülern die zu benutzenden Werkzeuge vorstellen kann. Denn ein Teil der Schülerinnen und Schüler hatte sich währenddessen auf verschiedenen Aneignungsniveaus mit den Zusammenhängen zwischen dem Brauchtumsfest Halloween und dem christlichen Fest Allerheiligen auseinandergesetzt. Anne trägt mit

der Vorstellung der Werkzeuge für das Gelingen der folgenden gemeinsamen Aktion bei. Die Schülerinnen und Schüler lauschen neugierig, Anne merkt, im Mittelpunkt des Interesses zu stehen: Sie ist hellwach und aufmerksam. Ein Mitschüler gestaltet in Partnerarbeit einen weiteren Kürbis, gemeinsam mit Anne. Die Lehrkraft unterstützt die Peer-Interaktion, indem sie Kommunikationsanlässe erkennt und eine wechselseitige Kommunikation modelliert“ (Feichtinger, 2022, S. 337; kursiv i.O.).

„Wember-Modell“

Wember (2013) hat ein fünfstufiges Modell (“Wember-Modell”) entworfen, welches sich einerseits an den jeweiligen curricularen Vorgaben der allgemeinen Schule orientiert, andererseits die Individualitäten der Lernenden in einer Klasse gezielt berücksichtigen lässt (Wember, 2013; Barsch, 2020, S. 29).

Ausgehend von der Lernausgangslage werden die einzelnen Schülerinnen und Schüler differenzierten Niveaustufen zugeordnet, für die jeweils spezifische Anforderungen benannt und Lernangebote entwickelt werden, die angemessen unterstützen und herausfordern.

Grundlegend gibt es

1. „[ein] zentrale[s] Niveau, das dem allgemeinbildenden Curriculum entspricht (Basisstufe), welches ‚nach oben‘ (Erweiterungsstufe I) und ‚nach unten‘ (Unterstützungsstufe I) differenziert wird,
2. [eines,] das [dem] über das allgemeinbildende Curriculum hinausgehende[n] Niveau für besonders leistungsstarke Kinder (Erweiterungsstufe II) [entspricht], sowie
3. [ein] Basiscurriculum für Kinder mit manifesten Lernschwierigkeiten, die besondere pädagogische Förderung erhalten müssen“ (Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik [DZLM], 2019, S. 1; Barsch, 2020, S. 29).

Grundidee ist, „für die Unterrichtseinheit (oder die einzelnen Unterrichtsstunden) sowohl Ziele und Aufgaben als auch methodische Anregungen bereitzustellen, die es den Lernenden ermöglichen, auf ihrem Niveau am Unterricht teilzunehmen“ (Barsch, 2020, S. 30). In der Schule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung kann sich das Basisniveau auf Lernende im mittleren Niveau im Kontext der sozialen Bezugsnorm der jeweiligen Klasse/Lerngruppe beziehen.

Ein beispielhaftes Layout für das Wember-Modell

	Niveaustufen	Anforderungen
	Erweiterungsstufe II	Vertiefende Angebote für Leistungsstarke
Zentrales Niveau	Erweiterungsstufe I	Differenzierung „nach oben“ (weiterführende Angebote)
	Basisstufe	Grundanforderung
	Unterstützungsstufe I	Differenzierung „nach unten“
	Unterstützungsstufe II	Elementare Angebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten (gemäß Förderplan), wo möglich: mit Angebot der Teilhabe

Abb. 6 Modell, Jöhnck (angelehnt an Wember)

Das Wember-Modell ist als konkrete Planungshilfe für Unterricht gedacht. Anschauliche Beispiellaster finden sich in Albers et al. (2023, S. 127f.) und in Barsch (2020, S. 31).

5.1.3 Differenzierungskriterien

Für einen systematischen und zugleich kompakten Überblick zur Möglichkeitenvielfalt innerer Differenzierung des Unterrichts sind weiter die Differenzierungskriterien nach Bönsch (2018) hilfreich (ebd., S. 71; vgl. dazu auch Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 56ff.):

1. Er-, Be- und Verarbeitungsweisen,
2. Quantität der Unterrichtsinhalte,
3. Anspruchsniveau (Qualität) der Unterrichtsinhalte,
4. Selbstständigkeit – Umfang benötigter Hilfen,
5. Zeit,
6. Kooperationskompetenz,
7. Zieldifferenzierung,
8. Planerfüllung oder zusätzliche Interessen (Bönsch, 2018, S. 71).

Ausgewählte dieser Differenzierungskriterien (nämlich das erste sowie das dritte bis siebte Kriterium) sollen nachfolgend aus Sicht des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung perspektiviert und teils auch durch konkrete Beispiele angereichert werden. Die Trennung jener Differenzierungskriterien erfolgt bloß in der Darstellung – in der Praxis können mehrere davon in ein- und derselben Stunde ineinandergreifen oder sich überschneiden. Mit den Differenzierungskriterien können in vorliegender

Darstellung wesentliche o. g. Aspekte von Differenzierung noch vertieft oder angereichert werden, andere – wie beispielsweise die Arbeits- bzw. Sozialformen Freiarbeit, Stationenlernen und Partnerarbeit, die in besonderer Weise als Vehikel der Differenzierung genutzt werden – noch ergänzend Erwähnung finden.

Erstes Differenzierungskriterium: Er-, Be- und Verarbeitungsweisen

Bönsch (2018) listet zu diesem Kriterium auf:

- „Unterschiedliche Begegnungsweisen (Realität, Objekte, Modell, Schema, Bild, Texte)
- Unterschiedliche Bearbeitungsweisen (Text rezipieren, Medien ansehen und analysieren, erkunden/recherchieren, lesen, hören, sehen, fühlen, experimentieren, verändern, neu strukturieren)
- Unterschiedliche Verarbeitungsweisen (Aufgaben ausführen, Texte erstellen, memorieren, trainieren, anwenden, umsetzen)“ (Bönsch, 2018, S. 71).

Mit diesem ersten Kriterium lässt sich das oben bereits dargestellte Modell der Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten verknüpfen. Entsprechend bringen Krämer-Kiliç et al. (2014) zu diesem Kriterium folgendes Beispiel, in dem es um das im Bildungsgang Geistige Entwicklung oft so notwendige oder wichtige Handeln mit Gegenständen geht: „Im Sachunterricht gibt es Mülltrennung. Die Schüler sollen am Ende wissen, was in welchen Müllbehälter gehört.

- Die Bearbeitung kann herkömmlich mit Tafelbild und Erläuterungen durch eine Lehrkraft geschehen.
- Es wird jedoch auch Schüler geben, die dafür ganz konkrete Handlungen, also das Müllsortieren, brauchen [...]“ (Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 56).

Drittes Differenzierungskriterium: Anspruchsniveau (Qualität) der Unterrichtsinhalte

Hierzu schreibt Bönsch (2018):

- „einfache Aufgaben – komplexe Aufgaben
- schlichte Wiedergabe – selbstständige Verarbeitung
- komplexe Texte – vereinfachtes Exzerpt
- Teilkompetenzen (Vokabellernen) – mehrdimensionale Aufgaben (Text mit Vokabeln und Grammatik)
- reproduktives Denken – produktives Denken“ (Bönsch, 2018, S. 71).

Dieses in sich vielfältige Kriterium kann mit Krämer-Kiliç et al. (2014) an der Arbeitsform Freiarbeit beispielhaft weiter konkretisiert werden: „Die Schüler wählen aus einer

Freiarbeitstheke selbstständig eine Aufgabe, die sie bearbeiten möchten. Mit dieser Aufgabe entscheiden sie sich auch für einen Anspruchsgrad. Entsprechendes angebotenes Material kann aus Lernspielen, Übungsblättern, Büchern, Experimenten, Computerprogrammen etc. bestehen. Freiarbeit setzt eine Fülle von Materialien voraus. Diese sind so von den Lehrkräften vorbereitet, dass möglichst jeder Schüler entsprechend seinen Interessen und Fähigkeiten eine Auswahl treffen kann.“ (Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 58; Hervorh. im Original).¹

Viertes Differenzierungskriterium: Selbstständigkeit – Umfang benötigter Hilfen

- „völlig selbstständige Bearbeitung von Aufgaben
- geringe Selbstständigkeit und größerer Beratungs-/Unterstützungsbedarf“ (Bönsch, 2018, S. 71)

Mithin ist bei Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine engere personelle Unterstützung unumgänglich. Wünschenswert ist demgegenüber jedoch ein stets individuell passend zugeschnittenes Schwierigkeitsniveau von Aufgaben (s. o.), das ganz oder weitgehend selbstständig bewältigt werden kann. Wenn also vorweg das dritte Differenzierungskriterium (Anspruchsniveau (Qualität) der Unterrichtsinhalte; s. o.) entsprechend beherzigt worden ist, kann ein zusätzlicher Einsatz personeller Ressourcen überflüssig werden. Über personelle Unterstützung und Beratung hinaus lässt sich auch über passgenauen Medieneinsatz unterstützen, d. h. etwa mit einem digitalen Vorlesestift für eine eigenständige Textarbeit bei ermangelnder oder fehlender Lesekompetenz oder durch das Angebot von Tippkarten. Zugleich kann eine aufgabenbezogene Selbstständigkeit auch zielgerichtet mit einem Handlungsplan gefördert werden (Bonn, 2014, 4f.; Jöhnck, 2024, S. 49ff.).

¹ Krämer-Kiliç et al. (2014) schreiben weiter: „Darüber hinaus stellt sie [die Freiarbeit; J.J.] eine große **Herausforderung an die Selbstständigkeit und Selbstorganisation** der Schüler. Allein eine Auswahl zu treffen, fällt einigen Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oft noch schwer. Durch gezielte Fragen können Sie den Schülern helfen, sich für ein Angebot zu entscheiden“ (Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 58; Hervorh. im Original). Eine schülerinnen- oder schülerseitig eigenständig vollziehbare, passende Aufgabenauswahl kann aber auch – so ist hier zu ergänzen – über diese mündliche Lernbegleitung hinausgehend zielgerichtet gefördert werden (vgl. die Ansätze in Wolf, 2015).

Fünftes Differenzierungskriterium: Zeit

„schnelle Erledigung von Lernaufgaben – langsame Arbeitsweisen“ (Bönsch, 2018, S. 71)

Wie Krämer-Kiliç et al. (2014) richtig schreiben, findet das Kriterium Zeit zum Beispiel bei der Stationsarbeit gute Berücksichtigung: „Das Stationenlernen eignet sich gut für heterogene Lerngruppen, da die einzelnen Stationen im individuellen Tempo durchlaufen werden können“ (Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 59). Es ist darüber stets möglich und oft auch vonnöten, für „schnelle“ Schülerinnen und Schüler eine sogenannte „didaktische Reserve“ (z. B. zusätzliche Arbeitsblätter, vorzeitiger Austausch zum jeweiligen Thema oder zu selbst erstellten Produkten an einer sogenannten „Haltestelle“ im Klassenraum) einzuplanen.

Sechstes Differenzierungskriterium: Kooperationskompetenz

- „gute Zusammenarbeit mit anderen – geringe Kooperationsfähigkeit
- Selbst gut Hilfen geben können – geringe Vermittlungsfähigkeit“ (Bönsch 2018, S. 71)

Leon, ein Schüler im Autismusspektrum, „kann sich mit viel Mühe und Unterstützung seiner Schulbegleitung auf maximal ein weiteres Kind einlassen. Bei ihm könnte eine Differenzierung nach Kooperationskompetenz folgendermaßen ablaufen:

- Partnerarbeit mit einem ihm vertrauten Kind so lange üben, bis diese gut klappt
- Partnerarbeit mit wechselnden Partnern üben
- Anbahnung von Gruppenarbeit in einer Kleingruppe (drei Kinder)“ (Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 60)

Siebtens Differenzierungskriterium: Zieldifferenzierung

- „Orientierung an den Zielen der Klasse – geringere Zielmargen – notwendige Zusätze“ (Bönsch 2018, S. 71)

Auf die Zieldifferenz im Bildungsgang Geistige Entwicklung wurde bereits in Kapitel 1 (Einführung Personenkreis im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – eine pädagogische Perspektive) verwiesen. Mit Blick auf inklusive Grundschulklassen schreiben Krämer-Kiliç et al. (2014), hier wird „zielgleiches Lernen nicht für alle Kinder mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung möglich sein. Um erfolgreiches Lernen im individuellen Leistungsbereich zu ermöglichen, muss deshalb zieldifferent unterrichtet werden“ (Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 61). Dies gilt ebenso für inklusive Klassen in den weiterführenden Stufen. Eine Planungshilfe für die differenzierte

Zielplanung und entsprechende Umsetzungen eines zieldifferenten Unterrichts ist das o.g. „Wember-Modell“.

5.1.4 Beispiel: Eine Unterrichtsstunde zum Inhalt „Magnete/Magnetismus“

Mit dem nachfolgenden, ausführlichen Beispiel einer Unterrichtsstunde aus dem Sachunterricht soll exemplarisch und entlang des chronologischen Ablaufs dargestellt und veranschaulicht werden, wie eine innere Differenzierung in einer heterogenen Lerngruppe konkret umgesetzt werden könnte. In der Unterrichtsreihe, aus der diese Stunde entnommen ist, geht es darum, die Kraft der Magnete grundlegend zu erforschen. Die konkrete Unterrichtsstunde ist dahingehend von der Leitfrage getragen, welche Gegenstände der Magnet anzieht. Die Stunde kann in Lerngruppen unterschiedlichen Alters angemessen sein.

Dauermagnete „haben die Eigenschaft, auf verschiedene Materialien Kräfte auszuüben. Solche Stoffe, auf die Magnete starke Kräfte ausüben, werden ferromagnetische Stoffe genannt. Neben Eisen gehören unter anderem Kobalt und Nickel dazu. Nicht ferromagnetische Stoffe erfahren keine nennenswerte, von Magneten ausgehende Kraftwirkung“ (Rubitzko 2006, S. 4). Um die Lerngruppe nicht zu überfordern, wird dieser Sachverhalt in der Weise elementarisiert, dass am Ende allein festgehalten werden soll, dass von den von allen Schülerinnen und Schülern untersuchten Gegenständen nur diejenigen aus Metall angezogen werden. Erst in der Folgestunde soll dann anhand eines „Münzen-Checks“ nach verschiedenen Metallen differenziert werden.

Der Einstieg der Stunde



Abb. 7 Der "Gully"

Zu Beginn der Stunde treffen sich die Lernenden mit der Lehrkraft im Sitzkreis. Letztere führt in das Stundenthema ein, indem sie ein aus Karton gebasteltes Gullyrost („Gully“) präsentiert, schließlich von einer (vermeintlich) gestern erlebten Situation erzählt und

diese handelnd demonstriert. Im Zuge dessen fällt ein magnetischer Schlüssel vor den Augen der Schülerinnen und Schüler in den Gully. Die Gedankentätigkeit der Lernenden wird durch die Frage angeregt, wie diese das entstandene Problem des verschwundenen Schlüssels lösen würden.

Je nach Gesprächsverlauf erzählt die Lehrkraft schließlich, dass sie dann gestern von zu Hause ihre kleine Werkzeugtasche geholt und darin nach einem passenden Werkzeug gesucht hätte, um den Schlüssel aus dem Gully herauszuholen. Den Schülerinnen und Schülern wird die Tasche präsentiert und sie sehen die Magnet-Angel. Im Sinne einer Aktivierung der Lernenden und des Bereitstellens von Bewegungsanlässen überlässt die Lehrperson es der Lerngruppe, die Tätigkeit auszuführen, hier: den Schlüssel mit der Angel heraufzuholen.

Der Lernweg beginnt also mit einer dem Alltag bzw. der Lebenswelt der Lernenden entnommenen Problemstellung, bei der diesen das Wort gegeben wird, vorweg Lösungen (→ Präkonzepte) ausgetauscht werden können und schon eine erste ganz konkrete, aus dem Handeln erwachsene Erfahrung gemacht und gemeinsam versprachlicht werden kann: Dass wir uns die Kraft eines Magneten zunutze machen können, der Magnet den Schlüssel anzieht. Der Lehrkraft kommt hier die wichtige Aufgabe zu, das je eigene Nachdenken anzuregen und zu steuern, ohne Inhalte vorwegzunehmen (Ziegler, 2011, S. 11).

Um dezidiert die im Zentrum der Stunde stehende Differenz „magnetisch – nicht magnetisch“ einzuführen, lenkt die Lehrkraft den Blick der Heranwachsenden nun noch auf ein Stück Holz, das ebenfalls im „Gully“ liegt: Können wir dieses ebenso mit der Magnet-Angel herausholen? Je nach der Reaktion der Schülerinnen und Schüler leitet die Lehrkraft in spezifischer Weise zur Ankündigung über, dass heute das Thema ist, welche Gegenstände ein Magnet anzieht und welche er nicht anzieht.

Erarbeitungsphase binnendifferenziert – Vorstellung ausgesuchter Arbeitsaufträge

Andreas²

Das Bilden von Hypothesen wird Andreas abverlangt, indem dieser die Gegenstände vorweg auf einem Tablett voneinander separieren soll.

² Dieser wie auch die weiteren Namen der Schülerinnen und Schüler sind fiktiv.

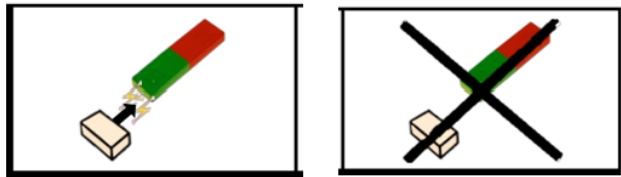


Abb. 8 Kennzeichnungen der Boxen für Andreas

Jeden Gegenstand, den Andreas dann prüft, soll er in zwei gekennzeichnete Boxen einsortieren, nach Maßgabe ihrer Eigenschaft, magnetisch oder nicht magnetisch zu sein.

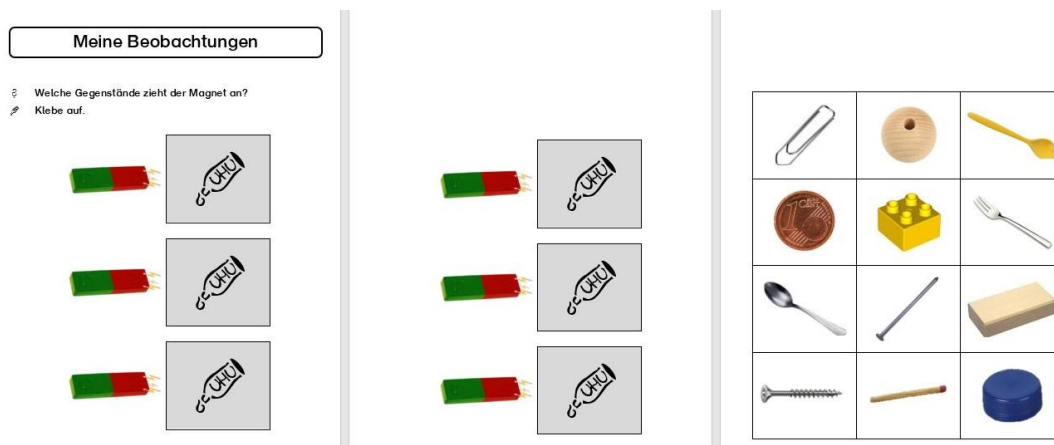


Abb. 9 Materialien für Andreas (Auswahl)

Andreas dokumentiert seine Beobachtungen im Anschluss an die vollständig erfolgten Prüfungen der Gegenstände dann noch einmal auf einem eigenen Arbeitsblatt, indem er Bilder aufklebt. Mit dieser Form der Dokumentation kann Andreas erzielte Ergebnisse fixieren und hat sie auf diese Weise auch noch zu einem späteren Zeitpunkt verfügbar. Ferner bewerkstelligt er den Wechsel von der handelnden auf die bildliche Ebene (s. o.: Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten). Es ist eine bewusste didaktische Entscheidung, von ihm allein die vom Magneten angezogenen Gegenstände festhalten zu lassen. So wird das Arbeitsblatt für ihn übersichtlicher und verständlicher. Zum Schluss fokussiert sich Andreas mit Anleitung noch auf das Material der Gegenstände als deren tertium comparationis und hält dies mündlich fest.

Armin

Armin hat eine nicht markierte Box an seinem Platz stehen, in die er alle getesteten Gegenstände hineinlegt. Der komplexere Auftrag des Einordnens der Gegenstände in zwei mit (eher abstrakten symbolischen) Abbildungen versehene Boxen nach der Differenz „magnetisch – nicht magnetisch“ wäre für Armin (derzeit) eine Überforderung. Armin erlebt allerdings im handelnden Umgang Effekte der magnetischen Kraft und

macht die Erfahrung und verarbeitet sie nach Möglichkeit aktiv durch Verbalisierung, dass der Magnet bestimmte Gegenstände anzieht und bestimmte nicht.

Burkan und Dennis

Meine Vermutungen

🔗 Zieht der Magnet den Gegenstand an?
✍ Kreuze an.

Ich vermute:		
Klammer		
Schraube		
Streichholz		
Deckel		
Baustein		
Nagel		
Löffel		
Lego-Stein		
pinker Löffel		
1 Cent-Münze		
Holzkugel		
Gabel		

Meine Beobachtungen

🔗 Zieht der Magnet den Gegenstand an?
✍ Kreuze an.

Ich beobachte:		
Klammer		
Schraube		
Streichholz		
Deckel		
Baustein		
Nagel		
Löffel		
Lego-Stein		
pinker Löffel		
1 Cent-Münze		
Holzkugel		
Gabel		

Abb. 10 Materialien für Burkan und Dennis (Auswahl)

Christina und Nadja

Meine Vermutungen

🔗 Zieht der Magnet den Gegenstand an?
✍ Kreuze an.

Ich vermute:		
Büroklammer		
Schraube		
Streichholz		
Flaschendeckel		
Holzbaustein		
Nagel		
Löffel		
Lego-Stein		
pinker Löffel		
1 Cent-Münze		
Holzkugel		
Gabel		

Meine Beobachtungen

🔗 Zieht der Magnet den Gegenstand an?
✍ Kreuze an.

Ich beobachte:		
Büroklammer		
Schraube		
Streichholz		
Flaschendeckel		
Holzbaustein		
Nagel		
Löffel		
Lego-Stein		
pinker Löffel		
1 Cent-Münze		
Holzkugel		
Gabel		

Abb. 11 Materialien für Christina und Nadja (Auswahl)

Der erste Schritt von *Burkan, Dennis, Christina und Nadja* ist, auf einem *zweistufig differenzierten* Arbeitsblatt in einer vorgefertigten Tabelle Hypothesen einzutragen: Wird der Gegenstand vom Magneten angezogen oder nicht? Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zu ihren Hypothesen jeweils zu zweit austauschen und sich über Gründe verständigen. Der zweite Schritt der partnerweisen Durchführung und der dritte Schritt der Dokumentation sind bei den vier Schülerinnen und Schülern miteinander verquickt – in der Erwartung der Lehrkraft, dass diese Lernenden durch ein Changieren zwischen beiden Aktivitäten nicht überfordert werden. Um die Beobachtungen schriftlich dokumentieren zu können, erhält die besagte Lernendengruppe weitere zweistufig differenzierte Arbeitsblätter mit vorgefertigter Tabelle. Unter Anleitung oder selbstständig sollen sie schließlich die Gemeinsamkeit der vom Magneten angezogenen Gegenstände (Metall) mündlich festhalten.

Im zweiten Teil der Arbeitsphase dieser vier Schülerinnen und Schüler präsentiert die Lehrkraft einen weiteren Gegenstand, der aus Metall ist, jedoch nicht vom Magneten angezogen wird (ein Teelichthalter, vermutlich aus Messing, darin ein Teelicht; s. Abb. 11 unten) – mit Blick auf den letztgenannten Gegenstand ist nach mündlicher Abgabe einer Hypothese eine Irritation zu erwarten, die wiederum ein Klärungsinteresse mit sich führen und die Lernenden in ein fachliches Gespräch bringen kann.



Abb. 12 Der Teelichthalter inkl. Teelicht für Burkan, Christina, Dennis und Nadja

Abschluss der Stunde

Die Lehrkraft leitet mit dem Klang der Thekenklingel die Abschlussrunde im Sitzkreis ein – den Teelichthalter inkl. Teelicht nimmt sie an sich, zudem stellt sie Andreas' Schalen mit den magnetischen und nicht-magnetischen Gegenständen auf dem Tisch im Sitzkreis bereit. Die Lehrkraft leitet zu Andreas' Schalen über, damit gemeinsam eruiert werden kann, was Andreas herausgefunden hat. Zusammen wird die Möglichkeit genutzt, Gegenstände noch einmal prüfen zu lassen, „um das Ergebnis wiederholt wahrnehmen zu können“ (Tretter et al. 2011, S. 12). Schließlich lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit auf sämtliche der magnetischen Gegenstände und fragt nach deren

Gemeinsamkeit. Die Schülerinnen und Schüler halten mündlich fest, dass der Magnet all jene Gegenstände angezogen hat, die aus Metall sind.

Sodann lenkt die Lehrkraft zur Überprüfung des Lernfortschritts die Aufmerksamkeit noch einmal auf den „Gully“ und teilt mit, dass sie darin gerade noch weitere Gegenstände entdeckt hätte (herzeigen!). Es sollen nun beispielhaft zwei Schülerinnen und Schüler sagen, welche der Gegenstände man wohl noch mit einer Magnet-Angel herausholen kann. Personen aus der Lerngruppe selbst werden dies dann umsetzen.

Schließlich teilen Burkan, Christina, Dennis und Nadja mit, dass sie bei einem Gegenstand (dem Teelichthaler) irritiert waren, da dieser aus Metall zu sein scheint, aber nicht vom Magneten angezogen wurde. Sie erhalten hier die Möglichkeit, über die ggf. konträren Gedanken zu berichten, die sie sich gemacht haben. Ggf. führt das zu der Frage, ob Metall denn immer angezogen wird – die Lehrkraft würde diese Frage dann wertschätzend würdigen und als Ausgangspunkt der nächsten Fachstunde ausweisen.

Abschließender Hinweis: Je nach den individuellen Lernvoraussetzungen in einer gegebenen Lerngruppe sind über die dargestellten Differenzierungen hinausgehend auch noch weitere Differenzierungsmöglichkeiten oder auch -notwendigkeiten zu bedenken, z.B. hinsichtlich weitergehender Hilfestellungen und (aufeinander aufbauender) Förderimpulse in den Bereichen Lesen, Wahrnehmung und Motorik.

5.2 Elementarisierung

Begriff und Konzept der Elementarisierung haben nicht nur in der allgemeinen Didaktik (z.B. Klafki, 1957; Seitz, 1992, S. 74ff.), sondern insbesondere in der sonderpädagogischen Fachrichtung Geistige Entwicklung eine lange Geschichte. Folgt man für einen ersten begrifflichen Annäherungsversuch Schaub und Zenke (2004), so handelt es sich bei der Elementarisierung um die „Vereinfachung eines komplexen Lerninhalts, um ihn z. B. für Kinder jüngerer Altersstufen verständlich zu machen, ohne seine sachliche Richtigkeit aufzugeben“ (Schaub & Zenke, 2004, S. 167). Elementarisierungen von Inhalten, Kompetenzen und Fertigkeiten sind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein ständiges Erfordernis und zudem immer wieder eine didaktische Herausforderung. Nachfolgend wird – jeweils in gebotener Kürze – zunächst auf das Konzept der Elementarisierung, wie es in der Didaktik für diesen Förderschwerpunkt Verbreitung gefunden hat, eingegangen und dessen Anwendung anhand des Beispielinhaltes „Romeo und Julia“ konkretisiert (5.2.1). Anschließend erfolgt noch die Darstellung eines Beispiels der Elementarisierung eines Textmediums im Politikunterricht (5.2.2). Auch wird die Elementarisierung gezielt der (zu vermeidenden) Verfälschung gegenübergestellt (5.2.3). Zuletzt wird die

Schlüsselfunktion der Elementarisierung für die Zugänglichkeit von ‚anspruchsvollen Bildungsinhalten‘ im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hervorgehoben (5.2.4).

5.2.1 Zum Konzept der Elementarisierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die Elementarisierung stellt „den grundlegenden Vorgang zur Abstimmung des Inhaltes auf die jeweiligen Lernenden“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 92) dar.

Mit ihr sollen Letzteren namentlich auch als anspruchsvoll oder komplex ausgewiesene Bildungsinhalte zugänglich gemacht werden. „Wenn es gelingt, Bildungsinhalte so anzubieten, dass jedes Kind und jede/r Jugendliche die ihr oder ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen kann, dann ist eine gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz unterschiedlicher Voraussetzungen möglich“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105).

Gelingende Elementarisierungen werden erreicht über

- „Strukturierung und Reduktion“ (E. Fischer, 2007, S. 235) bzw.
- klare und deutliche Herauspräparation der „inhaltlichen Grundlinien des Themas“ (M. Häußler, 2015, S. 40); d.h. der „Gegenstand wird in seinen Bedeutungs- und Bauelementen durchsichtig, Nebensächliches lässt sich vom Hauptsächlichen trennen“ (Munde & Musenberg, o. J., S. 16),
- eine entsprechende „Gliederung bzw. Sequenzierung“ (M. Häußler, 2015, S. 44),
- eine Vereinfachung und „Erschließung niedrigschwelliger Zugänge“ (Thorweger, 2020, S. 297) und damit
- eine Differenzierung in unterschiedliche Anforderungsebenen, sowie nicht zuletzt
- passende konkret-gegenständliche, ikonische und schriftsprachliche Medien.

Nicht nur Inhalte als ganze, sondern z.B. auch bestimmte Unterrichtsmethoden (z.B. die Dilemma-Methode im Religionsunterricht oder im Fach Praktische Philosophie) oder einzelne Arbeitsmaterialien je für sich (z.B. Sachtexte, Bilder) können durch Elementarisierung besser zugänglich gemacht werden (Jöhnck, 2022a, S. 78 f.).

In der Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde Elementarisierung als ‚mehrperspektivisches Modell‘ (Lamers & Heinen, 2006) und damit breites Konzept angelegt:

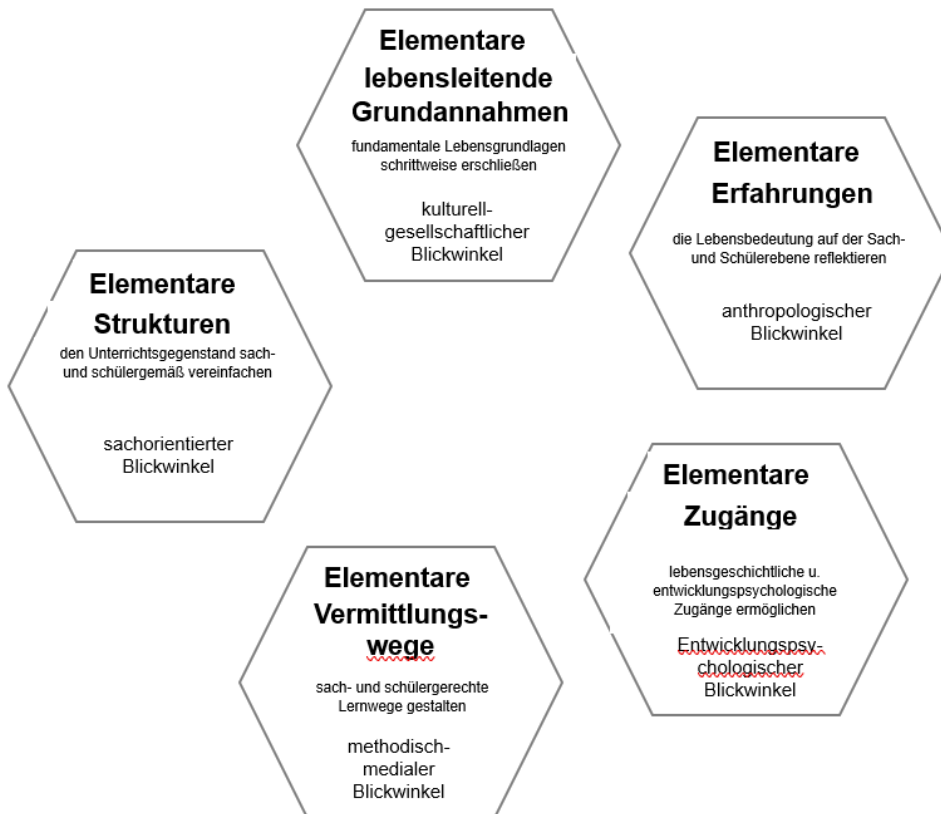


Abb. 13 Elementarisierungsrichtungen, Jöhnck (angelehnt an Lamers & Heinen)

Die in der Abbildung in den einzelnen Waben zu findenden fünf Elementarisierungsrichtungen oder -aspekte, die sowohl in der Literatur als auch in der Praxis zum Teil auch abweichend bezeichnet und beschrieben werden, erläutert Fink (2019) am Beispiel von „Romeo und Julia“ nach Shakespeare etwas näher (Fink, 2019, S. 90ff.; siehe nachfolgenden Kasten, in dem planende Lehrkräfte direkt angesprochen werden).

„Welche elementaren Strukturen enthält der Unterrichtsinhalt?“

Hierbei isolieren Sie zunächst die **Grundelemente** eines Kulturgutes, also z.B.

- die zentralen Charaktere und ihre Entwicklung,
- unverzichtbare Ereignisse der Handlung,
- die Atmosphäre, in der die Handlung stattfindet.

Überlegen Sie, was sonst noch wichtig ist.

Das Ziel der Sammlung ist eine Art ‚**roter Faden**‘, auf dessen Grundlage Sie die Inhalte der einzelnen Unterrichtsstunden festlegen; dies können Sie auch den Schülern transparent machen [...].

Was sind die elementaren Wahrheiten [in der Abbildung oben als ‚elementare lebensleitende Grundannahmen‘ bezeichnet; J.J.] oder Inhalte des Unterrichtsinhaltes?

In diesem Schritt wird der Kerninhalt der Handlung eingegrenzt: Welche **Emotionen, Beziehungen oder Herausforderungen** kommen vor? Im Beispiel von ‚Romeo und Julia‘ sind das z. B. Liebe, Freundschaft, Feindschaft. Freude, Trauer, Gut gegen Böse oder die Bewältigung von Problemen.

Was sind die elementaren Erfahrungen, die die Schüler mit dem Lerninhalt machen sollen?

Welche Erlebnisse sind für die Zielgruppe erforderlich, um die Intention des Stoffes zu vermitteln? An dieser Stelle wird klar, dass sich durch den zieldifferenten Unterricht viele Möglichkeiten für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ergeben: Sie müssen keine Reimschemata oder Stilmittel erlernen, sondern können sich auf die elementaren Wahrheiten (s.o.) konzentrieren, die z. B. im Fall von ‚Romeo und Julia‘ [...] alle Menschen mehr oder weniger betreffen: Streit unter Freunden, zum ersten Mal verliebt sein, Stimmungswechsel etc. Allen Schülern werden diese Erfahrungen vermittelt und somit ermöglicht, den Inhalt auf die eigene Lebenswelt zu übertragen. So entwickelt sich manch vermeintlich langweilige Lektüre zu einem bereichernden Unterrichtsinhalt für alle im Gemeinsamen Lernen.

Welches sind die elementaren Zugangswege für die Schüler?

Hier überlegen Sie unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler, welche **interaktions- und/oder handlungsorientierten Angebote** geschaffen werden müssen: In welchem Tempo kann ich mit dem Schüler vorgehen, welche Gegenstände, Piktogramme etc. benötigt er, wie kann ich Szenen spielerisch handelnd umsetzen? Auch hier ist das, was Ihnen im ersten Moment vielleicht zu basal vorkommt, auch für andere Schüler eine Chance. Nicht nur für Schüler mit Lern- oder Motivationsschwierigkeiten, sondern auch für solche, denen ein Stoff wie ‚Romeo und Julia‘ ansonsten zu trocken erscheint, die auf diesem Weg aber den direkten Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit entdecken können“ (Fink, 2019, S. 90ff.; vgl. zum Inhalt „Romeo und Julia“ auch Knoblauch, 2014)

Als dieses ‚mehrperspektivische Modell‘ und breite Konzept ist Elementarisierung in der Fachrichtungsdidaktik aktuell weitgehend kanonisiert; zugleich sind an ihm jedoch auch noch ungeklärte Bezüge zu anderen, in der Allgemeinen Didaktik verbreiteten Konzepten, sind hier Leerstellen sowie theoretische wie begriffliche Klärungs- und

Ausdifferenzierungserfordernisse ausmachbar (Ziemen, 2018, S. 156f.). Auch finden Erweiterungsversuche statt (Bernasconi & Stommel, 2023).

In der vorliegenden Darstellung soll all dem jedoch nicht weiter nachgegangen werden. Stattdessen konzentriert sie sich mit noch zwei weiteren praktischen Beispielen vor allem auf die Dimensionen der ‚elementaren Strukturen‘ und der ‚elementaren Vermittlungswege‘, die vielfach – in theoriegeleiteten Darstellungen, aber insbesondere auch in der Unterrichtspraxis – im Vordergrund zu stehen scheint (Ziemen, 2018, S. 156).

5.2.2 Beispiel: Demokratie als Staatsform

C. Fischer (2020) berichtet ausführlich von einer durchgeführten Unterrichtsreihe, in der eine 10. Klasse einer inklusiven Gemeinschaftsschule zu Beginn die sogenannte „Insel-Geschichte“ liest:

Die Inselgeschichte, Teil 1

Leas Bericht über die „Demokratische Inselrepublik“



Lea, 15 Jahre

1 Wir schreiben das Jahr 2100. Ich heiße Lea und lebe in der
2 „Demokratischen Inselrepublik“. Ich möchte als Erstes sagen,
3 dass ich sehr stolz auf mein Land bin. Unsere Insel hätte sich
4 etwa vor 100 Jahren durch Erdplattenverschiebungen im
5 Nordatlantik gebildet und ist dann von Menschen aus ganz
6 verschiedenen Teilen der Welt bevölkert worden. Nach kurzer
7 Zeit haben sich die Siedler dann selbstständig gemacht und
8 die „Demokratische Inselrepublik“ ausgerufen. Ich weiß aus
9 dem Geschichtsunterricht, dass die ersten Jahrzehnte sehr
10 schwer waren. Aber nach der Gründung der „Organisation für
11 Einheit und Wohlstand“ (OEW) ging alles vorwärts. Unsere
12 Republik blühte wirtschaftlich auf.

13 Die „Organisation für Einheit und Wohlstand“ stellt in unserer
14 Inselrepublik sicher, dass alles läuft. Sie kontrolliert die Wirt-
15 schaft und besetzt alle wichtigen Stellen in Staat und Gesell-
16 schaft. Dort kann jeder mitmachen. Wenn du was gestalten
17 willst, trittst du da ein. Dadurch hat eben alles seine Ordnung.
18 Leute, die nicht Mitglieder der „Organisation für Einheit und
19 Wohlstand“ sind, dürfen keine große Verantwortung überneh-
20 men. Das stellt sicher, dass die Leute, die an den wichtigen Stellen
21 in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sitzen, für unsere Re-
22 publik sind und nicht irgendwelche Gegner sind oder so.

23 An der Spitze der Organisation steht der sogenannte „Exper-
24 tenrat“. Er wird geführt vom Vorsitzenden Artis Berg. Artis
25 Berg ist unser Landesvater. Er trifft gemeinsam mit dem Expe-
26 rtenrat die wichtigen Entscheidungen, verabschiedet Ge-
27 setze und führt unser Gemeinwesen. Alle vier Jahre wird der
28 Expertenrat durch eine Abstimmung des Volkes bestätigt.
29 Seit Artis Berg unsere Republik führt, wurde der Expertenrat
30 immer mit über 90 % der Stimmen bestätigt. Alle sind zufrie-
31 den. Wenn man Fernsehen guckt oder Zeitung liest, be-
32 kommt schließlich auch jeder mit, was Artis Berg alles für uns
33 tut. Ohne ihn würde es unsere Republik so nicht geben. Uns
34 würde es wirtschaftlich nicht so gut gehen und wir wären
35 wahrscheinlich schon längst im Chaos versunken.

36 Es gibt bei uns nämlich einige, die alles versuchen, unsere In-
37 sel kaputt zu machen. Artis Berg sagt, das sind ausländische
38 Agenten und Terroristen, die nicht damit klarkommen, dass
39 wir uns selbstständig gemacht haben und unsere Republik
40 zum Blühen gebracht haben. Aber Angst habe ich keine, denn
41 unsere Polizei tut alles, um uns zu schützen.

Nachrichten

verfasst und illustriert von Christian Fischer

Die Inselgeschichte, Teil 2

Karis Bericht über die „Demokratische Inselrepublik“



Karl, 17 Jahre

1 Ich heiße Karl und ich möchte euch einiges erzählen, was Lea nicht gesagt hat:
2 Unser sogenannter Anführer lässt alle, die politisch anders denken, verfolgen. Sie
3 werden dann zu Staatsfeinden, Verbrechern oder Terroristen erklärt. Wird jemand
4 dem Expertenrat gefährlich, dann bekommt er wegen eines erfundenen Grundes
5 ein Gerichtsverfahren an den Hals. Entweder hat derjenige dann angeblich Geld
6 veruntreut, ist ein ausländischer Agent oder plant einen Putsch. Die Gerichte ent-
7 scheiden natürlich immer im Sinne von Artis Berg und seinem Expertenrat,
8 schließlich wurden ja auch alle Richter von ihm eingesetzt und können von ihm
9 auch wieder entlassen werden. Die Gesetze, die es bei uns gibt, kommen alle vom
10 Expertenrat. Nur er darf Gesetze verabschieden. Und sie werden ganz schnell ge-
11 ändert, wenn es ihm und seiner Machterhaltung nützt.

12 Schon wenn man der „Organisation für Einheit und Wohlstand“ nicht beiträgt, ist
13 das verdächtig. Du wirst dann gefragt: „Wieso trittst du nicht bei? Willst du denn
14 nicht mitgestalten? Bist du gegen Einheit und Wohlstand?“ Und dass man im
15 Fernsehen und in den Zeitungen nur Gutes über Artis Berg, seinen Expertenrat
16 und die „Organisation für Einheit und Wohlstand“ liest, begründet sich damit,
17 dass alle kritischen Medien abgeschaltet oder der „Organisation für Einheit und
18 Wohlstand“ eingegliedert wurden. Und die Wahlen sind ein Witz. Auf dem Stimm-
19 zettel steht: „Sind Sie dafür, dass der Expertenrat mit Artis Berg an der Spitze
20 seine erfolgreiche Arbeit für unsere Republik fortsetzt; ja oder nein?“. Es ist zum
21 Verrücktwerden. Die meisten merken doch gar nicht, was hier passiert. Die stellen
22 keine Fragen, glauben alles und jubeln.
23 Das ist doch keine Demokratie, oder?

verfasst und illustriert von Christian Fischer

Abb. 14 C. Fischer (2020, S. 15f.)

Jöhnck (2022b) stellte zu dieser Geschichte eine Variante vor, bei der die Elementarisierung wesentlich weiter ging als in den obigen Comic-Beispielen:

Die Insel-geschichte	
	Ich heiße Karl . Ich lebe auf einer Insel.
	Heinz Berg und seine Insel-partei bestimmen alles auf der Insel.
	Die Menschen können nicht mitbestimmen. Wir dürfen unsere Meinung nicht sagen. Wir haben Angst vor Heinz Berg und seiner Partei.
	Mein Freund hat sich einmal über Heinz Berg beschwert. Heinz Berg hat deshalb der Polizei befohlen, meinen Freund in ein Gefängnis zu sperren.
	Die Gerichte auf unserer Insel entscheiden nur, was Heinz Berg möchte. Sie sind nicht selbst-ständig.
	Im Fernsehen erfährt man nichts von schlimmen Dingen. Einmal hat ein Fernseh-sender berichtet, was im Land falsch läuft. Heinz Berg hat diesen Sender sofort verboten. Die Mitarbeiter des Fernseh-senders mussten ins Gefängnis.
	Auf der Insel gibt es alle vier Jahre eine Wahl . Wir können aber nur Heinz Berg und die Insel-partei wählen. Es gibt keine anderen Parteien. Auf dem Stimm-zettel steht: <i>„Ich wähle die Insel-Partei mit Heinz Berg an der Spitze.“</i> Auf diesem Stimm-zettel kann dann „Ja“ angekreuzt werden.

Abb. 15 Jöhnck (2022b, S. 21)

Zum Beispiel ist darauf geachtet worden, dass

- der Gesamttext quantitativ reduziert ist,
- unnötige begriffliche Verständnisbarrieren (z.B. „Erdplattenverschiebungen im Nordatlantik“) minimiert werden,
- Bild und zugehöriger Text eindeutig einander zugeordnet sind oder
- in der Mehrzahl einfache Hauptsätze verwandt werden.

5.2.3 Elementarisierung vs. Verfälschung

„Elementarisierung findet immer im Spannungsfeld des Anspruchs auf Sachgemäßheit und den Lernvoraussetzungen auf Seiten des Schülers statt. [...] Die Suche nach entsprechenden Anknüpfungspunkten zwischen den gegebenen Fakten und der Eigengesetzlichkeit der Sache auf der einen Seite sowie dem Anspruch auf Schüलगemäßheit und individueller Passung auf der anderen kann dabei zur Herausforderung werden“ (M. Häußler, 2015, S. 28).

Ein wesentliches Kriterium *sachadäquater* Elementarisierung liegt darin, dass das mit ihr (besser) zugänglich Gemachte und Gelernte sich auch als Grundlage für weiterführendes und vertiefendes Lernen als belastbar bewähren können muss (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013, S. 9). Eine Orientierung an einer sinnvollen fachlichen Progression verringert dahingehend also „das Risiko, dass [...] der Unterricht [...] Verfälschungen akzeptiert oder die Anschlussfähigkeit an das weitere Lernen verliert“ (GDSU, 2013, S. 10 f.).

Sollte auf der anderen Seite „eine Reduktion nicht mehr möglich sein, weil sie zur allzu weitgehenden Simplifizierung oder gar zur Verfälschung eines Sachverhalts führte, wäre dies ein Ausschlusskriterium für die Wahl eines entsprechenden Lerngegenstands“ (M. Häußler, 2023, S. 44).

5.2.4 Elementarisierung als Weg zu *anspruchsvollen* Bildungsinhalten für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

„Die Elementarisierung wird [...] als Weg zur didaktischen Realisierung eines umfassenden Bildungsanspruchs betrachtet“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 86).

Damit werden sehr viele Unterrichtsinhalte umsetzbar. beispielsweise im Deutschunterricht an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung prinzipiell – neben „Romeo und Julia“ (s.o.) – auch noch:

- Kurzgeschichten wie „Spaghetti für zwei“ und „Das Fenstertheater“ (Jöhnck, 2019a) oder
- die klassische Novelle „Kleider machen Leute“ (Kindermann & Hein, 2004; Dannecker 2014).

Möglich wird damit, über ein verkürztes Bildungsverständnis hinauszugelangen, das ausschließlich oder allzu einseitig auf lebenspraktische Bildung abzielt bzw. auch über ein fehlendes Bildungsverständnis, das auf eine reine Beschäftigung der Schülerinnen und Schülern hinausläuft.

6 Unterricht in ausgewählten Fächern

6.1 Das Fach Deutsch

Silvia Scheipers

In meiner Tätigkeit als Lehrerin sowie Fachleiterin erlebe ich Schülerinnen und Schüler, für die das Lesen und Schreiben als sehr mühevoll und herausfordernd erlebt wird. Dies liegt sicherlich nicht zuletzt daran, dass Lesen und Schreiben hochkomplexe Prozesse sind, bei denen verschiedene Fähigkeiten zusammenspielen müssen. Umso bedeutsamer ist es die Lernbereitschaft im Lese- und Schreibprozess der Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihnen den hohen Gebrauchswert dieser Kompetenzen zu vermitteln.

So werden Lesen und Schreiben nicht mehr als reine „Kulturtechniken“ verstanden, sondern als Basiskompetenzen in einem lebenslangen Lernprozess, als Schritt zum Erwerb von „Literalität“. Dieser Begriff umfasst die soziale Dimension der Teilhabe an Schriftkultur und damit einhergehend die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. So spielt der Erwerb des Lesens und Schreibens eine große Rolle für Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (vgl. Abb. 18).

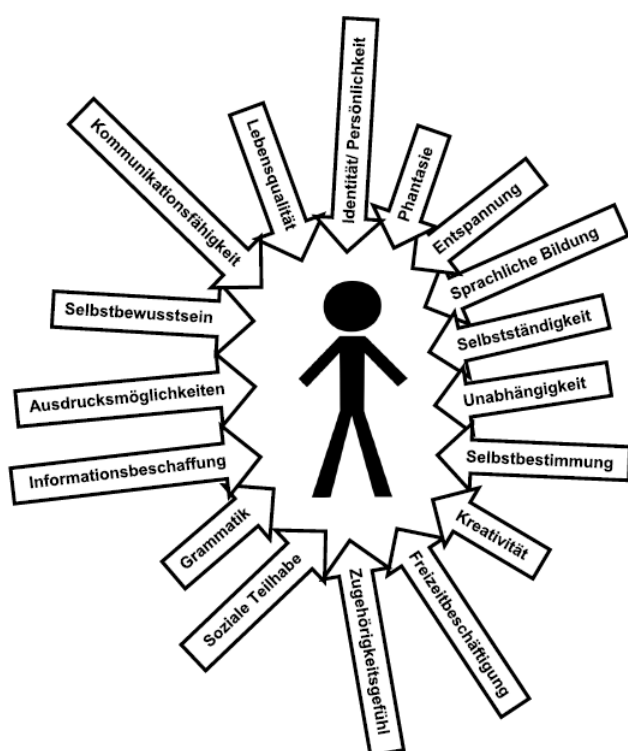


Abb. 16 Bedeutung der Kulturtechniken (angelehnt an Günthner, 2018, S. 24f.; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2016, S. 12f.)

Um diesem Auftrag im Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gerecht zu werden, wird in den

folgenden Ausführungen der Fokus auf den Schriftspracherwerb sowie den Umgang mit Texten und Medien gelegt (s. rote Markierungen in Abb. 19), der den folgenden Inhaltsbereichen des Aufgabenfeldes „Sprache und Kommunikation“ entspricht.

Im Rahmen dessen werden Umsetzungsideen für den erweiterten Lese- und Schreibbegriff gegeben, der „handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht“ als eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Literatur aufgezeigt sowie ein „Methodenkoffer“ für den Umgang mit Texten und Medien vorgestellt.

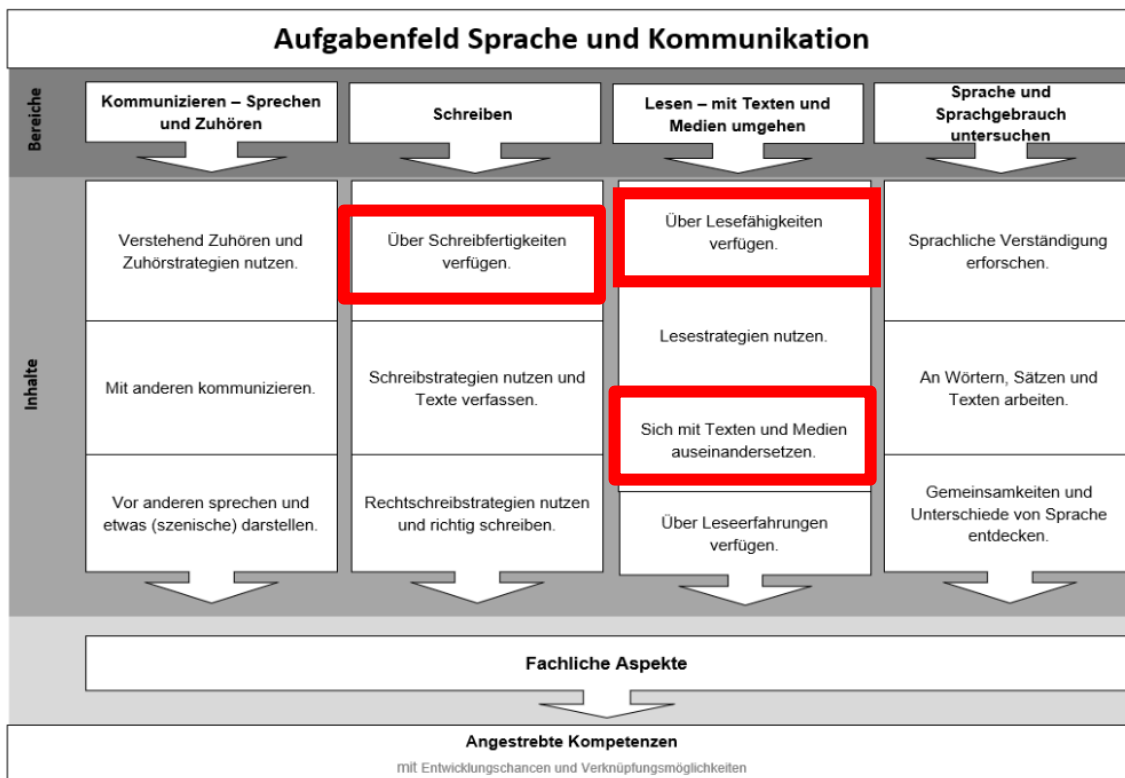


Abb. 17 Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation (MSB NRW, 2022f, S. 15)

6.1.1 Über Lese- und Schreibfertigkeiten verfügen

Das Lesen und Schreiben sollte im Sinne eines „integrativen Ansatzes“ fächerübergreifend in allen Fächern sowie allen Jahrgangsstufen gefördert werden (Günthner, 2018, S. 27).

Einige Beispiele für die Umsetzung:

- Kochrezepte im Hauswirtschaftsunterricht,
- Baupläne im Werkunterricht,
- Veranschaulichung von Sportübungen mit Piktogrammen/Bildern mit Untertext im Sportunterricht und
- Liedtexte im Musikunterricht

Darüber hinaus bieten sich im Unterrichtsalltag viele Gelegenheiten, um mit Schrift in Kontakt zu kommen. Eine Möglichkeit bietet dabei die Gestaltung des Klassenraums, indem z. B. Symbole den Tages- und Stundenablauf repräsentieren sowie die Ablagefächer der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet werden (Günthner, 2018, S. 28).

Diese Verschriftlichungen erfassen viele Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ganzheitlich, d. h. anhand des „Wortbildes“ (bzw. der Graphemfolge, Scheerer-Neumann, 2020, S. 44). Der eigene Name sowie kurze Funktionswörter (z. B. Pronomen – ich, du, er, sie, es...-, Konjunktionen – und – Artikel – der, die, das...) werden meist ganzheitlich erlesen. Die Anzahl an Ganzwörtern sollte jedoch begrenzt sein, um die Speicherfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht zu sehr auszulasten.

Häufig werden beim „Ganzwortlesen“ die zu lesenden Wörter „erraten“ statt „erlesen“, dies führt zu „Lesefehlern“ (Günthner, 2018, S. 86). So wurde das „Ganzwortlesen“ in den letzten Jahren von einigen Autoren kritisch gesehen: „Es zeigt sich, dass das Ganzwortlesen eine methodisch überholte Ausrichtung beinhaltet, auf widerlegbaren Annahmen beruht und u. U. zur Sackgasse in der Lernentwicklung werden kann“ (Dönges, 2007, S. 340f.). Jedoch wirkt sich das „Ganzwortlesen“ gemäß einer Untersuchung „[...] positiv auf die Rechtschreibleistungen der unterdurchschnittlich Intelligenen aus“ (Scheerer-Neumann, 2020, S.33). Anschließend an den „Ganzwortleseprozess“ sollten den Schülerinnen und Schülern Analyse- und Syntheseübungen angeboten werden, so dass das „Ganzwortlesen“ „[...] nur eine vorübergehende Durchgangsphase [...]“ (Günthner, 2018, S. 87) im Leselernprozess darstellt.

6.1.1.1 Erweiterter Lese- und Schreibe begriff

„Lesen und Schreiben versteht sich als eine Form der Kommunikation, bei der mit Hilfe abstrakter Zeichen (Bilder, Bildzeichen, Signalwörter und Buchstaben) Informationen vermittelt und gelesen werden können“ (Günthner, 2018, S. 7). Der Prozess des Lesens und Schreibens geht dabei im Sinne des erweiterten Lese- und Schreibe begriffs über das Verfassen und Entschlüsseln der Buchstabenschrift hinaus.

Werner Günthner unterscheidet folgende Lesearten, die in ihrer Abstraktion und damit einhergehend notwendigen kognitiven Fähigkeiten zunehmen (Günthner, 2018, S. 46ff.):

Lesestufen und Lesearten des erweiterten Lesebegriffs

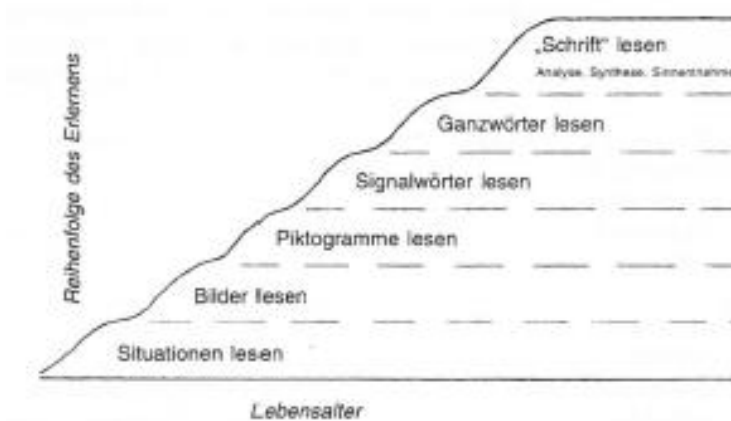


Abb. 18 Günthner, 2018, S.46

Bei diesem Schaubild handelt es sich um ein idealtypisches Modell. Dabei ist zu bedenken, dass die Stufen individuell durchlaufen werden, so dass u. a. Verweildauer und Ausprägungsgrad auf einer Stufe verschieden sein können. Schülerinnen und Schüler mit sogenannter komplexer Behinderung verharren ggf. auf der Stufe des „Situationen Lesens“ und „[...] entwickeln sich hier qualitativ weiter“ (Günthner, 2018, S. 46).

Dies verdeutlicht Günthner in dem folgenden sogenannten „Gleichzeitigkeitsmodell“ (2018, S.48). Hier sind die Lesearten bewusst spiralförmig angelegt, weil diese im Leselernprozess vom Kind nicht nur einmal „durchlaufen“ werden. Somit ist keine Leseart endgültig abgeschlossen. Jede Leseart stellt eine eigenständige Lese- und Informationsmöglichkeit vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter da, die der kontinuierlichen Förderung bedarf (Günthner, 2018, S.48). Dönges und Scholz (2021, S.17) plädieren daher stets dafür, von Lesearten statt Lesestufen zu sprechen.

Zu beachten sei an dieser Stelle zudem, dass neben dem „Ganzwortlesen“ (s. Kap. 8.1.1), auch das „Situationslesen“ fachdidaktisch kritisch gesehen wird, so dass sich das folgende „revidierte Modell des Lesens“ (nach Koch & Euker, 2019) etablieren konnte.

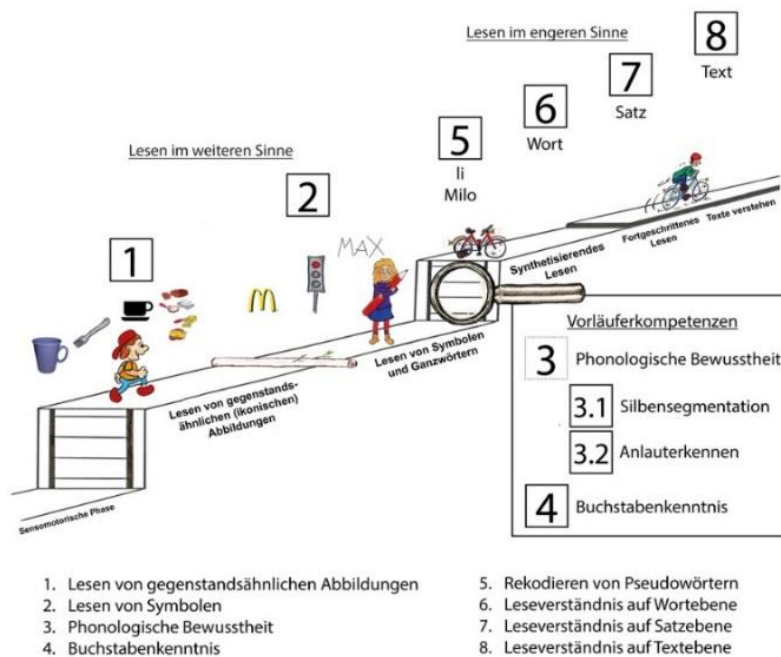


Abb. 19 Revidiertes Modell des Lesens (Koch & Eucker, 2019, S.463)

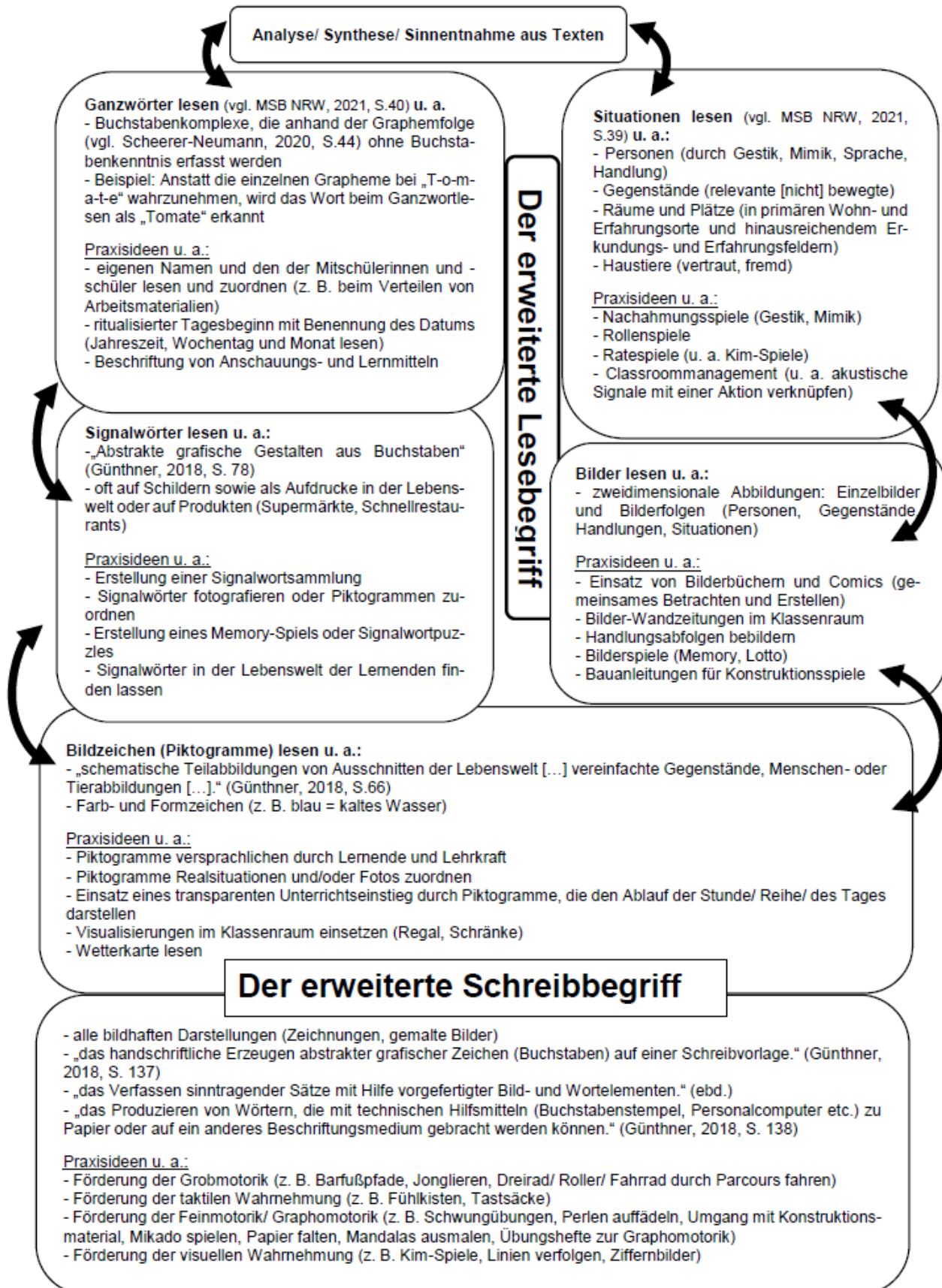


Abb. 20 Der erweiterte Lese- und Schreibbegriff

6.1.1.2 Lese- und Schreiblernmethode – Der silbenanalytische Ansatz

In der Deutsch-Didaktik gibt es eine Vielzahl an methodischen Zugängen für das Lesen- und Schreibenlernen. Jeuk und Schäfer (2017, S. 129) betonen, dass es wichtig sei, sich über die jeweiligen Vor- und Nachteile der Methoden bewusst zu werden und sich nicht nur einer Zugangsweise zu bedienen.

Die Erfahrungen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeigen, dass das Synthetisieren („Zusammenschleifen“) von Lauten hier zu Beginn des Leselernprozesses regelhaft eine kognitive Hürde darstellt und dass analytische Ansätze das Lesen- und Schreibenlernen „störungsfreier“ ermöglichen.

Der silbenanalytische Ansatz wurde erfolgreich vor allem in der LRS-Therapie eingesetzt, so dass dieser Ansatz wieder vermehrt an Bedeutung gewinnt. In einer Untersuchung fand Weinhold (2010, S. 13f.) heraus, dass besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler von dem silbenanalytischen Ansatz profitieren. Silben stellen eine rhythmische Einheit für Kinder dar, die bereits vor Beginn des Schriftspracherwerbs intuitiv wahrnehmbar sind (Noack, 2010, S. 11). Der Einsatz von Silbentrennern, wie etwa im Konzept „ABC-der Tiere“, ermöglicht zudem einen flüssigen Leserhythmus, da ein leises „Durchprobieren“ des zu erlesenden Wortes wegfällt (K. Kuhn, 2023a, S. 10).

Daher wird im Folgenden dieser Ansatz näher beleuchtet, wobei an dieser Stelle, wie eingangs erwähnt, zu betonen ist, dass stets einzelfallbezogen Entscheidungen bei der Wahl von Lese- und Schreiblernmethoden getroffen werden sollten.

Silbenanalytischer Ansatz (nach Christa Röber) (vgl. Scheerer-Neumann, 2020, S. 133ff)

- Silbische Strukturen = Zentrum des Schriftspracherwerbs
- Wortbetonung (Prosodie) von hoher Bedeutung v. a. Einsatz von Standardlautung
- Einsatz von Silbenhäusern zur Visualisierung der Sprachmelodie sowie des Wortaufbaus

abgeleitete, modifizierte, silbenanalytische Methoden

ReLV (Rechtschreiben erforschen – Lesen verstehen) – Unterrichtskonzept

- Aufbau eines vernetzten Strategiewissens (Werkzeugkasten) mit Hilfe von Forschungsfragen
- Fokus liegt auf dem eigenen Erforschen von Rechtschreibstrategien: Lernende als aktive Forscherinnen und Forscher
- Strategien:
 - schwingen
 - verlängern
 - ableiten
 - merken
 - zerlegen (zusätzliche Strategie im Vergleich zu FRESCH s.u.)

Weitere Informationen unter:

<https://relv-verlag.de/>



ABC der Tiere (vgl. Kuhn, 2023)

- Silbeneinführung von Anfang an (erst nach Einführung der Silbe: Isolierung des Vokals)
- Einsatz farbiger Silben („Silbentrenner“): Markierung der Sprechsilben (Beispiele: **Blumentopferde**, **Fenster**, **Esel**)
- Unterscheidung zwischen „Starter“ (Konsonanten) und „Klinger“ (Vokale) sowie „Stopper“ (konsonantischer Endrand)
- Verwendung handlungsorientierter Methoden zur Förderung der phonologischen Bewusstheit u. a.:
 - Silbenteppich: koordinative Übung, bei der synchron zum lauten Lesen der Zeigefinger der Schreibhand mitgeführt wird
 - Silben klatschen, unterscheiden und heraushören
 - Übungen mit dem Silbenschieber
 - Silbenlauf
- Einsatz von Rhythmusübungen: Sprechrhythmus, Wortrhythmus
- Silbensprechen (Vermeidung von „Dehnsprechen“)
- Einsatz von Lautgebärden als handlungsorientierter Zugang zur Schrift
- Einsatz von Silbenhäusern (Röber) in „abgewandelter Architektur“: 3 Silbenhäuser:

Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH) (nach Günter J. Renk & Heide Buschmann) - Förderkonzept

- Der ganzheitliche Ansatz eröffnet Kompensationsmöglichkeiten: Lernen über Bewegung, Hören und Sprechen
- Ausführung stets zweier Tätigkeiten: Sprechen und Bewegen, Sprechen und Schreiben, Sprechen und Silbenbögen ziehen
- Strategien:
 - schwingen
 - verlängern
 - ableiten
 - merken

Weitere Informationen unter:

<http://www.fresch-renk.de>

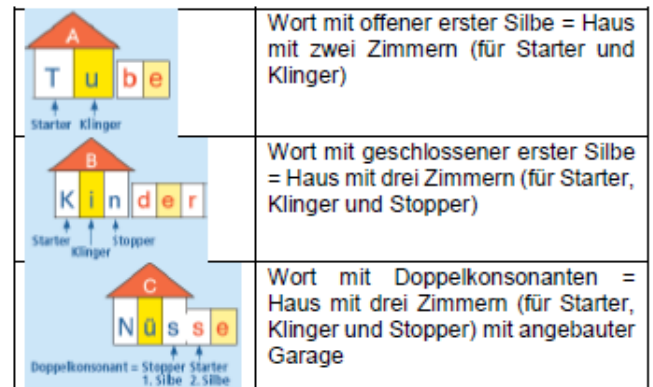


Abb.: Eine Einführung in die Silbenmethode © Mildenerger Verlag

Übersicht der Lautgebärden: (Mildenerger Verlag)



Weitere Informationen unter:

<https://www.abc-der-tiere.de/>



Abb. 21 Silbenanalytischer Ansatz

6.1.2 Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

6.1.2.1 Prinzipien des Leseunterrichts



Abb. 22 Prinzipien des Leseunterrichts (ISB, 2016, S.17ff.)

6.1.2.2 Auswahl von Texten

Im Unterricht sollten neben Textsorten mit keiner oder wenig Schrift (z. B. Situationsbilder, Bildergeschichten und bestimmte Gebrauchstexte) – siehe erweiterter Lesebegriff im Kapitel 6.1.1.1 (Erweiterter Lese- und Schreibbegriff) - u. a. Kinder- und Jugendliteratur sowie Romane ihren Platz haben. Bei der Auswahl dieser Lektüren sollten das Spannungsfeld zwischen Lesekompetenz und Altersgemäßheit beachtet und dabei selbst anspruchsvolle ästhetische Literatur nicht ausgeschlossen werden (ISB, 2016, S. 58). Um diesem Spannungsfeld gerecht zu werden, sind ggf. Textadaptionen von Nöten. Die Variationsmöglichkeiten der Textentlastung sind vielfältig. Es gibt keine allgemein gültige und auf jeden Text übertragbare Methodik. Die Form der Textentlastung ist abhängig von den

inhaltlichen Zielen, für die ein Text eingesetzt wird, sowie der Adressatengruppe und den hier vorfindbaren Rezeptionsfähigkeiten (Steiniger, 1984, S. 250).

Die „Methodik der Textentlastung“ von Steiniger (1984), die sich allerdings nicht auf spezifische Schülerinnen- und Schülergruppen bezieht, soll an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt werden. Zu berücksichtigen ist hierbei der Spagat zwischen notwendigen Modifikationen, da wenig Texte den heterogenen Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung entsprechen, und der literarischen Originalität, die u. a. literarische Merkmale beinhaltet (Alisch, 2023, S. 391f.).

Tab. 7 Methodik der Textentlastung

Ebene	Inhalt	Beispiele
Hinführung <i>Ohne Veränderung des Originaltextes</i>	alle Varianten der Hinführung und Einstimmung auf den Text	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählungen (mündlich bzw. schriftlich) der Schülerinnen und Schüler zu ähnlichen Problemstellungen • Simulationen oder Rollenspiele, die Elemente des späteren Textes beinhalten • Einstiegsdiskussionen zu Reizwörtern bzw. Schlüsselbegriffen des Textes • Ideensammlung zum Thema bzw. zum Titel des Textes
Sätze <i>Mit Veränderung des Originaltextes</i>	Verdeutlichung der <u>Strukturen des Textes</u> (der "rote Faden") und der inhaltlichen Beziehungen des Textgefüges	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgliederungen des Textes in Sinnabschnitte • Strukturierung der Beschreibungsaussagen mit Hilfe von Zwischenüberschriften • Lesefreundliche Gestaltung des Druckbildes (z. B. Seitenlayout, Schriftart und -größe)
Worte/sprachliche Wendungen <i>Mit Veränderung des Originaltextes</i>	„Verstehenshilfen“ im Sinne von <u>Erklärungen</u> <u>schwieriger Wörter</u> und ihrer Aussage	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstreichen, Farbmarkierung, Fettdruck von Schlüsselwörtern • Verwendung von Wortlisten bzw. Glossaren • Verdeutlichung des Beziehungsgefüges der Wörter durch Strukturskizzen • Visualisierung der Begriffe mit Hilfe von Zeichnungen, Fotos, Piktogrammen, Bildwörterbüchern

Weitere Gestaltungsmerkmale für das leichtere Verstehen von Texten für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung finden sich in der Handreichung „Weiterführendes Lesen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ wieder (ISB, 2016, S. 22f.), die hier verkürzt (und in Teilen verändert) dargestellt werden:

Tab. 8 Gestaltungsmerkmale

	verwenden u. a. ✓	vermeiden u. a. ✗
Wörter	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Wörter (z. B. klettern statt erklimmen) • genaue Bezeichnung (z. B. Limo statt Erfrischungsgetränk) • Eigennamen statt Personalpronomen (z. B. Sie singt. – Lara singt.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- und Fremdwörter • Genitiv • Redewendungen und bildliche Sprache
Zahlen und Ziffern	<ul style="list-style-type: none"> • ausgeschriebenes Datum (z. B. Im August 2023 statt 29.08.2023) • Ziffern statt Zahlen (z. B. 11 Äpfel statt elf Äpfel) 	<ul style="list-style-type: none"> • alte Jahreszahlen (z. B. vor einiger Zeit statt 1986) • Prozentzahlen (z. B. einige statt 8 %)
Sätze	<ul style="list-style-type: none"> • kurze, einfache Sätze • jeweils eine Aussage pro Satz • Präsens statt Imperfekt 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktionen mit bevor und nachdem
Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Erklärungen, Hinweisen und Beispielen • Unwichtiges weglassen • Layout verändern (s. u.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Zeilenummerierung • neue Zeile für einen neuen Satz • ausreichend Abstand zwischen den Zeilen • Absätze und (Zwischen-)Überschriften • Hervorhebungen 	

6.1.2.3 Umgang mit Literatur

„Der Schriftspracherwerb erfolgt nicht losgelöst von Literatur, sondern immer in Verbindung mit dieser“ (Alisch, 2023, S. 389). Im Zuge dessen benennt Alisch (2023, S. 392ff.) folgende Leseaufgaben im Literaturunterricht:

Tab. 9 Lesearten und Leseaufgaben

Lesearten	Leseaufgaben
Emergent Literacy und sensomotorische Phase	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstufe zum präliteraal-symbolischen Lesen: Bewusstsein darüber, dass ikonische oder symbolische Zeichen als Repräsentant für einen realen Gegenstand stehen • Elemente des mehrsinnlichen Geschichtenerzählens (siehe Kap 6.1.2.5 mehr-Sinn@ Geschichten (s. Handreichung: Komplexe Behinderung) • Einsatz von Basalem (Mitmach)Theater, Basaler Stimulation oder Basalem Spiel
Präliteraal-symbolische	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen des Originaltextes durch die Lehrkraft mit gleichzeitiger Projektion von Bildern • Einsatz von ikonischen Abbildungen (hoher Ähnlichkeitswert): <ul style="list-style-type: none"> - Farbfotos und Bilder im Bilderbuch → einfache ikonische Leseaufgabe - Piktogramm → schwierige ikonische Leseaufgabe • Einsatz von symbolischen Abbildungen (kein Ähnlichkeitsbezug): deutlich schwieriger als ikonische Abbildungen

Logografische	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenständiges Lesen von literarischen Elementen • Einsatz von „Ganzwortlesen“, ggf. ergänzt mit Bildern, Symbolen oder elektronischen Hilfsmitteln • Zuordnungsaufgaben z. B. Bilder aus der Geschichte zum Ganzwort • Einsatz integrierter Audiodateien (z. B. Anybook Reader)
Alphabetische oder synthetisierende	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassung kleinster Einheiten von Worten: Wahrnehmung der Graphem-Phonem-Korrespondenz • Einzelne Schlüsselwörter aus dem literarischen Text, z. B. Namen der Protagonisten, Ereignisse • Unterstützungen für das Synthetisieren: elektronische Kommunikationsformen (Unterstützte Kommunikation – UK), elektronische Medien (z. B. Anybook Reader) • Einsatz digital sprechender Anlauttabellen
Orthografische	<ul style="list-style-type: none"> • Ganzheitliches-simultanes Erfassen größerer Einheiten (Silben, Morpheme) • Visualisierungen von Silben (z. B. Silbenschrift) • Zuordnungsaufgaben: Bild-Wort-Zuordnungen • Einsatz von Leichter Sprache • Bilder aus der Geschichte als Verstehens- und Erfahrungszugang („Bilderlesen“)

Im Umgang mit Texten sind je nach Kompetenzen der Lerngruppe verschiedene Vorgehensweisen möglich. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (s. Empfehlenswerte Literatur) beschreibt ein „didaktisches Grundmodell für eine Lesestunde“. Dieses „Artikulationsmodell“ untergliedert sich in folgende Phasen, die an dieser Stelle kurz angerissen werden sollen (ISB, 2016, S. 26 ff.) - *verkürzte Darstellung* –:

- **Fertigkeitsübungen:** Steigerung der Lesefertigkeit und -technik durch u. a. Blitzlesen, Lernwort-Laufdiktat, Lesefächer sowie -bingo,
- **Einstieg/Hinführung:** Aufbau von Erwartungshaltung und Motivation sowie Zielformulierung, u. a. Realgegenstände präsentieren, Rätsel, Einsatz von Bildern, Fragehaltung durch Provokation o. ä.,
- **Vorentlastung:** Lesetechnische und inhaltliche Vorentlastung, u. a. schwierige Wörter thematisieren, Arbeit mit Wortkarten, Verwendung knapper und einfacher Erklärtexte,
- **Erarbeitung/Textbegegnung:** lesetechnische Bewältigung des Textes u. a. Lesespiel, selbstständiges Erlesen in Stillarbeit, Markieren von Lernwörtern, Arbeitsaufträge,
- **Texterschließung/Textinhalt:** Erschließen wichtiger Informationen/Kenntniserwerb, u. a. selektives Lesen (Arbeit mit Lückentexten), operatives Lesen (z. B. Textstellen markieren, Bild-Wort-Zuordnungen, Domino), produktives Lernen (z. B. Bildcollage, Rollenspiel, Erstellung eines Lexikons, Fragen zum Text beantworten), kognitiv-kritisches Lesen (z. B. Unterrichtsgespräch, Erklärung von Wörtern),

- **Abschluss:** Rückbezug zum Stundenbeginn/Zusammenfassung und Ausblick/
Rhythmisierung durch u. a. Beantwortung der Fragestellung, Vermutungen an den
Fortgang der Geschichte formulieren, Mediation

Im Rahmen der Texterschließung/des Textgehaltes wird in diesem Modell optional u. a. auf handlungs- und produktionsorientierte Akzente verwiesen. Im Folgenden wird das zugrunde liegende Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts näher beleuchtet.

6.1.2.4 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (HPLU)

Eine Möglichkeit zum Umgang mit Literatur für Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bietet der Handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht (HPLU). Dieser fördert den eigenaktiven Zugang sowie einen sinnlich anschaulichen Umgang mit den Texten und damit ein persönliches und vertiefendes Textverständnis (Bartnitzky, 2020, S. 162). Er bietet sich durch die aktiv-gestaltenden, kreativen und emotionsanregenden Verfahrensweisen nicht nur für Lernende mit einer sogenannten geistigen Behinderung an, sondern insgesamt für solche Lernenden, die weniger begrifflich abstrakt und eher bildhaft denken (Spinner, 1999, S. 34). Mithilfe des HPLU lernen die Schülerinnen und Schüler eine Herangehensweise an Literatur kennen, welche ihnen ermöglicht, ihr individuelles Textverständnis in den Unterricht einzubringen und durch produktive Tätigkeiten eigene Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln sowie zu vertiefen (Spinner, 1999, S. 34). Somit werden die Schülerinnen und Schüler ein Teil der Bedeutungskonstitution von Texten (Spinner, 2006, S. 184f.). Das Hauptziel des HPLUs „[...] ist immer zuerst die Herstellung eines engen, intensiven Kontakts mit dem Text durch handelndes Reagieren auf ihn und produktives Agieren mit ihm“ (Haas, 2021, S. 44). Folgende vier Verfahrensweisen werden im HPLU unterschieden (Haas et al., 1994, S. 24):

Tab. 10 Verfahrensweisen im HPLU

Verfahrensweise	Beispiele (<i>Auswahl v. a. gemäß des erweiterten Schreib- und Lesebegriffes</i>)
Textproduktive Verfahren	<u>Restaurieren und Antizipieren</u> - einen Text aus seinen Teilen selbst zusammensetzen (u. a. einzelne Verse eines Gedichtes) - ein „Montage-Gedicht“ aus vorliegenden Texten (z. B. Schlagzeilen, Werbeslogans oder <i>gemäß des erweiterten Schreibbegriffes</i> Piktogramme, Bilder) erstellen - ausgelassene Wörter/Sätze einfügen (z. B. mit Hilfe von Hilfsmitteln wie <i>Buchstabenstempel oder PC</i>) - mit vorgegebenen Reimwörtern (<i>oder Bild- und Wortelementen</i>) ein eigenes Gedicht schreiben - zu einer Überschrift oder zu Schlüsselwörtern einen eigenen Text (<i>oder bildhafte Darstellungen</i>) verfassen

	<ul style="list-style-type: none"> - mit Hilfe einer Phantasiereise einen eigenen Text (<i>oder bildhafte Darstellungen</i>) produzieren
	<u>Transformieren</u> <ul style="list-style-type: none"> - eine Textcollage zu einem Text erstellen - ein/e Hörspiel/-szene zu einem Text vertonen - einen eigenen Text nach dem Muster eines anderen Textes schreiben (z. B. <i>Elfchen aus 11 Bild- oder Wortelementen legen</i>) - ein Spiel zu einem Text entwickeln und durchführen (z. B. Quiz, Würfelspiel, Quartett)
Szenische Gestaltungen	<ul style="list-style-type: none"> - Einsatz von Standbildern - Pantomimische Darstellungen von Textstellen oder Figuren - Darstellung einer Szene als Puppen-, Marionetten- oder Schattenspiel - Darstellung als Rollenspiel
Visuelle Gestaltungen	<ul style="list-style-type: none"> - Bilder zu einem Text zeichnen/malen - graphische Verlaufskurve für eine Geschichte mit Schlüsselsätzen oder -wörtern darstellen - Erstellung einer Literaturzeitung
Akustische Gestaltungen	<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Vortragsweisen beim Vorlesen eines Textes einsetzen (u. a. unterschiedliche Gefühlslagen) - einen Text vertonen - passende Hintergrundmusik zum Vorlesen/Lesen suchen, in der sich die Atmosphäre/ Stimmung/Gefühle des Textes widerspiegeln


Bei der Wahl der Verfahrensweise ist es bedeutsam, dass die Methoden dem Text und dem Ziel angemessen sind und kein Selbstzweck sind. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollten in jeder Unterrichtsstunde folgende vier Zieldimensionen in unterschiedlicher Gewichtung nach Spinner (1993, S. 491ff.) berücksichtigt werden.

Tab. 11 Zieldimensionen

Identität Förderung der Selbstfindung durch das Einbringen eigener Erfahrungen	Fremdverstehen Förderung von Empathie durch das Antizipieren von Gedanken und Gefühlen
Imagination Fähigkeit, sich Situationen, Menschen und Konstellationen vorzustellen (Vorstellungsbilder)	Gestalten Förderung der Erlebnisgestaltung; Produktiver Umgang = gestaltender Umgang

6.1.2.5 mehr-Sinn® Geschichten (s. Handreichung: Komplexe Behinderung)

Das Konzept der mehr-Sinn® Geschichten wurde durch Barbara Fornefeld entwickelt und seit 2008 in die Praxis umgesetzt. Diese Geschichten zielen auf kulturelle und soziale Teilhabe für Menschen mit (komplexer) Behinderung ab. Sie greifen die Tradition des Märchen- und Geschichtenerzählens so auf, dass auch Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen einen Zugang finden können. Der Fokus wird dabei auf sinnliche Wahrnehmungen und Erlebnisse gelegt (Fornefeld, 2013, 14ff.).

<p>Weitere Informationen unter https://www.kubus-ev.de/projekte/mehr-sinn/</p>	
--	--

An dieser Stelle sei kurz auf das verwandte Konzept der Basalen Aktionsgeschichten (vgl. Goudarzi, 2023) verwiesen. Diese handlungsorientierten Erlebnis-/Mitmachgeschichten für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen tragen u. a. zur Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung bei.

6.1.2.6. Methodenkoffer für den Umgang mit Texten und Medien





Leichte Sprache			
<p>„Leichte Sprache ist in den vergangenen Jahren gezielt entwickelt worden, um Menschen mit gering ausgeprägtem Lesevermögen den Zugang zu schriftlichen Texten zu ermöglichen.“ (Maaß, 2015, S. 8)</p> <p>Das Konzept „Leichte Sprache“ ist aus der Praxis heraus entstanden und weist folgende grundlegende Merkmale auf (vgl. Maaß, 2015, S.11ff):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varietät des Deutschen: Leichte Sprache hat Regeln (s. weitere Informationen) • Systematische Reduktion in Satzbau und Wortschatz: Reduzierung durch u. a. keine Satzgefüge, Beschränkung auf Grundwortschatz, Ersetzung oder Erläuterung von Fremdwörtern und Fachtermini • Visuelle Aufbereitung der Texte: Layout u. a. große Schrift, viele Zwischenübersichten, Bebilderung, Einrückungen <p>Begrifflich abzugrenzen sind hierbei die „einfache Sprache“ (keine festen Regeln und weniger normiert; Adressaten v. a. Menschen mit niedriger Lesekompetenz sowie Deutsch als Zweitsprache) sowie „leichte Sprache“ (mit kleinem l). Eine Vertiefung der teilweise kontrovers diskutierten Ansätze würde in dieser Handreichung zu kurz greifen und sei daher nur kurz erwähnt.</p>		<p style="text-align: center;">Unterstützte Kommunikation (s. Kapitel VI)</p> <p>Hauptziel: „[...] eine möglichst erfolgreiche Kommunikation von Erwachsenen und Kindern, die sich nicht oder nur unzureichend lautsprachlich mitteilen können.“ (Lell, 2007, S. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körpereigene Techniken (z. B. Geräusche, Gebärden, Mimik) • Externe Hilfsmittel (z. B. Bildkarten, elektronische Geräte mit Sprachausgabe) <p>Einflüsse auf Kompetenzbereiche des Faches Deutsch (vgl. Lell, 2007, S.7ff):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Sprachentwicklung • Aufbau von Vorläuferfertigkeiten • Förderung des Erwerbs spezifischer Sprachfunktionen (u. a. Sprachverständnis, Wortschatz, Grammatik und Erzählverhalten) 	
<p>Weitere Informationen unter:</p>	 <p>https://www.leichte-sprache.org/</p>	<p>Weitere Informationen unter:</p>	 <p>https://www.gesellschaft-uk.org/</p>
Weitere Hilfen			
<p>Anybook Reader u. a. als</p> <ul style="list-style-type: none"> • externes Hilfsmittel (mit Hilfsmittelnummer! – Beantragung über Krankenkassen möglich-) im UK-Bereich (s.o.) • als Medium zur Sprachförderung • Anbahnung von Schrift: Entzifferung von Geschriebenen/ Funktion von Schrift 			
<p>QR-Codes u. a. zum</p> <ul style="list-style-type: none"> • einfachen und schnellen Öffnen von u. a. Webseiten und Videos • Hinterlegen von Audioaufnahmen, Texten o. ä. (z. B. mit Hilfe des Tools „qwiqr“ - s. Kasten - oder „vocaroo“) • selbstständigen Überprüfen von Arbeitsergebnissen • Teilnehmen an interaktiven Abfragen, Quizzes oder Pinnwänden (z. B. Oncoo, Mentimeter) 			
<p>Book Creator u. a. zur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstellung individueller E-Books mit multimedialen Inhalten (u. a. Fotos, Texte, Videos, Audioinhalten) • Gestaltung vorhandener Texte • Durchführung von interaktiven Schnitzeljagden und Rätseln • Begleitung von Stationenlernen 			
<p>Lektüren in leichter Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einige Verlage bieten Bücher in einfacher und leichter Sprache (teilweise inkl. Unterrichtsmaterialien) an z. B. „Spaß am Lesen Verlag“ in Münster (u. a. „Ziemlich beste Freunde“, „Alice im Wunderland“, „Der kleine Prinz“, „Anne Frank – Ihr Leben“, „Momo“) 			
<p>qwiqr: digitale Feedbacks Anmeldung erforderlich - kostenlose Version (Audio, Foto, Text und Weblink Feedback) - kostenpflichtige „Premium“-version</p>	 <p>https://qwiqr.education/</p>	<p>Book Creator Anmeldung erforderlich - kostenlose Version (begrenzte Erstellung an Büchern) - kostenpflichtige Version</p>	 <p>https://bookcreator.com/</p>

Abb. 23 Methodenkoffer

6.1.3 Empfehlenswerte Literatur

Goudarzi, N. (2023). Basale Aktionsgeschichten: Erlebnisgeschichten für Menschen mit schwerer Behinderung. Karlsruhe: Loeper Fachbuch.

Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Haas, G., Menzel, W., & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 21(123), 17-25.

Fornefeld, B. (2013). *mehr-Sinn® Geschichten. Erzählen-Erleben-Verstehen. Konzeptband*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes lernen.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016). *Weiterführendes Lesen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. München: Kastner AG.

6.2 Das Fach Mathematik

Claudia Wölki-Paschvoss

Mathematik ist allgegenwärtig und zeigt ihre Lebensbedeutsamkeit beispielsweise im Haushalt, beim Einkaufen, in der Freizeit im Umgang mit Fernbedienungen, mobilen Endgeräten oder beim Lesen sowie Verstehen von Fahrplänen. Mathematik als die *Wissenschaft von Mustern und Strukturen* (siehe Kapitel 6.2.1.4) hilft dabei, die uns umgebende Umwelt zu erschließen, sie zu strukturieren und zu ordnen, somit besser zu verstehen und unsere Handlungskompetenzen zu erweitern. Mathematische Kompetenzen wie zum Beispiel das Problemlösen und Argumentieren (siehe „Prozesse“ in Kapitel 6.2.1.1) schaffen wesentliche Voraussetzungen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Daher ist es ein wichtiges Ziel, *alle* Schülerinnen und Schüler bestmöglich mathematisch zu fördern. Dies kann besonders gut gelingen in einem verständnisorientierten Mathematikunterricht, der Wert legt auf die gemeinsame (kommunikativ-kooperative) und materialgestützte Erarbeitung grundlegender mathematisch-inhaltlicher wie prozessbezogener Kompetenzen.

Ein wesentliches Anliegen des Mathematikunterrichts ist der Aufbau von tragfähigen Zahlvorstellungen. Das gilt insbesondere auch für Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Kinder brauchen *tragfähige* Zahlvorstellungen, um kompetent und geschickt rechnen zu können (Ruwisch, 2015, S. 5), diese bilden den Ausgangspunkt für ein erfolgreiches Mathematiklernen (vgl. Kapitel 6.2.2.2). Für das mathematische Lernen bei Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es bislang eine überschaubare Anzahl an Konzeptionen. Unter anderem gibt es Konzeptionen, die das Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben durch das Abzählen an den Fingern (als zentrale methodische Idee) vermitteln („Yes we can“, Wieser, 2014) oder in denen eine einseitige Förderung pränumerischer Kompetenzen vorgeschlagen wird (de Vries, 2018). Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass bezogen auf die Entwicklung des Zahlbegriffs eine *einseitige* Förderung pränumerischer (also vor-zahliger oder nicht-numerischer) Kenntnisse nicht zielführend ist. Studien belegen, dass sich das Zahlverständnis über das Zählen und den Umgang mit Zahlen (Verknüpfung von ordinalen und kardinalen Vorstellungen) entwickelt, somit spezifische *numerische* Vorkenntnisse zentral sind (siehe Kapitel 6.2.2.1) und dass Kinder mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von den gängigen fachdidaktischen Strategien profitieren (Schnepel, 2019, S.13ff.). Daraus folgt, dass die Förderung mathematischer Kompetenzen sich an der allgemeinen Fachdidaktik orientieren muss. Besonderheiten der Lernenden im Förderschwerpunkt Geistige

Entwicklung sollten hier jedoch Berücksichtigung finden. So muss von einem deutlich größeren Zeitfenster der Entwicklung und höchst individuellen Grenzen im Verständnis ausgegangen werden.

Schäfer fordert in diesem Kontext, dass sich Mathematik „als eine der sogenannten Kulturtechniken auch im FGE [Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; C. W.-P.] auf eine mathematisch korrekte Fachdidaktik beziehen [muss]. Die in diesem Zusammenhang wichtige sonderpädagogische Akzentuierung mit Verweis auf die besonderen Bedarfe der Schüler mit FSGE darf jedoch nicht zur Etablierung fachwissenschaftlich fragwürdiger (z.T. falscher) (Sonder-) Wege führen“ (Schäfer, 2016, S. 4). Auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist Mathematik „numerisches Handeln innerhalb des dekadischen Stellenwertsystems und die Vermittlung dessen analogen Aufbaus als Grundlage des Rechnens“ (Schäfer, 2016, S. 4). Dieses Verständnis von Mathematik liegt auch den Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Mathematik (MSB NRW, 2022b, S. 6) zugrunde.

Die „Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen“ werden durch die Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Mathematik ergänzt. Die Unterrichtsvorgaben orientieren sich in Format, Systematik und Inhalt an den Lehrplänen der Primarstufe und den Kernlehrplänen der Hauptschule und intendieren Anschlussorientierung sowie Partizipation auf allen Ebenen. Zudem geht damit auch eine Neubewertung der fachdidaktischen Grundlagen der Mathematik für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einher (Schäfer, 2020), die die Entwicklung von mathematischen Kompetenzen durch *Prozesse* und *Inhalte* betonen und daher einen *erweiterten* Mathematikbegriff in den Blick nimmt. Zudem geht damit auch eine Neubewertung der fachdidaktischen Grundlagen der Mathematik für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einher (Schäfer, 2020), die die Entwicklung von mathematischen Kompetenzen durch Prozesse und Inhalte betonen. Der Anschluss an die Mathematikdidaktik (anschlussfähiger Mathematikbegriff s.u.) bedeutet eine Ablösung vom sonderpädagogischen Konstrukt der Pränumerik, nach Dönges (2016) einer „unergiebig(n) Warteschleife“ (Dönges, 2016, S. 13), hin zu einer Betonung der Numerik und des Zahlerwerbs von Beginn an. Neben einem erweiterten Mathematikbegriff im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, der den nicht-numerischen (nicht-zahligen) Bereich gleichzeitig mit dem numerischen Bereich im Blick hat und unterrichtlich thematisiert, ist ein anschlussfähiger Mathematikunterricht notwendig, der fachwissenschaftlich an allgemeingültigen Modellen des Zahlbegriffserwerbs ausgerichtet ist (siehe Kapitel 6.2.1.2).

In diesem Verständnis ist in Anlehnung an Schäfer (2020, S. 21) Mathematik im Kontext von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen

- „von Beginn an zu verstehen als *aktive entdeckende Auseinandersetzung* von (grundsätzlich) zahligen (numerischen) **sowie** (wenn notwendig) nicht-zahligen (nicht-numerischen) Gegenstandsbereichen,
- ein Unterrichtsprinzip, das (...) eine durchgehende und damit differenzierte Mathematisierung alltäglichen Unterrichtshandelns ermöglicht und
- Unterricht, „der sehr sorgfältig die Grundlagen schafft für ein sehr individuelles Verständnis von Eigenschaften, Relationen, Größen, Mengen, Zahlen und den Beziehungen derselben“ (Lanzinger, 1997, S. 2)“.

In der folgenden Abbildung werden zentrale Gegenstände und Ideen eines tragfähigen Mathematikunterrichts dargestellt und in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

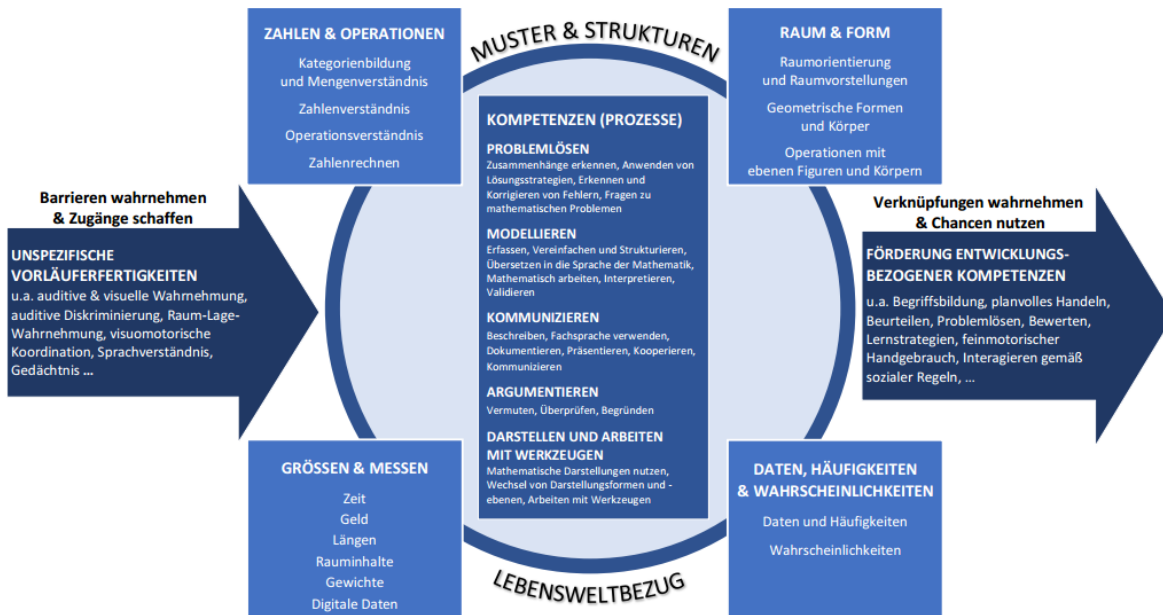


Abb. 24 Entwicklung von mathematischen Kompetenzen im Kontext von unspezifischen Vorläuferfertigkeiten und der Förderung von entwicklungsbezogenen Kompetenzen

6.2.1 Kompetenzen (Prozesse) und Inhalte im Fach Mathematik

6.2.1.1 Die Kompetenzen (Prozesse) und ihre Bedeutung beim mathematischen Lehren und Lernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Ziel des Mathematikunterrichts ist eine verständnisorientierte Grundbildung. Dazu ist es notwendig, dass Lernende sowohl *Inhalte* (Gegenstände) als auch prozessbezogene *Kompetenzen* (Prozesse) erwerben. Prozessbezogene Kompetenzen beziehen sich auf den *Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten der Mathematik* und beinhalten unterschiedliche Zugriffe der Lernenden auf den mathematischen Inhalt. Prozesse und Inhalte sind in diesem Verständnis *untrennbar* miteinander verbunden. Sie bedingen einander insofern, dass prozessbezogene Kompetenzen den *verständigen* Erwerb der angestrebten Kompetenzen auf inhaltlicher Ebene unterstützen. Die *Kompetenzbereiche* (Prozesse) sind aufgeteilt in die Bereiche Problemlösen, Modellieren, Kommunizieren, Argumentieren sowie Darstellen und Arbeiten mit Werkzeugen (MSB NRW, 2022b, S. 21).

In der folgenden Übersicht werden die Kompetenzbereiche (Prozesse) beschrieben und exemplarisch konkretisiert (angelehnt an Selter & Zannetin, 2018, S. 19; Schäfer, 2020):

Tab. 12 Prozessbezogene Kompetenzen

<p>Problemlösen</p> <p>Sich mit Situationen auseinanderzusetzen, für die man auf den ersten Blick keine Lösungsidee hat und auch keine bekannten Lösungswege nutzen kann – das bedeutet Problemlösen. In der Auseinandersetzung mit den Aufgabenanforderungen können die Lernenden aber Vorgehensweisen (vom unsystematischen zum systematischen Probieren, Nutzung von Beziehungen, Vorwärts-Rückwärtsarbeiten) entwickeln, die es ihnen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen, das Problem oder Teile des Problems zu lösen.</p> <p>Weitere Informationen zum Problemlösen: https://primakom.dzlm.de/node/235</p> <p>Problemlöseprozesse unterstützen: https://primakom.dzlm.de/node/553</p>	<p>Zwei Beispiele</p> <p>I. Zahlen und Operationen Individuelle Lösungswege und Strategien entwickeln und anwenden.</p> <p><i>Finde (geschickt) verschiedene Möglichkeiten, die Zahl 5 zu zerlegen.</i></p> <p>(https://pikas-kompakt.dzlm.de/node/41)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>II. Raum und Form Individuelle Lösungswege und -strategien unter Nutzung von Zusammenhängen entwickeln.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p><i>Lege die Figur mit den Formen nach. Wie gehst du vor?</i></p> <p>(https://primakom.dzlm.de/node/452)</p>
---	---

Modellieren

Komplexe und realistische Fragestellungen aus der Erfahrungswelt der Lernenden mithilfe von Mathematik zu lösen – das bedeutet Modellieren. Dazu muss ein Modell, eine vereinfachte Darstellung des Sachverhalts erstellt werden, das sich auf die Informationen beschränkt, die zur mathematischen Bearbeitung notwendig sind. Anschließend muss einen Rückbezug zur Ausgangsfragestellung vorgenommen werden. Passt die Antwort? Im Bildungsgang Geistige Entwicklung sind hierbei ein handelnder Umgang mit konkreten Materialien und der Einsatz von Bildern wichtig.

Weitere Informationen zum Modellieren:

<https://primakom.dzlm.de/node/236>

Zwei Beispiele

I. Zahlen und Operationen

Eine Situation des echten Lebens mit den Werkzeugen der Mathematik bewältigen.



(<https://primakom.dzlm.de/node/236>)

II. Größen und Messen

Ein Problem aus einer Sachsituation in ein mathematisches Modell übersetzen, lösen, überprüfen und überlegen, was das Ergebnis bedeutet.

ist das ein gutes Angebot?



(<https://pikas.dzlm.de/node/555>)

Kommunizieren

Mathematische Kommunikationsprozesse im Bildungsgang Geistige Entwicklung beinhalten neben der Verbalsprache auch sämtliche Formen der Unterstützten Kommunikation. Die Entwicklung einer Bereitschaft zur Kommunikation und zum Meinungs austausch über mathematische Inhalte, Zusammenhänge und Problemstellungen ist hierbei zentral. Die Lernenden verbalisieren (lautsprachlich/mit Hilfen von UK) eigene Vorgehensweisen, vollziehen Lösungswege nach und tauschen sich darüber aus. Zur Beschreibung, Dokumentation und Präsentation ihrer Gedankengänge verwenden sie zunehmend miteinander "ausgehandelte" d.h. erarbeitete mathematische Fachbegriffe und Zeichen. Darauf aufbauend lernen sie, Aufgaben kooperativ zu bearbeiten und sich in diesem Prozess auszutauschen (MSB NRW, 2022b, S. 22).

Weitere Informationen zum Kommunizieren:

<https://primakom.dzlm.de/node/237>

Zwei Beispiele

I. Raum und Form

Zum Beschreiben mathematischer Sachverhalte geeignete Fachbegriffe verwenden.

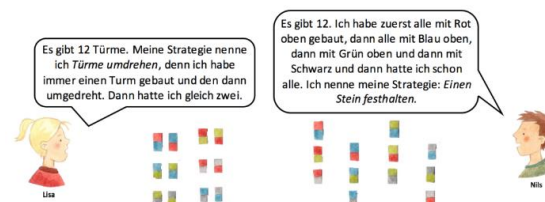
„Finde (möglichst schlau) verschiedene Drillinge. Beschreibe deinen Trick.“

(<https://pikas-mi.dzlm.de/node/135>)

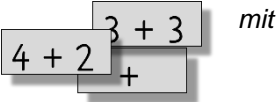

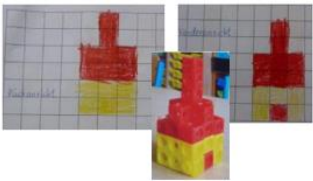
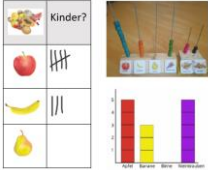
II. Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten

Lösungswege anderer nachvollziehen und mit den eigenen Ideen vergleichen und verknüpfen.

„Türme finden“ mit der „Ich-Du-Wir-Methode“



(<https://primakom.dzlm.de/node/407>)

<p>Vertiefung: Kapitel 6.2.4</p>	
<p>Argumentieren Die Lernenden werden beim Argumentieren ermutigt, mathematische Aussagen und Vermutungen zu hinterfragen, ihre Korrektheit zu überprüfen, Begründungen zu suchen und nachzuvollziehen. Zur Erklärung von Zusammenhängen können die Lernenden entsprechend ihren mathematischen Kenntnissen und Fertigkeiten verbale, zeichnerische, materialgestützte Formen, Vormachen, Zeigen etc. nutzen.</p> <p>Weitere Informationen zum Argumentieren: https://primakom.dzlm.de/node/311</p>	<p>Zwei Beispiele</p> <p>I. Zahlen und Operationen Eigene Vorgehensweisen und Lösungswege begründen. „Finde alle Plus-Aufgaben mit dem Ergebnis 6. Begründe, warum du alle gefunden hast.“</p>  <p>(Selter & Zannetin, 2018, S. 15)</p> <p>II. Größen und Messen Vermutungen, Lösungen sowie eigene und Aussagen anderer hinterfragen. Max sagt: „Das kostet mehr als 10 Euro.“ Hat er recht?</p>  <p>(Selter & Zannetin, 2018, S. 15)</p>
<p>Darstellen und Arbeiten mit Werkzeugen Unter Darstellen wird die Fähigkeit gefasst, mathematische Sachverhalte durch materiale, bildliche, verbalsprachliche oder symbol-sprachliche Repräsentationen wiederzugeben. Die unterschiedlichen Darstellungsformen helfen den Lernenden dabei, tragfähige Vorstellungsbilder aufzubauen.</p> <p>Weitere Informationen zum Darstellen: https://primakom.dzlm.de/node/238</p> <p>Vertiefung: Kapitel 6.2.3</p>	<p>Zwei Beispiele</p> <p>I. Raum und Form Eine Darstellung in eine andere übertragen.</p>  <p>Zeichne einen Bauplan für dein Würfelgebäude. (https://primakom.dzlm.de/node/238)</p> <p>II. Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten Darstellungen vergleichen und bewerten.</p> <p>„Vergleiche die „Perlenstäbe“ mit der „Strichliste“ (oder mit dem Säulendiagramm). Was ist gleich, was ist verschieden? Welche Vorteile hat ...?“</p>  <p>(https://pikas-kompakt.dzlm.de/node/39)</p>

Weitere Informationen und Vertiefung:

- **PIKAS** kompakt ⇒ <https://pikas-kompakt.dzlm.de/node/31>
→ Prozessbezogene Kompetenzen ausbauen

6.2.1.2 Die Inhalte im Aufgabenfeld Mathematik

Im Aufgabenfeld Mathematik sind die *Inhalte* Zahlen und Operationen, Raum und Form, Größe und Messen sowie Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten in Schwerpunkte untergliedert (MSB NRW, 2022b, S. 23). Der Erwerb von inhaltsbezogenen Kompetenzen beinhaltet Kenntnisse und Fertigkeiten wie beispielsweise über eine tragfähige Zahlvorstellung verfügen, das Auswendigwissen der (Kern-)Aufgaben des kleinen Einspluseins (von 1+1 bis 10+10), die Bündelung und Entbündelung von Mengen, das Bauen von Würfelgebäuden nach Bauplan, das Messen von Längen oder der Umgang mit Hohlmaßen. Entsprechend der Heterogenität des Personenkreises mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stehen allen Lernenden die Basiskompetenzen offen und „bilden einen basalen und spezifischen elementaren Zugang zum mathematischen Erleben und Lernen“ (MSB NRW, 2022b, S. 12).

Spezifische mathematische Vorläuferfähigkeiten (Lehrplan Mathematik Primarstufe, MSB NRW, 2021a; „mathematische Basiskompetenzen“ bei Krajewski & Ennemoser, 2013) erfassen all diejenigen Kenntnisse, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die unmittelbar die mathematischen Inhaltsbereiche (Aufgabenfelder) erfassen (Schäfer, 2020). Der Begriff Vorläuferfähigkeiten impliziert, dass es um Fähigkeiten geht, die als Voraussetzung für schulisches Lernen gesehen werden und bereits im Kindergartenalter erworben werden. Die Erfahrung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt, dass einige Schülerinnen und Schüler durchaus mit *spezifischen mathematischen Vorläuferfähigkeiten* in die Schule kommen, einige wiederum erlernen diese Kenntnisse während der ersten Schuljahre und andere hingegen durch ihre gesamte Schulzeit hinweg. Zudem ist jeder Kompetenz der Status der Vorläufigkeit inhärent und sie entwickelt sich stetig weiter. Daher wird im Folgenden statt des Terminus *spezifische mathematische Vorläuferfähigkeiten* die Begrifflichkeit *mathematische Basiskompetenzen* benutzt, um den Stellenwert dieser Kompetenzen (Fokus Basis sowie Entwicklung) zu verdeutlichen. Die Entwicklung elementarer Fähigkeiten und *mathematischer Basiskompetenzen* ist demzufolge integraler Bestandteil aller Aufgabenfelder, insbesondere aber der Inhalte *Zahlen und Operationen* sowie *Raum und Form*. Nicht-numerische Aktivitäten wie die Klassifikation, die Reihenbildung, die Eins-zu-Eins-Zuordnung (Zahlen und Operationen) sowie Aktivitäten zu Raum-Lage-Beziehungen (Raum und Form) gehören ebenso zu den Vorläuferfähigkeiten wie numerische Aktivitäten, bspw. die Entwicklung von Zählprinzipien und das Lesen und Schreiben von Zahlen (MSB NRW, 2022b, S. 47 ff.).

Wo immer es sinnvoll und möglich ist, sollten inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen integriert angesprochen werden. Allerdings bedeutet das nicht, dass nicht

auch mathematische Unterrichtssequenzen möglich sind, in denen ausschließlich inhaltsbezogene Kompetenzen angesprochen werden, zum Beispiel bei der Automatisierung von Zahlzerlegungen (vgl. "Wieviel fehlt bis zur 10?" aus Mathekartei: <https://pikas.dzlm.de/node/1632>). Denkbar ist auch, dass bspw. das Finden einer geschickten Vorgehensweise wie beim Strategiespiel „Mann, Wolf, Ziege und Kohlkopf beim Flussüberqueren“ (vgl. „Das kleine Denkspielbuch“ von Müller & Wittmann, 2008) im Vordergrund steht und kein Inhalt, sondern allein prozessbezogene Kompetenzen angesprochen werden (in diesem Beispiel sind alle Prozesse möglich).

Weitere Informationen und Vertiefung:

- Primakom: <https://primakom.dzlm.de/node/45>
→ Beispielhafte Konkretisierung der Inhaltsbereiche (Primarstufe)
- PIKAS: <https://pikas.dzlm.de/node/1308>
→ Anregungen und Materialien zu allen Inhaltsbereichen (KiTa, Primarstufe)
- Mathe sicher können: <https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>
→ Anregungen und Materialien zu ausgewählten Inhaltsbereichen (leistungsschwächere Lernende, Primarstufe, SEK I)
- Mathekartei: <https://pikas.dzlm.de/node/1632>
→ mit Übungen zu zentralen Kompetenzen aus den Bereichen Zahlen und Operationen, Raum und Form, Größen und Messen und Daten und Häufigkeiten. (Primarstufe)

6.2.1.3 Die Bedeutung von unspezifischen Vorläuferfertigkeiten im Bereich Mathematik

Unter *unspezifischen Vorläuferfertigkeiten* (Abb 21) werden diejenigen Teilfertigkeiten verstanden, die die Entwicklung und das Nutzen mathematischer Kompetenzen zwar unterstützen, aber nicht primär mathematischer Natur sind (Werner, 2009, S. 111 ff.). Sie sind nach Schäfer (2020, S. 19) zu verstehen als ein Komplex jener Fertigkeiten, die im Entwicklungsverlauf nicht-beeinträchtigter Kinder im Elementar- und spätestens im Primarbereich als Grundlage für das schulische Lernen zur Verfügung stehen und das mathematische Handeln zumeist ohne größere Hürden und weitere Schwierigkeiten möglich machen. *Unspezifische Fertigkeiten* werden damit von mathematischen Basiskompetenzen (vgl. Hinweise in Kapitel 6.2.1.2 zu den Begriffen *spezifische Vorläuferfertigkeiten* und *Vorläuferfähigkeiten*) unterschieden, die sich unmittelbar (direkt) auf den Bereich Mathematik beziehen. Unter mathematischen Basiskompetenzen werden grundlegende arithmetische Kompetenzen gefasst, ohne die kein verständnisorientiertes mathematisches Lernen möglich ist. Grundlegend ist u. a. der Aufbau von Zahlvorstellungen (vgl. Kapitel 6.2.1.2).

Unspezifische Vorläuferfertigkeiten, die insbesondere das mathematische Lernen beeinflussen können, zeigen sich u. a. in folgenden Bereichen:

Visuelle Wahrnehmung: „Mathematisches Denken und Operieren geschieht auf der Grundlage visueller Vorstellungsbilder“ (Radatz et al., 1996, S. 28). Besonders bedeutsam in diesem Bereich ist:

- die *Orientierung im Raum* auf der Grundlage des *Körperschemas*: Begriffe wie „oben - unten“, „vorne - hinten“, „rechts – links“. Damit ist es dem Kind möglich, die *Raum-Lage* von Objekten und *räumliche Beziehungen* zu erfassen. Angesprochen werden diese Voraussetzungen z. B. beim Vergleich zweier Objekte oder Mengen, der Reihenbildung, der simultanen oder gegliederten Mengenerfassung, aber auch bei der Verwendung von Darstellungsmitteln (oder Anschauungsmitteln) wie das Zehner- oder Zwanzigerfeld oder die Hundertertafel.
- die *Figur-Grund-Wahrnehmung* und die Erfassung der *Form-Konstanz*. Bei einer intakten Figur-Grund-Wahrnehmung heben sich z. B. Mengenbilder vom Hintergrund ab. Die visuelle Formkonstanz befähigt den Lernenden, z. B. geometrische Grundformen zu unterscheiden und zu klassifizieren.
- die *visuomotorische Koordination*. Bevor ein Kind gedanklich Objekte manipulieren und damit operieren kann, baut es zuvor über konkretes Handeln allmählich mentale Vorstellungsbilder auf. Beispielsweise tippt das Kind beim Zählen zunächst die zu zählende Objekte mit den Fingern an, bevor es dies „im Kopf“ leisten kann. Weitere Auffälligkeiten zeigen sich u. a. im Umgang mit Legematerialien, beim Notieren von Vorgehensweisen, beim Einhalten des stellengerechten Schreibens bei schriftlichen Rechenverfahren oder dem Umgang mit Lineal und Zirkel.

Auditive Wahrnehmung: Neben der *auditiven Aufmerksamkeit*, die dem Lernenden ermöglicht z. B. eine mündlich gegebene Aufgabenstellung aufzunehmen, ist die *auditive Diskriminierung*, die z. B. bei der Unterscheidung ähnlich klingender Zahlwörter wie „zwei und drei“ oder „vierzehn und vierzig“ eine Rolle spielt, bedeutsam.

- Sprachverständnis: Ein mangelndes *Sprachverständnis* wirkt sich im mathematischen Lernen unmittelbar aus und zeigt sich in einer beeinträchtigten Verarbeitung von gehörter Sprache, Schwierigkeiten bei der Lautunterscheidung und beim gezielten Zuhören bei Umgebungslärm. Das Verstehen einfacher Aufgabenstellungen fällt schwer ebenso wie das Verfolgen von Gesprächen und Erklärungen. Besondere Probleme zeigen sich im Verständnis von mathematischen Fachausdrücken und der angemessenen Durchdringung von Sachproblemen und -aufgaben (Götze & Hang, 2017, S. 7). Ausführliches zu der

Rolle der Sprache für das mathematische Lernen und den Möglichkeiten der unterrichtlichen Entgegnung sind in Kapitel 6.2.4 ausgeführt.

- Weitere, sich insbesondere auf das mathematische Lernen auswirkende unspezifische Vorläuferfähigkeiten sind u. a. die Gedächtnisleistung, die Arbeitsorganisation, die Kooperationsfähigkeit und die Arbeitshaltung.

Der Einbezug der *unspezifischen Vorläuferfertigkeiten* ist notwendig, um mögliche Ursachen von individuellen Barrieren im mathematischen Lernprozess nicht außer Acht zu lassen und entsprechende Möglichkeiten der individuellen Unterstützung bereitzustellen. Individuelle Unterstützungsmaßnahmen können u. a. medialer (analog/digital) oder organisatorischer Natur sein.

Lernende im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung brauchen im Mathematikunterricht unter anderem gezielte Unterstützung

- im Bereich der Arbeitsorganisation, wenn sie z. B. zwischen verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten zum Zerlegen von Mengen (Würfelstangen „abbrechen“, Plättchen legen, Objekte einkreisen, App „Rechentablett“ von C. Urf etc.) auswählen sollen (Rituale, Bereitstellung von Materialien, Handlungsplan etc.),
- beim Verstehen der Aufgabenstellung (Einsatz leichter Sprache, Hervorhebung von Wörtern, Unterstützung durch Bilder/Gebärdensbilder/Piktogramme, digitaler Lesestift, Big Points etc.),
- wenn sie in den kommunikativ-kooperativen Austausch gehen sollen (Beachtung der Konstellationen, Sprecher-Hörer-Rollen etc.) sowie
- beim Handeln mit didaktischen Materialien (Variation der Größe/Farbe/Haptik von Anschauungsmitteln, Antirutschmatten etc.). Auf der Website **Matheinklusive** mit PIKAS werden unter dem Link <https://pikas-mi.dzlm.de/node/634> mögliche Unterstützungen am Beispiel der Zahlzerlegung anschaulich konkretisiert.

Hilfreiche Leitfragen zur Planung individueller Unterstützungsmaßnahmen können sein (Matheinklusive mit PIKAS: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/272>) :

- Welche sensorischen Beeinträchtigungen des Lernenden bedingen eine Adaption oder Modifikation der Medien oder der methodischen Vorgehensweise?
- Welche Lernenden bedürfen aufgrund von Besonderheiten im Sprachverstehen oder in der Sprachproduktion (vgl. Kapitel 6.2.4) sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen?
- Wie stellt sich insgesamt die Passung der gewählten Materialien, der methodischen Zugänge, der gewählten Sozialform etc. bezogen auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden dar? Welche Möglichkeiten

der Adaption und Modifikation können dem Lernenden einen Zugang zum mathematischen Inhalt ermöglichen?

Konkrete Beispiele für individuelle Unterstützungsmaßnahmen werden in Kapitel 6.2.5 (Gestaltung eines differenzsensiblen Mathematikunterrichts) genannt.

6.2.1.4 Muster und Strukturen als zentrales Merkmal von Mathematik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Muster und Strukturen finden sich quer durch alle Inhaltsbereiche und zielen auf das Erkennen, Beschreiben und Nutzen von Gesetzmäßigkeiten und Beziehungen ab. Muster zeigen sich u. a. als Zahlenmuster, geometrische Muster oder Aufgabenmuster. Wenn es um den Aufbau des Zahlbegriffs geht, dann sind spezifische numerische Muster bedeutsam wie z. B. die Unterscheidung von „wenig“, „viel“ und „sehr viel“, das Unterscheiden von Zahlen von anderen Symbolen (z. B. Buchstaben) und das Erkennen und Benennen von Zahlwörtern (Garrote et al., 2015). Die Zahlwortreihe, als Beispiel für ein einfaches Muster, folgt im Aufbau bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Auf einer basalen Ebene lässt sich ein Muster auch als Wahrnehmung von Gleichheit und Verschiedenheit verstehen (bspw. beim Ausprobieren und Schmecken verschiedener Nahrungsmittel oder beim Wahrnehmen von großen und kleinen Objekten). Das Dezimalsystem ist ein anspruchsvolleres Muster. Hier besteht das Muster darin, dass immer 10 Einheiten zu einem Zehner zusammengefasst werden, zehn 10er zu einem 100er usw. Nicht allein zum Erlernen von rechnerischen (arithmetischen) Fähigkeiten ist eine Einsicht in Muster und Strukturen notwendig. Im Verständnis eines übergeordneten mathematischen Prinzips ist es ein zentrales Anliegen, dass Kinder Muster und Strukturen in unterschiedlichen mathematischen Kontexten entdecken (entdeckendes Lernen) und dabei Beziehungen und Zusammenhänge nutzen, um arithmetische, aber auch geometrische Problemstellungen oder Sachsituationen bearbeiten zu können. Bedeutsam sind das Erkennen und Nutzen von Mustern und Strukturen insbesondere für Kinder mit eingeschränkten Merkfähigkeiten, da die Abrufbarkeit von nicht-verstandenem und beziehungslosem Wissen einer hohen Speicherfähigkeit bedarf.

Zusammengefasst: Um mathematische Inhalte verstehen zu können, sind vielfältige Vernetzungen erforderlich. Für Lernende im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist die Ausrichtung auf das Erfassen und Verstehen von Mustern, Strukturen und Beziehungen wichtig, damit sie Zusammenhänge nutzen können, um bei der Bearbeitung von mathematischen Aufgaben nicht auf isolierte, unverstandene und subjektiv als sicher erscheinende Lösungsschemata zurückgreifen zu müssen. Die

Einsicht in Muster und Strukturen sowie der Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen (vgl. Kapitel 6.2.1) hilft den Lernenden dabei, mathematische Themen inhaltlich zu verknüpfen, dadurch zu verstehen und trägt damit nach Korten et al. (2019) zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses bei (kein Auswendiglernen eines Einzelinhaltes).

Zwei Beispiele zu *Muster und Strukturen* aus dem Aufgabenfeld Raum und Form und aus dem Aufgabenfeld Zahlen und Operationen sind hier zu sehen.

Tab. 13 Exemplarische Aufgabenfelder

Raum und Form	Zahlen und Operationen
 <p data-bbox="240 779 730 813"><i>Formenmuster: „Wie geht es weiter?“</i></p> <p data-bbox="240 846 663 880">https://pikas.dzlm.de/node/694</p>	 <p data-bbox="852 801 1369 869"><i>"Immer 7 Plättchen. Lege verschiedene Muster."</i></p> <p data-bbox="852 887 1313 920">https://pikas-mi.dzlm.de/node/629</p>

Im Mathematikunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt sich, dass der Einsatz von „Forschermitteln“ Kinder dabei unterstützt, einen „Blick“ (fokussierte Aufmerksamkeit) für Muster, Strukturen und Beziehungen zu entwickeln. Unter Forschermitteln werden non-verbale Darstellungsmittel verstanden. Dazu gehören, entsprechend dem jeweiligen mathematischen Inhalt, das Kennzeichnen und Verdeutlichen durch u.a. Farben, Pfeile, Plättchen, Lupen und Schablonen, Tabellen und Diagramme. Forschermittel helfen Kindern, ihre Entdeckungen bewusst wahrzunehmen. Zugleich unterstützen Forschermittel als non-verbales Darstellungs- und Kommunikationsmittel Kinder dabei, sich verständlich auszudrücken, wenn Worte fehlen und sind daher insbesondere hilfreiche Werkzeuge für Lernende mit Unterstützungsbedarf im Bereich Kommunikation und Sprache.

Weitere Informationen und Vertiefung:

- **Matheinklusiv:** <https://pikas-mi.dzlm.de/node/701>
→ Entdeckendes Üben im Kontext von Muster und Strukturen
- **Primakom:** <https://primakom.dzlm.de/node/552>
→ Forschermittel & Co

6.2.1.5 Lebensbedeutsamkeit als zentrales Merkmal von Mathematik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Kinder lernen Mathematik, indem sie im Alltag einer „Welt mit Zahlen, Mustern und Strukturen“ begegnen und sich damit auseinandersetzen. Im Sinne der Anwendungs- und Alltagsorientierung ist es zudem für alle Lernende, aber insbesondere für Lernende mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung notwendig, mathematische Inhalte aus deren lebenspraktischen Bezügen aufzugreifen. Das heißt, lebensbedeutsame Themen und Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Mathematikunterrichts immer wieder als Chance wahrzunehmen und zu nutzen, um z. B. Formen zu identifizieren oder Zahlen und Mengen zu bestimmen und zu vergleichen (Mathe**inkl**usiv mit PIKAS: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/206>). Solche authentischen mathemathikhaltigen Situationen ergeben sich z. B. bei den täglichen Busfahrten der Kinder (Abzählen der Kinder, der Sitzplätze), in den Pausen (Hüpfspiele), beim Frühstück (Abzählen von Tassen, 1:1-Zuordnungen, Einkaufsliste), bei der Arbeit im Schulkiosk (Ein- und Verkauf, Abrechnungen, Bedarfsanalysen), im Sportunterricht (Mannschaftsbildung / gleich aufteilen), bei der Planung von Klassenfesten (Anzahlen ermitteln, Bedarfe kalkulieren, Einkauf, Organisation) oder bei Klassenunterrichtsgängen (Zahlen in der Umgebung, Schritte zählen). Die Einbindung mathematischer Inhalte in die Lebenswirklichkeit der Lernenden und die Vermittlung alltagstauglicher Handlungskompetenzen (wenn möglich und sinnvoll) sind zentrale Leitideen der Gestaltung des mathematischen Unterrichts aller Lernenden, insbesondere bei Lernenden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Beispiele zu sachbezogenen Themenzusammenhängen sind zu finden in dem Dokument *Schulint. AP Mathematik* auf der Internetseite der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/zieldifferent-bildungsgaenge/bildungsgang-geistige-entwicklung/bildungsgang-geistige-entwicklung.html> .

6.2.1.6 Chancen des Aufgabenfeldes Mathematik für die Förderung von Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen

Die *Kompetenzbereiche* (Prozesse) des Aufgabenfeldes Mathematik weisen viele Überschneidungen zu den *Entwicklungsbereichen* auf. Durch die Fokussierung dieser Gemeinsamkeiten und die bewusste Verknüpfung zwischen dem aufgabenfeld- und entwicklungsbezogenen Kompetenzerwerb werden Entwicklungschancen ermöglicht. Unmittelbar ersichtlich wird eine solche Gemeinsamkeit bei der prozessbezogenen Kompetenz Problemlösen und dem Entwicklungsbereich Kognition – Beurteilen,

Problemlösen, Bewerten – (MSB NRW, 2022b, S. 68). Der Kompetenzbereich „Kommunizieren“ impliziert den Entwicklungsbereich „Kommunikation“ – Äußerungen produzieren, Äußerungen aufnehmen und miteinander kommunizieren – (MSB NRW, 2022b, S. 114) sowie den Entwicklungsbereich Sozialisation – Interagieren gemäß sozialer Regeln – (MSB NRW, 2022b, S. 96), der Kompetenzbereich „Darstellen und Arbeiten mit Werkzeugen“ weist Bezüge zum Entwicklungsbereich Kognition – Entwicklungsschwerpunkte: Begriffsbildung, Planvolles Handeln – (MSB NRW, 2022b, S. 68) auf. Diese Korrelationen spiegeln die vielfältigen Chancen des Faches Mathematik für die Förderung von sowohl mathematisch-fachlichen Kompetenzen als auch entwicklungsbezogenen Kompetenzen wider. Die Vernetzung fachlich-mathematischer und entwicklungsorientierter Kompetenzen wird in dem Artikel „Auf die Brille kommt es an“ (Wölki-Paschvoss, 2018) veranschaulicht. https://pikasmidzlm.de/pikasmifiles/uploads/Foerderschwerpunkte/Sprache/foerderschwerpunkte_sprache_unterricht_artikel_woelki_paschvoss_auf_die_brille_kommt_es_an.pdf).

Auf der Webseite *QUA-LiS NRW -Schulentwicklung* werden unter der Überschrift *Unterrichtsvorgaben zum Aufgabenfeld Mathematik* mathematikspezifische Möglichkeiten und Chancen zu entwicklungsbezogenen Vernetzungen in den Materialien *Schulinterner Arbeitsplan Mathematik* sowie *Hinweise und Materialien* exemplarisch dargestellt:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/zieldifferente-bildungsgaenge/bildungsgang-geistige-entwicklung/bildungsgang-geistige-entwicklung.html>.

Ebenso wie nicht immer zwingend Inhalte und prozessbezogene Kompetenzen gleichermaßen in einem und demselben Unterricht thematisiert werden müssen (vgl. Kapitel 6.2.1.2), muss nicht in jedem Mathematikunterricht eine systematisch begleitende Entwicklungsförderung verwirklicht werden. Ein differenzsensibler Mathematikunterricht, der an den Bedarfen der Lernenden ausgerichtet ist (Adaption und Modifikation von Lernaufgaben vgl. Kapitel 6.2.5) und die Zonen der nächsten mathematischen Entwicklung in den Blick nimmt, kann im Verständnis einer grundlegenden mathematischen Bildung durchaus auch allein fachliche Kompetenzen fokussieren (vgl. dazu auch Jöhnck & Baumann, 2023, S. 70f.; Jöhnck, 2024, S. 61f.).

6.2.2 Der Weg in die Welt der Zahlen: Die Entwicklung des Zahlbegriffs und der Aufbau numerischer Kompetenzen

Der Aufbau tragfähiger Zahlvorstellungen ist ein zentrales Anliegen des mathematischen Anfangsunterrichts der Grundschule und nach Krauthausen & Scherer (2014) die Grundlage für die weitere mathematische Entwicklung. Ebenso entwickelt sich bei Lernenden mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung der Zahlbegriff über den Umgang mit Mengen und Zahlen und sie müssen (wie alle Lernenden) verschiedene Mengen-Zahlen-Kompetenzen erwerben, die die Grundlage für die weitere mathematische Entwicklung und das Rechnen sind. Infolgedessen muss sich die Lehrkraft detailliert mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden zur Zahlbegriffsentwicklung befassen (Matheinklusive mit PIKAS: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/54>). Die differenzierte Darstellung der Zahlbegriffsentwicklung hilft, den Facettenreichtum des Lerninhaltes wahrzunehmen, um zum einen gemeinsame und individuelle (differente) mathematische Lernziele festzulegen und zum anderen die dazu notwendigen Differenzierungen nach „oben“ (Erweiterung vgl. Kapitel 6.2.5), nach „unten“ (Reduktion vgl. Kapitel 6.2.5) sowie Unterstützungsmaßnahmen planen zu können.

Mit Blick auf die Schülerschaft mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellen sich folgende Fragen: Welche Erkenntnisse zur Entwicklung des Zahlen- und Mengenverständnisses müssen berücksichtigt werden? Was wird unter einer tragfähigen Zahlvorstellung verstanden?

6.2.2.1 Die Entwicklung der Zahlvorstellung

Lange Zeit war man davon überzeugt, dass ein Grundverständnis von Mengen sich frühestens im Vorschulalter entwickelt. Nach heutigem Erkenntnisstand aber verfügen Menschen über einen *natürlichen* – intuitiven – Zahlensinn. Schon Säuglinge und Kleinkinder erkennen zielsicher das größere Stück Kuchen und auch die Wahl zwischen *vielen* oder *wenigen Bonbons* wird klar zugunsten der größeren Menge Bonbons entschieden, wenn der Mengenunterschied signifikant ist (Dehaene, 1999). Diese intuitiven mathematischen Kompetenzen bilden die Grundlage der Zählfertigkeit und des quantitativen Verständnisses (Mengenvorstellung). Daraus folgt, dass sich der Zahlbegriff über das Zählen und den Umgang mit Zahlen entwickelt. Das Entwicklungsmodell der Zahl-Größen-Verknüpfung nach Krajewski & Ennemoser (2013) veranschaulicht, wie sich Kinder numerisches Wissen aneignen, und eignet sich auch, um die mathematischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu beschreiben (Garrote et al., 2015). Das

Modell zeigt, dass der Erwerb eines kardinalen Zahlverständnisses (zu jeder Zahl gehört eine Anzahl) ein fortschreitender Prozess ist, der zuerst in einem kleineren Zahlenraum stattfindet und dann auf höhere Zahlenräume übertragen wird.

Es werden drei Ebenen unterschieden, die Basisfertigkeiten, das einfache Zahlenverständnis und schließlich das tiefe Zahlverständnis.

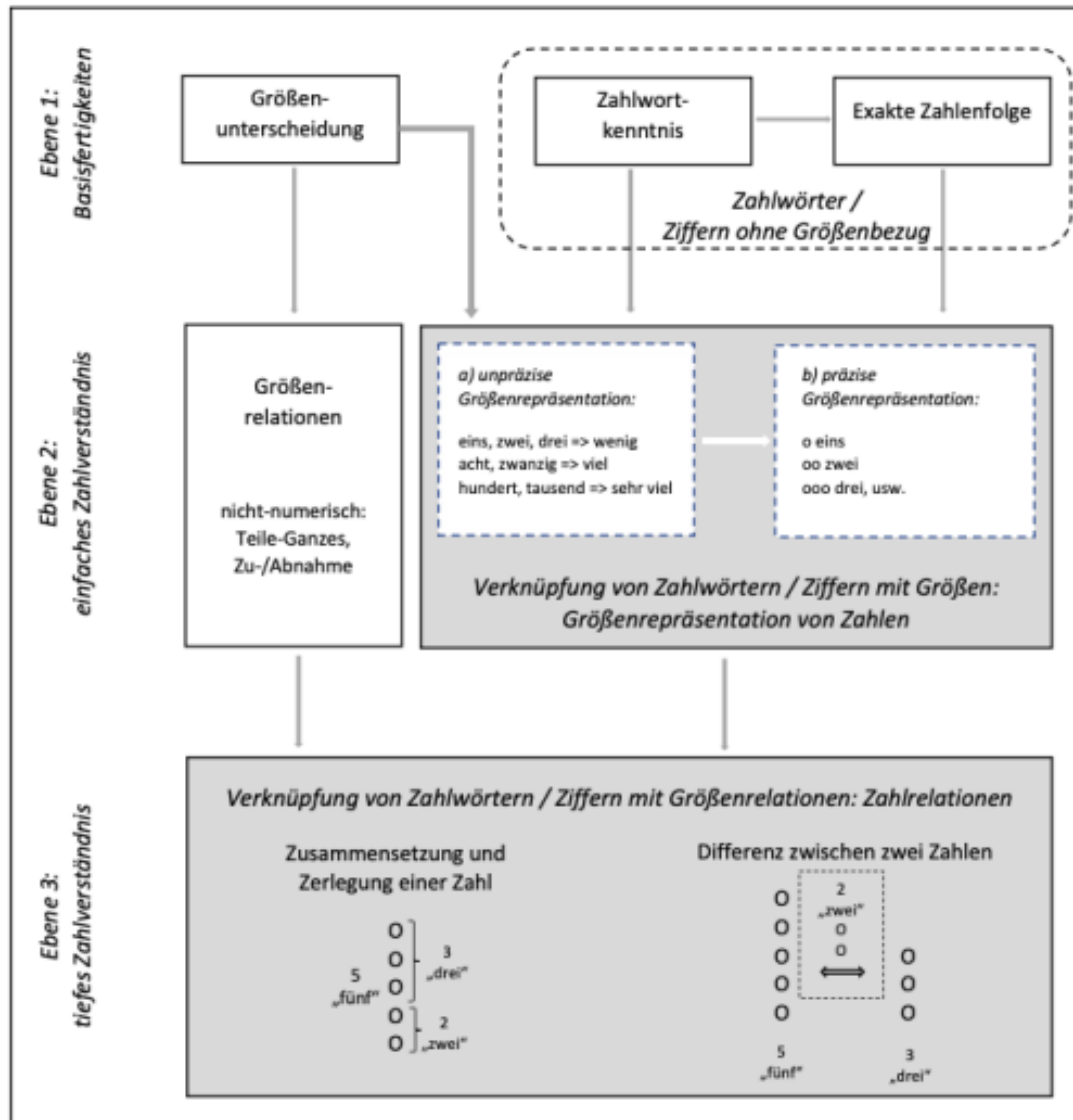


Abb. 25 Entwicklungsmodell der Zahl-Größen-Verknüpfung von Krajewski & Ennemoser (2013, S. 25)

Auf der **ersten Ebene** kann ein Kind zwar *Mengen- bzw. Größenunterschiede* (Beurteilung von Mengen je nach Ausdehnung der Fläche) wahrnehmen i. S. von „*Da liegen mehr/weniger.*“ und Zahlwörter bzw. die Zahlwortreihe aufsagen „*Eins, zwei, drei, vier ...*“, ein Bezug zwischen Zahlwörtern und Mengen kann jedoch noch nicht hergestellt werden. Die Kinder können Mengen differenzieren und das *Zählen* sowie die *Zählkompetenzen* entwickeln sich, aber das jeweilige Kind verfügt noch nicht über ein

kardinales Verständnis (Aufsagen der Zahlwortreihe meist ohne Verbindung zu Mengen).

Auf der **zweiten Ebene** findet eine zunehmende *Verknüpfung von Mengen und Zahlwörter/Ziffern* statt. Zunächst erwerben Kinder das Verständnis dafür, dass zum Beispiel eins oder zwei „wenig“ und hundert „sehr viel“ ist. Wenn man lange zählen muss, auch wenn die Zahlwortreihe bis 100 noch nicht beherrscht wird, ist es „sehr viel“ (unpräzises Anzahlkonzept). Später entwickelt sich das kardinale Verständnis von Zahlen. Zahlworte und Mengen werden miteinander verknüpft. Das Kind hat die Einsicht „Beim Zählen geht es um die Bestimmung von Mengen“. Zum Zahlwort „vier“ gehören genau vier Elemente und die Menge ändert sich (nur) durch Zugabe oder Wegnahmen eines Elements (präzises Anzahlkonzept). Die *Anzahlerfassung* (kardinales Verständnis) wird erworben.

Auf der **dritten Ebene** erwerben Kinder das tiefe bzw. relationale Zahlverständnis, das heißt die *Einsicht in Zahlbeziehungen*. Sie nehmen wahr, dass die Unterschiede zwischen Zahlen auch wieder Zahlen sind, dass beim Vergleichen von zwei Mengen die dritte Menge (die Differenz) bestimmt werden kann, um die die beiden Mengen sich unterscheiden, z. B. „5 Plättchen sind 3 Plättchen mehr als 2 Plättchen“. Die Zerlegung und Zusammensetzung von Zahlen (z. B. 5 setzt sich aus 3 und 2 zusammen) wird erkannt. Die Erkenntnis, dass Zahlen zerlegt, zusammengeführt, miteinander verglichen etc. werden können, ist die Grundlage für das Verständnis von Rechenoperationen (Addition und Subtraktion).

Das Entwicklungsmodell bildet kein starres Gerüst ab. Vielmehr sind die Entwicklungsverläufe höchst individuell und oftmals bewegen sich Kinder auf verschiedenen Stufen gleichzeitig. Das heißt, abhängig von der Repräsentationsform (enaktiv, ikonisch, symbolisch) sowie dem zugrunde liegenden Zahlenraum können durchaus mehrere Entwicklungen parallel verlaufen und dabei „gegeneinander verschoben“ sein, bspw. kann das Kind „möglicherweise im Zahlenraum bis 10 bereits auf Ebene 3 operieren, während es im Zahlenraum über 100 erst noch die Zahlenwörter und damit Ebene 1 erwerben muss (Krajewski & Ennemoser, 2013, S. 45). Ebenso ist es aber auch möglich, dass ein Kind zum Beispiel Zahlzerlegungen mit Plättchen darstellen kann, dies aber auf der symbolischen Ebene in Form einer Ziffernotation noch nicht gelingt.

Zusammenfassend ist mit Blick auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung folgendes hervorzuheben (Ratz & Moser Opitz, 2016):

- das Zählen ist für die Entwicklung des Mengenbegriffs sehr wichtig und entwickelt sich unabhängig von nicht-numerischen Fähigkeiten wie dem Sortieren nach Farbe und Form,
- die einzelnen Fähigkeiten entwickeln sich zunächst isoliert und werden dann zunehmend miteinander verknüpft,
- die drei Ebenen sind nicht streng hierarchisch zu verstehen.

Nach Schnepel (2019) ist neben der präzisen Mengenvorstellung (Verbindung Menge–Zahl), die eine besondere Herausforderung darstellt und für den Aufbau tragfähiger Zahlvorstellungen unabdingbar ist, auch die unpräzise Größenvorstellung von Mengen (das „ungefähre“ Vergleichen und Schätzen von Anzahlen) bedeutsam und sollte im Unterricht gefördert werden (Ideen zur Förderung: Krähenmann & Schnepel, 2016).

Der Zahlbegriff entwickelt sich *allein* im Umgang mit Mengen und Zahlen. Damit geht einher, dass Kinder von Anfang an durch geeignete Darstellungsmittel mit der Zahlenstruktur vertraut gemacht werden. Ihnen muss bewusstwerden, dass Dinge unter dem Aspekt der Anzahl betrachtet werden und bspw. nicht nur nach Farbe und Funktion unterschieden (klassifiziert) werden können. *Nicht-numerische Kompetenzen* (MSB NRW, 2022b, S. 15) gehören nicht zu den expliziten mathematischen Basiskompetenzen und stellen keine vorhergehende bedingende Stufe zur Numerik dar. Sie sind als integraler Bestandteil der Zahlbegriffsentwicklung zu verstehen und die aktive Auseinandersetzung kann die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung des Zählens und des Zahlverständnisses unterstützen. Diese Kompetenzen werden jedoch *nicht linear* erworben, sondern entwickeln sich *parallel* und *wechselseitig* (Schnepel, 2019, S. 95).

Der Schwerpunkt des Entwicklungsmodells nach Krajewski & Ennemoser (2013) liegt auf der schrittweisen Verknüpfung des Verständnisses von Zahlen und Mengen und damit auf einem arithmetischen Inhalt des mathematischen Anfangsunterrichts der Grundschule, mit dem sich die Lernenden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung möglicherweise über viele Jahre ihrer eigenen Schulzeit (zeitliche Verzögerung) hinweg auseinandersetzen. Das Zahlen-Größen-Verknüpfungsmodell (Krajewski & Ennemoser, 2013) dient als diagnostisches Raster sowie als Orientierungsgrundlage für die mathematische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Schnepel, 2019).

6.2.2.2 Tragfähige Zahlvorstellung: Zählkompetenz – Zahlen darstellen und Anzahlen erfassen – Beziehungen herstellen und nutzen

Ohne tragfähige Zahlvorstellung können Kinder nicht rechnen lernen. Nach Ruwisch (2015, S. 5) sind „Zahlvorstellungen dann [tragfähig], wenn sie mathematische Prinzipien und Beziehungen transportieren, wenn sie ausbaubar sind und als Grundlage für weitere Vorstellungen dienen können, ohne dass die Kinder jedes Mal umlernen müssen“.

Tragfähige Zahlvorstellungen fußen auf der Entwicklung einer kardinalen Zahlvorstellung (präzisen Mengenvorstellung). Voraussetzung für die Erarbeitung des Mengenbegriffs (kardinale Zahlvorstellung) ist eine sichere Zählkompetenz (ordinaler Zahlaspekt). Aber auch für das Bündeln, als Voraussetzung für die Erweiterung des Zahlenraums, ist das strukturierte Zählen (gleich große Gruppen bilden) von Bedeutung. Der Aufbau kardinaler und ordinaler Zahlvorstellungen bedingt sich gegenseitig und ist unmittelbar aufeinander bezogen (Häsel-Weide et al., 2019).

Für den Aufbau von tragfähigen Zahlvorstellungen sind folgende Inhalte relevant:

- **Zählkompetenz**

- Kardinalzahlaspekt (Anzahlaspekt) und Ordinalzahlaspekt (Zählzahlaspekt und Ordnungszahlaspekt),
- Einsicht in die fünf Zählprinzipien
- Verbales Zählen, Zählen von Objekten und Förderung des kardinalen Verständnisses: *“Wie viele sind es zusammen?“*

Vertiefung & unterrichtliche Umsetzung: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/121>

- **Zahlen darstellen und Anzahlen erfassen**

- simultanes Erfassen von Anzahlen ↔ quasi-simultanes Erfassen von Anzahlen
- Übungen zur strukturierten Anzahlerfassung
- Zahlen darstellen mit unstrukturierten und strukturierten Materialien u. a. Zahlen mit Fingern darstellen (Darstellungen vernetzen)
- Übungen zum „schnellen Sehen“ („Blitzsehen“)

Vertiefung & unterrichtliche Umsetzung: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/122>

- **Beziehungen herstellen und nutzen:**

- Teil-Ganzes-Konzept (Zahlen sind zerlegbar und aus Teilen/anderen Zahlen zusammengesetzt)
- (An-)zahlen vergleichen (mehr, weniger oder gleich viele Elemente; wie viele Elemente mehr?)
- Zahlen positionieren (Zahl *vor* 9; Zahl *nach* 7; Zahl *zwischen* 7 und 8)

Vertiefung & unterrichtliche Umsetzung: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/123>

Für ein gesichertes Zahlverständnis ist es wichtig, dass die einzelnen Elemente nicht isoliert, sondern vernetzt betrachtet und entwickelt werden. Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung brauchen mehr Zeit und ein größeres Übungsangebot, bei dem sie eine kardinale Zahlvorstellung (Mengen immer wieder zählen, legen, zeichnen und ordnen) sowie die Einsicht in das Teil-Ganzes-Konzept (zerlegen, wieder zusammensetzen, zeichnen) gewinnen können. Das Zerlegen von Zahlen (Mengen) ist eine unverzichtbare Voraussetzung für das nichtzählende Verstehen und Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben (Krajewski & Ennemoser, 2013). Fehlen diese Einsichten, werden Rechenaufgaben zumeist durch Zählen in Einerschritten gelöst (Häsel-Weide et al., 2019).

Weitere Informationen und Vertiefung:

- **Matheinklusiv:** <https://pikas-mi.dzlm.de/node/45>
→ Unterrichtsideen zum Aufbau von tragfähigen Zahlvorstellungen

6.2.3 Darstellungen im Mathematikunterricht

Kinder erschließen sich ihre unmittelbare (Um-)Welt und damit auch den *Weg in die Welt der Mathematik* mithilfe des, um die sinnlich-wahrnehmende Ebene erweiterten, E-I-S-Prinzips nach Bruner (Wittmann, 1981). Für den Mathematikunterricht bedeutet dies, dass mathematische Inhalte in unterschiedlichen Formen wie durch Wahrnehmung und Bewegung (basal-rezeptiv), durch konkrete, haptische Handlungen (**E**naktiv), mithilfe von Bildern (**I**konisch), durch Sprache und schriftliche Symbole (**S**ymbolisch) dargestellt werden können (Darstellungsformen). Die didaktische Reihenfolge ausgehend von der sinnlich-wahrnehmenden Ebene über das enaktive „Be-Greifen“ zum mentalen Begriff ist für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als *eine* Leitidee sinnvoll, darf aber nicht als Einbahnstraße zu einer „symbolischen Endstation“ verstanden werden. Für ein vertieftes Zahlenverständnis (gleiches gilt für alle mathematischen Grundvorstellungen wie Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division, Zahlenräume, Bruchzahlvorstellung etc.) ist die Verknüpfung der verschiedenen Darstellungsformen (intermodaler Transfer) grundlegend (in der Abbildung durch Pfeile veranschaulicht). Darstellungsmittel, auch Repräsentanten genannt, repräsentieren die jeweilige Darstellungsform. Sie können sich hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades (auch innerhalb einer Darstellungsform) sehr voneinander unterscheiden. Dabei wird zwischen eher konkreten Repräsentanten wie Handlungen und Objekten, Bildern, Situationen, Geschichten und Erklärungen und eher symbolisch-abstrakten Repräsentanten wie sprachlichen Symbolen wie „*ist mehr als, neun, minus drei ...*“ und schriftlichen Symbolen wie „ \gg , 9, -3 ...“ unterschieden. Auch der Wechsel innerhalb einer

Darstellungsform muss geleistet werden (intramodaler Transfer): Das „Wegnehmen von drei Äpfeln“ (Realobjekte) stellt die gleiche Grundvorstellung dar wie das „Wegnehmen (Wegschieben) von drei Plättchen“ (didaktisches Material). Darstellungsformen und -mittel dienen dabei zur Veranschaulichung von Grundvorstellungen (aus Sicht der Lehrkraft), als Mittel der Anschauung im Sinne einer Lernhilfe sowie Lösungshilfe (aus Sicht der Lernenden) und zudem als Kommunikationshilfe, wenn sich mit Unterstützung von Darstellungen über mathematische Vorstellungen ausgetauscht wird. Nachstehende Abbildung veranschaulicht diese Zusammenhänge, bedarf aber einer gedanklichen Ergänzung um die sinnlich-wahrnehmende Ebene.

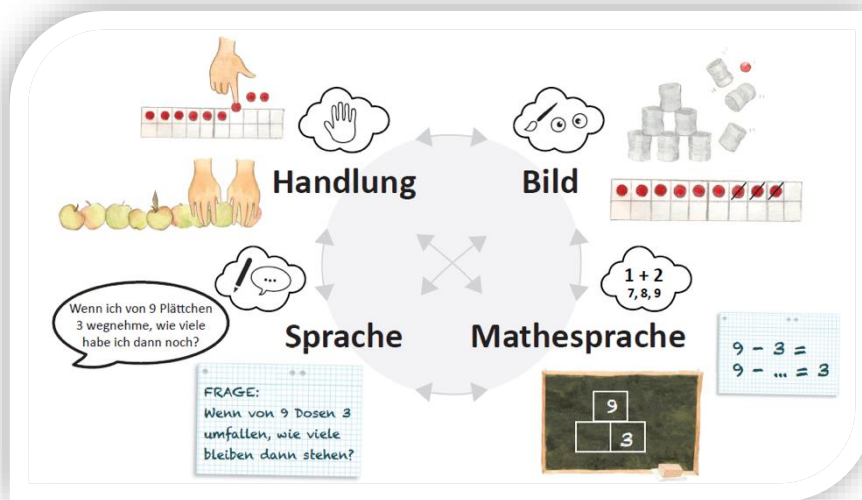


Abb. 26 Darstellungsformen und Darstellungsmittel. (Primakom, 2018)
<https://primakom.dzlm.de/node/335> [07.05.2023]

Die Deutungen und Verbindungen zwischen Handlung, bildlicher Darstellung und Symbol müssen von Kindern in einem Prozess selbst hergestellt werden und dienen der Entwicklung von Grundvorstellungen (Kuhnke, 2013). Der Wechsel zwischen und innerhalb der unterschiedlichen Darstellungsformen ist für den Mathematikunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein zentrales Anliegen, der bewusst angeleitet sowie aktiv gestaltet werden muss.

Allein die bloße Bereitstellung von Materialien im Klassenraum reicht nicht aus und ebenso wenig führt das Benutzen des Materials automatisch zu mathematisch tragfähigen Grundvorstellungen. Es kommt auf das „Wie“ an. Schülerinnen und Schüler müssen gezielt dabei unterstützt werden, die in dem Material enthaltenen mathematischen *Muster und Strukturen* bewusst wahrzunehmen, die damit verknüpften Handlungen zu verinnerlichen und sich letztlich davon zu lösen. Das Ablösen von Darstellungsmitteln gilt gerade im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als große Herausforderung. Das Ablösen kann aber nicht einfach dadurch geschehen, dass Hilfsmittel wie das Zwanzigerfeld oder der Abakus (Rechenrahmen) nicht mehr zur

Verfügung stehen. Unter anderem wäre dies auch im Hinblick auf die langfristig angelegten Lernwege im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wenig sinnvoll, weil Veranschaulichungen als Lern- und Kommunikationshilfen immer benötigt werden (Schäfer, 2020).

Der Weg von der „Hand in den Kopf“ gelingt nicht einfach so. Sprache spielt in diesem Prozess eine besondere Rolle. Insbesondere für Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist nicht immer klar, wie zum Beispiel eine soeben vollzogene Handlung wie das „Hinzufügen von drei Äpfeln zu zwei Äpfeln“ mit der dazugehörigen symbolischen Notation ($2 + 3$) zusammenhängt. Durch die Sprache kann die Verknüpfung zwischen der Handlung und den Symbolen sichtbar gemacht werden (Scherer & Moser Opitz, 2010, S. 86). Um die Ablösung von Veranschaulichungen als Lösungshilfe zu unterstützen, kann das Vierphasenmodell von Wartha & Schulz (2012, S. 63) herangezogen werden, das ursprünglich für Kinder mit Rechenschwierigkeiten entwickelt wurde. Zentrales Anliegen des Vierphasenmodells ist es, konkrete Handlungen am Material gedanklich vollziehen zu können. Anfängliche Materialhandlungen werden sukzessive zugunsten mentaler Vorstellungen abgelöst. Das Vierphasenmodell ist auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine gute unterrichtspraktische Möglichkeit zum Aufbau von Grundvorstellungen und kann als Orientierungsrahmen genutzt werden.

Folgende Aktivitäten kennzeichnen die einzelnen Phasen:

1. Das Kind handelt am geeigneten Material und erklärt, was es tut.
2. Das Kind beschreibt die Materialhandlung mit Sicht auf das Material.
3. Das Kind beschreibt die Materialhandlung ohne Sicht auf das Material.
4. Das Kind beschreibt die Materialhandlung „nur“ in der Vorstellung.

Ziel dieses Modells ist die Ablösung der konkreten Handlungen der Kinder vom Material. Es ist jedoch keineswegs als Stufenmodell gedacht; Schleifen und das Verharren auf einzelnen Phasen sind jederzeit möglich und insbesondere bei Lernenden mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu erwarten. Zudem sollen Kinder immer wieder zu gedanklichen Materialhandlungen (Handlungen im Kopf) angeregt werden, um mentale Vorstellungsbilder zu sichern. „Der Weg der Verinnerlichung führt nie nur vom Material weg, sondern immer wieder auf das Material zurück, um am Material zu erklären, etwas darzustellen oder zu argumentieren.“ (Häsel-Weide et al., 2019, S. 114).

Weitere Informationen und Vertiefung:

- Mathe**inkl**usiv: <https://pikas-mi.dzlm.de/node/126>
→ Darstellungsformen (Hintergrund, Unterricht Material)
- Mahiko; <https://mahiko.dzlm.de/node/46>
→ Zahlen darstellen (Grundlagen, Übungen, Lernvideos)
 - Schmassmann, M. & Diener, M. (2014): „Wie viele Punkte hat das Hunderterfeld? Wie didaktische Materialien die Einsicht in mathematische Strukturen ermöglichen.“ In: Grundschulmagazin (1), S. 7-13. https://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/119356/6/artikel_2014.pdf
- PIKAS: <https://pikas.dzlm.de/node/1219>
→ Handreichung „Rechenschwierigkeiten vermeiden“
- Primakom: <https://primakom.dzlm.de/node/176>
→ „Nimm doch das Material“
 - PIKAS: <https://pikas.dzlm.de/node/1073>
→ Vierphasenmodell

6.2.4 Die Rolle der Sprache und des Sprechens für das mathematische Lernen

Für viele stehen Mathematik und Sprache in keinem engen Zusammenhang, doch mathematisches Denken und Handeln ist ohne Sprache undenkbar. Sprache – auch im Verständnis von *lautem Denken* – dient dem Aufbau von mathematischen Grundvorstellungen, indem diese sprachlich beschrieben, erklärt und dargestellt werden, das heißt sprachlich transportiert werden. Kinder hören oder lesen diese sprachlichen Informationen und müssen sie wahrnehmen, verarbeiten, entschlüsseln und verstehen (Sprachrezeption). Auf der anderen Seite nutzen wir Sprache, zur Verständigung, zum Argumentieren und Kommunizieren (Sprachproduktion). Kinder entwickeln mathematisches Wissen im kommunikativ-kooperativen Unterrichtsgeschehen: Überlegungen werden ausgetauscht („es ist immer 1 mehr“), Beziehungen versprachlicht („Fünf ist mehr als Vier.“) und Bedeutungen ausgehandelt („Das Zeichen \gt heißt „es ist mehr.“). Dieses wiederum muss von den anderen Beteiligten wieder entschlüsselt und verstanden werden. Mathematikunterricht ist durch einen ständigen Anforderungswechsel zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion (siehe Abbildung 24) gekennzeichnet.

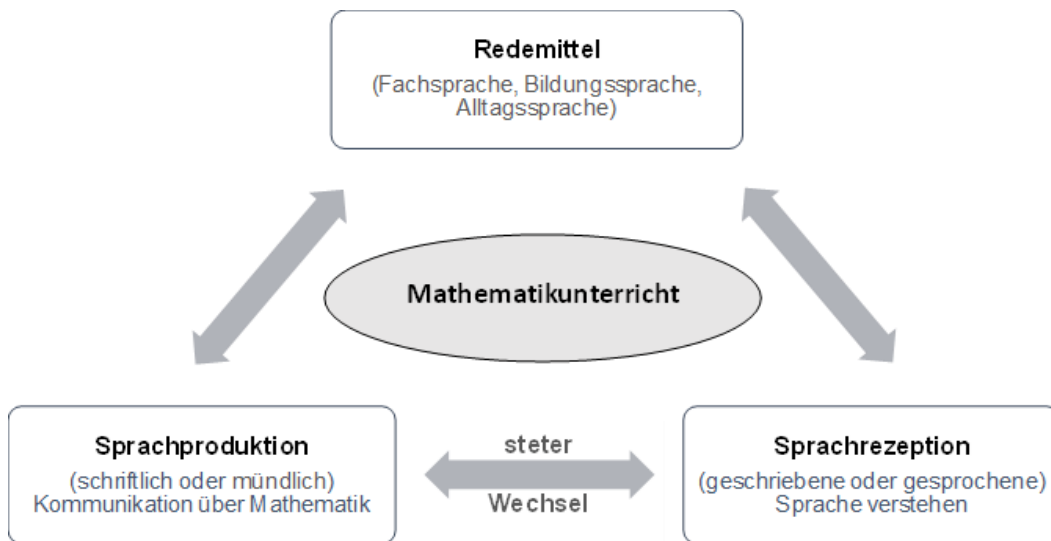


Abb. 27 Sprachliche Anforderungen des Mathematikunterrichts (In Anlehnung an Götze & Hang, 2017)

Die Möglichkeit des Zugriffs auf die notwendigen und gebrauchten (Fach-)Wörter, Phrasen und Formulierungen (Redemittel) stellt die Grundlage für ein erfolgreiches Sprachhandeln dar. Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigen zu etwa zwei Drittel (Dworschak et al., 2012a) Einschränkungen in der Kommunikation bezogen auf die Sprachentwicklung, die Sprechfähigkeit und das Sprechverhalten, in der Ausdrucksfähigkeit sowie im Sprachverständnis. Bei dem überwiegenden Teil dieser Lernenden ist das Sprachverständnis (rezeptive Sprache) deutlich stärker entwickelt als die Sprachproduktion (expressive Sprache). Dazu kommt, dass die Sprache, die im Mathematikunterricht verwendet wird, einige Besonderheiten aufweist, die hohe sprachliche Anforderungen und Herausforderungen an *alle* Lernenden im Mathematikunterricht stellt. Infolge ihrer – oft komplexen – sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen sind die sprachlichen Hürden für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung entsprechend höher (Schäfer, 2016).

Mathematikspezifische sprachliche Anforderungen zeigen sich wie folgt (Götze & Hang, 2017):

- **Fachbegriffe** wie Quadrat, Symmetrie, Zentimeter, Tabelle, Addition etc. sind häufig aus einer anderen Sprache entlehnt, stellen damit eine „Fremdsprache“ dar.
- **Fach- und Bildungssprache** unterscheiden sich von der *Alltagssprache*. Die mathematische Fachsprache ist durch eine möglichst präzise, allgemeingültige Ausdrucksweise gekennzeichnet und entspricht überwiegend der Satzkonstruktion der Schriftsprache. Die Alltagssprache, über die Kinder verfügen, ist dagegen (eher) kontextgebunden und

konzeptionell mündlich. Unvollständige Sätze und Zeigegesten, unterstützt durch Adverbien wie z. B. *hier, da, dort*, sind Kennzeichen der Alltagssprache. Allein innerhalb der Grundschulzeit werden ca. 500 neue Wörter im Mathematikunterricht gelernt, die in der Alltagssprache des Kindes nicht vorhanden sind und häufig aus einer anderen Sprache entlehnt sind (Quadrat, Symmetrie, Zentimeter, addieren) oder umgangssprachlich ganz anders geprägt sind (Seite, Netz, Produkt). Beispielsweise ist *gerade* nicht nur das Gegenteil von *schief* oder ein zeitlicher Ausdruck („Gerade war ich in der Turnhalle.“), sondern *gerade* ist – arithmetisch betrachtet – auch die Eigenschaft von Zahlen, die durch zwei teilbar sind. Wird der Kontext zur Geometrie hergestellt, dann ist eine *Gerade* eine unendlich lange Linie. Damit es nicht zu Missverständnissen und einem Nicht-Verstehen kommt, sind das Wahrnehmen von und der Austausch über *Bedeutungsinterferenzen* Bestandteile mathematischen Lernens (Verboom, 2008).

- **Abstrakte Symbolsprache:** Symbole, Ziffern und Formeln sind abstrakte Darstellungen. Die Bedeutungen dieser Zeichen werden im Mathematikunterricht zwischen den Lernenden untereinander und mit der Lehrkraft ausgehandelt. Dazu ist es notwendig, Beziehungen zwischen Zeichen und Bezeichnetem herzustellen, so dass letztlich mathematische *Grundvorstellungen* damit verbunden werden können.
- **Zahlwörter:** Die Bildung deutscher Zahlwörter folgt schwierigen Bildungsregeln. Sie werden anders ausgesprochen, als ihre symbolische Darstellung (Leserichtung von links nach rechts) vermuten lässt (z.B. 32 – zweiunddreißig). Insbesondere für Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, kann dies enorme Probleme bereiten.
- **Kommunizieren und Argumentieren:** Das Begründen und Erklären mathematischer Überlegungen stellen eine hohe Herausforderung dar. Auch wenn umgangssprachliche Umschreibungen oftmals möglich sind, ist die Fachsprache unumgänglich, um mathematische Überlegungen kurz, treffend und genau auszudrücken. Neben Kompetenzen auf den verschiedenen Sprachebenen wie Sprechfähigkeit, Wortschatz, Satzbildung und -verständnis, Grammatik ist auch das Wissen um das „Wie“ notwendig, wie eine Sprecher-Hörer-Rolle einnehmen, ausreden lassen, zuhören, nachfragen im Verständnis von *dialogischen Kompetenzen* (Wölki-Paschvoss, 2018).

Mit Blick auf die Rolle der Sprache im Mathematikunterricht wird deutlich, dass es, trotz oder vielmehr wegen der teils komplexen sprachlichen Beeinträchtigungen, keinen „spracharmen“ oder „sprachlosen“ Mathematikunterricht geben kann. Lernende im

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung benötigen einen *sprachunterstützenden* und *sprachsensiblen* Mathematikunterricht.

Bei der Planung eines *sprachunterstützenden* und *sprachsensiblen* Mathematikunterrichts können folgende Leitfragen hilfreich sein (MSB NRW, 2022b, S. 33; Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 24):

- „Welche sprachlichen Auffälligkeiten können im Unterricht zu Lernbarrieren werden und wie können diese abgebaut werden?
 - Die Lehrkraft sollte durchgängig auf geplante Versprachlichungen achten und als sprachliches Vorbild fungieren. [...]
 - Lernaufgaben sollten in einfacher Sprache erklärt, geschriebene Texte auch in einfacher Sprache angeboten werden.
- Welche Medien werden benötigt bzw. wie müssen diese zur Beseitigung von Barrieren adaptiert werden?
 - Da Sprachproduktion und Sprachrezeption mehrdimensional und auf verschiedene Art und Weise – durch Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Wahrnehmen – geschehen, kann die Nutzung verschiedener Darstellungsformen, die sich ohnehin aus mathematikdidaktischer Sicht empfiehlt (vgl. Kapitel 6.2.3), Lernbarrieren entgegenwirken und eventuell fehlende kommunikative Mittel ausgleichen.
 - [Insbesondere] für Lernende mit Unterstützungsbedarf [unter anderem] im Bereich Sprache ist ein Wortspeicher von besonderer Bedeutung, da sich die Speicherung neuer Begriffe im sogenannten mentalen Lexikon nur verlangsamt vollzieht. Die Möglichkeit, neu erarbeitete Begriffe oder Formulierungen im Wortspeicher nachzulesen, hilft, über den visuellen Zugang deren Verankerung zu unterstützen. In der Lerngruppe gemeinsam erstellte Wortspeicher können darüber hinaus für einzelne Kinder individuell modifiziert werden.“
(<https://pikas.dzlm.de/node/1998>)

Für leseschwache oder nicht-lesende Lernende wird der Wortspeicher durch den Einsatz eines Lesestiftes, Gebärden und/ oder Piktogramme modifiziert bzw. angereichert.

Unser Wortspeicher

der 10 Euro-Schein die 2 Euro-Münze

Lege 10 Euro!

Ich lege 10 Euro in

einen 5 Euro-Schein zwei 2 Euro-Münzen eine 1 Euro-Münze

eine Möglichkeit 10 Euro zu legen

Wichtige Sätze:

- Zuerst habe ich _____ gelegt, dazu habe ich _____ gelegt.
- Hier kannst du sehen, dass ...
- Ich habe _____ verschiedene Möglichkeiten gefunden!

Ich habe meine Möglichkeiten gemalt geschrieben 10 gelegt

Für diese Möglichkeit lege ich einen 5 Euro-Schein, zwei 2 Euro-Münzen und eine 1 Euro-Münze.

Mathe inklusiv

Abb. 28 Wortspeicher „Lege 10 Euro!“ (Matheinklusiv,o.J.) <https://pikas-mi.dzlm.de/node/576> [08.05.2023]

- „Welche Methoden und Unterrichtsformen eignen sich?
 - Partner- und Gruppenarbeit erfordern und fördern sprachliche Kommunikation, aus fachlicher Sicht empfehlen sich insbesondere *Mathekonferenzen*, in denen sich die Kinder in Kleingruppen [Rollenkarten, klare Abläufe und Strukturen] über mathematische Probleme [klare, schülerorientierte, auffordernde Aufgabenstellungen/Fokus Ergebnisse „gleich, ähnlich, verschieden] und Verfahren [Fokus Prozesse „Wie hast du es gemacht?“ [Austausch über Ergebnisse und austauschen].“] (<https://pikas.dzlm.de/node/787>)
 - Fachliches und sprachliches Lernen bedingen sich gegenseitig. Sprache als Mittel des Verstehens und als Mittel der Verständigung finden ihren Platz im Mathematikunterricht insbesondere dann, wenn *kooperativ und kommunikativ* (kommunikationsfördernd) gearbeitet wird. Damit werden auch vielfältige Chancen des sozialen Lernens eröffnet.

Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist dies umso bedeutsamer, da aufgrund der sehr unterschiedlichen mathematischen Leistungsniveaus innerhalb der Lerngruppen häufig ein individualisierter Mathematikunterricht in Form von Freiarbeit, Wochenplanarbeit o. ä. verwirklicht wird und der Austausch untereinander, das Von- und Miteinanderlernen zu wenig realisiert wird. *Nicht nur* bezogen auf einen inklusiven

Unterricht gilt es jedoch nach Wocken (1998, S. 39) „die Balance zu wahren, zwischen individuellen Lernangeboten einerseits [...] und gemeinsamen Lernsituationen andererseits [...]“. Der Austausch zwischen den Lernenden kann in mehr oder weniger anspruchsvollen Ausprägungen (von koexistenten über subsidiäre bis hin zu kooperativen Lernsituationen) initiiert werden (Korten et al., 2019).

Die Website „Mathe**inkl**usiv mit PIKAS“ bietet unter dem Reiter „Austausch anregen“ Möglichkeiten zur Vertiefung sowie Ideen zur Initiierung und Gestaltung von kommunikationsfördernden mathematischen Lernprozessen.

- **Austausch anregen:** <https://pikas-mi.dzlm.de/node/55>

Weitere Informationen und Vertiefung:

- **Mathe**inkl**usiv:** <https://pikas-mi.dzlm.de/node/135>
→ Lernende mit Unterstützungsbedarf im Bereich Kommunikation und Sprache
- **Mathe**inkl**usiv:** <https://pikas-mi.dzlm.de/node/176>
→ Unterstützte Kommunikation
- **PIKASkompakt:** <https://pikas-kompakt.dzlm.de/node/33>
→ Sprachbildend unterrichten
- **primakom:** <https://primakom.dzlm.de/node/224>
→ Anregungen zur Sprachförderung insbesondere mit Fokus auf DaZ
- **Mathe sicher können:** <https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/node/459>
→ Sprachbildungsmaterial zum Bündeln & Entbündeln, Additions- & Subtraktions-Aufgaben zu Situationen finden

6.2.5 Gestaltung eines differenzsensiblen Mathematikunterrichts im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weisen sehr heterogene mathematische Lernvoraussetzungen auf. Infolgedessen stellt sich für die Lehrkraft immer wieder die Frage: Gemeinsamer Mathematikunterricht mit allen Schülerinnen und Schülern oder individualisiertes mathematisch-fachliches Lernen im Rahmen von z. B. Wochenplanarbeit? Aus der Erfahrung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowohl im Förderschulsystem wie im Gemeinsamen Lernen kann die Antwort nur „sowohl-als-auch“ lauten. Bezogen auf das Gemeinsame Lernen formuliert Scherer (2017, S.195): „Es gilt, sowohl Phasen und Situationen des gemeinsamen Lernens sinnvoll zu planen als auch die Notwendigkeit individueller Lernsituationen zu identifizieren und zu ermöglichen. Letztere sollten jedoch immer mit dem Ziel größtmöglicher Gemeinsamkeit gestaltet werden.“ Diesem Plädoyer folgend wird im Folgenden das Konzept „Lernaufgaben adaptieren“ der Arbeitsgruppe „Mathe**inkl**usiv mit PIKAS“ als eine mögliche unterrichtliche Herangehensweise skizziert. Das Konzept eignet sich für den Mathematikunterricht in heterogenen

Lerngruppen, sowohl im Gemeinsamen Lernen wie auch für Lerngruppen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Bei der differenzsensiblen Unterrichtsplanung und -gestaltung werden neben den individuellen mathematischen Lernständen der Lernenden, auch die sensorischen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen oder körperlichen Besonderheiten explizit bedacht, mit der Idee verbunden, allen Kindern einen Zugang zum mathematischen Lerngegenstand zu ermöglichen (<https://pikas-mi.dzlm.de/node/272>).

Auf Grundlage einer offen gestalteten „Basisaufgabe“ werden vertiefende Aktivitäten und weiterführende Differenzierungsmaßnahmen für Lernende mit unterschiedlichen mathematischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen über Reduktionen und Erweiterung in die Unterrichtsplanung und -gestaltung eingebunden (MSB NRW, 2021a, S. 11).

Exemplarisch wird die Adaption einer Lernaufgabe am Beispiel einer Idee zur Förderung der Zahlwortreihe in der nachfolgenden Abbildung veranschaulicht.

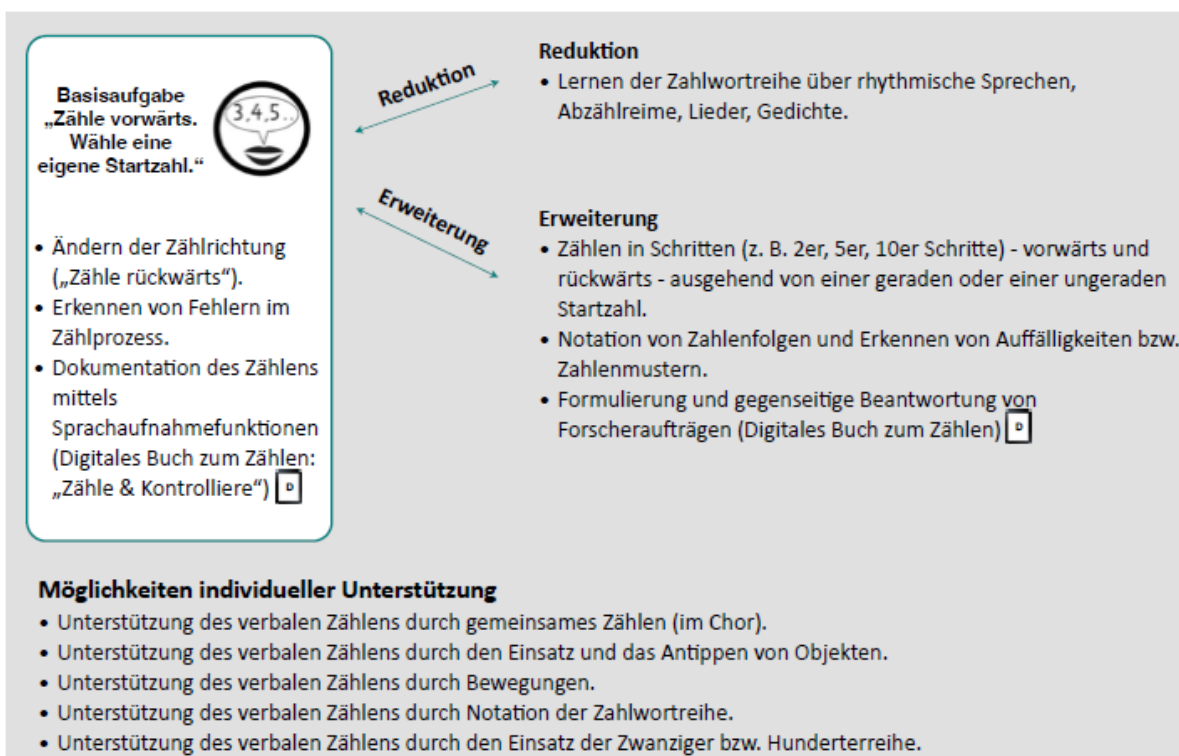


Abb. 29 Aufgaben adaptieren, um Lernende verschiedener Leistungsstufen zu fördern. (Matheinklusive, o.J.) <https://pikas-mi.dzlm.de/node/624> [07.05.2023]

Die Übersicht verdeutlicht die inhaltliche Bandbreite und damit das Differenzierungspotential der mathematischen Lernaufgabe. Die Aufgabenstellung ist angelehnt an die Merkmale einer natürlichen Differenzierung im Mathematikunterricht (u. a. Fragestellungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, Möglichkeit unterschiedlicher Lösungswege, Hilfsmittel und Darstellungsweisen, Einbindung inhalts- und prozessbezogener Kompetenzen) und ermöglicht einen gemeinsamen Einstieg sowie eine (spätere) gemeinsame Reflexion:

- „Niedrige Einstiegsschwelle, so dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht und mathematisch aktiv werden können.
- Gut anzupassen durch Adaption der Aufgabenstellung, um die Lernvoraussetzungen aller Kinder besser berücksichtigen zu können (siehe differenzierte Arbeitsphase).
- Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung, so dass sich alle Kinder inhaltlich und prozessbezogen beteiligen können.
- Soziales Lernen aus der Sache heraus, um eine fachlich geprägte Begegnung aller Kinder zu ermöglichen.“ (<https://pikas-mi.dzlm.de/node/274>)

Weitere Informationen und Vertiefung:

- **Matheinklusiv:** <https://pikas-mi.dzlm.de/node/270> → Unterrichtsplanung: Gemeinsame Lernumgebung
- Scherer, P. (2017): Gemeinsames Lernen oder Einzelförderung? – Grenzen und Möglichkeiten eines inklusiven Mathematikunterrichts. In: In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), Inklusiver Unterricht in der Grundschule (194-212). Stuttgart: Kohlhammer.

6.2.6 Auf ein Wort

In meiner beruflichen Tätigkeit als Fachleiterin Mathematik, Sonderpädagogische Förderung, habe ich seit über zwanzig Jahren das große Vergnügen, Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beim „Mathematik (be-)treiben“ beobachten zu dürfen. Einige Lernende durfte ich über ihre gesamte mathematische Schullaufbahn hinweg begleiten.

Unter anderem habe ich *Max* kennengelernt,

- der zu Beginn seiner Schulzeit die Begriffe *rund* und *eckig* auf der basal-perzeptiven Ebene entwickeln konnte,
- der zeitgleich das *Zählen* über rhythmische Erfahrungen bis hin zum *Zählen* von (un-)strukturierten Materialien und das simultane Erfassen von Mengen erlernte,
- der *Würfelbauten* nach einem Bauplan erstellte und diese auch zeichnen konnte,
- der *Probleme lösen* konnte (Strategiespiele): „Da musst du nur mal nachdenken, dann gewinnst du auch!“
- ...
- und der schließlich (mit-)verantwortlich für einen Pausenkiosk (Bedarfe ermitteln, Umgang und Rechnen mit Geld) war.

Ein anspruchsvoller, aktiv-entdeckender Mathematikunterricht lohnt sich für ALLE Schülerinnen und Schüler und hilft ihnen, sich ihre Welt zu erschließen und an ihr teilzuhaben.

6.2.7 Empfehlenswerte Webseiten

Matheinklusive
mit PIKAS



Mathe inklusiv mit Pik AS bietet Hintergrundinformationen und Unterrichtsmaterialien zu Leitideen, Inhalten und Förderschwerpunkten zur Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Mathematikunterricht.

<https://pikas-mi.dzlm.de/>

PIKAS



PIKAS bietet Material zur Entwicklung und Planung guten Mathematikunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der prozessbezogenen Kompetenzen, sowie Hinweise und Materialien zur Diagnose und Förderung.

<https://pikas.dzlm.de/>

primakom



Primarstufe Mathematik kompakt bietet vor allem auch fachfremd unterrichtenden Lehrpersonen Selbstlernmodule zu grundlegenden und übergreifenden Themen sowie Inhalten und Aufgabenformaten des Mathematikunterrichts mit Hintergrundinformationen, Unterrichts Anregungen und weiterführenden Hinweisen.

<https://primakom.dzlm.de/>

KIRA



KIRA - Kinder rechnen anders - bietet exemplarische Videos und Schülerdokumente zur Analyse von und Sensibilisierung für Denkwege von Kindern zu zentralen Inhalten des Mathematikunterrichts, sowie dafür notwendige mathematikdidaktische Hintergrundinformationen.

<https://kira.dzlm.de/>

Mahiko



Mathehilfe kompakt bietet Erklärvideos für Mathehelfer und Lernvideos für Kinder zu den zentralen Inhalten der Primarstufe und daran anknüpfendes Übungsmaterial mit Hintergrundinformationen zum Einsatz in schulischen und außerschulischen Lernsituationen.

<https://mahiko.dzlm.de/>

Mathe sicher können



Mathe sicher können stellt die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik in den Fokus. Es werden praxiserprobte Diagnose- und Fördermaterialien zur Sicherung mathematischer Basiskompetenzen für den Unterricht der Sekundarstufe I sowie der Primarstufe geboten.

<https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>

7 Digitales Lernen

Thomas Schmidt

7.1 Digitales Lernen und der Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung

Digitale Medien eröffnen Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zahlreiche Möglichkeiten in unterschiedlichen Situationen: Bei individuellen Lernvoraussetzungen in den Bereichen Kognition, Kommunikation und Motorik kann z. B. mittels Bild- oder Sprachnachrichten kommuniziert werden. Assistive Techniken ermöglichen ihnen den Zugang zu Informationen unabhängig von Zeit und Ort und im eigenen Tempo. Bezogen auf das schulische Lernen ermöglichen digitale Medien neue Formen der Individualisierung und Differenzierung. Als nicht zu vernachlässigenden Punkt führt Moch zusätzlich an: *„Vor allem bieten sich viele Gelegenheiten, den Lernprozess mit Aktivitäten und Kreativität anzureichern, sodass eine der wichtigsten intrinsischen Motivationen nicht zu kurz kommt: der Spaß am Lernen“* (Moch, 2022, S. 16).

In der Darstellung der Ergebnisse des Projekts „Lernen mit digitalen Medien“ an verschiedenen Förderzentren Geistige Entwicklung/Körperliche und motorische Entwicklung in Schleswig-Holstein identifizieren Gerick et. al. (2020, S. 97ff.) sechs Potentiale digitaler Medien:

1. Die **Unterstützung** der Schülerinnen und Schüler bei eingeschränkten körperlichen und motorischen Fähigkeiten und bei fehlenden oder eingeschränkt vorhandenen Kulturtechniken (z. B. durch Vorlese- und Diktierfunktionen).
2. Die **Motivation** der Schülerinnen und Schüler durch den hohen Aufforderungscharakter, die verbesserte Anschaulichkeit durch insbesondere audio-visuelle Medien oder implementierte Belohnungssysteme z. B. in Lernapps.
3. Die Möglichkeit der **Differenzierung** durch das Bereitstellen unterschiedlicher Materialien und der Bearbeitung derer im individuellen Tempo. Zudem erweitern digitale Medien die Kanäle der Informationsaufnahme und unterstützen so die Handlungserweiterung.
4. Die Ermöglichung von **Teilhabe, Partizipation und Selbstständigkeit** der Schülerinnen und Schüler mit und durch digitale Medien. Als Beispiele der Teilhabe mit digitalen Medien führen die Autorinnen und Autoren die erweiterten Möglichkeiten der Kommunikation und Mobilität an; so können sich nicht schriftsprachlich kompetente Schülerinnen und Schüler Fahrpläne oder

Straßenschilder vorlesen lassen. Bezogen auf die Teilhabe durch digitale Medien verweisen die Autorinnen und Autoren auf die Möglichkeit, sich virtuell unbekanntem Umgebungen zu nähern oder trotz komplexer Beeinträchtigungen Selbstwirksamkeit zu erfahren. Zu ergänzen sind auch die Potentiale zur Selbstdarstellung und digitalen Teilhabe.

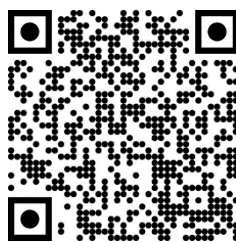
5. Die **Erleichterung von Unterrichtsvorbereitung** durch die Lehrpersonen, insbesondere die Chance zur vereinfachten Erstellung und Wiederverwendung von Lernmaterialien und der erleichterte Austausch digitaler Medien über z. B. Schulplattformen.
6. Die **Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams**, in denen die Akteure Vorbilder im Umgang mit digitalen Medien sind und z. T. digitale Medien erst für die Schülerinnen und Schüler nutzbar machen. Als Beispiel wird auf die Rolle der Schulbegleitungen verwiesen, die durch ihre Assistenz die Schülerinnen und Schüler unterstützen.

7.2 Digitales Lernen und Schule

Die Corona-Pandemie in den Jahren 2019ff. hat für zahlreiche Änderungen, Herausforderungen und Möglichkeiten für das Lernen und Lehren gesorgt: Die Erfordernisse des Lernens in Distanz und die Entwicklung – auch digitaler – Lernangebote in dieser Zeit, die Auswahl, Anschaffung und Implementierung digitaler Ausstattung (z. B. durch den DigitalPakt NRW mit einem Fördervolumen von 1Mrd. €) oder die Entwicklung von schulischen Medienkonzepten im Nachgang zur KMK (2016) Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ und zum Medienkompetenzrahmen (MKR) NRW (Medienberatung NRW, 2020) sind nur einige Beispiele.

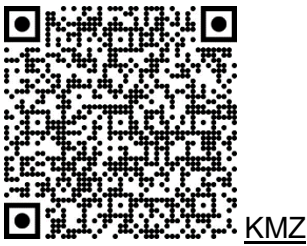


KMK



MKR NRW

Viele Schulen verfügen mittlerweile über eine umfassende Ausstattung mit digitalen Endgeräten wie Smartboards, Tablets, interaktiven Whiteboards, Beamern und weiteren Präsentationsausstattungen. Darüber hinaus werden Lern- und Organisationsplattformen wie Logineo, Moodle oder iServ genutzt und es wird mit Anwendungen wie Anton, Sofatutor, BookCreator, iMovie gearbeitet. Des Weiteren stehen Unterstützungssysteme wie kommunale Medienzentren (KMZ) und Fortbildungsangebote zur Verfügung, um digitale Bildung zu ermöglichen.



7.3 Digitales Lernen und Diklusion

Mit der flächendeckenden Verbreitung von Smartphones und Tablets geht eine hohe Verfügbarkeit digitaler Medienangebote einher – dadurch gehört die Digitalisierung mittlerweile für viele Schülerinnen und Schüler zum Alltag. Die häufig audio-visuell geprägten Inhalte ermöglichen eine erweiterte Zugänglichkeit im Vergleich zu textbasierten Angeboten – man vergleiche nur eine SMS mit der Möglichkeit, Sprach- und Videonachrichten per Messengerdienst zu versenden. Gleichzeitig besteht die Gefahr einer „digitalen Exklusion“ – besonders für Kinder und Jugendliche mit komplexen Einschränkungen (Keeley et al., 2021, S. 249).

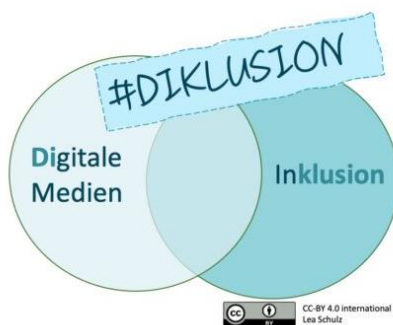


Abb. 30 Diklusion in Schulz, 2022, S. 9

Schulz et. al. (2022, S. 31) machen mit der Digitalisierung und der Inklusion zwei große Herausforderungen innerhalb der Schulentwicklung aus. Die Autoren fassen den Inklusionsbegriff im Sinne der deutschen UNESCO-Kommission weit, als „Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Bildung in allen Schularten“. Der Begriff „Diklusion“ umfasst als Wortneuschöpfung *Digitale Medien* und *Inklusion* und bedeutet „*die programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in der Schule. Die Verschränkung der beiden Themen ermöglicht Chancen der Teilhabe*“ (Schulz, Reber, 2022 im Druck).

7.4 Digitales Lernen in den Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den Bildungsgang Geistige Entwicklung

Auch mit den seit August 2022 in Nordrhein-Westfalen geltenden Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung lässt sich das digitale Lernen legitimieren:

- Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung haben den uneingeschränkten Anspruch und das Recht, in allen Lebensbereichen zu partizipieren, an der Gesellschaft aktiv teilzuhaben und Selbstständigkeit und persönliche Entfaltung zu erfahren (Richtlinien Geistige Entwicklung MSB NRW, 2022a, S.12).
- Die Bildung in den einzelnen Entwicklungsbereichen leistet einen Beitrag u. a. zur Medienbildung und Bildung in einer digitalen Welt (Richtlinien Entwicklungsbereiche, MSB NRW, 2022d, S.15).
- In den Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation findet sich das Lernen mit digitalen Medien vorrangig in den Bereichen „Kommunizieren – Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Mit Texten und Medien umgehen“ (Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation, MSB NRW, 2022f)

7.5 Digitales Lernen im Bildungsgang Geistige Entwicklung und der Medienkompetenzrahmen NRW

Der Medienkompetenzrahmen (MKR) NRW (Medienberatung NRW, 2020) wurde entwickelt, um den Schulen ein Instrument an die Hand zu geben mit dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen die Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die sie benötigen, um am digitalen Wandel teilhaben zu können. Sie sollen zu einem sicheren, kreativen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien befähigt werden und neben einer umfassenden Medienkompetenz auch eine informatische Grundbildung erhalten.

Innerhalb des Medienkompetenzrahmens werden sechs Kompetenzbereiche definiert:

1. Bedienen und Anwenden
2. Informieren und Recherchieren
3. Kommunizieren und Kooperieren
4. Produzieren und Präsentieren
5. Analysieren und Reflektieren
6. Problemlösen und Modellieren

Im Unterrichtsalltag werden diese Kompetenzbereiche i. d. R. nicht isoliert behandelt, sondern es werden sich zahlreiche Interdependenzen ergeben: Die Programmierung eines Blue-Bots (MKR 6: Problemlösen und Modellieren) per Tablet gelingt nur, wenn die Schülerinnen und Schüler das Tablet auch Bedienen können (MKR 1: Bedienen und Anwenden).

Die zentralen Aspekte zum Einsatz digitaler Medien in inklusiven Kontexten werden in der Literatur in weiteren Modellen beschrieben, wie z.B. im Ebenenmodell nach Schulz (2022). Sie differenziert in fünf Stufen:



Abb. 31 Ebenenmodell zum Einsatz digitaler Medien im inklusiven Setting (Schulz, 2022, S. 10)

Um die einzelnen Lern- und Lehrbereiche einerseits etwas stärker voneinander abzugrenzen und andererseits die Bedeutung für konkrete Unterrichtsplanungen herauszustellen, wird hier eine Einteilung in vier Bereiche vorgenommen:

1. Zugänglichkeit und Nutzung (MKR 1)
2. Medien als Erweiterung des Lernangebots (MKR 2)
3. Umgang mit Medien (MKR 3 und 5)
4. Digitale Tools (MKR 4 und 6)

7.5.1 Zugänglichkeit und Nutzung

Bedienen und Anwenden (MKR 1) beschreibt die grundlegende Fähigkeit, Medien überhaupt nutzen zu können und sie sinnvoll einzusetzen. Damit bildet es die Grundlage jeder aktiven und passiven Mediennutzung. Bei Schülerinnen und Schülern mit dem

Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung kann die Nutzung von digitalen Medien durch Funktionsstörungen in den Bereichen Kognition, Wahrnehmung und Motorik erschwert werden. Hier können digitale Medien Zugangsmöglichkeiten eröffnen. Die sogenannten „Assistiven Technologien“ können Barrieren mindern, Zugänglichkeit sichern und somit Teilhabe ermöglichen. Dabei ist es hilfreich und sinnvoll, auf eventuell vorhandene Hilfsmittel und Nutzungsstrategien zurückzugreifen:

- Hat die Schülerin/der Schüler bereits ein Hilfsmittel, z. B. aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation? Viele **elektronische Kommunikationshilfen (Talker)** (LINK zu UK) sind tabletbasiert – vielleicht gibt es Möglichkeiten, diese Tablets auch über die Talkerfunktion hinaus zu verwenden – beispielsweise durch die Nutzung von vorinstallierten Apps (Notizfunktion, Kamera, Diktierfunktion etc.)?
- Verfügt der Schüler/die Schülerin bereits über besondere **Nutzungsstrategien**, wie z. B. das Scanning, bei dem Inhalte auf dem Bildschirm fortlaufend hervorgehoben werden und der Schüler/die Schülerin diese mittels Tastendrucks auswählt?
- Welche **wahrnehmungsbezogenen und motorischen Voraussetzungen** sind zu beachten? Benötigt der Schüler/die Schülerin ein extra großes Tablet? Werden Stiftverdickungen für Eingabestifte, externe Tastaturen oder weitere Peripheriegeräte benötigt?

Ziel ist es immer, eine möglichst hohe *Usability*, d. h. eine Anforderungsarmut hinsichtlich kognitiver, wahrnehmungsbezogener und motorischer Voraussetzungen auf Seiten der Nutzenden zu erreichen. Um dieses zu ermöglichen, bringen digitale Medien mittlerweile zahlreiche „Bordmittel“ mit. Einige sind bereits vorinstalliert, andere müssen aktiviert oder „nachgeladen“ werden:

Bedienungshilfen in iOS-Geräten: iOS bietet eine Vielzahl von Bedienungshilfen, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen dabei zu unterstützen, ihre Geräte besser zu nutzen. Hier sind einige der wichtigsten Bedienungshilfen in iOS-Geräten:

VoiceOver: Ist eine Bildschirmlesefunktion, die den Inhalt des Bildschirms vorliest und Schülerinnen und Schülern mit Sehbeeinträchtigungen dabei hilft, das Gerät zu bedienen. Es liest Texte, Schaltflächen, Symbole und andere Elemente vor und ermöglicht es, mit Gesten zu navigieren.

Vergrößerung: Diese Funktion ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, den Bildschirminhalt zu vergrößern, um ihn besser sehen zu können. Sie können die

Vergrößerung aktivieren und anpassen, um den gewünschten Ausschnitt zu vergrößern.

Display-Anpassungen: iOS bietet verschiedene Display-Anpassungen, um den Kontrast, die Farben und die Lesbarkeit zu verbessern. Schülerinnen und Schülern können zum Beispiel den Dunkelmodus aktivieren, um helle Elemente auf dem Bildschirm zu reduzieren.

Schaltersteuerung: Diese Funktion ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, das Gerät mit externen Schaltern oder Tastaturen zu steuern. Es können benutzerdefinierte Schalterkonfigurationen erstellt werden, um verschiedene Aktionen auszuführen.

AssistiveTouch: Bietet eine alternative Methode zur Bedienung des Geräts. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern den Zugriff auf bestimmte Funktionen und Steuerelemente über ein virtuelles Menü, das auf dem Bildschirm angezeigt wird.

Neben diesen Beispielen gibt es noch eine Vielzahl weiterer Bedienungshilfen wie Schreibhilfen, Text-zu-Sprache-Funktionen und weitere Anpassungsmöglichkeiten. Die genauen Bedienungshilfen können je nach iOS-Version und Gerät variieren.

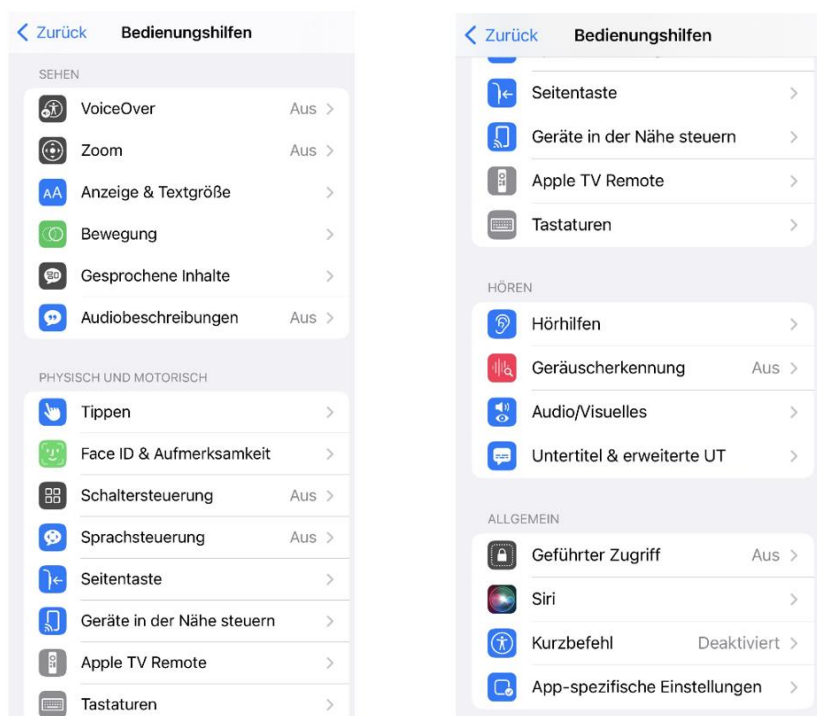



Abb. 32 Das Bedienungshilfen-Menü in iOS 16 (Screenshot d. Verf.)

Die **Diktierfunktion** ermöglicht die Umwandlung von gesprochener Sprache in einen Text. Dazu tippt man auf der Bildschirmtastatur bei iOS-Geräten auf das Mikrofonsymbol und spricht den zu schreibenden Text. Wichtig ist, dass die Spracherkennung auf externen Servern stattfindet und es zu datenschutzrechtlichen Schwierigkeiten kommen kann.



Abb. 33 Bildschirmtastatur in iOS mit Diktiersymbol unten rechts (Screenshot d. Verf.)

Der **plastische Reader** ist eine Funktion, die in zahlreichen Anwendungen von Microsoft - z. B. in der Notizapp OneNote oder dem Browser Edge, verfügbar ist. Dabei wird der Bildschirmtext zum besseren Lesen hervorgehoben oder vorgelesen. In Microsoft Edge wird der plastische Reader in der Adressleiste über den  Button oder die Taste F9 aktiviert. In OneNote wird der plastische Reader über den Reiter „Ansicht“ angezeigt. Hier stehen deutlich mehr Möglichkeiten zur Verfügung: Ist ein Text in die App kopiert, lässt er sich in Silbenschrift anzeigen oder es können Wortarten farbig hervorgehoben werden. Darüber hinaus lassen sich viele Wörter auch als Bildsymbole anzeigen. Ebenso wie im Browser Edge lassen sich Stimmklang und Vorlesegeschwindigkeit anpassen.

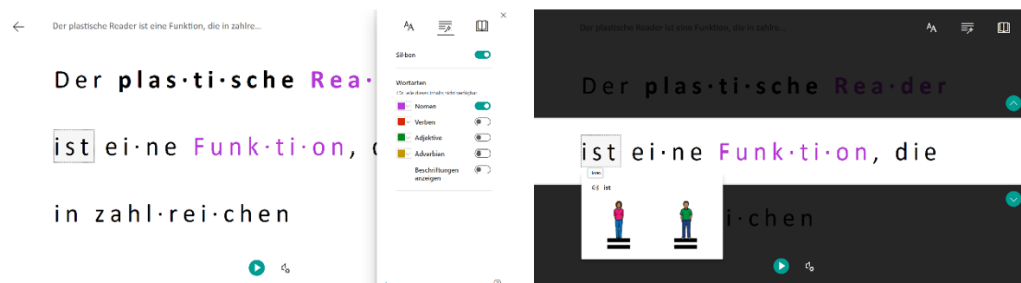


Abb. 34 Der plastische Reader in OneNote (Screenshot d. Verf.)

Sprachassistenten wie Siri, Alexa oder Cortana können Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Weise beim Lernen helfen. Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

Kommunikation und Interaktion: Sprachassistenten ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, auf natürliche Weise mit Technologie zu interagieren, indem sie Sprachbefehle verwenden. Dies entlastet Schülerinnen und Schülern mit eingeschränkter motorischer Fähigkeit oder Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten.

Informationszugang: Sprachassistenten können Schülerinnen und Schülern helfen, auf Informationen zuzugreifen, indem sie Fragen stellen oder nach bestimmten Inhalten suchen. Dies kann ihnen helfen, Wissen zu erweitern, Antworten auf Fragen zu finden und ihr Verständnis in verschiedenen Themenbereichen zu verbessern.

Organisation und Zeitmanagement: Sprachassistenten können Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Zeit besser zu organisieren, indem sie Erinnerungen setzen, Termine planen oder Aufgabenlisten erstellen. So lassen sich z. B. Erinnerungen für Therapietermine, Pausenzeiten oder Unterricht in Fachräumen einrichten.

Barrierefreiheit: Sprachassistenten bieten eine barrierearme Möglichkeit, auf Technologie zuzugreifen und sie zu nutzen. Viele Bedienungshilfen – wie z. B. das Vorlesen von Bildschirmhalten – lassen sich über Sprachassistenten aktivieren.

7.5.2 Medien als Erweiterung des Lernangebots

Im Bereich *Informieren und Recherchieren* (MKR 2) geht es darum, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Informationsquellen sinnvoll und zielgerichtet auszuwählen und die so gewonnenen Informationen kritisch zu bewerten und zu nutzen. In einem erweiterten Sinne geht es also um Informationsaufnahme, -speicherung und -verarbeitung und damit um ein zentrales Feld der Bildung. So gesehen lässt sich dieser Bereich analog zu Schulz (2022, S. 38) auch als „Lernen durch Medien“ beschreiben – mit dem Ziel, individualisierte Lernangebote in inklusiven Settings anzubieten. Beispiele hierfür sind u. a. adaptive Lernprogramme wie die Lernwerkstatt oder Anton.

Beispielhafte Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung im Bereich „Informieren und Recherchieren“ im engeren Sinne sind:

Angepasste Informationsquellen: Schülerinnen und Schüler sollen adäquate Informationsquellen (z. B. in Leichter Sprache) analog zu ihrer individuellen Bedürfnislage kennen. Das kann die Nutzung von angepassten Suchmaschinen (Fragfinn.de, blinde-kuh.de, helles-koepfchen.de), die Möglichkeit zur barrierefreien Darstellung von Internetseiten (z. B. durch Schriftgröße und Kontrast) oder das Bereitstellen von mit Bildern und Symbolen ergänzten Texten in leichter Sprache umfassen. Bei der Erstellung von Texten in leichter Sprache können Prüfseiten wie LanguageTool ([LanguageTool](#)) oder das Wörterbuch Hurraki ([Hurraki](#)) helfen. Versuche, Texte durch eine KI in leichte Sprache

umwandeln zu lassen, führten leider noch nicht zu befriedigenden Ergebnissen – es ist zu hoffen, dass dieses zukünftig besser gelingen wird.

Visuelle Recherche: Bildersuchen können Schülerinnen und Schülern dabei helfen, Bilder und Grafiken zu unterrichtlichen Themen zu finden und somit Informationen leichter zu erfassen.

Multimediale Inhalte: Videos, Audiodateien oder interaktive Medien nutzen mehrere Informationskanäle und können dadurch beitragen, dass Informationen besser aufgenommen und abgespeichert werden.

Mittlerweile gibt es zahlreiche Anwendungen und Tools, mit denen Schülerinnen und Schüler Lern- und Bildungsinhalte üben, sichern und erweitern können – es handelt sich hierbei um digitale Medien für den Bereich „Informieren und Recherchieren“ (MKR 2) im weiteren Sinne. Da der Anbietermarkt sehr dynamisch ist, finden sich am Ende Verweise auf verschiedene Online-Quellen, in denen weitere Anwendungen und Tools aufgelistet sind.

Anton

Die Lernapp „Anton“ ist an sehr vielen Schulen in Verwendung. Sie bietet zahlreiche Übungsmöglichkeiten in den verschiedenen Unterrichtsfächern und Klassenstufen und dadurch gute Möglichkeiten zur Differenzierung. Die einzelnen Übungen sind visuell reizarm und mit klaren Grafiken und Symbolen versehen. Anton ermöglicht ein selbstständiges Fortschreiten innerhalb der einzelnen Übungen und bietet ein für viele Schülerinnen und Schüler attraktives Belohnungssystem über kleine Spiele, die mit erarbeiteten Münzen „bezahlt“ werden. Lehrkräften bietet Anton die Möglichkeit, Aufgaben „anzupinnen“ und damit den Lernprozess zu steuern. Durch das individuelle Benutzerkonto kann von verschiedenen Geräten aus auf Anton zugegriffen werden.



[Anton](#)

QR-Codes

Mit Hilfe von QR-Codes lassen sich unterschiedliche, „hinter“ den QR-Codes abgelegte, Informationen abrufen: Das können Internet-Adressen, W-Lan Zugänge, Text-, Audio- und Videodateien sein. Dazu wird in der Regel lediglich die Kamera eines Smartphones

bzw. Tablets benötigt. Die meisten aktuellen Geräte verfügen bereits über eine integrierte QR-Code-Erkennung. Durch die Verwendung von QR-Codes entfällt das fehleranfällige Übertragen bzw. Abschreiben von unter Umständen sehr langen Adresszeilen. Auch Anmeldevorgänge, wie z. B. in der Anton-App, können häufig per QR-Code vorgenommen werden. Neben zahlreichen kommerziellen Anbietern von QR-Code-Generatoren, gibt es auch werbe- und kostenfreie Anbieter, die zudem datenschutzkonform arbeiten:



[KITS niedersächsisches Landesinstitut](#)

Sofatutor

Die Anwendung „Sofatutor“ ist ähnlich wie „Anton“: Auch hier stehen zahlreiche Übungsformate in den Unterrichtsfächern und Klassenstufen zur Verfügung. Im Unterschied zu Anton ist die Bedienoberfläche visuell etwas fordernder. Dafür stehen für die meisten Themen kurze, animierte Erklärvideos zur Verfügung. Sofatutor bietet auch die Möglichkeit, interaktive Arbeitsblätter zu erstellen oder Arbeitsblätter auszudrucken.



[Sofatutor](#)

Lernwerkstatt 10

Ebenso wie Anton und Sofatutor bildet die Lernwerkstatt 10 die Hauptbereiche schulischen Lernens der Klassen 1 bis 6 ab. Sie läuft als Programm auf Windows-PCs oder Tablets oder als App auf iOS-Geräten. Die Funktionalität ist ähnlich wie bei anderen Lernanwendungen, auch hier können die zu bearbeitende Inhalte individuell für Schülerinnen und Schüler festgelegt werden.



Lernwerkstatt 10

LearningApps

Mit der Anwendung LearningApp lassen sich eigene, interaktive Lerninhalte erstellen oder bereitgestellte Inhalte nutzen. Dazu nutzt die Anwendung sog. „Bausteine“ – so gibt es Vorlagen zur Erstellung von Kreuzworträtseln, Zuordnungen (Wort-Bild, Bild-Bild, etc.), Reihenfolgen, Lückentexten, Memories und viele mehr. Die erstellten Inhalte können durch die Schülerinnen und Schüler über QR-Codes abgerufen werden. Verschiedene Inhalte können auch in „Kollektionen“ abgespeichert werden. So lassen sich z. B. unterschiedliche Übungsformate zu einem Thema bündeln.



LearningApps

Bildungsmediathek NRW

In der Bildungsmediathek NRW sind die ehemaligen Angebote von EDMOND und learn.line zusammengeführt. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler können über Such- und Auswahlmasken auf Videos, Dokumente, Lernmaterialien und interaktive Übungen (H5P) zurückgreifen und diese in weitere Angebote einbinden – z. B. in Logineo bzw. Moodle-basierte Plattformen. Die Nutzung der Bildungsmediathek erfordert einen entsprechenden Zugang, z. B. über die Schulnummer.



Bildungsmediathek NRW

Angebote bei QuaLis

Das Angebot von QuaLis umfasst Lerneinheiten zu unterschiedlichen Themen, die speziell für Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung erstellt wurden. Die Lerneinheiten berücksichtigen einerseits die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und sind andererseits an die curricularen Vorgaben angebunden. Diese Praxisbeispiele illustrieren zudem die Möglichkeiten digitalen Lernens und können als Vorlage für eigene Unterrichtsplanungen dienen.



[Digitale Lernangebote QuaLis](#)

Quizmaker

Mit der kostenpflichtigen iOS-App „Quizmaker“ lassen sich einfache, bildbasierte Multiple-Choice-Übungen erstellen. Dabei kann sowohl auf eigenes Bildmaterial als auch auf die weit verbreitete Symbolsammlung METACOM zurückgegriffen werden. Sämtliche Fragen, Lösungen und Reaktionen können auch eingesprochen werden, so dass auch Schülerinnen und Schüler ohne Lesekompetenz die Quizze bearbeiten können. Erstellte Übungen lassen sich per AirDrop, QR-Code oder Link teilen.



[Quiz-Maker](#)

LearningSnacks

Ebenso wie LearningApps oder QuizMaker gehört LearningSnacks zu den „inhaltsleeren“ (Schulz) Tools, die durch die Lehrenden mit fachlichen Inhalten gefüllt werden können. So können individuell auf die Lernvoraussetzungen angepasste Übungen für die Schülerinnen und Schüler erstellt werden. Bei LearningSnacks werden die Inhalte ähnlich wie in einem Chat-Verlauf präsentiert. Dafür können sowohl Texte als auch Bilder benutzt werden; auch das Einbinden von Youtube- und Soundcloud-Inhalten

ist möglich. Die erstellten Einheiten lassen sich per Link oder QR-Code teilen. Das Angebot ist kostenlos, eine Registrierung ist erforderlich.



[LearningSnacks](#)

Sammlungen

Alle Anwendungen und Werkzeuge hier aufzuführen, würde den Rahmen dieser Veröffentlichung sprengen. Daher wird an dieser Stelle auf einschlägige Sammlungen verwiesen, die den gegenwärtigen Stand gut abbilden:



[Karin Reber](#)

Dr. Karin Reber ist Sonderschullehrerin und Sprachheilpädagogin. Sie hat zahlreiche Publikationen zur Sprachförderung und digitalen Bildung verfasst. Darüber hinaus hat sie an der Erstellung mehrerer Apps und Computerprogramme mitgewirkt.



[Tool-Tipps Nimm!](#)

Das „Netzwerk Inklusion mit Medien (Nimm!)“ ist ein Angebot der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit und besteht aus Fachkräften und verschiedenen Jugendeinrichtungen in NRW. Das Ziel von Nimm! ist es, Inklusion voranzubringen.



[Taskcard Thomas Moch](#)

Thomas Moch ist Berater für digitale Bildung der Bezirksregierung Oberbayern. Auf der Taskcard finden sich Apps und Unterrichtsideen für unterschiedliche Fächer und Entwicklungsbereiche.

7.5.3 Umgang mit Medien

Durch die hohe Verfügbarkeit digitaler Medien kommt dem Bereich „Umgang mit Medien“ eine hohe Bedeutung zu – gleichzeitig gibt es nur wenige gezielte Angebote. Die Bandbreite möglicher Inhalte erstreckt sich von dem persönlichen Nutzungsverhalten über die informatische Grundbildung bis hin zu digitaler Teilhabe und E-Empowerment (als quasi „digitale Erweiterung“ des Empowerment-Begriffs).

Bezugnehmend auf den Medienkompetenzrahmen NRW überschneiden sich hier die Bereiche „Kommunizieren und Kooperieren“ (MKR 3) und „Analysieren und Reflektieren“ (MKR 5).

Ein umfassendes Angebot zur **informatischen Grundbildung** liefert die Seite „Internet-ABC“ der Landesanstalt für Medien NRW.



[Internet-ABC](#)

Die insgesamt 15 interaktiven Lernmodule richten sich an Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 – 6. Zu den einzelnen Lernmodulen gibt es weitere Unterrichtsmaterialien, die entweder direkt genutzt oder als Ausgangspunkt für individuell angepasste Lernmaterialien verwendet werden können. Die Module gliedern sich in die vier Themenbereiche:

1. Surfen und Internet – So funktioniert das Internet
2. Mitreden und Mitmachen – Selbst aktiv werden
3. Achtung, die Gefahren! – So schützt du dich
4. Lesen, Hören, Sehen – Medien im Internet

Jeder Themenbereich umfasst zwei bis fünf Lernmodule. Beispielhaft sind hier die Module für den Themenbereich 1 aufgeführt:

- „Unterwegs im Internet – So geht´s“ vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen für das Surfen und Navigieren im Internet, den Browser und seine wichtigsten Funktionen, die Navigation über Fenster und Registerkarten, Links und wie sie damit umgehen sollten, den Aufbau von Internetseiten, den richtigen

Umgang mit Pop-ups und Fachbegriffe und englische Ausdrücke aus dem Themenbereich "Internet, Computer, Smartphone".

- „Suchen und Finden im Internet“ erklärt Schülerinnen und Schülern, welche Arten von Suchmaschinen es gibt, wie diese Suchmaschinen funktionieren, wie sie die besten Treffer finden können und wie sie auch auf anderen Wegen an Informationen kommen können.
- „So funktioniert das Internet – Die Technik“ erläutert Schülerinnen und Schülern, wie das Internet funktioniert, mit welchen Geräten man online gehen kann, was es mit IP-Adressen auf sich hat, was Sicherheit und Datendiebstahl im Internet bedeuten, was das Internet als freies Informationsmedium ausmacht.
- „Mobil im Internet – Tablets und Smartphones“ vermittelt den Schülerinnen und Schülern, was mobile Geräte und was Apps sind, wie sie das mobile Internet nutzen können, dass Smartphones auch Druck und Stress erzeugen können und dass Sicherheitseinstellungen wichtig sind und wie diese aussehen.

Digitale Medien ermöglichen nicht nur individualisierte Lernangebote, sondern auch zahlreiche Möglichkeiten, **kooperativ und kollaborativ** zu arbeiten und über die gemeinsame Tätigkeit zu **kommunizieren**.

Ziel ist es, im gegenseitigen Austausch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen oder weiterzugeben und gemeinsame, bestenfalls neue, Wissensstrukturen aufzubauen (Wittich, 2017, S.47). Die digitalen Medien haben hierbei in der Regel die Funktion eines Werkzeuges. Solche Werkzeuge können beispielsweise folgende sein:

Etherpads

Etherpads sind einfache Textverarbeitungsprogramme, die online von mehreren Personen gleichzeitig bearbeitet werden können. In der Regel werden die schriftlichen Beiträge der teilnehmenden Personen in unterschiedlichen Farben gekennzeichnet. Selbstverständlich können Etherpads auch mit den geräteseitig zur Verfügung stehenden Bedienungshilfen bearbeitet werden.

Mindmaps

Ebenso wie Etherpads lassen sich auch kollaborative Mindmaps erstellen. Die grafische Darstellung kann eine gute Möglichkeit sein, Wissen, Fragen und Ergebnisse übersichtlich zu präsentieren.

Excalidraw

So wie Etherpads kollaboratives Schreiben ermöglicht, ermöglicht Excalidraw gemeinschaftliches Zeichnen. Dabei kann entweder von einer leeren Leinwand ausgegangen werden, oder es können eigene Bilder und Grafikdateien eingefügt werden.

Es gibt zahlreiche Anbieter kooperativer und kollaborativer Tools. Die oben genannten finden sich unter:



Doch muss der Austausch von Schülerinnen und Schülern untereinander nicht nur auf rein unterrichtliche Prozesse beschränkt sein – ebenso wichtig ist es, **Medien selbst zum Unterrichtsgegenstand** werden zu lassen. Dieses wird insofern besonders bedeutsam, da Medien ein Teil der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen und somit Sozialisationsinstanz geworden sind (Schulz, 2022, S. 76). So bieten Messenger über die „Status“-Funktion oder klassische soziale Medien wie u. a. Facebook, Instagram, Snapchat eine Möglichkeit zur Selbstdarstellung.

Ausgangspunkt hierfür ist häufig das **individuelle Nutzungsverhalten** mit dem Ziel, die Mediennutzungsdauer zu begrenzen oder zu kanalisieren. Falls es keine schuleinheitlichen Regeln gibt, bieten sich hier gemeinsam erarbeitete Vereinbarungen zur Mediennutzung in der Schule an.

Um digitaler Exklusion vorzubeugen, kann aber gerade **mit sozialen Medien Teilhabe ermöglicht** werden. Die Fachgruppe „Inklusive Medienbildung“ der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. hat hierfür drei Schwerpunkte ausgemacht (Schulz, 2022, S. 76f.):

1. **Teilhabe IN Medien** erhöht die Sichtbarkeit von sozialen Gruppen in der Gesellschaft. So können stigmatisierende und stereotype Darstellungen in den Medien verringert werden.
2. **Teilhabe AN Medien** durch die Beachtung von Barrierefreiheit bei der Verwendung oder Anschaffung digitaler Medien.
3. **Teilhabe DURCH Medien** – z. B. durch den Einsatz assistiver Technologien.

7.5.4 Digitale Tools

Als Digitale Tools werden im Folgenden „inhaltsleere“ Anwendungen verstanden, bei denen die Ergebnisse und Produkte in der Regel durch Schülerinnen und Schüler erstellt werden -sie diese also mit fachlichen Inhalten füllen. Selbstverständlich können diese Anwendungen auch zur Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrenden verwendet werden, indem sie individualisierte Unterrichtsmaterialien entwickeln. Im Ebenenmodell nach Schulz werden diese Anwendungen dem Bereich der Lerngruppe – Lernen mit Medien zugeordnet. Medien werden hier als Werkzeuge, z. B. zum Präsentieren und Veranschaulichen verwendet. Innerhalb des Medienkompetenzrahmens NRW lassen sich Digitale Tools in den Bereichen “Produzieren und Präsentieren” (MKR 4) und “Problemlösen und Modellieren” (MKR 6) verorten. Auch dieser Markt ist sehr dynamisch und wird sich weiterentwickeln, weshalb an dieser Stelle eine Auswahl an bewährten Digitalen Tools vorgestellt wird:

BeeBots

BeeBots sind kleine Roboter, deren Bewegungen über Pfeiltasten an der Gehäuseoberseite programmiert werden können. Als Bewegungen lassen sich vor- und rückwärts (jeweils 15cm Fahrtstrecke pro Programmierschritt) oder Drehungen um 90° auf der Stelle nach rechts oder links programmieren. BeeBots lassen sich mit verschiedenen Unterlagen verwenden: Das können einfache (15cm-)Raster, Buchstabentafeln, Landkarten, Straßenszenen o. ä. sein. Im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung können BeeBots zur Förderung der Kognition (räumliches Denken, logisches Denken und Problemlösen), der Kommunikation (z. B. im Rahmen einer Gruppenarbeit), der Feinmotorik (durch das Programmieren der BeeBots) oder des Arbeitsverhaltens (Aufmerksamkeit und Ausdauer) eingesetzt werden. Neben den BeeBots gibt es auch sogenannte “BlueBots”, die sich sowohl über Tastendruck als auch über eine App programmieren lassen. BeeBots oder andere programmierbare Roboter lassen sich häufig über die regionalen Medienzentren ausleihen.



[BeeBot Material Lehrer:innen Web Wien](#)

H5P

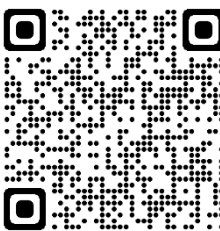
Mit Hilfe von H5P (HTML5Paket) lassen sich interaktive und multimediale Inhalte erstellen – dazu können Texte, Bilder, Audio- und Videodateien miteinander verknüpft und so z. B. Videos mit integrierten Quizfragen zu den Inhalten erstellt werden. Die freie Software ist Teil von Lernmanagement-Systemen (LMS) wie Logineo oder Moodle; dabei lassen sich sowohl H5P Anwendungen selbst erstellen als auch bereits vorgefertigte Einheiten einbinden. Eine Übersicht über H5P und Anwendungsmöglichkeiten bietet die Seite “Logineo in der Grundschule” von QuaLis.



[H5P in der Grundschule -QuaLis](#)

iMovie

Die App iMovie ist Bestandteil des iOS-Betriebssystem und in der Regel auf den Geräten vorinstalliert. Je nach Geräteverwaltung kann es aber sein, dass die App nachinstalliert werden muss. Mit iMovie lassen sich Filme schneiden und bearbeiten – z. B. mit Untertiteln, Musik, Vor- und Abspann versehen. Es gibt auch eine GreenScreen-Funktion, bei der zwei Videos (eines davon vor einem grünen Hintergrund gedreht) übereinanderlegen lassen. Mit iMovie lassen sich zum Beispiel Filme zur Ergebnissicherung oder Erklärvideos bearbeiten. Neben den Ressourcen von Apple lassen sich zahlreiche Tutorials und Unterrichtsideen auf Videoportalen wie Youtube finden.

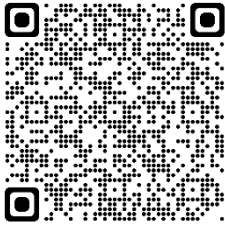


[Apple iMovie](#)

Stop-Motion Filme

Stop-Motion Filme bestehen aus Einzelaufnahmen, die durch eine App oder Software zu einem Film zusammengefügt werden. So kann der Eindruck entstehen, als ob sich Figuren oder Gegenstände bewegen – ähnlich wie in einem Trickfilm. Anwendungsbeispiele sind das Darstellen von Geschichten (z. B. im Deutschunterricht) oder die Visualisierung von naturwissenschaftlichen Themen (z. B. das Pflanzen-

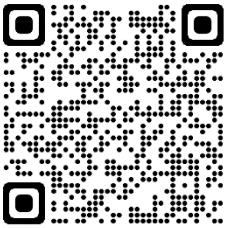
wachstum). Es gibt verschiedene Anbieter von Stop-Motion Anwendungen – teilweise sind sie kostenpflichtig, teilweise gibt es (funktionseingeschränkte) Gratisversionen.



[Medienzentrum Coesfeld - Film ab!](#)

BookCreator

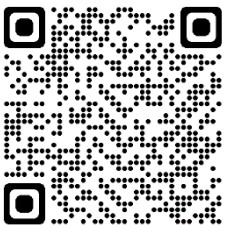
Die App BookCreator ermöglicht Schülerinnen und Schülern, eigene E-Books zu erstellen. Neben Texten können auch Bilder, Audio- und Videodateien eingefügt werden. Die so erstellten Bücher können geteilt und für andere zugänglich gemacht werden. BookCreator lässt sich sowohl webbasiert als auch als App nutzen.



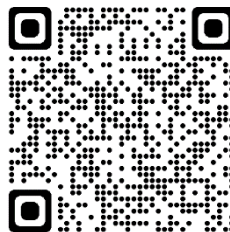
[BookCreator](#)

Scratch

Scratch ist eine einfache, überwiegend grafische Programmieranwendung für Kinder und Jugendliche. Mit Scratch lassen sich einfache Animationen, aber auch komplexe Anwendungen und Spiele erstellen – auch auf Basis eigener Bild- und Audiodateien. Ähnlich wie BookCreator lässt sich Scratch webbasiert oder über die entsprechende App verwenden. Auch Angebote wie “Programmieren mit der Maus” ([WDR](#)) sind auf Basis von Scratch erstellt.



[Scratch](#)



[Programmieren mit der Maus](#)

7.6 Plädoyer für Digitales Lernen

Die persönliche Entfaltung und aktive gesellschaftliche Teilhabe von Schülerinnen und Schülern sind die Leitziele der Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Diese sind in einer Welt zu realisieren, in der die Digitalisierung ein wesentlicher Motor für die Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt und für gesellschaftlichen und kulturellen Wandel ist. Was liegt also näher, als den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, sich im Digitalen Lernen zu erproben, Kompetenzen zu entwickeln, sich kreativ auszudrücken und zu vernetzen?

Digitales Lernen ist längst mehr als eine nette Spielerei, ein “nice to have” oder ein Unterrichtsgimmick. Es erweitert die Lern- und Ausdrucksmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen häufig umfassende Unterstützungsmöglichkeiten benötigen. Um digital teilhaben zu können sind Lehrerinnen und Lehrer gefragt, die die zahlreichen und vielfältigen digitalen Potentiale auch nutzbar machen – das gelingt durch Ausprobieren, Kreativität und Ausdauer; aber auch mit ein wenig Frustrationstoleranz, falls Dinge mal nicht so funktionieren, wie geplant.

Digitales Lernen ist also kein bloßes additives Feld, sondern die Regel – für die Lehrerinnen und Lehrer kein Mehraufwand, sondern integraler Bestandteil ihrer Berufsausübung (Staubitz, 2022, S. 352).

III. Förderplanung, Förderdiagnostik, Leistungsbewertung

8	INDIVIDUELLE FÖRDERUNG AUF BASIS EINER INDIVIDUELLEN LERN- UND ENTWICKLUNGSPLANUNG (FÖRDERPLANUNG)	145
8.1	Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung) an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen.....	145
8.2	Prozess der sonderpädagogischen Förderplanung	147
8.3	Qualitätskriterien im Prozess der sonderpädagogischen Förderplanung	149
8.4	Ein Beispiel – Lern- und Entwicklungsplan von Fabian Fehler! Textmarke nicht definiert.	
8.5	Hinweise zur Erstellung von Lern- und Entwicklungsplänen (Förderplänen).....	152
8.6	Lern- und Entwicklungsplanung – Fazit.....	160
8.7	Empfehlenswerte Literatur.....	160
9	ANALYSE DER LERNVORAUSSETZUNGEN MIT HILFE FÖRDERDIAGNOSTISCHER METHODEN.....	162
9.1	Methoden der Förderdiagnostik.....	163
9.2	Fazit.....	168
9.3	Empfehlenswerte Literatur und Links	169
10	LEISTUNGEN ERMÖGLICHEN, ERKENNEN, EINSCHÄTZEN UND RÜCKMELDEN IM ZIELDIFFERENTEN BILDUNGSGANG GEISTIGE ENTWICKLUNG	170

- 10.1 Rechtliche Grundlagen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbewertung im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung..... 170
- 10.2 Formen der Leistungsdokumentation, -rückmeldung und -bewertung für einzelne angestrebte individuelle Kompetenzen im Unterricht 171
- 10.3 Leistungsrückmeldung zu den erreichten individuellen Kompetenzen, Lernfortschritten und Anstrengungen im Zeugnis 178

8 Individuelle Förderung auf Basis einer individuellen Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung)³

Birgit Storcks-Kemming

8.1 Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung) an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen

In einem Positionspapier beschreibt das Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) Lern- und Entwicklungsplanung als Aufgabe der Lehrkräfte, auf Basis der Lernausgangslage die fachlichen Ziele und Entwicklungsziele festzulegen und die individuellen (sonder-)pädagogischen Maßnahmen zu konzipieren. Anschließend müssen die Lernprozesse beobachtet und evaluiert werden. Dabei ist die Lern- und Entwicklungsplanung eine gemeinsame Aufgabe von Lernenden, Eltern, Lehrkräften, pädagogischem Fachpersonal und eventuell außerschulischen Institutionen. Es geht darum, Verantwortlichkeiten untereinander zu klären und Maßnahmen entsprechend zuzuordnen. Ziel ist es, Transparenz für alle Beteiligten zu gewährleisten. (vgl. QUA-LiS NRW 2015, S. 6ff)

In vielen Förderschulen mit dem zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung werden neben Entwicklungszielen (und eventuell auch Fachzielen) in den Lern- und Entwicklungsplänen (Förderplänen) auch fachlich anzustrebende Kompetenzen in Fachplänen (andere verwendete Bezeichnungen: Unterrichtspläne, Bildungspläne,...) für einzelne Lernende/Lerngruppen auf Basis der schulinternen Lehrpläne jeweils für ein Quartal/Halbjahr festgelegt. Da an Förderschulen fachliche Ziele häufig für eine Lerngruppe festgelegt werden können, liegt es nahe, hier auf das Instrument der Fachpläne zurückzugreifen.

³ Der Begriff Förderplan wird in der Literatur vermehrt durch den Begriff Lern- und Entwicklungsplan ersetzt. Letzterer bekräftigt die aktive Rolle der Lernenden im Prozess der Förderung. Zudem wird darauf hingewiesen, dass neben einer Förderung in den Entwicklungsbereichen auch eine Förderung in den Fächern stattfinden muss. Lernziele werden als fachliche Ziele verstanden und Entwicklungsziele beziehen sich auf eine Förderung in den Entwicklungsbereichen. In diesem Kapitel werden die Begriffe Lern- und Entwicklungsplan und Förderplan synonym verwendet.

Fachplan: Mathematik		Klasse: 3	Schuljahr: 2023/2024 (1. Halbjahr)
Inhalt/ Schwerpunkt/fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen		
Inhalt: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Zahlverständnis Fachlicher Aspekt: Zählprinzipien	S, E, L: <ul style="list-style-type: none"> nennt die Zahlwortreihe (1 – 20) in der richtigen Reihenfolge (Prinzip der stabilen Ordnung) ordnet beim Abzählen jedem Element ein Zahlwort zu (Eindeutigkeitsprinzip) gibt die Mächtigkeit der Menge durch Nennung des letzten Zahlwortes an (Kardinalzahlprinzip) zählt Mengen unabhängig von der Anordnung der zu zählenden Objekte (Prinzip der Irrelevanz der Anordnung) JM., T, JL: <ul style="list-style-type: none"> nennt die Zahlwortreihe (1 – 10) in der richtigen Reihenfolge (Prinzip der stabilen Ordnung) ordnet beim Abzählen jedem Element ein Zahlwort zu (Eindeutigkeitsprinzip) gibt die Mächtigkeit der Menge durch Nennung des letzten Zahlwortes an (Kardinalzahlprinzip) S, V: <ul style="list-style-type: none"> nennt die Zahlwortreihe (1 – 5) in der richtigen Reihenfolge (Prinzip der stabilen Ordnung) ordnet beim Abzählen jedem Element ein Zahlwort zu (Eindeutigkeitsprinzip) gibt die Mächtigkeit der Menge durch Nennung des letzten Zahlwortes an (Kardinalzahlprinzip) 		
Inhalt: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Zahlverständnis Fachlicher Aspekt: Grundlegende Orientierung im Zahlenraum	S, E, E, JM., T, JL: <ul style="list-style-type: none"> vergleicht Mengen (1 – 20 bzw. 1 – 10) und bestimmt, wo mehr oder weniger ist vergleicht Zahlen und bestimmt, wo mehr oder weniger ist nutzt die Begriffe „größer“ / „kleiner“ / „gleich“ und entsprechende mathematische Zeichen $<$ / $>$ / $=$ sachgerecht ordnet einer Menge die entsprechende Ziffer bzw. Zahl zu S, V: <ul style="list-style-type: none"> vergleicht Mengen (1 – 5) und bestimmt, wo mehr oder weniger ist ordnet einer Menge die entsprechende Ziffer bzw. Zahl zu versteht Ziffern als Repräsentanten für ein Zahlwort und eine Menge 		

Abb. 35 Fachplan Mathematik (auf Basis der Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Mathematik (MSB NRW 2022d) und des schulinternen Lehrplans Mathematik, Glück auf-Schule Marl)

In Schulen des Gemeinsamen Lernens wird es seltener Lerngruppen mit gleichen bzw. ähnlichen fachlichen Zielen geben. Hier wird das Instrument der Lern- und Entwicklungsplanung nicht nur für die Festlegung der nächsten Entwicklungsziele, sondern auch für die Festlegung aller Fachziele genutzt.

Zu Beginn des Schuljahres werden im Rahmen einer Klassenkonferenz die jeweiligen individuellen Entwicklungs- und Fachziele festgelegt und in Lern- und Entwicklungsplänen und Fachplänen dokumentiert. Zu einem festgelegten Zeitpunkt (z.B. Quartal/Halbjahr) werden sowohl die angestrebten fachlichen Kompetenzen als auch die Entwicklungsziele evaluiert, um dann neue fachliche und entwicklungsorientierte Ziele für den folgenden Zeitraum festzulegen. Sowohl die Lern- und Entwicklungspläne als auch die Fachpläne werden bei Elterngesprächen genutzt und bilden daneben die Grundlage für die kompetenzorientierte Leistungsbeschreibung im Zeugnis (siehe Kapitel 10 Leistungen ermöglichen, erkennen, einschätzen und rückmelden im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung).

8.2 Prozess der sonderpädagogischen Förderplanung

Förderung im Schulalltag geschieht planvoll und ist ein Prozess. Am Anfang steht immer die Beobachtung bzw. Diagnostik (siehe Kapitel 9 Analyse der Lernvoraussetzungen mit Hilfe förderdiagnostischer Methoden). Förderung hat immer ein Ziel, welches durch Maßnahmen erreicht werden soll. Durch eine anschließende Evaluation wird überprüft, ob das Ziel erreicht wurde. Hat das Kind seine Kompetenzen ausbauen können, schließt sich eine erneute Beobachtung bzw. Diagnostik an und ein neues Ziel kann festgelegt werden. Eine Veränderung des Ziels oder auch der Maßnahmen ist notwendig, falls die/der Lernende das Ziel nicht erreicht hat.

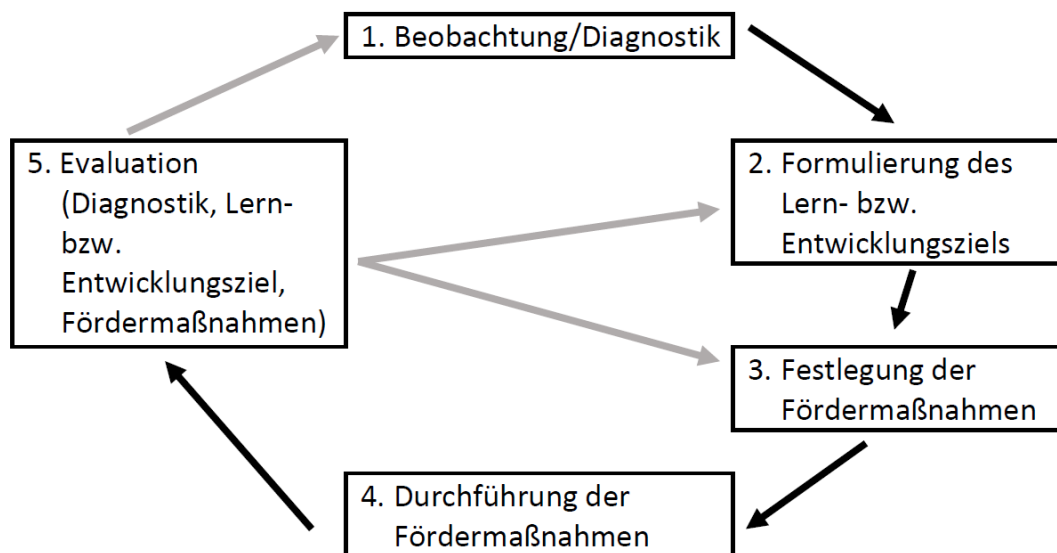


Abb. 36 Kreislauf von Diagnose und Förderprozessen im Schulalltag (in Anlehnung an Kress et al. 2022, S. 26)

Der Lern- und Entwicklungsplan (Förderplan) ist immer das Produkt eines Förderplanungsprozesses. Der eigentliche Förderplanprozess besteht laut Popp et al. (2023) immer aus der Erstellung (2./3.), der Umsetzung (4.), der Evaluation und der Fortschreibung (5.) (vgl. ebd., S. 40). Die Beobachtung/Diagnostik (1.) ist die Voraussetzung für den Förderplanprozess (siehe Kapitel 9 Analyse der Lernvoraussetzungen mit Hilfe förderdiagnostischer Methoden).

Die Erstellung eines Lern- und Entwicklungsplans geschieht in der Praxis unterschiedlich:

1. Die Klassenleitung oder die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung übernimmt die Erstellung und Fortschreibung ohne Einbeziehung weiterer beteiligter Personen.

2. Die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung übernimmt die Erstellung und Fortschreibung und informiert die beteiligten Personen (Lehrkräfte, Eltern, Lernende).
3. Die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung erstellt den Förderplan gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen (Entwicklungsplankonzept) (siehe Popp et al. 2023, S. 41 -47).
4. Alle, die an der Förderung beteiligt sind, werden in den Förderplanungsprozess einbezogen (kooperative Förderplanung) (siehe ebd., S. 47-82).

Die ersten beiden Varianten lassen sich laut Popp et al. (2023) häufig in der Praxis finden. Sie erscheinen auf den ersten Blick ökonomischer (Terminschwierigkeiten werden vermieden, Zeitersparnis). Da die Schwerpunktsetzung allerdings nicht im Team geschieht, nimmt die Verbindlichkeit ab. Die beiden letzten Varianten unterstützen das Einhalten einiger wichtiger Qualitätskriterien zur Lern- und Entwicklungsplanung (siehe Kapitel 8.3) (vgl. Popp et al. 2003, S. 40-41).

Die kooperative Lern- und Entwicklungsplanung kann mit Hilfe von KEFF (Kooperative Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne) geschehen. Nähere Informationen dazu gibt es bei Popp et al. (2023) und bei Mutzeck (2008). Es handelt sich um einen Prozess des „Sich-gemeinsam-Beratens“ (ebd., S. 163). Alle Beteiligten sollten dabei zu einem Ergebnis kommen, das sowohl die Fördernden (Lehrkräfte, Therapeuten, Eltern, ...) als auch die Schülerin/den Schüler in die Lage versetzt, die Förderung als lohnend zu erfahren (vgl. ebd.).

Immer mehr Schulen greifen auf Programme zur digitalen Förderplanerstellung zurück. Diese erleichtern das kooperative Erstellen und Fortschreiben von Förderplänen. Eine Arbeitshilfe zur digitalen Lern- und Entwicklungsplanung hat u.a. QUA-LiS NRW für Logineo entwickelt (QUA-LiS NRW 2021). Aber auch SPLINT⁴ (<https://splint.schule/>) oder der Förderplaner (<https://www.foerderplaner.de/>) können hilfreich für die Förderplanung sein.

Voraussetzung für die Nutzung der Programme ist aber immer, dass die Lehrkräfte Kriterien für eine gute Förderplanung (siehe Kapitel 9.3.) kennen. Auch die Hinweise zur Erstellung von Lern- und Entwicklungsplänen (siehe Kapitel 9.5.) unterstützen Lehrkräfte dabei, einen alltagstauglichen und tatsächlich umsetzbaren (digitalen) Lern- und Entwicklungsplan zu erstellen, der von allen Beteiligten als hilfreich, unterstützend und gewinnbringend wahrgenommen wird.

⁴ In einem Pilotprojekt der Bezirksregierung Münster (gefördert durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW) wird aktuell SPLINT an Schulen erprobt, um dann aufgrund der Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer die Software weiterzuentwickeln.

Jede Schule hat die Aufgabe, ein Konzept zur Förderplannerstellung zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Gerade in Systemen mit vielen Fachlehrkräften ist es notwendig, dass der Förderplanprozess einheitlich abläuft. Alle Beteiligten können dann Routinen entwickeln, die Sicherheit geben. Nur, wenn alle Beteiligten miteinander kooperieren, kann eine ganzheitliche Förderung gewährleistet werden. Klare Absprachen bezüglich der Formulare zur Dokumentation der Förderplanung müssen ebenfalls getroffen werden.

Ein Lern- und Entwicklungsplan besteht immer aus den folgenden drei Elementen:

1. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zur Förderung (siehe Kapitel Lern- und Entwicklungsplan von Fabian, Seite 1)
2. Ist-Stand (siehe Lern- und Entwicklungsplan von Fabian, Seite 1 und 2)
3. Ziele und Maßnahmen (siehe Lern- und Entwicklungsplan von Fabian, Seite 2)

8.3 Qualitätskriterien im Prozess der sonderpädagogischen Förderplanung

Qualitätskriterien der Förderplanung ermöglichen eine effektive Förderplanung. In der Literatur werden verschiedene Kriterien beschrieben.

Albers et al. (2023) unterscheiden folgende bedeutsame Qualitätskriterien:

- alltagsbezogen
- begrenzt und schwerpunkt-setzend
- dialogisch
- evaluierbar
- fachlich richtig
- flexibel
- fortschreibbar
- individuell
- kommunizierbar
- problemorientiert
- ökonomisch
- schülergerecht
- sprachlich angemessen, professionell
- verbindlich
- stärkenorientiert
- unterrichtsrelevant
- vielschichtig
- vielseitig
- zeitlich befristet
- (Albers et al. 2023, S. 74)

Einzelne Kriterien beziehen sich auf den Prozess der Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung), andere auf die Dokumentation. Anhand des exemplarischen Lern- und Entwicklungsplans⁵ von Fabian lassen sich viele Kriterien verdeutlichen (siehe Kapitel 8.4).

⁵ An Fabians Schule werden in Fachplänen (siehe Kapitel 8.1) die angestrebten Kompetenzen für die Fächer festgelegt. Aus diesem Grund finden sich in Fabians Lern- und Entwicklungsplan ausschließlich die nächsten anzustrebenden Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen. Falls es an der Schule keine Fachpläne gibt, werden im Lern- und Entwicklungsplan auch individuelle Fachziele dokumentiert (siehe Anhang: Auszug aus dem Lern- und Entwicklungsplan von Julia).

8.4 Ein Beispiel – Lern- und Entwicklungsplan von Fabian

<p>Lern- und Entwicklungsplan für Fabian Meier</p> <p><i>individuell</i></p>	<p>Klasse: 2</p>	<p>Schuljahr: 23/24</p>	<p>Anamnese – Ressourcen – Entwicklungsbedarfe – bisherige Maßnahmen</p>	<p>Seite 1/2</p>
<p>Zeitraum: 1 Schulhalbjahr (bis 31.01.2024)</p> <p><i>zeitlich befristet</i></p>	<p>an der Planung beteiligte Personen: Klassenteam: Frau S., Frau L., Herr M.</p>		<p>Bildungsgang:</p> <p><input type="checkbox"/> zielgleich <input type="checkbox"/> zieldifferent LE <input checked="" type="checkbox"/> zieldifferent GG</p>	
<p>Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf: Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung</p>		<p>Besonderheiten (Nachteilsausgleich, Medikamente, ...): keine</p>		
<p>Kurze Information zur Anamnese: Fabian lebt mit seinen Eltern und seinen zwei jüngeren Schwestern in G. Er hat vorher mit zwei Kindern der Klasse die Kindertagesstätte Pustelbume besucht.</p>				
<p>Stärken/Kompetenzen:</p>				
<p>Persönliche Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hat Freude an den meisten Bewegungsangeboten • fährt gerne mit dem Therapierad • klettert gerne • kann zuhören, wenn andere Kinder im Stuhlkreis etwas sagen • Ja-Nein-Konzept ist eindeutig vorhanden • setzt Mimik und Gestik ein, um seine Gefühle zum Ausdruck zu bringen • nimmt gerne an allen Lernangeboten teil • kann sich kurz auf ein gemeinsames Spiel einlassen • kann Piktogrammen Informationen entnehmen • exploriert bis zu 10 Minuten mit interessanten Gegenständen bzw. Materialien (Taschenlampe, Knete, Wasser, ...) • kann Mitschülerinnen und Mitschüler auf Fotos erkennen und auf diese zeigen • spuckt einige Mitschülerinnen und Mitschüler mit Namen an • spielt gerne mit anderen Kindern auf dem Schulhof Fangen 	<p>Entwicklungsbedarf:</p> <p>Kommunikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • äußert sich in Lernsituationen meistens in Einwortsätzen • nutzt in Alltagssituationen Einwortsätze • teilt sich in Alltagssituationen zusätzlich zur Sprache gestisch mit (Er zeigt auf den jeweiligen Gegenstand bzw. die Situation) • nutzt manchmal bekannte Gebärden, um Bedürfnisse und Wünsche zu benennen <p>Motorik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • weist einen hypotonen Muskeltonus auf • geht die Treppe hoch, indem er beide Füße immer auf eine Stufe stellt (nicht wechselseitig), hält sich am Geländer fest beim Treppensteigen • hält den Stift mit dem Vierpunktgriff fest <p>Kognition:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erledigt bekannte Arbeitsaufträge mit Unterstützung • richtet seinen Arbeitsplatz mit Unterstützung ein • kann sich 5 Minuten auf eine Aufgabe einlassen 	<p><i>schülergerecht</i></p>	<p><i>stärkenorientiert</i></p>	<p><i>problemorientiert</i></p>
<p>Soziale Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arne (Schulbegleiter) unterstützt Fabian während des gesamten Schultages. Fabian kennt Arne schon aus der Kindertagesstätte. • Fabian hat guten Kontakt zu seinem Mitschüler Sven, den er schon aus der Kindertagesstätte kennt. <p>Aktuelle Maßnahmen: Fabian erhält einmal in der Woche nachmittags Physiotherapie.</p>				

Lern- und Entwicklungsplan für Fabian Meier		Klasse: 2	Schuljahr: 23/24	Seite 2/2 Beobachtungen – Ziele – unterrichtliche Bezüge – Maßnahmen – Verantwortlichkeit – Evaluation
Beobachtungen zum Ist-Stand:	SMARTER Ziele:	Maßnahmen; Verantwortlichkeit; unterrichtliche Bezüge		Evaluation der Förderung
Fabian äußert sich in Lern- und Alltagsituationen meistens in Einwortsätzen.	Fabian liest den Tagesplan in Zweiwort- bzw. Dreiwortsätzen vor. (Wir lesen, Wir rechnen, Wir haben Sport, Wir gehen Schwimmen....)	<p>Maßnahmen: Fabian sitzt morgens den Tagesplan (Piktogramme, ergänzt um Schrift) vor. Mit der Zeit werden die Einwortsätze durch Zwei- bzw. Dreiwortsätze abgelöst.</p> <p>Verantwortlichkeiten: Klassenlehrerin, in Absprache mit Lehrkraft sF, Unterstützung durch Schulbegleiter</p> <p>Unterrichtliche Bezüge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der Piktogramme • Spiele und Übungen zu den Piktogrammen • Bildung von ersten Sätzen mit Hilfe der Piktogramme 		Fabian gerät es, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Er deklariert die Bedeutung aller Stundenplankategorien auf. Fabian nutzt nun aus-schiedlichen Zielwortsätze beim Vorlesen des Tagesplans. Förderung wird fort-gesetzt (Kommunikation, Nutzung von Einwortsätzen). (12.12.2023)
Fabian hält den Stift im Dreipunktgriff (Dau-mitglieder haben den Stift, Mittelfinger dient nicht als Stützaufgabe). Nach kurzer Zeit legt Fabian den Stift zur Seite und sagt, dass ihm das Schreiben an- strengt.	Fabian nutzt vermehrt den Dreipunktgriff beim Kratzen und Nachspüren.	<p>Maßnahmen: Piktogramme auf dem Tisch erinnert Fabian an den Dreipunktgriff und an die Möglichkeit, die Hände zwischendurch zu lockern. Bitte an die Eltern, dicke Dreikantstifte anzuschaffen (Förderplangespräch) Angebote zum Kratzen, Nachspüren, Ausmalen (Mappe mit einfachen Nachspuraufgaben)</p> <p>Die Förderung geschieht in der Freizeit und in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Kunst. (s.u.)</p> <p>Verantwortlichkeiten: Schulbegleiter, in Absprache mit Lehrkraft sF</p> <p>Unterrichtliche Bezüge: Deutsch: Nachspüren von Buchstaben Mathematik: Nachspüren von Ziffern Kunst: Freies Gestalten mit Stift bzw. Filzstift</p>		Fabian nutzt nun meistens den Dreipunktgriff. Manchmal muss in die Schreib- richtung noch daran erin- nert werden. Das Nachspüren von Buchstaben und Ziffern gelingt ihm nun besser. Im kommenden Schuljahr soll Fabian erste Buch- staben schreiben und da- bei seine linke Hand als Haltehand (hält das Papier, damit es nicht verrutscht) nutzen. (12.12.2023)
Fabian kann sich 5 Mi- nuten auf eine Auf- gabe einlassen.	Fabian konzentriert sich 10 (später 15) Minuten auf eine Lernaufgabe.	<p>Maßnahmen: Fabian erhält im hinteren Teil des Klassenraumes einen Arbeitsplatz mit Sichtschutz, der nach dem TEACCH-Konzept gestaltet ist (Einzelarbeitsplatz wird bei Bedarf auch von anderen Kindern genutzt). Die Materialien sind ebenfalls nach dem TEACCH-Konzept gestaltet (Mappenaufgaben, Kontrastaufgaben, Schularbeitsaufgaben).</p> <p>Verantwortlichkeiten: Schulbegleiter, erste Anleitung geschieht durch die Lehrkraft sF, passende Aufgaben werden von der Integrationskraft in Absprache mit der Lehrkraft sF erstellt.</p> <p>Unterrichtliche Bezüge: Mathematik: • Zuordnungsübungen (Formen, Farben) • Zählübungen zum Zahlenraum 1 – 5</p> <p>Deutsch: • ... • Übungen zum Silben lesen (Mu, Mi, Ma...) Zuordnungsübungen Bilder - Silben</p>		Fabian konzentriert sich nun 10 Minuten auf ein- zelne Lernaufgaben. Der Sichtschutz im hinteren Teil des Raumes wird ver- wendet. Fabian konzentriert sich nun die nötige re- sultierende Umgebung, es ihm ermöglicht einer Auf- gabe nachzugehen. Im Laufe des Schuljahres gelang es Fabian einzelne Aufgaben selbständig zu erledigen. (12.12.2023)
mit Schülerin besprochen ab dem 15.08.2023 (Zuständigkeit: Lehrkraft sF) Fabian lernt sein Tischziel „Dreipunktgriff“ kennen. Fabian kennt seine Aufgabe, den Tagesplan vorzulesen. Fabian arbeitet täglich während der Freizeit an seinem TEACCH-Arbeitsplatz.	mit weiteren Beteiligten (Schulbegleiter/in, Therapeutin) besprochen am 12.09.2023: Information des Schulbegleiters bezüglich des Vorgehens durch die Lehrkraft sF.	<p>mit weiteren Beteiligten (Schulbegleiter/in, Therapeutin) besprochen am 01.09.2023 (Zuständigkeit: Lehrkraft sF): Die Eltern wurden informiert. Sie wollen auch zu Hause darauf achten, dass Fabian vermehrt Zwei- und Dreiwortsätze nutzt. Sie schaffen Dreikantstifte an. Fabians Arbeits- platz zu Hause wird auch nach dem TEACCH-Konzept eingerichtet. Die Eltern kümmern sich um eine Fortführung der Logopädie.</p>		
Unterschriften der Lehrkräfte:		Unterschriften weiterer Beteiligter:		Unterschriften der Erziehungsberechtigten:

Abb. 37 Lern- und Entwicklungsplan von Fabian (in Anlehnung an Albers et al. 2023, S. 139-141) (Struktur des Lern- und Entwicklungsplans, siehe ZfSL Gelsenkirchen, Seminar für sonderpädagogische Förderung)

8.5 Hinweise zur Erstellung von Lern- und Entwicklungsplänen (Förderplänen)

8.5.1 Wie wird der Ist-Stand formuliert?

Im Rahmen des Förderplanprozesses setzen sich die Beteiligten zu Beginn wertschätzend und kompetenzorientiert mit der aktuellen Entwicklung der Lernenden (Ist-Stand) auseinander. Die Formulierungsampel von Braun und Schmischke (zit. nach Albers et al. 2023, S. 78) kann Lehrkräfte dabei unterstützen, neutrale, tatsächlich beschreibende, kompetenzorientierte Formulierungen zu wählen.

Tab. 14 Formulierungsampel (vgl. ebd.) (siehe Ist-Stand im Lern- und Entwicklungsplan von Fabian, Seite 2)

grün	tatsächlich beobachtbar	Fabian kann sich 5 Minuten auf eine Aufgabe einlassen.	Fabian äußert sich in Lern- und Alltagssituationen meistens in Einwortsätzen.	Fabian hält den Stift im Vierpunktgriff. Nach kurzer Zeit legt Fabian den Stift zur Seite und sagt, dass ihn das Schreiben anstrengt.
gelb	deutend, lässt aber Raum für andere Deutungen	Fabian ist vermutlich oft durch die vielen Reize in der Klasse abgelenkt.	Fabian äußert sich selten in Lern- und Alltagssituationen, da ihn wahrscheinlich die vielen unterschiedlichen sprachlichen Anforderungssituationen noch zu sehr herausfordern.	Fabian hat möglicherweise bisher wenig Schreiberfahrungen sammeln können.
rot	zuschreibend, statisch, persönliche Deutung der Situation, ...	Fabian ist unkonzentriert.	Fabian beteiligt sich nicht am Unterricht.	Fabian hat Schwierigkeiten in der Graphomotorik.

Bei allen Formulierungen zum Ist-Stand ist darauf zu achten, dass diese beschreibend sind (grün) bzw. den Raum auch für andere Deutungen öffnen (gelb) (vgl. ebd.).

8.5.2 Was ist ein vorrangiges Entwicklungsziel?

Lernende im zieldifferenten Bildungsgang geistige Entwicklung haben häufig einen hohen Entwicklungsbedarf, der sich auf viele Entwicklungsschwerpunkte bezieht. Die Beteiligten haben hier die Aufgabe, ein vorrangiges Entwicklungsziel festzulegen. Die von Schumacher (2003) entwickelten Kriterien können dabei helfen:

- Entscheidung für ein Entwicklungsanliegen, das der/dem Schüler/in mit hoher Wahrscheinlichkeit neue befriedigende Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen kann
- Bevorzugung einer Kompetenz, die für die weitere Gesamtentwicklung bedeutsam ist

- Leidensdruck bei den Lernenden, Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern oder Eltern
- Priorität der Körperwahrnehmung und des elementaren Mittuns in Pflegesituationen, wenn das Kind bzw. die/der Jugendliche voraussichtlich lebenslang auf Pflege angewiesen sein wird
- Bevorzugung von Lernbedürfnissen und Vorlieben des Kindes bzw. der/des Jugendlichen
- Entscheidung für die Entwicklungsbereiche, in denen Schule, Familie oder Heim gut kooperieren können
- Entscheidung für Fördermaßnahmen, die im gestörten Schulalltag gesichert durchführbar sind
- Beschränkung auf Förderangebote, die mit den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen leistbar sind
- Fachliche Notwendigkeiten, die durch Unterrichtsvorgaben zu erfüllen sind
- Schwerpunkte, die im Schulprogramm gesetzt sind
- Themen, die mit der/dem Schüler/in verhandelbar sind (Schumacher 2003, S. 19-20)

Das Entwicklungsschwerpunktprofil für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Albers et al. 2023, S. 58; siehe digitalen Anhang) kann Lehrkräfte dabei unterstützen, sich mögliche Entwicklungsschwerpunkte bewusst zu machen (Welche Kompetenzen sollen angestrebt werden?). Aber auch zur Klärung des Ist-Standes kann die Darstellung genutzt werden (Welche Kompetenzen hat das Kind bereits erreicht?).⁶

8.5.3 Wie werden Lern- und Entwicklungsziele formuliert?

Das Lern- und Entwicklungsziel lässt sich konsequent aus dem Ist-Stand ableiten. Grundlage einer erfolgreichen Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung) ist immer ein gut formuliertes Ziel. „Das Ziel muss für das Kind eine „angemessene Herausforderung darstellen, durch die es weder unter- noch überfordert wird“ (Albers et al. 2023, S. 81). Kriterien für die Formulierung eines Lern- und Entwicklungsziels werden in der Literatur häufig in Anlehnung an das SMART-Prinzip formuliert, welches aus dem Bereich Beratung stammt. Popp et al. (2023) haben das SMART-Prinzip auf die Formulierung von Förderzielen übertragen:

Tab. 15 Kriterien zur Formulierung von SMARTen Lern- und Entwicklungszielen (vgl. ebd., S. 75)

S	specific (konkret)	Beschreibung eines konkreten Zielverhaltens
M	measureable (messbar)	Klarheit darüber, was beobachtbar ist, wenn das Ziel erreicht wurde.

⁶ Das Profil kann genutzt werden, um die erreichten und auch die nächsten anzustrebenden Kompetenzen zu markieren. Dadurch können sich die am Förderplanprozess beteiligten Personen einen ersten visuellen Überblick verschaffen.

A	attainable (erreichbar)	Ziele sollten möglichst zeitnah (innerhalb von 2-6 Monaten) erreicht werden können. Hilfreich ist, wenn Zwischenschritte zur Erreichung des Ziels festgelegt werden.
R	routine-based (alltagstauglich)	Die Ziele sollten für den Alltag relevant sein und im Alltag erreichbar sein.
T	tied to a functional priority (verknüpft mit einer praktischen Dringlichkeit)	Ziele sollten von den Lernenden als sinnvoll empfunden werden. Sie sollten wissen, warum dieses Ziel für sie sinnvoll sind.

Insbesondere die Formulierung des konkreten Zielverhaltens ist wichtig für den Förderplanprozess.

Tab. 16 Beispiele für konkrete Formulierungen von Lern- und Entwicklungszielen (siehe Lern- und Entwicklungsplan Fabian, Seite 2)

allgemeine Zielformulierung	konkrete Zielformulierung
Fabian beteiligt sich sprachlich am Unterricht.	Fabian liest den Tagesplan in Zweiwort- bzw. Dreiwortsätzen vor. (Wir lesen. Wir rechnen. Wir haben Sport. Wir gehen schwimmen)
Fabian verbessert seine graphomotorischen Fähigkeiten.	Fabian nutzt vermehrt den Dreipunktgriff beim Kritzeln und Nachspuren.
Fabian erledigt seine Lernaufgaben konzentriert.	Fabian konzentriert sich 10 (15) Minuten auf eine Lernaufgabe.

Werden Lern- und Entwicklungsziele konkret formuliert, wissen alle Beteiligten, welches Zielverhalten intendiert wird. Da das Zielverhalten am Ende der Förderung in der Regel beobachtbar ist, gibt es bei allen Beteiligten Erfolgserlebnisse. Die Lernenden erleben sich als selbstwirksam. Die Eltern nehmen die Entwicklung ihres Kindes bewusst wahr. Die Lehrkräfte erleben die Förderung als effektiv und sinnvoll.

Die Anzahl der Entwicklungsziele in einem Förderplan kann variieren und ist abhängig von den Lernvoraussetzungen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, aber auch von den vorhandenen personellen und systemischen Ressourcen. Es ist zielführender, im Rahmen des Förderplanprozesses einen Lern- und Entwicklungsplan mit einem Entwicklungsziel zu erstellen, welches mit Hilfe von passenden Maßnahmen auch im Alltag tatsächlich umgesetzt werden kann, als mehrere Entwicklungsziele und Maßnahmen zu formulieren, die alle Beteiligten überfordern.

8.5.4 Wie können passende Fördermaßnahmen ausgewählt werden?

„Unter Fördermaßnahmen werden alle Handlungen verstanden, die zielführend sind. Die Formulierung schließt präventive und intervenierende Maßnahmen ebenso wie gut evaluierte komplexe Förderprogramme oder „einfache“ Methoden ein. Handlungen, die auf die Erweiterung der Informationsbasis zielen (z.B. weitere Gespräche oder weitere diagnostische Verfahren), können ebenfalls als Fördermaßnahme verstanden werden“.
(Popp et al. 2023, S. 107) Diese weitgefasste Definition ermöglicht es dem Förderplanteam, die Gegebenheiten der Schule und auch persönliche Präferenzen bei der Planung der Maßnahmen zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 108).

Eine systematische Erfassung aller Maßnahmen gelingt Popp et al. (2023) mit ihrem Ordnungssystem der Fördermaßnahmen. Sie unterscheiden Maßnahmen im schulischen sowie dem außerunterrichtlichen Bereich (z.B. soziale Kontakte ausbauen, Erstellen eines Zeitplanes, Sport in der Freizeit, ...). Die schulischen Maßnahmen werden noch einmal aufgeschlüsselt.

Tab. 17 Ordnungssystem von Fördermaßnahmen (vgl. ebd., S. 112ff.)

Fördermaßnahmen im schulischen Bereich	
Unterrichtsarrangement	Schularrangement
kontinuierliche, unterrichtsimmanente Fördermaßnahmen (Lob/Verstärkung, spiegeln, umdeuten, Tokensysteme, Verhaltensmodifikation, ...)	schulinterne Fördermaßnahmen (z.B. Teilnahme an einer AG, Hausaufgabenhilfe, DAZ-Förderung, UK-Förderung, Kurs „Erwachsen werden“, Bewegte Pause, ...)
unterrichtsintegrierte Fördermaßnahmen (In Phasen des Unterrichts wird ein Förderanliegen geübt, welches in sonderpädagogischen Fördereinheiten erarbeitet wurde, z.B. Ausbau der Arbeitshaltung, Einrichten des Arbeitsplatzes ...)	schulorganisatorische Fördermaßnahmen (z.B. Schülerpatenschaften, Einrichtung eines TEACCH-Raumes, ...)
unterrichtsorganisatorische Fördermaßnahmen (Änderung der Sitzordnung, differenzierte Aufgabenstellungen, Berücksichtigung von Strukturierungsmaßnahmen nach dem TEACCH-Ansatz (siehe Kapitel 19 S. 235))	Kooperation und Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, Gespräche mit Lernenden, Eltern
förderpädagogische Maßnahmen (Maßnahmen, die insbesondere in sonderpädagogischen Organisationsformen zum Einsatz kommen, z. B. Förderung in den Entwicklungsbereichen (siehe u.a. Kapitel 4 S. 33))	Trainings bzw. Elemente aus Trainingsprogrammen (Sozialkompetenztraining, Methodentraining, Lebenspraktischer Unterricht,..)

Auch die Maßnahmen-Wabe verdeutlicht, in welchen Bereichen eine Förderung stattfinden kann:

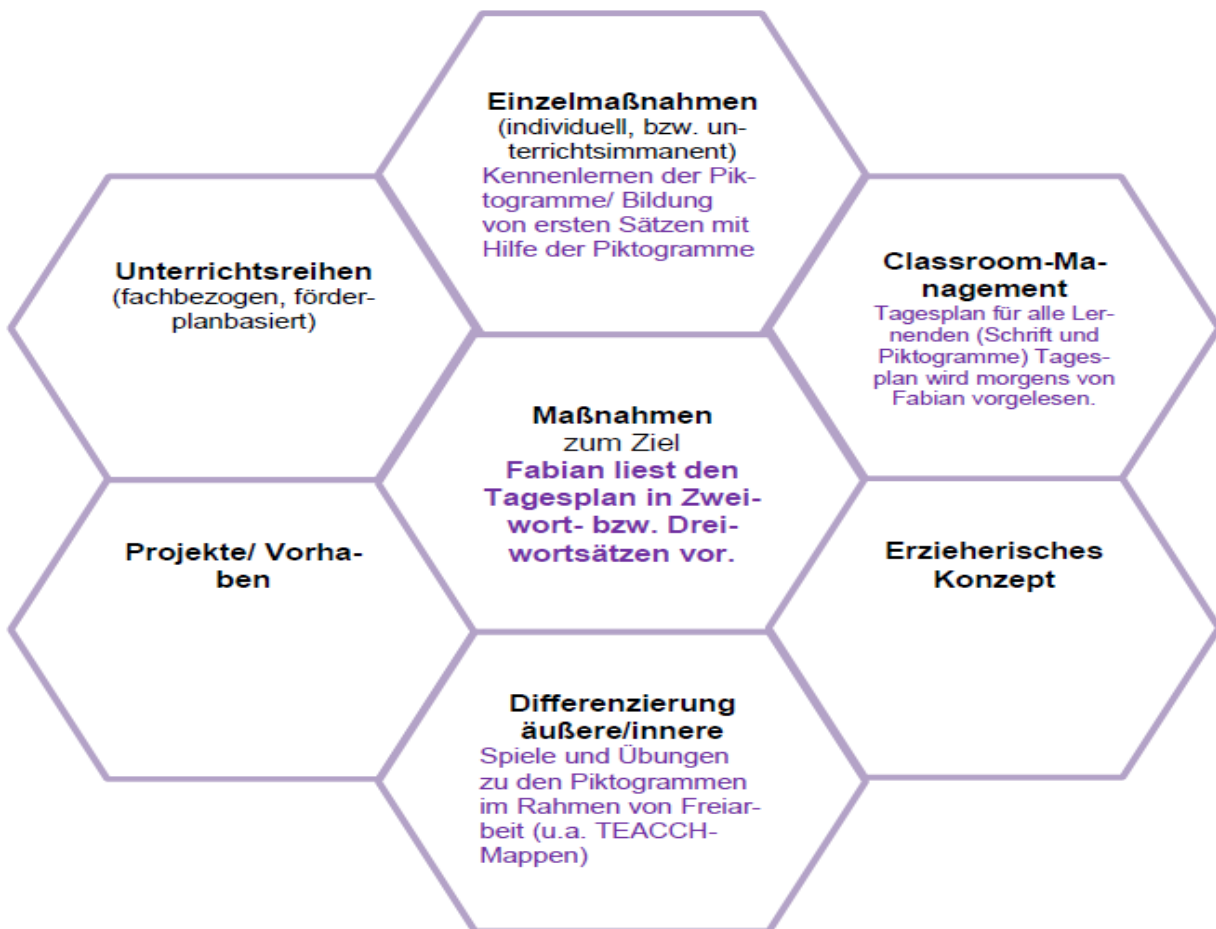


Abb. 38 Maßnahmen-Wabe (siehe Lern- und Entwicklungsplan Fabian, Seite 2) (in Anlehnung an Stahl-Morabito, 2019, zit. nach Albers et al. 2023, S. 82)

Im Fallbeispiel Fabian wird ein Entwicklungsziel durch Maßnahmen aus drei Bereichen der Maßnahmen-Wabe umgesetzt.

Zentral ist die Frage, welche Maßnahmen ausgewählt werden sollten. Folgende Entscheidungskriterien können hilfreich sein:

- Begrenzung der Anzahl der Fördermaßnahmen pro Entwicklungsziel auf zwei Maßnahmen.
- Klärung der Frage, ob die Maßnahme zielführend in Hinblick auf das Entwicklungsziel ist.
- Fördermaßnahmen müssen im Schulalltag realisierbar sein.
- Fördermaßnahmen müssen konkret beschrieben werden: Es muss genau festgelegt werden, wer, wann, wie, was und wo durchführt und welche Materialien benötigt werden.
- Fördermaßnahmen müssen verständlich formuliert werden: Klare und eindeutige Formulierungen ermöglichen es Lernenden und Eltern, die Umsetzung der Fördermaßnahmen zu unterstützen.
- ... (vgl. Popp et al. 2023, S. 113-114)

8.5.5 Wie werden Lernende und Eltern an der Lern- und Entwicklungsplanung beteiligt?

Bereits im Prozess überlegt das Förderplanteam, wie der Lern- und Entwicklungsplan mit den Lernenden und Eltern besprochen werden kann und wer für die Kommunikation verantwortlich ist.

Die nächsten Ziele werden mit den Lernenden unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen besprochen. Bei Fabian geschieht dies beispielsweise mit Hilfe von Visualisierungen.



Abb. 39 Visualisierung des Ziels: Fabian nutzt vermehrt den Dreipunktgriff beim Kritzeln und Nachspuren.

Die Eltern werden über die vereinbarten Ziele in Rahmen von Förderplan-Gesprächen informiert. Auch kann mit den Eltern über Möglichkeiten der Unterstützung der Förderung im häuslichen Umfeld nachgedacht bzw. ergänzende Maßnahmen (Physiotherapie, ...) können vereinbart werden. So wollen Fabians Eltern Dreipunktstifte anschaffen, den Arbeitsplatz zu Hause auch nach dem TEACCH-Konzept einrichten und sich um die Fortführung der Logopädie kümmern.

Popp et al. (2023) unterstreichen allerdings die Notwendigkeit der Beteiligung von Lernenden und Eltern am gesamten Förderplanprozess. So erachten sie es als wichtig, dass Schülerinnen und Schüler „*durch die Einbeziehung in den Förderplanprozess in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden, indem sie sich als aktiv Handelnde erleben und ihnen nicht fremdbestimmt ihre Bedürfnisse und Interessen diktiert werden*“ (ebd., S. 85). Eltern werden als „*potenzielle Bündnispartner*“ (ebd., S. 90) im Förderplanprozess verstanden.

Folgende Gründe sprechen für eine Beteiligung von Eltern und Lernenden am Förderplanprozess:

- Lernende und Eltern können wichtige Informationen zum Ist-Stand beitragen.
- Maßnahmen können besser umgesetzt werden.
- Ziele werden eher erreicht, weil die Unterstützung der Kinder und Eltern gegeben ist.

- Kind und Eltern werden als Partner im Prozess angesehen.
- Der Lern- und Entwicklungsplan ist realistischer.
- Informationen der Lernenden und Eltern bieten eine gute Grundlage zur Weiterarbeit. (vgl. ebd., S. 83-92)

Ideen zur Anbahnung und Umsetzung eines gemeinsamen Planungsprozesses mit Eltern und Lernenden stellen Popp et al. dar (siehe ebd., S. 95-106).

Wird im Klassenteam gegen einen gemeinsamen Förderplanungsprozess entschieden, so ist es sinnvoll, Eltern und auch die Lernenden an einigen Stellen in den Prozess einzubeziehen:

- Eltern können am Anfang des Schulhalbjahres mit Hilfe eines Formulars bezüglich der Lernziele befragt werden, die sie aktuell für relevant erachten. Die Förderwünsche der Eltern berücksichtigen die Lehrkräfte im Förderplanprozess.

Elternfragebogen zur Entwicklung des Kindes (P) Datum, Name des Kindes _____

Liebe Eltern,
 Sie sind die Experten für die Entwicklung Ihres Kindes. Daher bitten wir Sie, zwei oder drei Bereiche unten auszuwählen, die Ihnen gerade ein wichtiges Anliegen sind. So können wir diese in unserer schulischen Förderplanung berücksichtigen und gemeinsam zum Wohle Ihres Kindes arbeiten.
 Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!









Förderbereich	Beispiele	Ihr Anliegen
 Selbstständigkeit	An- und Ausziehen; Essen u. Trinken; Umgang mit Messer und Gabel ...	
 Sprache und Kommunikation	Kommunikationsmittel einsetzen lernen; Sprechen lernen; Fragen beantworten; Gesprächslautstärke anpassen ...	
 Körperhygiene	Toilettentraining; Händewaschen; Zähne putzen, Duschen akzeptieren ...	
 Persönlichkeitsentwicklung	Wünsche äußern; Regeln kennen und akzeptieren; Gefahrenbewusstsein entwickeln	
 Motorik und Mobilität	Aufstehen; Laufen; Treppen steigen; Kinderfahrzeuge benutzen; Bürgersteig benutzen	
 Sozialverhalten	Mit anderen Kindern spielen können; abwarten können, teilen können	
 Lernen	Sich länger konzentrieren können; seinen Namen schreiben können; Abzählen können	
 Freizeit	Längere Zeit alleine spielen können; mit anderen spielen können, Gesellschaftsspiele spielen	


Abb. 40 Elternfragebogen (Raphaelschule, Recklinghausen)



- Das nächste Ziel legen die Lernenden (insbesondere in der Sek. 1) gemeinsam mit einer Lehrkraft in einem Beratungsgespräch fest. Die Lernenden suchen

selbst nach operationalisierbaren Kriterien (Was sehe ich, wenn ich mich melde? Was sehe ich, wenn der Arbeitsplatz aufgeräumt ist?, ...).

Das ist das Ziel der Woche vom _____

Sich melden



	
Ich zeige ohne Geräusche auf.	Kein Reinrufen!
Mein Mund ist zu.	Kein Fingerschnipsen!
Ich spreche nur, wenn ich dran genommen werde.	Kein beleidigtes Rufen: „Nie komme ich dran!“
	„Dann sage ich eben gar nicht mehr!“



Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

Unterschrift _____

Unterschrift Eltern _____

Das ist das Ziel der Woche vom _____

Mein Ziel:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					

Konsequenz: _____

Unterschrift _____

Abb. 41 Reflexionsbögen für die Lernenden (in Anlehnung an Weidner, o.J.)

- Lernende wählen eine Fördermaßnahme aus, die sie für sich als relevant und praktikabel erachten.
- Lernende entscheiden, zu welchem Zeitpunkt im Schulalltag sie an ihrem Ziel arbeiten möchten.

8.5.6 Wie gelingen Evaluation und Fortschreibung?

Die Evaluation der Lern- und Entwicklungsplanung ist die Voraussetzung dafür, dass alle Beteiligten die Förderung als lohnend erfahren (vgl. Mutzeck 2008, S. 163). Zudem bildet die Dokumentation der Evaluation im Lern- und Entwicklungsplan die Grundlage für die Darstellung der individuellen Entwicklungsfortschritte im Zeugnis. Formulierungen können evtl. direkt für die Zeugnisse genutzt werden (siehe Kapitel 10 S.170).

Eine gut vorbereitete Evaluation verkürzt die benötigte Zeit bei der Fortschreibung. Popp et al. (2023) schlagen vor, direkt bei der Erstellung des Förderplans festzulegen, wer, wann und wie evaluiert (hilfreiche Fragen zur Vorbereitung der Evaluation finden sich bei Popp et al. 2023, S. 74).

Bei der Evaluation ist die Frage zu klären, ob die/der Lernende Fortschritte in Hinblick auf die Zielsetzung gemacht hat. Hat die/der Lernende sein Ziel erreicht, können die nächsten Entwicklungsschritte geplant werden. Wurde das Ziel nur teilweise oder gar nicht erreicht, können die von Bergsson und Luckfiel (2016) formulierten Fragen zum Ist-Stand, zur Zielsetzung und zu den Maßnahmen (siehe ebd., S. 36-37) helfen, ein neues bzw. anderes Ziel zu formulieren bzw. andere Maßnahmen zu vereinbaren.

8.6 Lern- und Entwicklungsplanung – Fazit

Lern- und Entwicklungsplanung ist ein verbindliches und sehr effektives Instrument zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Die Voraussetzung für jede Förderung ist allerdings, dass sich die Kinder und Jugendliche wohlfühlen. Lernprozesse beginnen da, wo Lernbarrieren (z.B. die Nichterfüllung von Grundbedürfnissen) beseitigt sind. Physiologische Grundbedürfnisse (Bedürfnisse des Überlebens, z.B. Schlaf, Essen, Trinken) müssen befriedigt sein. Wirksame Förderung ist möglich, wenn die Bedürfnisse nach Sicherheit, Zuwendung und Wertschätzung befriedigt sind (vgl. Popp et al. 2023, S. 115-118).

8.7 Empfehlenswerte Literatur

Albers, S., Ludwig, M., Storcks-Kemming, B., Thamm, J., & Wange, J. (2023). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.

Bergsson, M., & Luckfiel, H. (2016). *Umgang mit "schwierigen" Kindern*. Berlin: Cornelsen.

Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Helm, C., Nax, N., & Weber, S. (2015). *Die erfolgreiche Förderplankonferenz*. Hamburg: Persen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2018). *Fördermaßnahmen konkret: Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen*. (https://wilhelm-busch.bildungslandschaft.berlin/wp-content/uploads/2022/02/foerdermassnahmen_konkret.pdf) (28.10.2024)

Digitale Lern- und Entwicklungsplanung

- Splint-App (<https://splint.schule/> (28.10.2024))
- Förderplaner (<https://www.foerderplaner.de> (28.10.2024))
- Digitale Praxishilfe für die individuelle Förderplanung mit LOGINEO NRW LMS (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/digitale-plattform/index.html> (28.10.2024))

9 Analyse der Lernvoraussetzungen mit Hilfe förderdiagnostischer Methoden

Erika Lühr, Silke Nürnberg und Birgit Storcks-Kemming

Die Grundlage für eine individuelle Förderung bildet immer die differenzierte Analyse der Lernausgangslage in Bezug auf die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche und die Aufgabenfelder (Schulfächer). Dennoch begegnen Lehrkräfte diagnostischen Methoden, insbesondere standardisierten Verfahren, oft mit Skepsis. Diagnostik wird häufig mit Selektion und normorientierten Einordnungen in Verbindung gebracht, was insbesondere im Kontext von Inklusion als fragwürdig angesehen wird (vgl. Koch & Jungmann 2017, S. 63). Diagnostik im pädagogischen Kontext geht immer mit einer großen Verantwortung der Lehrkräfte einher. Lehrerinnen und Lehrer beschreiben, vergleichen und beurteilen vorhandene Kompetenzen und beobachtete Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens kann die Diagnostik – als sogenannte Status- oder Feststellungsdiagnostik – in die Zuschreibung eines bestimmten Förderschwerpunktes münden. Lehrkräfte haben gerade hier einen starken Einfluss auf das Selbstverständnis und die Bildungskarriere der Lernenden und müssen sich bewusst sein, dass der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung immer noch mit einem geringen sozialen Status einhergeht (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2020, S. 3). Diagnostik steckt somit in einem sogenannten „Förderungs- Stigmatisierungs-Dilemma“ (ebd., S. 3). (siehe Kapitel 1 Einführung Personenkreis im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – eine pädagogische Perspektive)

Aus diesem Grund sollte die hier beschriebene *pädagogische Diagnostik* immer:

- im Interesse und unter Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen geschehen,
 - lernbegleitend, entwicklungsstützend und kompetenzorientiert sein,
 - analysierend, hypothesenbildend und -prüfend mit dem Ziel des Verstehens bzw. des Erklärens sein
 - dialogisch ausgerichtet sein (mit den Kindern und Jugendlichen, Eltern und Bezugspersonen) und
 - den Raum und die Möglichkeit für Entwicklung und Lernen schaffen.
- (vgl. ebd., S. 4)

9.1 Methoden der Förderdiagnostik

Der Begriff Förderdiagnostik wird in Fachkreisen aktuell kontrovers diskutiert. Die einen verzichten auf den Begriff, da für sie jede Diagnostik (Status- und Förderdiagnostik) zu einer Zuschreibung von bestimmten Stärken und Schwächen führt. Andere sprechen sich für diesen Begriff in Abgrenzung zur Statusdiagnostik (z. B. im Rahmen eines AO-SF -Verfahrens) aus. Sie möchten damit auf die Einheit von (pädagogischer) Diagnostik und Förderung hinweisen. Im Folgenden wird der Begriff „Förderdiagnostik“ verwendet, da dieser Begriff die Zielrichtung der Diagnostik direkt mit in den Blick nimmt, nämlich die Planung und Optimierung der individuellen Förderung eines Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Es geht immer darum, die konkreten Stärken und Schwächen der Person zu identifizieren, um die nächsten individuellen Ziele und passende Fördermaßnahmen abzuleiten (vgl. Koch & Jungmann 2017, S. 66-67).

Folgende förderdiagnostische Methoden lassen sich unterscheiden:

- Kind - Umfeld - Analyse
- Fehleranalyse
- Beobachtung (siehe Kapitel 9.1.1, S. 163)
- Diagnostisches Gespräch (siehe Kapitel 9.1.2, S. 165)
- Förderdiagnostische Tests (siehe Kapitel 9.1.3, S. 166)

(vgl. Heimlich et al. 2015, S. 18-30)

Heimlich et al. (2015) betonen, dass immer dann, wenn die Lernsituation von Lernenden förderdiagnostisch in den Blick genommen werden soll, gezielt eingesetzte Beobachtungs- und Gesprächsmethoden mit förderdiagnostischen Tests gleichwertig zu behandeln sind (vgl. ebd., S. 11). Hesse und Latzko (2017) heben sogar hervor, dass immer erst ein Spektrum von Beobachtungs- und Gesprächsmethoden zur Hypothesenprüfung ausgeschöpft werden sollte, bevor diagnostische Tests zum Einsatz kommen. Gerade Beobachtungen und Gespräche liefern oft notwendige subjektbezogene, individuelle und förderrelevante Informationen (vgl. ebd., S. 81-82).

Im Folgenden werden förderdiagnostische Methoden vorgestellt, die für die Analyse der Lernvoraussetzungen, des Lernstandes und der Lernfortschritte von Kindern und Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zur Verfügung stehen und zur Unterrichtsplanung sinnvoll eingesetzt werden können.

9.1.1 Beobachtung

Beobachtung ist eine sehr wichtige förderdiagnostische Verfahrensweise. Hierbei richten die Beobachtenden ihre Wahrnehmung zielgerichtet auf das sichtbare Verhalten des Kindes bzw. des Jugendlichen. Die Gelegenheitsbeobachtung kann von einer

systematischen Kurzzeitbeobachtung unterschieden werden (vgl. Heimlich et al. 2015, S. 23). Erstere wird durchgängig durch die Lehrkräfte im Unterricht geleistet und verschafft in der Regel einen guten ersten Überblick über die Kompetenzen der einzelnen Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen im Hinblick auf die fachlichen und auch entwicklungsorientierten Lerninhalte. Die systematische Kurzzeitbeobachtung ist immer auch Bestandteil eines AO-SF-Verfahrens. Sie kann aber auch im Schulalltag die Kolleginnen und Kollegen unterstützen, differenzierte Aussagen zu den fachlichen und entwicklungsorientierten Kompetenzen zu erhalten, um dann die nächsten Lernschritte festzulegen. Insbesondere eine systematische Beobachtung, die gezielt ein bestimmtes Verhalten fokussiert, ist sehr hilfreich, um die Gründe für bestimmte Verhaltensweisen besser zu verstehen. Präventive und unterstützende Maßnahmen können dann leichter abgeleitet werden. Eine systematische Beobachtung im Schulalltag kann mit Hilfe der Co-teaching-Variante „One teach – one observe“ (siehe Kapitel 11.3 Co-Teaching) umgesetzt werden.

Merkmale einer systematischen Beobachtung:

- klar definierte Ziele (Beobachtungsinhalt)
- vorgegebene Beobachtungssituationen und -zeiten
- festgelegtes Protokoll
- geklärter Einsatz von Medien
- beschreibbare Ergebnisse
- klare Trennung von Feststellung/Messung und Wertung/Interpretation

(vgl. ebd., S. 22)

Beobachtungsprotokoll

1. Allgemeine Angaben	
Name der/ des Lernenden:	Datum/Uhrzeit:
Beobachtungssituation/ Beobachtungsinhalt:	Beobachterin/ Beobachter:

2. Beobachtungssituation		
Zeit	beobachtetes Verhalten	Interpretation

3. Auswertung der Beobachtung
Beobachtungsergebnisse:
<input type="checkbox"/> neuer Beobachtungsinhalt:
<input type="checkbox"/> kein weiterer Beobachtungsinhalt

Abb. 42 Beispiel für einen Beobachtungsbogen (in Anlehnung an Heimlich et al. 2015, S. 139)

9.1.2 Diagnostische Gespräche

Das diagnostische Gespräch ist eine weitere grundlegende Methode der Förderdiagnostik. Ziele sind immer die vertrauensvolle Kooperation von Eltern, Lernenden und Lehrkräften und die Sammlung und Ordnung von diagnostisch relevanten Informationen. Selbstverständliche Voraussetzung für diese Gespräche sind das Einnehmen einer wertschätzenden und einfühlsamen Gesprächshaltung und das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre (vgl. ebd., S. 24).

Das diagnostische Elterngespräch bildet eine wichtige Grundlage für die Diagnostik im Rahmen der Gutachtenerstellung (siehe Kapitel 13 Sonderpädagogischer Förderbedarf

nach AO-SF). Leitfäden unterstützen Lehrkräfte bei der Erhebung relevanter Informationen im Rahmen der Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens. Heuer (2019) hat Leitfäden für die Befragung des Kindes bzw. Jugendlichen und der Sorgeberechtigten entwickelt. Ein gutes Instrument ist auch der Diagnostische Elternfragebogen (DEF) (Dehmelt et al. 1993).

Darüber hinaus finden diagnostische Elterngespräche in der Regel im Rahmen von Elternsprechtagen statt. Die Eltern sind die Experten für ihr Kind. Sie kennen die bisherige Entwicklung, verfügen über Informationen zu bereits erfolgten Fördermaßnahmen, haben Interesse am weiteren Entwicklungsverlauf ihrer Kinder und werden oft in die Umsetzung von geplanten Fördermaßnahmen einbezogen. (vgl. Heimlich et al. 2015, S. 25) Diagnostische Gespräche können unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen auch mit den Lernenden selbst geführt werden. Unabhängig von den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern ist der Ablauf der Gespräche immer ähnlich:

1. Begrüßung/Kontakt
2. Klärung des Anlasses, der Erwartungen, der Zielsetzung
3. Blick auf die verschiedenen Sichtweisen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer
4. gemeinsame Formulierung des nächsten Ziels
5. Sammlung und Erarbeitung von Maßnahmen, um das Ziel zu erreichen
6. Vereinbarungen treffen, Aufgaben verteilen, evtl. auch Vereinbarung eines neuen Termins
7. Verabschiedung (in Anlehnung an Hennig & Ehinger 2019, S. 95)

Ein Gesprächsprotokoll (siehe Kapitel Heimlich et al. 2015, S. 140), das begleitend angefertigt wird, kann dabei unterstützen, das Gespräch strukturiert und zielführend durchzuführen.

9.1.3 Förderdiagnostische Tests

Bei der Entscheidung für einen förderdiagnostischen Test müssen stets die bereits erwähnten Grundsätze (siehe Kapitel 9) Berücksichtigung finden. Die Frage, ob die Durchführung eines Verfahrens bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen unterstützt, ist ebenfalls zu klären. Der jeweilige Test muss kindgemäß und in der Situation gut handhabbar sein (vgl. ebd., S. 28).

„Förderdiagnostische Tests sind entwicklungsorientierte oder sachstrukturell-curricular zusammengestellte Aufgabensammlungen für einen oder mehrere Bereiche von Lernschwierigkeiten, deren Standardisierung von der methodisch kontrollierten Vorgehensweise als Basisanforderung bis hin zur regelrechten Testnormierung reicht“

(ebd.). Intendiert wird immer die Erfassung der Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen in einem ausgewählten Bereich, also die Sammlung von Grundlageninformationen für eine Förderung (vgl. ebd., S. 29).

Im Gegensatz zu einer Beobachtung bzw. einem diagnostischen Gespräch gelingt es bei der Anwendung eines förderdiagnostischen Tests in der Regel, objektiver, umfassender und strukturierter auf einen Lern- bzw. Entwicklungsbereich zu schauen. Insbesondere dann, wenn es sich um einen Entwicklungsbereich handelt, den die Lehrkraft noch nicht zur Gänze durchdrungen hat, eröffnet sich oftmals eine neue und dann auch differenziertere Sicht auf den Entwicklungsbereich. Eine andere und vielleicht sogar unerwartete Perspektive kann eingenommen werden und führt vielleicht dann sogar zu neuen, bisher vernachlässigten Fördermaßnahmen. Wird ein Testverfahren zu Beginn und am Ende der Förderung genutzt, bekommen die an der Förderung Beteiligten in der Regel eine differenzierte und auch kommunizierbare Rückmeldung zum Erfolg der Förderung.

Heimlich et al. (2015) unterscheiden die folgenden drei Grundformen (ebd., S. 29):

Entwicklungsorientierte Tests dienen dazu, unterschiedliche Entwicklungsbereiche zu überprüfen. Bestimmte Aufgaben werden unterschiedlichen Entwicklungsstufen zugeordnet, um herauszufinden, wie weit das Kind bzw. der Jugendliche oder auch junge Erwachsene entwickelt ist. Anschließend können die nächsten Entwicklungsschritte und entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet werden (siehe Anhang: Steckbriefe zu diagnostischen Tests, nur digital abrufbar).

Curricular-sachstrukturell orientierte Tests basieren auf dem sachlogischen Aufbau eines Lernbereiches und diagnostizieren, ob ein Kind bzw. Jugendlicher die Lernvoraussetzungen als Voraussetzung für die Bewältigung weiterer Lernanforderungen erfüllt. Diagnosematerial für den Bereich Arithmetik stellt beispielsweise das Deutsche Lehrkräftezentrum für Mathematik (PIKAS) kostenlos zur Verfügung (siehe Kapitel 9.3 Empfehlenswerte Literatur und Links und digitaler Anhang: Steckbriefe zu diagnostischen Tests).

Kompetenzinventare bieten Antworten auf die Frage, welche Kompetenzen das Kind bzw. der Jugendliche in bestimmten Lern- bzw. Entwicklungsbereichen aufweist. Anschließend ergeben sich Hinweise auf die nächsten anzustrebenden Kompetenzen. Die Schulämter Borken und Kleve stellen zum Beispiel Kompetenzinventare zu den Entwicklungsbereichen online zur Verfügung (siehe Kapitel 9.3, S. 169). Einige Förderschulen Geistige Entwicklung haben ebenfalls im Rahmen von Fachkonferenzen eigene Kompetenzinventare entwickelt.

Deutsch: Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ Datum: _____

Name: _____ Beteiligte Lehrpersonen: _____

_____ (Name)	0	1	2	3	Bemerkungen
Kennen/ Verwenden grundlegender sprachlicher Strukturen/ Begriffe					
lernt auf wortgrammatischer Ebene:					
- Buchstabe, Laut, Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut, Silbe, Alphabet					
- Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein					
- Wortfeld, Wortart					
- Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht					
- Verb: Grundform, gebeugte Form					
- Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheitsformen					
- Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel					
- Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen					
- Pronomen					
- andere Wörter > unflektierbare Wortarten (alle hier nicht kategorisierten Wörter gehören zu dieser Gruppe)					
lernt auf satzgrammatischer Ebene:					
- Satzzeichen: Punkt, Komma, Doppelpunkt, Fragezeichen etc./ Satzarten: z.B. Aussage-, Fragesatz; wörtliche Rede					
- Subjekt					
- Prädikat (Satzkern)					
- Ergänzungen: Satzglied; einteilige, mehrteilige Ergänzung					
- Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)					

Abb. 43 Auszug aus dem Kompetenzinventar zum fachlichen Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Glück auf-Schule, Marl)

Lehrkräfte können zu einem fachlichen Schwerpunkt bzw. Entwicklungsschwerpunkt auch ein differenziertes, noch kleinschrittigeres Kompetenzinventar entwickeln (siehe Kapitel 10: Leistungen ermöglichen, erkennen, einschätzen und rückmelden im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung).

Heimlich et al. (2015) haben Kurzübersichten zu wichtigen förderdiagnostischen Tests für den Förderschwerpunkt Lernen erstellt (siehe ebd., S. 35 – 117). Viele der Verfahren eignen sich auch für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Tests, die speziell für Lernende im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung entwickelt wurden bzw. besonders auch hier einsetzbar sind, finden sich im Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2020). Steckbriefe zu wichtigen und hilfreichen förderdiagnostischen Tests, die an vielen Schulen vorhanden sind, in Inklusionswerkstätten ausgeliehen werden können bzw. kostengünstig erstanden werden können, befinden sich im Anhang dieser Handreichung.

9.2 Fazit

Diagnostik und Förderung sind eng miteinander verbunden und sind zentrale Bestandteile des Förderprozesses (siehe Kapitel 8.2, S.147). Ohne eine vorherige Diagnose ist eine zielgerichtete und individuelle Förderung nicht möglich. Erst der

Einsatz von förderdiagnostischen Methoden ermöglicht eine Lern- und Entwicklungsplanung, die an den individuellen Kompetenzen der Lernenden ausgerichtet ist. Gleichzeitig resultiert aus der Förderung aber auch ein neuer Lernstand, der erneut diagnostiziert werden muss, um die weitere Förderung zu planen. Im Schulalltag werden aufgrund zeitlicher Ressourcen auf Seiten der Lehrkräfte überwiegend die förderdiagnostischen Methoden Beobachtung und diagnostische Gespräche genutzt. Beide Methoden sind wichtige und sehr effektive Methoden der Diagnostik. Der Einsatz förderdiagnostischer Tests eignet sich besonders dann, wenn durch Beobachtungen und Gespräche nicht differenziert genug auf die vorhandenen Kompetenzen geschaut werden kann. Hier muss das Klassenteam klären, ob der Einsatz eines förderdiagnostischen Tests für die jeweiligen Lernenden gewinnbringend ist. Kompetenzinventare sind natürlich einfacher in der Anwendung als die Durchführung eines entwicklungsorientierten oder curricular-sachstrukturell orientierten Tests, da diese immer eine Einarbeitung in die Testdurchführung von Seiten der Lehrkräfte voraussetzen.

9.3 Empfehlenswerte Literatur und Links

Heimlich, U., Lutz, S., & Wilfert de Icaza, K. (2015). *Ratgeber Förderdiagnostik. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen*. Hamburg: Persen.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2020). *Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Erfurt.
https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/Diagnostik_Geistige_Entwicklung.pdf (28.10.2024)

Links zu curricular-sachstrukturell orientierten Tests

- Diagnosematerial für den Bereich Arithmetik (PIKAS): <https://pikas.dzlm.de/diagnose-und-f%C3%B6rderung> (11.01.2024)
- Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA) (Deutsch/Mathematik): <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea> (28.11.2023)

Links zu Kompetenzinventaren

- Zu allen Entwicklungsbereichen:
- Kompetenzraster (Entwicklungsbereiche) (Kreis Kleve): <https://www.kreis-kleve.de/de/inhalt/arbeitshilfen/> (28.11.2023)
- Screening-Bögen zu den Entwicklungsbereichen (im Anhang von „Vom herausfordernden Verhalten – bis zur Förderplanung – eine Navigationshilfe, Bildungskreis Borken“) https://schulamt.kreis-borken.de/fileadmin/_schulamt/_intern_/Navigationshilfe/Navigationshilfe-07-17.pdf (28.11.2023)

Entwicklungsbereich Sprache:

- Kompetenzprofil Sprache (Reber, Schönauer) https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/coverpubl-erv-01/53230/SP/9783497027583_Onlinematerial.pdf (28.11.2023)

Deutsch und Mathematik:

Kompetenzraster (Deutsch/Mathematik) (Kreis Kleve): <https://www.kreis-kleve.de/de/inhalt/arbeitshilfen/> (28.11.2023)

10 Leistungen ermöglichen, erkennen, einschätzen und rückmelden im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung

Barbara Schäpers und Birgit Storcks-Kemming

10.1 Rechtliche Grundlagen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbewertung im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung

Um langfristig motiviert lernen zu können, sind Lernende im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung im besonderen Maße auf eine wertschätzende und ihren Lernvoraussetzungen angemessene Leistungsbewertung angewiesen. Dies gilt nicht nur vor dem Hintergrund inklusiver Settings mit ihrer traditionellen Notenbewertung, sondern auch für Förderschulen mit ihren heterogenen Lerngruppen. § 40 der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) (MSB NRW 2022e) trägt dem Rechnung:

AO-SF § 40 Leistungsbewertung

„Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden ohne Notenstufen auf der Grundlage der im Förderplan festgelegten Ziele beschrieben. Die Leistungsbewertung erstreckt sich auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte.“

Der Leistungsbegriff der Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW 2022a) basiert auf diesen rechtlichen Grundlagen: *„Für Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung steht die individuelle Bezugsnormorientierung im Zentrum der Leistungsbeurteilung. Es wird ein an individuellen Potenzialen verknüpfter Leistungsbegriff zugrunde gelegt“* (ebd., S.43).

Um zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu gelangen, Selbstwirksamkeit zu erleben und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, sollten Schülerinnen und Schüler aktiv am Prozess der Leistungsbewertung beteiligt sein.

Leistungsrückmeldung und Leistungsbewertung geschehen im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung immer in Anbindung an die individuelle Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung). Zusätzlich können Beobachtungsbögen bzw. Kompetenzraster zur Anwendung kommen, die einen Bezug zu den Unterrichtsvorgaben

für die Aufgabenfelder und Entwicklungsbereiche bzw. zu den schulinternen Lehrplänen haben (vgl. ebd.).

Die folgende Darstellung verdeutlicht die Verzahnung der Unterrichtsvorgaben mit den individuellen Leistungsrückmeldungen im Unterricht und im Zeugnis:

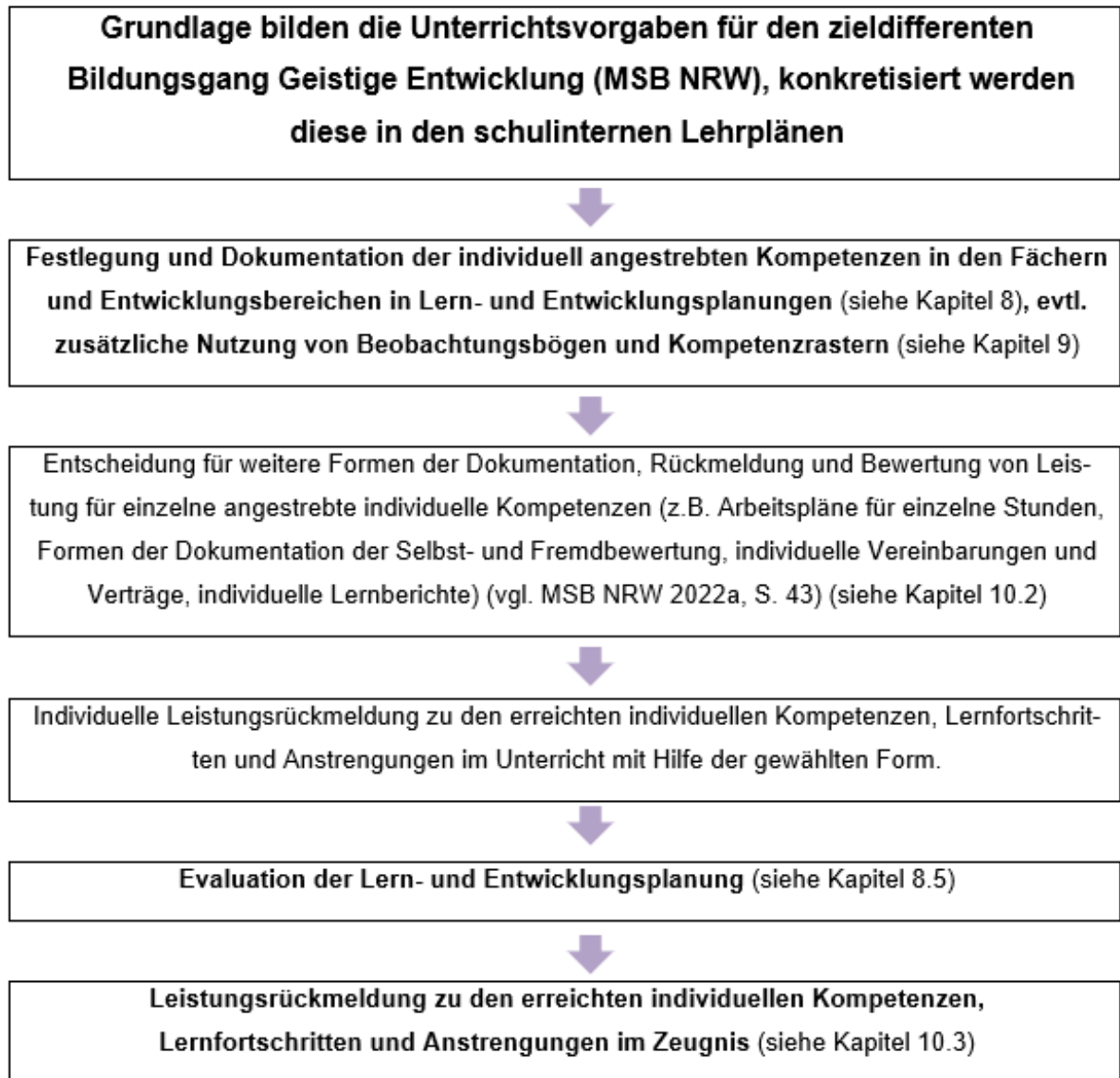


Abb. 44 Darstellung der Vernetzung der Kompetenzen aus den Unterrichtsvorgaben mit den Lern- und Entwicklungsplanungen und den individuellen Leistungsrückmeldungen im Unterricht und im Zeugnis

10.2 Formen der Leistungsdokumentation, -rückmeldung und -bewertung für einzelne angestrebte individuelle Kompetenzen im Unterricht

Die Kommunikation über den Leistungsstand geschieht immer unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen. Ziel ist die Gewährleistung einer größtmöglichen Partizipation und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. MSB NRW

2022a, 44). Sinnvoll ist „*ein in kurzen Zeitabständen gegebenes, regelmäßiges, motivierendes, stärkenorientiertes und wertschätzendes Feedback in verbaler bzw. visualisierter Form*“ (ebd.).

Die gemeinsame Reflexion der individuellen Entwicklungsfortschritte des Lernenden mit der Lehrkraft wirken sich begünstigend auf die Lernmotivation und Lernbereitschaft des Kindes bzw. Jugendlichen aus. Unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und der individuellen Reflexionskompetenz wählt die Lehrkraft passende individuelle Formen der Leistungsrückmeldung aus. Die Reflexion der individuellen Leistungen sollte, insbesondere bei Lernenden in der Primarstufe, immer möglichst zeitnah zu der wahrgenommenen Leistung erfolgen.

10.2.1 Individuelles Lob

Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vergleichen sich wie alle Kinder und Jugendlichen in der Regel mit Gleichaltrigen ihrer Peergroup. Sie nehmen wahr: Andere Lernende können schon lesen, benötigen weniger Unterstützung oder sind sozial eingebundener. Hier ist die Lehrkraft gefordert, die individuellen Lernfortschritte und Leistungen des Kindes wahrzunehmen und diese dem Kind bzw. Jugendlichen durch ein individuelles, differenziertes Lob möglichst zeitnah zurückzumelden:

- Du hast dich heute zweimal in der Stunde gemeldet!
- Du hältst den Stift genau richtig!
- Klasse, dass du dir die Auszeit genommen hast, als du dich nicht mehr konzentrieren konntest.
- Du hast im Gesprächskreis leise zugehört. Das war toll!
- Ich habe gemerkt, dass du richtig wütend warst. Du hast geschafft einfach wegzugehen und durchzuatmen.
- ...

Bei Lernenden, die Schwierigkeiten bei der Annahme eines direkten verbalen Lobs haben, bieten sich bildliche, schriftliche oder symbolische Hinweise oder auch das „Lob über Dritte“ (ISB 2017, S. 153) an.

10.2.2 Individuelle entwicklungsorientierte Lernfortschritte mit Hilfe von Indikatoren wahrnehmen und reflektieren

Viele entwicklungsbezogene Ziele sind für Kinder und Jugendlichen nicht greifbar. Sie wissen nicht, was sie machen müssen, damit sie das Ziel erreichen: Wie sieht es aus, wenn ich gut zuhöre? Was muss ich machen, um ordentlich zu kleben? Wie verhalte ich mich, wenn ich mit einem anderen Kind zusammenarbeite? Was tue ich, wenn ich freundlich bin?...

Zu Beginn einer Unterrichtsreihe bzw. einer Unterrichtsstunde wird nicht nur das Ziel den Lernenden alters- und entwicklungsangemessen transparent gemacht, sondern sie kennen auch überprüfbare Indikatoren. Kleindiek (2012) unterscheidet verschiedene Indikatorengruppen. Es gibt Indikatorengruppen mit den konkret hörbaren Sprachmustern: „Ich sage“ und „Ich höre“. Die Lernenden erhalten so Antworten auf die Frage, was jemand sagt bzw. hört, wenn das Ziel erreicht wird. Weitere drei Indikatorengruppen beziehen sich auf konkrete, (nicht) beobachtbare Handlungsmuster: „Ich tue...“, „Ich sehe...“, ggf. „Ich tue nicht“. Die Kinder und Jugendlichen erhalten hier Antworten auf die Frage, was jemand sieht bzw. (nicht) tut, wenn das Ziel erreicht wurde. Die einzelnen Indikatoren werden im Rahmen des Unterrichts handlungsorientiert erarbeitet und erprobt. Je nach Lernvoraussetzungen der Kinder bzw. Jugendlichen werden die Indikatoren vorgegeben bzw. gemeinsam mit den Lernenden entwickelt. Am Ende der Stunde, des Tages bzw. direkt in Anschluss an die erwartete Tätigkeit, können die Lernenden selbständig oder mit Unterstützung der Lehrkraft überprüfen, ob sie die Indikatoren eingehalten haben. (vgl. ebd., S. 5ff.)



Abb. 45 Indikatoren zur Schul- und Klassenregel „Ich bin freundlich“: Die Kinder haben im Rahmen einer Unterrichtsreihe in Rollenspielen konkretes freundliches Verhalten erprobt. Zur Erinnerung hängen im Klassenraum die Indikatoren für freundliches Verhalten.









Ich richte meinen Arbeitsplatz ein! 	
Ich tue 	Ich sehe 
Ich hole alle Materialien! 	Buch 
Ich lege alles an den richtigen Platz! 	Etui 
	Schnellhefter 

Abb. 46 Indikatoren zum Ziel: „Ich richte meinen Arbeitsplatz ein!“











 sich abwechseln	
 Ich sage	Ich tue 
 Ich bin dran	Ich spiele 
 Du bist dran	 Ich warte

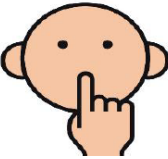
Abb. 47 Indikatoren zum Ziel: Wir wechseln uns beim Spielen ab. (Füchtenhans, Hansaschule, Gelsenkirchen)









2. Ich drehe mich nach vorne. 3. Ich schaue nach vorne. 4. Ich höre zu.



1. Mein Mund ist zu.





5. Ich halte nichts in der Hand.

Abb. 48 Indikatoren zum Verhalten zu Beginn des Unterrichts (Give me five, in Anlehnung an Kleindiek 2012, S. 26-29)

Ich klebe ordentlich!

	Ich drehe den Klebestift nur ein bisschen hoch!
	Ich drehe das Papier um, das ich aufkleben möchte.
	Ich streiche den Kleber vorsichtig auf das Papier.
	Wenn ich eine Pause mache oder fertig bin, mache ich den Deckel wieder drauf!

Ich höre im Stuhlkreis zu.

1.	Ich schaue nach vorne.	
2.	Ich spreche nicht mit meinem Nachbarn.	
3.	Meine Hände sind bei mir.	

Abb. 49 Indikatoren zu den Regeln „Ich klebe ordentlich!“ und „Ich höre zu!“ (Storcks-Kemming bzw. Bröer, Klasse 2, Glück auf-Schule, Marl)

Das ist das Ziel der Woche vom _____

Pünktliches Erscheinen zum Unterricht

	Ich bin an meinem Platz, wenn es zum zweiten Mal läutet.		Ich komme nicht zu spät!	
	Meine Materialien für die Stunde liegen auf meinem Platz.		Keine Privatunterhaltungen.	
	Ich stehe und warte, dass wir uns begrüßen.		Ich muss nichts mehr aus meinem Fach holen.	
	Der Mund ist zu.			

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

Unterschrift

Unterschrift Eltern


Abb. 50 Die Indikatoren wurden gemeinsam mit dem Lernenden entwickelt. Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde reflektiert die Jugendliche oder der Jugendliche mit Unterstützung der Lehrkraft bzw. Schulbegleitung oder selbständig, ob die Indikatoren von ihr oder ihm eingehalten wurden. (in Anlehnung an Weidner, o.J.)

10.2.3 Individuelle fachliche Lernfortschritte wahrnehmen und reflektieren



Im Gemeinsamen Lernen wünschen sich die Schülerinnen und Schüler meist eine ähnliche Rückmeldung, Einschätzung und Leistungsbewertung, wie sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in Form von Klassenarbeiten und Tests erhalten. Hier gilt es mit Blick auf die individuellen Kompetenzen und Fortschritte, aber auch dem individuellen Entwicklungsstand hinsichtlich der Selbsteinschätzung und -wahrnehmung sensibel zu agieren.



Im Sinne einer bestmöglichen Partizipation können und sollten Lernende mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an der Durchführung von Leistungsüberprüfungen „in Bezug zu ihren Lernmöglichkeiten, den Lernangeboten und der Eigenzeit im Lernprozess“ (Terfloth & Cecak 2016, S. 43) beteiligt werden. Ob und wie dies beispielsweise im Rahmen der vorgesehenen Klassenarbeiten oder individuell umsetzbar ist, muss stets „vor dem Hintergrund der persönlichen Voraussetzungen und Entwicklungsverläufe beobachtet und beurteilt werden“ (ebd., S. 43).



name: _____

Kreuze an 

thirteen	14 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>
eighteen	19 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>
seven	6 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
fifteen	14 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>

blue eyes  

brown hair  

tall  


 Good luck!

Abb. 51 Vokabeltest für eine Schülerin im Gemeinsamen Lernen (Schäpers, Klasse 6, Comenius-Gymnasium Datteln)

10.2.3.1 Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdwahrnehmung

Ein Kompetenzraster als grafische oder tabellarische Darstellung von Kompetenzen oder Kompetenzstufen ist hilfreich, um den individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren, Lernenden Rückmeldung zu geben und die Fähigkeit zur Selbstreflexion kontinuierlich zu fördern. Jeder Kompetenzstufe werden konkrete Indikatoren zugeordnet, die beschreiben, welche Fähigkeiten und Kenntnisse auf dieser Stufe erwartet werden.

Die Lernenden können so im Idealfall auf ihrem passenden Niveau und entsprechend ihrem individuellen Arbeitsplan arbeiten. Gleichzeitig werden sie motiviert und gefordert, Aufgaben im Bereich der Zusatzkompetenzen auszuprobieren, insbesondere wenn sie sich im Grenzbereich zum Förderschwerpunkt Lernen befinden.

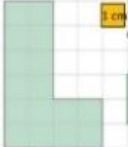
Kompetenzraster: Flächen, Umfang						
Kompetenz	Einschätzung				Beispielaufgaben	Übungsaufgaben
						
Fläche, Umfang						
1.	Ich kann durch Auslegen oder "Kästchen zählen" entscheiden, welche Fläche größer ist.				Ein Fliesenleger hat zwei Terrassen mit Platten vollständig ausgelegt. Bei welcher Terrasse waren die Materialkosten größer? 	
2.	Ich kann durch Auszählen von Kästchen die Fläche bestimmen.				Bestimme die Fläche a)  b)  c)  d)  e)  f) 	

Abb. 52 Ausschnitt eines Kompetenzrasters mit individuellen fachlichen Zielkompetenzen einer Schülerin mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus dem Gemeinsamen Lernen (Schäpers, Klasse 5, Comenius-Gymnasium Datteln)

10.2.3.2 Portfolio

Ein sogenanntes Portfolio als Sammlung von Arbeiten, Projekten, Reflexionen und anderen dokumentierten Leistungen kann ein sinnvolles Mittel sein, um den Entwicklungs- und Lernfortschritt dokumentieren, reflektieren und präsentieren zu können.

Es gibt zwei unterschiedliche Varianten: Für ein Best-Work-Portfolio wählen die Schülerinnen und Schüler aus ihren Produkten ihre besten Leistungsergebnisse aus, und nur diese werden im Portfolio präsentiert. In einem „Growth- and Learning-Progress-Portfolio“ werden Ergebnisse gesammelt, die die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler dokumentieren. Ziel ist in beiden Varianten, die gesammelten Ergebnisse zur Reflexion der Lernenden über ihre Lernentwicklung und zur Kommunikation mit den Eltern zu nutzen. In der Laborschule Bielefeld wurde die Nutzung von Portfolios besonders im inklusiven Setting erprobt und ausgewertet: *„Nach mehrjährigen Forschungen können wir heute sagen, dass die Arbeit mit Portfolios eine besonders geeignete Form des individuellen Lernens und Leistens sowie deren Präsentation, Reflexion und Bewertung ist“* (Biermann et al. 2019, S. 191).

Auch und gerade im inklusiven Unterricht können Lehrkräfte Portfolios zur Lernprozessdokumentation nutzen, um allen Lernenden auf diese Weise wertschätzend anhand von (selbst) gesteckten Lernzielen und Reflexionsfragen anzuleiten, ihre eigenen Fortschritte zu reflektieren und Leistungen zu bewerten.

10.3 Leistungsrückmeldung zu den erreichten individuellen Kompetenzen, Lernfortschritten und Anstrengungen im Zeugnis

10.3.1 Rechtliche Grundlagen zu den Zeugnissen im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung

In § 41 der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) (MSB NRW 2022e) sind die rechtlichen Grundlagen zu Versetzung und Zeugnissen für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung zu finden.

AO-SF § 41 Versetzung, Zeugnisse

„(1) Eine Versetzung findet nicht statt. Am Ende jedes Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse die Schülerin oder der Schüler im nächsten Schuljahr gefördert werden wird.

(2) Die Schülerin oder der Schüler erhält am Ende jedes Schuljahres ein Zeugnis.

(3) Die Schülerin oder der Schüler erhält am Ende der Schulbesuchszeit ein Abschlusszeugnis, das die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigt.“

In den Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW 2022a) wird § 41 (2) der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) konkretisiert: *„Am Ende jedes Schuljahres erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Zeugnis, welches die individuellen Lernfortschritte dokumentiert. Über die Schullaufbahn hinweg werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung ohne Notenstufen und auf der Grundlage der im individuellen Lern- und Entwicklungsplan (Förderplan) festgelegten anzustrebenden Kompetenzen beschrieben.“* (ebd., S. 44)

Im Sinne gleichberechtigter Teilhabe ist es wünschenswert, dass die Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung zum Halbjahr eine Rückmeldung zu ihren Leistungen in Form eines individuellen Lernberichts erhalten, falls dies dem Zeugnisturnus des Schultyps entspricht.

Die Rückmeldungen im Zeugnis geschehen immer unter Berücksichtigung der in den Lern- und Entwicklungsplänen vorgenommenen Gewichtung der Bildungsmöglichkeiten der Lernenden. Sie beziehen sich auf die Entwicklungsbereiche Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation, Kommunikation und die Aufgabenfelder Sprache und Kommunikation, Mathematik, gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Arbeitslehre, Bewegungserziehung/Sport, musisch-ästhetische Erziehung und Religiöse Erziehung/Ethik. (vgl. MSB NRW 2022e, §38)

Jedes Zeugnis enthält Aussagen zu den individuellen Lernfortschritten in allen Aufgabenfeldern und zu erreichten Kompetenzen aus einzelnen Entwicklungsbereichen. Die inhaltliche Gewichtung der Aussagen zu Aufgabenfeldern und Entwicklungsbereichen ist von den individuellen Lernvoraussetzungen abhängig.

Zeugnis

für

Geburtsdatum:	Schuljahr: 2022/23	Klasse: Schulbesuchsjahr:
Entschuldigte Fehltage:		Unentschuldigte Fehltage:

Lernen in den Entwicklungsbereichen

Der Unterricht fördert durchgängig Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation und Kommunikation. Einzelne Schwerpunkte werden im Folgenden dargestellt. (AO-SF §38)

Motorik

Wahrnehmung

Kognition

Sozialisation

Kommunikation

Lernen in den Aufgabenfeldern

Der Unterricht erstreckt sich auf die Aufgabenfelder Sprache und Kommunikation, Mathematik, gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Arbeitslehre, Bewegungserziehung/Sport, musisch-ästhetische Erziehung und Religiöse Erziehung/Ethik. (AO-SF §38)

Sprache und Kommunikation

Mathematik

Abb. 53 Beispielzeugnis

Tab. 18 Aufbau eines Zeugnistextes

Aufbau eines Zeugnistextes	Beispiel
Die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte werden genannt (Präsens). Dies kann in einem Fließtext erfolgen bzw. auch in Stichpunkten.	Fabian stellt täglich den Tagesplan vor. Fabian genießt es, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Er benennt alle Stundenplanpiktogramme. Fabian nutzt nun ausschließlich Zweiwortsätze beim Vorlesen des Tagesplans.
In einem Satzsatz können die nächsten Lernschritte angesprochen werden.	Im kommenden Schulhabjahr soll Fabian vermehrt Dreiwortsätze beim Vorlesen des Tagesplanes nutzen.

Es besteht auch die Möglichkeit, die Lernenden im Zeugnis direkt anzusprechen.

10.3.2 Individuelle Lernfortschritte in den Entwicklungsbereichen im Zeugnis dokumentieren

Die Evaluation der Lern- und Entwicklungspläne bildet die Grundlage für die Zeugnistexte. Je konkreter die Lernfortschritte evaluiert wurden, um so einfacher ist das Formulieren der Zeugnistexte zu den angestrebten Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen. Die Evaluation kann direkt als Zeugnistext genutzt werden:

Tab. 19 Nutzung der Evaluation des Lern- und Entwicklungsplans für die Zeugnistexte zu den Entwicklungsbereichen (siehe Lern- und Entwicklungsplan von Fabian (siehe Kapitel 8.5, S.152) bzw. Lern- und Entwicklungsplan von Julia im Anhang, digital)

Ziel aus dem Lern- und Entwicklungsplan	Evaluation und gleichzeitig Zeugnistext
Fabian nutzt vermehrt den Dreipunktgriff beim Kritzeln und Nachspuren.	Motorik Fabian nutzt nun meistens den Dreipunktgriff. Manchmal muss er daran erinnert werden. Das Nachspuren von Buchstaben und Zahlen gelingt ihm nun formklarer. Im kommenden Schulhalbjahr soll Fabian erste Buchstaben schreiben und dabei seine linke Hand als Haltehand nutzen, die das Papier hält, damit es nicht verrutscht.
Fabian konzentriert sich 10 (später 15) Minuten auf eine Lernaufgabe.	Kognition Der Arbeitsplatz im hinteren Teil des Klassenraumes verschafft Fabian die nötige reizarme Umgebung, die es ihm ermöglicht, einer Aufgabe nachzugehen. Fabian konzentriert sich nun 10 Minuten auf seine Lernaufgaben. Fabian erledigt nun einzelne einfache Aufgaben selbständig. Im kommenden Schuljahr soll Fabian seine Konzentrationsdauer weiter steigern.
Julia erkennt die Gefühle "fröhlich", "traurig" und "wütend" auf Fotos ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, benennt und beschreibt diese.	Sozialisation Julia benennt und beschreibt eindeutige Gefühlsausdrücke ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen auf Fotos.

Kompetenzraster zu einzelnen Entwicklungsbereichen (siehe Kapitel 9.3, Empfehlenswerte Literatur und Links) unterstützen ebenfalls bei der Erstellung von kompetenzorientierten Zeugnistexten. Auch das Klassenteam kann aufgrund der individuellen Lernvoraussetzungen für die Lerngruppe passende Kompetenzraster entwickeln, die ebenfalls bei der Rückmeldung der individuellen Leistungen zu den Entwicklungsbereichen unterstützen:

Tab. 20 Annes Zeugnistext basiert auf einem Kompetenzraster, das das Klassenteam unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Lernenden am Anfang des Schuljahres entwickelt hat (Klasse 1, Glück auf-Schule, Marl)

Kompetenzraster „Sozialisation“	Und im Zeugnis...
<ul style="list-style-type: none"> • N. spricht die Kinder der Klasse mit Namen an. • Er/Sie hat Kontakt zu allen Kindern der Klasse und wendet sich ihnen zu. Manchmal spielt sie/er auch mit ihnen. • N. hat einen Kontakt zu seinen/ihren Klassenlehrerinnen. Er/Sie wendet sich ihnen zu, wenn er etwas erlebt hat oder ein Problem hat. • Er/Sie stellt/erwidert Blickkontakt (her). • Er/Sie hat ein freundschaftliches Verhältnis zu (einzelnen/allen) Kindern der Klasse aufgebaut. • Er/Sie spielt gerne mit ihnen in der Klasse oder auf dem Schulhof. • Er/Sie beteiligt sich gerne an Gesellschaftsspielen und kann sich für eine kurze Zeit auf ein gemeinsames Spiel einlassen. • N. verhält sich hilfsbereit gegenüber den Mitschülern und Mitschülerinnen. • Er/Sie hilft aber gerne den Lehrpersonen. • N. versetzt sich in andere Kinder hinein und tröstet, wenn diese traurig sind. • N. übernimmt Klassendienste (Geschirr holen, Tisch decken) und führt diese mit leichter Unterstützung/selbständig aus. • Sie/Er übernimmt aber auch gerne zusätzliche Dienste. • N. hält sich an die Klassenregeln (Ich bin freundlich! Ich bin leise!). • Er/sie reflektiert mit Hilfe der Lehrperson sein/ihr Verhalten ansatzweise. • Er/Sie versteht, wenn er/sie sich nicht an die Regeln gehalten hat. • Er/Sie freut sich über eine positive Rückmeldung zu seinem/ihrer Verhalten. • N. benennt die Gesprächsregel „Ich zeige auf, wenn ich etwas sagen möchte!“ und „Ich höre zu!“. • In Konfliktsituationen wendet er/sie sich an die Lehrpersonen und kann mit Hilfe dieser einen Streit lösen. • N. übt, sich bei Angriffen anderer Kinder deutlich verbal und gestisch („Stopp!“) zu wehren und auch auf das „Stopp!“ der anderen Kinder zu reagieren. • ... 	<p>Anne spricht ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Namen an. Sie hat Kontakt zu allen Kindern der Klasse. Anne spielt gerne mit den Kindern der Klasse.</p> <p>Sie spricht ihre Klassenlehrerinnen mit Namen an und wendet sich ihnen zu, wenn sie ein Problem hat oder etwas berichten möchte.</p> <p>Anne übernimmt Klassendienste (Geschirr holen, Tisch decken ...) und führt diese unter Anleitung aus.</p> <p>Anne hält sich an meistens die Klassenregeln (Ich bin freundlich! Ich bin leise!). Manchmal muss sie an das Einhalten der Regeln erinnert werden.</p> <p>Anne gelingt es immer besser, sich an die Gesprächsregeln „Ich zeige auf, wenn ich etwas sagen möchte!“ und „Ich höre zu!“ zu halten.</p> <p>In Konfliktsituationen wendet Sie sich manchmal an die Lehrpersonen und kann mit Hilfe dieser einen Streit lösen. Anne entschuldigt sich nach Aufforderung, wenn sie einen Fehler gemacht hat.</p> <p>Es gelingt ihr immer besser, sich gegen Übergriffe von Kindern zu wehren („Stopp“ sagen).</p> <p>Sie reagiert nun auch häufiger auf das „Stopp!“ von Mitschülerinnen und Mitschülern.</p>

10.3.3 Individuelle Lernfortschritte in den Aufgabenfeldern (Fächern) im Zeugnis dokumentieren

Die Überprüfung der angestrebten individuellen Kompetenzen in den Fachplänen bildet die Grundlage für die Zeugnistexte zu den Aufgabenfeldern an vielen Förderschulen.

Fachplan: Sprache und Kommunikation		Klasse: 3	Schuljahr: 2023/2024 (1. Halbjahr)
Schwerpunkt/ fachlicher As- pekt	Angestrebte Kompetenzen		
Lesen, mit Texten und Medien umgehen/ Über Lesefähigkeiten verfügen	S, E, L, <ul style="list-style-type: none"> • ordnet Grapheme (M, m, U, u, I, i, O, o, A, a, E, e, L, l, T, t...) den entsprechenden Phonemen zu und umgekehrt • beherrscht die entsprechenden Anlautgebärden zu den Buchstaben und nutzt diese • ordnet Anlautgebärden den entsprechenden Phonemen zu • liest erste Silben (<u>mu</u>, mi, <u>mo</u>, <u>ma</u>, ...) und nutzt dabei die Anlautgebärden • liest erste Wörter (Mimi, <u>Mimu</u>, Momo, ...) in Silbenschreibweise 		
Und in Svens Zeugnis: Sprache und Kommunikation: Sven ordnet Buchstaben (M, m, U, u, I, i, O, o, A, a, E, e, L, l) die entsprechenden Laute zu. Er ordnet den bekannten Lauten ebenfalls die passenden Buchstaben zu. Er beherrscht die Anlautgebärden zu den Buchstaben und nutzt diese. Er liest erste Silben (<u>mu</u> , mi, <u>mo</u> , <u>ma</u> , <u>me</u>) sicher. Mit Hilfe dieser Silben liest er auch erste Wörter in Silbenschreibweise (Mimi, <u>Mimu</u> , Momo, Mama, Mia, Oma, <u>Mio</u> , Memo).			

Abb. 54 Zeugnistext (Auszug) auf Basis des Fachplans (Glück auf-Schule Marl)

In Schulen des Gemeinsamen Lernens bilden die Lern- und Entwicklungspläne die Grundlage zur Rückmeldung von erreichten Kompetenzen in den Aufgabenfeldern (Schulfächern). Auch hier kann die Dokumentation der Evaluation als Zeugnistext genutzt werden.

Tab. 21 Nutzung der Evaluation des Lern- und Entwicklungsplans für die Zeugnistexte zu den Fächern (siehe Lern- und Entwicklungsplan von Julia, digitaler Anhang)

Ziel aus dem Lern- und Entwicklungsplan	Evaluation und gleichzeitig Zeugnistext
<p>Julia addiert Preise von Lebensmitteln, die für den Hauswirtschaftsunterricht benötigt werden und erkennt, ob sie mit der vorgegebenen Summe auskommt.</p>	<p>Mathematik: Julia addiert Preise von maximal vier Lebensmitteln. Sie schreibt die Preise stellenweise richtig untereinander. Anschließend überprüft sie die Ergebnisse selbständig mit dem Taschenrechner. Sie weiß, ob das benötigte Geld für den Hauswirtschaftsunterricht ausreicht. Mit Unterstützung kann sie ausrechnen, wieviel Geld noch fehlt bzw. über ist.</p>
<p>Julia findet Adjektive, Pronomen und Artikel in Texten. Julia kann Texten in einfacher Sprache zum Thema „Bionik“ Informationen entnehmen und mündlich mit Hilfe von Wort- und Satzbausteinen erläutern.</p>	<p>Sprache und Kommunikation: Julia findet Nomen, Verben, Adjektive und Artikel in Texten. Julia kann Texte in einfacher Sprache zum Thema Bionik lesen. Sie entnimmt den Texten wichtige Information. Sie gestaltet aus Wort- und Satzbausteinen Steckbriefe zu einzelnen Erfindungen aus dem Bereich Bionik. Die Steckbriefe hat sie der Klasse vorgestellt.</p>
<p>Julia setzt die Grundschrte aus dem Bereich Aerobic in einer Choreographie um. Julia nutzt Techniken zur Überwindung von Hindernissen.</p>	<p>Sport: Julia setzt Schritte in einer Choreografie um, wenn sie bei einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler beobachten kann. Julia überwindet niedrige und breite Hindernisse problemlos.</p>

Die Evaluation der Lern- und Entwicklungspläne bildet eine zentrale Grundlage für die Leistungsbewertung im Zeugnis. Fachpläne und Kompetenzraster (siehe Kapitel 9.3) sind ebenfalls wertvolle Instrumente bei der Erstellung von kompetenzorientierten Zeugnistexten.

IV. Schulalltagsrelevante Aspekte

11 KOOPERATION UND ZUSAMMENARBEIT IN SCHULE UND UNTERRICHT	186
11.1 Kooperation auf verschiedenen Ebenen.....	186
11.2 Kooperation und Zusammenarbeit im Unterricht	187
11.3 Co-Teaching.....	187
11.4 Zusammenarbeit mit den Eltern.....	191
11.5 Zusammenarbeit mit Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern.....	196
12 VERHALTEN, DAS UNS HERAUSFORDERT	204
12.1 Einleitung.....	204
12.2 Mögliche Ursachen herausfordernden Verhaltens.....	204
12.3 Förderliche Bedingungen und Maßnahmen im Unterricht	206
12.4 Bedingungen und Maßnahmen auf Schulebene.....	209
13 SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF NACH AO-SF	211
13.1 Antragstellung.....	214
13.2 Diagnostische Verfahren	215
13.3 Gutachtenerstellung	216
13.4 Jährliche Überprüfung	219
13.5 Fazit.....	219

11 Kooperation und Zusammenarbeit in Schule und Unterricht

Barbara Schäpers und Birgit Storcks-Kemming

11.1 Kooperation auf verschiedenen Ebenen

Im Gemeinsamen Lernen und an Förderschulen kooperieren Kolleginnen und Kollegen auf vielen Ebenen mit den unterschiedlichen Personen. Hier wird besonders deutlich, wie umfassend die Aufgaben der Lehrenden sind.

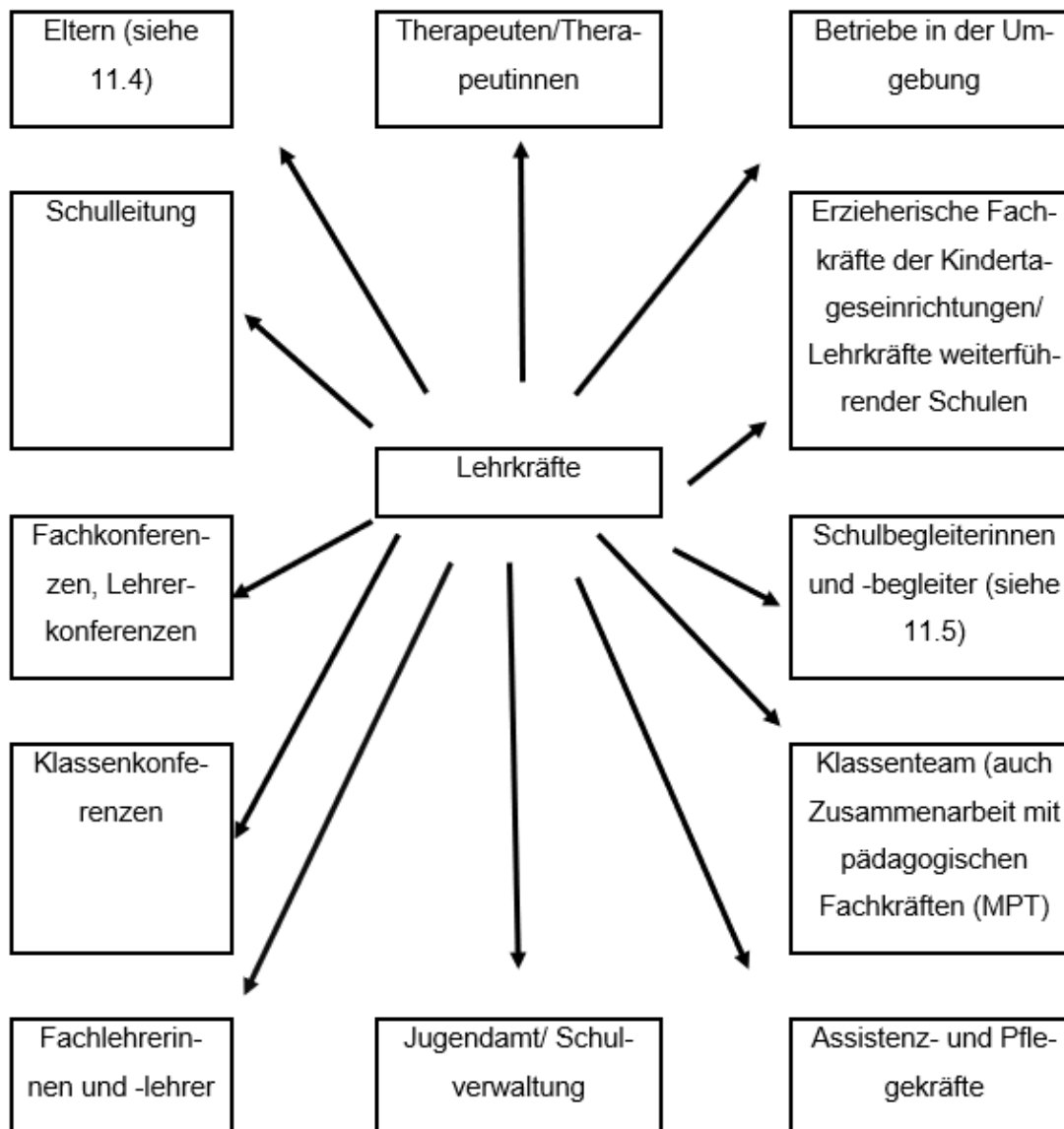


Abb. 55 Kooperation auf verschiedenen Ebenen

11.2 Kooperation und Zusammenarbeit im Unterricht

Die vorhandenen personellen Ressourcen müssen möglichst gewinnbringend für alle Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Jedes Agieren von zwei oder mehr Erwachsenen im Unterricht wird als Kooperation/Zusammenarbeit bezeichnet.

Hier werden zwei Formen unterschieden:

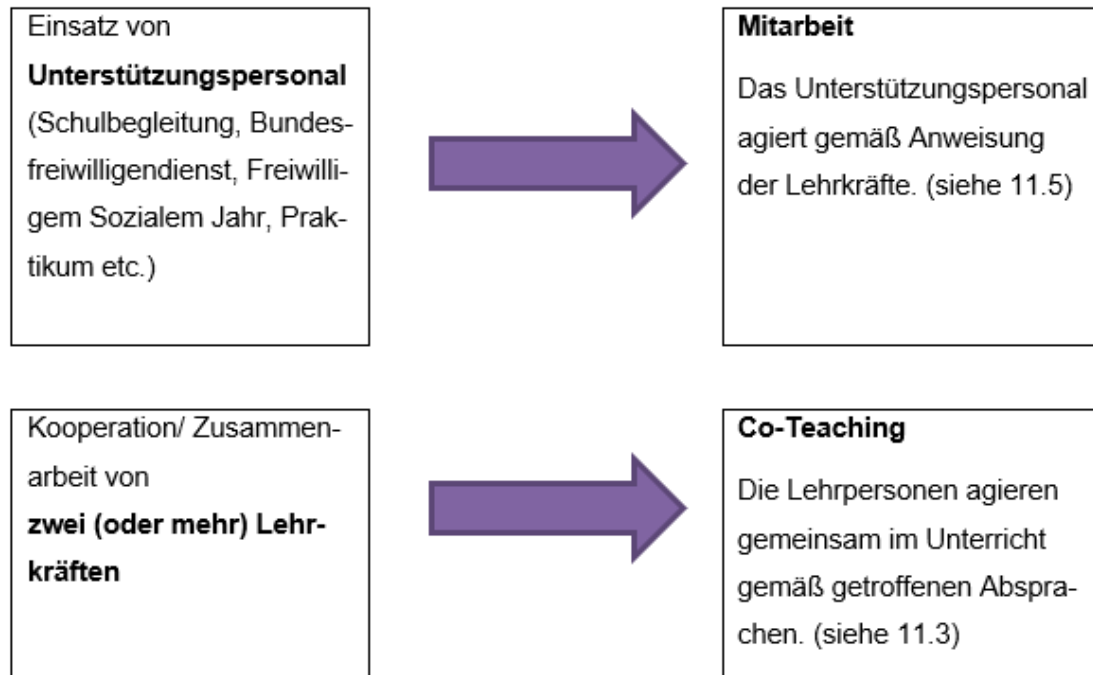


Abb. 56 Unterscheidung Mitarbeit und Co-teaching (vgl. Albers et al. 2023, S. 45)

Beide Formen der Kooperation und Zusammenarbeit sollen den Schülerinnen und Schülern soviel gemeinsames Lernen wie möglich und so viel getrenntes Lernen wie nötig ermöglichen.

11.3 Co-Teaching

11.3.1 Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit

Soll die Zusammenarbeit im Rahmen von Co-Teaching gelingen, so müssen bestimmte Voraussetzungen möglichst gegeben sein.

Wünschenswert wäre, wenn sich die Mitglieder des Teams fachlich ergänzen würden, sich sympathisch finden und sich als ähnlich erleben (vgl. Terfloth & Cesak 2016, S. 27).

Darüber hinaus weisen Terfloth und Cesak (2016) der Teamfähigkeit eine große Bedeutung zu.

„Zu ihr gehört

- Rücksichtsvolles Verhalten ebenso wie
- die Bereitschaft, Übereinstimmung mit anderen zu erreichen, ohne selbständiges Denken aufzugeben,
- die Einstellung, dass das Erreichen der Teamziele wichtiger ist als das Durchsetzen eigener Ziele,
- die Bereitschaft, den anderen tolerant und sachlich zu begegnen, sowie
- Offenheit für sachlich begründete Kritik und Selbstkritik.“ (Terfloth & Cesak 2016, S. 27)

Für Palmowski und Freyling (1997) ist das Geheimnis gelingender Kooperation, den jeweils anderen gut aussehen zu lassen (vgl. ebd., S. 117).

11.3.2 Rollenklärung

Jede Form der Zusammenarbeit erfordert neben der Grundkompetenz der Teamfähigkeit eine Klärung von Kompetenzen und Zuständigkeiten im Sinne einer Aufgaben- und Rollenverteilung. In der Schulforschung ist zu beobachten, „dass an effektiven und inklusiven Schulen insbesondere Formen ko-konstruktiver Kooperation systemisch implementiert sind, u. a. die Klärung von Rollen und Aufgaben“ (Neumann et al. 2021, S. 166).

Aus den Ergebnissen des Projekt BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) wird zu den Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern im inklusiven Setting deutlich, wie schleppend der „Integrationsprozess“ der beiden letztgenannten Gruppen an den Allgemeinbildenden Schulen verläuft (Neumann et al. 2021, S. 167).

Es empfiehlt sich zu Beginn einer gemeinsamen Klassen- oder Unterrichtsübernahme, im gemeinsamen Gespräch unterschiedliche Kompetenzen, Stärken, Vorlieben, Erwartungen und Haltungen miteinander abzustimmen, um eine möglichst gewinnbringende Aufgabenverteilung und Rollenklärung zu erarbeiten. Ein beispielhaftes Instrument hierzu aus dem Gemeinsamen Lernen am Comenius-Gymnasium findet sich im digitalen Anhang (Kompetenzprofil Teaching-Team).

11.3.3 Formen von Co-Teaching

Tab. 22 Formen, Erklärungen und Beispiele zu den verschiedenen Co-Teaching- Varianten (in Anlehnung an Albers et al. 2023, S. 46f.)

Form	Erklärung	Beispiel aus dem Gemeinsamen Lernen
One teach, one assist (unterrichtende Lehrkraft und helfende Lehrkraft)	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Lehrperson unterrichtet leitend. • Die andere Lehrkraft ist situativ flexibel unterstützend bei einzelnen Schülerinnen und Schülern. 	Die Grundschullehrerin führt einen neuen Buchstaben ein und verteilt erste Übungsblätter, während die Lehrerin für Sonderpädagogik die Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf Geistige Entwicklung und andere Schüler in der Stifthaltung anleitet und unterstützt.
one teach, one observe (unterrichtende Lehrkraft und beobachtende Lehrkraft)	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Lehrperson unterrichtet, die andere beobachtet zu abgesprochenen Fragestellungen (Auslöser für Unterrichtsstörungen, Arbeitsverhalten, ...). 	Der Lehrer für Sonderpädagogik demonstriert im Sportunterricht eine spezielle Wurftechnik, während der Sportlehrer die Übungswürfe der Schülerinnen und Schüler beobachtet.
alternative Teaching (alternativer Unterricht)	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden je nach Fähigkeiten und Förderbedarf verschiedene Themen und Ziele in (zahlenmäßig unterschiedlich großen Gruppen) bearbeitet. 	Während bestimmte Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe das Thema Winkel erarbeiten, werden die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang der Hauptschule im Themenbereich Tangente unterrichtet.
parallel teaching (Parallelunterricht)	<ul style="list-style-type: none"> • Das gleiche Thema wird in zwei heterogenen Parallelgruppen ggf. unterschiedlich bearbeitet. Die Gruppen können gleich groß oder unterschiedlich groß sein. 	Die beiden Unterrichtenden führen mit je einer Hälfte der Klasse eine Diskussion zum Thema Schuluniform durch.
team-teaching	<ul style="list-style-type: none"> • Beide Lehrpersonen gestalten den Unterricht gemeinsam und wechseln sich im Unterrichten ab. 	Im Unterrichtsfach Kunst geben beide Lehrkräfte abwechselnd Erklärungen, erteilen Arbeitsaufträge zum Thema Mischen von Farben und fühlen sich dabei gleichermaßen für die gesamte Klasse verantwortlich oder sprechen vorher die genauen Zuständigkeiten ab.
station teaching (Stationsunterricht)	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden thematisch unterschiedliche Stationen zu einem Thema angeboten. 	Für den Sachunterricht haben beide Lehrkräfte sich ergänzende Stationen zum Thema Wald erstellt und unterstützen an den Stationen die Schülerinnen und Schüler.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig und bekommen bei Bedarf Unterstützung durch die Lehrpersonen. 	
--	--	--

Das Anspruchsniveau der einzelnen Formen des Co-Teaching variiert. Die drei erstgenannten Formen sind im Schulalltag am häufigsten zu beobachten, da hier weniger Absprachen notwendig sind. (vgl. ebd.). Das Teamteaching ist die Königsdisziplin unter den Co-Teaching-Formen, da der Unterricht gemeinsam geplant wird

Je nach Lernvoraussetzungen, Zielen und Inhalten entscheiden die beteiligten Kolleginnen und Kollegen gemeinsam, welche der Co-Teaching-Varianten für alle Schülerinnen und Schüler und natürlich insbesondere für die Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am sinnvollsten ist. Die Rollen der beteiligten Lehrkräfte können im Prozess wechseln und variieren.

Falls die Möglichkeit besteht, einen Differenzierungsraum zu nutzen, ist es für alle Beteiligten hilfreich, wenn für die Co-Teaching-Formen „Alternativ Teaching“ oder „Parallel Teaching“ unterschiedliche Räume genutzt werden.

Selten findet sich die gleiche Co-Teaching-Variante in allen Phasen des Unterrichts. So könnten beispielsweise der Einstieg und die Reflexion im Team-Teaching stattfinden, die Erarbeitung und die Durchführung hingegen im Alternative Teaching oder Parallel Teaching. Viele praktische Hinweise zur Gestaltung der Kooperation und Zusammenarbeit im Klassenteam finden sich bei Krämer-Kilic et al. (2014).

11.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Dr. Johannes Jöhnck und Anne Hirschfelder

11.4.1 Ausgewählte Grundlagen der Elternarbeit

Elternarbeit ist ein wichtiger Bestandteil in der pädagogischen Arbeit an einer Schule. Sie ist zu verstehen *„als eine Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften einer pädagogischen Einrichtung und den Eltern. Es handelt sich um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, eine Erziehungspartnerschaft ‚auf gleicher Augenhöhe‘, mit dem Ziel, das Kind gemeinsam nach besten Kräften in seiner Entwicklung zu fördern“* (Dusolt, 2018, S. 9).

Eine so verstandene Erziehungspartnerschaft, in der die jeweiligen Expertisen von pädagogischer Einrichtung und Elternhaus möglichst wechselseitig anerkannt und wertgeschätzt werden, lebt zunächst vom Informationsaustausch. So kann beispielsweise der Fall eintreten, dass sich ein Kind in der Lerngruppe plötzlich besonders zurückzieht und dies darauf zurückzuführen ist, dass vor kurzem der geliebte Großvater des Kindes verstorben ist (Dusolt, 2018, S.10f.). Bezugspersonen in der Schule sind in dieser Situation auf die Information durch das Elternhaus angewiesen, um das Verhalten des Kindes verstehen und angemessen reagieren zu können. Umgekehrt ist den familialen Bezugspersonen (neben den Eltern möglicherweise auch Großeltern, Stief- oder Pflegeeltern) das schulische Geschehen immer wieder transparent zu machen. Eine verbreitete und praktikable Möglichkeit des Informationsaustauschs für den Fall, dass schulisches Personal und Erziehungsberechtigte sich nicht täglich beim Bringen und Abholen sehen, ist z. B. ein Mitteilungsheft (Dusolt, 2018, S. 64). Ebenso können kurze telefonische Kontakte eine Zusammenarbeit sicherstellen.

Elternarbeit besteht wiederkehrend in weitergehenden Gesprächen über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes sowie über Erziehungsvorstellungen und -ziele. Auf Seiten der Schule ist es wichtig, sich in die persönliche Situation der Eltern einzufühlen. Hervorzuheben sind insbesondere die Bereitschaft, sich aktiv mit ihren Meinungen und Anschauungen auseinanderzusetzen sowie der Verzicht auf eine negative Bewertung von Andersartigem und Fremdem (Lebensstile, familiäre Situationen) (Dusolt, 2018, S. 117). *„Das Gefühl, anerkannt und verstanden zu werden, fördert die eigene Bereitschaft, Positionen anderer Menschen anzuerkennen und zu verstehen. Pädagogische Fachkräfte werden deshalb in der Vermittlung ihrer fachlichen Sichtweise gegenüber den Eltern umso erfolgreicher sein, je mehr diese sich [...] ernst genommen und verstanden fühlen“* (Dusolt, 2018, S. 12). Grundsätzlich zu empfehlen ist zudem, zu berichten, was

das Kind gut gemacht hat oder diejenigen Dinge anzusprechen, welche die Eltern mit dem Kind gut machen (Sarimski, 2019, S. 43).

Befinden sich Eltern in besonderen Lebenslagen und -situationen (z. B. Trennung/Scheidung oder Arbeitslosigkeit), kann es immer wieder notwendig und sinnvoll sein, sich (im Rahmen der eigenen Möglichkeiten sowie der Grenzen eigener fachlicher Kompetenzen) im Austausch auch auf diese Lebenssituationen einzulassen und punktuell Unterstützung sowie Anregungen anzubieten: *„Stand zum Beispiel in einem konkreten Fall in Gesprächen mit beiden Elternteilen bis dahin das Thema ‚kognitive Förderung des Kindes‘ im Mittelpunkt, so kommt nach einer Trennung der Eltern die Mutter allein und sucht persönliche Unterstützung für sich selbst. Es wird der Pädagogin leichter fallen, auf die Situation der Mutter einzugehen, wenn sie ihre Elternarbeit im Sinne einer Begleitung versteht und sich bewusst macht, dass eine Stützung der Mutter auch eine indirekte Form der Hilfe für das Kind darstellen kann“* (Dusolt, 2018, S. 129f.). An dieser Stelle sei auf weiterführende Literatur zu Elternarbeit bei spezifischen familiären Lebensbedingungen verwiesen, etwa ausgewählte Aspekte der Elternarbeit im Falle von Alleinerziehenden (Dusolt, 2018, S. 92ff.), Pflege- und Adoptivfamilien (Dusolt, 2018, S. 102ff.), sozial benachteiligten Familien (Dusolt, 2018, S. 113ff.), Familien mit Migrationshintergrund (Dusolt, 2018, S. 116ff.) oder Eltern aus pädagogischen Berufen (Dusolt, 2018, S. 120ff.).

Bekannte Formen der Einzel- und Gruppenarbeit mit Eltern sind beispielsweise Gespräche „zwischen Tür und Angel“, Einzelgespräche, Hausbesuche, Elternsprechstunden, Vaterfrühstücke, allgemeine Elternabende, thematische Elternabende, Feste oder Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat. Sie weisen jeweils unterschiedliche Funktionen und Vorteile auf. Grundsätzlich gilt es, mit Blick auf die konkreten Eltern einer Lerngruppe und die eigenen Ziele in der Elternarbeit, neben obligatorischen Formen weitere geeignete Angebote zu wählen. Ein Beispiel: Auf Elternnachmittagen kann *„das Erleben der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Eltern [...] wesentlich zu einem größeren Verständnis für die psychische Situation beitragen. Weiterhin sind Elternnachmittage, bei denen Essen und Trinken angeboten werden, auch für solche Eltern attraktiv, die weniger Interesse an pädagogisch wertvollen Gesprächen oder Elternabenden haben“* (Dusolt, 2018, S. 46). Andere Eltern wiederum mag gerade ein Elternabend zu einem bestimmten Thema ansprechen, z. B. zur Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte der Einrichtung.

11.4.2 Elternarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Während die bisher dargestellten Grundlagen der Elternarbeit bei *allen* Lernenden und deren elterlichen Bezugspersonen zu beachten sind, dürften doch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darüber hinaus auch Besonderheiten bestehen.

Der Alltag einer Familie mit einem Kind mit sog. geistiger Behinderung unterscheidet sich teils sehr von dem anderer Familien. So haben die meisten Eltern bereits eine Zeit vor der Einschulung erlebt, in der folgende Aspekte eine Rolle gespielt haben können:

- Diagnose vor oder direkt nach der Geburt oder das Gewahrwerden einer signifikanten Entwicklungsverzögerung während der ersten Lebensjahre,
- Aufenthalte im Krankenhaus, ggf. Operationen, ggf. Inkubator bei Frühgeburtlichkeit,
- verunsicherte und/oder reservierte Reaktionen des privaten Umfeldes auf eine Diagnosestellung,
- Spezifika der Rolle von Geschwisterkindern in einer Familie mit einem Kind mit Unterstützungsbedarf (→ Spagat der Eltern zwischen verschiedenen Bedürfnissen),
- Hoffnungen, dass sich alles „normalisieren“ wird, verbunden mit dem Aufsuchen verschiedener Ärzte, Therapeuten etc.,
- Verarbeitungsprozess.

Der am Beginn für ein Arbeitsbündnis so elementare Vertrauensaufbau von Eltern ist folglich zusätzlich von dem Vorhandensein weiterer fachlicher Kompetenzen und Konzepte sowie personeller, räumlicher und zeitlicher Ressourcen abhängig (Dusolt, 2018, S. 84). In Bezug auf die erforderliche fachliche Expertise sind in inklusiven Lernsettings nicht nur Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, sondern auch die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte gefragt, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten (z. B. in Bezug auf Unterstützte Kommunikation oder die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen) im Hinblick auf Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu erweitern haben und – mit Blick auf vorhandene Bedarfe dieser Lernenden – das pädagogische und unterrichtliche Angebot in ihrer Klasse bzw. an ihrer Schule angemessen darstellen und vertreten können sollten.

Neben anderem erhält die *Beratung* der Eltern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen besonderen Stellenwert. So stehen Eltern etwa im Zusammenhang mit der Gutachtenerstellung, bei der Frage des Förderortes, bei einem im Raum stehenden Schulwechsel zu einem späteren Zeitpunkt oder auch bei Übergängen in nachschulische Beschäftigungsverhältnisse vor komplexen Herausforderungen eigener

Art, die auf Seiten des Fachpersonals professionelle beraterische Kompetenzen zwingend erforderlich machen (Ziemen, 2019, S. 366).

Umgekehrt kann sich die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit diagnostizierter geistiger Behinderung als eine bedeutsame Ressource für die schulische Arbeit herausstellen: Eltern erarbeiten sich oft differenzierte Informationen zur Diagnosestellung bzw. zu einem diagnostizierten Syndrom (vgl. dazu Kapitel 2 Einblick in den Personenkreis anhand exemplarischer Behinderungsbilder und Syndrome), beobachten ihr Kind vielfach sehr genau und sind in der Lage, über Bedürfnisse, Wünsche, Motive oder Interessen des Kindes Auskunft zu geben (Ziemen, 2019, S. 361).

Gegenüber einem defizitorientierten Blick auf Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, der sich im Vergleich mit Kompetenzen von altersgleichen Lernenden ohne besonderen Unterstützungsbedarf oder im Kontext von Unterrichtsfächern durch Maßstäbe einer engen „fachdidaktisch-normativen“ Perspektive einstellen kann, gilt es in der Kommunikation mit den Eltern, den Fokus auf das Erreichte, auf wertzuschätzende Ressourcen und Stärken zu setzen.

Zugleich kann es gerade für Eltern mit einem Kind im Bildungsgang Geistige Entwicklung von großer Wichtigkeit sein, Perspektiven für weitere Lernerfolge zu erkennen. Auch dahingehend erweist es sich als sinnvoll, über pädagogische Ziele und Vorgehensweisen zu informieren (s. o.). Um die Eltern betroffener Kinder mit einzubeziehen und größtmögliche Lernerfolge zu erzielen, müssen diese bestmöglich über die gewählten (sonder-)pädagogisch-didaktischen Konzepte informiert werden. Dieses bietet sich etwa im Rahmen von Elternabenden, Hospitationsmöglichkeiten oder im Rahmen von gemeinsamen Eltern-Kind-Aktivitäten an. Ein Einbeziehen der Eltern in ausgewählte Lehrgänge, Konzepte oder Übungsformate unterstützt den Lernprozess der Kinder, wenn auch im häuslichen Bereich Inhalte aufgegriffen werden sollen, beispielsweise zum Lesen/Schreiben oder Zählen/Rechnen.

Da es Lernenden im Bildungsgang Geistige Entwicklung deutlich erschwert sein kann, zuhause verständlich von behandelten Unterrichtsthemen zu sprechen, kann es wichtig sein, Eltern vorab zu informieren, wenn emotional bewegende Inhalte geplant sind, wie beispielsweise die Zeit des Nationalsozialismus. So können Missverständnisse von vornherein vermieden werden.

Ein Feld verstärkter Kooperation von Elternhaus und Schule sollte sich im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der individuellen Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung) ergeben (vgl. dazu auch Kapitel 8, S.145). Liegen zum Beispiel herausfordernde Verhaltensweisen (vgl. Kapitel 12, S.204) bei einer Schülerin oder einem Schüler in diesem Bildungsgang vor, sollten die Eltern „über die

Interventionen [...] informiert sein und um präventive Maßnahmen, Verhaltensregeln und Konsequenzen wissen, die [...] zur Modifikation problematischer Verhaltensweisen eingeführt werden. Die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen können sie auch im häuslichen Rahmen unterstützen, wenn sie über die individuellen Förderziele laufend informiert werden“ (Sarimski, 2019, S. 85). Dahingehend besteht im Modell der Kooperativen Förderplanung nach Wolfgang Mut-zeck eine geeignete Methode zur kooperativen Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne: Der Prozess der Förderplanung wird nach diesem Modell, soweit möglich, grundsätzlich so gestaltet, dass *von Anfang an* alle (oder zumindest möglichst viele) der an der Förderung Beteiligten (Lehrkräfte, die Eltern, aber auch die Heranwachsenden selbst, ggf. Schulbegleitung, ggf. Therapeuten) den Prozess der Förderplanung gemeinsam gestalten. Dazu lassen sich gezielt Förderplangespräche einberufen und durchführen (vgl. dazu Popp et al., 2017, S. 47ff.).

Grundsätzlich gilt für „gute“ Elternarbeit im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung das, was im Allgemeinen für den professionellen Einbezug von Eltern in die pädagogische Arbeit der Schule gilt: Sie begünstigt eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

11.5 Zusammenarbeit mit Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern

Anne Hirschfelder und Barbara Schäpers

11.5.1 Bedeutung der Schulbegleitungen

Nahezu in allen Schulen, in denen Lernende im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung beschult werden, findet sich mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern eine immer größer werdende Gruppe innerhalb der Kollegien. Die Anzahl dieser Unterstützungskräfte ist seit dem Jahr 2000 exponentiell gewachsen (Dworschak/Reuter, 2019, S. 234) und inzwischen im thematischen Zusammenhang mit den Themenfeldern „Inklusion“, „schulischen Unterstützungsmaßnahmen“ oder „Förderung von Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Geistige Entwicklung“ nicht mehr wegzudenken.

Die Berufsgruppe der Schulbegleitung hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, wenn es um eine gelungene Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf geht. Situationen, in denen der Unterstützungsbedarf der genannten Schülerschaft über das normale Maß hinausgeht, wurden im Gemeinsamen Lernen, inzwischen aber auch immer häufiger an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, in den Fokus genommen und das Recht auf Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gestellt. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, alle Lernenden einer Klasse zu unterrichten und entsprechend benötigte Differenzierungen zu planen und im Unterricht umzusetzen. In etlichen Fällen ist die Umsetzung der Differenzierungsmaßnahmen in der aktuellen Entwicklungsphase vieler Schulen jedoch ohne eine zusätzliche personelle Unterstützung nicht realisierbar. Hier benötigen die Lernenden individuelle Unterstützung durch persönliche Begleitung, um Unterrichtsinhalte erfolgreich erarbeiten zu können.

Beantragt wird die Assistenz durch persönliche Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe (§54 SGB, Abs. XII) von den Erziehungsberechtigten, wobei eine qualifizierte oder eine nicht qualifizierte Kraft beantragt werden kann. Eine qualifizierte Fachkraft hat eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen, welche je nach Förderbedarf der Schülerinnen oder Schüler im sozialen, pädagogischen oder pflegerischen Bereich liegt. Je nach Grad des Unterstützungsbedarfes können diese die benötigte Assistenz innerhalb eines Schulalltages leisten und in Zusammenarbeit mit dem Klassenteam Inklusion ermöglichen. Inzwischen gibt es auch vermehrte berufliche Qualifizierungsangebote zur Fachkraft für schulische Integration / Inklusion. Träger und Vereine als Arbeitgebende von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern sorgen ebenfalls für Qualifizierungen in Form von Einführungs- und/oder begleitenden

Fortbildungen für ihre Beschäftigten. Standards hinsichtlich spezifischer Kompetenzen, Qualifikationen und begleitender Fortbildung existieren bisher nicht, wären für eine gelungene Inklusion der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung jedoch wünschenswert (Geist, 2019).

An vielen Schulen ist eine sogenannte „Poollösung“ realisiert, die es ermöglicht, Schulbegleitung bedarfsorientiert einzusetzen.

11.5.2 Kooperation

Die Erweiterung des Klassenteams durch neue Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter als Schulbegleitung erfolgt in manchen Fällen kurzfristig und erfordert ein schnelles Umlernen in der Organisation von Unterricht. Dabei spielt die Phase der Einarbeitung der neuen Teammitglieder eine große Rolle.

Willkommen im Team

Lehrkräfte setzen häufig große Erwartungen in die Erfüllung von Aufgaben und Anforderungen durch die neuen Mitarbeitenden. Mit dem Wissen um den ersten Arbeitstag des neuen Teammitglieds kann das erste Zusammentreffen bereits erfolgreich gestaltet werden, um die Zusammenarbeit im schulischen Kontext, vor allem aber auch im Sinne der erfolgreichen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler positiv zu gestalten.

Der erste Eindruck wird immer auf beiden Seiten gewichtet und kann von Seiten der Lehrenden positiv gesteuert werden.

- **„Nehmen Sie sich Zeit!“** – Ein neues Teammitglied, welches sich willkommen geheißen fühlt, wird sicher auf Dauer eine tragende Säule im Klassenteam bilden können. Dazu gehört eine **wertschätzende Form**, das Gegenüber zu begrüßen und über **grundlegende Fakten** zu informieren. Dies sind in der Regel weitreichende Informationen, welche das zu begleitende Kind betreffen, als auch Informationen über **schulinterne Abläufe und Regeln**. Häufig existiert an Schulen bereits ein **Schul-ABC** oder ein **spezielles Konzept für die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen der Schulbegleitung** (Beispiel im digitalen Anhang), welches wichtige Informationen enthält. Dieses einer neuen Mitarbeiterin oder einem neuen Mitarbeiter auszuhändigen und wichtige Informationen persönlich zu erläutern, schafft bereits Sicherheit und Verbindlichkeit. Ebenso gehört eine **Führung durch das Schulgebäude und über das Schulgelände** inklusive der Pausenhöfe, Toiletten und ggf. Haltestellen für den Schülertransport zu einer gelungenen Einarbeitung neuer Mitarbeitenden. Der Gedanke, sich mit einem anvertrauten Schützling außerhalb

des Klassenraumes aufzuhalten, wird durch Ortskenntnis und Wissen um bestehende Regeln transparent.

Es versteht sich von selbst, dass dieses erste Treffen mit ausreichend Zeit für eine entspannte Arbeitsatmosphäre geplant werden sollte, und keinesfalls zwischen Tür und Angel oder eng getaktet mit anderen Terminen.

Informationen über das zu begleitende Kind sollten ausführlich ausgetauscht und beraten werden. In manchen Fällen konnte eine **erste Kontaktaufnahme** auch bereits im Elternhaus stattfinden und wichtige Details ausgetauscht werden. Manchmal zeigt es sich als ratsam, eine erste Kontaktaufnahme im schulischen Kontext in unverfänglichen, positiv gestalteten Unterrichtssituationen zu ermöglichen und im Vorhinein nur die wesentlich wichtigen Informationen auszutauschen. Dazu gehören unbedingt **Informationen zu medizinischen Besonderheiten**, ggf. wichtige **Hinweise zu Verhaltensweisen** im emotionalen Bereich und Details zu selbst- und fremdgefährdendem Verhalten. Anleitungen zu unterrichtsfachlichen Besonderheiten und Formen der konkreten Unterstützung können auch im Anschluss an eine erste Kontaktaufnahme ausgetauscht werden.

Transparente Strukturen schaffen

Die Zielvorstellung, das neue Teammitglied erfolgreich in den Ablauf des Unterrichts einzubinden, erfordert das Vorhandensein von **Transparenz auf allen Ebenen**, was den organisatorischen Ablauf des Unterrichtsalltages anbelangt.

So ist das Aushändigen des **aktuellen Stundenplans** mit allen erforderlichen Erläuterungen wichtige Voraussetzung. Das Klären von **Unterrichts- und Anwesenheitszeiten** wird in der Regel vom Arbeitgeber an die Mitarbeitenden weitergegeben. Es schafft Klarheit auf beiden Seiten, wenn dieses im ersten Treffen erneut angesprochen wird. Dazu gehören auch die Fragen:

Was steht auf dem Stundenplan? **Welche Lehrenden** arbeiten in der Klasse? Wie heißen diese und wann lerne ich sie kennen? Wer stellt mich ihnen vor? Wissen sie über meine Aufgabeninhalte Bescheid oder muss ich mich mit jedem Kollegen / jeder Kollegin individuell absprechen? Wann genau sind meine Dienstzeiten? Wann beginnt der Unterricht? Wo halte ich mich vor dem Unterricht auf? Wo kann ich meine Tasche ablegen? Wo ist mein Sitzplatz? Darf / soll ich mich im Unterricht vom Platz bewegen? Darf ich im Unterricht mit meinem Schützling sprechen? Wie machen wir uns bei Schwierigkeiten bemerkbar? Wann kann ich eine Pause machen? Wie und bei wem melde ich mich krank?

Wie handhaben wir den (gemeinsamen) Austausch mit den Erziehungsberechtigten? u.v.m.

Rollenklärung

Um Weisungsbefugnisse, unterschiedliche Aufgabenbereiche aller Beteiligten und Überschneidungsbereiche zu klären, sind Vereinbarungen und Aufgabenpläne hilfreich. Persönliche Vorstellungen und Haltungen den Lernenden mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und den Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber können ansonsten zu Missverständnissen und Konflikten führen. Dies gilt besonders in den Situationen, in denen unbewusst und automatisch gehandelt wird, die eigene Rolle noch nicht geklärt ist. Bewährt haben sich Teamgespräche oder Reflexionsrunden, um Überzeugungen und Rollenerwartungen immer wieder bewusst zu machen und in gegenseitiger Abstimmung auszuscharfen, sodass ein pädagogisches Selbstkonzept entsteht (Kremer, 2016, S. 25ff.).

Hilfreiche Vorlagen für Pläne und Methoden zur Rollenklärung sind hier zu finden:

Kremer, G. (2016). *Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer*. Hamburg: Persen.

11.5.3 Qualität der Zusammenarbeit sichern

Um für alle Beteiligten eine möglichst gewinnbringende Kooperation zu ermöglichen, ist es notwendig, den neuen Kolleginnen und Kollegen von Beginn an eine klare Struktur als gleichwertige Mitglieder des Kollegiums zu bieten. So sollten Erwartungen der Schule, des arbeitgebenden Trägers, der Eltern und der Schülerin oder des Schülers an die Schulbegleitung im Laufe der Zusammenarbeit regelmäßig überprüft und miteinander kommuniziert werden.

Ist ein Einsatzplan verschriftlicht und besprochen worden, so gilt es, diesen regelmäßig in Verbindung mit der Förderplanung gemeinsam zu evaluieren und im Sinne einer Qualitätssicherung insbesondere die Gefahr zu enger Bindungen oder gar Abhängigkeiten zwischen Schulbegleitung und Schülerin oder Schüler systematisch in den Blick zu nehmen (Kremer, (2016, S. 54f.).

In großen Schulen des Gemeinsamen Lernens empfiehlt es sich, eine Lehrkraft als Ansprechperson für die Schulbegleitung zur Verfügung zu stellen, die regelmäßige Möglichkeiten für einen Austausch schafft, gezielt anleitet, Feedback und Ausblick anbietet: Wie war die letzte Woche? Was sind die Inhalte für die nächste Woche? Gibt es Probleme?

11.5.4 Die Schulbegleitung - FAQ:

Durch die Anwesenheit einer Schulbegleiterin oder eines Schulbegleiters und den Einsatz im schulischen Kontext ergeben sich zahlreiche Fragen. Die wesentlichen möchten wir im Folgenden beantworten.

11.5.4.1 Was genau ist eine Schulbegleitung?

Der Begriff der „Schulbegleitung“ wird bundesweit nicht einheitlich benutzt, etabliert sich aber zusehends und löst den der im Rahmen der Eingliederungshilfe verwendeten Bezeichnung der Integrationshilfe mehr und mehr ab.

Die Eingliederungshilfe ersetzt nicht die Unterrichtung bzw. sonderpädagogische Förderung, sondern ermöglicht und unterstützt die Sicherung der angemessenen Schulbildung (§ 54 SGB XII). Schulische Maßnahmen gehen immer der Einsetzung einer persönlichen Assistenz durch Schulbegleitung vor. Schulbegleitung ist nie die ausschließliche Maßnahme zur Sicherstellung einer inklusiven Beschulung.

Von Seiten der Kostenträger können den Eltern sowohl Institutionen als auch Einzelpersonen genannt werden. In Einzelfällen und bei besonderer Beantragung und Indikation werden auch pädagogisch ausgebildete Fachkräfte eingesetzt.

11.5.4.2 Wie wird diese beantragt?

Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beantragen formlos die Eingliederungshilfe in Form einer persönlichen Assistenz durch Schulbegleitung– abhängig von der Art der Behinderung – bei einem der drei folgenden Kostenträger.

Sozialhilfeträger im Rahmen des § 54 SGB XII für Kinder und Jugendliche mit einer (drohenden) wesentlichen körperlichen, geistigen oder mehrfachen Behinderung;

Jugendhilfeträger im Rahmen des § 35 SGB VIII mit einer (drohenden) wesentlichen seelischen Behinderung oder

Krankenversicherungsträger im Rahmen des § 37, Abs. 2 SGB V (nur Behandlungspflege) alle Behinderungsarten.

Die Schule kann die Eltern hinsichtlich einer Beantragung beraten, die Schule selbst ist jedoch nicht antragsberechtigt, kann und muss den Antrag hingegen durch eine schulische Stellungnahme unterstützen.

Der Antrag wird begrenzt für ein Jahr, von einigen Sozialämtern aber auch für mehrere Jahre bewilligt.

11.5.4.3 Welche Aufgaben haben die Schulbegleitenden?

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter begleiten eine Schülerin oder einen Schüler während eines Teils oder während der gesamten Unterrichtszeit, zum Teil auch einschließlich des Schulweges. Seit Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes zum 01.01.2020 ist der Anspruch auf Schulbegleitung auch für den gebundenen und offenen Ganzttag möglich, sofern das OGS-Angebot mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in Einklang steht und an das Unterrichtsgeschehen anknüpft (§ 112, Abs 1 SGB IX, 2020).

Eine persönliche Assistenz durch Schulbegleitung ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer Behinderung auf individuelle Unterstützung angewiesen sind, den Besuch einer für sie geeigneten Schule. Somit bietet die Schulbegleiterin oder der Schulbegleiter für die Betroffenen Assistenz und Unterstützung, um die klassenbezogenen Angebote der Lehrkräfte anzunehmen und zu verarbeiten. Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter helfen bei lebenspraktischen Verrichtungen während der Schulzeit, geben Unterstützung bei der Anwendung von Kommunikationshilfen, bei der Regelakzeptanz oder dem Aufbau von Eigenkontrolle, unterstützen bei der Orientierung im Schulalltag u.v.m.

11.5.4.4 Wer ist Arbeitgeber der Schulbegleitenden und wer ist weisungsbefugt?

Schulbegleitende sind bei einem Träger, in seltenen Fällen auch direkt bei den Eltern angestellt, schließen mit diesen einen Arbeitsvertrag ab und werden ebenfalls von diesen in ihre grundlegenden Aufgaben eingewiesen.

In Bezug auf die zu betreuende Schülerin oder den zu betreuenden Schüler und die in der Schule geltenden Regeln ist die Schulleitung im Sinne eines Fachvorgesetzten weisungsbefugt und kann diese auf die Lehrkraft für die Zeit des Unterrichts übertragen.

Im Sinne einer gegenseitigen Wertschätzung ist es empfehlenswert, diese Rollen und die Aufgabenverteilung in regelmäßigen Reflexionsgesprächen im multiprofessionellen Team zu klären.

11.5.4.5 Können Lehrkräfte ablehnen, dass die Schulbegleitenden während des Unterrichts im Klassenzimmer sind?

Lernende, denen laut Bewilligungsbescheid eine Schulbegleitung zuerkannt wurde, haben einen rechtlichen Anspruch auf diese Unterstützung. Für eine gelungene Zusammenarbeit im Klassenraum helfen die oben beschriebene Willkommenskultur und Rollenklärung im Multiprofessionellen Team.

Wenn es der Lernsituation entspricht und der Schüler oder die Schülerin bestimmte Unterrichtsinhalte mit wachsender Selbständigkeit erlernen soll, ist es denkbar, aus pädagogischen Gründen für einen überschaubaren Zeitraum ohne Schulbegleitung zu arbeiten. Dieses könnte innerhalb oder außerhalb der Lernsituation sein. Der Lernerfolg muss prägnant sein, damit die kurzfristige Abwesenheit zu begründen ist. Langfristig ist es denkbar, dass die Loslösung von einer Schulbegleiterin oder einem Schulbegleiter und der Übertritt in ein eigenständiges Lernverhalten näher rückt. In diesem Sinne können Situationen geschaffen werden, um das eigenständige Lernen zu forcieren bzw. den Ist-Stand zu evaluieren.

11.5.4.6 Dürfen Schulbegleitende kurzfristig die ganze Klasse beaufsichtigen?

Der Betreuungsauftrag der Schulbegleitenden ist auf die Schülerin oder den Schüler beschränkt, eine Lehrkraft darf Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter nicht mit der Beaufsichtigung der gesamten Lerngruppe beauftragen. Sind diese bereits mit der Lerngruppe vertraut, so können sie dennoch kurzzeitig die Beaufsichtigung übernehmen, sofern sie damit einverstanden ist. Die BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW) sieht in ihren Verwaltungsvorschriften zu § 57 Abs. 1 [SchulG -Aufsicht-] vor, dass „Aufsichtsbefugnisse ...nur insoweit zeitweise geeigneten Hilfskräften übertragen werden, als dadurch im Einzelfall eine angemessene Aufsicht gewährleistet bleibt“ (MSW NRW, 2005). Als Vertretungslehrkraft oder Pausenaufsicht dürfen jedoch selbst pädagogische Fachkräfte in der Schulbegleitung nicht eingesetzt werden.

11.5.4.7 Kann die Schulbegleiterin oder der Schulbegleiter mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern eine Gruppenarbeit im Nebenraum beaufsichtigen?

In dieser wie in jeder unterrichtlichen Situation liegt die Aufsichtspflicht bei der Lehrkraft. Sind die Schulbegleiterin oder der Schulbegleiter einverstanden, können sie eine Gruppenarbeit betreuen, an der die Schülerin oder der Schüler teilnimmt und dabei ihre Unterstützung benötigt. Die Schulbegleitung „darf nie eigene pädagogische Konzepte verfolgen, sondern muss ihr Handeln stets auf die Teilhabe des Kindes bzw. Jugendlichen am Schulunterricht ausrichten. Sie darf also nicht in den pädagogischen Kernbereich der Schule eingreifen, wozu alles zählt, was dem Schulbetrieb zuzurechnen ist und unmittelbar dem Erreichen der staatlichen Lehrziele dient“ (Kuhn, A. 2023b). Dies muss selbstverständlich vorbereitend und reflektierend mit den Kolleginnen und Kollegen der Schulbegleitenden besprochen werden.

11.5.4.8 Sind die Schulbegleitenden Teil des Klassenteams und dürfen sie an Teamgesprächen teilnehmen?

Schulbegleitende arbeitet de facto innerhalb und als Mitglied des Klassenteams. Die Kolleginnen und Kollegen sind die Betreuungspersonen, die die meiste Zeit mit der Schülerin oder dem Schüler verbringen und „...häufig viele Dinge über ihre Schüler wissen, die den Lehrern manchmal verborgen bleiben“ (Meyer, S. 2021, S. 414). In einer quantitativen Studie wurden Schulbegleitende zu ihren Motiven und Erfahrungen im inklusiven Setting befragt und wiesen auf ihre Expertise (auch als nicht fachlich ausgebildete Kraft) als wichtige Ressource im gemeinsamen Förderauftrag hin (Meyer, S. 2021, S. 414).

Teamgespräche zwischen Klassenleitung, Lehrkraft für Sonderpädagogik, Schulbegleitung und Eltern aber auch Gespräche mit dem gesamten Klassenteam sollten selbstverständliche Gesprächskultur werden. Dabei kann nach Rücksprache mit Schulleitung und Arbeitgeber oder Arbeitgeberin eine zusätzliche Vertraulichkeitserklärung von der Schulbegleiterin oder dem Schulbegleiter unterschrieben werden. Diese ermöglichen etwa eine Teilnahme an Förderplangesprächen oder pädagogischen Klassenkonferenzen für die Zeit, in der über den zu betreuenden Lernenden beraten wird, so dass gelingende Teamarbeit im Sinne der sonderpädagogischen Förderung der Schülerin oder des Schülers auf den Weg gebracht werden kann.

11.5.4.9 Wer ist für die Kooperation zwischen Eltern, Schulbegleitenden und Schule verantwortlich?

Alle Beteiligten sind gleichermaßen verantwortlich, jedoch sollten insbesondere kommunikative Wege von der Schule geklärt werden. Informationen, die an die Eltern weitergegeben werden, müssen mit den Lehrkräften abgesprochen werden.

Ein Konzeptbeispiel für die Zusammenarbeit mit Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern ist im digitalen Anhang zu finden.

Empfehlenswerte Literatur:

Zeitschrift Inklusion in der Schule, Sonderausgabe Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (11/2020). Bonn: Verlag PRO Schule.

12 Verhalten, das uns herausfordert

Dr. Johannes Jöhnck

12.1 Einleitung⁷

Seit jeher gehört die Unterstützung von Lernenden im sozial-emotionalen Entwicklungsbereich zum Aufgabenfeld der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (M. Häußler, 2015, S. 241). In den letzten Jahren werden dahingehend jedoch Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wahrgenommen: So berichten Schulleitungen und Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von einer deutlichen „Zunahme intensiver Verhaltensproblematiken, die oft die Gruppenkonstellationen massiv beeinträchtigen“ (Dworschak et al., 2012b, S. 149).

Ein Verhalten, das als „problematisch“ angesehen wird und mehr oder weniger „intensiv“ ist – dieser Phänomenbereich steht im vorliegenden Kapitel im Fokus. Mit „*herausforderndem Verhalten*“ sind dabei im Folgenden „Probleme im Verhalten und Erleben“ (Ratz & Dworschak, 2019, S. 304) gemeint, „die sowohl kontextabhängig bzw. interaktional als auch kontextunabhängig bzw. somatisch verursacht sein können“ (Ratz & Dworschak, 2019, S. 304) und neben starken Ausprägungen auch leichtere Formen einschließen.

12.2 Mögliche Ursachen herausfordernden Verhaltens

Bei bestimmten genetischen Syndromen (vgl. Kapitel 2 Einblick in den Personenkreis anhand exemplarischer Behinderungsbilder und Syndrome) werden Probleme des Verhaltens und Erlebens gehäuft wahrgenommen, ebenso mögen zusätzliche Diagnosen wie Epilepsie oder auch Traumata bei herausforderndem Verhalten eine Rolle spielen (Ratz & Dworschak, 2019, S. 305; Sarimski & Steinhausen, 2019, S. 283).

Weiterhin können eingeschränkte kommunikative Ausdrucksmöglichkeiten herausforderndes Verhalten (mit)bedingen – was die Notwendigkeit von individuell angepassten Verständigungsmitteln aus dem Bereich Unterstützter Kommunikation nahelegt (Theunissen, 2008, S. 62; Jöhnck, 2019c, S. 617; Jöhnck, 2019b, S. 9f.) Siehe auch Kapitel 20 Unterstützte Kommunikation.

⁷ Der Beitrag bezieht sich fortschreibend auf die Arbeiten von Jöhnck 2019b und 2019c.

Die Bindungsforschung bestätigt den besonderen Stellenwert der Qualität der frühen Erfahrungen und Beziehungen mit den Eltern für die emotionale und soziale Entwicklung (und damit für das Erleben und Verhalten) (Jöhnck, 2019c, S. 614): „Selbstverständlich kann die Bindung ausgezeichnet gelingen, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein stabiles Bindungsverhältnis [...] im Falle einer geistigen Behinderung eher bedroht ist, z. B. weil die Belastung für die Eltern einfach größer ist, aber auch weil die Kinder aus sprachlichen und kognitiven Gründen weniger Möglichkeiten der Interaktion haben“ (Ratz & Dworschak, 2019, S. 305).

Selbstredend können bei herausforderndem Verhalten die von der betreffenden Person bis dato ausgebildeten sozialen und emotionalen Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen:

„Für das Verständnis, warum ein Kind in der Gruppe Verhaltensauffälligkeiten entwickelt hat, ist es wichtig, auch seine sozialen und emotionalen Kompetenzen systematisch einzuschätzen. In vielen Situationen ist es das Fehlen eben dieser sozialen und emotionalen Kompetenzen, das erklärt, warum es dem Kind schwerfällt, Herausforderungen im sozialen Alltag in sozial verträglicher Form zu meistern“ (Sarimski, 2019, S. 23).

Dahingehend kennzeichnet die Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine sehr große Spannbreite emotionaler Entwicklungsalter und damit zusammenhängender sozial-emotionaler Kompetenzentwicklung, der pädagogisch Rechnung zu tragen ist (Sappok & Zepperitz, 2019).

Zuletzt ist besonders hervorzuheben, dass im Rahmen der Ermittlung von Ursachen herausfordernder Verhaltensweisen immer (auch) die konkreten Situationen, in denen jene auftreten, gezielt zu beleuchten sind. Demnach ist nach *funktionalen Zusammenhängen*, d. h. nach auslösenden Bedingungen und Konsequenzen einzelner herausfordernder Verhaltensweisen zu suchen. Zeigen mag sich dann, dass das Auftreten kritischer Verhaltensweisen teilweise oder ganz wesentlich von bestimmten sozialen Anforderungen, Situationsbedingungen und auch Konsequenzen abhängig ist (Sarimski, 2012, S. 46), sodass eine Änderung dieser Bedingungen große Verbesserungen im Verhalten bewirken könnte. Im Rahmen einer sogenannten „systematischen Verhaltensanalyse“ (u. a. Sarimski, 2019, S. 66ff.; Sarimski & Steinhausen, 2019, S. 284) kann diesen Zusammenhängen nachgegangen werden

12.3 Förderliche Bedingungen und Maßnahmen im Unterricht

Im Klassenleben muss zuvorderst die *Prävention* von herausfordernden Verhaltensweisen eine breite Berücksichtigung finden. Lehrkräfte und weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter agieren hier deshalb selbst sozial-emotional kompetent, um für Lernende als *Modell* und *Vorbild* wirken zu können. Dies beinhaltet einen anerkennenden und achtsamen Umgang mit den Heranwachsenden, das stetige Bemühen um eine vertrauensvolle, von Empathie, Wohlwollen und Zuversicht getragene, haltgebende Beziehung (Jöhnck, 2019c, S. 615; Jöhnck, 2019b, S. 8).

Neben der Tatsache, dass ein für die Einzelnen sinnhafter, attraktiver Unterricht deren positives Sozialverhalten begünstigt, ist die Strukturierung von Raum und Zeit ein maßgeblicher Aspekt: Ein gut strukturiertes, übersichtliches räumliches Umfeld sowie wiederkehrende und damit zu erwartende Tages- und Handlungsabläufe geben Heranwachsenden Orientierung und Sicherheit: „Berechenbarkeit, Ritualisierung und Routine wirken wie Anker, die alles am richtigen Platz halten“ (ISB, 2017, S. 165). Zu einem gelingenden Classroom Management gehört etwa, die Anordnung der Tische und die jeweiligen Arbeitsplätze der Schülerinnen und Schüler mit Bedacht zu wählen. Für weitere gut durchdachte passende Strukturierungsmaßnahmen bietet das TEACCH-Konzept vielfältige Anregungen (ISB, 2017, S. 166; vgl. Jöhnck, 2019c; S. 616; Jöhnck, 2019b, S. 8f.; vgl. dazu auch Kapitel 19 „TEACCH – Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung“).

Generell, und so auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, ist, um herausforderndem Verhalten im Unterricht präventiv zu begegnen, auf die Aufmerksamkeitsfähigkeit der Lernenden Rücksicht zu nehmen: „Es empfiehlt sich, [...] größere Themenblöcke durch praktische Elemente, Gruppenarbeit oder die Variation der Lernmodalität (sehen, hören, anfassen) aufzulockern“ (Schick, 2012, S. 116) und immer auf Möglichkeiten ausreichender Erholung achtzugeben.

Ferner vermitteln eindeutige Klassenregeln Verhaltenssicherheit und Grenzen. Damit auf die Regeln bei Bedarf hingewiesen werden kann, sollten sie sichtbar im Klassenraum aufgehängt sein. In der Anzahl sind sie zu begrenzen (ISB, 2017, S. 177f.). Es mag dabei sinnvoll sein, nacheinander einzelne Regeln eine Zeit lang gesondert in den Vordergrund zu stellen und deren Einhaltung zu festen Zeitpunkten zu reflektieren. Eine Hilfe bietet dabei das sog. „TeamPinBoard“ (Kleindiek, 2005), mit dem sich ausgewählte Regeln und Verhaltensziele veranschaulichen lassen: Ein bestimmtes Ziel steht für einen festgelegten Zeitraum im Fokus. Es wird konkretisiert durch ausgewählte Indikatoren, z. B. lässt sich Lernenden das Ziel „Wir gehen freundlich miteinander um.“ durch die

Indikatoren „Ich schaue meinen Partner an.“ oder „Ich mache ein freundliches Gesicht.“ besser verdeutlichen (ISB, 2017, S. 179ff.; Jöhnck, 2019c, S. 616; Jöhnck, 2019b, S. 9,13). Mit Blick auf Fachkulturen und Lehrpläne etablierter Unterrichtsfächer ist die Erarbeitung und das Einüben von *Gesprächsregeln*, insbesondere im Deutschunterricht im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“, curricular angelegt (Jöhnck, 2020). In Bezug auf notwendige *Regeln für die Durchführung von Gruppenarbeit*, berichtet Michael Häußler von einer Unterrichtsreihe, in welcher der Lehrer den Fachinhalt „Der Weg der Milch“ mit folgendem „Permanenzziel“ systematisch verknüpft: „Die Schüler arbeiten in der Gruppe zusammen, indem sie einander zuhören/leise sprechen/ihre jeweilige Aufgabe erfüllen“ (M. Häußler, 2015, S. 170).

Im Rahmen alltäglicher Kommunikation in der Klasse können Lernende beständig zu angemessenem Verhalten angeregt werden (ISB, 2017, S. 153ff.). Die Autoren des ISB nennen z. B. die gezielte Aufmerksamkeit und Zuwendung bei positiven Verhaltensweisen durch individuell auf den Schüler abgestimmtes Loben und das Ignorieren unangemessener Verhaltensweisen während des Unterrichts (ISB, 2017, S. 153f.). Aber auch „Klarheit und Festigkeit“ (M. Häußler, 2015, S. 65) bei einer sprachlichen Intervention einschließlich Nennung des erwünschten Verhaltens sowie der bewusste Einsatz von Körpersprache einschließlich klar gesetzter Gesten und Gebärden und aufrechter Körperhaltung, das Austarieren von räumlicher Nähe und Distanz zu den Schülern und das Halten von Blickkontakt sind wichtige Optionen (ISB, 2017, S. 154f.).

Mit Spiegel-Sätzen wie „Du hast dich in dieser Stunde ruhig gemeldet“ kann eine sachlich beschreibende Rückmeldung über das Verhalten oder die Leistung gegeben werden. Hierbei geht es konkret um das Verhalten oder den Anteil des Verhaltens, das als gelungen zu betrachten ist (ISB, 2017, S. 159). Auch systematisch eingesetzte Gespräche zwischen Erwachsenen im Beisein des Schülers können sich anbieten, über die bestätigende Rückmeldung oder Orientierung gegeben werden kann. Auf diesem Wege kann Lernenden im Bedarfsfall zudem „eine Lösung zur Bewältigung kritischer alltäglicher Situationen“ (ISB, 2017, S. 159) angeboten werden: „Melissa ist kurz davor, ihr Arbeitsblatt zu zerknüllen, obwohl die Aufgabe für sie machbar ist. Sie ist heute schlecht gelaunt. Die Schulbegleiterin fragt: ‚Was könnte der Melissa denn heute weiterhelfen?‘ Die Lehrkraft antwortet: ‚Ach, sie könnte eine Pause machen, grad mal aufstehen und sich strecken oder eine Runde durch die Klasse laufen. Wenn sie die Aufgabe noch mal versuchen möchte, könnte sie dich um Hilfe bitten.‘ Damit hat die Schülerin einen Lösungsvorschlag, den sie nutzen kann, bevor die Situation eskaliert“ (ISB, 2017, S. 160; Jöhnck, 2019c, S. 616; Jöhnck, 2019b, S. 9; Jöhnck, 2024, S. 89f.).

Weitere Möglichkeiten bestehen beispielsweise durch Umlenken der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler bei Erregung oder auch im Einsatz von "Token-Plans" (vgl. dazu z.B. Schick, 2012, S. 184f, S. 218f.).

Blickt man an dieser Stelle schließlich noch gezielter auf einzelne Unterrichtsfächer, so lassen sich weitere zentrale Aspekte sozial-emotionaler Förderung und für das tagtäglich emotional und sozial kompetente Handeln relevante Themen als Inhalte einzelner Fächer identifizieren – beispielsweise Gefühle, Umgang mit Wut, Freundschaft usw. Diese Inhalte können ins Zentrum von Unterrichtsreihen gesetzt und in einer geplanten und strukturierten Weise unterrichtet werden (Jöhnck, 2019c, S. 617; Jöhnck 2019b, S. 10).

Im Deutschunterricht lassen sich beispielsweise zu alters- und/oder entwicklungstypischen, prägnant veranschaulichten Konflikten einfache Rollenspiele erarbeiten. Eine Ausgangssituation könnte etwa sein, dass ein Kind dem anderen unerlaubt Stifte wegnimmt (Bartnitzky, 2014, S. 60). Möchte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit gemeinsam mit den Lernenden auf Reaktionen auf derartige Verhaltensweisen richten, dann sollte eine jeweils sozial wünschenswerte Reaktionsform schon im Vorfeld des Rollenspiels erarbeitet und auch diese den Heranwachsenden visuell dargeboten werden. Das erwünschte Verhalten wird dann gespielt und die Umsetzung reflektiert. Leistungsstärkere bzw. ältere Lernende im Bildungsgang Geistige Entwicklung können Lösungen für solche Situationen eigenständiger erarbeiten und dabei auch sprachlich komplexere Ziele wie das Formulieren einfacher „Ich-Botschaften“ erreichen (Jöhnck 2020, S. 17).

Hinzukommend lassen sich mit ganzen Klassen oder Teilgruppen in präventiver Absicht wissenschaftlich begründete und evaluierte Trainingsprogramme zum sozial-emotionalen Lernen durchführen, z. B. „Lubo aus dem All“, „Verhaltenstraining in der Grundschule“ oder „Faustlos“. Allerdings sind im Bildungsgang Geistige Entwicklung vielfach didaktisch-methodische Modifikationen vonnöten (Jöhnck, 2019c, S. 617; Jöhnck 2019b, S. 10).

Weiterhin können bestimmte zielgruppenbezogene Konzepte notwendig sein, deren Umsetzung zusätzliches Expertenwissen voraussetzt. So sollten sich Lehrkräfte im Falle von Lernenden aus dem Autismus-Spektrum weitere förderliche Rahmenbedingungen fachlich erschließen:

- TEACCH-Ansatz (s. o. und Kapitel 19, S. 235)
- Vorteile reizarmer Arbeitsplätze
- Notwendigkeit von Rückzugsmöglichkeiten
- Arbeit mit Sozialgeschichten

- Sinnhaftigkeiten einer Anknüpfung an ausgeprägte Spezialinteressen
- Maßnahmen zur Förderung von Beziehungen zu Mitschülern
- u.v.m. (Jöhnck, 2019b, S. 11).

Besondere Fördermaßnahmen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung werden zudem durch Traumatisierungen von Schülerinnen und Schülern und durch zusätzliche psychische bzw. Verhaltensstörungen notwendig, wie z. B. Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen, Ess- oder Angststörungen (Jöhnck, 2019b, S. 11; Jöhnck, 2024, S. 13).

Im Kontext herausfordernden Verhaltens ist eine sorgsame Förderplanung (Lern- und Entwicklungsplanung) wichtig (vgl. dazu Kapitel 8 Individuelle Förderung auf Basis einer individuellen Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung)). Im Prozess der Förderplanung sollten möglichst viele der an der Förderung Beteiligten (Lehrkraft, Eltern, Schülerin oder Schüler, ggf. Schulbegleiterin oder Schulbegleiter, ggf. Therapeutinnen und Therapeuten) den Prozess der Förderplanung gemeinsam gestalten. Denn für die differenzierte Wahrnehmung individueller Besonderheiten und Ressourcen, Problemlagen und Unterstützungsbedarfe sind alle Perspektiven wichtig: Der Schülerin oder des Schülers, seiner Bezugspersonen und des schulischen Teams. Mit der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler werden auch ihre eigenen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse, Wünsche und Anliegen zum Thema: Wie erleben sie den jeweiligen Ist-Stand, wie stehen sie speziell zu möglichen Entwicklungen ihrer emotionalen und/oder sozialen Kompetenzen (Popp et al., 2017, S. 53)? Zur Teilhabe an der gemeinsamen Förderplanung sollte mithin aktiv ermutigt werden! Diese Art der Förderplanung ist u. a. „dann angezeigt, [...] wenn der persönliche und/oder berufliche Belastungsfaktor mit dem Schüler als sehr hoch erlebt wird“ (Popp et al., 2017, S. 48). Das kann auf Lernende mit besonders starken Auffälligkeiten im Verhalten zutreffen, die außerhalb der Schule zusätzlich von sozialen Diensten und/oder Psychologen betreut werden (Popp et al., 2017, S. 48). Doch auch bei herausfordernden Verhaltensweisen, die sich noch nicht verfestigt haben, kann ein entsprechendes, sorgsam abgestimmtes, frühzeitiges kooperatives Vorgehen einen großen (präventiven) Mehrwert besitzen (Jöhnck, 2019b, S. 11).

12.4 Bedingungen und Maßnahmen auf Schulebene

Auch die Schulen als Ganzes haben einen großen Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und sind in dieser Hinsicht bewusst zu gestalten. Wie ist die Atmosphäre, wenn man die Schule betritt? Das hat sicher mit ihrer räumlich-ästhetischen Gestaltung zu tun (ISB, 2017, S. 193), aber auch mit dem

sozialen Umgang, der tagtäglich erlebbar ist: Begrüßen sich die Menschen in der Schule aufmerksam und freundlich? Sind gemeinsam geteilte Schulregeln für alle greifbar? Großen Einfluss auf eine erfolgreiche individuelle Entwicklung kann das Erleben einer gemeinsamen Schulkultur und Wertegemeinschaft haben, in der ein achtsamer, wertschätzender und respektvoller Umgang zählt, Werte gelebt werden und die heilsame Kraft solcher Regeln spürbar wird (Mendl, 2012, S.16f, 22f.; Jöhnck, 2019c, S. 617f.; Jöhnck, 2019b, S. 12).

Aber auch die Gestaltung von Pausen ist dahingehend in den Blick zu nehmen: Ein Beispiel für eine förderliche Gestaltung von Pausen ist, den Pausenhof bzw. das Schulgelände in Funktionsbereiche aufzuteilen, um sowohl Bedürfnissen nach Spiel und Bewegung als auch Bedürfnissen nach Ruhe zu entsprechen (ISB, 2017, S. 193f.). Die Einrichtung bestimmter räumlicher Settings (reizabgeschirmter Ruheraum, „Inselraum“), die im Krisenfall für einen Situationswechsel genutzt werden können, mag, sofern umsetzbar, sinnvoll sein (ISB, 2017, S. 205ff.; Jöhnck, 2019c, S. 618; Jöhnck, 2019b, S. 12).

Manche Ansätze, Methoden und Arbeitsweisen einer Förderung im sozial-emotionalen Bereich setzen besondere räumliche, sächliche und personelle Bedingungen voraus und sind an einer Schule oft nur kooperativ zu organisieren: Im Verbund mit anderen Maßnahmen und Angeboten mag etwa eine klassenübergreifende Theatergruppe manch eine Schülerin und einen Schüler darin unterstützen, individuell anstehende Entwicklungsaufgaben zu meistern. Zu nennen sind zudem etwa pädagogische Kunsttherapie, das Sozialtraining „Locker Bleiben“ (Schatz & Bräutigam, 2012), Ansätze Tiergestützter Pädagogik und der Erlebnispädagogik. Wünschenswert oder gar erforderlich sind für Lernende unter Umständen Unterrichtskonzepte, bei denen Lernorte wie Schulbauernhof, Schulgarten, Streichelzoo, Reiterhof oder Wald (temporär) einbezogen werden (Jöhnck, 2019c, S. 618; Jöhnck, 2019b, S. 12; Jöhnck, 2024, S. 84).

Herausfordernde Verhaltensweisen können generell sowie spezifisch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Symptom einer *psychischen Störung* sein. Folglich kann eine interdisziplinäre Kooperation mit Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und -psychiatern, Psychotherapeutinnen und -therapeuten und anderen Fachkräften angezeigt sein. Eine entsprechende Vernetzung sollte dem Kollegium, den Eltern und betreffenden Kindern oder Jugendlichen zur Verfügung stehen (Ratz & Dworschak, 2019, S. 310).

13 Sonderpädagogischer Förderbedarf nach AO-SF

Iris Brandewiede, Andreas Menzel, Silke Nürnberg, Thomas Schmidt

Der Umgang mit Unterricht und Förderung der im Mittelpunkt dieser Handreichung stehenden Schülerinnen und Schüler findet in der Schule statt, die alle jungen Menschen auf ihre individuell bestmögliche gesellschaftliche Teilhabe vorbereiten soll. Schulentwicklung findet im institutionellen Rahmen formaler Vorgaben und vor dem Hintergrund der politisch-gesellschaftlichen Realität statt. Dies erfordert auch, Gesetzgebungen immer wieder zu prüfen. Zur Zeit der Drucklegung dieser Handreichung findet im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung eine solche Prüfung statt, deren Ergebnisse zukünftige Veränderungen, insbesondere Vereinfachung und Vereinheitlichung nahelegen. Vor diesem Hintergrund sind die Ausführungen in diesem Kapitel als vorläufig anzusehen.

Für das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) finden sich die derzeit gültigen, einschlägigen formalen Vorgaben in der [Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule \(Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF\)](#) (MSB NRW, 2022c).

In diesem Kapitel wird der Verfahrensweg zur Beantragung, Überprüfung und Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung entlang der bestehenden Gesetzgebung aufgezeigt. Laut Definition dieser Verordnung, kurz AO-SF, kann eine „Geistige Behinderung“ einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung begründen. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff siehe auch Kap. 1, S. Einführung Personenkreis im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – eine pädagogische Perspektive.

Weiterführende und vertiefende Ausführungen sowie Informationen zur konkreten Handhabung und zu Verfahrensfragen im Bereich der Bezirksregierung Münster finden sich unter folgendem Link:

[Bezirksregierung Münster – Sonderpädagogischer Förderbedarf nach AO-SF \(bezreg-muenster.de\)](#)

Wird von einer Geistigen Behinderung ausgegangen, führt die AO-SF die Voraussetzungen für die amtliche Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aus und benennt dabei

- **dauerhafte und hochgradige Beeinträchtigungen der kognitiven Funktionen und der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit** ebenso wie

- hinreichende Anhaltspunkte für die Annahme, dass eine Schülerin oder ein Schüler **zur selbständigen Lebensführung auch über die Schulzeit hinaus dauerhaft auf Hilfe angewiesen** sein wird. Diese wichtigen und zentralen Aspekte hier noch einmal im direkten Zitat:

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafürsprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt.“


(MSB NRW, 2022c, § 5)


Welche beobachtbaren Anzeichen weisen auf diese Beeinträchtigungen hin?

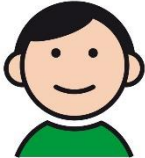
Die folgenden Indikatoren begründen nicht an sich einen Förderbedarf im oben beschriebenen Sinne, denn sie sind Stadien jeder menschlichen Entwicklung. Erst ihr dauerhaftes Fortbestehen kann auf eine kognitive Beeinträchtigung hinweisen:

- bleibende Bedürfnisorientierung (kein Wandel zur Akzeptanz von Bedürfnisaufschub)
- dauerhaft fehlendes Gefahrenbewusstsein
- dauerhaft stagnierende oder fehlende Vorläuferfähigkeiten
- große Schwierigkeiten, Gelerntes anzuwenden (fehlende Transferleistung)
- umfassender Hilfebedarf in lebenspraktischen Bereichen, z. B. Hygiene und Selbstversorgung
- große Herausforderung bzgl. bei räumlicher und zeitlicher Orientierung
- Auffälligkeiten in sämtlichen Entwicklungsbereichen, z B.
 - Kognitive Schwierigkeiten (Ausdauer, Konzentration, Merkfähigkeit)
 - verzögerter Spracherwerb (aktiver und passiver Wortschatz, Bedarf an Unterstützter Kommunikation)
 - Schwierigkeiten in der Gestaltung sozialer Beziehungen (Frustrationstoleranz und Impulskontrolle, Einhalten sozialer Regeln, Distanzlosigkeit)
 - fein- und/oder grobmotorische Auffälligkeiten (z. B. Kraftdosierung, Ausdauer, Koordination),
- Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung (gleichzeitige Verarbeitung von Reizen, visuo-motorische Koordination, Über- oder Unterempfindlichkeiten, etc.)

Welche Hinweise gibt es, ein AO-SF-Verfahren mit dem vermuteten Unterstützungsbedarf einzuleiten?

<p>*</p> 	<p>Beispiel 1: Anna, 2. Schulbesuchsjahr: Anna zeigt sich sehr bedürfnisorientiert, hat noch kein Interesse an Zahlen und Buchstaben, hat einen hohen Aufsichtsbedarf, z. B. wegen Weglauftendenzen, und ist noch nicht durchgängig trocken. Bei der Schulanmeldung berichteten die Eltern von Schwierigkeiten in der KiTa; empfohlene Therapien und eine Anbindung an ein SPZ (Sozialpädiatrisches Zentrum) sind trotz mehrerer Empfehlungen noch nicht erfolgt. Die Eltern zeigten bisher noch kein Problembewusstsein, obwohl die Lehrkräfte mehrfach darauf hingewiesen haben, dass Anna deutlich langsamer als andere Kinder lernt.</p>
--	---

<p>Beispiel 2: Anton, 6. Schulbesuchsjahr an einer Gesamtschule, Förderbedarf Lernen ist bereits in der Primarstufe festgestellt worden. Nun zeigt sich, dass Anton große Probleme hat, den ohnehin differenzierten Lernstoff zu bewältigen. Dass zeigt sich besonders bei Transferleistungen (z.B. Sachrechnen, sinnentnehmendes Lesen) – insgesamt entspricht sein Lernniveau der 2./3. Klasse. Anton hat große Schwierigkeiten bei Raumwechseln oder bei Wechseln der Lehrkräfte; er hat wenig Überblick über seine persönlichen Dinge (Arbeitsmaterialien). Sein Sozialverhalten ist angepasst, er zieht sich bei zunehmenden schulischen Misserfolgen immer mehr zurück. Die Eltern machen sich diesbezüglich und auch hinsichtlich der nachschulischen Perspektive große Sorgen.</p>	<p>*</p> 
---	--

<p>Beispiel 3: Konstantin, geflüchteter Schüler, aufgenommen in der Internationalen Klasse einer Hauptschule. Rudimentäre Unterlagen aus dem Heimatland legen nahe, dass hier bereits ein Förderbedarf festgestellt wurde. Mit den Inhalten der Erstförderung in Deutsch zeigt Konstantin sich massiv überfordert. Er zeigt in der Schule sowie im häuslichen Kontext Schwierigkeiten, bei Frustration seine Impulse zu kontrollieren.</p>	<p>*</p> 
---	--

13.1 Antragstellung

Die AO-SF sieht vor, dass Eltern, die für ihr Kind einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wegen einer Geistigen Behinderung vermuten, bei der zuständigen Grundschule oder auch bei einer Förderschule einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung stellen können. Diesen Antrag können die Eltern auch bereits im Rahmen der Einschulung zu Beginn der Schulpflicht ihres Kindes stellen. Formulare für diesen Weg der Antragstellung sind derzeit regional noch unterschiedlich. Sie sind auf den Websites der acht Schulämter im Regierungsbezirk Münster zu finden.

In § 123 (1) SchulG NRW wird ausgeführt, wer im Sinne des Schulrechts die Rechte und Pflichten der Eltern wahrnimmt. Das können neben Mutter und/oder Vater als Sorgeberechtigten etwa auch mit Einverständnis der Sorgeberechtigten handelnde weitere Personen, zum Beispiel Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einer Wohngruppe oder die Lebenspartnerin oder der Lebenspartner eines allein sorgeberechtigten Elternteils sein.

Als Ausnahme sieht die AO-SF vor, dass allgemeinbildende Schulen (und nicht Förderschulen) für eine Schülerin oder einen Schüler die Eröffnung eines entsprechenden Verfahrens beantragen können. Der einschlägige Paragraph verlangt dabei die Information der Eltern im Vorfeld und die Formulierung einer Begründung durch die Schule. Er spricht insbesondere das vermutete Erfordernis einer zieldifferenten Unterrichtung und damit auch den vermuteten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an. Die Antragstellung im Falle des vermuteten Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung begrenzt er, von Ausnahmen abgesehen, auf die Klassen 1 bis 6. (MSB NRW, 2022c, VV zu §§ 12 und 13)

Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet schließlich über die Eröffnung des Verfahrens, wenn aufgrund der vorgelegten Unterlagen Anhaltspunkte dafür ersichtlich werden, dass das betreffende Kind aufgrund einer Geistigen Behinderung besondere Unterstützung benötigt.

„(1) Bestehen Anhaltspunkte dafür, dass eine Schülerin oder ein Schüler auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- und Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigt, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und die Förderschwerpunkte.“

(MSB NRW, 2022c, § 10 (1))

„Ein Verfahren wird nur bei Anhaltspunkten für einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung eröffnet.“

(MSB NRW, 2022c, VV zu § 12)

Erläuterung anhand der Fallbeispiele:

Anna: Die Klassenleitung hat den Eltern in mehreren Gesprächen dargestellt, dass Anna große Schwierigkeiten im Lernen und im schulischen Alltag hat. Auch individuelle Unterstützungsmaßnahmen (differenzierte und reduzierte Lernanforderungen; enge persönliche Begleitung durch die Lehrkräfte, Maßnahmen aus dem Classroom-Management) führten noch nicht zu einer Verbesserung. Die Eltern sehen diese Probleme und berichten, dass die jüngere Schwester in vielen Dingen leistungsstärker als Anna ist. Die Eltern zeigen sich mit einer Überprüfung im Rahmen eines AO-SF Verfahrens nach der entsprechenden Beratung durch die Klassenleitung einverstanden. Die Schulleitung stellt die Antragsunterlagen zusammen und schreibt eine Antragsbegründung.

Anton: Alle Beteiligten sehen die Schwierigkeiten, die Anton beim Lernen und in der Schule hat. Gleichzeitig ist sich das Klassenteam aber nicht sicher, ob wirklich ein Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung vorliegt. Sie suchen den Austausch im Kollegium und wenden sie sich schließlich an die entsprechende Fachberatung für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im örtlichen Schulamt. Nach einer Hospitation und einem Gespräch mit dem Klassenteam gibt die Fachberaterin Hinweise zur Abgrenzung der Unterstützungsbedarfe Lernen und Geistige Entwicklung. Deshalb entscheidet sich das Klassenteam gemeinsam mit den Eltern, einen Antrag auf Wechsel des Förderschwerpunktes bei der AO-SF Fachstelle der Bezirksregierung zu stellen.

Konstantin: Aufgrund der Flucht- und Familiengeschichte sind amtliche Belege seines bisherigen Förderbedarfs derzeit nicht aufzufinden. Im Heimatland wird ohnehin nicht zwischen dem Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen resp. Geistige Entwicklung unterschieden. Die gesamte Situation legt nahe, dass eine grundlegende Überprüfung von Konstantins Unterstützungsbedarf im Sinne der AOSF sinnvoll wäre.

13.2 Diagnostische Verfahren

Im digitalen Anhang dieser Handreichung befinden sich Darstellungen zahlreicher, im Kontext des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung relevanter, förderdiagnostischer Testverfahren. Diese können sowohl bei der Gutachtenerstellung (siehe Kapitel 13.3) als auch im Rahmen der jährlichen Überprüfung (siehe Kapitel 13.4) Verwendung finden.

13.3 Gutachtenerstellung

Wesentliche Grundlage für die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde ist ein Gutachten, das zwei Lehrkräfte im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde zusammen erstellen, in dem sonderpädagogische Expertise und die Expertise der allgemeinen Schule in einer dialogischen Betrachtung zusammenkommen. Darüber hinaus kann die Schulaufsichtsbehörde eine schulärztliche Untersuchung in Auftrag geben, wenn sie dies für angezeigt hält.

„Zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, die Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers feststellen und in einem gemeinsamen Gutachten darstellen. Hat eine schulärztliche Untersuchung nach Absatz 3 stattgefunden, ist deren Ergebnis einzubeziehen.“

(MSB NRW, 2022c, § 13 (1))

Die Aspekte, zu denen das Gutachten der Lehrkräfte Aussagen beinhalten muss, benennt konkret die entsprechende Verwaltungsvorschrift. (MSB NRW, 2022c, VV zu § 13)

Im Wesentlichen auf der Grundlage der genannten Gutachten legt die Schulaufsichtsbehörde in einem Bescheid an die Eltern den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, den oder die Förderschwerpunkte und ggf. eine zieldifferente Förderung im Bildungsgang Lernen oder Geistige Entwicklung fest.

(MSB NRW, 2022c, § 14 (1))

Erläuterung am Fallbeispiel Anna:

Das Gutachterteam lernt Anna kennen, beobachtet sie im Unterricht und möchte Anna mit dem standardisierten nonverbalen Intelligenztest SON-R (Tellegen et al., 2012) überprüfen. Obwohl sie sich offen und freundlich zeigt, verweigert sie nach kurzer Zeit die Bearbeitung der Testaufgaben. Daher kommt das Gutachterteam zu dem Schluss, dass ein standardisiertes Testverfahren bei Anna nicht anwendbar ist, sondern dass eine informelle Testung mit Materialien, die Annas Interesse entsprechen (Puzzle, Spielfiguren), durchgeführt wird. Als Ergänzung füllen sie bei einem Hausbesuch gemeinsam mit den Eltern den SEED-Fragebogen (Sappok et al., 2021) zur Bestimmung des emotionalen Entwicklungsalters aus und erfahren zusätzlich dabei einiges über Annas fehlende lebenspraktische Fähigkeiten. Das Gutachterteam kommt zu dem Schluss, dass die Bedingungen von §5 AO-SF vorliegen und empfiehlt den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Erläuterung am Fallbeispiel Anton:

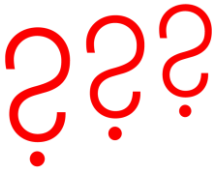
Anton wurde mit der standardisierten Testbatterie KABC-II (Kaufman & Kaufman, 2015) getestet. Diese ermittelt den Generalfaktor der Intelligenz. Anton erzielte hier einen Gesamtwert im Konfidenzintervall IQ 62 – 70. Das bedeutet, dass sein Ergebnis mit hoher Sicherheit dem weit unterdurchschnittlichen Bereich im Vergleich zu seiner Altersgruppe zuzuordnen ist.


Nach Auswertung aller erhobenen Informationen (Berichte, Gespräche, Beobachtungen) zeigt sich, dass bei Anton in allen Entwicklungsbereichen hochgradige und dauerhafte Beeinträchtigungen vorliegen. Alle Beteiligten sind sich einig, dass Anton auch nach Beendigung der Schulzeit auf umfassende Hilfe angewiesen sein wird (Hilfe zur häuslichen Lebensführung; Unterstützung bei der Mobilität, da er nicht verkehrssicher ist; Integration in die Arbeitswelt aufgrund eingeschränkter Belastbarkeit).

Erläuterung am Fallbeispiel Konstantin:

Im Rahmen der Begutachtung nach AOSF wird Konstantin eine deutlich unterdurchschnittliche Intelligenz im Vergleich zur Altersgruppe diagnostiziert. Ein schulärztliches Gutachten zur Abklärung möglicher Syndrome wird beauftragt. Die Fördermaßnahmen für Konstantin werden seinen Lernvoraussetzungen angepasst und Frustrationen abgebaut. Die Familie erhält im Verlauf der Beratungen sozialpädagogische Unterstützung.

Ablauf AO-SF-Verfahren bei vermutetem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung

	<p>Problem: Auffälligkeiten in der vorschulischen Entwicklung oder im schulischen Lernen, ggfs. Hinweise auf Syndrome, Hirnschädigungen, frühkindlichen Autismus oder globale Entwicklungsverzögerungen</p>
---	--

<p style="text-align: center;">*</p> 	<p>Beratung: Information und Beratung der Eltern, ggfs. Hinzuziehen der AO-SF-Fachstelle, der Fachberatung für Geistige Entwicklung des zuständigen Schulamtes oder der Förderschule GG</p>
--	--



*

Antrag: Antragstellung durch die Eltern, möglichst im Austausch mit der Schule, mit den Formularen von Schulamt (Primarstufe) oder Bezirksregierung (Sekundarstufe I)



*

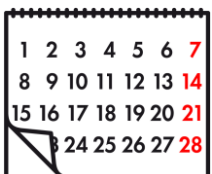
Gutachtenerstellung:

- Austausch mit allen Beteiligten, Eltern, Ärzte, Therapeuten, Frühförderung, SPZ, familienunterstützende Dienste, Autismusambulanz etc.
- Kind-Umfeld-Analyse
- Testdiagnostik
- Darstellung der Entwicklungsbereiche
- Empfehlung zum Förderschwerpunkt
- Elternwunsch zum Förderort



*

Entscheidung der Schulaufsicht



*

Jährliche Überprüfung

13.4 Jährliche Überprüfung

Für alle Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert werden, sieht die AO-SF eine regelmäßige Überprüfung des durch die Schulaufsichtsbehörde festgelegten Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung und des Förderschwerpunkts vor. Diese Überprüfung muss durch die Klassenkonferenz, also durch alle an Unterricht und Förderung der Schülerin oder des Schülers beteiligten Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Landesdienst, gemeinsam durchgeführt werden. Gefordert ist die Überprüfung mindestens einmal jährlich, sie muss darüber hinaus aber auch bei Bedarf vorgenommen werden. Ein solcher Bedarf für eine Überprüfung kann aus Hinweisen auf Veränderungen resultieren, die sich zum Beispiel aus Beobachtungen der Lehrkräfte, aus aktuellen Diagnosen oder Therapieberichten oder aus einem Antrag der Eltern auf eine entsprechende Überprüfung ergeben:

„Die Klassenkonferenz überprüft bei Bedarf, mindestens einmal jährlich, ob der festgestellte Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und der festgelegte Förderschwerpunkt weiterhin bestehen.“

(MSB NRW, 2022c, § 17 (1))

Grundlage der Beratung und Entscheidung in der Lehrerkonferenz ist laut AO-SF der aktuelle und evaluierte Förderplan (Lern- und Entwicklungsplan), in dem die Lern- und Leistungsentwicklung sowie die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerin oder des Schülers dokumentiert sind.

(MSB NRW, 2022c, VV zu § 17 (1))

Das Ergebnis der Überprüfung muss immer durch die Schulleitung mit den Eltern kommuniziert werden. Wenn die Eltern mit der Einschätzung der Schule zu Unterstützungsbedarf und Förderschwerpunkt nicht einverstanden sind, informiert die Schule in der sich hieraus ergebenden Beratung auch über ihre rechtlichen Möglichkeiten. Veränderungen, die sich aus der Überprüfung durch die Klassenkonferenz ergeben, müssen im Weiteren durch die Schulleitung der Schulaufsichtsbehörde zur Entscheidung vorgelegt werden.

13.5 Fazit

Die in diesem Kapitel im Blick auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorgestellte Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) stellt die in Nordrhein-Westfalen gegenwärtig geltende rechtliche Grundlage für sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und an Förderschulen dar. Die in der AO-SF vorliegenden Regelungen betreffen den Zugang zu sonderpädagogischer

Förderung an allen Förderorten ebenso wie den formalen Umgang mit dem Prozess der Förderung.

Die im Anhang dieser Handreichung vorgestellten förderdiagnostischen Testverfahren können sowohl bei der Gutachtenerstellung als auch bei der Gestaltung der Förderung im Sinne einer Prozessdiagnostik eingesetzt werden.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des wissenschaftlichen Prüfverfahrens zur AO-SF beginnt erst zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Handreichung. Sie lässt die Entwicklung entscheidender Neuerungen erwarten. Der Antragsweg selbst soll vereinfacht und vereinheitlicht werden, um Ressourcen für präventive schulische Förderung freizusetzen. Die Einführung einer kultur- und stigmasensiblen Diagnostik ist ganz besonders für die Zielgruppe dieser Handreichung eine teilhabeorientierte Entwicklung.

LINK ZUM KURZ-Gutachten:

[kurzfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf](#)
(schulministerium.nrw)

V. Übergänge

14 EINLEITUNG	222
15 KITA – PRIMARSTUFE.....	223
16 PRIMARSTUFE – SEKUNDARSTUFE 1	225
17 SEKUNDARSTUFE I – SEKUNDARSTUFE II.....	227
18 ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DIE ARBEITSWELT.....	229
18.1 Berufsorientierung und -vorbereitung	229
18.2 Das Fach „Wirtschaft und Arbeitswelt“ als Scharnier der Berufsvorbereitung	230
18.3 KAoA und KAoA-STAR	231

14 Einleitung

Christiane Glitscher-Krüger und Barbara Schäpers

Der Bildungsgang Geistige Entwicklung, wie er in Abbildung 59 in seiner Struktur dargestellt ist, beinhaltet insbesondere im Gemeinsamen Lernen häufiger die Notwendigkeit des Wechsels in ein neues Setting. Es ist im Sinne der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr wichtig, solche Wechsel frühzeitig in den Fokus zu nehmen und kooperativ mit allen eingebundenen Institutionen zu begleiten. Eine vorausschauende Gestaltung der Übergänge ist Thema dieses Kapitels.

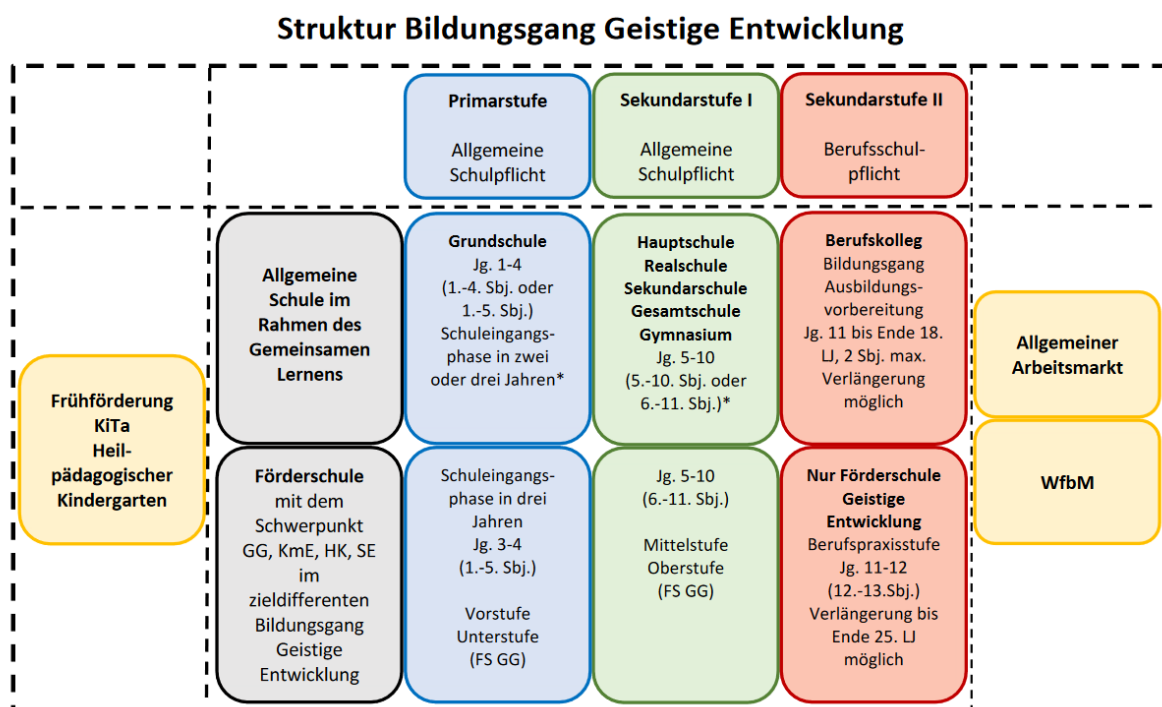


Abb. 57 Struktur Bildungsgang Geistige Entwicklung ©Hilke Harmel

15 Kita – Primarstufe

Christiane Glitscher-Krüger und Barbara Schäpers

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule, auch Transition genannt, ist ein bedeutsames Lebensereignis für die Kinder und ihre Bezugspersonen. Wichtigste Akteure in der Planung des Übergangsprozesses sind die Kinder mit ihren Bezugspersonen und -systemen, die abgebende Kindertageseinrichtung sowie die regionale Schule des Gemeinsamen Lernens als aufnehmende Schule. Wenn im Entscheidungsprozess eine andere Schule zum Förderort bestimmt wird, erhält diese die zentrale Rolle als aufnehmende Schule. Im Laufe des Prozesses bis zur Einschulung sind bei Kindern mit Unterstützungsbedarf häufig weitere Systeme beteiligt: Heilpädagogische Kindertageseinrichtung oder integrative KiTa, sozialpädiatrische Zentren, Gesundheitsamt, sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte im Zuge der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs gemäß AO-SF (S. Kapitel 13, S. 211).

Spätestens durch die schulärztliche Untersuchung werden medizinische Diagnosen und Entwicklungsverzögerungen dokumentiert. Hier wird deutlich, dass in dieser Phase viele Beteiligte in unterschiedlichen professionellen Rollen beteiligt sind, die sich besonders gut abstimmen müssen, damit der bedeutsame Moment des Übergangs für Kinder und Familien eine gute Erfahrung werden kann.

Hierbei ist es sehr sinnvoll, wenn alle beteiligten Fachkräfte einander kennen und auch die Frühförderstelle oder therapeutische Praxen einbezogen werden, um eine gute Beratung der Eltern im Vorhinein zu sichern. Viele von deren (möglichen) Fragen, Ängsten, Befürchtungen oder auch Vorurteilen stehen meist mit der anstehenden Entscheidung für die „richtige“ Schule in engem Zusammenhang und können durch vertraute Bezugspersonen aus der bisherigen Lernumgebung des Kindes aufgegriffen werden. Informationsveranstaltungen der aufnehmenden Schulen für Einrichtungen aus der vorschulischen Förderung sind immens wichtig, um genau diesen Übergang für alle als gewinnbringend zu gestalten. Die Darstellung von theoretischen Hintergründen und der Organisation des Schullebens einschließlich Tagesstrukturen, die beispielhafte Präsentation von Unterricht, Lernumgebungen oder Materialien gehören exemplarisch zu einer gelungenen Vorstellung des Lernortes.

Eltern, frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte stehen, auf der Basis eines gemeinsamen Bildungsbegriffs, in engem Dialog und prüfen gemeinsam, welcher Förderort dem Bedarf des Kindes am ehesten gerecht werden kann. Die Beteiligung der betroffenen Kinder am Entscheidungsprozess ist nicht rechtlich geregelt und obliegt den Erziehungsberechtigten.

Diese zu beraten und zu begleiten, ist die gemeinsame Aufgabe aller Fachleute, insbesondere dann, wenn die Kinder keine Kindertageseinrichtung besuchen, sondern im Elternhaus betreut werden. Sicherzustellen, dass die Informationen bei allen Erziehungsberechtigten ankommen, muss eine gemeinsame Anstrengung der beteiligten Systeme sein. Von offenen Informationsveranstaltungen über Einzelberatung über pädagogische Gespräche in der Kindertageseinrichtung bis zur schulärztlichen Untersuchung, fallweise auch im Rahmen der Beantragung des AO-SF-Verfahrens sollen sich alle bemühen, den bestmöglichen Förderort für das Kind mit Unterstützungsbedarf zu ermitteln.

Die angehenden Schulkinder haben in vielen Kommunen die Möglichkeit, die aufnehmende Grund- oder Förderschule, das Gebäude und die zukünftigen Lehrpersonen bei einem Besuchs- oder Hospitationstag kennenzulernen.

Einige Schulen bieten ein sogenanntes Schulspiel an, bei denen die angehenden Schulkinder ihre Kompetenzen erproben und die Lehrkräfte u.a. erste eigene Eindrücke über deren schulrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten gewinnen können.

Um dem Anspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder gemäß gerecht zu werden, sind folgende Prozesse erforderlich:

- Alle am Übergang beteiligten Institutionen sind für die Kontinuität in der Bildungsbiografie verantwortlich.
- Übergänge sind in regionale frühpädagogische und schulische Bildungskonzepte eingebunden.
- Alle Kinder haben im Sinne ihrer Schulpflicht ein Recht auf ihnen angemessene schulische Bildung und benötigen im Übergang von der frühpädagogischen zur schulischen Bildung individuelle Unterstützung.
- Kinder mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden gemäß ihren Fähigkeiten wertschätzend und stärkenorientiert beschrieben und pädagogisch eingeschätzt.

Ein kommunales Übergangskonzept aller Kindertagesstätten, Grund- und Förderschulen erleichtert die pädagogische und entwicklungsdiagnostische Kontinuität.

16 Primarstufe – Sekundarstufe 1

Christiane Glitscher-Krüger und Barbara Schäpers

Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden in Schulen des Gemeinsamen Lernens und in Förderschulen im **zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung** gefördert (MSB NRW, 2022c, §5).

Der Bildungsgang ist auf 11 Jahre angelegt, davon finden möglichst fünf Schuljahre in der Primarstufe statt. In der Praxis liegt es nahe, dass Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung drei Jahre lang die Schuleingangsphase (SEP) besuchen, um eine erweiterte Entwicklungszeit zur Verfügung zu haben und die dem Bildungsgang entsprechenden Schuljahre zu absolvieren. Letztlich obliegt es der Klassenkonferenz, die Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einer Klasse zuzuordnen, eine Versetzung findet nicht statt.

Im Übergang zur Sekundarstufe I werden Schülerinnen und Schüler mit den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung in enger Zusammenarbeit von Schulamt und Bezirksregierung mit einem Übergangsbescheid der weiterführenden Schule des Gemeinsamen Lernens zugewiesen. Alternativ verbleiben sie in der Sekundarstufe I an einer Förderschule, die den Bildungsgang Geistige Entwicklung anbietet: Förderschulen mit den sonderpädagogischen Schwerpunkten Geistige Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen.

In der verpflichtenden **Jährlichen Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs** nach § 17 AO-SF (MSB NRW, 2022c) wird durch die Klassenkonferenz auf Grundlage der evaluierten Förderpläne (Lern- und Entwicklungspläne) sowie weiterer Beobachtungen entschieden und dokumentiert, ob der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf auch im folgenden Schuljahr, also auch in der Sekundarstufe I fortbestehen wird.

Der **Prozess des Übergangs** wird durch die Schulaufsichten (regionale Schulämter und Bezirksregierung Münster) mit den Schulleitungen und Schulträgern gesteuert und startet zu Beginn des vierten Schuljahrs mit einer Erhebung. Die Klassenteams der abgebenden Schulen beraten Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte ausführlich zu den Möglichkeiten im Übergang. Die Erziehungsberechtigten können zwischen Gemeinsamem Lernen oder der Förderschule wählen.

An der Schnittstelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I entscheiden sich Erziehungsberechtigte von Lernenden mit einem Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für den Wechsel in die weiterführende Schule oder die Förderschule. Die Beteiligten können in diesem Prozess die Fachberatenden ihres Schulamtes zu Rate ziehen.

Viele Schulen führen im Zusammenhang mit den Übergängen Tage der Offenen Tür durch, um Schulkindern und ihren Erziehungsberechtigten einen konkreten Einblick zu geben und Vorfreude auf die neue Schule zu vermitteln.

Mit dem **Übergangsbescheid des Schulamtes** können die Erziehungsberechtigten ihre Kinder in der benannten Schule des Gemeinsamen Lernens oder in einer Förderschule, die den Bildungsgang Geistige Entwicklung anbietet, anmelden.

Nun beginnt in **Übergangskonferenzen** ein Prozess von wechselseitigen Gesprächen zwischen den Lehrkräften der abgebenden und aufnehmenden Schule. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit zum Austausch über bisherige Fördermaßnahmen und deren Fortsetzung. Es ist zudem sinnvoll, individuelle Visualisierungshilfen, Rituale und Lernmaterialien, eingeführte sprachunterstützende Gebärden und Symbole an die aufnehmende Schule weiterzugeben. Im Rahmen einer Hospitation durch eine Lehrkraft der aufnehmenden Schule und einer Teilnahme am Probeunterricht in der neuen Schule durch das Kind, können wichtige Absprachen getroffen und Informationen ausgetauscht werden. Die abgebende Schule berät die Erziehungsberechtigten hinsichtlich notwendiger sächlicher Voraussetzungen für die Beschulung wie auch der Notwendigkeit einer Beförderung. Ziel all dieser Maßnahmen ist die **Gewährleistung einer lückenlosen Lernbiographie**.

17 Sekundarstufe I – Sekundarstufe II

Christiane Glitscher-Krüger und Barbara Schäpers

Nach der Sekundarstufe I erfüllen die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung ihre Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr. Dies kann entweder in einem Berufskolleg im Bildungsgang „Ausbildungsvorbereitung Vollzeit“ oder an Förderschulen im Rahmen der Berufspraxisstufe geschehen.

Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sollte in jedem Fall in Absprache mit der Schülerin oder dem Schüler, den Eltern, bereits bestehenden Praktikumsbetrieben sowie der möglichen aufnehmenden Schule möglichst bereits zwei Jahre vorher besprochen und vorbereitet werden.

Wird im Anschluss an die Sekundarstufe I der Besuch der Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg angestrebt, ist eine frühzeitige Kontaktaufnahme unabdingbar. Neben der Entfernung zum Wohnort spielt auch die berufliche Orientierung eine wichtige Rolle, da die Ausbildungsvorbereitung an einen Fachbereich gebunden ist. Nachfolgend eine Übersicht über die möglichen Fachbereiche, die aber nicht an jedem Berufskolleg angeboten werden:

- Agrarwirtschaft
- Ernährungs- und Versorgungsmanagement
- Gestaltung (Farbtechnik / Raumgestaltung, Medien / Medientechnologie)
- Gesundheit, Erziehung und Soziales (Gesundheitswesen, Körperpflege, Sozialwesen)
- Informatik
- Technik / Naturwissenschaften (Bau und Holztechnik, Drucktechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Medizintechnik, Metalltechnik, Physik/ Chemie/ Biologie, Textiltechnik und Bekleidung)
- Wirtschaft und Verwaltung

Im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung sind Praktika zu absolvieren. Hier sind die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit den Umsetzungsformen des Praktikums an dem Berufskolleg abzugleichen.

In allen Schulen der Sekundarstufe I gibt es die Möglichkeit, im Rahmen der Berufsvorbereitung besondere Bildungs- und Praxisangebote in Anspruch zu nehmen: im Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik bzw. Wirtschaft und Arbeitswelt, im Rahmen der Angebote von KAoA-STAR, durch die Tätigkeit in Schülerfirmen, anhand

von Langzeitpraktika u.v.m. An Allgemeinbildenden Schulen starten diese in der Regel ab Klasse 8, in Förderschulen im Rahmen der Berufspraxisstufe. Ihre Berufsschulpflicht können die Schülerinnen und Schüler, deren Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung laut jährlicher Überprüfung fortbesteht, in einem allgemeinen Berufskolleg erfüllen (s.o.). Der Bildungsgang „Ausbildungsvorbereitung“ umfasst bis zu drei Schuljahre und dient der Erprobung von Neigungen und Stärken in Bezug auf die spätere Erwerbstätigkeit. Die Schülerinnen und Schüler erhalten mit dem Ende ihrer Schullaufbahn das Abschlusszeugnis im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung.

18 Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Christiane Glitscher-Krüger und Barbara Schäpers

18.1 Berufsorientierung und -vorbereitung

Die berufliche Orientierung „ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz, 2008, S. 50; zit. nach Penning, 2023, S. 46).

Hieraus folgt für die Schulen, die Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung unterrichten, die Notwendigkeit, den Übergang von der Schule in die berufliche Bildung bzw. in den Beruf aktiv und systematisch zu gestalten. Berufsorientierung ist eine Aufgabe der gesamten Schule und ein bedeutsamer Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein schulisches Spiralcurriculum 'Berufsorientierung' kann mit Bezug auf regionale Gegebenheiten am Standort der Schule erarbeitet werden (Bezirksregierung Münster, 2018, S. 12f.).

Berufsorientierung und -vorbereitung sind fächerübergreifende Querschnittsaufgaben, erfolgen langfristig und planmäßig, durchziehen alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und sind integraler Bestandteil schulischer Bildung (vgl. Hofsäss, 2020, S. 345). Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist eine Orientierung an ihrer individuellen Lernentwicklung notwendig: „So entwickeln sich durch die individuelle Unterstützung und Förderung die Chancen, im Arbeitsleben Fuß zu fassen, sowie die Möglichkeiten, beim Übergang von der Schule zum Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, deutlich besser“ (Bezirksregierung Münster, 2018, S. 6).

Ergebnis kann dann ein förderplanbasierter Fachunterricht sein, etwa im Fach Wirtschaft und Arbeitswelt mit integrierten Betriebspraktika oder auch mit der Mitarbeit in einer passenden Schülerfirma (Hofsäss, 2020, S. 350).

Ebenso können sich hier (adaptierte) Förderprogramme zur individuellen und kleingruppenbezogenen Lernförderung im Arbeits- und Sozialverhalten anbieten (Petermann & Petermann, 2017a; Petermann & Petermann, 2017b; vgl. zu dieser Förderoption auch Grünke & Leidig, 2007, S. 853; Hofsäss, 2020, S. 350).

In inklusiven Settings sollten für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Unterstützungsbedarf planerisch „Ressourcen zur Ausweitung auf Beratungsgespräche, Begleitung (...) in schwierigen Situationen und/oder für umfangliche Praktikumsbegleitung eingebaut“ (Bezirksregierung Münster, 2018, S. 13) werden.

18.2 Das Fach „Wirtschaft und Arbeitswelt“ als Scharnier der Berufsvorbereitung

Dieses Unterrichtsfach hat sowohl in der Sekundarstufe II des Bildungsgangs Geistige Entwicklung als auch in den Jahrgangsstufen 7-10 an der Schule mit dem Schwerpunkt Lernen eine qualitative und auch quantitativ herausgehobene Bedeutung (Knab & Wachtel, 2015, S. 444). Der Unterricht in diesem Fach bietet für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung zentrale Tätigkeitsfelder mit besonderen Chancen für ihre spätere Erwerbstätigkeit (Hofsäss, 2020, S. 349). Teilbereiche des Faches im Förderschwerpunkt Lernen ab Klasse 7 sind z.B. beispielsweise Holzverarbeitung, Textilverarbeitung, Metallverarbeitung, Hauswirtschaft, Schulgarten und informationstechnische Grundbildung (Hofsäss, 2020, S. 349).

In diesem Unterrichtsfach können relevante Arbeitstechniken angebahnt und Berufswünsche über Berufswahlunterricht und erste Einblicke in die Arbeitswelt realitätsbezogen erarbeitet werden (Hofsäss, 2020, S. 349; vgl. zum Betriebspraktikum den Überblick in Penning, 2023, S. 151ff.).

„Als neuere Innovation des Arbeitslehreunterrichts gilt die Einrichtung von Schülerfirmen, in denen durch Probehandlungen potenzielle Marktstätigkeit in realistisch erfüllbaren Tätigkeitsfeldern erprobt wird“ (Hofsäss, 2020, S. 349; vgl. für einen Überblick auch Penning, 2023, S. 142ff. und Reinhard (2014) sowie das konkrete Beispiel aus dem inklusiven, fächerübergreifend angelegten Politikunterricht in Studtmann & Gladigau, 2022).

Tipp:

Die entsprechenden Unterrichtsvorgaben für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW wurden am 01.08.2024 in Kraft gesetzt und sind unter folgendem Link zu finden.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/413/zdbg_ge_wua_uvorgabe_n_2024_07_26.pdf

18.3 KAoA und KAoA-STAR

Das Landesprojekt „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) ist in Nordrhein-Westfalen an allen öffentlichen Schulen eingeführt, um den Übergang von der Schule in den Beruf anzubahnen bei der Entscheidung für den Weg nach der Schule zu unterstützen.

Die Begleitung der Jugendlichen beginnt drei Jahre vor dem Übergang in die Sekundarstufe II oder zum Berufskolleg und umfasst die sog. Standardelemente Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung, betriebliches Praktikum, Portfolioinstrument und Anschlussvereinbarung:

In der Potenzialanalyse werden Stärken, Interessen und Potenziale erkundet. Verschiedene Aufgaben werden mit der Klasse durchgeführt, z.B. eine Brücke aus Papier bauen. Die Potenzialanalyse ist die Basis für alle weiteren Bausteine.

Im Zuge der Potenzialanalyse wird deutlich, welche Berufsfelder die Schülerin oder der Schüler kennenlernen möchte. In der Berufsfelderkundung können Lernende an mehreren Tagen in verschiedenen Arbeitsbereichen Einblicke dahingehend erhalten, welche Berufe für sie besonders geeignet sein könnten. In einem mehrwöchigen Praktikum schließlich wird ein Beruf mit all seinen Anforderungen genauer kennengelernt.

Ein weiterer Baustein ist das Portfolioinstrument, beispielsweise der Berufswahlpass NRW. Er begleitet Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 8 bis zum Ende der Schulzeit. Erfahrungen und Anregungen wie auch verschiedene Materialien können darin festgehalten werden.

In der verbindlich geforderten Anschlussvereinbarung werden konkrete Schritte zum nächsten Ziel festgehalten. Das kann eine Ausbildung, eine unterstützte Beschäftigung oder der Besuch einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) sein.

Für Schülerinnen und Schüler, die einen höheren Unterstützungs- und Begleitungsbedarf aufweisen, wird der Baustein KAoA-STAR angeboten. Ein Wechsel vom regulären KAoA-Programm in KAoA-STAR oder umgekehrt ist im Laufe der Schulzeit einmal möglich.

KAoA-STAR (Schule trifft Arbeitswelt) fügt sich als inklusiver Baustein in die Vorgaben und den Rahmen von KAoA ein. Das Angebot der Beruflichen Orientierung nach KAoA-STAR richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit Schwerbehinderung und/oder einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation Sehen, Sprache oder einer fachärztlichen Diagnose aus dem Autismus-Spektrum.

KAoA-STAR wird sowohl an Förderschulen als auch an Schulen des Gemeinsamen Lernens angeboten. Ziel von KAoA-STAR ist es, mit den Schülerinnen und Schülern realistische berufliche Perspektiven zu erarbeiten, aber auch die Chancen einer beruflichen Eingliederung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen. Der Integrationsfachdienst (IFD) unterstützt und berät bei der Durchführung der Berufsorientierungselemente und moderiert den gesamten Berufsorientierungsprozess (Bezirksregierung Münster, 2018, S. 10f.). Im Rahmen von KAoA-STAR ist die Nutzung der Module an den individuellen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Dabei bietet KAoA-STAR bei Bedarf weitere zielgruppenspezifische Standardelemente wie das Training arbeitsrelevanter sozialer Kompetenzen, das Berufsorientierungsseminar, Kommunikationsseminare im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation oder die Feststellung des Funktionalen Sehvermögens im Förderschwerpunkt Sehen. Darüber hinaus können auch Flankierende Hilfen, wie der Einsatz von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern, Jobcoaching, Mobilitätstraining sowie technische Hilfsmittel eingesetzt werden.

Der Berufswahlpass in Leichter Sprache kann für Schülerinnen und Schüler (nicht nur) mit einem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die individuelle Berufsorientierung unterstützen und begleiten.

<https://broschüren.nrw/berufswahlpass-nrw-leichte-sprache/home/#!/Home>

Knotenpunkt im Prozess bilden sogenannte Berufswegekonferenzen (vgl. auch Penning 2023, S. 160ff.). Hier richten Jugendliche, Eltern und Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Fachkräfte der Arbeitsagentur und des IFD und ggf. weitere Beteiligte einen Blick auf die bisherigen Erfolge und planen weitere Schritte auf dem Weg in den Beruf.

Übersicht über Standardelemente in KAoA unter besonderer Berücksichtigung von KAoA-STAR

← fortlaufend in der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I →					
<p>KAoA Standardelemente (schwarz)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolioinstrument: Berufswahlpass¹ • Elternarbeit • schulische Beratung 			<p>zusätzlich wird über KAoA-STAR angeboten (magenta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beratung durch Agentur für Arbeit: Reha-Beratung • Gebärdendolmetscher • technische Arbeitshilfen • Jobcoaching • Beratung durch den IFD 		
Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9 / Klasse 10			
<ul style="list-style-type: none"> • Elterninformation KAoA-STAR: Auftaktveranstaltung zur Information von Erziehungsberechtigten in Kooperation mit LWL • Austauschgespräch und Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten zu KAoA-STAR 	<ul style="list-style-type: none"> • eintägige Potentialanalyse • betreute Berufsfelderkundung (BFE) • Potenzialanalyse (2 Tage) • trägergestützte Berufsfelderkundung (BFE) (3 Tage) • arbeitsplatzbezogenes Kommunikationstraining • Feststellung des Sehvermögens bei FöS SE 	<ul style="list-style-type: none"> • betriebliche Praktika (2 - 3 Wochen) • Bewerbungsphase • Bewerbungstraining • Berufsfelderkundung • Berufsorientierungsseminar • Betriebserkundung • Anschlussvereinbarung¹ • Langzeitpraktikum • Praxiskurse (bei Förderbedarf): berufsbezogene und exemplarische Vertiefung an beruflichen Tätigkeiten aus den BFE • Training sozialer Kompetenzen • Mobilitätstraining • Langzeitpraktikum • Übergangsbegleitung • ggf. Berufseinstiegsbegleitung 			

¹ Den Berufswahlpass und die Anschlussvereinbarung erhalten Sie in **Leichter Sprache** unter www.berufsorientierung-nrw.de.

Abb. 58 Leitfaden für den Übergang Schule Beruf (Bezirksregierung Münster, 2018)

VI. Besondere Konzepte

19 TEACCH – STRUKTURIERUNG UND VISUALISIERUNG ALS UNTERSTÜTZUNG	235
19.1 Was ist TEACCH?	235
19.2 Zielgruppe des TEACCH-Ansatzes.....	235
19.3 Strukturierung	236
19.4 Visualisierungen.....	241
19.5 Fallbeispiel: Sven und das Anziehen nach dem Schwimmen – Die Suche nach der passenden Strukturierungsmaßnahme	242
19.6 Weiterführende Literatur	243
20 UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION.....	245
20.1 Das Recht auf Kommunikation.....	246
20.2 Zielgruppen und Hilfsmittel in der Unterstützten Kommunikation	248
20.3 UK im Zusammenspiel von Bildung, Förderung und Therapie.....	255
20.4 Angestrebter Kompetenzerwerb in der UK.....	259
20.5 Häufig gestellte Fragen, Bedenken, Sorgen	270

19 TEACCH – Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung

Birgit Storcks-Kemming

19.1 Was ist TEACCH?

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related and other Communication related handicapped Children) ist ein ganzheitlicher heilpädagogischer Ansatz, der die besonderen Bedürfnisse von Lernenden in den Fokus rückt. Das Konzept ging 1972 aus einem staatlichen Programm zur Förderung und Begleitung von Menschen mit einer Autismus Spektrum Störung in North-Carolina (USA) hervor. (vgl. A. Häußler 2015, S. 11)

Ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen werden individuelle Maßnahmen ergriffen, die es Lernenden erleichtern, am Unterricht teilzunehmen. Manchmal reichen bereits kleine Anpassungen aus (z. B. Kennzeichnung des eigenen Platzes in den Fachräumen mit einem farbigen Punkt), manchmal brauchen Lernende auch umfangreiche individuelle Maßnahmen, damit sie sich auf Schule und Unterricht einlassen können (vgl. Tuckermann et al. 2017, S. 9-10).

19.2 Zielgruppe des TEACCH-Ansatzes

Im Schulalltag beobachten Kolleginnen und Kollegen oft folgende Verhaltensweisen:

- J. läuft ständig durch die Klasse.
- D. kann sich nur fünf Minuten auf eine Aufgabe konzentrieren. Dann stört er Mitschülerinnen und Mitschüler.
- P. schreit, weil Sport ausfällt.
- L. kann keine Aufgabe ohne Unterstützung erledigen.
- M. schlägt seinen Tischnachbarn.
- H. läuft immer wieder weg.
- S. weigert sich, eine Aufgabe zu erledigen. Sie möchte malen oder in der Spielecke spielen.
- T. singt und tanzt durch die Klasse.
-

Diese Schülerinnen und Schüler weisen möglicherweise Erschwernisse in folgenden Bereichen auf:

- Verarbeitung und Speicherung sprachlicher Informationen
- Lernen durch Nachahmung
- Verständnis von Arbeitsaufträgen
- Verallgemeinerung von Regeln und Erfahrungen
- Planung und Ausführung von Handlungsabläufen
- zeitliche und räumliche Orientierungsfähigkeit
- Koordination und Ausführung mehrschrittiger Anforderungen
- Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Reizen
- Motivation durch Lob und Anerkennung

- Umgang mit Planänderungen
- ...
- (vgl. A. Häußler 2015, S. 38)

Kindern mit Erschwernissen in diesen Bereichen kann der TEACCH-Ansatz helfen. Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigen, dass der TEACCH-Ansatz nicht nur Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung das Lernen erleichtert, auch viele andere Lernende profitieren von diesem Konzept, beispielsweise Schülerinnen und Schüler in den zieldifferenten Bildungsgängen Geistige Entwicklung und Lernen oder mit ADHS/ADS, FASD .

Die grundlegenden Bausteine des TEACCH-Ansatzes sind Strukturierung und Visualisierung (vgl. ebd., S. 43ff).

19.3 Strukturierung

„Indem Strukturierung Orientierung ermöglicht und die Bewältigung von Anforderungen erleichtert, fördert sie das Gefühl von Sicherheit und Kompetenz. Sie dient dazu, den Menschen selbständiger, flexibler und in seinem Verhalten anpassungsfähiger und somit offener für neue Erfahrungen zu machen. Denn je besser jemand versteht, was passiert, desto eher wird er bereit sein, sich auf Neues einzulassen und desto besser kann er seine Reaktionen auf die Situation abstimmen.“ (ebd., S. 44)

Durch Strukturierung werden zeitliche und räumliche Zusammenhänge begreifbar, komplexe Zusammenhänge werden durchschaut und Erwartungen können geklärt werden. Maßnahmen der Strukturierung können sich auf Raum, Zeit, Aktivitäten (vgl. ebd., S. 53-63) und auch Verhalten (vgl. Castaneda & Hallbauer 2013, S. 66ff.) beziehen

Diese Maßnahmen ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, eine Arbeitshaltung aufzubauen, angemessene Verhaltensweisen zu zeigen und sich auf neue Anforderungen einzulassen. Denn, wenn ich mich sicher fühle, bin ich auch offener für Neues.

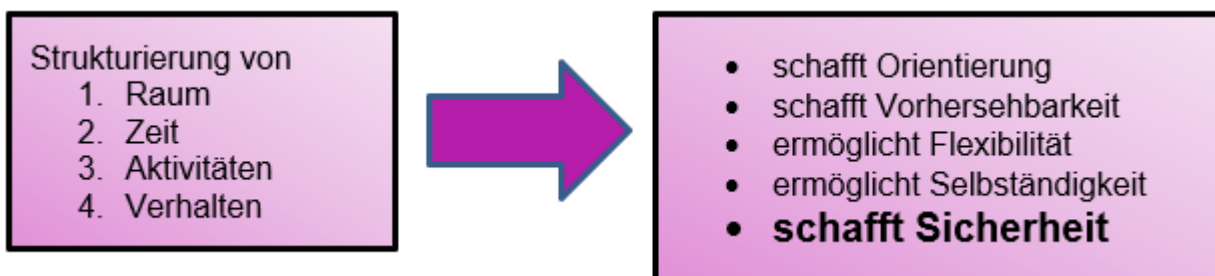


Abb. 59 Positive Auswirkungen einer Strukturierung

Strukturierung des Raumes

Tab. 23 Strukturierung des Raumes

Die Kinder und Jugendlichen benötigen Antworten auf folgende Grundfragen:	Mögliche praktische Maßnahmen
<p>„a) in Bezug auf Personen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo ist wer? Wo bin ich? • Wo ist wessen Platz? Wo soll ich mich aufhalten? Wohin soll ich gehen? <p>b) in Bezug auf Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo passiert was? • Wo erwartet mich was? • Wo wird was von mir erwartet? Wo soll ich was tun? <p>c) in Bezug auf Gegenstände:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo befindet sich was? • Wo gehört was hin?“ <p>(A. Häußler 2015, S. 53)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kennzeichnung des eigenen Hakens/Stuhls/Tischs mit Foto/Namen • Kennzeichnung der Räume durch Piktogramme • Klare Nutzung und Kennzeichnung der einzelnen Bereiche des Klassenraums (Spielecke, Sitzkreis, ...) • TEACCH-Arbeitsplatz für Einzelarbeit: Berücksichtigung des Arbeitens von links (Regal mit Aufgaben) nach rechts (Fertigkiste). (siehe Abb. 1), möglichst reizarme Umgebung (z. B. Nebenraum, separater Raum) • Piktogramme, Fotos zeigen den Inhalt von Schränken und Schubladen



Abb. 60 Arbeitsplätze, die so gestaltet sind, geben den Lernenden Antworten auf die Fragen: Wo soll ich mich aufhalten? Wo passiert was? Wo soll ich was tun? Lernende arbeiten immer von links nach rechts.

Strukturierung von Zeit und Tagesablauf

Tab. 24 Strukturierung von Zeit und Tagesablauf

Die Kinder und Jugendlichen benötigen Antworten auf folgende Grundfragen:	Mögliche praktische Maßnahmen
<p>„a) in Bezug auf die Abfolge von Ereignissen (siehe Abb.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wann passiert was? • Wann soll ich was tun? <p>b) in Bezug auf die Zeitdauer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie lange dauert das?“ (ebd., S. 55) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung des individuellen Tagesablaufes durch Fotos, Piktogramme, Schrift, Besprechung des Tagesablaufes am Anfang des Schultages und nach jeder Aktivität • Visualisierung der jeweiligen Zeitspannen z. B. durch TimeTimer oder Sanduhr



Abb. 61 Sanduhren und TimeTimer geben Antworten auf die Frage: Wie lange dauert das?

Strukturierung von Aktivitäten (Arbeitsorganisationen, Arbeitspläne und Systeme zur selbstständigen Beschäftigung)

Tab. 25 Strukturierung von Aktivitäten

Die Kinder und Jugendlichen benötigen Antworten auf folgende Grundfragen:	Mögliche praktische Maßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> • Was soll ich tun? (Inhalt der Arbeit) • Wie viele Aufgaben sind zu erledigen? (Menge der Arbeit) • Wann bin ich fertig? (Ende der Arbeit) • Was kommt nach der Arbeit? (Motivation für die Arbeit) • In welcher Reihenfolge soll ich die Aufgaben erledigen? (ebd., S. 58) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung des konkreten Arbeitsplans mit den einzelnen Schritten • Kennzeichnung der einzelnen Aufgaben • Visualisierung der Tätigkeit nach der Arbeit (Erst-Dann-Plan) • Klare Strukturierung der Aufgaben: Hier eignen sich besonders Korb-Aufgaben, Tablett-Aufgaben, Schuhkarton-Aufgaben und Aufgabenmappen.



Abb. 62 Pläne geben Antwort auf die Fragen: Was soll ich tun? Wie viele Aufgaben muss ich erledigen? In welcher Reihenfolge muss ich die Aufgaben erledigen? Wann bin ich fertig? Was kommt nach der Arbeit?

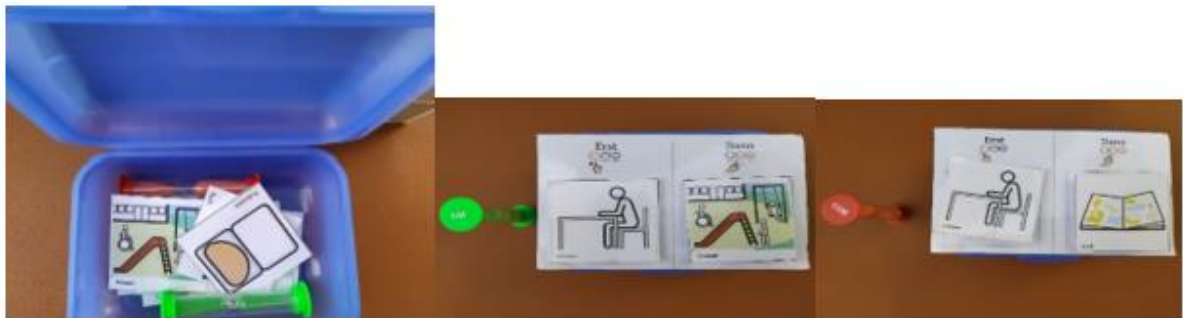


Abb. 63 Eine Erst – Dann-Box gibt den Kindern und Jugendlichen Sicherheit in Hinblick auf die Fragen: Wie lange dauert das? Was kommt danach? *

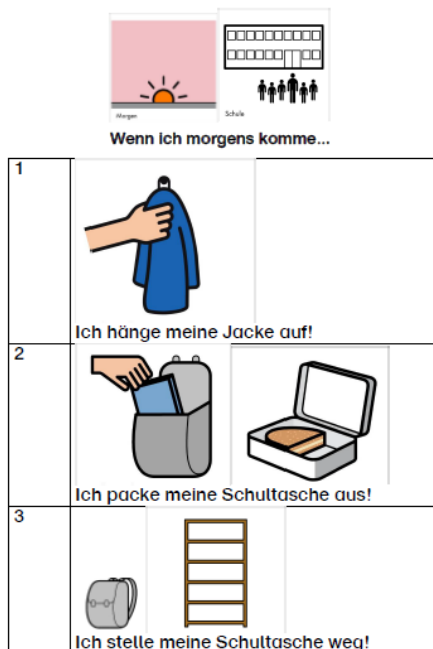


Abb. 64 Dieser Plan beantwortet die Frage: Was muss ich machen, wenn ich morgens in die Schule komme?



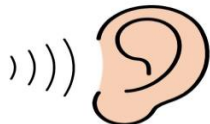
Abb. 65 Klar strukturierte Aufgaben (z. B. Schuhkarton-Aufgaben und Mappen-Aufgaben) geben Antwort auf die Frage: Was soll ich tun?

Strukturierung von Verhalten

Tab. 26 Strukturierung von Verhalten

Die Kinder und Jugendlichen benötigen Antworten auf folgende Grundfragen:	Mögliche praktische Maßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> • Wie soll ich mich verhalten? • Wie sieht das Verhalten genau aus, das ich zeigen soll? • Was passiert, wenn ich mich so verhalte? • Was passiert, wenn ich mich anders verhalte? • Welche Konsequenzen hat mein Verhalten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln mit klaren Kriterien • Alternativübersichten • Social Stories • Comic Strips • (Beispiele, siehe Castaneda & Hallbauer 2013, S. 66ff.)

Ich höre im Stuhlkreis zu.



1.	Ich schaue nach vorne.	
2.	Ich spreche nicht mit meinem Nachbarn.	
3.	Meine Hände sind bei mir.	

Abb. 66 Verhaltensregeln mit überprüfbaren Kriterien geben Antwort auf die Frage: Wie sieht das Verhalten genau aus, das ich zeigen soll?



Abb. 67 Alternativübersichten geben Auskunft auf die Frage: Was passiert, wenn ich mich so verhalte? Was passiert, wenn ich mich anders verhalte? (in Anlehnung an Castañeda & Hallbauer 2013, S. 68)

Das richtige Maß an Strukturierungen zu finden, ist eine regelmäßige und nicht ganz einfache Aufgabe der Lehrkräfte (siehe Kapitel 19.3 Strukturierung). Es dürfen nicht zu wenige, aber auch nicht zu viele Hilfen gegeben werden. Ebenfalls muss regelmäßig überprüft werden, ob die entwickelten Hilfen noch sinnvoll für das Kinder oder die Jugendlichen sind. Bei manchen Lernenden können Maßnahmen aus allen Strukturierungsbereichen notwendig sein. Anderen helfen aber schon Strukturierungsmaßnahmen aus einem Bereich, um Verunsicherungen zu reduzieren (vgl. A. Häußler 2015, S. 48f). Strukturierungsmaßnahmen aus den Bereichen Raum, Zeit oder Aktivitäten sorgen oftmals für ein notwendiges Maß an Sicherheit und wirken sich positiv auf das Verhalten aus. Eine Strukturierung des Verhaltens ist dann oft überflüssig.

19.4 Visualisierungen

Visualisierungen bestehen meistens aus Piktogrammen und kurzen Erläuterungen. Piktogramme werden von Lernenden schneller gesehen und verstanden als geschriebene Anweisungen.

Visualisierungen haben folgende Vorteile:

- können besser verarbeitet werden
- können leichter in Handlungen umgesetzt werden
- Beständigkeit erlaubt eine längere Verarbeitungszeit
- Beständigkeit gibt Sicherheit
- Beständigkeit überbrückt Gedächtnisprobleme

- Alternative, wenn Sprache nicht ankommt
- Konzentration auf einen Sinneskanal
- werden verstanden ohne Interpretation begleitender sozialer Signale
- Zugänglichkeit unabhängig von anderen Personen, fördern Selbständigkeit

(vgl. A. Häußler 2015, S. 46)

Im deutschsprachigen Raum wird das umfangreiche Symbolsystem METACOM von Annette Kitzinger (<https://www.metacom-symbole.de/>) an vielen Schulen genutzt.

19.5 Fallbeispiel: Sven und das Anziehen nach dem Schwimmen – Die Suche nach der passenden Strukturierungsmaßnahme

Sven nimmt wöchentlich am Schwimmunterricht teil. Er zieht sich schnell aus, duscht unter Anleitung und nimmt mit Freude an allen Schwimmaktivitäten teil. Das Anziehen nach dem Schwimmen stellt für ihn jedoch eine große Herausforderung dar. Sven schreit, beschimpft Mitschüler und die Lehrkraft, wirft Schuhe und greift Kinder und auch die Lehrkraft körperlich an.

Bei der Suche nach passenden Strukturierungsmaßnahmen wird zuerst eine Maßnahme aus dem Bereich der räumlichen Strukturierung gewählt. Sven erhält die Möglichkeit, sich in der Umkleidekabine der Lehrkraft umzuziehen. Diese Maßnahme hilft ihm nicht. Auch die Strukturierung der Zeit durch den Einsatz eines TimeTimers ist nicht hilfreich. In einem nächsten Schritt wird ein Verhaltensplan erstellt. Sven weiß nun, wie er sich in der Umkleidekabine verhalten soll (Leise sein! Anziehen!). Auch eine passende Belohnung wird mit ihm vereinbart. Eine Visualisierung erinnert Sven an das Verhalten, das von ihm erwartet wird. Sven kann sein Verhalten dennoch nicht ändern. Anschließend wird für Sven die Aktivität des Anziehens strukturiert. Diese vorgenommene Strukturierung gibt Sven die Sicherheit, die er benötigt, um sich angemessener zu verhalten. Er braucht also die Antwort auf die Frage: In welcher Reihenfolge soll ich die Aufgabe erledigen?



Abb. 68 Strukturierung der Aktivität des Anziehens (von links nach rechts) (in Anlehnung an Gottesleben 2004, S. 60)

Das Beispiel verdeutlicht, dass es nicht immer einfach ist, die passende Strukturierungshilfe zu finden. Für Sven hat die Suche dazu geführt, dass er weiterhin am Schwimmunterricht teilnehmen konnte. Es lohnt sich also, sich auf den Weg zu machen, passende Strukturierungshilfen zu suchen.

Dennoch ist die Strukturierung nicht die Lösung für alle Lernenden. Es ist ein gutes Instrument für bestimmte Schülerinnen und Schüler. Durch Strukturierung lassen sich beispielsweise Ängste abbauen, aber eine Angststörung kann so nicht behandelt werden. Nur durch die Kombination der Strukturierung mit anderen pädagogischen oder therapeutischen Ansätzen wird eine ganzheitliche Entwicklungsförderung gewährleistet. (vgl. A. Häußler 2015 ,S. 48)

19.6 Weiterführende Literatur

Gottesleben, E. (2004). *Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung für autistische Menschen: Praktische Umsetzung in einer Wohneinheit*. Bielefeld: Bethel-Verlag.

Castañeda, C., & Hallbauer, A. (2013). *Einander verstehen lernen. Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus*. Kiel: Holtenauer Verlag.

Häußler, A. (2016). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung Theorie und Praxis*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Schatz, Y. & Schellbach, S. (2008). *Ideenkiste NR. 1 - Eine Kiste voller Ideen zur praktischen Umsetzung von pädagogischen Inhalten nach dem TEACCH-Ansatz*. Nordhausen: Verlag Kleine Wege.

Schatz, Y. & Schellbach, S. (2012). *Ideenkiste NR. 2 - Zeit & Raum: Eine Kiste voller Ideen zur praktischen Umsetzung von pädagogischen Inhalten nach dem TEACCH-Ansatz*. Nordhausen: Verlag Kleine Wege.

Tuckermann, A., Häußler, A., & Lausmann, E. (2017). *Heraufforderung Regelschule*. Dortmund: Borgmann Media.

Links:

„Was ist eigentlich TEACCH?“ <https://www.youtube.com/watch?v=epwbddSPYKo> (Video von Claudio Castañeda zum TEACCH-Ansatz in Leichter Sprache) (14.08.2023) (Weitere Videos auf Youtube von Castañeda: Alternativpläne, Comic Strip Conversation)

Ideen zur Strukturierung findet man auch auf der Homepage von Annette Kitzinger: http://www.metacom-symbole.de/downloads/download_materialien.html (14.08.2023)

StArk-Kisten: Strukturierte Arbeitskisten zur Förderung basaler und beruflicher Kompetenzen findet man unter <https://www.stark-arbeitskisten.de/> (14.08.2023)

Verlag Lern-Kiste: Material für TEACCH-Mappen (auch zur basalen Förderung) können für einen Kostenbeitrag heruntergeladen werden: <https://lern-kiste.de/produkt-kategorie/downloads/klettmappen/> (14.08.2023)

Symbolsammlungen:

- **METACOM 9:** <https://www.metacom-symbole.de> (Hier kann das Symbolprogramm heruntergeladen werden. Es gibt auch Serverlizenzen.) (14.08.2023)
- **Picto-Selector:** <https://picto-selector.de.softonic.com> (30.000 Piktogramme, kostenloser Download) (14.08.2023)

Fachberaterinnen und Fachberater der Schulämter geben Informationen zu Schulen, die nach dem TEACCH-Konzept arbeiten.

20 Unterstützte Kommunikation

Marcel Feichtinger und Silke Nürnberg

Vorneweg:

„Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und lebensnotwendig in jedem Lebensalter“ (Wilken, 2019, S. 9).

Unterstützte Kommunikation (UK) findet grundsätzlich an **allen** Lernorten statt und wird in **allen** Unterrichtsfächern und über die **gesamte** Lebensspanne wirksam. Einsatz und Förderung von Unterstützter Kommunikation richten sich an Schülerinnen und Schüler, die hinsichtlich ihrer Kompetenzen und der Auswirkungen möglicher Beeinträchtigungen sehr unterschiedlich sein können. Entsprechend wird der Personenkreis unterschiedlichen (schulischen) Förderschwerpunkten und Bildungsgängen zugeordnet.

In diesem Kapitel werden grundlegende Bildungsaspekte, bezogen auf den Bereich der Kommunikation, für den Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* aufgezeigt und es wird ein Schwerpunkt auf den angestrebten Erwerb sogenannter pragmatischer Fähigkeiten gelegt. Die Unterstützung des sprachlichen Handelns, unter den Bedingungen einer kognitiven Beeinträchtigung, scheint eine spezifische Bedeutung für den hier angesprochenen Personenkreis zu haben und wurde in den unten dargestellten Handreichungen zu weiteren Schwerpunkten lediglich am Rande thematisiert.

In den *Handreichungen zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung* und *Basale Bildung bei komplexer Behinderung* sind bereits diese Themen zum Bereich der Unterstützten Kommunikation dargestellt worden:

Tab. 27 UK-Inhalte, bezogen auf die Fachlichkeit „Körperliche und motorische Entwicklung“:

https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_koerperliche_motorische_entwicklung.pdf

Themen in der „Handreichung zum Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung“
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Was ist Unterstützte Kommunikation (UK)? • Kommunikationsformen und Kommunikationshilfen • Bedeutung der UK |
|---|

- Maßnahmen in der UK: Partizipations- und Interventionsmodelle, Kernvokabular und Modelling
- Das Verhältnis von UK zu Assistiven Technologien

Tab. 28 UK-Inhalte, bezogen auf Menschen mit komplexer Behinderung

Themen in der „Handreichung Basale Bildung bei komplexer Behinderung“
<ul style="list-style-type: none"> • Personenkreis komplexe Behinderung • Primäre Kommunikation im Kontext der UK • Die Bedeutung des Umfeldes • Kommunikation unterstützen / Systematische Planung • Maßnahmen in der UK: Repräsentationsformen, Partnerbasierte Kommunikationsstrategien, Kernvokabular, Fokuswörterkonzept, Sprechende Tasten und interaktive Plauderpläne, Modelling • Kompetente Kommunikationspartnerinnen und -partner

Am Ende des hier vorliegenden Kapitels werden wiederkehrende Fragen – und auch die Auseinandersetzung mit in der Praxis formulierten Bedenken und Sorgen – aufgegriffen.

20.1 Das Recht auf Kommunikation

Die Bedeutung der Kommunikation wird, mehr oder weniger explizit, als menschliches Grundbedürfnis in verschiedensten Sozialgesetzen, Erklärungen zu den Menschenrechten oder auch in schulrechtlichen Vorgaben hervorgehoben.

In der 2009 durch die Bundesrepublik ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention wird in Artikel 21 das Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen festgeschrieben. „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen das Recht auf freie Meinungsäußerung und Meinungsfreiheit, einschließlich der Freiheit, Informationen und Gedankengut sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben, gleichberechtigt mit anderen und durch alle von ihnen gewählten Formen der Kommunikation im Sinne des Artikels 2 ausüben können“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. 18f).

In Artikel 2 sind im Begriff der Kommunikation „Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie“ eingeschlossen (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. 8). Ebenso schließt der Begriff der Sprache „gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen ein“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. 2).

Im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, in der Fassung vom 23. Februar 2022, wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wie folgt festgelegt: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“ (SchulG, Erster Teil, Erster Abschnitt, §2 (5)).

Neben dem gemeinsamen Unterricht als Regelfall wird die Förderung nach individuellem Bedarf benannt, die ein möglichst hohes Maß an gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung ermöglichen soll. Menschen, die sich nicht verständlich machen können, respektive nicht von anderen verstanden werden, sind auf die Anerkennung und Unterstützung der eigenen individuellen Kommunikationsformen angewiesen.

Konkreter wird die Umsetzung des Schulgesetzes im Referenzrahmen Schulqualität, beispielsweise in der Dimension 2.4 (Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität). „Die Planung und Gestaltung des Lehrens und Lernens orientieren sich an den heterogenen Lernausgangslagen, Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler“ (MSW NRW, 2015). Eine schülerorientierte und heterogenitätssensible Gestaltung des Lehrens und Lernens berücksichtigt und reflektiert die Mehrdimensionalität von „genderspezifischen, kulturellen und sprachlichen Aspekten bis hin zu Diversitätsmerkmalen wie u. a. behinderungsspezifischer Bedürfnisse (im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention)“ (MSW NRW, 2015).

Noch konkreter wird die Bedeutung der Kommunikation für die Schulen in den am 01.08.2022 in Kraft getretenen Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten sowie den Richtlinien für den

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (siehe

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/zieldifferente-bildungsgaenge/bildungsgang-geistige-entwicklung/index.html>). Unterstützte Kommunikation wird dort als methodisch didaktischer Grundsatz begriffen, der als Querschnittsaufgabe die gesamten curricularen Vorgaben betrifft. Den Gesprächspartnerinnen und -partnern bzw. dem Umfeld wird eine besondere Bedeutung für die kommunikative Situation zugeschrieben.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

1. Das Recht auf Kommunikation ist vielfach in unterschiedlichen (rechtlichen) Zusammenhängen verbrieft.

2. Aufgabe der Schulen ist es, dieses Recht auf Kommunikation zu gewährleisten und umzusetzen.

Traditionelle Sprachtherapiekonzepte können beim angesprochenen Personenkreis nicht immer erfolgreich angewendet werden (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 121). Stattdessen werden häufig ergänzende und alternative Kommunikationshilfen eingesetzt, um die gesamte Kommunikationssituation zu verbessern, nicht primär die Artikulation (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 121). Seit den 1970er Jahren hat sich das Konzept der Unterstützten Kommunikation (UK) kontinuierlich in der Heil- und Sonderpädagogik sowie in therapeutischen Bezugsdisziplinen zu einem professionsübergreifenden Fachgebiet entwickelt. Die UK in Deutschland wurde maßgeblich auch von schulischen Akteurinnen und Akteuren entwickelt.

20.2 Zielgruppen und Hilfsmittel in der Unterstützten Kommunikation

UK ist ein Konzept zur Unterstützung nichtsprechender oder schwer verständlich sprechender Schülerinnen und Schüler und des Umfeldes. Bei vielen Kindern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung verläuft die Sprachentwicklung langsamer oder nicht regelhaft im Vergleich zu Kindern ohne Beeinträchtigung, auch unter Berücksichtigung aller Variabilität in der Sprachentwicklung. Das Sprachverständnis, unter anderem der passive Wortschatz, ist häufig wesentlich stärker ausgeprägt als der aktive Wortschatz. Funktionsstörungen im Sprech- und Bewegungsapparat oder kognitive Beeinträchtigungen führen dazu, dass diese Kinder bereits im frühesten Kindesalter Misserfolge in der sozialen Teilhabe sowie Selbstwirksamkeit erfahren.

Weid-Goldschmidt (2013) unterscheidet vier Zielgruppen Unterstützter Kommunikation, die aufeinander aufbauende Kompetenzstufen beschreiben. Im Fokus stehen die Fragen „Was versteht die Person?“, „Wie teilt sich die Person mit?“ und „Was teilt die Person mir und warum teilt sie sich mit?“ (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 31). Daraus werden Maßnahmen zur Kommunikationsunterstützung abgeleitet, die bestehende Konzepte der UK aufgreifen. Das Material ist als „Anregung aus der Praxis für die Praxis gedacht“, die Ausführungen „ersetzen in keinem Fall eine umfassende Individualdiagnose!“ (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 9).

Kompetenzstufen kommunikativer Entwicklung im Überblick

Kompetenzstufe 1

- Prä-intentionale Kompetenzen
- Es werden keine sprachlichen Inhalte verstanden.
- Es geht um den Kontakt im aktuellen Augenblick.
- **Inhalt:** Ursache-Wirkungserfahrungen und positiv gestimmte Dialogerfahrungen
- **Ziel:** eine bewusstere Wahrnehmung für die eigene Person und die personale und dingliche Umwelt aufzubauen

Kompetenzstufe 2

- Intentionale, vorsymbolische Kommunikation
- Einfaches, situativ eingebettetes Sprachverständnis, häufig nur für Signalworte
- Möglichkeit, im vertrauten Alltag und in ritualisierten Situationen Wünsche und aktuelle Befindlichkeit mitzuteilen
- Reine Verbalsprache wird nur sehr eingeschränkt verstanden, Ja-Nein-Konzept ist nicht ausgebildet
- **Inhalte:** Wahlmöglichkeiten schaffen, Erfahrungen mit verschiedenen Kommunikations- und Symbolisierungsformen ermöglichen, entwicklungsangemessene Erfahrungen mit Sprache als Bedeutungsträger schaffen
- **Ziele:** gezieltes Wählen, Symbolverständnis aufbauen, Sprachverständnis ausbauen, Anbahnung des Ja-Nein-Konzepts

Kompetenzstufe 3

- Verbal-symbolische Kommunikation

- Lautsprache wird im eigenen Erfahrungsraum verstanden, das Sprachgebrauchsniveau ist nicht altersgerecht.
- Aktiver Wortschatz und Grammatikkompetenz entwickeln sich, die Gruppe umfasst die Entwicklung vom „Sprachanfänger“ bis zur Beherrschung eines ausgereiften Wortschatzes und umfangreicher Grammatikkompetenz
- **Inhalte:** Kennen- und Nutzen lernen unterschiedlicher Kommunikationsformen, Aufbau eines individuellen Vokabulars und entwicklungsangemessene Einführung grammatikalischer Strukturen, Einbringen der Fähigkeiten in möglichst viele Situationen des Alltags
- **Ziele:** Aufbau eines multimodalen Kommunikationssystems, Erweiterung von Sprachverständnis und Ausdrucksmöglichkeiten, möglichst viel Selbstbestimmung in kommunikativen Prozessen

Kompetenzstufe 4

- Verbal-symbolische Kommunikation
- Lautsprache wird gut verstanden.
- Innere Sprache mit differenziertem Wortschatz und grammatikalischen Kenntnissen ist vorhanden, kann aber nicht lautsprachlich umgesetzt werden.
- Sprache wird in ihren formalen Aspekten interessant.
- Schrift kann eine wichtige Rolle spielen.
- **Inhalte:** alle Alltagssituationen, Austausch über unterschiedliche Themen, differenzierter Vokabular- und Grammatikaufbau, Kennen lernen und Beachten von hilfreichen Kommunikationsstrategien
- **Ziele:** Aufbau eines multimodalen Kommunikationssystems, das weitestgehend Unabhängigkeit in der Kommunikation ermöglicht und Wege zu einer selbstbestimmten Lebensführung öffnet, gezielte Nutzung von Kommunikationsstrategien, die eine Initiierung und Aufrechterhaltung von Kommunikation ermöglichen und erleichtern.

(Zielgruppen Unterstützter Kommunikation nach Weid-Goldschmidt (2013), dargestellt von Wolf (2013, S. 4)

Neben der aus der Praxis entwickelten Systematik von Weid-Goldschmidt (2013) können Grundlagen, auch zur Bestimmung der Zielgruppe, bei von Tetzchner und Martinsen (2000), Boenisch und Sachse (2019b) und Bernasconi (2023) vertiefend eingesehen werden.

In der Unterstützten Kommunikation werden Hilfsmittel und Strategien zur Verfügung gestellt, welche die Lautsprache ergänzen oder ersetzen sollen. In diesem Zusammenhang ist der Blick auf die Kommunikationsformen bedeutsam: In der Regel werden körpereigene Kommunikationsformen und extern unterstützte Kommunikationsformen unterschieden (Braun, 2019).

Zu den **körpereigenen Kommunikationsformen** zählen allgemein gebräuchliche Kommunikationsformen wie Gestik und Mimik sowie Vokalisationen oder auch die Lautsprache. Kompensierende körpereigene Kommunikationsformen sind hingegen Gesten und Gebärden oder auch vereinbarte Zeichen. Im Bereich der extern unterstützten Kommunikationsformen wird wiederum zwischen **elektronischen und nichtelektronischen Kommunikationsformen** unterschieden.



Abb. 69 Foto: Kommunikationstafel, METACOM Symbole © Annette Kitzinger, Neumühlschule



Abb. 70 Fotos: elektronische Kommunikationshilfen (einfach & komplex), Neumühlenschule

Exkurs: Gebärden der Unterstützten Kommunikation

Der Einsatz von Gebärden in der UK hat eine lange Tradition. Spezifische Fragestellungen ergeben sich hinsichtlich der Ausführung der Gebärden bei Beeinträchtigungen der Motorik sowie hinsichtlich des Erlernens und der Anwendung von Gebärden bei kognitiver Beeinträchtigung. Es existieren verschiedene Gebärdensammlungen, verbreitet sind Darstellungen in Anlehnung an die Deutsche Gebärdensprache (DGS). Wichtig ist die Kenntnis, dass damit noch nicht die DGS angewandt wird. Diese geht in ihrer Komplexität als anerkannte Sprache weit über die Anwendung von UK-Gebärden hinaus. Im Unterricht können Gebärden auch als Handzeichen im Rahmen des Classroom-Managements gebraucht werden und damit zu mehr Transparenz im Schulalltag führen (Feichtinger, 2018). Aus dem Netzwerk „Assistive Technologien und Unterstützte Kommunikation in Münster und Umgebung“ entstand eine Initiative, die zur Entwicklung einer kostenlosen UK-Gebärden App führte (<https://www.lebenshilfe-muenster.de/de/zum-downloaden/uk-gebaerden-app/>). Anhand der dort getroffenen Auswahl können Einrichtungen einen Grundwortschatz für die eigene pädagogische Arbeit ausrichten.

Einfache elektronische Kommunikationshilfen sind beispielsweise Tasten mit Sprachausgabe, beispielsweise ein Step-by-Step. **Komplexe elektronische Kommunikationshilfen** verfügen in der Regel über Anwendungsprogramme, die mittels eines dynamischen Displays bedient werden können. Zu unterscheiden ist hier, ob die Anwendungsprogramme einfache elektronische Adaptionen vormals einfacher analoger Hilfen sind wie etwa einzelne Kommunikationstafeln in „Go Talk Now“ oder über ein systematisches Wortschatzprogramm verfügen wie „Quasselkisten“, „MetaTalk“, „SnapTD“, „MyCore“ und viele mehr. Die Hilfsmittel ließen sich auch grob den Zielgruppen Unterstützter Kommunikation zuordnen, doch Scholz und Stegkemper (2018) verweisen darauf, dass durch „ein solches Schubladendenken“ aus dem Blick gerät, „dass sich verschiedene Fragen bei der Auswahl und Gestaltung von Hilfsmitteln in ähnlicher oder gleicher Weise stellen“ (Scholz und Stegkemper, 2018, S. 64).

Für die Auswahl und Gestaltung aller UK-Hilfsmittel sind folgende fünf Fragen gleichermaßen bedeutsam:

„- Welches Vokabular wird zur Verfügung gestellt?

- Wie wird Bedeutung repräsentiert?
- Wie wird das Vokabular dargestellt?
- Wie wird auf das Vokabular zugegriffen?
- Wie wird das Gewählte ausgedrückt?“

(Scholz & Stegkemper, 2018, S. 65)

In Beratungssituationen sind die individuellen Voraussetzungen der Nutzenden mit den Inhalten dieser Fragestellungen zu prüfen. Insbesondere die Frage des passenden **Wortschatzprogrammes** ist sorgfältig abzuwägen. Damit verbunden ist häufig auch die Frage nach dem *Start* in die Kommunikationsförderung, womit meist die Frage nach der Vokabularauswahl gemeint ist. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der *Start* bereits längst geschehen ist. Die Menschen befinden sich von Geburt an in Kommunikation und leben tagtäglich mit Wörtern und Bedeutungsträgern. Die an das Kind gerichtete Sprache gibt Hinweise darauf, welche Erwartung auch an das Kommunikationsverhalten des unterstützten kommunizierenden Menschen gerichtet wird. In Beratungssituationen zur Hilfsmittelversorgung findet an dieser Stelle häufig eine Bewusstwerdung statt, wie sicher bisherige Annahmen sind und wie Entwicklungsmöglichkeiten, auch durch die Nutzung von Kommunikationshilfen, unterstützt werden können.

Deutlich wird dies auch in der Betrachtung der Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation (siehe oben) und in der Betrachtung der Funktionen von Kommunikation (siehe 20.4.1 S. 260 Angestrebte Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer), in denen

basale Kommunikationsformen impliziert sind, mit denen alle Menschen *starten*. Es gibt demnach in der Regel nicht *den* Start und auch nicht *den* Zeitpunkt, zu dem Vokabular ausgewählt werden muss, sodass die Frage nach dem „Wie fange ich an?“ zu kurz greift. Gleichwohl macht es einen Unterschied, *welches* Vokabular ausgewählt wird. An dieser Stelle sei ausdrücklich auf die Bedeutung der Unterscheidung von **Kern- und Randvokabular** hingewiesen, die in der Handreichung [https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_koerperliche_motorische_entwicklung.pdf] dargestellt ist. Denkt man an die Auswahl eines Vokabulars in einer Kommunikationshilfe, ist es sinnvoll, hochfrequent nutzbare Wörter verfügbar zu machen, ohne das persönlich bedeutsame Vokabular zu vernachlässigen. So sind beispielsweise Wörter wie „nochmal“, „auch“ oder „nicht“ wahre Zauberwörter, da sie vielfältig kombinierbar und dazu aktivitätssteuernd sind.

Beispiele:

ich – auch du – auch du – auch – nicht?

Nochmal nicht – nochmal

Du – nicht ich – nochmal – nicht

Auch die Wörter „ich“ und „du“ zählen zu den 200 bis 300 Wörtern des Kernvokabulars, also zu den am häufigsten gesprochenen Worten. Boenisch hat in einer Schulstudie belegt, dass dies auch für Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zutrifft (Boenisch & Sachse, 2019a, S. 110). Eine Schwierigkeit für unterstütz-kommunizierende Menschen ergibt sich jedoch auch aus dem Umstand, dass das meist abstrakte Kernvokabular wenig bildproduzierend ist. Wie kann das Wort „nochmal“ als Symbol dargestellt werden? Letztlich stellt sich also auch die an die Didaktik gerichtete Frage, inwiefern eine kognitive Beeinträchtigung die Nutzung einer Kommunikationshilfe erschwert bzw. wie eine Nutzung unter erschwerten Bedingungen unterstützt werden kann. Elektronische Technologien können zwar als externes Gedächtnis fungieren und Sprache akustisch generieren, dies allein sichert jedoch keine Teilhabe.

„Wir haben hinreichende Möglichkeiten zur Kompensation schwacher Gedächtnisleistungen. Nur das Denken nehmen die Computer uns nicht ab, und darin besteht die pädagogische Herausforderung. Zur Organisation unseres Lebens, zum Lösen von Problemen, zum Bewältigen von Aufgaben benötigen wir nicht nur die Inhalte unseres eigenen oder eines externen Gedächtnisses, sondern auch die Strategien damit umzugehen, das Denken“ (Pitsch & Limbach-Reich, 2019, S. 222).

Welche Strategien für welchen Schüler und für welche Schülerin am besten geeignet sind, hängt von verschiedenen Faktoren ab. In jedem Fall sind diagnostische Kenntnisse hilfreich, sodass die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Nutzerinnen und Nutzer kompetent eingeschätzt werden. Die Kompetenzen können beispielsweise stärker in Strategien des Assoziierens (wie Priming) oder stärker im Erinnern von Kategorisierungen liegen (Pitsch & Limbach-Reich, 2019).

Hinzu kommen spezifische Fragen, zum Beispiel nach der Passung des jeweiligen Weltwissens der Nutzenden und den gewählten symbolischen Abbildungen. Ebenso spielen Voraussetzungen bzgl. des abstrakten Denkens eine Rolle, oder auch das Vorhandensein der Objektpermanenz (nach Piaget): Ein Objekt existiert in der Vorstellungskraft der Person, auch wenn es außerhalb einer räumlichen Reichweite liegt.

Eine stark einengende Vorauswahl von Hilfsmitteln aufgrund der vermeintlichen Zielgruppenzugehörigkeit oder von Präferenzen einzelner Bezugspersonen widerspricht einer individuell angemessenen Hilfsmittelversorgung. Dennoch ist das Befassen mit den Zielgruppen nach Weid-Goldschmidt (2013) im oben beschriebenen Sinne zur Planung von UK-Maßnahmen sinnvoll, da das zugrundeliegende Praxiswissen einen Erfahrungsschatz beherbergt.

20.3 UK im Zusammenspiel von Bildung, Förderung und Therapie

Unterstützte Kommunikation entwickelte sich in Deutschland in unterschiedlichen Professionen, die, zumindest teilweise, unterschiedliche Schwerpunkte mit unterschiedlichen Maßnahmen verfolgen. Diese stehen in Abhängigkeit von den berufsständischen Voraussetzungen der Akteurinnen und Akteure. Auf Seiten der Lehrkräfte sind dies die schulrechtlichen Vorgaben wie Richtlinien und Curricula, auf Seiten von Therapeutinnen und Therapeuten sind dies in der Regel von den Kostenträgern definierte Leistungen innerhalb des Gesundheitswesens im Rahmen der Sozialmedizin oder auch des Hilfsmittelrechts. Boenisch (2023) plädiert für eine klarere Definition der Zuständigkeiten als bisher: „Hat die UK-Therapie einen heilenden bzw. die Störung lindernden Auftrag, um die funktionalen Grundlagen für soziale Teilhabe zu schaffen, so besteht der Auftrag pädagogischer UK-Förderung darin, Bildung zu ermöglichen bzw. Bildungsprozesse zu unterstützen“ (Boenisch, 2023, S. 11).

Bezogen auf **UK-Pädagoginnen und -Pädagogen** und auf in der UK tätige **Therapeutinnen und Therapeuten** stellen Boenisch und Nonn (2019) auch fest:

„Gemeinsam ist beiden Professionen [...] auch das wertschätzende humanistische Grundverständnis, welches dem Prinzip folgt, dass kein Mensch aufgrund der Schwere seiner Behinderung von einer Förderung ausgeschlossen wird“ (Boenisch & Nonn, 2019, S. 40). In den Grundpositionen als Eckpfeiler pädagogisch-therapeutischen Handelns formulieren Boenisch & Nonn (2019) folgende gemeinsame Zielsetzung in der Unterstützten Kommunikation:

„UK zielt auf soziale Teilhabe, Partizipation und eine verbesserte Lebensqualität in den unterschiedlichen Systemen der Gesellschaft wie Familie, Erziehung, Bildung, Peers, Freizeit, berufliche Rehabilitation und Leben in sozialen Netzwerken“ (Boenisch & Nonn, 2019, S. 41).

Unter sozialen Netzwerken wird in diesem Zusammenhang das in die Planung und Durchführung von Interventionsprogrammen einzubeziehende Umfeld verstanden (Blackstone & Hunt-Berg, 2006). Dieser sozial-systemische Ansatz wurde auch im Programm „Kommunikative Entwicklung von nicht-sprechenden Kindern und ihren Kommunikationspartnern“ (international abgekürzt COCP) berücksichtigt, der sowohl in therapeutischen wie auch in schulischen Förderplanungen Einfluss gefunden hat. Boenisch & Nonn (2019) betonen die Chance, „bei guter Kooperation von UK-Pädagogen und UK-Therapeuten eine hochfrequente UK-Intervention zu erreichen“ (Boenisch & Nonn, 2019, S. 48f.).

Bezogen auf den Aspekt der **Bildung** hat die Unterstützte Kommunikation Bernasconi (2019) zufolge zwei Funktionen:

1. UK kann Bildungsgegenstand sein.
2. UK kann Mittel für Bildungsprozesse sein.

(Bernasconi, 2019, S. 54)

„Kurz gesagt: durch UK entstehen Bildungschancen und Bildungschancen realisieren sich durch UK“ (Bernasconi, 2019, S. 54). Ansatzpunkt für UK-Interventionen müssen Bernasconi zufolge individuell bedeutsame Alltagssituationen sein (Bernasconi, 2019, S. 55). „Da Bildungsprozesse sprunghaft und nicht kontinuierlich verlaufen, bedeutet pädagogische Begleitung in diesem Zusammenhang, auch individuelle, unerwartete und ggf. zunächst unverständliche Bildungswege anzuerkennen und zu unterstützen“ (Bernasconi, 2019, S. 55). Zudem seien das eigene Verhalten und dessen Auswirkungen im Rahmen von UK-Interventionen zu reflektieren (Bernasconi, 2019, S. 56).

Berücksichtigt man ein weites Bildungsverständnis, wie es im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung notwendig ist, offenbart sich eine beinahe zwangsläufige Unschärfe durch die Beteiligung weiterer Professionen. Auch die Gewichtung der Anteile

fachlicher und entwicklungsbezogener Inhalte im sogenannten dualen Unterricht zeugen aktuell eher von einer Formenvielfalt und damit weiteren Unschärfen (Jöhnck & Baumann, 2023). In der UK ist das Zusammenspiel von fachlicher Bildung und Entwicklungsförderung seit langem in der unterrichtsimmanenten Kommunikationsförderung tradiert; entsprechend kann hier auf vorhandene Ansätze verwiesen werden, die sich jedoch in der Praxis behaupten müssen (Baunach et al., 2013; Bünk & Baunach, 2014).

UK-Einsatz und UK-Förderung

Für die Praxis kann die Unterscheidung von UK-Einsatz und UK-Förderung für die Analyse und Planung von Interventionen hilfreich sein. Diese Unterscheidung kann innerhalb der je federführenden Profession getroffen werden, um Klarheit in der Bestimmung des Standes im eigenen Arbeitsprozess zu bringen. Sachse (2010) unterscheidet: „Beim UK-Einsatz ist das Verstehen der intendierten Mitteilung das Ziel; in der Förderung z. B. das Aufzeigen eindeutigerer Kommunikationsmöglichkeiten“ (Sachse, 2010, S. 40).

So kann im Fachunterricht UK eingesetzt werden, ohne ein bestimmtes UK-Förderziel zu verfolgen. Die Lernenden nutzen UK, um an Unterricht teilzuhaben (UK-Einsatz). Oder aber es wird der Fachunterricht genutzt, um auf Basis der Lern- und Entwicklungsplanung, bestimmte UK-Ziele zu verfolgen. Den Lernenden wird beispielsweise der Einsatz von Fokuswörtern, basierend auf Kernvokabular, im Unterricht modelliert (UK-Förderung).

Fallbeispiel:

Marc, den wir weiter unten noch besser kennenlernen werden, begeistert sich für elektrische Eisenbahnen. In einer Kleingruppe erhält er die Gelegenheit, Schienen zusammensetzen, Lok und Waggons auf die Spur zu setzen und aneinander zu reihen. Beim Halt am Bahnhof steigen Personen ein und aus, Tiere und Güter werden zu- und abgeladen. Marc rechnet dabei Additions- und Subtraktionsaufgaben. Mit der Kommunikationshilfe steuert er Aktivitäten durch die Verwendung von Wörtern aus dem Kernwortschatz: jetzt – nochmal; mehr; nicht – mehr. Diese Wörter sind für Marc in allen Lebensbereichen relevant.

Ebenso ist der UK-Einsatz in therapeutischen Situationen gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Kommunikationsformen in die therapeutische Situation gehen und dort auf ein kommunikativ kompetentes Umfeld treffen. Dies trifft auch dann zu, wenn weitere/andere therapeutische Ziele verfolgt werden, in denen UK zur Verständigung eingesetzt wird. Andersherum kann in therapeutischen Einheiten gezielt UK gefördert werden: dies kann auf den Ausbau der

vorhandenen Kommunikationsmöglichkeiten, aber auch auf die Verbesserung der Wahrnehmung und/oder Ansteuerung der Hilfen bezogen sein (UK-Förderung).

Bio-psycho-soziales Modell von Behinderung

Professionsübergreifend ist das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF-WHO, DIMDI) zur Analyse der Wechselwirkungen, die die konkreten Aktivitäten eines Menschen beeinflussen, auch in der UK weit verbreitet und geeignet. Die Aktivitäten des in der Kommunikation beeinträchtigten Menschen werden in Abhängigkeit des Gesundheitsproblems und von den personenbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren gesehen. Ebenso werden die Wechselwirkungen der Aktivitäten mit den individuellen Körperfunktionen und -strukturen sowie der Partizipation bzw. Teilhabe des Menschen in Beziehung zueinander gesetzt. Fittje (2019) stellt fest: „Als PädagogInnen, TherapeutInnen, MedizinerInnen, HilfsmittelanbieterInnen und VertreterInnen anderer fachlicher Disziplinen sind wir nicht nur Unterstützer, die mit der ICF als Instrument die Teilhabe von Menschen mit Behinderung sicherstellen. Wir sind mit allem, was wir tun, mit all unseren ganz persönlichen Einstellungen und Präferenzen auch Teil des Systems und Teil der Umweltfaktoren. Hinterfragen wir unser Denken und Handeln nicht ausreichend kritisch, werden wir schnell vom Förderfaktor zur Barriere“ (Fittje, 2019, S. 291).

Wieczorek, die sich mit dem Thema Bildung bei schwerer Behinderung ausführlich auseinandergesetzt hat, begreift mit Rückgriff auf Theorien zu frühkindlichen Bildungsprozessen Bildung als Beziehung zur Welt. Bildung wird nicht von außen vermittelt. „Es geht um Selbstbildung in sozialer Interaktion, in Beziehung“ (Wieczorek, 2018, S. 18). Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind untrennbar mit Kommunikations- und Beziehungserfahrungen verbunden (Wieczorek, 2018, S. 23). Die Anerkennung der Selbst-Bildung impliziert die Vorstellung eines kompetenten Kindes. Bildung ist jedoch auch auf Rahmenbedingungen angewiesen: „Bildung von Kindern mit sehr schwerer Behinderung kann dabei nur im Rahmen der Möglichkeiten erfolgen, wie sie einem Kind von außen zugetragen werden“ (Wieczorek, 2018, S. 19). Beziehungen zur Welt sollten in vielfältigen Bereichen und Bezügen geknüpft werden können (Wieczorek, 2018, S. 8). Diese Überlegungen zur Bildung können als universell angesehen werden.

Im Bildungsbegriff der 2022 in Kraft getretenen **Richtlinien für den Bildungsgang Geistige Entwicklung** erhält die aktive Teilhabe an der Gesellschaft eine herausragende Bedeutung:

„Um eine größtmögliche Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu erreichen, ist ein alle Lebensbereiche umfassender Bildungsbegriff für Schülerinnen und

Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung unerlässlich. Der zieldifferente Bildungsgang Geistige Entwicklung umfasst demnach individuelle entwicklungsrelevante Aspekte und gleichermaßen Bildungsaspekte, die die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und somit an kulturellem Leben implizieren“ (MSB NRW, 2022e, S. 12)

Bildung, Förderung und Therapie im Rahmen der Unterstützten Kommunikation sind offensichtlich eng miteinander verwoben und Gegenstand multiprofessionellen Austausches (Bernasconi, 2019). Dabei profitieren die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure voneinander, sofern diese in den Austausch treten und UK-Einsatz und UK-Förderung miteinander diskutieren und kontinuierlich weiterentwickeln. Zudem ist die breite Beteiligung des Umfeldes mitentscheidend für das Gelingen der Unterstützung; vorausgesetzt jedoch ist in jedem Fall die subjektiv erlebte Bedeutsamkeit für die Menschen, um die es hier geht. Daraus resultieren Fragen zum Erwerb von Kompetenzen für UK-Nutzende und für das Umfeld, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

20.4 Angestrebter Kompetenzerwerb in der UK

Abhängig von den individuellen Bedarfen und auch Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler können sehr unterschiedliche Kompetenzerwerbe angestrebt werden. Diesen gemein ist jedoch, dass im Bildungsgang Geistige Entwicklung „die entwicklungs-, fach- und lebensweltbezogenen Kompetenzen in einem gleichwertigen Dreiklang“ (MSB NRW, 2022e, S. 12) stehen.

UK als Querschnittsthema kann nicht eindeutig einer Kompetenz zugeordnet werden: Während entwicklungsbezogen beispielsweise das Sprachverstehen und die Sprachproduktion ständiger Veränderung unterworfen sind und UK-Einsatz und UK-Förderung beeinflussen, sind fachbezogene Kompetenzen oftmals nur mit Hilfen der UK erreichbar (Bernasconi, 2019). Lebensweltbezogene Kompetenzen stehen im engen Zusammenhang zur Partizipation und aktiven gesellschaftlichen Teilhabe. Sie sind „das Recht eines jeden Menschen und voraussetzungslos. Es ist ein größtmögliches Maß an persönlicher Entfaltung, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bei allen Schülerinnen und Schülern im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung anzustreben“ (MSB NRW, 2022e, S. 12). Die nachfolgende Unterteilung angestrebter Kompetenzen für Nutzerinnen und Nutzer und für das Umfeld lassen sich nur analytisch unterscheiden; im Alltag sind sie untrennbar miteinander verbunden.

20.4.1 Angestrebte Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer

Aus sonderpädagogischer Perspektive sind die angestrebten Kompetenzen im Rahmen der Unterstützten Kommunikation eingebettet in das Zusammen- und Wechselspiel verschiedener Entwicklungsbereiche wie Kognition, Lernstrategien, Emotionen, sozialem Handeln, Sprache, Motorik und Bewegung (Flott-Tönjes et al., 2017, S. 57). Bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen liegen besondere Herausforderungen darin, den engen Verflechtungen von Sprach-, Denk- und Lernkompetenzen und der Lebensgestaltung und Teilhabe am sozialen Leben gerecht zu werden.

Fallbeispiel:

Marc, 11 Jahre alt, verständigt sich mit vertrauten Menschen über Lautsprache. Das Sprachgebrauchsniveau ist nicht altersgerecht. Zur differenzierten Kommunikation fehlen ihm Worte und auch Kommunikationsstrategien. Vor wenigen Wochen wurde er mit einer elektronischen Kommunikationshilfe versorgt. Vom Umfeld wurde ein sehr begrenzter Wortschatz ausgewählt, mit dem Ziel Marc nicht zu überfordern. Die dargestellten Symbole sind ihm aus anderen Bezügen bekannt, der logische Aufbau des Wortschatzes in Ober- und Unterthemen erscheint den Bezugspersonen leicht und intuitiv nutzbar. Dennoch nutzt Marc diese Hilfe selten bis nie eigenaktiv. Wenn er beispielsweise etwas möchte, versucht er weiterhin, es sich kommentarlos zu nehmen: das Frühstück des Sitznachbarn, das Buch der Klassenkameradin, den Ball der anderen auf dem Pausenhof. Das führt immer wieder zu Konflikten mit Mitschülerinnen und -schülern. Marc scheint die Möglichkeiten der elektronischen Kommunikationshilfe nicht gewinnbringend in sozialen Situationen einsetzen zu können. Es fällt ihm schwer, die Situationen zu lesen und die daraus resultierenden Konsequenzen zu verstehen und zu reflektieren. Außerdem ist das Hilfsmittel aufgrund seiner Größe ausgerechnet in den Momenten wenig praktikabel, in denen Marc sehr mobil und affektiv handelnd ist. Im Umfeld stellt sich zunehmend die Frage, ob die Versorgung mit der Kommunikationshilfe eine gute Entscheidung war.

Die im Beispiel benannten Zusammenhänge von Kognitions- und Kommunikationsbeeinträchtigung können das soziale Handeln und damit die soziale Teilhabe erschweren. Begreifen wir die Kommunikation über den Aspekt der sozialen Interaktion, also dem „Dazwischen“ im Wechselspiel von Inter-Akteuren (Vester, 2009, S. 48), beinhalten „Kommunizieren und Kommunikation [...] in ihrer Begriffsbedeutung

das *Miteinander, das Gemeinsame, das Miteinanderteilen im Prozess wie im Gegenstand der Übermittlung von `Botschaften`*“ (Vester, 2009, S. 49). Daraus folgt, dass über den Prozess der Übermittlung von Botschaften hinaus die betreffenden Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, ein gelingendes Miteinander aktiv zu gestalten.

Dazu ist es wichtig zu (er)kennen, welche Funktion eine Kommunikation haben kann bzw. ihr zugrunde liegt. Basierend auf einer Systematik von Gail van Tatenhove können zum Beispiel diese Kommunikationsfunktionen identifiziert werden:

- „1. Erstes Steuern einer Interaktion
2. Sich selbst, andere Personen und Besitzverhältnisse bezeichnen
3. Widersprechen und Protest ausdrücken
4. Zeitliche Aspekte einer Aktivität steuern
5. Um eine Handlung bitten oder eine Handlung steuern
6. Eine Handlung beschreiben oder kommentieren
7. Gegenstände bemerken und darum bitten
8. Positionen bezeichnen oder bestimmen
9. Um eine Information bitten
10. Befindlichkeiten oder Gefühle ausdrücken
11. Spezifische Tätigkeiten bezeichnen oder steuern
12. Erweiterte Zeitkonzepte ausdrücken“

(Prentke Romich GmbH, 2008)

Diese Funktionen sind wichtig für den Erwerb sogenannter **pragmatischer Fähigkeiten**. Mit der Bezeichnung pragmatische Fähigkeiten wird das konkrete sprachliche Handeln der Gesprächspartnerinnen und -partner beschrieben:

„Sie umfassen u.a.,

- was eine Person mit einer Äußerung beabsichtigt (Intentionen),
- wie die Person das Gespräch gestaltet – z. B. verschiedenen Partnern gegenüber (Mitschüler, Schulleiter),
- wie die Person Sprecherwechsel vornimmt (Turn Taking, Einhalten von Gesprächsregeln),
- wie die Person nichtsprachliche und paraverbale Mittel einsetzt (z.B. Blickkontakt, Mimik, Gestik),

- wie die Person Missverständnisse zu klären versucht (Reparaturverhalten)“ (Lingk et al., 2019, S. 148)

Wendet man diesen Hintergrund auf das oben beschriebene Fallbeispiel an, stellt sich zunächst die Frage, was Marc mit seinem Verhalten beabsichtigt: Er nimmt kommentarlos das Frühstück des Sitznachbarn, das Buch der Klassenkameradin, den Ball der Mitschülerinnen und Mitschüler auf dem Pausenhof. Eindeutig kommt hier die Funktion „7. Um Gegenstände bitten und Gegenstände bemerken“ zum Tragen, aber auch „2. Sich selbst, andere Personen und Besitzverhältnisse benennen“ sowie „5. Um eine Handlung bitten oder eine Handlung steuern“. Zu diskutieren wäre auch, ob seinem Verhalten, zumindest zeitweilig, eine Protestfunktion zugrunde liegt („3. Protest ausdrücken“).

Anstelle eines kommentarlosen Nehmens scheint es sinnvoll zu sein, wenn Marc Kompetenzen anstrebt, die

- die Kontaktaufnahme betreffen (Blickkontakt, Nähe-Distanz, Ansprache)
- die Gesprächsgestaltung erleichtern (eine Bitte formulieren, abwarten)
- ihm helfen, auf eine Antwort, auch eine Ablehnung, angemessen zu reagieren (argumentieren, vorschlagen, erwidern)
- ihm helfen, seinen Wunsch mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu verdeutlichen (multimodal, z. B. mit entsprechender Mimik und Gestik)
- ihm Optionen offenhalten, wenn seine Kommunikationsmöglichkeiten erschöpft sind bzw. er weitere Hilfe benötigt.

Hinzu kommt, dass Marc befähigt werden sollte, das entsprechende Vokabular in der Kommunikationshilfe abzurufen. In diese Aspekte aufgeschlüsselt wird die Komplexität der an Marc gerichteten Anforderungen deutlich. Sind seine Kommunikationspartnerinnen und -partner ebenfalls in der Kommunikation und/oder Kognition beeinträchtigt, entstehen weitere Unwägbarkeiten und Herausforderungen. Marc und Umfeld benötigen fachlich fundierte Unterstützung, um den Aufgaben angemessen begegnen zu können.

20.4.2 Kompetenzen im Umfeld

Mehrfach wurde bereits die Bedeutung des Umfeldes herausgestellt. Im Fallbeispiel sind die Bezugspersonen aktiv, die Beobachtungen und der entstehende Zweifel an der Hilfsmittelversorgung werden miteinander diskutiert. Dem Schüler Marc wird nicht das Zutrauen in das Erlernen der Kommunikationshilfe entzogen. Stattdessen wird überlegt,

ob die bislang ergriffenen Maßnahmen zielführend sind und das Hilfsmittel angepasst werden muss; die eigene Arbeit wird kritisch hinterfragt.

Mit Willke (2019) kann die immense Bedeutung der Gesprächspartnerinnen und -partner auf die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler herausgestellt werden: „Das förderliche Verhalten von Gesprächspartnern wird als einer der wichtigsten Faktoren in der Sprachentwicklung von unterstützt kommunizierenden Personen angesehen“ (Willke, 2019, S. 218). Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ist gemäß den Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer:

„Die kommunikative Kompetenz ist eine der grundlegenden Kompetenzen. Die Unterstützte Kommunikation stellt ein durchgängiges Prinzip im gesamten Unterricht, im Schulleben und auch außerhalb des Unterrichts dar. Damit wird die kommunikative Kompetenz der Schülerin bzw. des Schülers in allen Bereichen entwickelt und gestärkt“ (MSB NRW 2022, Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation, S.13).

Dies bedeutet, dass alle Lehrkräfte angesprochen sind, wenn mit Hilfe der Unterstützten Kommunikation die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt und gestärkt werden kann. Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation, wie zum Beispiel die Strategie des Modelling, sollten kompetente Gesprächspartnerinnen und -partner nutzen, um die Alltagskommunikation zu unterstützen (Willke, 2019). Gleichzeitig sollte überlegt werden, mit welchen Lern- und Denkstrategien der Aufbau und die Struktur des in der Kommunikationshilfe hinterlegten Wortschatzes erinner- und abrufbar werden (Pitsch & Limbach-Reich, 2019, S. 152ff.).

Dass der mutmaßliche Grad der Abhängigkeit vom Kommunikationspartner / der Kommunikationspartnerin mit zunehmenden Kommunikationsmöglichkeiten fällt, soll die nachfolgende Abbildung in der Systematik der Zielgruppen Unterstützter Kommunikation verdeutlichen (Weid-Goldschmidt, 2013).

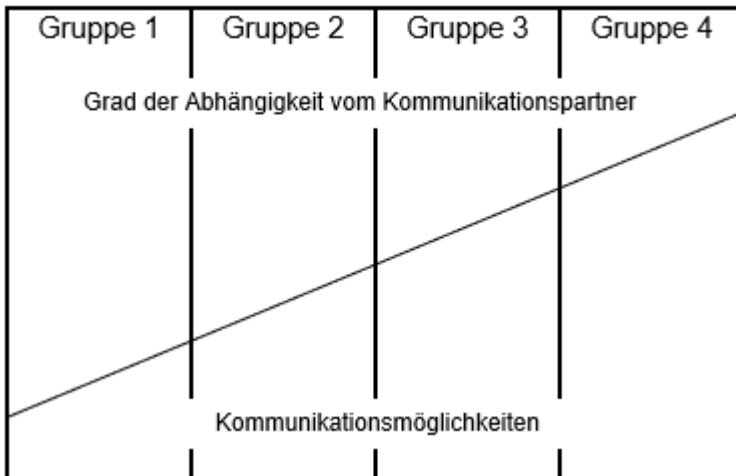


Abb. 71 Grad der Abhängigkeit in der Kommunikation nach Weid-Goldschmidt (2013, S. 23)

Die hohe Abhängigkeit vom Kommunikationspartner / der Kommunikationspartnerin eines bedeutenden Teils der Schülerinnen und Schüler ist zugleich Auftrag an die Schulen, entsprechende Vorkehrungen zu treffen; denn ein hohes Maß an Abhängigkeit geht mit dem Risiko einer (zu) hohen Fremdbestimmung und damit einer Exklusion einher (Weingärtner, 2013).

Wie bereits im Fallbeispiel „Marc“ dargestellt, sind die an den Schüler gerichteten Anforderungen komplex. Die Vorstellung, Schülerinnen und Schüler könnten nach erfolgter Hilfsmittelversorgung eigenständig und frei kommunizieren, ist in aller Regel falsch und erzeugt Enttäuschungen. Stattdessen benötigen die allermeisten UK-Nutzerinnen und Nutzer eine moderierte Kommunikation, insbesondere wenn kognitive Beeinträchtigungen vorliegen.

Die moderierte Kommunikation beruht auf einer intersubjektiv hergestellten Einschätzung der konkreten kommunikativen Situation. Die Erwartungshaltung, die sich unter anderem anhand der 'an das Kind gerichteten Sprache, zeigt (Gülden & Müller, 2016; Müller & Gülden, 2012), sollte an diese Einschätzung angepasst sein und fortlaufend geprüft werden (Wachsmuth, 2019).

Sachse und Schmidt (2017) verweisen mit Blick auf die Förderung pragmatischer Fähigkeiten auf Porter (1987): „Kommunikationsförderung sollte ihrer Meinung nach eher wie der natürliche Spracherwerb von Kindern ohne Behinderung aussehen. Sie erlernen die Nutzung von Wörtern, Fragen usw. durch Modelle ihres Umfelds und durch eigene Erfahrungen“ (Sachse & Schmidt, 2017, S. 311).

Intendiert ist also die Förderung in natürlichen Kommunikationssituationen (Sachse & Schmidt, 2017, S. 311). „Es geht weniger darum eine Reihe von pragmatischen Regeln zu vermitteln, sondern verstärkt darum, Modelle für ganz verschiedene, jeweils passende pragmatische Fähigkeiten anzubieten“ (Sachse & Schmidt, 2017, S. 311). Mit

Betonung der sozialen Komponente der UK-Förderung wird auch von sozial-pragmatischen Fähigkeiten gesprochen. Ein aufmerksamer „Gesprächspartner ist mit aktuellen Förderinhalten (...) vertraut & kann diese spontan modeln, wenn sich eine Situation ergibt“ (Sachse & Schmidt, 2017, S. 314). Es reiche jedoch nicht, Kolleginnen und Kollegen und Eltern zu erläutern, „warum und wie gemodelt werden sollte. Modeln muss demonstriert werden und die Kollegen und Eltern müssen das Modeln auch selbst üben“ (Sachse & Schmidt, 2017, S. 315).

Auch wenn das Modelling zunächst keine auf Peers übertragbare Aufgabe zu sein scheint, können Mitschülerinnen und -schüler lernen, gemodelte Kommunikationssituationen konstruktiv mitzubegleiten. Die Sicht, dass ausschließlich Erwachsene fähig und in der Lage sind, die komplexen Kommunikationssituationen zu bewältigen, steht der natürlichen Kommunikationssituation unter Peers mitunter im Weg.

Zentrale Bedeutung erhält die Rolle des Umfeldes auch über den schulischen Rahmen hinaus. Wilken (2019, S. 11) betont die Wichtigkeit der Transition der im schulischen und häuslichen Kontext genutzten Verständigungsformen in den außer- und nachschulischen Bereichen. Sie macht auch deutlich, dass Mitbestimmung zeitaufwendig ist und unbequem sein kann. *„Während sonst alles relativ schnell für die nichtsprechende Person entschieden wurde, will sie jetzt in Entscheidungen einbezogen werden. Das verlangt von Mitarbeitern Empathie und ein wohlwollendes Eingehen auf die Wünsche und Bedürfnisse der beeinträchtigten Person, während Ungeduld und Zweifel sich dagegen zusätzlich hinderlich auswirken können“* (Wilken, 2019, S. 12).

Schauen wir nochmal in unser Fallbeispiel:

Im Rahmen der Förderplangespräche für Marc fand ein Austausch mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und der Familie über den Zusammenhang von Marcs Kommunikationsverhalten und den sozialen Interaktionen in verschiedenen Umfeldern statt. Auf dieser Basis wurde eine Verstehens-Hilfe für Marc erstellt, die ihm die Konflikte mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zunächst visualisieren soll. Es wird vereinbart, dass Marc im Sinne des Modellings in den konkreten Alltagssituationen die Verstehens-Hilfe präsentiert und angemessen erläutert wird. Zugleich werden ihm Alternativen aufgezeigt, die im konkreten Handeln erprobt und anschließend evaluiert werden: Die Bezugspersonen machen den Einsatz der Kommunikationshilfe vor. Es werden aber auch Strategien der Kontaktaufnahme mit den Aspekten Nähe und Distanz und körpereigene Kommunikationsformen, wie auch die Gebärden „bitte“ und „danke“, aufgegriffen. Positive Erfahrungen werden an die inklusive Freizeitgruppe weitergegeben, die Marc einmal wöchentlich besucht.

Im Unterricht wird Marc systematisch darin unterstützt, die wortschatzstrukturierenden Pfade in der Kommunikationshilfe dauerhaft zu verinnerlichen. Dabei werden Lernstrategien eingesetzt, die das sensorische Gedächtnis trainieren.

Alle Beteiligten unterstützen einander darin, kleine Erfolge wertzuschätzen und den Entwicklungen die dafür notwendige Zeit zuzugestehen. Dies soll systematisch unterstützt, auch mit kurzfristigen Zielsetzungen, geschehen. Es ist den Beteiligten jedoch bewusst, dass positive Veränderungen oftmals erst nach Monaten und Jahren rückblickend sichtbar werden.

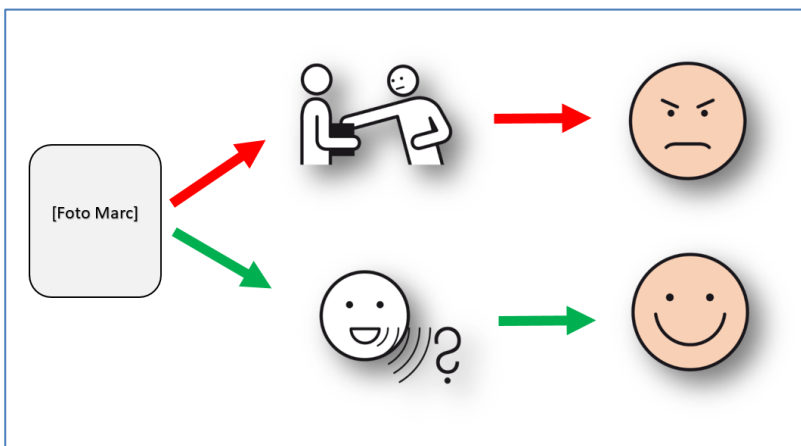


Abb. 72 Verstehens-Hilfe „Etwas wegnehmen“, METACOM Symbole, Neumühlenschule



Abb. 73 Fotos: Gebärden „Danke“ und „Bitte“, Neumühlenschule

Der Einsatz von Lernstrategien korrespondiert mit den Richtlinien für den Bildungsgang Geistige Entwicklung in NRW für den Entwicklungsbereich Kognition: „Dabei stehen die Entwicklung der Merkfähigkeit, des handlungsplanenden Denkens, das Erkennen und Bewerten von Analogien und Zusammenhängen sowie das Problemlösen im Vordergrund“ (MSB NRW, 2022d, S. 25).

Abschließend seien zehn Strategien aus dem COCP-Programm nach Heim et al. (2010), zur Unterstützung der effektiven Teilnahme an Gesprächen, benannt:

1. Strukturieren Sie die Umgebung.
2. Folgen Sie der Führung des Kindes.
3. Stimulieren Sie gemeinsame Aufmerksamkeit.
4. Schaffen Sie Möglichkeiten zur kommunikativen Interaktion.
5. Erwarten Sie Kommunikation, die zum Niveau des Kindes passt.
6. Regulieren Sie das Tempo der Interaktion. (Machen Sie Pausen.)
7. Modellieren Sie die expressiven Kommunikationsformen aus dem Repertoire des Kindes.
8. Achten Sie darauf, dass Ihr Sprachniveau dem des Kindes angepasst ist.
9. Regen Sie das Kind (schrittweise) an.
10. Belohnen Sie das Kind für die Kommunikationsversuche.

(Heim et al., 2010; zit. nach Willke, 2019, S. 221f)

20.4.3 Kommunikation einschätzen

Normorientierte Einstufungen der kommunikativen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind schwierig: Von der Norm abweichende Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Denkmuster sowie die Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter stehen der Validität standardisierter Testverfahren häufig entgegen. Diagnostik bezieht sich hier also auf die sogenannte pädagogische Diagnostik im Sinne einer Verlaufs- oder Förderdiagnostik mit wiederkehrenden Versuchen, individuelle Ist-Zustände zu beschreiben (Baumann, S. 2021) (siehe Handreichung KME, S. 39 Kapitel Förderdiagnostik).

UK-Diagnostik umfasst nach Garbe und Herrmann (2019) „eine Betrachtung aller Bereiche, die für die Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen und letztlich für gelingende Kommunikation von Bedeutung sind“ (Garbe & Herrmann, 2019, S. 158). Im (förder-)diagnostischen Prozess, im Sinne einer zielorientierten Zugangsweise, sollten „vorhandene Kompetenzen und Entwicklungschancen“ identifiziert „und auf dieser Grundlage möglichst konkret weitere Perspektiven und Maßnahmen einer Förderung“ herausgearbeitet werden; die Autorinnen bewerten dies als entscheidend für den erfolgreichen diagnostischen Prozessverlauf (Garbe & Herrmann, 2019, S. 159). „Dies erfordert einerseits die Bereitschaft, der auf UK angewiesenen Person einen Vertrauensvorschuss zu gewähren, und gleichzeitig sensibel darauf zu achten, Überforderungen und unpassende Leistungserwartungen zu vermeiden“ (Garbe & Herrmann, 2019, S. 159).

Bernasconi (2023) weist darauf hin, dass sich der Spracherwerb bei Kindern mit und ohne Behinderung nicht grundsätzlich unterscheidet, jedoch durch eine erhebliche

Variabilität und Heterogenität mit Blick auf den individuellen Verlauf gekennzeichnet ist. „Bedingt durch eine möglicherweise vorhandene körperliche oder kognitive Beeinträchtigung ergeben sich dann Unterschiede in der Realisierung und den Möglichkeiten zum Einsatz von Lautsprache. Die Sprachentwicklung sowie weitere Kompetenzen und Entwicklungsschritte stehen ferner in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung von Motorik, Sensorik und Kognition“ (Bernasconi, 2023, S. 37).

Bausteine einer UK-Diagnostik umfassen nach Garbe & Herrmann (2019) die kommunikative Entwicklung, die Struktur der alternativen Kommunikationsform, die Anforderungen durch unterschiedliche Handlungen und Interaktionen sowie das Einbezogensein in Lebenssituationen im Sinne von Teilhabe. Diagnostische Konzepte in der UK lassen sich diesen Bausteinen zuordnen (Garbe & Herrmann, 2019, S. 167).

Spezifische Verfahren und Materialien der Diagnostik und Interventionsplanung in der UK sind umfassend in Bernasconi (2023) gelistet. Zudem werden Entwicklungen aufgegriffen, die im Rahmen der Digitalisierung und der Entwicklung von Online-Angeboten unter dem Begriff der Tele-UK firmieren:

„Die Möglichkeiten von digital gestützter UK-Diagnostik und -Interventionsplanung sollten entsprechend nicht als Entweder-Oder, sondern als situationsangemessene Ergänzung gesehen und eingesetzt werden. Tele-UK kann langfristig gesehen eine sinnvolle und gute Ergänzung zu analoger UK-Arbeit darstellen, auch wenn noch umfangreiche Entwicklungs- und Erfahrungsarbeit in diesem Bereich notwendig ist“ (Bernasconi, 2023, S. 143).

Im Folgenden wird das Poster-Set „Kommunikation einschätzen und unterstützen“ von Leber (2009) exemplarisch kurz dargestellt. Das diagnostische Material ist in Schulen verbreitet. Vorteilhaft ist zum einen, dass unterschiedliche Kommunikationsbereiche leicht nachvollziehbar mit Unterstützungsmöglichkeiten verknüpft werden. Zum anderen lädt das Medium „Poster“ zum Austausch von Beobachtungen unterschiedlicher Bezugspersonen ein. Das Material „zeigt Möglichkeiten auf für Personen, die evtl. noch nicht intentional kommunizieren und von denen wir nicht wissen, was sie verstehen“ (Leber, 2009, S. 2). Das Material ist nicht gedacht für Personen, die über ein umfassendes Sprach- und Begriffsverständnis verfügen.

Die Einteilung in Stufen ist laut Leber nicht dazu gedacht, Personen diesen zuzuordnen, sondern als Systematik und damit Orientierungshilfe für den Aufbau eines individuellen Kommunikationssystems (Leber, 2009, S.3).

Die benannten Stufen umfassen diese Entwicklungsschritte

- Ich: Nichtintentionale Kommunikation
- Ich & Du: Auf dem Weg zur intentionalen Kommunikation

- Ich & Du & die Dinge: Intentionale Kommunikation
- Ich & Du & die Dinge & ein Symbol: Symbolische Kommunikation
- Explosion des Vokabulars

Stufenübergreifend werden diese Einschätz-Hilfen angeboten:

- Wie äußert sich die Person?
- Wie ist der Kontakt zu den Bezugspersonen?
- Wie geht die Person mit Dingen um?
- Welche Zusammenhänge versteht die Person und wie ist ihr Sprachverständnis?

Weiterhin werden förderdiagnostische Fragen gestellt:

- Über welche kommunikativen Funktionen verfügt sie?
- Wie äußern sich diese Funktionen?
- Welche Interessen (und damit verbundene mögliche Kommunikationsinhalte) hat die Person?

Anschließend werden Möglichkeiten zur Unterstützung der Kommunikation aufgezeigt, die notwendig sind zum Erlernen der Fähigkeiten in der nächsten Stufe.

Ich	Ich & Du	Ich & Du & die Dinge	Ich & Du & die Dinge & ein Symbol	Explosion des Vokabulars
<i>Objekte</i>				
<i>Sicherheit geben, besser verstehen</i>		<i>besser verstehen</i>		
<i>Laute, Bewegungen</i>	<i>Laut, Handzeichen, Gebärden</i>	<i>Vokabularauswahl Gebärden</i>		
	<i>einfache technische Hilfen</i>	<i>Sprachausgabegeräte</i>		
<i>Grafische Symbole</i>				

Abb. 74 In Anlehnung an „Kommunikation einschätzen und unterstützen“ (Leber, 2009, S. 4)

Zentrale Methode zur Beantwortung der gestellten Fragen sind Beobachtungen in kommunikativen Situationen. Beobachtungsergebnisse können in einem Bogen festgehalten werden, der unter www.vonLoeper.de/kommunikationsposter kostenlos heruntergeladen werden kann.

In Leber (2019) wird die Diagnostik der präintentionalen Kommunikation ausführlich dargestellt. Gemeint sind Menschen, die sich überwiegend über körpereigene Kommunikationsformen ausdrücken. Abgegrenzt wird diese Phase durch die Triangulation, „dem Erlangen des Verständnisses und der Absicht, mit anderen Menschen etwas teilen zu können“ (Leber, 2019, S. 170). Die oberste Absicht der Diagnostik bei präintentional kommunizierenden Menschen ist es, „die Person besser zu verstehen und von ihr besser verstanden zu werden, um ihr mehr Sicherheit zu geben

und Teilhabe und Mitbestimmung zu ermöglichen“ (Leber, 2019, S. 172). Der Analyse des Umfeldes kommt eine besondere Bedeutung zu.

Leber konstatiert, dass die Diagnostik der präintentionalen Kommunikation „viel Wissen, Einfühlsamkeit, Flexibilität und Geduld“ erfordert (Leber, 2019, S. 177). Diese Aussage kann sicherlich auf alle weiteren diagnostischen Prozesse, im Zusammenhang mit der Unterstützten Kommunikation, generalisiert werden.

20.5 Häufig gestellte Fragen, Bedenken, Sorgen

Die Vielzahl an Möglichkeiten überfordert mich – womit soll ich anfangen?

Am wichtigsten ist es, überhaupt anzufangen! Am besten ist es in einzelnen, kurzen, häufig wiederkehrenden Situationen zu beginnen und bei den Interessen der Schülerin / des Schülers, anzusetzen, beispielsweise mit den Themen Musik oder Fußball. UK bedeutet für den Schüler / die Schülerin, eine neue Sprache zu erlernen und das ist anstrengend. Daher soll es Spaß machen, um die Motivation dafür zu erhalten. Wichtig ist es, die geplanten Interventionen im Lern- und Entwicklungsplan / Förderplan zu verankern, damit sie im Alltag nicht vergessen werden.

Was bedeutet Kernvokabular?

Das Kernvokabular besteht aus Wörtern, die wir hauptsächlich zur Kommunikation benötigen. In erster Linie sind das nicht die Hauptwörter, sondern die „kleinen“ Wörter, die man in vielen Situationen einsetzen kann, z.B. ich, und, auch, nicht, wollen, haben, möchten, mit und nochmal. So ist es z.B. bei den Mahlzeiten weniger sinnvoll, dem Schüler / der Schülerin viele verschiedene Symbole für Gerichte zu geben, sondern lieber „Ich möchte auch.“ oder „Ich möchte mehr/weniger.“ Auf dem folgenden Foto sieht man das Üben von sog. Fokuswörtern, also Wörtern aus dem Kernvokabular, die für einen bestimmten Zeitraum systematisch im Augenmerk der Förderung liegen, hier die Wörter „an“ und „aus“ mit verschiedenen Leuchtobjekten in einer interaktiven Gruppenarbeit (Behrens & Wachtel, 2008; Sachse & Willke, 2020).



Abb. 75 Fotos: Üben der Fokuswörter „an“ und „aus“, Neumühlenschule

Wofür entscheidet man sich: nichtelektronische oder elektronische Hilfen?

Man muss sich nicht entscheiden – eine Kombination dieser Hilfen ist sinnvoll, denn der Einsatz der Systeme ist situationsabhängig. Im Schwimmbad kann man keine elektronische Kommunikationshilfe nutzen, der Bäcker versteht die Gebärdensprache nicht. Wünschenswert ist ein multimodales Kommunikationssystem, also eine Kombination aus Symboltafel, Gebärdensprache und Kommunikationshilfe, die dem Kind angeboten werden. Oft entwickelt der Schüler/ die Schülerin auch eine Vorliebe für eines der Systeme.

Verlernt ein Kind aktiv zu sprechen, wenn es elektronische Hilfsmittel benutzt?

Diese Sorge wird häufig von Eltern bei der Erstberatung geäußert. Sie befürchten, dass ihr Kind nicht oder schlechter sprechen lernt, weil es sich auf seine elektronische Kommunikationshilfe verlässt. Die Erfahrung aus der Praxis zeigt, dass diese Angst unbegründet ist, denn die Sprachausgabe motiviert dazu, das Gehörte zu wiederholen und regt zu Eigenaktivität an. Auch die Studienlage verweist auf positive Effekte von UK auf die sprachliche und kommunikative Entwicklung (Romski et al., 2015).

Wie bekommt man eine elektronische Kommunikationshilfe?

Eine elektronische Kommunikationshilfe ist ein anerkanntes Hilfsmittel, das von den Eltern über die Krankenkasse beantragt wird. Man benötigt dazu ein Rezept vom Arzt mit der genauen Bezeichnung der Kommunikationshilfe, ein sonderpädagogisches Gutachten und einen Kostenvoranschlag der Hilfsmittel-Firma. Auf der Suche nach einer elektronischen Kommunikationshilfe unterstützen die Fachberaterinnen und Fachberater für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den örtlichen Schulämtern. Außerdem wird in NRW ein Beratungssystem für Assistive Technologien/ UK vorgehalten, das an den Förderschulen KME angegliedert ist [siehe auch: Link: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/g/upload/Inklusion/AssisitiveTechnologien/ANUK - FAQ - Wege zu Hilfsmitteln.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/g/upload/Inklusion/AssisitiveTechnologien/ANUK_-_FAQ_-_Wege_zu_Hilfsmitteln.pdf)].

Ist UK ein Unterrichtsfach?

Kommunizieren müssen Schülerinnen und Schüler in allen Unterrichtsfächern und Lebenssituationen. UK sollte daher als ein **immanentes Unterrichtsprinzip** verstanden werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, neue Inhalte (Einführung und Festigung neuer Gebärden oder Ikonensequenzen) in Form von regelmäßigen Fördereinheiten zu etablieren.

Die „Talker“ stören im Unterricht – darf man sie ausschalten?

Immer wieder wird berichtet, dass Kommunikationshilfen, umgangssprachlich oft „Talker“ genannt, nicht beantragt werden, weil es die Mitschülerinnen und Mitschüler im

Unterricht stören könnte. Oder sie werden im Unterricht ausgeschaltet, weil der Lernende scheinbar wahllos auf die Tasten drückt. Natürlich kann dies störend sein, dennoch sollte man die Talker nicht ausschalten, da es das einzige Kommunikationsmedium des Kindes ist und mit den scheinbar wahllosen Aussagen konkret gearbeitet werden kann. So kann es auch das Ziel sein, verschiedene Verhaltensregeln zu erarbeiten, die deutlich machen „Wann darf ich sprechen, wann nicht.“

VII. Ausgewählte lebensbedeutsame Unterrichtsinhalte

21	LEBENSWELTBEZOGENE KOMPETENZEN FÖRDERN	275
21.1	Einordnung in die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben	275
21.2	Lebensweltbezogenen Unterricht vorbereiten	276
21.3	Abschließende Gedanken zur Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen	282
22	AUSEINANDERSETZUNG MIT EIGENER BEHINDERUNG	283
22.1	Eigene Behinderungserfahrungen als Thema im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	283
22.2	Rico, Oskar und die Tiefschatten: Ich bin mehr als meine Behinderung! – Eine Ideensammlung für die Praxis	287
23	SEXUALITÄT UND SEXUALERZIEHUNG	296
23.1	Sexualität im Kontext des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung	296
23.2	Inhalte der Sexualerziehung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	298
23.3	Sexualerziehung im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung	299
23.4	Ausgewählte Themen der Sexualerziehung	301
23.5	Empfehlenswerte Literatur.....	306

24 RESILIENZ – EIN THEMA AUCH FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT DEM SONDERPÄDAGOGISCHEN SCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG? 308

24.1 Resilienz – ein Thema auch für Schülerinnen und Schüler mit dem
sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung? 308

24.2 Resilienzfaktoren 310

24.3 Resilienz fördern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige
Entwicklung – Beispiele aus der Praxis 312

24.4 Empfehlenswerte Literatur 315

25 STERBEN, TOD UND TRAUER – MÖGLICHKEITEN DER UNTERSTÜTZUNG UND BEGLEITUNG 317

25.1 Das Todesverständnis von Kindern und Jugendlichen mit dem
sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung 317

25.2 Trauer bei Kindern und Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen
Schwerpunkt Geistige Entwicklung 318

25.3 Sterben, Tod und Trauer – Möglichkeiten einer schulischen
Thematisierung 320

25.4 Empfehlenswerte Literatur 324

21 Lebensweltbezogene Kompetenzen fördern

Silke Nürnberg

„Einkaufen gehen – ist das überhaupt Unterricht? Darf ich das wirklich? Wie werden meine Kolleginnen und Kollegen das sehen?“

Diese oder ähnliche Fragen hört man oft von sonderpädagogischen Lehrkräften, die im Gemeinsamen Lernen eingesetzt sind. Die Antwort darauf lautet: Ja – aber nicht nur! Denn auch, wenn man bei der Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen vielleicht in erster Linie an das Einkaufen oder Kochen denkt: Dieses Unterrichtsfeld ist um ein Vielfaches größer. Und: Einfach nur Einkaufen ist damit nicht gemeint – der Unterricht muss sich am Entwicklungsalter orientieren, stringent aufgebaut sowie umfassend vor- und nachbereitet werden. Medien, wie Einkaufszettel zum Abhaken, sind hier eine gute Unterstützung.

An Förderschulen für Geistige Entwicklung ist die Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen zentraler Bestandteil des Leitbildes weitestgehend selbstständiger Teilhabe, entweder integriert in das Unterrichtsfach Hauswirtschaft oder als eigenes Fach, beispielsweise „Lebenspraktisches Training“ genannt. Viele Förderschulen haben Leitideen, wie „Leben lernen“ oder „Gemeinsam leben und lernen“, die auf die Relevanz dieses Themas verweisen. Sie machen damit deutlich, dass es für einen Menschen das Wichtigste ist, nach der Schulzeit so selbstständig wie möglich leben zu können.

Dieses Kapitel ist aus der Praxis für die Praxis geschrieben und soll eine Anleitung geben, wie und in welchen Themenfeldern lebensweltbezogene Kompetenzen im Schulalltag – ob an der Förderschule oder in den Schulen des Gemeinsamen Lernens – gefördert werden können.

21.1 Einordnung in die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben

Die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben betonen die Bedeutung der Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen unter dem Aspekt der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe, die nur gelingen kann, wenn ein Mensch die größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstständigkeit erreicht hat.

„Um eine größtmögliche Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und selbstbestimmte Lebensführung zu erreichen, sind Bildungsangebote im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung und die damit verbundenen angestrebten Kompetenzen

entsprechend den Richtlinien für diesen Förderschwerpunkt fach-, entwicklungs- und lebensweltbezogen auszurichten. Demzufolge stehen im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten die entwicklungs-, fach- und lebensweltbezogenen Kompetenzen in einem „gleichwertigen Dreiklang“ (MSB NRW, 2022e, S. 1).

Mehr zum Thema *Unterricht im Gleichklang von entwicklungs-, fach- und lebensweltbezogenen Kompetenzen* finden Sie im Kapitel 2 Bildung und Unterricht dieser Handreichung.

Im Zusatzmaterial von QUA-LiS (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW) werden die Verknüpfungsmöglichkeiten der Entwicklungsbereiche untereinander tabellarisch dargestellt. Für die lebensweltbezogenen Bereiche *Selbstversorgung, Mobilität und Freizeit* sind exemplarisch die angestrebten Kompetenzen aufgeführt, die für den Unterricht einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. für eine Lerngruppe angepasst werden müssen. Dabei sollten sich die Ziele idealtypisch aus fachlichen und entwicklungsbezogenen Kompetenzen zusammensetzen.

Zur **QUA-LiS-Materialdatenbank** mit Zusatzmaterial und Hinweisen zu den Unterrichtsvorgaben gelangen Sie über den folgenden Link:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/6057>

(Stand: 12.07.2024)



21.2 Lebensweltbezogenen Unterricht vorbereiten

Den Unterricht im lebenspraktischen Bereich vorzubereiten, stellt man sich eventuell einfacher vor, als es ist. Denn zahlreiche Dinge, die wir nebenbei ausführen und die uns selbstverständlich vorkommen, setzen sich aus einer Vielzahl von Handlungsschritten zusammen, die man sich einzeln bewusst machen muss. Das *Waschen der Hände* beginnt beispielsweise mit dem Hochziehen der Ärmel, geht über das Bedienen des Wasserkrans und das Verwenden von Seife bis hin zum Abtrocknen der Hände – also ein hochkomplexer Vorgang mit vielen kleinen Handlungsschritten. Vor der Unterrichtsreihe stehen die mittelfristige Planung bzw. die langfristigen Bildungspläne. Wenn also zu Beginn eines Halbjahres die individuellen Ziele festgelegt bzw. Pläne erstellt werden, sollte ich mir als Lehrkraft immer die Frage stellen: Wo ist der Lebensweltbezug? Inwiefern ist das Thema für die Schülerinnen und Schüler relevant

für ihr Leben? Wofür brauchen diese es in ihrer jetzigen oder späteren Lebenswelt? Ziel eines jeden Unterrichts im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung sollte die Vorbereitung auf ein Leben sein, das – wie bereits erwähnt – so selbstständig wie möglich bewältigt werden kann.

In Phasen des Übens kann der Lebensweltbezug auch teilweise in den Hintergrund treten. Denn das regelmäßige, funktionelle Einüben und Wiederholen von Fertigkeiten ist für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung essenziell wichtig und trägt zum Erhalt dieser Fähigkeiten bei. Letztlich ist aber relevant, diese geübten Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in praktischen Zusammenhängen anwenden zu können und dafür immer wieder Beispiele in den Alltag zu integrieren.

„In diesem Sinne muss die Lehrkraft für ihre Unterrichtsplanung ‚elementare Alltagssituationen‘ ausfindig machen und für den Unterricht fruchtbar machen. Diese weisen folgende Merkmale auf:

- *Sie sind in der aktuellen bzw. zu erwartenden Lebenssituation der Schüler [...] verortet.*
- *Sie kehren in der Lebenswelt der Schüler [...] regelmäßig wieder.*
- *Die für ihre Bewältigung nötigen Fertigkeiten lassen sich am besten lehrgangartig bzw. als Unterweisung (Vormachen – Nachmachen) vermitteln.“ (M. Häußler, 2018, S. 7)*

Tätigkeiten, die praktisch geübt werden, lassen sich auch auf der symbolischen oder schriftsprachlichen Ebene festigen. Hier gibt es zahlreiche methodische Möglichkeiten, die in Form eines Arbeitsblattes oder digital umgesetzt werden können, beispielsweise indem Handlungsschritte (Bilder oder Sätze) in die richtige Reihenfolge gebracht oder Lückentexte und Rätsel zum Thema angeboten werden. *„Schülerinnen und Schüler haben teilweise einen hohen Unterstützungsbedarf, um alltägliche Handlungen von ihrer kognitiven Komplexität her zu bewältigen. Diese Bewältigung impliziert, Aufgaben zu erkennen und in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen, Handlungsplanungen und -strategien zu entwickeln und diese eigenständig durchzuführen“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 209).*

Ein gutes Beispiel für die Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen ist die Gründung einer *Schülerfirma*, etwa in Form eines Kiosks. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur den Einkauf zu planen, Brötchen zu bestreichen und zu garnieren, sondern auch mit Kundschaft zu kommunizieren und mit Geld umzugehen. Ein solches Projekt kann außerdem das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler und kognitive, feinmotorische und kommunikative Kompetenzen fördern.

Hier folgen weitere Beispiele für mögliche Unterrichtsreihen zu den Hauptbereichen der lebensweltbezogenen Kompetenzen mit praktischen Ideen. Die Auflistung versteht sich als lose Sammlung für mögliche Unterrichtsinhalte und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Viele Beispiele greifen ineinander. Einige Themen lassen sich gut fächerübergreifend bzw. in Form eines Projektes, manche besser im Fachunterricht vermitteln.

21.2.1 Selbstversorgung – ich Sorge für mich selbst!

- Essen und Trinken: Lehrgang Brot bestreichen mit Smiley auf dem Messerrücken, Eingießen mit verschiedenen Gefäßen und markierten Höhen, mit Messer und Gabel essen, Hygieneregeln beachten, Mengen einschätzen
- Einkaufen: Planen des Einkaufs anhand des (Bild-)Rezeptes, Liste zum Ankreuzen/Abhaken anwenden, nach Hilfe fragen, verschiedene Bezahlmöglichkeiten kennenlernen, Angebote beachten, Methoden der Werbung erkennen, einen „Verbraucherführerschein“ machen (Steffek, 2011)
- Lebensmittel zubereiten: Orientierung an Bildrezepten oder Videos, Schneiden im Tunnel- oder Krallengriff, gesunde Ernährung thematisieren, Smoothies herstellen, verschiedene Küchengeräte kennenlernen, Fertiggerichte aufwerten



Abb. 76 Lebensmittelzubereitung, Fotos: Neumühlenschule

- An- und Ausziehen: verschiedene Verschlüsse öffnen und schließen, die Witterung beachten, den Koffer für den Urlaub packen, Anziehpuppen herstellen (Sander, 2014)
- Händewaschen: verschiedene Seifen und -spender kennenlernen, unterschiedliche Bedienungsweisen von Wasserhähnen ausprobieren, Trocknungsmöglichkeiten kennenlernen, Sauberkeit überprüfen, z. B. durch Glitzer, der abgewaschen wird
- Körperhygiene: Haare waschen, Hygieneregeln kennenlernen, Niesetikette kennen und anwenden, eigenes Deo herstellen, eine Kosmetik-AG einrichten

- Toilettraining: Erstellung eines Tagesplans mit festen Zeiten, Umbau in „Pipi-Lounge“, Kommunikation mit Schulbegleitung über Walkie-Talkie, Zeichen für Damen/Herren/divers erkennen und benennen, Gestaltung von Toilettentüren und -deckeln (Kremer, 2012, S. 38ff.)

21.2.2 Mobilität – mobil sein

- Sich selbst bewegen und orientieren: Klassenraum und Schulgebäude kennenlernen, Raumwechsel selbstständig bewältigen, Botengänge im Schulgebäude erledigen
- Fahrzeuge benutzen: verschiedene Fortbewegungsmöglichkeiten kennenlernen, z. B. Dreirad, Gokart, Roller oder Fahrrad
- Verkehrserziehung: Regeln kennenlernen, Straße überqueren üben, Verkehrsschilder auf dem Schulhof erkennen und beachten, die Ampel kennenlernen, feste Wege üben
- Öffentliche Verkehrsmittel benutzen: Bus, Straßenbahn oder U-Bahn fahren, Ein- und Aussteigen üben, Fahrkarten kaufen, Verhaltensregeln beachten

21.2.3 Freizeit – Freizeit und Erholung gestalten

- Freundschaften pflegen: ein Freunde-Buch anlegen, Bilderbücher zum Thema „Freundschaft“ (vor-)lesen, besprechen und nachspielen
- Spiele spielen: einfache Kartenspiele, Gesellschaftsspiele und Spiele für draußen kennenlernen und mit ggfs. vereinfachten Regeln spielen
- Hobbys entwickeln: Freizeitbeschäftigungen aller Art kennenlernen, wie beispielsweise etwas sammeln, feinmotorische Angebote (Bügelperlen, Diamond Painting, Malen) ausprobieren, Tanzen, Yoga, Musikinstrumente ausprobieren
- Kulturelle Angebote wahrnehmen: ins Kino, Museum oder Theater gehen
- Sport treiben: verschiedene Sportarten kennenlernen, örtliche Sportvereine besuchen, Angebote wahrnehmen, eine Kooperation ins Leben rufen
- Schwimmen gehen: ein Schwimmbad besuchen, eine Schwimmflasche packen, Baderegeln und Abläufe besprechen
- Essen gehen: verschiedene Restaurationen, wie Imbiss, Eisdielen, Selbstbedienungsrestaurant etc., kennenlernen, Restaurant als Rollenspiel (Bedienung + Kunde) spielen, um Verhaltensregeln zu vermitteln, eine Restaurant-AG eröffnen

- Bücherei benutzen: in die Schülerbücherei gehen, eine öffentliche Bücherei besuchen, (Hör-)Bücher ausleihen, Online-Bibliotheken kennenlernen

21.2.4 Wohnen – Lebensräume gestalten

- Meine eigene Wohnung: verschiedene Wohnformen kennenlernen, Wunsch und Wirklichkeit abgleichen, eine Schuhkarton-Wohnung bauen, eine Wohnung suchen (Wemmer 2010)
- Partnerschaft: verschiedene Lebensformen kennenlernen. Wie möchte ich leben? Wie kann ich Partnerschaft gestalten?
- Wäschepflege: Handwäsche, Waschmaschine und Trockner bedienen, Wäsche auffalten, Bügeln, Schuhe putzen, Waschmittel selbst herstellen, Waschetiketten lesen lernen



Abb. 77 Wäschepflege, Fotos: Neumühlenschule

- Haushalt führen: Müll trennen, Fenster putzen, den Boden wischen, einen „Haushaltsführerschein“ machen, ein Farb-System für Putztücher kennen und anwenden
- Viele Tätigkeiten rund um die Selbstversorgung und das Wohnen lassen sich effektiv im Rahmen eines Hauswirtschaftstages (ggfs. in Kooperation mit anderen Schulen) oder – wenn vorhanden – in einer Übungswohnung trainieren.

21.2.5 Arbeit – berufstätig sein

- Berufe und Berufsfelder kennenlernen: Berufe vorstellen, Geschäfte und Handwerksbetriebe besuchen, einen Arbeitstag simulieren, Anspruch und Wirklichkeit prüfen
- Berufsfelderkundung: im Rahmen von Praktika verschiedene Arbeitsbereiche kennenlernen, inklusive Arbeitsplätze und die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) besuchen

- Werkzeug benutzen: mit Hammer, Schraubendreher, Bohrmaschine, Dekupiersäge Lötkolben, Plasmaschneider u. v. m. umgehen lernen und im Technikunterricht Sortieraufgaben durchführen oder eigene Werkstücke aus Holz oder Metall herstellen

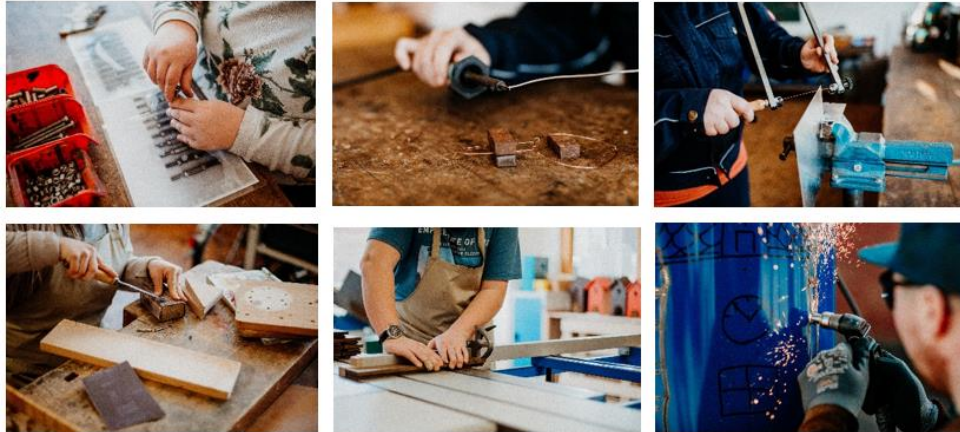


Abb. 78 Arbeiten im Fachraum, Fotos: Neumühlenschule

- Schlüsselkompetenzen trainieren: Serienarbeiten erstellen, ggfs. mit Hilfsmitteln (Handy) auf Pünktlichkeit achten, Sicherheitsmaßnahmen beachten, Kriterien zur Selbstkontrolle kennen
- Zum Thema Übergang Schule-Beruf zeigt das **KAoA-STAR-Programm** des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (NRW) eine Vielzahl von Berufsorientierungsmaßnahmen auf. Beispielsweise bietet die Agentur für Arbeit in Zusammenarbeit mit weiteren Trägern Schulen eine **Potenzialanalyse** an, um eigene Stärken und Schwächen besser einschätzen zu lernen (siehe auch Kapitel Übergänge, S. 231).

21.2.6 Öffentlichkeit – Teilhabe leben

- Die eigene Stadt kennenlernen: öffentliche Gebäude und Institutionen besuchen, eine Stadtrallye machen, den Wochenmarkt besuchen, einen Stadtplan anlegen
- Nachrichten verfolgen: die Tageszeitung lesen, Nachrichten (speziell für Kinder bzw. in einfacher Sprache) im Fernsehen anschauen, soziale Medien nutzen, Kriterien für Fake News kennenlernen (vgl. Jöhnck, 2022a).

21.3 Abschließende Gedanken zur Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen

Die genannten Beispiele machen deutlich, dass sich viele lebensweltbezogene Kompetenzen nicht rein theoretisch vermitteln lassen, sondern dass dafür praktische Tätigkeiten notwendig sind, die nicht nur im Lernort Schule, sondern an verschiedenen Orten stattfinden müssen. Hier ist es wichtig, auch die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen. Selbstverständlich dürfen diese mit Schülerinnen und Schülern das Schulgelände verlassen, wenn sie vorher in Ablauf und Ziel des Unterrichtsgangs eingewiesen wurden (siehe dazu auch Kapitel Zusammenarbeit mit Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern).

Weiterhin gilt es, bei Lehrkräften der allgemeinen Schule Überzeugungsarbeit dafür zu leisten, dass vermeintlich basale Themen für Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung sehr wichtige Lernfelder sind.

Einkaufen ist nur auf den ersten Blick ein profaner Unterrichtsinhalt. Wenn es das Kind, den Jugendlichen oder die junge Erwachsene im Bildungsgang Geistige Entwicklung weiterbringen soll, ist eine gezielte und sorgfältige Unterrichtsplanung nötig. Und diese lohnt sich, denn die Fähigkeit, sich selbst zu versorgen, ist von entscheidender Bedeutung für das spätere Leben.

*„Sag es mir, und ich vergesse es, zeige es mir, und ich erinnere mich,
lass es mich tun, und ich behalte es.“ (Konfuzius)*

22 Auseinandersetzung mit eigener Behinderung

Nina Scholz

22.1 Eigene Behinderungserfahrungen als Thema im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

„Weißt du was meine Behinderung macht? Die macht was mit meinem Herz. Meine Schwester, die geht aufs Gymnasium, die hat Freunde und kann ganz viel, macht viel mit denen. Ich nicht. Das macht was mit meinem Herz, und zwar nichts schönes.“
(Emma, 16 Jahre, Schülerin einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)

Diese und ähnliche Aussagen von Schülerinnen und Schülern machen sehr deutlich, warum die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung für betroffene Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene so wichtig ist. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung sollte für betroffene Schülerinnen und Schüler insbesondere in der Phase der Adoleszenz, die auch als „Schlüsselphase“ der Entwicklung gilt (Fend, 2005, S. 160), zentrales Thema sein. Die Zunahme identitätsrelevanter Situationen beeinflusst die Identitätsentwicklung der Jugendlichen stark (Fend, 2005, S. 210). Dabei ist die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bzw. Identität für die Jugendlichen von zentraler Bedeutung in dieser Phase (Flammer & Alsaker, 2002). Schule kann und muss hier tätig werden. Damit dies in einer gewinnbringenden Weise gelingen kann, sollen in dem kurzen Theorieteil dieses Kapitels die zwei folgenden Fragen behandelt werden: „Was machen Behinderungserfahrungen emotional mit Betroffenen?“ und „Was brauchen Schülerinnen und Schüler, um sich konstruktiv mit eigenen Behinderungserfahrungen auseinandersetzen zu können?“. Daran anschließend folgt anhand des Lektürebeispiels „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ (Steinhöfel, 2011) eine praxisorientierte Ideensammlung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung im Unterricht.

22.1.1 Begründungszusammenhänge

Die Entwicklung der eigenen Identität sowie der Selbstwahrnehmung stehen in enger Verbindung mit der Wahrnehmung behindernder Erfahrungen, die betroffene Schülerinnen und Schüler machen. Aufgrund der Verbindung multifaktorieller Einflüsse (persönliche, soziale und gesellschaftliche Voraussetzungen) sowie erschwerter Entwicklungsbedingungen, sind Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung eher

einer negativen Identitätsentwicklung ausgesetzt als Gleichaltrige ohne Beeinträchtigungen (Hennicke et al., 2009, S. 6f.). Dabei sind Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung wie kaum eine andere Gruppe behindernden Erfahrungen ausgesetzt, beispielsweise durch soziale Abhängigkeit, fehlende Peergroup, Infantilisierung, Ausgrenzung, etc. (Stöppler & Albeke, 2006, S. 56). Es ist davon auszugehen, dass jeder und jede Jugendliche mit Behinderung bereits negative Erfahrungen aufgrund der eigenen Behinderung machen musste (Ortland, 2006a, S. 33). Dabei sind fehlende (Lebens)Erfahrungsmöglichkeiten, Copingstrategien, Handlungskompetenzen und negative Erlebnisse Katalysatoren für Lebenskrisen. Diese erschwerenden Entwicklungsbedingungen können negative Gefühle des Anders- oder Ungeliebtseins und der Wirkungslosigkeit auslösen (Kendel & Thomas, 2004, S. 121). Solche sich in der Regel wiederholenden Ereignisse können insbesondere in der durch Unsicherheit geprägten Phase der Adoleszenz das Erleben von psychischem Stress, Kummer, Versagen, Enttäuschung, Unsicherheit, Ablehnung und Wut fördern und wirken sich negativ auf die Identitätsentwicklung aus. Generell gilt eine Behinderung als Entwicklungs- bzw. Krisenrisiko für die Bewältigung der sog. Entwicklungsaufgaben, die ein Mensch im Laufe seines Lebens zu bewältigen hat.

Aufgrund dessen benötigen von Behinderung betroffene Schülerinnen und Schüler in der Regel Unterstützung bei der Bewältigung eigener Behinderungserfahrung sowie der damit in Zusammenhang stehenden Aneignung von Handlungs- und Copingstrategien. Die Institution Schule kann hier als wichtige Konstante im Leben der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen passende Angebote bereitstellen.

Die zugrunde gelegte Identitätstheorie geht von der Grundannahme aus, „dass jeder Mensch prinzipiell in der Lage ist, eine personale Identität zu entwickeln, die von ihm in einem ureigenen Selbst- bzw. Identitätsgefühl (das/so bin ich) subjektiv wahrgenommen wird“ (Bretländer, 2007, S. 47). Dabei ist die Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess, der in die Dialog- und Beziehungserfahrungen mit „bedeutenden Anderen“ (Bretländer, 2007, S. 47) eingebettet ist und durch den jeweiligen soziokulturellen Kontext beeinflusst wird. Die Entwicklungstheorien der Postmoderne gehen, anders als noch Eriksons Identitätsentwicklung der aufeinander aufbauenden Stufenfolgen, von sog. Patchwork-Identitäten aus (Keupp, 1999). Keupp (1999), der den Begriff der Identitätsarbeit geprägt hat, stellt fest, dass diese retrospektiv und prospektiv stattfindet (Keupp, 1999, 192). Insbesondere der Prozess der Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung treiben die Identitätsentwicklung voran (Oerter & Dreher, 2002, S. 292). Die Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung von Handlungs- und Copingstrategien zu unterstützen, ist wichtiges Ziel in der Identitätsarbeit. Der Erwerb dieser Strategien ist Voraussetzung, um eine gesunde Identität entwickeln zu können. Identitätsarbeit sollte für **alle** Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung ab dem

Schuleintritt durchgängiger und integraler Bestandteil der Unterrichts- und Erziehungsziele sein. Als Schutz-bzw. Resilienzfaktoren gelten:

- ein realistisches Selbstbild
- Strategien der Problem- und Verlustbewältigung
- Strategien der Steuerung belastender Emotionen und im Umgang mit Stress
- Strategien der angemessenen Zielsetzung
- Aufbau von Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen und Erleben von Selbstwirksamkeit
- Aufbau sozialer Kompetenzen

(Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 41; Montada et al., 2012, S. 55)

Um die Schülerinnen und Schüler für die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung sowie die Bewältigung eigener Behinderungserfahrungen stark zu machen, sollte den Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihrer Schullaufbahn ihren Aneignungsniveaus entsprechend stetig die Möglichkeit geboten werden, an den o.g. Faktoren zu arbeiten sowie Coping- und Handlungsstrategien zu entwickeln.

Mögliche Themen im Schulalltag und Unterricht:

- Bildung im Bereich Menschenrechte auf Basis der Behinderten- und Kinderrechtskonvention und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte
- Resilienzförderung (siehe dazu Kapitel 24 zum Thema "Resilienz" in diesem Band)
- Förderung eines positiven Selbstbildes, Selbstkonzeptes, Selbstwertgefühls, etc.
- Förderung der Ich-Identität
- (eigene) Emotionen erkennen, benennen und im Idealfall regulieren können
- Unterstützung beim Aufbau und der Pflege von Freundschaften und Peers
- Partizipation und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben
- Erkennen von und Umgang mit Diskriminierung
- Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen (z.B. Was gibt meinem Leben Sinn? Was ist gerecht? Warum habe gerade ich eine Behinderung?)
- Glück als Unterrichtsthema (Steigerung des Wohlfühlglücks; Was bedeutet Glück/ glücklich sein für mich? Was kann ich tun, um glücklich zu sein? etc.)
- Vermittlung eines humanistischen Weltbildes

22.1.2 Exemplarische Verortung des Themenschwerpunktes in Richtlinien und Lehrplänen des Landes NRW

Laut der Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (MSB NRW, 2022a) sind für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler Angebote

von besonderer Bedeutung, „die dazu beitragen, kognitive, kommunikative, emotionale, soziale, wahrnehmungsbezogene und motorische Fähigkeiten zu stärken“ (MSB NRW, 2022a, S. 25). Aufbauend auf den zentralen Entwicklungsbereichen sollen die Schülerinnen und Schüler explizit bei der „Verarbeitung persönlicher und sozialer Auswirkungen von Behinderung“ (MSB NRW, 2022a, S. 26) unterstützt werden, um ihren persönlichen Erfahrungs- und Wertehorizont zu erweitern. Neben dem Entwicklungsbereich „Sozialisation“ in den „Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten“ (MSB NRW, 2022b), bietet auch das „Entwicklungsschwerpunktprofil für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ von Mersch, Scholz und Storcks-Kemming (in Albers et al., 2023, S. 58) gute Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung bzw. die Behinderungsbewältigung als entwicklungsorientierten Unterrichtsinhalt.

Aus fachlicher Perspektive kann der Themenschwerpunkt in jedes Unterrichtsfach implementiert werden, das den Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum und Zeit für eigene Erfahrungen, Fragen, Emotionen sowie persönliche Sorgen lässt. Es sollte den Kindern und Jugendlichen individuelle Zugangsmöglichkeiten bieten, und erlauben, auch Distanz zur Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung einzunehmen, wenn die Auseinandersetzung emotional überwältigend ist. Möglichkeiten zur emotionalen Entlastung sind dabei stets einzuplanen, beispielsweise durch gemeinsame Rituale, Auszeit- und Bewegungsmöglichkeiten.

Aus fachlicher Perspektive lässt sich das Thema der eigenen Behinderung und der damit verbundenen persönlichen Identitätsentwicklung derzeit exemplarisch in den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in NRW im Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (Erdkunde, Geschichte, Politik) (MSB NRW, 2024) sowie den Lehr- bzw. Kernlehrplänen der Grund- (MSB NRW, 2021b) und Hauptschule (MSB NRW, 2013a; 2013b) in den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre verorten. Dabei soll der Unterricht die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von Lebensanforderungen unterstützen sowie die personalen und sozialen Fähigkeiten fördern (MSB NRW, 2013a, S. 18). Es ist wichtig, dass der Bildungsinhalt immer eine subjektive Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler hat und einen Bezug zur eigenen Lebenswelt zulässt (MSB NRW, 2022a, S. 25).

22.2 Rico, Oskar und die Tieferschatten: Ich bin mehr als meine Behinderung! – Eine Ideensammlung für die Praxis

Anhand der Lektüre „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ (Steinhöfel, 2011) werden im Folgenden beispielhaft Ideen für die Praxis sowie eine entsprechende Unterrichtsreihe dargestellt, die die Methode der Bibliothherapie mit dem inhaltlichen Themenschwerpunkt „Die eigene Behinderung als Thema im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ verknüpfen. Dabei handelt es sich um **eine** exemplarische Zugangsmöglichkeit, um Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung zu unterstützen. In welcher Form die Behinderungsbewältigung didaktisch und methodisch aufbereitet wird, steht immer in Anhängigkeit von der Lerngruppe und dem verfolgten Unterrichtsziel.

Insbesondere bei emotional bewegenden und existenziellen Themen sollte der Unterricht dahingehend flexibel geplant sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren persönlichen Bedürfnissen und Fragen einbringen können. Unterrichtsplanung muss sehr spontan und flexibel anpassbar sein, damit Schülerinnen und Schüler sich ernst genommen fühlen und ihre drängenden Fragen geklärt bzw. aufkommende Emotionen bezüglich der eigenen Behinderung aufgearbeitet werden können.

22.2.1 Das Konzept der Bibliothherapie im Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Kurzgefasst wird unter dem Begriff Bibliothherapie der gezielte und bedachte Einsatz von Literatur zu therapeutischen oder entwicklungsfördernden Zwecken verstanden. In Abhängigkeit von der Fachdisziplin verfolgt die Methode Bibliothherapie unterschiedliche Ziele. Die Grundlage für ein bibliotherapeutisches Arbeiten in der Schule bildet die sogenannte entwicklungsfördernde Bibliothherapie. Ihr Aufgabenfeld umfasst die Unterstützung der Reifung der Persönlichkeit, Hilfestellungen zur Sinnfindung sowie die Bewältigung von Krisensituationen durch die Zuhilfenahme von Literatur (Munzel, 2000; Ortland, 2006c; Kuhn, 2010)⁸. Dabei werden mittels des Mediums „Buch“ Themen und Probleme aufgegriffen, die an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Bibliotherapeutische Geschichten bieten den Schülerinnen und

⁸ In den skandinavischen Ländern oder den USA gehört ein bibliotherapeutisches Arbeiten oftmals zum Unterrichtsalltag und ist fest im Schulkonzept verankert. In Deutschland ist die Methode nach wie vor recht unbekannt. Dennoch gibt es erste erfolgreiche Ansätze und Studien aus dem Bereich der Regelschule (Munzel, 2000; Biehle, 2009; Oskamp, 2017) sowie auch im Unterricht mit Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung (Ortland, 2006c).

Schülern Identifikationsmöglichkeiten und zeigen alternative Handlungs- und Lösungsstrategien sowie neue Perspektiven auf. Sie bieten eine Erfahrungsplattform, auf der ein stellvertretendes Erleben realer Erfahrungen möglich ist (literarisches Probehandeln), und können Ungesagtes sagbar machen. Gleichzeitig wird eine Ansprache eines als unangenehm oder belastend wahrgenommenen Themas – beispielsweise die eigene Behinderung, Mobbing, Liebe, Eifersucht, Tod und Sterben – über das Medium „Buch“ auf eine indirekte Weise ermöglicht, ohne dass die Schülerinnen und Schüler einen direkten Bezug zu sich selbst herstellen müssen oder sich bloßgestellt fühlen. Unterrichtsangebote werden so konzipiert, dass für die Teilnehmenden immer eine Option besteht, sich nicht mit eigenen Erfahrungen in den Unterricht einbringen zu müssen (wenn diese etwa zu schmerzhaft sind), sondern dicht an der Erfahrungsebene der Geschichte und ihrer Protagonistinnen und Protagonisten bleiben zu können. Aïex (1993, S. 2) und Pardeck (1995, S. 83) erachten die Bibliothherapie ausdrücklich als für die Identitäts- und Persönlichkeitsarbeit in der Schule geeignet. Ortland (2006b, S. 156) sowie Stöppler und Albeke (2006, S. 63) verweisen auf das Potenzial der Bibliothherapie für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Auseinandersetzung mit tiefgreifenden Themen (wie z.B. mit der eigenen Behinderung) und empfehlen hier insbesondere den Religionsunterricht.

Die bibliotherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen macht eine aktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text unabdingbar, d.h. der Inhalt muss auf der handlungsorientierten Ebene erfahrbar gemacht werden. So werden beispielsweise die Gefühle der literarischen Figuren, Verhaltensweisen, Handlungsabläufe oder Situationen für die Schülerinnen und Schüler durch Spiele oder andere kreative Angebote emotional an der eigenen Person erfahrbar und „be-greifbar“ gemacht. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind in erheblichem Maße auf diese Erfahrung angewiesen. Die Lesefähigkeit ist keine Voraussetzung. Idealerweise werden Texte durch die Lehrkraft vorgelesen oder frei erzählt.

Die Bibliothherapie ist *kein* klassischer Literaturunterricht und als therapeutischer Ansatz keine explizite Aufgabe in der Schule. Dennoch können Elemente der Bibliothherapie die eigene Textwahrnehmung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fördern. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen Entwicklung und bei der Bewältigung sozialer und emotionaler Anforderungen zu unterstützen.

22.2.2 Zur möglichen Ausgangssituation der Schülerinnen und Schüler

Von Behinderung betroffene Schülerinnen und Schüler können in ihrem Privat- und Schulleben immer wieder in Situationen geraten, die ihnen die eigene Behinderung schmerzlich vor Augen führen können. Sei es durch Vergleiche mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Bewusstwerdung persönlicher Grenzen oder die Erkenntnis, dass Berufs- und Lebenswünsche nicht realisierbar sind. Im schlimmsten Fall können diese Situationen Krisen auslösen, insbesondere, wenn eine adäquate Auseinandersetzung mit der Aneignung entsprechender Copingstrategien noch aussteht.

Für Lehrkräfte gilt es bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den eigenen Möglichkeiten und Begrenzungen sehr unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen können. Die Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe kann z.B. von Annahme und sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein, über ein unrealistisches übersteigertes Selbstbild bis hin zu Abwehr, Verdrängung und Verleugnung reichen. Die Möglichkeit dieser sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verdeutlicht, dass das Thema an verschiedenen Erfahrungs- und Wahrnehmungsebenen anknüpfen muss, um alle Schülerinnen und Schüler mitnehmen zu können. Eine behutsame Annäherung an die eigene Behinderung sowie an konkrete Perspektiven und das wiederholte Aufgreifen der Ressourcen und Kompetenzen der Lernenden sind wichtig, damit letztere eine Chance haben, sich auf das Thema einlassen zu können.

22.2.3 Didaktisch-methodische Überlegungen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung anhand der Lektüre „Rico, Oskar und die Tieferschatten“

Im Folgenden werden grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen dargestellt, die (aus bibliothераpeutischer Perspektive) grundlegend für eine zielführende Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit sind:

- Die Buchvorlage „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel (2011) bildet den Rahmen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung. Die Erzählung orientiert sich an der Originalgeschichte und wird elementarisiert sowie auf den wesentlichen Inhalt reduziert.
- Die Geschichte wird abschnittsweise in den einzelnen Unterrichtseinheiten erzählt, um Themenschwerpunkte zu vertiefen und Spannung aufzubauen.
- Das Erzählte wird durch visuelle Elemente unterstützt, z.B. durch Bildvorlagen aus dem Buch sowie reale Fotos, die die einzelnen literarischen Figuren darstellen. Um die Identifikation mit Rico und Oskar zu unterstützen, wird darauf geachtet, dass sie

einen Typus Mensch abbilden, der die Schülerinnen und Schüler positiv anspricht und ihrem Alter entspricht.

- Die Identifikation mit der literarischen Figur Rico erleichtert das Nachempfinden und Verstehen können von Gefühlen und Verhaltensweisen und ermöglicht gleichzeitig einen indirekten Zugang zum Thema „Behinderung“, sodass nicht zwingend ein Bezug zu sich selbst hergestellt werden muss. Alternativ können die Teilnehmenden auf der Erfahrungsebene der Figuren verbleiben (s.o.).
- Rico erzählt den Schülerinnen und Schülern *seine* Geschichte. Dies schafft zusätzlich Nähe und trägt zur Identifikation mit Rico bei.
- Da sich die (Anbahnung der) Auseinandersetzung mit eigenen Einschränkungen als höchst sensibles Thema für die betroffenen Schülerinnen und Schüler darstellt, sollte bei der Unterrichtsplanung bewusst darauf geachtet werden, dass es neben den emotional sehr anspruchsvollen Unterrichtseinheiten immer wieder Einheiten gibt, die für die Schülerinnen und Schüler emotional wenig(er) verfänglich sind.
- Grundlegende Unterrichtselemente aus bibliothераpeutischer Perspektive
 - *Problemorientierung*: Gespräch über das Gehörte; je nach den Lernvoraussetzungen mit einem Bezug zur eigenen Person
 - *Erfahrungsorientierung*: aktive und handlungsorientierte Anknüpfung an das Gespräch; „be-greifbar“ machen des Gehörten; Entwicklung von Handlungsstrategien; Erweiterung des Erfahrungshorizontes
 - Gespräch über die gemachten Erfahrungen und (neu) gewonnenen Erkenntnisse; je nach den Lernvoraussetzungen mit einem Bezug zur eigenen Person
- Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sollten Möglichkeiten erarbeitet werden, die der emotionalen Entlastung während des Unterrichts dienen (z.B. Auszeitmöglichkeit, Bewegungsmöglichkeit, Musik hören).
- Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nichts Persönliches von sich preisgeben möchte, wird dies uneingeschränkt akzeptiert.
- Idealerweise findet der Unterricht in einem geschlossenen Sitzkreis statt. Dieser vermittelt Zusammengehörigkeit sowie eine Begegnung auf Augenhöhe.

Zur Haltung der Lehrkraft

Durch die Auseinandersetzung mit Behinderungserfahrungen ergibt sich ein verändertes Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern (Ortland, 2006d, S. 44). Beide Gruppen setzen sich unvermeidlich mit dem Thema Behinderung auseinander und bringen sich mit ihren individuellen Lebenserfahrungen, Wahrnehmungen und Bewältigungsmöglichkeiten in den Unterricht ein. „Für die Schüler bedeutet das Unterrichtsangebot allerdings die explizite Thematisierung behindernder

Erfahrungen, für die Lehrer bedeutet es eine implizite Auseinandersetzung“ (Ortland, 2006d, S. 44). Die Lehrkraft wird zur Lernbegleitung ihrer Schülerinnen und Schüler, die die Expertise für ihre eigene Situation haben und ihren individuellen Lernweg aktiv mitgestalten. Im Idealfall bringen sich Lehrerinnen und Lehrer in angemessener Weise mit eigenen Erfahrungen in den Unterricht ein bzw. arbeiten an entsprechender Stelle mit, wobei das adäquate Nähe- und Distanzverhältnis zu den Schülerinnen und Schüler gewahrt bleibt. Dies ermöglicht es den Lernenden, sich leichter zu öffnen und schwierige bzw. schambehaftete Erfahrungen zu teilen, da jedes Gruppenmitglied etwas von sich preisgibt und eine echte Begegnung auf Augenhöhe stattfinden kann. Denn die Auseinandersetzung kann nur in einem vertrauensvollen, wertschätzenden und verständnisvollen Lernsetting gelingen. Wichtige Voraussetzungen dafür sind, dass Lehrkraft und Lerngruppe miteinander vertraut sind und eine gute sowie tragfähige Beziehung miteinander und untereinander besteht.

Lehrkräfte, die in inklusiven Settings arbeiten, stehen vor der besonderen Herausforderung, dass sie ein sensibles Unterrichtsthema aufbereiten, von dem nur ein Teil der Lerngruppe persönlich betroffen ist, welches für die nicht betroffenen Schülerinnen und Schüler aber nicht weniger wichtig ist. Auf der einen Seite muss Raum für die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung geschaffen werden, andererseits Raum, um Verständnis sowie Empathie für von Behinderungen betroffene Menschen bzw. die betroffenen Mitschülerinnen und Mitschüler aufbauen zu können, sowie auch die Möglichkeit, sich ggf. mit eigenen diskriminierenden und vorurteilsbehafteten Mechanismen auseinanderzusetzen.

Insbesondere den von einer Behinderung betroffenen Schülerinnen und Schülern muss die Möglichkeit gegeben werden, sich in ihrer Peergroup, ohne die nicht betroffenen Mitschülerinnen und -schüler, auszutauschen.

22.2.4 Thematische Schwerpunktsetzung für den Unterricht mittels der Lektüre „Rico, Oskar und die Tieferschatten

Der Jugendroman „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel (2011) handelt von Rico, einem Jungen mit Lernschwierigkeiten, der eine Förderschule besucht. Rico erzählt von seinem Leben mit Lernschwierigkeit, seinen Problemen und seinen persönlichen Stärken. Eines Tages lernt Rico den hochbegabten Oskar kennen. Trotz ihrer Unterschiede freunden sich beide schnell an. Als Oskar von Mister 2000, einem Entführer, gekidnappt wird, nimmt Rico all seinen Mut zusammen, um Oskar zu retten.

Die unten dargestellte Unterrichtsreihe wurde bereits mit Jugendlichen verschiedener Jahrgangsstufen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

durchgeführt, mit der Intention, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich mit der eigenen Behinderung auseinanderzusetzen, indem sie sich anhand der Geschichte von Rico und Oskar der eigenen (behinderten) Identität annähern und ein positives Selbstwertgefühl entwickeln.

Tab. 29 Planung Unterrichtsreihe

UE	Thema der Unterrichtseinheiten	Ziel der Unterrichtseinheiten
1.	„Gestatten: Rico Doretti!“ - Und ich stelle mir die Frage, „Wer bin ich und wer will ich sein?“	Die Schülerinnen und Schüler nähern sich anhand der Erzählung dem eigenen Ich an, indem sie ihr äußeres Erscheinungsbild, mit den für sie positiven Merkmalen erfassen und im Rahmen eines „Fotoshootings“ ihre Idealvorstellung von sich selbst darstellen.
2.	„Übrigens: Ich bin tiefbegabt, aber kann ne Menge!“ – Ich, meine Stärken und Grenzen.	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand der Erzählung mit den eigenen Stärken und Grenzen auseinander, indem sie mittels eines Selbsterfahrungsparcours eigene Stärken und Grenzen wahrnehmen und erkennen, dass jeder Stärken hat und niemand alles kann.
3.1	„Alle sehen die Sonne in meinem Herzen, doch tief drinnen gibt es ein Versteck“ - Ich entscheide selbst, was ich anderen von mir preisgebe.	Die Schülerinnen und Schüler machen sich anhand der Erzählung bewusst, dass jeder eine öffentliche und nicht öffentliche Seite hat und sie selbst entscheiden, was sie anderen von sich preisgeben, indem sie die äußere Seite ihres symbolischen Herzens mit den Aspekten gestalten, <i>die sie anderen zeigen möchten</i> .
3.2	„Alle sehen die Sonne in meinem Herzen, doch tief drinnen gibt es ein Versteck“ - Ich entscheide selbst, was niemand wissen sollt.	Die Schülerinnen und Schüler rekapitulieren anhand der Erzählung und der Herzen, dass sie selbst entscheiden, was sie anderen von sich preisgeben, indem sie die innere Seite ihres symbolischen Herzens mit den Aspekten gestalten, <i>die sie anderen nicht zeigen möchten</i> .
4.	„Es gibt viele Gründe für das graue Gefühl und manchmal erwischt es auch mich“ – Negative und positive	Die Schülerinnen und Schüler erfahren anhand der Erzählung, dass jeder Mensch positive und negative Erlebnisse mit den entsprechenden Gefühlen hat, und setzen sich im Anschluss, mittels eines Rollenspiels,

	Erlebnisse in meinem Leben.	mit (eigenen) negativen Erfahrungen auseinander und erstellen ein „Erste-Hilfe-Kit“ für „graue Gefühle“.
5.	„Ich bin tiefbegabt und Oskar hochbegabt und was ist dann eine Behinderung?“ - Ich frage nach!	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand der Erzählung von Rico mit dem Thema „Behinderung“ auseinander, indem sie Interviews zum Thema „Was ist eine Behinderung“ mit Personen aus ihrem Umfeld durchführen.
6.	„Kann es sein, dass du ein bisschen doof bist?“ - Manchmal fühle ich mich behindert.	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand der Erzählung von Rico mit dem Thema „behindert fühlen“ auseinander, indem sie eigene behindernde Erfahrungen kreativ-gestalterisch zum Ausdruck bringen und anschließend an Ricos Handeln eigene Handlungsstrategien für den Umgang mit dem Gefühl des „Behindert seins“ entwickeln.
7.	„Auf Mama ist immer Verlass!“ – Du akzeptierst mich so, wie ich bin.	Die Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigen sich Personen, die ihnen Halt geben und sie unterstützen, indem sie diese in einer Collage visualisieren.
8.	Rico – ein tiefbegabter Held – Auch ich kann viel erreichen! (<i>Zusammenarbeit mit Künstler*innen mit sog. geistiger Behinderung</i>).	Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass auch sie Entwicklungspotenziale besitzen, indem sie sich, über Rico hinausgehend, mit realen Vorbildern aus ihrem Umfeld austauschen, die trotz einer sog. geistigen Behinderung professionelle Musiker und Schauspieler geworden sind.
9.	Das will ich Rico (und Oskar) noch sagen oder fragen.	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich vertiefend mit den eigenen Behinderungen, persönlichen Stärken und Grenzen auseinander, indem sie einen Brief für Rico gestalten und eigene Gefühle, emotionale Berührungen, offene Fragen, etc. zum Ausdruck bringen.

Auch hier gilt: Die thematische Schwerpunktsetzung mittels der Lektüre steht immer in Abhängigkeit von der Lerngruppe sowie den Themen, die für die Schülerinnen und Schüler Relevanz haben bzw. akut sind.

22.2.5 Und die Schülerinnen und Schüler?! – Ein kurzes Fazit aus der Praxisperspektive

Durch die Identifikationsfigur Rico gelang es den Jugendlichen in bisherigen Umsetzungen der Unterrichtsreihe relativ einfach, sich auf die Geschichte und die damit verknüpften Themen einzulassen. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler erkannten sich wieder in Rico, den Situationen, die er erlebte, und den Problemen, mit denen er konfrontiert war. Die Jugendlichen ließen sich auf unterschiedlichen Ebenen auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung ein und teilten eigene Situationen, Erfahrungen und emotionale Betroffenheiten mit der Gruppe. Auch den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen konnte mittels der bibliothераpeutischen Aufbereitung der Lektüre entsprochen werden. So zeigte sich bei einigen Schülerinnen und Schülern, dass sie gerne über sich und ihre Gefühle sprachen, wenn sie sich mit ihren Kompetenzen, Stärken und positiven Persönlichkeitsattributen auseinandersetzen konnten. Kam das Thema (eigene) Behinderung auf, nutzten sie in der Regel Rico, um aus seiner Perspektive etwas zum Thema zu sagen. Hier wird deutlich, dass die entsprechenden Schülerinnen und Schüler noch Zeit und emotionale Stärkung brauchen, um sich vertiefend mit der eigenen Behinderung auseinandersetzen zu können.

Die Lerngruppen zeigten im Verlauf der Unterrichtsreihe Fortschritte im Bereich der Identitätsentwicklung sowie in der Auseinandersetzung mit Behinderungserfahrungen. Stellvertretend sei hier der Entwicklungsprozess eines Schülers, anhand zwei seiner Aussagen, verdeutlicht: Von *„Ich finde es richtig gut, dass wir über das Thema Behinderung sprechen. Das ist ja wichtig für die anderen Schüler in der Klasse. Die haben ja alle eine Behinderung.“*, zu Beginn der Unterrichtsreihe, hin zu *„Ich bin ja schon wie Rico, aber ich will trotzdem nicht in die Werkstatt [für Menschen mit Behinderung, Anm. d. Verf.]. Kannst du [die Lehrerin, Anm. d. Verf.] mir helfen, was zu finden, was ich machen kann, auch wenn ich auf der Förderschule bin?“*, zum Ende der Unterrichtsreihe. Die Thematisierung von Behinderungserfahrungen haben die Jugendlichen als gewinnbringend und entlastend erlebt. Sie haben neue Handlungsmöglichkeiten und Ideen im Umgang mit eigenen Behinderungen entwickelt und erworben sowie erfahren, dass es anderen Betroffenen ähnlich geht. Sie durften *ihre* Fragen stellen (z.B. *„Warum spricht man von normalen Schulen und Förderschulen? Wir sind doch alle Menschen.“*) und von sich und ihren Erlebnissen berichten.

In der Auseinandersetzung mit von Behinderung betroffenen Schülerinnen und Schülern wird immer wieder deutlich, wie hoch der Bedarf auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist, über eigene Behinderungen zu sprechen und sich auszutauschen. Fehlende Worte, Scham oder auch die Angst, andere zu enttäuschen oder traurig zu machen, erschweren es den Jugendlichen oftmals, die eigene Behinderung selbst anzusprechen. Die Angst

vieler Lehrkräfte, „schlafende Hunde“ zu wecken, ist unbegründet. Diese schlafen nämlich nur vermeintlich und warten nur auf Lehrerinnen und Lehrer, die sie mit sensiblem Gespür und Offenheit abholen und gemeinsame Gesprächsanlässe in einem vertrauensvollen und wertschätzenden Setting initiieren.

Die Schülerinnen und Schüler der beschriebenen Unterrichtsreihe haben es genossen, sich mit ihrer eigenen Identität, ihren Stärken und Kompetenzen auseinanderzusetzen und die Erfahrung machen zu können „Ich bin wertvoll und ich kann etwas!“

23 Sexualität und Sexualerziehung

Silke Nürnberg und Birgit Storcks-Kemming

23.1 Sexualität im Kontext von Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen von Sexualität. Ortland (2020) erachtet die Definition der WHO (BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011) als besonders hilfreiche Arbeitsdefinition (vgl. Ortland 2020, S.34):

„Sexualität bezieht sich auf einen zentralen Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg, der das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Lust, Erotik, Intimität und Fortpflanzung einschließt. Sie wird erfahren und drückt sich aus in Gedanken, Fantasien, Wünschen, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen. Während Sexualität all diese Aspekte beinhaltet, werden nicht alle ihre Dimensionen jederzeit erfahren oder ausgedrückt. Sexualität wird beeinflusst durch das Zusammenwirken biologischer, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer, rechtlicher, religiöser und spiritueller Faktoren.“ (BZgA & WHO Regionalbüro für Europa, 2011 Seite 18)

Sexualität wird hier nicht einseitig in ihrer Funktionalität beschrieben, sondern impliziert auch Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen, bezieht sich immer auf die gesamte Lebensspanne und wird durch individuelle und äußere Faktoren beeinflusst beschrieben.

Grundsätzlich unterscheidet sich die Entwicklung von Sexualität bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht von derjenigen von Kindern und Jugendlichen ohne kognitive Einschränkungen. Sie durchlaufen die gleichen Phasen der Sexualentwicklung, diese können jedoch zeitlich verzögert oder auch nicht vollständig durchlaufen werden. (vgl. Ortland 2020, S. 136) So verläuft die körperliche Entwicklung in der Regel altersgemäß. Die emotionale Entwicklung, die eng mit der sexuellen Entwicklung verbunden ist, kann verzögert verlaufen (vgl. Klamp-Gretschel 2019, S. 674) und Erfahrungen und Lernprozesse verändern. Konkrete wissenschaftliche Untersuchungen hierzu stehen noch aus. (vgl. Ortland 2020, S. 136)

In der Praxis werden gerade in der Pubertät emotionale bzw. sexuelle Entwicklungserschwerisse für Jugendliche im Bildungsgang Geistige Entwicklung deutlich:

Die Jugendlichen verlieren ihr kindliches Aussehen, was ihnen in der Kindheit den Kontakt zu Mitmenschen oftmals erleichtert hat. Sie erleben nun möglicherweise auch Ablehnung aufgrund ihrer Behinderung. Soziale Kontakte können abnehmen, woraus dann Einsamkeit und weitere negative Empfindungen resultieren können (vgl. ebd., S. 140). Teilweise wird eine verzögerte sexuelle Entwicklung von Außenstehenden als negativ bewertet, etwa "Doktorspiele" in der 5. Klasse. Auch die manchmal zu beobachtende Tendenz zur Selbststimulation bzw. Selbstbefriedigung in der Öffentlichkeit kann Lehrkräfte und Bezugspersonen verunsichern (siehe Kapitel 23.4, S.303). Die wahrgenommenen Veränderungen in der Pubertät können die Jugendlichen verunsichern oder gar ängstigen. Fehlende mediale und schriftsprachliche Kompetenzen erschweren es den Jugendlichen oftmals, sich bedarfsorientiert über bestimmte Sachverhalte im Internet zu informieren. Für viele junge Menschen stellen die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung (siehe Kapitel 22, S.283) und die Loslösung von den Eltern in Richtung eines selbstbestimmten Lebens zusätzliche Herausforderungen dar.

Lehrkräfte können durch eine Selbstreflexion ihrer eigenen Einstellungen und Haltungen Kinder und Jugendliche beim Entdecken ihrer eigenen Sexualität unterstützen: Was sind meine Einstellungen zur Sexualität? Wie wichtig ist mir selbst Sexualität? Auch die bewusste Klärung der eigenen Grenzen bezüglich der Thematisierung von Inhalten ist von Bedeutung. Wie stehe ich zu gleichgeschlechtlicher Liebe? Was ist meine Haltung zu Selbstbefriedigung, Kinderwunsch, Schwangerschaftsabbruch...? Ermögliche ich es den Kindern und Jugendlichen, ihren eigenen Weg zu finden bzw. zu gehen?

Die von der WHO formulierten sexuellen Rechte (auf sexuelle Gesundheit, sexuelle Selbstbestimmung, sexuelle Freiheit sowie einen Schutz vor Diskriminierung, sexueller Gewalt und das Recht, die eigene Fortpflanzung selbst zu bestimmen) gelten für alle Menschen (vgl. BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011, S. 20). So formuliert auch die Lebenshilfe in ihrem Positionspapier zur begleiteten Elternschaft:

„Das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung, das Recht auf Partnerschaft und auf Familie gilt für alle Menschen:

- Auch Menschen mit geistiger Behinderung leben Sexualität und Partnerschaft!
- Auch Menschen mit geistiger Behinderung werden Eltern und gründen Familien!“ (Lebenshilfe 2018, S. 4)

Alle Kinder und Jugendlichen haben laut WHO das Recht auf Zugang zu altersgerechter Sexuaufklärung (vgl. BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011, S. 22). Adäquat altersgerecht ist eine Sexualerziehung dann, wenn diese auch entwicklungsgerecht erfolgt, also die individuelle Entwicklung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen berücksichtigt (vgl. ebd., S. 14).

23.2 Inhalte der Sexualerziehung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Einen guten Überblick über die Inhalte der Sexualerziehung gibt die WHO durch die Formulierung von Entwicklungsaufgaben in Bezug auf Wissen, Kompetenzen und Haltungen für Kinder und Jugendliche für sechs verschiedene Altersgruppen. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich also nicht nur Wissen aneignen, sondern darüber hinaus auch Kompetenzen entwickeln und Haltungen aufbauen. (BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011, S. 42 ff.) Die fächerübergreifenden Richtlinien für die Sexualerziehung in NRW (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2011) benennen folgende Inhalte:

- Beziehungen und Sexualität
- Geschlechterrollen
- Familie und andere Formen des Zusammenlebens
- Sexuelle Orientierung und Identität
- Körper und Sexualität
- Empfängnisverhütung
- Schwangerschaftskonflikte und Kinderlosigkeit
- Sexueller Missbrauch und sexuelle Gewalt
- Sexuell übertragbare Krankheiten, Hepatitis B und AIDS

Diese Inhalte finden sich zum größten Teil als fachliche Aspekte im Inhaltsfeld Sexualerziehung der Unterrichtsvorgaben zum Aufgabenfeld Naturwissenschaftlicher Unterricht (siehe MSB NRW 2023a, S. 47-54) wieder. Weitere Inhalte werden in den Unterrichtsvorgaben zum Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (fachlicher Schwerpunkt: Identität und Rollen) aufgegriffen (siehe MSB NRW 2023b, S. 67-71).

Es empfiehlt sich, dass jede Schule auf Grundlage der formulierten Entwicklungsaufgaben der WHO (BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011), der Richtlinien für die Sexualerziehung (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2011), der Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Naturwissenschaftlicher Unterricht (siehe MSB NRW 2023b, S. 47-54), der Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (siehe MSB NRW 2023a, S. 67-71) und ggf. weiterer bald erscheinender Unterrichtsvorgaben ein Spiralcurriculum für die Sexualerziehung erstellt und hier Schwerpunktthemen für alle Schulstufen festlegt.

23.3 Sexualerziehung im zieldifferenten Bildungsgang

Geistige Entwicklung

Sexualerziehung findet zum einen gezielt im Unterricht statt, aber auch immer außerhalb des eigentlichen Unterrichts, wenn die Lernenden sich mit ihren Fragen an die Lehrpersonen wenden, von Erfahrungen oder gar Übergriffen berichten.

Gerade Sexualerziehung geschieht immer individualisiert, da die Vorerfahrungen sehr unterschiedlich sind. Auch die aktuellen Fragen, Wünsche und Bedürfnisse unterscheiden sich deutlich voneinander. Die Lernenden entscheiden bei den Inhalten des Unterrichts mit, können eigene Haltungen und Einstellungen ansprechen und vergleichen diese mit denen der anderen Jugendlichen. Darüber hinaus benötigen die Schülerinnen und Schüler genügend Zeit, um sich detailliert und bedarfsorientiert mit den einzelnen gewählten Themen auseinanderzusetzen. Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, einige Themen immer wieder anzusprechen, da Fragen aufgrund von Hemmungen oder weil Worte fehlen, nicht gestellt werden. Individuelle Gespräche, die konkrete und praktisch durchführbare Möglichkeiten aufzeigen, sind zusätzlich hilfreich. Auch ist auf differenzierte und klar gegliederte Lernschritte zu achten. (vgl. Ehlers 2014, S. 15)

Lehrpersonen können bei der Aufbereitung der Inhalte auf Arbeitsmaterialien, die für den Grundschulbereich entwickelt wurden, zurückgreifen (z.B. Niemann et al. 2013). Die Bilderbücher „Expedition nach Genitalien“ (Wagner 2024a) und „Auf Fruchthöhlen-Forschung“ (Wagner 2024b) ermöglichen Kindern im Vorschulalter bzw. in der Primarstufe einen verständlichen und altersgerechten Zugang. Die Lernenden begleiten die Kinder Mathilda und Lasse u.a. beim Entdecken ihres eigenen Körpers (Wagner 2023a). Lernende können ebenfalls mit Hilfe von Peter und Ida (Fagerström & Hansson 1979) wichtige Inhalte der Sexualität entdecken. Die Arbeitshilfe von Ehlers (2014) unterstützt die Lehrpersonen bei der Aufbereitung der Inhalte für jugendliche Schülerinnen und Schüler. Die Lernenden begleiten die beiden jugendlichen Protagonisten Jan und Julia beim Erleben ihrer ersten partnerschaftlichen und sexuellen Erfahrungen. Durch die Identifikation mit Jan und Julia werden partnerschaftliche und sexuelle Erfahrungen und Gefühle konkreter nachvollziehbar. Durch eine methodisch abwechslungsreiche Gestaltung, insbesondere durch die Einbeziehung handlungs- und erfahrungsorientierter Elemente können die Lernenden nachhaltig ihre individuelle und selbstbestimmte Sexualität weiterentwickeln (vgl. ebd, S. 15). Der Besuch in einer Praxis für Gynäkologie oder bei ProFamilia bietet sich an. Mit Hilfe von Rollenspielen gelingt es den Lernenden, in geschützter Atmosphäre mögliche Situationen zu erproben, zum Beispiel Komplimente machen, eine Verabredung treffen. Darüber hinaus helfen Modelle bei der Vermittlung von komplexeren Inhalten, die beispielsweise über das Institut für

Sexualpädagogik (https://www.isp-sexualpaedagogik.org/service/materialboerse/_20.01.2024) vertrieben werden. Körperübungen ergänzen den Unterricht. Mit Hilfe von Massagen wird der eigene Körper bewusst wahrgenommen, Vorlieben für bestimmte Berührungen können ausgebildet werden und eigene Grenzen werden den Lernenden bewusst. Die Lernenden können ein eigenes Portfolio mit allen wichtigen Inhalten des Unterrichts erstellen. So kann in der Sekundarstufe auf die Arbeitsblätter der Arbeitshilfe von Ehlers (2014) zurückgegriffen werden. Die Arbeitsblätter liegen auch als bearbeitbare Word-Dokumente vor, so dass individuelle Anpassungen möglich sind. Das Portfolio können die Jugendlichen auch nach der Unterrichtsreihe zur Erinnerung der Inhalte und zum Gespräch mit anderen Jugendlichen nutzen.

Als Lehrkraft muss man sich auch immer wieder bewusst machen, dass die Sexualerziehung bei den Schülerinnen und Schülern die Erinnerung an eine traumatische Erfahrung und/oder sexuellen Missbrauch wachrufen kann. Hier gilt es, sehr sensibel zu sein, Persönlichkeitsveränderungen im Blick zu halten und als Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Vertraut sich ein Kind oder Jugendlicher der Lehrkraft an, sind weitere Schritte einzuleiten (siehe Kapitel 23.4.1, Prävention sexuellen Missbrauchs).

Sexualerziehung ist eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus. Diese Aufgabe kann durch die besondere Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen erschwert sein, oder es gibt Unsicherheiten, wie der sexuellen Entwicklung zu begegnen ist (vgl. ebd., S. 20). In NRW sind die Lehrkräfte zudem verpflichtet, die Eltern über Inhalte und Medien zu informieren: *„Das Schulordnungsgesetz gebietet es, dass die Schule Ziel, Inhalt und Methoden der Sexualerziehung den Erziehungsberechtigten bekannt gibt, begründet und mit ihnen berät. Da das methodische Vorgehen zumeist auch vom Medieneinsatz bestimmt wird, erstreckt sich die Informations- und Beratungspflicht auch auf die Medien.“* (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2011, S. 9). Ein Elternabend ist eine gute Möglichkeit, um Medien und Materialien vorzustellen sowie Bedenken oder Ängste der Eltern wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Wertvolle Hinweise zur Gestaltung der Elternarbeit geben Ehlers (siehe Ehlers 2014, S. 20f.) und Oberlack, Steuter und Heinze (siehe Oberlack et al. 1997, S. 17ff.).

23.4 Ausgewählte Themen der Sexualerziehung

23.4.1 Prävention sexuellen Missbrauchs

Sexueller Missbrauch im Kontext des Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Sexueller Missbrauch umfasst sowohl Handlungen, bei denen eine Person unsittlich berührt wird – sogenannte „Hands-on“-Delikte - als auch „Hands-off“-Taten, bei denen es keinen Körperkontakt gibt, wie etwa das Zeigen von pornographischen Medien (vgl. Bienstein & Verlinden 2017, S. 5). Die Dunkelziffer bezüglich sexueller Übergriffe gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung ist hoch. Polizeiliche Statistiken erfassen zwar sexuelle Übergriffe, es wird jedoch nicht zusätzlich eine vorliegende kognitive Beeinträchtigung dokumentiert. Auch gibt es nur wenige internationale und nationale Studien zur sexuellen Gewalt an Menschen mit Behinderung. (vgl. ebd., S. 6) Dennoch weisen die vorliegenden Untersuchungen darauf hin, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit kognitiven Beeinträchtigungen ein zwei- bis vierfach erhöhtes Risiko im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung haben, sexuellen Missbrauch zu erfahren. Insbesondere Kinder, bei denen sowohl eine kognitive Beeinträchtigung als auch eine Körperbehinderung vorliegen, scheinen in besonderem Maße Opfer von sexuellem Missbrauch zu sein. Weitere Untersuchungen weisen darauf hin, dass Jungen mit Behinderung im Vergleich zu Jungen ohne Behinderung deutlich häufiger sexuellen Missbrauch erleben. (vgl. ebd., S. 65)

Bienstein & Verlinden (2017) benennen u. a. folgende Faktoren, die sexuellen Missbrauch begünstigen:

- eingeschränkte kognitive, verbale sowie soziale Kompetenzen,
- weniger sichere Bindungen, mehr Beziehungsabbrüche,
- deutlichere Fremdbestimmung und mehr erlebte Abhängigkeiten,
- weniger Erfahrungen von Selbstwirksamkeit,
- geringes oder gar negatives Selbstwertgefühl und
- eine mangelnde Sexualaufklärung, insbesondere bezüglich einer Prävention von sexuellem Missbrauch. (vgl. ebd., S. 65)

Um das Risiko, sexuell missbraucht zu werden, gezielt zu reduzieren, ist eine altersgerechte, individuelle und durchgängige Prävention erforderlich (primäre Prävention). Darüber hinaus besteht die dringliche Notwendigkeit, dass sich Kolleginnen und Kollegen fortbilden, damit sie sensibel veränderte Verhaltensweisen wahrnehmen und zum Schutze des Kindes oder Jugendlichen notwendige Maßnahmen ergreifen können (sekundäre Prävention). Der Online-Kurs „Was ist los mit Jaron?“ (<https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/>, 24.07.2024) beispielsweise unterstützt Lehrkräfte darin, ihre Wahrnehmungen von veränderten Verhaltensweisen bei den Kindern und Jugendlichen und ihre Kompetenzen hinsichtlich des Vorgehens beim Verdacht eines

sexuellen Übergriffes zu erweitern. Ein erster Schritt kann ein Beratungsgespräch nach §8b (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz) sein. Lehrpersonen dürfen sich bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung von erfahrenen Fachkräften der örtlichen Träger der Jugendhilfe anonym beraten lassen. Sie können sich auch an Zartbitter Münster wenden, deren vorrangiger Arbeitsschwerpunkt die Beratung betroffener Mädchen und Jungen sowie ihrer Kontakt- und Vertrauenspersonen ist (<https://www.zartbitter-muenster.de/beratung>, 24.07.2024). Darüber hinaus befinden sich im schuleigenen Notfallordner konkrete Handlungsanweisungen für das Vorgehen bei sexuellen Übergriffen. Ferner ist die Kenntnis von beratenden und therapeutischen Angeboten wichtig, damit Folgeschäden aufgrund von Missbrauchserfahrungen möglichst geringgehalten werden (tertiäre Prävention). (Gertz 2003, S. 53)

Prävention von sexuellem Missbrauch im Schulalltag und im Unterricht

Eine durchgängige Förderung in den Bereichen Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit und der Aufbau eines Selbstwertgefühls führen zu einer grundsätzlichen Stärkung der Kinder und Jugendlichen und reduzieren somit auch die Anfälligkeit der Kinder und Jugendlichen für Missbrauchserfahrungen (vgl. Bienstein & Verlinden 2017, S. 65). Darüber hinaus verhindern insbesondere Maßnahmen der primären Prävention den sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (vgl. Gertz 2003, S. 53).

Gertz benennt sieben Präventionsgrundsätze:

- Dein Körper gehört dir
- Vertraue deinem Gefühl
- Angenehme und unangenehme Berührungen
- Du darfst Nein sagen
- Es gibt gute und schlechte Geheimnisse
- Du hast ein Recht auf Hilfe
- Du hast keine Schuld (ebd., S. 56-59)

Diese Präventionsgrundsätze müssen durchgängig in der Erziehung und im Unterricht verfolgt werden. Im Sinne eines Spiralcurriculums werden die Präventionsgrundsätze in jeder Jahrgangsstufe wieder aufgegriffen. Primäre Prävention beginnt in Klasse 1 und endet mit der Schulentlassung. Der Drei-Schritt (Nein sagen – weggehen - mit jemanden sprechen, dem man vertraut) muss erfahrungsorientiert immer wieder in Rollenspielen im Unterricht und in konkreten Situationen im Schulalltag eingeübt werden (vgl. BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011, S. 45). Beispielsweise erproben die Lernenden bereits in Klasse 1 den Drei-Schritt in Rollenspielen und in Realsituationen, um sich gegen Übergriffe anderer Kinder zu wehren.

Bei der Umsetzung der primären Prävention helfen den Lehrkräften einige Präventionsangebote und -programme, die speziell für Kinder und Jugendliche mit

kognitiven Beeinträchtigungen entwickelt wurden. Gertz (2003) hat eine gut umsetzbare Unterrichtsreihe auf Basis der Präventionsgrundsätze entwickelt. Das Theaterstück „Lilly & Leo – mein Körper gehört mir“ von EIGENSINN e.V. (www.eigensinn.org, 24.07.2024) wendet sich ebenfalls an Kinder mit Unterstützungsbedarf. Die Lehrkräfte erhalten im Vorfeld einen Präventionsordner mit Hinweisen für die präventive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Auch die Wander-Ausstellung „ECHT STARK! vom Präventionsbüro PETZE“ (www.petze-kiel.de, 24.07.2024) bietet durch abwechslungsreiche Spielstationen und eine ergänzende Handreichung für Lehrkräfte eine wertvolle Annäherung zur Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex an. Auch das Präventionsprogramm Ben und Stella (<https://dgfpi.de/ben-stella-wissen-bescheid-bildungs-und-praeventionskonzept/>, 24.07.2024) ist für Lernende mit Unterstützungsbedarf im Alter von 8-18 Jahren geeignet. Dieses Programm wird von ausgebildeten Fachkräften durchgeführt. Ferner informieren die beiden Protagonisten Ben und Stella auf einer interaktiven Internetseite unter Berücksichtigung der Präventionsgrundsätze über sexuellen Missbrauch in Leichter Sprache. Alle Texte werden vorgelesen bzw. bei Bedarf auch gebärdet. Kleine Filme ergänzen das Angebot (<https://www.benundstella.de/>, 24.07.2024). Bei STARK mit SAM (Bienstein et al., erscheint voraussichtlich 2025) handelt es sich um ein Präventionstraining, das für Kinder und Jugendliche mit körperlicher Behinderung, geistiger Behinderung sowie Hörbehinderung entwickelt und evaluiert wurde. Die Inhalte des Kinder- (8-12 Jahre) und Jugendtrainings (13 -17 Jahre) werden aktiv mit den Kindern und Jugendlichen anhand von separat erhältlichen Medien (Videos, Lieder, Bildillustrationen, Handpuppe) erarbeitet. Das Jugendtraining beinhaltet auch Unterrichtsmaterial zu dem wichtigen Thema „Umgang mit neuen Medien“. Sowohl das Kinder- als auch das Jugendtraining werden von den Lehrkräften selbst durchgeführt.

Es gibt auch eine Vielzahl von Bilderbüchern, die dabei helfen, mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch zu kommen (siehe Kapitel 23.5, Empfehlenswerte Literatur).

23.4.2 Selbstbefriedigung

„Selbstbefriedigung begleitet viele Menschen durch ihr gesamtes Leben. Deshalb sollte Selbstbefriedigung angesprochen werden – ggf. in geschlechtshomogenen Gruppen – [...]“. (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2011, S. 14). Auch die WHO fordert in ihren Standards zur Sexualaufklärung, dass Jugendliche Wissen bezüglich dieser Thematik erwerben (BZgA & WHO Regionalbüro für Europa 2011, S. 48).

Die Arbeitshilfen von Ehlers (2014) und Oberlack, Steuter und Heinze (1997) unterstützen Lehrkräfte bei der Aufbereitung der Thematik (siehe Ehlers 2014, S. 68ff.; Oberlack et al. 1997, S. 109ff.). Auf der Internetseite „Klar und einfach“ (<https://klarundeinfach.ch/>, 24.07.2024) können sich Jugendliche Informationen zu

Selbstbefriedigung in Leichter Sprache vorlesen lassen. Hilfreich kann auch der Erklärfilm „Solo-Sex“ des Videoprojektes „Pausengeflüster“ sein (<https://www.fpz-berlin.de/Pausengefluester-ein-sexualpaedagogisches-Videoprojekt-974039.html>, 24.07.2024). Indem Lehrkräfte diese Informationen den Jugendlichen zugänglich machen und sich, falls sie sich dazu in der Lage fühlen, als mögliche Gesprächspartnerinnen und -partner anbieten, wird es den Jugendlichen möglich, Selbstbefriedigung für sich als eine Möglichkeit von Sexualität zu entdecken.

Manchmal kommen Jugendliche im Bildungsgang Geistige Entwicklung ihrem Bedürfnis nach Selbstbefriedigung auch in der Schule nach. An dieser Stelle ist es wichtig, dass die Jugendlichen durch die Lehrkräfte die Rückmeldung erhalten, dass Selbstbefriedigung etwas Natürliches und Schönes ist, aber auch etwas sehr Privates. Gemeinsam mit den Sorgeberechtigten könnte überlegt werden, wie im häuslichen Bereich ein privater Rückzugsort geschaffen werden kann. Auch sollte den Sorgeberechtigten bewusst sein, dass das Grundbedürfnis nach sexueller Befriedigung zwar vorhanden ist, aber möglicherweise nicht immer erfüllt wird aufgrund von körperlichen und kognitiven Einschränkungen bzw. fehlender Partnerinnen und Partner. In Gesprächen mit Sorgeberechtigten kann auf die Möglichkeit der passiven Sexualassistenz (Schaffung von Voraussetzungen für eine selbstbestimmte Sexualität) hingewiesen werden. Die regionalen Beratungsstellen der Lebenshilfe bieten u.a. auch dazu Beratung an (z.B. https://lebenshilfe-dorsten.de/de/dienstleistungen_einrichtungen/Beratungsstelle-fuer-Sexualitaet.php, 10.10.2024).

Gerade bei dieser Thematik darf jede Lehrkraft ihre eigenen Grenzen akzeptieren und auch kommunizieren. Hilfreich ist dann der Austausch im Team bezüglich Verantwortlichkeiten.

23.4.3 Kinderwunsch, Elternassistenz und begleitete Elternschaft

Der Wunsch nach einem Kind, einer eigenen Familie ist auch bei jungen Menschen mit Behinderung häufig groß. Es gibt Eltern mit kognitiven Einschränkungen, die die Erziehung eines Kindes mit wenig Hilfe gut bewältigen können. Andere können die Verantwortung nicht selbst tragen. Aufgabe der Schule ist nicht, diesen Wunsch (moralisch) zu bewerten, sondern Aufklärung zu betreiben.

Die Impulskarten „Ich wünsche mir ein Kind?!“ der Lebenshilfe Bremen (2020a) helfen Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei, sich möglichst offen über Wünsche und Phantasien, aber auch bezüglich einer realistischen Abwägung der Anforderungen und Belastungen einer Elternschaft auszutauschen.

Jugendliche können im Elternpraktikum mit dem computergesteuerten RealCare Baby® (Baby-Simulator) persönliche Erfahrungen als Eltern machen. Das zusätzliche babybedenkzeit® Elternprogramm bietet weitere Projektmaterialien zum Thema Elternschaft und eignet sich auch für Jugendliche und junge Erwachsene mit geistiger Behinderung. (<https://www.babybedenkzeit.de/>, 14.01.2024)

Eltern mit kognitiven Einschränkungen brauchen häufig Unterstützung bei der Versorgung und Betreuung ihres Kindes. Seit Januar 2020 ist die Unterstützung von Müttern und Vätern mit Behinderung nun ausdrücklich auch als mögliche Assistenzleistung im SGB IX verankert. Darauf haben sich auch verschiedene Regionalverbände der Lebenshilfe eingestellt. Die Lebenshilfe informiert auf ihrer Internetseite sehr konkret zu Elternassistenz und begleiteter Elternschaft (<https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/unterstuetzung-fuer-eltern-mit-beeintraechtigung/>, 15.01.2024) und verweist hier auch auf Projekte der Regionalverbände. Die Broschüre „Leben mit Kind“ (Lebenshilfe Bremen 2020b) enthält eine kompakte Übersicht über alle Hilfen für werdende Mütter und Väter in Leichter Sprache.

23.4.4 Geschlechterrollen und sexuelle Orientierung

Ziel eines geschlechtersensiblen Unterrichts ist *„die Förderung der tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensgestaltung unabhängig von geschlechterbezogenen Erwartungen“* (MSB NRW 2022f, S. 9). Die Entwicklung einer positiven Geschlechtsidentität, aber auch die Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. ebd., S. 10) gilt es durch implizite und explizite Strategien zu fördern (vgl. ebd., S. 14ff).

Bei einem impliziten Vorgehen wird auf ein Hervorheben der Geschlechtsstereotypen verzichtet. Es werden klischeefreie Unterrichtsmaterialien gewählt. Der Unterricht berücksichtigt die teils unterschiedlichen geschlechterbezogenen Vorerfahrungen und Interessen, ohne diese zu betonen. Der Unterricht ermutigt auch zur Erweiterung des individuellen Interessen- und Erfahrungshorizonts jenseits von Stereotypen. Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte fungieren hier als Vorbilder, die geschlechtergerecht agieren und sich nicht durch geschlechterbezogene Erwartungen einschränken lassen. Viele gute Ideen zur Realisierung eines geschlechtersensiblen Unterrichts finden sich bei QUA-LIS

(<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung>, 24.07.2024).

In den meisten Arbeitshilfen wird die Auseinandersetzung mit Geschlechtsstereotypen explizit thematisiert. Die Jugendlichen setzen sich beispielsweise bei Ehlers (2014) mit geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen auseinander, erkennen, dass

Menschen zwar typische Verhaltensweisen besitzen können, diese aber nicht zwangsläufig angenommen und akzeptiert werden müssen (vgl. Ehlers 2014, S. 31). Auch bei Jöhnck und Lagemann (2021) finden sich dazu Unterrichtsideen.

Die Entwicklung eigener Lebensentwürfe unabhängig von Stereotypen und auch die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Orientierung ist für Kinder und Jugendliche im Bildungsgang Geistige Entwicklung eine besondere Herausforderung. Die Wechselbeziehung mit den Faktoren Behinderung, soziale und kulturelle Herkunft ist wissenschaftlich belegt (vgl. MSB NRW 2022f, S. 9). Beispielsweise können der große Wunsch dazugehören und das Nichtwissen über unterschiedliche Lebensentwürfe verhindern, dass sich Lernende mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unabhängig vorgelebter gesellschaftlicher Stereotypen entwickeln. Die gängigen Arbeitshilfen für den Unterricht sind hier keine große Hilfe. Bei Ehlers (2014) wird beispielsweise Homosexualität nur in einem Kapitel aufgegriffen (vgl. ebd, 105ff). Hier wird den Lernenden zwar durchgängig die Möglichkeit gegeben, sich mit Jan und Julia zu identifizieren. Peters Homosexualität wird jedoch als etwas Besonderes dargestellt. Eine kontinuierliche Identifikation mit Peter im Rahmen einer ganzen Unterrichtsreihe wird nicht ermöglicht. Das Bilderbuch „Alles Familie“ (Maxeiner & Kuhl 2016) hingegen öffnet den Blick auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Lebensentwürfen auch jenseits von Geschlechtsstereotypen. Die Broschüre „Frauen, die Frauen lieben“ in Leichter Sprache (CJD Erfurt, o.J.) kann Lehrkräfte dabei unterstützen, mit Jugendlichen über gleichgeschlechtliche Liebe ins Gespräch zu kommen. Eine weitere hilfreiche Informationsquelle in Leichter Sprache ist die Vielfalts-Fibel (Familien- und Sozialverein des LSVD e. V., 2024). Das Projekt "Schule der Vielfalt" (<https://schule-der-vielfalt.de>, 24.07.2024) bietet Lehrkräften Informationen und auch Unterrichtsmaterial zu diesem Themenkomplex. Neben einer sicherlich wichtigen expliziten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensentwürfen ist es unerlässlich, dass es Kindern und Jugendlichen durch ein implizites Vorgehen ermöglicht wird, sich unabhängig von erlebten Geschlechtsrollen und -orientierungen zu entwickeln. Dazu gehören nicht nur eine gendersensible Offenheit von Kursen und Angeboten für alle, sondern auch Lehrkräfte, die im Alltag bestärkend und als Identifikationsfiguren auftreten.

23.5 Empfehlenswerte Literatur

Bienstein, P., Verlinden, K., & Urbann, K. (2025). *Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Das Trainingsprogramm "Stark mit Sam" (Therapeutische Praxis)*. Göttingen: Hogrefe.

- Ehlers, C. (2014). *Sexualerziehung bei Jugendlichen mit körperlicher und geistiger Entwicklung. Unterrichtsmaterialien*. Donauwörth: Persen Verlag.
- Jöhnck, J., & Lagemann, B. (2021). Von Geschlechterrollen und Gleichberechtigung: Geschlechtersensible Perspektiven im historischen und politischen (Sach-) Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 56–68.
- Gertz, M. (2003). *Auch wir dürfen Nein sagen! Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Niemann, K., Wieringer, S., & Zindler, K. (2013). *Wir werden erwachsen. (Band 1) Ich - mein Körper-meine Familie*. Kempfen: BVK Buch Verlag.
- Niemann, K., Wieringer, S., & Zindler, K. (2014). *Wir werden erwachsen. (Band 2) Liebe-Sexualität-Kinderkriegen*. Kempfen: BVK-Buch Verlag.
- Oberlack, S., Steuter, U., & Heinze, H. (1997). *Lisa und Dirk. Sie treffen sich, sie lieben sich. Geschichten und Bilder zur Sozial- und Sexualerziehung an Förderschulen*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Bilderbücher/ Bücher in Leichter Sprache:

- Apenrade, S., & Cordes, M. (2015). *Ich bin stark, ich sage laut Nein!*. So werden Kinder selbstbewusst. Würzburg: Arena.
- CJD Erfurt. (o.J.). *Frauen, die Frauen lieben*. https://www.buero-fuer-leichte-sprache.de/fileadmin/assets/erfurt-leichte-sprache/Unsere_Angbote/B%C3%BCro_f%C3%BCr_Leichte_Sprache/frauen.pdf (20.08.2024)
- Familien- und Sozialverein des LSVD e. V. (2024). *Vielfalts-Fibel in Leichter Sprache*. <https://www.selbstverstaendlich-vielfalt.de/wp-content/uploads/2024/01/lsvd-vielfaltsfibel-in-leichter-sprache-barrierefrei.pdf> (20.08.2024)
- Fagerström, G., & Hansson, G. (1979). *Peter, Ida und Minimum*. Ravensburg: Ravensburger.
- Kaiser, S., Schüßlbauer, R., & Fein, S. (2007). *Richtig wichtig- Stolz und stark. Ein FrauenBilderLeseBuch über sexuelle Gewalt*. Köln: Verlag mebes & noack.
- Lebenshilfe Bremen (2020). *Leben mit einem Kind: Welche Hilfen kann ich bekommen*.
- Lebenshilfe Bremen. (2020). *Ich wünsche mir ein Kind?! 36 Karten zum Nachdenken*. Lebenshilfe Bremen.
- Maxeiner, A., & Kuhl, A. (2016). *Alles Familie*. Leipzig: Klett.

Mebes, M., & Sandrock, L. (2020). *Kein Küsschen auf Kommando*. Köln: mebes & noack.

Porzelt, S., Schüßlbauer, R., & Fein, S. (2015). *Anna ist richtig wichtig. Ein Buch über sexuelle Gewalt in Leichter Sprache*. Köln: Verlag mebes & noack.

Wagner, K. (2024a). *Expedition nach Genitalien*. Fritzlar: RIWI Verlag

Wagner, K. (2024b). *Auf Fruchthöhlenforschung*. Fritzlar: RIWI Verlag

24 Resilienz – ein Thema auch für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung?

Birgit Storcks-Kemming

24.1 Resilienz – ein Thema auch für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung?

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlin 2012, S. 13; zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 10)

Resilienz ist keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft, sondern wird im Laufe des Lebens entwickelt. Diese Fähigkeit entwickelt sich aus der Interaktion mit Bezugspersonen und positiven Bewältigungserfahrungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S. 8).

Durch Schul- und Klassenregeln, Maßnahmen zur Verhaltensmodifikation und Strukturierung und weitere gezielte Interventionsstrategien lassen sich herausfordernde Verhaltensweisen im Schulalltag oftmals deutlich reduzieren. Diese Maßnahmen verändern aber nicht per se das emotionale Erleben in der jeweiligen Situation und auch nicht alle Kinder und Jugendlichen können ihre Gefühle und Emotionen durch diese Maßnahmen regulieren.

Hier einige Beobachtungen aus dem Schulalltag: Wenn Anforderungen an Jessika gestellt werden, reagiert sie oft mit Schreien. Marie zieht sich zurück, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlt. Anton schlägt in diesen Situationen direkt zu. Wenn David von Mitschülerinnen oder Mitschülern geärgert wird (beispielsweise wird ihm ein Spielzeug weggenommen), beschimpft er sie oder schlägt zu. Hannes kann schöne Situationen, auf die er sich lange gefreut hat (z. B. Geburtstag, Klassenfahrt), oft nicht

genießen. Hannah sagt oft Sätze wie: „Niemand mag mich! Ich bin immer allein!“ Anton werfen kleine Krisen im Alltag direkt um. Das Verpassen des Schulbusses beispielsweise erlebt er als sehr schlimm. Er ist dann ganz verzweifelt.

Diesen Kindern und Jugendlichen fehlen unter Umständen hinreichende Strategien, um in individuell erlebten Krisen kompetent zu agieren. Diesen Kindern und Jugendlichen kann Resilienz fehlen. Viele Faktoren beeinflussen die Entstehung von Resilienz. Hier werden Risiko- und Schutzfaktoren unterschieden.

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) unterscheiden die Risikofaktoren in Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren:

Tab. 30 Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren (vgl. ebd., S. 22-23)

Vulnerabilitätsfaktoren	Stressoren
<ul style="list-style-type: none"> • prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt) • genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalien) • chronische Erkrankungen (z. B. Asthma) • schwierige Temperamentsmerkmale • unsichere Bindungen in der frühen Kindheit • geringe kognitive Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Armut • Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern • Traumatische Ereignisse • schmerzhaftes Verluste (Scheidung oder Tod eines Elternteils) • chronische familiäre Disharmonie • Auswirkungen von Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern • Psychische Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile • niedriges Bildungsniveau der Eltern • alleinerziehender Elternteil • Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern • sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr) • häufige Umzüge

Viele der Risikofaktoren, die genannt werden, treffen im Besonderen auch auf Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu. Wir treffen in der Schule oft auf Kinder und Jugendliche, die nicht nur Vulnerabilitätsfaktoren aufweisen, sondern oft auch einem oder mehreren Stressoren in der häuslichen Umgebung ausgesetzt sind. Wenn die Kinder und Jugendlichen aber darüber hinaus auch über Schutzfaktoren (siehe Tab.31) verfügen, so können Risiken abgemildert werden und die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung wird erhöht (vgl. ebd., S. 28).

Tab. 31 Schutzfaktoren (vgl. ebd., S. 30)

Personale Ressourcen (kindbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren)	Familiäre Ressourcen	Soziale Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> - positives Temperament - erstgeborenes Kind - kognitive Fähigkeiten - positive Selbstwahrnehmung - Selbstwirksamkeitserwartungen - soziale Kompetenzen - aktive Bewältigungsstrategien - Kreativität und Fantasie - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - stabile Bindung zu mindestens einer Bezugsperson - emotional warmes, aber auch klar strukturiertes Erziehungsverhalten - positive Beziehungen zu Geschwistern - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Unterstützung - Qualität der Bildungsinstitution - soziale Modelle - ...

Förderung von Resilienz gestaltet sich ressourcenorientiert. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) betonen, dass Menschen aktive Bewältiger und Mitgestalter ihres Lebens sind und durch soziale Unterstützung und Hilfestellung die Chance haben, mit den gegebenen Situationen erfolgreich umzugehen und ihnen nicht nur hilflos ausgeliefert zu sein. Es geht dabei nicht darum, Schwierigkeiten und Probleme zu ignorieren, sondern die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu nutzen, damit sie besser mit Risikosituationen umzugehen lernen. (vgl. ebd., S. 12)

Kinder und Jugendliche mit Bedarf an Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weisen oftmals viele Risikofaktoren (Vulnerabilitätsfaktoren, Stressoren, siehe Tab. 30) auf. Aus diesem Grund ist es gerade für diese Lernenden notwendig, dass sie ihre familiären und sozialen Ressourcen kennen und in Krisensituationen nutzen können. Darüber hinaus ist es aber auch besonders wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Kompetenzen aus dem Bereich der persönlichen Ressourcen (siehe Tab. 31) weiterentwickeln, so dass sie in Krisensituationen darauf zurückgreifen können. Resilienz ist somit also gerade auch im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung ein sehr relevantes Thema und eine wichtige pädagogische Aufgabe.

24.2 Resilienzfaktoren

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) unterscheiden sechs Resilienzfaktoren (siehe Tab. 32). Die aufgelisteten Kompetenzen erwirbt das Kind im Laufe des Lebens in der Interaktion mit der Umwelt und durch die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Diese unterstützen dann das Kind und den Jugendlichen bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen (vgl. ebd., S. 41). Die Kompetenzen (siehe Tab. 32, rechte Spalte) finden sich zum größten Teil auch als anzustrebende Kompetenzen in den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige

Entwicklung - Entwicklungsbereiche im Entwicklungsbereich „Sozialisation“ wieder (siehe MSB NRW 2022b, S. 98).

Tab. 32 : Resilienzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S. 43-57) und anzustrebende Kompetenzen

Resilienzfaktor	Kompetenzen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, resilient zu agieren:
Selbst- und Fremdwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> - nehmen eigene Emotionen und Gedanken ganzheitlich wahr - nehmen andere Personen angemessen wahr - reflektieren ihre Wahrnehmungen - ...
Selbststeuerung/-regulation	<ul style="list-style-type: none"> - regulieren Gefühlszustände selbstständig - wissen, was ihnen hilft, um sich selbst zu beruhigen und wo sie sich ggf. Hilfe holen können - begegnen und bewältigen innere(n) Anforderungen - ...
Selbstwirksamkeit/ -serwartung	<ul style="list-style-type: none"> - kennen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten und sind stolz darauf - können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben - können diese Strategien auf andere Situationen übertragen - wissen, welche Auswirkungen ihr Handeln hat und vor allem, dass ihr Handeln auch etwas bewirkt - ...
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - gehen auf andere Menschen zu, nehmen Kontakt auf - fühlen sich in andere Menschen ein - schätzen soziale Situationen ein - behaupten sich - lösen Konflikte - ...
Stressbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> - schätzen für sich stressige Situationen ein, d.h. sie erkennen, ob diese für sie zu bewältigen sind, und sie kennen ihre Grenzen - kennen Bewältigungsstrategien und können diese anwenden - wissen, wie sie sich Unterstützung holen können und wann sie diese brauchen - ...
Problemlösen	<ul style="list-style-type: none"> - setzen sich realistische Ziele - trauen sich, Probleme direkt anzugehen - kennen Problemlösestrategien - sind in der Lage, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. - ...

Die genannten Kompetenzen sind nicht über den gesamten Lebenslauf stabil, sind darüber hinaus sehr situationsabhängig und auch in ihrer individuellen Ausprägung sehr unterschiedlich. Ferner stehen die einzelnen Resilienzfaktoren in einem engen Zusammenhang. Beispielsweise ist für den Aufbau sozialer Kompetenzen die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und eine gute Selbststeuerungsfähigkeit eine Voraussetzung (vgl. ebd.,S. 42).

Die Ergebnisse der Resilienzforschung machen deutlich, dass frühzeitige Unterstützung und Förderung der Schutz- und Resilienzfaktoren wesentlich dazu beitragen können, dass Kinder die Chance haben, sich positiv zu entwickeln.

Fröhlich-Gildhoff et al. haben mit PRiGS ein Präventionsprogramm zur Resilienzförderung in der Grundschule entwickelt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012). Viele Inhalte und Methoden eignen sich jedoch auch für die Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bildungsgang Geistige Entwicklung.

24.3 Resilienz fördern – Beispiele aus der Praxis⁹

Eine Entwicklung bzw. Förderung von Resilienz kann im Schulalltag im Rahmen eines im Stundenplan verankerten Sozialkompetenztrainings geschehen. Aber auch Lern- und Entwicklungsplanungen bieten die Möglichkeit, einzelne Resilienzfaktoren eines Kindes oder Jugendlichen in den Blick zu nehmen und zu fördern. Darüber hinaus können im Fachunterricht einzelne Resilienzfaktoren zum Unterrichtsinhalt werden. Hier bieten sich in der Primarstufe vor allem die Fächer Sachunterricht, Deutsch und Religionslehre an. In der Sekundarstufe kann eine Resilienzförderung insbesondere im Religionsunterricht, im Fach Praktische Philosophie oder auch im Fächerverbund Gesellschaftslehre geschehen.

Unterrichtsbeispiel: Selbstregulation bei Wut

Tab. 33 Unterrichtsbeispiel Selbstregulation bei Wut

Thema der Stunde:	Ziel der Stunde:	Methodische Ideen für die Stunde:
Jan lässt Dampf ab.	Die Lernende erproben drei erste Strategien bei Wut in Rollenspielen.	<p>Geschichte: Jan wird geärgert. Sven ruft: „Baby, Baby,...“ Jan ist wütend. Was kann Jan machen?</p> <p>Im Rollenspiel erproben die Lernende die drei Erste-Hilfe-Strategien.</p> <p>Lernende formulieren ihre Gefühle in der Situation und nach der gespielten Situation.</p> <p>Lernende überlegen, welche Strategie für sie hilfreich sein könnte.</p>

⁹ Alle Unterrichtsbeispiele sind Stunden aus Unterrichtsreihen zu einem Teilbereich des jeweiligen Resilienzfaktors. Die Beispiele dienen der Veranschaulichung, wie einzelne Resilienzfaktoren im Unterricht aufgegriffen werden können. Im Unterricht ist es wichtig, dass den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, individuelle Strategien für Krisensituationen zu entwickeln.

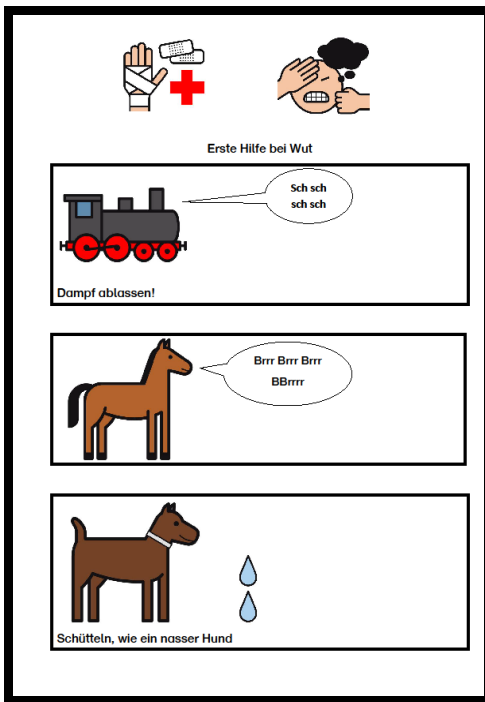


Abb. 79 Hosentaschenkarte und Visualisierung in der Klasse zur Erinnerung (vgl. Schiebe 2015, S. 43-44)

Unterrichtsbeispiel: Lösen von Konflikten

Tab. 34 Unterrichtsbeispiel zu Lösen von Konflikten

<p>Thema der Stunde: Streit? Wir testen unseren Notfallkoffer.</p>	<p>Ziel der Stunde: Die Lernende wenden die Strategien „Stopp sagen“ und „Hilfe holen“ in Rollenspielen an.</p>	<p>Methodische Ideen für die Stunde:</p> <p>Lehrpersonen präsentieren Konfliktsituation: Turm aus Lego wird absichtlich umgestoßen</p> <p>Lernende überlegen, welche Strategien aus dem Notfallkoffer hilfreich sein könnten.</p> <p>Lernende wenden die Strategien unter Berücksichtigung der Kriterien im Rollenspiel an.</p> <p>Lernende überlegen, welche Strategie für sie hilfreich sein kann.</p>
---	--	---

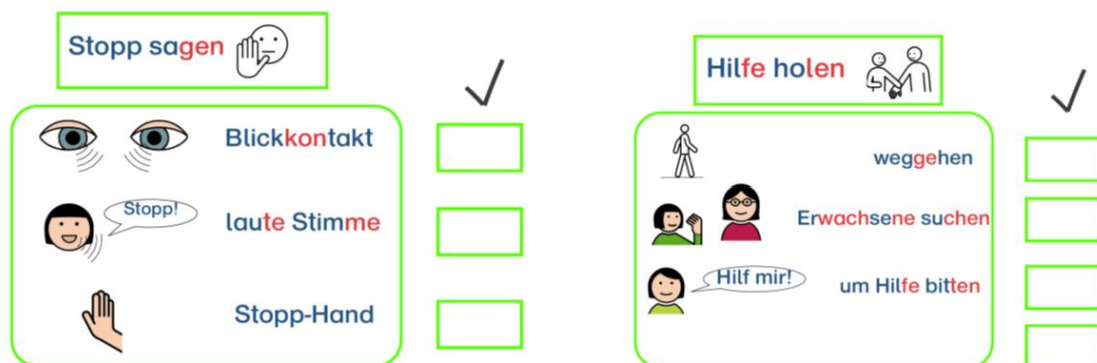


Abb. 80 Strategien mit entsprechenden Kriterien (Lockowandt, Raphaelschule, Recklinghausen)

Unterrichtsbeispiel: Erkennen von irrationalen und rationalen Gedanken

Tab. 35 Unterrichtsbeispiel zu irrationalen und rationalen Gedanken (in Anlehnung an Goetze 2020, S. 9-10)

<p>Thema der Stunde: „Alles mache ich falsch! Ich kann nichts!“</p>	<p>Ziel der Stunde: Lernende erkennen irrationale Gedanken und rationale Gedanken.</p>	<p>Methodische Ideen für die Stunde: Schülerinnen und Schüler sortieren rationale und irrationale Gedanken: Ich bin heute nicht fit./ Alles mache ich falsch./ Niemand mag mich./ Heute habe ich Stress mit Jakob./ Ich bin immer allein./ Alle haben was gegen mich. Lernende erkennen Signalwörter für irrationale Gedanken: nie, keiner, immer, alle,... Schülerinnen und Schüler formulieren irrationale in rationale Gedanken um.</p>
--	---	--

Und im Lern- und Entwicklungsplan:


Ziel	Maßnahmen	Bezüge zu Inhalten
<p>Sara kennt erste individuelle Strategien, um in Stresssituationen (Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Konflikte mit bzw. bei unerwünschte Anforderungen von Lehrpersonen) angemessener zu reagieren.</p>	<p>Allgemeine sonderpädagogische Maßnahmen</p> <p>Förderplangespräche: (wöchentlich, dienstags) (Zuständigkeiten: Frau K.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewusstmachung von Verhalten in stressigen Situationen, Bewusstmachung ihrer Gefühle im Konflikt und nach dem Konflikt - Erarbeitung von möglichen Strategien in stressigen Situationen (weggehen, ausruhen, rennen, Ball kneten, sprechen, auf den Flur gehen) - Sara entscheidet sich mit Hilfe der Lehrperson für eine Strategie und versucht sie in der nächsten Konfliktsituation anzuwenden. - Reflexion von erlebten Konfliktsituationen (Hat die Strategie geholfen?) - Erprobung von weiteren Strategien in Laufe des Schulhalbjahres <p>Visualisierung der vereinbarten Strategie(n) (Tisch) für Sara zur Erinnerung in Stresssituationen, Lehrpersonen können darauf verweisen</p>  <p>Reflexion von Saras Verhalten nach einem Konflikt: (Zuständigkeiten: alle Lehrpersonen des Teams) Was ist passiert? Warum bin ich wütend geworden? Habe ich die vereinbarte Strategie genutzt? Warum hat es nicht geklappt? Lob, wenn Sara es geschafft hat und Mitteilung an die Mutter.)</p>	<p>Religionsunterricht: Umgang mit Stress (in Konflikten mit Mitschülerinnen und Mitschülern, bei Anforderungen von Eltern und Lehrpersonen): Erarbeitung weiterer Strategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entspannung - Bewegung - Phantasie - Hilfe suchen - ...

Abb. 81 Auszug aus einem Lern- und Förderplan zur Selbstregulation bei Wut

Die Unterrichtsbeispiele und auch der Lern- und Entwicklungsplan wurden für Schülerinnen und Schüler im zieldifferenzierten Bildungsgang Geistige Entwicklung entwickelt. Aber auch Lernende anderer Bildungsgänge profitieren von den Unterrichtsinhalten, so dass gerade eine Förderung der Resilienzfaktoren für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe im Rahmen von Fachunterricht sinnvoll ist.

24.4 Empfehlenswerte Literatur

Zu allen Resilienzfaktoren:

Fröhlich-Gildhoff, K., Beecker, J., & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen _PRiGS*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Nieskens, B. H. (6. 11 2020). *Gemeinsames Lernen mit Gefühl. Eine Ressource zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für die Primarstufe*.

<https://www.mindmatters-schule.de/> abgerufen (Hier kann die Pdf-Datei bestellt werden.)

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Schiebe, A. (2015). *Gefühle wahrnehmen und verstehen. Einfache und altersangemessene Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung*. Hamburg: Persen Verlag.

Selbststeuerung/ - regulation

Croos-Müller, C. (2012). *Nur Mut! Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Herzklopfen, Angst, Panik & CO*. München: Kösel-Verlag. (Bilderbuch für Erwachsene, gute Strategien, die auch für Kinder hilfreich sein können)

Schiebe, A. (2015). *Gefühle wahrnehmen und verstehen. Einfache und altersangemessene Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung*. Hamburg: Persen Verlag. (Erste Hilfe Strategien bei Wut, Trauer und Angst)

Goetze, H. (2020). Rational-emotive Erziehung- am Beispiel einer Unterrichtsreihe. *Heilpädagogische Forschung*, 36(2), 93-101. (eher für den Förderschwerpunkt ES, aber Ideen sind auch in der Sek. I bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung umsetzbar)

Selbstwirksamkeit/-serwartung

Kelly, A. (2016). *Beziehungsfähigkeit und Sozialkompetenz fördern. Unterrichtsmaterialien zur sonderpädagogischen Förderung*. Hamburg: Persen.

Soziale Kompetenzen

Kelly, A. (2016). *Beziehungsfähigkeit und Sozialkompetenz fördern. Unterrichtsmaterialien zur sonderpädagogischen Förderung*. Hamburg: Persen.

Stressbewältigung

Croos-Müller, C. (2011). *Kopf hoch. Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Stress, Ärger und anderen Durchhängern*. München: Kösel-Verlag. (Bilderbuch für Erwachsene, gute Strategien, die auch für Kinder hilfreich sein können)

Michaelsen-Gärtner, B. F. (2020). *Mit Stress umgehen - Im Gleichgewicht bleiben. Förderung der Resilienz in der Schule*. <https://www.mindmatters-schule.de/> abgerufen (Hier kann die Pdf-Datei bestellt werden.)

Förderung der Glückskompetenz:

Mathes, C. (2016). *Curriculum Schulfach Glückskompetenz. Der Leitfaden für den Glücksunterricht. Materialsammlung. Teil 2*. Norderstedt: BoD.

Mathes, C. (2016). *Curriculum Schulfach Glückskompetenz. Der Leitfaden für den Glücksunterricht. Teil 1*. Norderstedt: BoD.

Bilderbücher:

Frey, K., & Kommos, A. (2017). *Loni lacht! Das Glücksbuch mit dem Pumph.* Dortmund: glueckspunkt-verlag.

Geisler, D. (2019). *Wohin mit meiner Wut?* Bindlach: Loewe Verlag.

Hay, L. L. (2008). *Ich bin, was ich denke! Die Kraft der Affirmation für Kinder*. Gronau: Palaysia Verlag.

Volmert, J., & Brosko, E. (2019). *Ein Rucksack voller Glück*. Haan: Albarella Verlag.

Diagnostik:

Mayr, T., & Ulich, M. (2006). *PERiK. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*. Freiburg: Herder.

25 Sterben, Tod und Trauer – Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung

Silke Nürnberg und Birgit Storcks-Kemming

Im Fernsehen und auch in der Zeitung hören oder lesen wir täglich von Terror und Unfällen. In jeder Buchhandlung gibt es Ratgeberliteratur und auch Bilderbücher. Die gestiegene Präsenz des Themas führt jedoch nicht dazu, dass Menschen bei persönlicher Betroffenheit Strategien und Wissen abrufen können. Aufgrund der hohen Lebenserwartung erleben Menschen statistisch gesehen nur alle fünfzehn bis zwanzig Jahre einen Todesfall im näheren Umfeld. Die Seltenheit persönlicher Erfahrungen erschwert den Umgang mit Tod und Trauer. (vgl. Krause & Schroeter-Rupieper 2018, S. 14) Dennoch sind die Kenntnis von Ritualen des Abschiednehmens und Strategien der Trauerbewältigung, die in Situationen der Trauer helfen bzw. ermöglichen, andere Menschen in ihrer Trauer zu unterstützen, Kompetenzen die für alle Menschen lebensrelevant sind.

Die Auseinandersetzung mit Tod und Trauer im Unterricht und im Besonderen auch Akutsituationen konfrontieren Lehrkräfte mit eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Fragen. Darüber hinaus verunsichern und ängstigen natürlich mögliche Fragen und Reaktionen der Kinder und Jugendlichen. Auch die Ängste vor den möglichen Reaktionen der Eltern erschweren eine Behandlung der Thematik im Unterricht. Zur Selbstreflexion, aber besonders auch für den Austausch innerhalb des Kollegiums bzw. innerhalb einer Fachkonferenz eignen sich die Foto- und Reflexionskarten von Margit Franz (2022). Sie unterstützen in einem ersten Schritt dabei, über eigene Haltungen, Vorstellungen, Annahmen ins Gespräch zu kommen, um sich dann in einem nächsten Schritt auch über beruflich relevante Fragen und Anforderungen auszutauschen: Wie behutsam bereite ich Kinder auf das Tabuthema Sterben und Tod vor? Wie und in welcher Weise informieren wir Kinder und Eltern über einen Todesfall, der sich ereignet hat?...

25.1 Das Todesverständnis von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

In einem Alter von drei bis fünf Jahren beginnen Kinder ohne kognitive Einschränkungen, sich mit dem Tod auseinanderzusetzen. Die Endgültigkeit des Todes erfassen sie zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht. Erst in einem Alter zwischen sechs und acht Jahren erkennen Kinder den Tod als endgültig, beziehen diese Endgültigkeit jedoch noch nicht

immer auch auf sich. (vgl. Bube 2012, S. 34) In der Regel verfügen Kinder im Alter von neun Jahren über ein reifes Todesverständnis, welches durch die folgenden kognitiven Komponenten gekennzeichnet ist:

- Universalität (Tod ist unvermeidbar, trifft jedes Lebewesen)
- Irreversibilität (Tod ist nicht umkehrbar)
- Nonfunktionalität (Körperfunktionen hören auf)
- Kausalität (realistisches Verständnis der Todesursachen) (vgl. ebd., S. 35)

Bube (2012) stellte im Rahmen seiner Studie fest, dass ein reifes Todeskonzept bei Jugendlichen im Bildungsgang Geistige Entwicklung im Alter von elf bis vierzehn Jahren oftmals noch nicht vorhanden ist. Die Gründe hierfür sind mehrdimensional. Zum einen besteht ein Zusammenhang zwischen den jeweiligen kognitiven Kompetenzen der Jugendlichen und der Entwicklung eines reifen Todesverständnisses. Aber auch das bisher entwickelte Zeitverständnis beeinflusst das Todeskonzept. Darüber hinaus vermutet Bube, dass die gemachten Erfahrungen Einfluss auf das Todeskonzept haben. Auch berichteten viele Jugendliche, dass sie mit ihren Eltern noch nie über Tod und Sterben geredet haben und auch in der Schule fand keine Thematisierung statt. Bube nahm jedoch bei den befragten Jugendlichen deutlich das Bedürfnis wahr, über die Thematik zu sprechen. (vgl. ebd., S. 91 -98)

25.2 Trauer bei Kindern und Jugendlichen

Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Von Anfang an werden Kinder mit Verlust, Abschied und Trennung konfrontiert (kurzzeitiger Abschied von der Mutter, Umzug der Freundin/des Freundes, Abschied von der Kita, Schul- bzw. Klassenwechsel, ...) Diese ersten Verlusterfahrungen bieten Kindern Übungsmöglichkeiten für Krisen, da sie hier die Eltern oder auch die Lehrpersonen als hilfreiche Stütze im Hintergrund erleben. Die angewendeten und erfahrenen Strategien bilden für alle Kinder und Jugendlichen eine notwendige Ressource für die Bewältigung von größeren Abschieden. (vgl. Krause & Schroeter-Rupieper 2018, S. 50-53)

Auch Kinder und Jugendliche mit einer komplexen Behinderung nehmen Veränderungen von gewohnten Situationen wahr und zeigen dies durch ihre Mimik, Gestik oder Lautieren sowie durch ihre emotionale Befindlichkeit. Somit stellt ein vorhandenes, reifes Todeskonzept keine Voraussetzungen für das Empfinden von Trauer dar. (vgl. Bube 2012, S. 60) Ein Todesfall löst die unterschiedlichsten Empfindungen auch bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen aus. Sie zeigen grundsätzlich eine

ebenso große Bandbreite von Trauerreaktionen wie Menschen ohne Lernschwierigkeiten. Manchmal reagieren die Kinder und Jugendlichen aber auch in extremer oder entgegengesetzter Form. So können sie lächeln und eventuell direkt wieder zur Tagesordnung übergehen, obwohl sie innerlich trauern. Hier vermutet Wende, dass die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen die Tendenz haben, betreuenden Personen zu gefallen, und eher das vermutete gewünschte Verhalten zeigen. Die beobachteten Verhaltensweisen (wie etwa veränderte Schlaf- oder Essgewohnheiten, Verhaltensänderungen, Veränderung der Arbeitshaltung) sind eher ein Hinweis auf die wahren Gefühle (vgl. Wende, o.J., S. 3).

Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung empfinden also Trauer, die Verarbeitung wird ihnen aber aus unterschiedlichen Gründen erschwert. Das oftmals eingeschränkte Todeskonzept und ein vermindertes Zeitverständnis behindern den Trauerprozess. Das größte Problem der Trauerbewältigung liegt jedoch in der Andersbehandlung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen durch ihre Bezugspersonen begründet. Oft werden sie vor der Wahrheit geschützt. Die Bezugspersonen wollen den Trauernden etwas Gutes tun und erschweren mit diesem – sicher gut gemeinten – Schutzverhalten die Trauerarbeit, denn das Erleben von Trauer stellt die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung eines Verlustes dar. (vgl. Bube 2012, S. 63f)

Bei einem Trauerfall benötigen Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Menschen, die sie bei der Bewältigung ihrer Trauer-Aufgaben begleiten und gemeinsam mit ihnen ihren individuellen Weg der Trauerbewältigung suchen. Hilfreich können hier die handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden sein, die Krause und Schroeter-Rupieper (2018) basierend auf den von Worden formulierten vier Traueraufgaben (vgl. ebd., S. 76f), beschreiben (siehe ebd., S. 100ff.). Wichtige Hinweise und Praxisimpulse zur Unterstützung und Begleitung von Kindern bei ihrer Verlustverarbeitung finden sich auch bei Margit Franz (siehe Franz 2021a, S. 97ff).

Falls Lehrkräfte wahrnehmen, dass die Stimmung des Kindes über einen längeren Zeitraum dauerhaft passiv, regressiv, apathisch oder negativ ist, sind die Sorgeberechtigten zu informieren. Möglicherweise benötigt das Kind professionelle Hilfe. Insbesondere dann, wenn die Umstände des Todes besonders tragisch waren, mehrere belastende Momente aufeinandertreffen und der Verlust für das Kind oder den Jugendlichen verhältnismäßig schwer ist, ist es sinnvoll, direkt auf professionelle Unterstützungsangebote zurückzugreifen (siehe ebd., S. 145ff).

25.3 Sterben, Tod und Trauer – Möglichkeiten einer schulischen Thematisierung

Es ist eine wichtige schulische Aufgabe, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung eines reifen Todeskonzeptes zu unterstützen, um eine Grundlage für die Bewältigung von Verlusten zu schaffen. Im Rahmen von Fachunterricht kann Raum für das Thema „Sterben, Tod und Trauer“ geschaffen werden. Darüberhinaus stellen aber auch alle Begegnungen und Erfahrungen mit Tod und Trauer außerhalb und innerhalb der Schule wichtige Lernchancen für die Lernenden in Richtung eines reifen Todeskonzeptes dar. Insbesondere dann, wenn Kinder oder Jugendliche direkte Todeserfahrungen gemacht haben oder mit lebensbedrohlichen Krankheiten konfrontiert werden, haben die Lehrpersonen die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung zu begleiten. Falls Lehrkräfte Unterstützung benötigen, können sie sich von ausgebildeten Fachleuten beraten lassen (siehe Franz 2021a, S. 145ff.) oder diese können auch die Begleitung übernehmen (z. B. LAVIA/Familientrauerbegleitung gGmbH, <https://lavia-ggmbh.de/>, 04.06.2024).

25.3.1 Thematisierung im Unterricht – Anregungen

Die Thematisierung von „Tod und Sterben“ kann in verschiedenen Fächern (insbesondere im Sachunterricht und in Religion/Ethik) erfolgen. Besonders sinnvoll erscheint eine fächerübergreifende Herangehensweise. Insbesondere eine Projektwoche bietet sich an, um das Thema erfahrungsorientiert zu behandeln (siehe Bube 2012, S. 137ff.). Eine Information der Sorgeberechtigten ist gesetzlich nicht vorgeschrieben. Dennoch empfiehlt es sich, die Sorgeberechtigten bei einem Elternabend über die Inhalte, Medien und Methoden zu informieren.

Es ist wichtig, dass sich die Lehrperson im Vorfeld bei den Eltern oder Sorgeberechtigten über die Todes- und Trauer-Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen informiert. Die Lehrkräfte sind hier nicht nur als Unterrichtende, sondern besonders auch als Menschen mit eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Vorstellungen gefragt. Für die Kinder und Jugendlichen ist es wichtig, die Lehrenden als Menschen mit eigenen Fragen zu erleben. Auch darf die Lehrperson bei sich akzeptieren, wenn sie sich aktuell nicht mit dem Thema auseinandersetzen kann. Wünschenswert wäre an dieser Stelle natürlich ein offener und ehrlicher Austausch und eine gegenseitige Unterstützung im Klassenteam bzw. im Kollegium.

Folgende Kompetenzen sollten im Rahmen des Unterrichts angestrebt werden:

- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihr individuelles Todeskonzept in Richtung eines reifen Todeskonzeptes weiter.

- Die Schülerinnen und Schüler kennen Rituale des Abschiednehmens und Strategien der Trauerbewältigung, die ihnen in Situationen der Trauer helfen bzw. ihnen ermöglichen, andere Menschen in ihrer Trauer zu unterstützen.

Die gewählten Inhalte und Methoden ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, sich mit ihren eigenen Erfahrungen, Gefühlen, Empfindungen, Vorstellungen auseinanderzusetzen, um darauf aufbauend ihr Todeskonzept weiterzuentwickeln und Strategien der Trauerbewältigung zu entwickeln.

Für eine erste Annäherung an die Thematik im Primarbereich eignet sich das Buch „Leb wohl, lieber Dachs“ (Varley, 1984). Auf kindgerechte und tröstliche Weise ermöglicht Varley es den Kindern, sich mit der Endlichkeit des Lebens, aber auch mit Trauerreaktionen und ersten Möglichkeiten der Trauerbewältigung auseinanderzusetzen. Das Bilderbuch „Die besten Beerdigungen der Welt“ (Nielsson und Erkißson 2012) gestattet Kindern einen humorvollen und somit auch einen von Leichtigkeit geprägten Zugang. Das Buch erzählt von einem ereignisreichen Sommertag, an dem eine Gruppe von Kindern Beerdigungen für alles Mögliche und Unmögliches veranstaltet. Kinder haben aber immer auch ein deutlich sachliches Interesse. Diesem Bedürfnis werden die Bücher „Wo bleibt die Maus? Vom Kreislauf des Lebens“ (Benecke 2016) und „Was kommt dann? Das Kinderbuch vom Tod“ (Stalfelt 2000) gerecht. Das Bilderbuch „Leni und die Trauerpfützen“ (Heine & Vöhringer 2016) thematisiert beispielhaft Phasen der Trauer und auch verschiedene Trauerreaktionen und -aufgaben. Neben einer Geschichte zur Identifikation unterstützt das Buch „Weil du mir fehlst“ (Bosse & Klammt 2016) Kinder (und auch Erwachsene) dabei, sich mit der eigenen Trauer aktiv auseinanderzusetzen.

Die Impulskarten von Margit Franz (2021b) unterstützen Lehrkräfte dabei, mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht (aber auch in Akutsituationen) über Abschied, Verlust und Tod ins Gespräch zu kommen. Auch die Bildimpulse von Marco Kargl (o.J.) können dazu beitragen, gemeinsam mit Jugendlichen über Sterben und Tod und das Danach nachzudenken.

Weitere kindgerechte Möglichkeiten der Auseinandersetzung bieten u.a. die Filme „Wie ist das mit dem Tod“ (Willi will's wissen) und „Abschied von der Hülle“ (Sendung mit der Maus) (siehe auch Franz 2021a, S. 158).

Insbesondere erfahrungsorientierte Methoden unterstützen die Kinder und Jugendlichen beim Aufbau der genannten Kompetenzen.

Beispiele für eine erfahrungsorientierte Auseinandersetzung:

- Die Lernende säen Samen und beobachten das Reifen und Welken einer Pflanze.

- Die Lernende kompostieren Abfälle und beobachten von Zeit zu Zeit die Veränderung.
- Die Lernende spielen den Werdegang vom Kind zum alten Menschen pantomimisch nach.
- Die Lernende suchen in der Natur ein totes Tier und beerdigen es.
- Die Lernende besuchen ein Altenheim und bereiten den Menschen eine Freude.
- Die Lernende zünden Kerzen auf Gräbern von Verwandten oder auf nicht mehr gepflegten Gräbern an.
- Die Lernende besuchen einen Bestatter und schauen sich u. a. verschiedene Särge und Urnen an.
- Die Lernende erproben im Rollenspiel Möglichkeiten der Begleitung eines Trauernden.
- Die Lernende sammeln Trostgegenstände für eine Trostkiste.
- ... (vgl. Bube 2012, S. 142ff.)

Neben dem geplanten Unterricht können die Kinder und Jugendliche aber besonders auch durch situative Anlässe ihre Kompetenzen bezüglich Tod und Trauer ausbauen. Beispielweise kann der tote Vogel, der auf dem Schulhof gefunden wurde, genau betrachtet und dann beerdigt werden. Stirbt jemand aus der Schulgemeinschaft, den die Kinder oder Jugendlichen eventuell gar nicht kannten, kann auch diese Situation zur Weiterentwicklung des individuellen Todeskonzepts und zum beispielhaften Erleben von Ritualen des Abschiednehmens genutzt werden.

25.3.2 Thematisierung aus aktuellem Anlass – Hilfreiche Maßnahmen bei aktuellen Trauerfällen

Die Nachricht vom Tod eines Menschen, den man kennt, trifft einen meist überraschend und unvermittelt. Selbst wenn es nach langer Krankheit geschieht, schockiert die endgültige Nachricht, beteiligt uns meist emotional und schränkt damit die Handlungsfähigkeit zunächst ein.

In jeder Schule kann die Situation entstehen, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch einen Unfall, nach schwerer Krankheit, durch Suizid oder ein Gewaltverbrechen sterben. Auch der Tod von Angehörigen, wie Großeltern, Eltern oder Geschwistern kommt nicht selten vor und bedarf einer akuten Aufarbeitung.

Folgende Maßnahmen haben sich im Schulalltag dazu als hilfreich erwiesen:

- Erstellung eines **Leitfadens** für die Schule, z. B durch die Fachkonferenz „Religion/Ethik“ oder eine Arbeitsgruppe „Umgang mit Tod und Trauer in der Schule“, in dem die Handlungsabfolge und die Zuständigkeiten im Krisenfall

festgelegt werden: u. a. Meldung an Schulleitung, Informationskette, schulinterne Maßnahmen, Kontaktaufnahme mit Angehörigen, öffentliche Bekanntmachung, Teilnahme an der Beerdigung oder Organisation einer Schultrauerfeier. Eine gute Arbeitshilfe zur Entwicklung eines schulinternen Leitfadens haben Grimminger und Moder (2021) (siehe Kapitel 25.4., Empfehlenswerte Literatur) erstellt. Das Hinzuziehen professioneller Unterstützung, z. B. von Schulseelsorge oder Trauerbegleitung der regionalen Hospizgruppe könnte ebenfalls in diesem Leitfaden verankert werden.

- Gestaltung eines **Trauerkoffers** mit Bilderrahmen, Tischdecke, Kerze, Symbolkarten, Bilderbüchern und weiteren Medien zum Thema, der bei Bedarf im Unterricht eingesetzt werden kann (siehe Kapitel 25.4, Empfehlenswerte Literatur).
- Einrichten eines **Gedenktisches** an einem zentralen Ort, sobald die Nachricht des Todes die Schulgemeinschaft erreicht hat, um allen Trauernden die Gelegenheit zu geben, Briefe, gemalte Bilder, Lieblingsspielzeuge oder andere persönliche Gegenstände hinzulegen und die Trauer damit zu visualisieren
- **Gedenkstunde/Schultrauerfeier**: Eine Schultrauerfeier entweder mit der gesamten Schulgemeinschaft oder Teilen davon macht den Tod „begreifbar“ und sollte einen ritualisierten Ablauf haben: Gebete, Ablauf und Lieder im Leitfaden festlegen (siehe Kapitel 25.4, Empfehlenswerte Literatur).
- Errichten einer **Gedenkstätte** an der Schule: Eine Gedenkstätte zur Erinnerung an verstorbene Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte kann auf vielfältige Weise umgesetzt werden, z. B. durch eine Fotowand, Collagen mit Lieblingsgegenständen oder Vorlieben in der Schule, ein angelegtes (Hoch-)Beet oder eine Skulptur auf dem Schulhof mit Namensschildern. Wichtig ist, dass es ein Ort ist, an dem alle an Schule Beteiligten regelmäßig vorbeikommen und den sie besuchen können, wenn ihnen danach ist.



Abb. 82 Gedenkstätte auf dem Schulhof der Neumühlenschule in Borken

25.4 Empfehlenswerte Literatur

- Bube, M. (2012). *Sterben und Tod als Unterrichtsthema für Schüler mit geistiger Behinderung. Aktueller Forschungsstand und Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung an der Förderschule*. Hamburg: disserta Verlag. (u.a. Unterrichtsreihe zur Thematik mit vielen handlungs- und erfahrungsorientierten Ideen)
- Franz, M. (2021). *Tabuthema Trauerarbeit. Kinder begleiten bei Abschied, Verlust und Tod*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Krause, G., & Schroeter-Rupieper, M. (2018). *Menschen mit ihrer Behinderung in ihrer Trauer begleiten. Ein theoriegeleitetes Praxisbuch*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht Verlage. (umfangreiche Methodensammlung zu den vier Traueraufgaben nach Worden)
- Pütz-Trompetter, U., & Weiser, C. (2019). Einen Trauerkoffer zur Hand. *Lernen konkret*, 1, 24-25. (Eine Inventarliste für einen Trauerkoffer kann bei Kauf des Artikels beim Westermann-Verlag erworben werden.)
- Grimminger, M., & Moder, M. (2021). *Umgang mit Tod und Trauer an der Schule. Texte und Arbeitshilfen für Fortbildungen*. https://schuleru-augsburg.de/fileadmin/user_upload/Schulpastoral_Seelsorge/Krisenseelsorge/Material_Literatur/Tod_und_Trauer/HANDOUT2019_TuT-48_Seiten_Stand_Jan_2021.pdf (hilfreiche Arbeitshilfe für den Umgang mit Tod und Trauer an der Schule)

Wende, F. (o.J.). *Abschied, Sterben, Tod und Trauer bei Menschen mit einer geistigen Behinderung*. http://www.maximiliankolbeschule.de/wp-content/uploads/intern_mks/sterben/sterben_tod_und_trauer_und_geistige_behinderung.pdf//

Bilderbücher:

- Benecke, M. (2016). *Wo bleibt die Maus? Vom Kreislauf des Lebens*. Budapest: Buchvolksverlag.
- Bosse, A., & Klammt, A. (2016). *Weil du mir fehlst*. Hamburg: Carlsen Verlag.
(Bilderbuchgeschichte, bietet aber auch Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Trauer)
- Fried, A., & Gleich, J. (1997). *Hat Opa einen Anzug an?* München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Heine, H.-M., & Vöhringer, K. (2016). *Leni und die Trauerpfützen*. Köln: BALANCE Buch + Meiden Verlag.
- Hubka, C., & Hammerle, N. (2012). *Wo die Toten zu Hause sind*. Innsbruck: Tyrolia.
- Nielsson, U., & Erkißson, E. (2012). *Die besten Beerdigungen der Welt*. Hamburg: Belz und Gelberg.
- Stalfelt, P. (2000). *Und was kommt dann? Das Kinderbuch vom Tod*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- Varley, S. (1984). *Leb wohl, lieber Dachs*. Wien, München, Heidelberg: Annette Betz Verlag.

Impulskarten:

- Franz, M. (2021). *Umgang mit Tod, Verlust und Trauer. Reflexionsfragen für Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Franz, M. (2021). *Mit Kindern über Abschied, Verlust und Tod sprechen. Impulskarten für Kita, Grundschule und Familie*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Kargl, M. (o.J.). *"Ich bin nicht weg - nur woanders." Was Jugendliche über Sterben, Tod und Danach denken* (Bildimpulse für Schule und Jugendarbeit). München: Don Bosco Medien GmbH.

Filme:

„Abschied von der Hülle“ (Sendung mit der Maus):
<https://medienzentralen.de/medium19831/> (15.01.2024)

„Wie ist das mit dem Tod“ (Willi will's wissen): <https://medienzentralen.de/medium15/>
(15.01.2024)

Links:

- Inventarliste Trauerkoffer: https://schuleru-augsburg.de/fileadmin/user_upload/Schulpastoral_Seelsorge/Krisenseelsorge/Material_Literatur/Trauerkoffer/Inhalt_des_Notfallkoffers.pdf (15.01.2024)
- Trauerfeiern/Trauerandachten: <https://schuleru-augsburg.de/schulpastoral-seelsorge/krisenseelsorge/materialien-/-literatur/trauerfeiern-/-andachten> (15.01.2024)
- Rituale für einen Trauerfall: https://schuleru-augsburg.de/fileadmin/user_upload/Schulpastoral_Seelsorge/Krisenseelsorge/Rituale_bei_Todesfaellen_KiS_fuer_Homepage-1.pdf (15.01.2024)

26 Abbildungen

Abb. 1 Bildung in einem gleichwertigen Dreiklang.....	31
Abb. 2 Entwicklungsbereiche (ebd., S.29).....	33
Abb. 3 Entwicklungsbereich Motorik (ebd., S. 29)	35
Abb. 4 Entwicklungsbereich Wahrnehmung (MSB NRW 2022b, S. 45)	39
Abb. 5 Entwicklungsbereich Kognition (MSB NRW 2022b, S. 68).....	44
Abb. 6 Modell, Jöhnck (angelehnt an Wember).....	57
Abb. 7 Der "Gully"	61
Abb. 8 Kennzeichnungen der Boxen für Andreas.....	63
Abb. 9 Materialien für Andreas (Auswahl)	63
Abb. 10 Materialien für Burkan und Dennis (Auswahl)	64
Abb. 11 Materialien für Christina und Nadja (Auswahl)	64
Abb. 12 Der Teelichthalter inkl. Teelicht für Burkan, Christina, Dennis und Nadja.....	65
Abb. 13 Elementarisierungsrichtungen, Jöhnck (angelehnt an Lamers & Heinen)	68
Abb. 14 C. Fischer (2020, S. 15f.).....	70
Abb. 15 Jöhnck (2022b, S. 21).....	71
Abb. 16 Bedeutung der Kulturtechniken (angelehnt an Günthner, 2018, S. 24f.;	
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2016, S. 12f.)	73
Abb. 17 Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation (MSB NRW, 2022f, S. 15).....	74
Abb. 18 Günthner, 2018, S.46	76
Abb. 19 Revidiertes Modell des Lesens (Koch & Eucker, 2019, S.463)	77
Abb. 20 Der erweiterte Lese- und Schreibbegriff.....	78
Abb. 21 Silbenanalytischer Ansatz.....	80
Abb. 22 Prinzipien des Leseunterrichts (ISB, 2016, S.17ff.)	81
Abb. 23 Methodenkoffer.....	88
Abb. 24 Entwicklung von mathematischen Kompetenzen im Kontext von	
unspezifischen Vorläuferfertigkeiten und der Förderung von	
entwicklungsbezogenen Kompetenzen.....	92
Abb. 25 Entwicklungsmodell der Zahl-Größen-Verknüpfung von Krajewski &	
Ennemoser (2013, S. 25).....	105
Abb. 26 Darstellungsformen und Darstellungsmittel. (Primakom, 2018)	
https://primakom.dzlm.de/node/335 [07.05.2023].....	110
Abb. 27 Sprachliche Anforderungen des Mathematikunterrichts (In Anlehnung an	
Götze & Hang, 2017)	113
Abb. 28 Wortspeicher „Lege 10 Euro!“ (Matheinklusive, o.J.) https://pikas-	
mi.dzlm.de/node/576 [08.05.2023].....	116

Abb. 29 Aufgaben adaptieren, um Lernende verschiedener Leistungsniveaus zu fördern. (Matheinklusive, o.J.) https://pikas-mi.dzlm.de/node/624 [07.05.2023]..	118
Abb. 30 Diklusion in Schulz, 2022, S. 9.....	124
Abb. 31 Ebenenmodell zum Einsatz digitaler Medien im inklusiven Setting (Schulz, 2022, S. 10)	126
Abb. 32 Das Bedienungshilfen-Menü in iOS 16 (Screenshot d. Verf.)	128
Abb. 33 Bildschirmtastatur in iOS mit Diktiersymbol unten rechts (Screenshot d. Verf.)	129
Abb. 34 Der plastische Reader in OneNote (Screenshot d. Verf.)	129
Abb. 35 Fachplan Mathematik (auf Basis der Unterrichtsvorgaben für das Aufgabenfeld Mathematik (MSB NRW 2022d) und des schulinternen Lehrplans Mathematik, Glück auf-Schule Marl)	146
Abb. 36 Kreislauf von Diagnose und Förderprozessen im Schulalltag (in Anlehnung an Kress et al. 2022, S. 26)	147
Abb. 37 Lern- und Entwicklungsplan von Fabian (in Anlehnung an Albers et al. 2023, S. 139-141) (Struktur des Lern- und Entwicklungsplans, siehe ZfsL Gelsenkirchen, Seminar für sonderpädagogische Förderung)	151
Abb. 38 Maßnahmen-Wabe (siehe Lern- und Entwicklungsplan Fabian, Seite 2) (in Anlehnung an Stahl-Morabito, 2019, zit. nach Albers et al. 2023, S. 82)	156
Abb. 39 Visualisierung des Ziels: Fabian nutzt vermehrt den Dreipunktgriff beim Kritzeln und Nachspuren.....	157
Abb. 40 Elternfragebogen (Raphaelschule, Recklinghausen)	158
Abb. 41 Reflexionsbögen für die Lernenden (in Anlehnung an Weidner, o.J.)	159
Abb. 42 Beispiel für einen Beobachtungsbogen (in Anlehnung an Heimlich et al. 2015, S. 139)	165
Abb. 43 Auszug aus dem Kompetenzinventar zum fachlichen Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Glück auf-Schule, Marl)	168
Abb. 44 Darstellung der Vernetzung der Kompetenzen aus den Unterrichtsvorgaben mit den Lern- und Entwicklungsplanungen und den individuellen Leistungsrückmeldungen im Unterricht und im Zeugnis	171
Abb. 45 Indikatoren zur Schul- und Klassenregel „Ich bin freundlich“: Die Kinder haben im Rahmen einer Unterrichtsreihe in Rollenspielen konkretes freundliches Verhalten erprobt. Zur Erinnerung hängen im Klassenraum die Indikatoren für freundliches Verhalten.	173
Abb. 46 Indikatoren zum Ziel: „Ich richte meinen Arbeitsplatz ein!“	174
Abb. 47 Indikatoren zum Ziel: Wir wechseln uns beim Spielen ab. (Füchtenhans, Hansaschule, Gelsenkirchen)	174

Abb. 48 Indikatoren zum Verhalten zu Beginn des Unterrichts (Give me five, in Anlehnung an Kleindiek 2012, S. 26-29).....	174
Abb. 49 Indikatoren zu den Regeln „Ich klebe ordentlich!“ und „Ich höre zu!“ (Storcks-Kemming bzw. Bröer, Klasse 2, Glück auf-Schule, Marl)	175
Abb. 50 Die Indikatoren wurden gemeinsam mit dem Lernenden entwickelt. Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde reflektiert die Jugendliche oder der Jugendliche mit Unterstützung der Lehrkraft bzw. Schulbegleitung oder selbständig, ob die Indikatoren von ihr oder ihm eingehalten wurden. (in Anlehnung an Weidner, o.J.)	175
Abb. 51 Vokabeltest für eine Schülerin im Gemeinsamen Lernen (Schäpers, Klasse 6, Comenius-Gymnasium Datteln).....	176
Abb. 52 Ausschnitt eines Kompetenzrasters mit individuellen fachlichen Zielkompetenzen einer Schülerin mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus dem Gemeinsamen Lernen (Schäpers, Klasse 5, Comenius-Gymnasium Datteln)	177
Abb. 53 Beispielzeugnis.....	180
Abb. 54 Zeugnistext (Auszug) auf Basis des Fachplans (Glück auf-Schule Marl)	183
Abb. 55 Kooperation auf verschiedenen Ebenen	186
Abb. 56 Unterscheidung Mitarbeit und Co-teaching (vgl. Albers et al. 2023, S. 45)...	187
Abb. 57 Struktur Bildungsgang Geistige Entwicklung ©Hilke Harmel	222
Abb. 58 Leitfaden für den Übergang Schule Beruf (Bezirksregierung Münster, 2018)	233
Abb. 59 Positive Auswirkungen einer Strukturierung.....	236
Abb. 60 Arbeitsplätze, die so gestaltet sind, geben den Lernenden Antworten auf die Fragen: Wo soll ich mich aufhalten? Wo passiert was? Wo soll ich was tun? Lernende arbeiten immer von links nach rechts.....	237
Abb. 61 Sanduhren und TimeTimer geben Antworten auf die Frage: Wie lange dauert das?.....	238
Abb. 62 Pläne geben Antwort auf die Fragen: Was soll ich tun? Wie viele Aufgaben muss ich erledigen? In welcher Reihenfolge muss ich die Aufgaben erledigen? Wann bin ich fertig? Was kommt nach der Arbeit?.....	239
Abb. 63 Eine Erst – Dann-Box gibt den Kindern und Jugendlichen Sicherheit in Hinblick auf die Fragen: Wie lange dauert das? Was kommt danach? *.....	239
Abb. 64 Dieser Plan beantwortet die Frage: Was muss ich machen, wenn ich morgens in die Schule komme?	239
Abb. 65 Klar strukturierte Aufgaben (z. B. Schuhkarton-Aufgaben und Mappen-Aufgaben) geben Antwort auf die Frage: Was soll ich tun?	240

Abb. 66 Verhaltensregeln mit überprüfbaren Kriterien geben Antwort auf die Frage: Wie sieht das Verhalten genau aus, das ich zeigen soll?	240
Abb. 67 Alternativübersichten geben Auskunft auf die Frage: Was passiert, wenn ich mich so verhalte? Was passiert, wenn ich mich anders verhalte? (in Anlehnung an Castañeda & Hallbauer 2013, S. 68).....	241
Abb. 68 Strukturierung der Aktivität des Anziehens (von links nach rechts) (in Anlehnung an Gottesleben 2004, S. 60)	242
Abb. 69 Foto: Kommunikationstafel, METACOM Symbole © Annette Kitzinger, Neumühlschule	251
Abb. 70 Fotos: elektronische Kommunikationshilfen (einfach & komplex), Neumühlschule	252
Abb. 71 Grad der Abhängigkeit in der Kommunikation nach Weid-Goldschmidt (2013, S. 23)	264
Abb. 72 Verstehens-Hilfe „Etwas wegnehmen“, METACOM Symbole, Neumühlschule	266
Abb. 73 Fotos: Gebärden „Danke“ und „Bitte“, Neumühlschule	266
Abb. 74 In Anlehnung an „Kommunikation einschätzen und unterstützen“ (Leber, 2009, S. 4)	269
Abb. 75 Fotos: Üben der Fokuswörter „an“ und „aus“, Neumühlschule	270
Abb. 76 Lebensmittelzubereitung, Fotos: Neumühlschule	278
Abb. 77 Wäschepflege, Fotos: Neumühlschule	280
Abb. 78 Arbeiten im Fachraum, Fotos: Neumühlschule.....	281
Abb. 79 Hosentaschenkarte und Visualisierung in der Klasse zur Erinnerung (vgl. Schiebe 2015, S. 43-44)	313
Abb. 80 Strategien mit entsprechenden Kriterien (Lockowandt, Raphaelschule, Recklinghausen)	313
Abb. 81 Auszug aus einem Lern- und Förderplan zur Selbstregulation bei Wut	314
Abb. 82 Gedenkstätte auf dem Schulhof der Neumühlschule in Borken.....	324

Das Copyright für die mit einem Sternchen * gekennzeichneten METACOM Symbole liegt bei Annette Kitzinger.

27 Tabellen

Tab. 1 Entwicklungsschwerpunkte und Umsetzungsideen im Bereich Motorik.....	36
Tab. 2 Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Atmung“ (In Anlehnung an Ideen von Langhorst, Raphaelschule, Recklinghausen)	38
Tab. 3 Entwicklungsschwerpunkte und Umsetzungsideen im Bereich Wahrnehmung	39
Tab. 4 Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Visumotorische Koordination“ (Ideen von: Becker, Haldenwangschule, Dorsten und Hippe, Johannesschule, Gronau).....	42
Tab. 5 Entwicklungsschwerpunkte und Umsetzungsideen im Bereich Kognition.....	45
Tab. 6 Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen zum Entwicklungsaspekt „Einnehmen von Arbeitshaltung“	51
Tab. 7 Methodik der Textentlastung.....	82
Tab. 8 Gestaltungsmerkmale	83
Tab. 9 Lesearten und Leseaufgaben	83
Tab. 10 Verfahrensweisen im HPLU.....	85
Tab. 11 Zieldimensionen.....	86
Tab. 12 Prozessbezogene Kompetenzen	93
Tab. 13 Exemplarische Aufgabenfelder	101
Tab. 14 Formulierungsampel (vgl. ebd.) (siehe Ist-Stand im Lern- und Entwicklungsplan von Fabian, Seite 2).....	152
Tab. 15 Kriterien zur Formulierung von SMARTen Lern- und Entwicklungszielen (vgl. ebd., S. 75).....	153
Tab. 16 Beispiele für konkrete Formulierungen von Lern- und Entwicklungszielen (siehe Lern- und Entwicklungsplan Fabian, Seite 2)	154
Tab. 17 Ordnungssystem von Fördermaßnahmen (vgl. ebd., S. 115)	155
Tab. 18 Aufbau eines Zeugnistextes.....	180
Tab. 19 Nutzung der Evaluation des Lern- und Entwicklungsplans für die Zeugnistexte zu den Entwicklungsbereichen (siehe Lern- und Entwicklungsplan von Fabian (8.5) bzw. Lern- und Entwicklungsplan von Julia im Anhang)	181
Tab. 20 Annes Zeugnistext basiert auf einem Kompetenzraster, dass das Klassenteam unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Lernenden am Anfang des Schuljahres entwickelt hat (Klasse 1, Glück auf-Schule, Marl)	182
Tab. 21 Nutzung der Evaluation des Lern- und Entwicklungsplans für die Zeugnistexte zu den Fächern (siehe Lern- und Entwicklungsplan von Julia, Anhang).....	184
Tab. 22 (in Anlehnung an Albers et al., 2023, S. 46f.)	189
Tab. 23 Strukturierung des Raumes	237
Tab. 24 Strukturierung von Zeit und Tagesablauf	238

Tab. 25 Strukturierung von Aktivitäten	238
Tab. 26 Strukturierung von Verhalten.....	240
Tab. 27 UK-Inhalte, bezogen auf die Fachlichkeit „Körperliche und motorische Entwicklung“	245
Tab. 28 UK-Inhalte, bezogen auf Menschen mit komplexer Behinderung	246
Tab. 29 Planung Unterrichtsreihe.....	292
Tab. 30 Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren (vgl. ebd., S. 22-23).....	309
Tab. 31 Schutzfaktoren (vgl. ebd., S. 30)	310
Tab. 32 : Resilienzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse, 2019, S. 43-57) und anzustrebende Kompetenzen	311
Tab. 33 Unterrichtsbeispiel Selbstregulation bei Wut	312
Tab. 34 Unterrichtsbeispiel zu Lösen von Konflikten	313
Tab. 35 Unterrichtsbeispiel zu irrationalen und rationalen Gedanken (in Anlehnung an Goetze, 2020, S. 9-10).....	314

Literaturverzeichnis

- Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. *ERIC Digests*, ED357333, 1-5.
- Albers, S., Ludwig, M., Storcks-Kemming, B., Thamm, J., & Wange, J. (2023). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens* (4. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Alisch, M. (2023). Erkenntnisse aus der Schriftspracherwerbsforschung. Die Gestaltung von Leseaufgaben im Literaturunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(9), 388-399.
- Barsch, S. (2020). *Inklusiven Geschichtsunterricht planen*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Bartnitzky, H. (2020). *Sprachunterricht heute. Lernbereich Sprache*. Berlin: Cornelsen.
- Baumann, D. (2021). Kommunikative Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner, *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (S. 89–116). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II*. Bielefeld: Athena.
- Baumann, S. (2021). Diagnostik. In Bezirksregierung Münster (Hrsg.), *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung* (S. 28–38). Münster.
- Baumann, S. (2023). *Politische Partizipation von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baunach, M., Bräunig, Z., Feichtinger, M., Kruse, G., Pivit, C., Steinhaus, I., & Wernsmann, D. (2013). Wir lernen zusammen - Professionelle Förderung mit Unterstützter Kommunikation und Assistiver Technologie. In isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (08.018.048) (6. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

- Behrens, U., & Wachtel, P. (2008). Nachteilsausgleich in der Schule. Der individuellen Problematik angemessen Rechnung tragen, ohne die fachlichen Anforderungen geringer zu bemessen. *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen*, (5), 144-146.
- Benecke, M. (2016). *Wo bleibt die Maus? Vom Kreislauf des Lebens*. Budapest: Buchvolksverlag.
- Bergeest, H., & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen - Förderung - Inklusion* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergsson, M., & Luckfiel, H. (2016). *Umgang mit "schwierigen" Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Bernasconi, T., & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2019). Bildung und UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 51–57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2023). *Diagnostik und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Methoden und Einsatz in der Praxis* (1. Aufl.). München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.
- Bernasconi, T. (2024). *Pädagogik und Rehabilitation bei geistiger Behinderung* (1. Aufl.). München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.
- Bernasconi, T. (2024). Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(10), 446-456.
- Bernasconi, T., & Stommel, T. (2023). Elementarisierung weiter-denken: Bildungstheoretische Akzentuierung und/zur Erweiterung eines grundlegenden didaktischen Prinzips. *Behindertenpädagogik*, 6(3), 249-268.
- Beudels, W., Lensing-Conrady, R., & Beins, H.-J. (1995). *...das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Bezirksregierung Münster (2018). *Leitfaden zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und/oder Behinderungen*. Münster.
- Biehle, J. E. (2009). *Bibliotherapeutisches Arbeiten im Religionsunterricht der Realschule. Theoretische Überlegungen und didaktische Konkretionen am Beispiel des Jona-Buches* [Dissertation, Technische Universität Dortmund].
- Bienstein, P., & Verlinden, K. (2017). *Prävention von sexuellem Missbrauch an Menschen mit geistiger Behinderung. Ausgewählte Aspekte*.
<https://dgs.gb.de/downloads/materialien/Band40.pdf#page=65>

- Bienstein, P., Verlinden, K., & Urbann, K. (2025). *Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Das Trainingsprogramm "Stark mit Sam" (Therapeutische Praxis)*. Göttingen: Hogrefe.
- Biermann, C., Geist, S., & Kullmann, H., Textor, A. (2019). *Inklusion im schulischen Alltag Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Blackstone, S. W., & Hunt-Berg, M. (Hrsg.). (2006). *Manual Soziale Netzwerke. Ein Instrument zur Erfassung der Kommunikation unterstützt kommunizierender Menschen und ihrer Kommunikationspartnerinnen und -partner* (1. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, J. (2023). Rahmenbedingungen und Merkmale einer UK-Therapie. *Unterstützte Kommunikation*, 28(3), 6-12.
- Boenisch, J., & Nonn, K. (2019). UK-Förderung oder UK-Therapie? In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 40–50). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J., & Sachse, S. K. (2019a). Kernvokabular - Bedeutung für den Sprachgebrauch. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 108–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J., & Sachse, S. K. (Hrsg.). (2019b). *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bonn, N. (2014). Vom Kompetenzraster zum Lerntagebuch – Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Förderung im Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. *vds Mitteilungen*, 3, 2-10.
- Bönsch, M. (2018). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bosse, A., & Klammt, A. (2016). *Weil du mir fehlst*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Braun, U. (2019). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 19-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bretländer, B. (2007). *Kraftakt: Lebensbewältigung und Identitätsarbeit körperbehinderter Mädchen und Junger Frauen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunsting, M. (2011). *Lernschwierigkeiten - Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik*. Bern: Haupt Verlag.

- Bube, M. (2012). *Sterben und Tod als Unterrichtsthema für Schüler mit geistiger Behinderung. Aktueller Forschungsstand und Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung an der Förderschule*. Hamburg: disserta Verlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (2016). *Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz - BTHG)*.
- Bünk, C., & Baunach, M. (2014). Unterstützte Kommunikation in der Schule. In von Loeper Literaturverlag & Isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (08.003.001-08.011.001) (6. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Castañeda, C., & Hallbauer, A. (2013). *Einander verstehen lernen. Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus*. Kiel: Holtenauer Verlag.
- CJD Erfurt. (o.J.). *Frauen, die Frauen lieben*. https://www.buero-fuer-leichte-sprache.de/fileadmin/assets/erfurt-leichte-sprache/Unsere_Angbote/B%C3%BCro_f%C3%BCr_Leichte_Sprache/frauen.pdf
- Dehaene, S. (1999). *Der Zahlensinn oder warum wir rechnen können*. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser.
- Dehmelt, P., Kuhnert, W., & Zinn, A. (1993). *Diagnostischer Elternfragebogen (DEF)* (3.Auflage). Göttingen: Beltz Test.
- Dannecker, W. (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts zu Kellers Kleider machen Leute. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion* (S. 209-220). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) (Hrsg.) (2019). *Fünf Niveaustufen zur Planung zieldifferenter Fachunterrichts (Unterrichtsreihen und Unterrichtsstunden) – Ein Modell zur Gestaltung von differenzierten Lernumgebungen im inklusiven Unterricht*. Abgerufen am 21. März 2022, von https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_6_-_Heterogene_Lerngruppen/UM/UM_H6_Infopapier_5Niveaustufen.pdf
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung- Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(9), 338-344.
- Dönges, C. (2016). Didaktische Ansatzpunkte mathematischer Förderung im FgE. *Lernen konkret*, 35(4), 12-15

- Dönges, C. & Scholz, M. (2021). Stufenvorstellungen als unzulängliche Basis in der Diagnostik zur erweiterten Lesefähigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(1), 15-22.
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim: Beltz.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C., & Wagner, M. (Hrsg.). (2012a). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE): Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C., & Wagner, M. (2012b). Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE): Eine empirische Studie* (S. 149-164). Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W. & Reuter, U. (2019). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 234-242). Weinheim: Beltz.
- Ehlers, C. (2014). *Sexualerziehung bei Jugendlichen mit körperlicheer und geistiger Entwicklung. Unterrichtsmaterialien*. Donauwörth: Persen Verlag.
- Familien- und Sozialverein des LSVD e. V. (2024). *Vielfalts-Fibel in Leichter Sprache*. <https://www.selbstverstaendlich-vielfalt.de/wp-content/uploads/2024/01/lsvd-vielfaltsfibel-in-leichter-sprache-barrierefrei.pdf>
- Feichtinger, M. (2018). *Handzeichen für das Classroom-Management. Unterricht mit Händen und weiteren Hilfsmitteln erfolgreich strukturieren*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Feichtinger, M. (2022). Zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung. Exklusive Lernsituationen und inklusive Momente als Perspektiven für eine mögliche Neuorientierung schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(7), 332-342.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 1, 4-48.
- Fink, O. (2019). *Rund um den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Hintergrundinformationen – Fallbeispiele – Strategien*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag a. d. Ruhr.

- Fischer, C. (2020). *Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkanstoß*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Fischer, E. (2007). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fittje, C. (2019). ICF und Unterstützte Kommunikation. In K. Ling & I. Niediek (Hrsg.), *UK im Blick. Perspektiven auf Theorien und Praxisfelder in der Unterstützten Kommunikation* (S. 278-293). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Flammer, A., & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Flott-Tönjes, U., Albers, S., Ludwig, M., Schumacher, H., Storcks-Kemming, B., Thamm, J., & Witt, H. (2017). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.
- Fornefeld, B. (2013). *mehr-Sinn® Geschichten. Erzählen-Erleben-Verstehen. Konzeptband*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes Lernen.
- Fagerström, G., & Hansson, G. (1979). *Peter, Ida und Minimum*. Ravensburg: Ravensburger.
- Franz, M. (2021a). *Tabuthema Trauerarbeit_ Kinder begleiten bei Abschied, Verlust und Tod*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Franz, M. (2021b). *Mit Kindern über Abschied, Verlust und Tod sprechen. Impulskarten für Kita, Grundschule und Familie*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Franz, M. (2022). *Umgang mit Tod, Veorlust und Trauer. Reflexionsfragen für Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Fröhlich, A. (1998). *Basale Stimulation*. Köln: verlag selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen _PRiGS*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2022). *Resilienz* (6. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Frostig, M. (1978). *Visuelle Wahrnehmungsförderung (Heft 3)*. Braunschweig: Schroedel.

- Garbe, C., & Herrmann, T. (2019). UK-Diagnostik - eine Einführung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 157-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Garrote, A., Moser Opitz, E., & Ratz, C. (2015). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Querschnittstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(1), 24-40.
- Geist, E.-M. (2019). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck, *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gerick, J., Steglich, E., & Eickelmann, B. (2020). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation des Projekts ‚Lernen mit digitalen Medien‘ an den Förderzentren Geistige Entwicklung/Körperliche und motorische Entwicklung in Schleswig-Holstein ergänzt um eine Vertiefungsuntersuchung im Kontext des Lernens mit digitalen Medien unter Pandemie-Bedingungen*. Universität Hamburg/Universität Paderborn.
- Gertz, M. (2003). *Auch wir dürfen Nein sagen! Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Goetze, H. (2020). Rational-emotive Erziehung- am Beispiel einer Unterrichtsreihe. *Heilpädagogische Forschung*, 36(2), 93-101.
- Gottesleben, E. (2004). *Strukturierung und Visualisierung als Unterstützung für autistische Menschen: Praktische Umsetzung in einer Wohneinheit*. Bielefeld: Bethel-Verlag.
- Götze, D., & Hang, E. (2017). *Das Zahlenbuch. Fördern und Inklusion. Förderkommentar (Sprache) mit Kopiervorlagen und CD-ROM zum 1. Schuljahr*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Greiten, S., Reichert, M., & Eßer, S. (2022). Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 190-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grünke, M., & Leidig, T. (2007). Der Übergang Schule/Beruf. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.) *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 844-856). Göttingen: Hogrefe.

- Gülden, M., & Müller, A. (2016). Die an das Kind gerichtete Alternative (KGA). *Unterstützte Kommunikation*, 21(1), 6-11.
- Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Goudarzi, N. (2023). *Basale Aktionsgeschichten: Erlebnisgeschichten für Menschen mit schwerer Behinderung*. Karlsruhe: Loeper Fachbuch.
- Haas, G. (2021). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxiseines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. (13. Aufl.). Hannover: Klett.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 21(123), 17-25.
- Häsel-Weide, U., Nührenbörger, M., Moser Opitz, E., & Wittich, C. (2019). *Ablösung vom zählenden Rechnen. Förderereinheiten für heterogene Lerngruppen* (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Häußler, A. (2015). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung Theorie und Praxis*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Häußler, M. (2015). *Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Häußler, M. (2018). *Lebenspraktische Fertigkeiten erwerben. Praktische Übungseinheiten zu Alltagstätigkeiten für Schüler mit geistiger Behinderung*. Donauwörth: Carl-Auer.
- Häußler, M. (2023). *Sachunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung planen und gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heim, M., Jonker, V. & Veen, M. (2010). COCP: Ein Interventionsprogramm für nicht sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (01.026.007 - 01.026.015). Karlsruhe: von Loeper.
- Heimlich, U., Lutz, S., & Wilfert de Icaza, K. (2015). *Ratgeber Förderdiagnostik. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen*. Hamburg: Persen.
- Heine, H.-M., & Vöhringer, K. (2016). *Leni und die Trauerpfützen*. Köln: BALANCE Buch + Meiden Verlag.

- Hennicke, K., Buscher, M., Häßler, F., & Roosen-Runge, G. (2009). *Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung. Empfehlungen zur Diagnostik und Therapie*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Hennig, C., & Ehinger, W. (2019). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hesse, I., & Latzko, L. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. München: utb.
- Heuer, G. U. (2019). *Beurteilen Beraten Fördern* (6. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Hofsäss, T. (2020). Berufsvorbereitung. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten* (S. 345-352). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, S., & Schäfer, J. (2017). *Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Jöhnck, J. (2016). *Wie können Comics zur Leseförderung bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sinnvoll eingesetzt werden?* Unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung.
- Jöhnck, J. (2019a). Am Ende klüger. Die Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei“. *Lernen konkret*, 3, 26-29.
- Jöhnck, J. (2019b). Pädagogische Grundlagen der sozial-emotionalen Entwicklung im FgE. *Lernen Konkret*, 4, 8-13.
- Jöhnck, J. (2019c). Soziale und emotionale Entwicklung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 612-617). Weinheim: Beltz.
- Jöhnck, J. (2020): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. In: *Lernen konkret* 4/2020: Sprache und Kommunikation, Braunschweig, S. 14-17.
- Jöhnck, J. & Lagemann, B. (2021). Von Geschlechterrollen und Gleichberechtigung Geschlechtersensible Perspektiven im historischen und politischen (Sach-) Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 1/2021. Weinheim: Beltz, S. 56–68.
- Jöhnck, J. (2022a). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – didaktische Grundlagen aus Fachrichtung und Fachdidaktik. In J. Jöhnck & S. Baumann (Hrsg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion* (S. 75-93). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

- Jöhnck, J. (2022b). Demokratie als Staats- und Regierungsform entdecken. *Lernen konkret*, 2, 20-21.
- Jöhnck, J. (2024): *Entwicklungsförderung im Unterricht. Didaktische Grundlagen und Praxisbeispiele im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jöhnck, J., & Baumann, S. (2023). Zur systematischen didaktischen Konzeptualisierung dualen Unterrichts: Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der unterrichtsimmanenten Entwicklungsförderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(2), 64-74.
- Kargl, M. (o.J.). "Ich bin nicht weg - nur woanders." *Was Jugendliche über Sterben, Tod und Danach denken (Bildimpulse für Schule und Jugendarbeit)*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Kaufman, A., Kaufman, N. (2015). *Kaufman Assessment Battery for Children – second Edition*. Bern: Hogrefe.
- Keeley, C., Stommel, T., & Geuting, J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(5), 249-258.
- Kendel, B., & Thomas, R. (2004). Einsamkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung* (S. 112-130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Kindermann, B., & Hein, S. (2004). *Kleider machen Leute: Nach Gottfried Keller (Weltliteratur für Kinder)*. Berlin: Kindermann.
- Klafki, W. (1957). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173-208). Weinheim: Beltz.
- Klamp-Gretschel, K. (2019). Sexulität im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. In H. Schäfer, *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen, Spezifika, Fachorientierung, Lernfelder* (S. 673-681). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung. Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik*, 4, 341-374.
- Kleindiek, G. (2005). *Das TeamPinBoard*. Nürnberg: www.teampinboard.de
- Kleindiek, G. (2012). *Das TeamPinBaard*. Nürnberg: www.teampinboard.de.
- Knab, S., & Wachtel, G. (2015). Wirtschaft-Arbeit-Technik – Lernen im inklusiven Fachunterricht. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 438-458). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knoblauch, S. (2014). Anspruchsvolle Bildungsinhalte im Unterricht für SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – ein Erfahrungsbericht. In Fröhlich und Freunde (Hrsg.), *Bildung – Ganz Basal. Selbstbestimmt leben* (S. 98-120). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Koch, A., & Euker, N. (2019). Deutsch I: Grundlagen des Schriftspracherwerbs. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 461-468). Weinheim: Beltz.
- Koch, K., & Jungmann, T. (2017). *Kinder mit geistiger Behinderung unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Konkow, M. (2021). *Lernvoraussetzungen im Anfangsunterricht: Visuelle Wahrnehmung*. Hamburg: Persen.
- Korten, L., Nührenbörger, M., Selter, C., Wember, F., & Wollenweber, T. (2019). Gemeinsame Lernumgebungen entwickeln (GLUE), ein Blended-Learning Fortbildungskonzept für den inklusiven Mathematikunterricht. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1).
- Kosel, A. (1992). *Schulung der Bewegungskoordination*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Krajewski, K., & Ennemoser, M. (2013). Entwicklung und Diagnostik der Zahl-Größen-Verknüpfung zwischen 3 und 8 Jahren. In M. Hasselhorn, A. Heinze, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Diagnostik mathematischer Kompetenzen* (S. 41–65). Göttingen: Hogrefe.
- Krämer-Kiliç, I. (Hrsg.), Albers, T., Kiehl-Will, A., & Lühmann, S. (2014). *Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag a. d. Ruhr.
- Krause, G., & Schroeter-Rupieper, M. (2018). *Menschen mit ihrer Behinderung in ihrer Trauer begleiten. Ein theoriegeleitetes Praxisbuch*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht Verlage.

- Krauthausen, G., & Scherer, P. (2013). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer u.a.
- Krauthausen, G., & Scherer, P. (2014). *Einführung in die Mathematikdidaktik* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kremer, G. (2012). *Lebenspraktisches Lernen - Hygiene und Gesundheit. Material für Schüler mit geistiger Behinderung*. Donauwörth: Carl-Auer.
- Kremer, G. (2016). *Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer*. Hamburg: Persen.
- Kress, K., Rattay, C., & Schneider, J. (2022). *Individuell fördern- Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Augsburg: Auer Verlag.
- Kuhn, K. (2010). *An fremden Biografien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung*. Berlin, Münster: Lit-Verlag.
- Kuhn, K. (2023a). *Eine Einführung in die Silbenmethode*. Offenburg: Mildenberger-Verlag.
- Kuhn, A. (2023b). *Darf die Schulbegleitung die Aufsichtspflicht für die Klasse übernehmen?* Abgerufen am 17. Februar 2024, von <https://deutscheschulportal.de/schulkultur/schulrecht-darf-die-schulbegleitung-die-aufsichtspflicht-fuer-die-klasse-uebernehmen/>
- Kuhnke, K. (2013). *Vorgehensweisen von Grundschulkindern beim Darstellungswechsel. Eine Untersuchung am Beispiel der Multiplikation im 2. Schuljahr*. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Beschluss vom 18.03.2021.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- Lamers, W., & Heinen, N. (2006). ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) geistiger Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation kritisch – konstruktiv* (S. 141-205). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

- Lanzinger, H. (1997). Mengen-Größen-Abenteuer. *Lernen konkret*, 16(2).
- Lebenshilfe (2018). *Begleitete Elternschaft. Positionen des "Rates behinderter Menschen" und des "Bundeselternrates der Lebenshilfe"*.
<https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Positionspapiere/20180118-BVLH-Positionspapier-Begleitete-Elternschaft.pdf>
- Lebenshilfe Bremen (2020a). *Ich wünsche mir ein Kind?! 36 Karten zum Nachdenken*. Lebenshilfe Bremen.
- Lebenshilfe Bremen (2020b). *Leben mit einem Kind: Welche Hilfen kann ich bekommen*. Lebenshilfe Bremen.
- Leber, I. (2009). *Kommunikation einschätzen und unterstützen. Mappe mit Poster und Begleitheft*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Leber, I. (2019). Diagnostik der präintentionalen Kommunikation. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 170-178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ling, L., Nonn, K., & Sachse, S. K. (2019). Pragmatische Fähigkeiten als Schlüssel zur kommunikativen Kompetenz unterstützt kommunizierender Personen. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 148-154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2019). Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Inklusive Bildung als inklusiver und exklusiver Unterricht. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 209-233). Weinheim: Beltz.
- Maxeiner, A., & Kuhl, A. (2016). *Alles Familie*. Leipzig: Klett.
- Medienberatung NRW (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Düsseldorf: Medienberatung NRW.
- Mendl, H. (2012). Ethische Bildung und Erziehung: Mythen – Zielebenen – Lernwege. In J. Kahlert & U. Multrus (Hrsg.), *Ethik. Didaktik für die Grundschule* (S. 9-23). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, S. (2021). „Wir werden nicht wirklich wahrgenommen“. Die tägliche Herausforderung von Schulbegleitungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(8), 408-416.
- Miessler, M., & Bauer, I. (1978). *Wir lernen denken*. Würzburg: Vogel-Verlag.
- Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2013a). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Evangelische Religionslehre*.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/66/KLP_HS_Ev_Religionslehre.pdf

Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2013b). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre*.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/82/Kernlehrplan_Kath.Religionslehre.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021a). *Handreichung Mathematik gemeinsam lernen*. Düsseldorf. [handreichung-mathematik-gemeinsam-lernen.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/82/Kernlehrplan_Kath.Religionslehre.pdf) (dzlm.de)

Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021b). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2022a). *Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein Westfalen*.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/rili_zieldiff_bg_gg_an_allenlernorten_entwurf_vb_2021_12_13.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2022b). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen: Entwicklungsbereiche*.

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/321/zdbg_ge_eb_uvorgaben_2022_06_08.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW).

(2022c). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen: Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation*. [zdbg_ge_spuko_uvorgaben_2022_06_09.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/321/zdbg_ge_eb_uvorgaben_2022_06_08.pdf) (nrw.de)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW).

(2022d). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen: Aufgabenfeld Mathematik*.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW)

(2022e). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)*. Düsseldorf: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2022f). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in NRW*. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2023a). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen: Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht*.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2023b). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen: Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie, Chemie, Physik)*.

Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2024). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (Erdkunde, Geschichte, Politik)*.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/entwicklung/zdbg_ge_gl_uvorgaben_vorl_endprodukt_vb_2023_11_24.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2005). Verwaltungsvorschriften zu § 57 Abs. 1 SchulG – Aufsicht-
<https://bass.schul-welt.de/pdf/6333.pdf>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/referenzrahmen/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*.
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (2011). *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen*.

Moch, T. (2022). *Digitales Lernen in der Förderschule. Grundlagen und Praxistipps zur Gestaltung von einfachen digitalen Lernumgebungen*. Hamburg: Persen.

Montada, L., Schneider, W., & Lindenberger, U. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 27-60) (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Müller, A. & Gülden, M. (2012). *Der Spracherwerb in der Kindesentwicklung. Wandposter mit Begleitheft*. Dortmund: Borgmann Media.
- Müller, G. N., & Wittmann, E. (2005). *Spielen und Überlegen. Die Denkschule. Teil 1*. Leipzig: Klett-Verlag.
- Müller, G. N., & Wittmann, E. (2008). *Das kleine Denkspielbuch. Probieren und Kombinieren*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Munde, V., & Musenberg, O. (o. J.). INCLUSION - CONCERNING PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Powerpoint-Präsentation. Abgerufen am 27. November 2023, von https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/Greece_Munde_Musenbergh_ohne%20Fotos_ohne%20Komm.pdf
- Munzel, F. (2000). *Bibliotherapie und religiöses Lernen. Ein interdisziplinärer Beitrag zur Theologie des Lesens und zur Innovation des Religionsunterrichts* (2. Aufl.). Münster: Lit-Verlag.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooerative Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). Nicht zu schwer! Ein anderer Blick auf Differenzierung und Vereinfachung. In N. Naugk, A. Ritter, M. Ritter & S. Zielinski, *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele* (S. 58-73). Weinheim: Beltz.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(4), 164-177.
- Nielsson, U., & Erkißson, E. (2012). *Die besten Beerdigungen der Welt*. Hamburg: Beltz und Gelberg.
- Niemann, K., Wieringer, S., & Zindler, K. (2013). *Wir werden erwachsen. (Band 1) Ich - mein Körper-meine Familie*. Kempfen: BVK Buch Verlag.
- Nienkerke-Springer, A., & Beudels, W. (2013). *Komm, wir spielen Sprache. Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme* (4. Aufl.). Dortmund: borgmann publishing.
- Noack, C. (2010). Vom Nutzen der Silbe für den Schriftspracherwerb. In *Die Silbe im Anfangsunterricht Deutsch. Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Lehrgangs ABC der Tiere – Silbenmethode und Silbentrenner*. Offenburg: Mildenerger Verlag.

- Oberlack, S., Steuter, U., & Heinze, H. (1997). *Lisa und Dirk. Sie treffen sich, sie lieben sich. Geschichten und Bilder zur Sozial- und Sexualerziehung an Förderschulen*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Oerter, R., & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318) (5. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Ortland, B. (2006a). Forschungsgestützte Begründungszusammenhänge. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus* (S. 31-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ortland, B. (2006b). Die eigene Behinderung als Thema des Religionsunterrichtes – ein erfahrungsorientierter symboldidaktischer Zugang. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus* (S. 156-178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ortland, B. (2006c). Die eigene Behinderung als Thema des Deutschunterrichts – ein bibliothераpeutischer Zugang. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus* (S. 106-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ortland, B. (2006d). Grundlegende pädagogische Implikationen und Unterrichtsprinzipien. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus* (S. 43-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ortland, B. (2020). *Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualerziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oskamp, U. (2017). *Bibliothераpeutische Arbeit mit Comics: Zur narrativen Funktion von Bild-Text-Gefügen im Religionsunterricht der Grundschule*. Münster: Lit-Verlag
- Palmowski, W., & Freyling, B. (1997). Kooperationsfördernde Gespräche mit Eltern durch Moderation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3(97), 117-120.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliothераpy: An Innovative Approach for Helping Children. *Early Child Development and Care*, 110(1), 83–88.
- Pauli, S., & Kisch, A. (2008). *Geschickte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form*. Dortmund: verlag modernes Lernen.
- Penning, I. (2023). *Wirtschaft-Arbeit-Technik. Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2017a). *Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2017b). *Materialien für Jugendliche zum JobFit-Training*. Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1986). *Die Psychologie des Kindes*. München: dtv/Klett-Cotta.

- Pitsch, H.-J., & Thümmel, I. (2015). *Methodenkompodium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Band 2: Lernen in der Schule*. Oberhausen: Athena.
- Pitsch, H.-J., & Limbach-Reich, A. (2019). *Lernen und Gedächtnis bei Schülern mit kognitiver Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (4. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Prentke Romich GmbH (Hrsg.). (2008). *Wortschatzmodule zu den 12 Kommunikationsfunktionen*.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). (2015). *Positionspapier zur Lern- und Entwicklungsplanung*. Von https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Positionspapier_Lern-und_Entwicklungsplanung.pdf
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). (2021). *Arbeitshilfe zum digitalen Lern- und Entwicklungsplan*. Von https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/DigitaleLEP/QUA-LiS_NRW_Arbeitshilfe_LEP.pdf
- Radatz, H., Schipper, W., Dröge, R., & Ebeling, A. (1996). *Handbuch für den Mathematikunterricht. 1. Schuljahr*. Braunschweig: Schroedel.
- Ratz, C., & Moser Opitz, E. (2016). Mathematische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Down-Syndrom. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(9), 400-411.
- Ratz, C., & Dworschak, W. (2019). Herausforderndes Verhalten im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In H. Schäfer, *Handbuch Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung* (S. 301-311). Weinheim: Beltz.
- Reber, K., & Schönhauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reinhard, V. (2014). Die Schülerfirma als Sprungbrett in die Berufswelt? Perspektiven für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler & E. Ullmann (Hrsg.), *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 2: Handlungsfelder und Förderansätze* (S. 77-100). Oberhausen: Athena.

- Reis et al. (2012). <https://www.med.fau.de/files/2015/08/Forschungsbericht-2011-deutsch-FAU-Med-Fak.pdf>
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. S. (2015). Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181-202.
- Ross, S. (2018). Wolf, Ziege, Kohlkopf. *Grundschule Mathematik. Spielen und Denken*, 56, 16-17.
- Rubitzko, T. (2006). Magnetismus – ein Thema für die Grundschule. *Sache, Wort, Zahl*, 34(82), 4-7.
- Ruwisch, S. (2015). Wie die Zahlen im Kopf wirksam werden. Merkmale tragfähiger Zahlvorstellungen. *Grundschule Mathematik*, 44, 4-5.
- Sachse, S. (2010). *Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation*. Dissertation.
- Sachse, S., & Schmidt, L. (2017). Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmatische Fähigkeiten. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (1. Aufl.) (S. 303-319). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Sachse, S., & Willke, M. (2020). Fokuswörter in der Interventionsplanung und -Umsetzung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 224-232). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, M. (2014). *Hände waschen, Schleife binden, Besteck benutzen. Mit einfachen Ideen und Gruppenspielen Alltagsfertigkeiten gezielt einüben*. Donauwörth: Carl-Auer.
- Sansour, T. (2019). Genetische Syndrome und pädagogische Interaktionen. In H. Schäfer, *Handbuch Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung* (S. 271-280). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sappok, T., & Zepperitz, S. (2019). *Das Alter der Gefühle*. Göttingen: Hogrefe.
- Sappok, T., Zepperitz, S., Barrett, B., Dosen, A. (2021). SEED – Skala der emotionalen Entwicklung. Bern: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2012). Zur Bedeutung von psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In C. Ratz (Hrsg.). *Verhaltensstörungen und geistige Behinderung* (S. 39-53). Oberhausen: Athena.
- Sarimski, K. (2019). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in der KITA. Praxis-Know-how für Fachkräfte*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Sarimski, K. (2024). *Intellektuelle Behinderung im Kindes- und Jugendalter: Psychologische Analysen und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K., & Steinhausen, H.-C. (2019). Psychische Störungen und geistige Behinderung – Herausforderungen und Handlungsoptionen. In H. Schäfer, *Handbuch Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung* (S. 281-290). Weinheim: Beltz.
- Sasse, A., & Schulzeck, U. (Hrsg.). (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2004). *Wörterbuch Pädagogik*. München: dtv.
- Schäfer, H. (2016). Arithmetik im FgE. Anschlussfähige Gedanken und (Neu-) Ausrichtung. *Lernen konkret*, 35(4), 4-5.
- Schäfer, H. (2020). *Mathematik und geistige Behinderung. Grundlagen für Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schatz, H., & Bräutigam, D. (2012). *Locker bleiben*. Dortmund: Borgmann.
- Scheerer-Neumann, G. (2020). *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Scherer, P., & Moser Opitz, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Scherer, P. (2017). Gemeinsames Lernen oder Einzelförderung? – Grenzen und Möglichkeiten eines inklusiven Mathematikunterrichts. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 194-212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie für die Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiebe, A. (2015). *Gefühle wahrnehmen und verstehen. Einfache und altersangemessene Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung*. Hamburg: Persen Verlag.
- Schlachtberger, A. (2017). *FASD und Schule: Eine Handreichung zum Umgang mit Schülern mit Fetaler Alkoholspektrumstörung*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schlichting, H. (2014). „Kennenlernen des eigenen Körpers“. In: Fröhlich und Freunde (Hrsg.). *Bildung ganz basal* (S. 15-34). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben. Düsseldorf

- Schlichting, H. (2019). Basale Stimulation. Ein Konzept für den (schulischen) Alltag. In P. Bienstein, & C. Kießler, *Pflege in Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit (Tagungsband)* (S. 54-63). Dortmund.
- Schneider, W., & Lindenberger, U. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schnepel, S. (2019). *Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen*. Münster: Waxmann.
- Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2018). Die Gestaltung externer Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(2), 64–76.
- Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M., & Wichmann, D. (2022). *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. Dornstadt: Visual Ink Publishing.
- Schulz, L. (2022). *Diklusion – Digitale Medien und Inklusion*. Stuttgart: Raabe.
- Schulz, L. & Reber, K. (i. Dr. 2022). Diklusive Sprachbildung - Digitale Medien im Förderschwerpunkt Sprache. In: J. Betz & J.R. Schluchter (Hrsg.). *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Beltz juvena.
- Schumacher, J. (2003). Planen mit Gewinn - Wem nutzen Förderpläne? *VDS Mitteilungen*, (2), 15-26.
- Seitz, O. (1992). Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der „Vermittlung“. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung* (S. 45-93). München: PimS-Verlag GmbH.
- Selmayr, A., & Dworschak, W. (2021). Praktische Alltagskompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner, *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (S. 201–215). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Selter, C., & Zannetin, E. (2018). *Mathematik unterrichten in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, K.-H. (1993). Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. *Diskussion Deutsch Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrerin Ausbildung und Praxis*, 24(134), 491-496.
- Spinner, K.-H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: K.-H. Spinner (Hrsg.), *Neue Wege im Literaturunterricht* (S. 33-41). Hannover: Schroedel.

- Spinner, K. H. (2006). Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogart (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S.184-197). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2016). *Weiterführendes Lesen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. München: Kastner AG.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2017). *Wenn Schüler mit geistiger Behinderung verhaltensauffällig sind*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stalfelt, P. (2000). *Und was kommt dann? Das Kinderbuch vom Tod*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- Staubitz, P. (2022). Von der Inklusion digitaler Medien. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann. (2022). *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. Dornstadt: Visual Ink Publishing.
- Steffek, F. (2011). *Verbraucherführerschein: Geld und Konsum. Vermittlung lebenspraktischer Kompetenzen*. Buxtehude: Persen.
- Steinhöfel, A. (2011). *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Hamburg: Carlsen.
- Steinhausen, H.-C., Häßler, F., Sarimski, K.: Psychische Probleme und Verhaltenstörungen. In: Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Häßler, F., Sarimski, K. (Hrsg.) (2013). *Geistige Behinderung: Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl.) (S.141 -171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steiniger, T. (1984). Methoden der Textentlastung. *Die deutsche Schule*, 76(3), 246-252.
- Stöppler, R., & Albeke, K. (2006). Geistig behindert, als Thema für geistig Behinderte? – Perspektiven und Probleme der unterrichtlichen Auseinandersetzung. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus* (S. 54-67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stuber-Bartmann, S. (2021). *Besser lernen. Ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Studtmann, K., & Gladigau, U. (2022). Inklusive politische Bildung im interdisziplinären Projekt „Das geht uns unter die Haut – Mikroplastikfreie Kosmetik herstellen und verkaufen“. In J. Jöhnck & S. Baumann (Hrsg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. (S. 166-202) Frankfurt am Main: Wochenschau.

- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag.
- Suhr, A. (2008). *Sätze rollen - Wörter fliegen*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Tellegen, P., Laros, J., Petermann, F. (2012). *SON-R 6-40. Non-verbaler Intelligenztest*. Göttingen: Hogrefe.
- Terfloth, K., & Cesak, H. (2016). *Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Theunissen, G. (2008). *Positive Verhaltensunterstützung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Thorweger, J.-E. (2020). Perspektiven auf den alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Gruppen. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 287-302). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2020). *Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Erfurt.
- Tretter, T., Heran-Dörr, E., & Seeger, S. (2011). Naturwissenschaftliches Lernen und Experimentieren. Herausforderungen im Unterricht und Hilfen für Lehrkräfte. *Fördermagazin*, 1, 8-12.
- Tuckermann, A., Häußler, A., & Lausmann, E. (2017). *Heraufforderung Regelschule*. Dortmund: Borgmann Media.
- Varley, S. (1984). *Leb wohl, lieber Dachs*. Wien, München, Heidelberg: Betz.
- Verboom, L. (2008). Mit dem Rhombus nach Rom. Aufbau einer fachgebundenen Sprache im Mathematikunterricht der Grundschule. In C. Bainski & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 95-112). Essen: Neue deutsche Schule.
- Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Einführung in unterstützte Kommunikation* ("Edition S"). Heidelberg: Winter.
- de Vries, C. (2018). *Mathematik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung im Rahmen eines*

erweiterten Mathematikverständnisses (4. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.

- Wachsmuth, S. (2019). Besonderheiten im kommunikativen Verhalten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 101-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, K. (2024a). *Expedition nach Genitalien*. Fritzlar: RIWI Verlag
- Wagner, K. (2024b). *Auf Fruchthöhlenforschung*. Fritzlar: RIWI Verlag
- Wagner, M. (2021). Intelligenzminderung. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner, *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (S. 161–169). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Wartha, S., & Schulz, A. (2012). *Rechenproblemen vorbeugen*. Berlin: Cornelsen.
- Wehrli, U. (2013). *Die Kunst, aufzuräumen*. Zürich: Verlag Kein und Aber.
- Weid-Goldschmidt, B. (2013). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen - Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Weidner, M. (o.J.). *Sozialziele-Katalog. Ein Lehrgarn zur Steigerung von Sozialkompetenz. Grundkurs Teil 1-3*. Heroldsberg: www.soziale-kinder-lernen-besser.de.
- Weingärtner, C. (2013). *Schwer geistig behindert und selbstbestimmt. Eine Orientierung für die Praxis* (3. Aufl.). Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Weinhold, S. (2010). Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. *Grundschulmagazin*, 78(4), 11-14.
- Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 380-388.
- Wemmer, K. (2010). *Die erste eigene Wohnung – Methodentraining zur Vermittlung lebenspraktischer Kompetenzen*. Donauwörth: Carl-Auer.
- Wende, F. (o.J.). *Abschied, Sterben, Tod und Trauer bei Menschen mit einer geistigen Behinderung*. http://www.maximiliankolbeschule.de/wp-content/uploads/intern_mks/sterben/sterben_tod_und_trauer_und_geistige_behinderung.pdf
- Werner, B. (2009). *Dyskalkulie – Rechenschwierigkeiten. Diagnose und Förderung rechenschwacher Kinder an Grund- und Sonderschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wieczorek, M. (2018). *Mit jedem Schritt wächst meine Welt - Bildung und schwere Behinderung*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Wieser, B. (2014). *Yes, we can!* Leoben, Österreich: Verein Hand in Hand (Hrsg.).
- Wilken, E. (2019). Teilhaben und Mitbestimmen. Unterstützte Kommunikation hat viele Facetten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 9-12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (2017). *Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willke, M. (2019). Partnerstrategien in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 217-223). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittmann, E. (1981). *Grundfragen des Mathematikunterrichts*. Braunschweig, Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn Verlagsgesellschaft mbH.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen—Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildes Schmidt (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 37–52). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wolf, M. (2013). *Curriculum Unterstützte Kommunikation für Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, RP Münster. Basierend auf „Zielgruppen Unterstützter Kommunikation“ von Bärbel Weid-Goldschmidt* (Buch in Vorbereitung), (unveröffentlicht).
- Wölki-Paschvoss, C. (2018). Auf die Brille kommt es an: Das „Inklusionsdidaktische Netz-Planungsraster Mathematik“ als Arbeitsgrundlage für eine kooperative Unterrichtsplanung von Fachlehrerinnen/-lehrern & sonderpädagogischen Lehrkräften. *VDS-Mitteilungen*, (3), 16-22. https://pikasmifiles/uploads/Foerderschwerpunkte/Sprache/foerderschwerpunkt_e_sprache_unterricht_artikel_woelki_paschvoss_auf_die_brille_kommt_es_an.pdf
- Ziegler, F. (Hrsg.) (2011). *Individuelles Lernen im Sachunterricht - Strom und Magnetismus: Arbeit an guten Aufgaben, Forscheraufträge, Gesprächsanlässe, fachlicher Hintergrund, für die Jahrgänge 3 und 4, umfassender didaktischer Kommentar, editierbare Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2019). Elternberatung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder* (S. 360-367). Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg: Herder.

Impressum

© Land Nordrhein-Westfalen vertreten durch die Bezirksregierung Münster

1. überarbeitete Auflage, November 2024

Bezirksregierung Münster | Domplatz 1 - 3 | 48143 Münster

Telefon 0251 411-0 | Telefax: 0251 411-82525 | E-Mail: poststelle@brms.nrw.de

Internet: www.brms.nrw.de

Abbildungsnachweise:

Fotos und Grafiken © Bezirksregierung Münster,
sofern nicht weiter angegeben.

Erstellt von:

Bezirksregierung Münster

Dezernat 41

Projektleitung:

LRSD Uwe Eisenberg

SAD Andreas Menzel

Projektkoordination:

Barbara Schäpers