

Vorwort

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

gemäß der Maxime „Gutes bewahren – Neues entdecken – Visionen träumen“ möchten wir Sie alle für das Ziel gewinnen, eine bestmögliche schulische Zukunft für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu gestalten. Trotz des doch intensiven, anfänglich eher kritischen Diskurses über die zukünftige Entwicklung von Schule im Zeitalter der Inklusion, haben wir es in Bayern geschafft, einen starken gesellschaftlichen Konsens in dieser Fragestellung zu erreichen. Es geht darum, die Anliegen und Bedürfnisse von allen Kindern und Jugendlichen so in den Mittelpunkt zu rücken, dass gemäß der individuellen Notwendigkeiten und Erfordernisse Leben und Lernen bestmöglich entfaltet werden. Uns ist aufgrund vieler Gespräche und dem Studium außerbayerischer Erfahrungen im Kontext von Inklusion deutlich bewusst geworden, dass es keinen allgemeingültigen Weg für die optimale inklusive Beschulung gibt. Deshalb ist es uns ein großes Anliegen, in Bayern für eine Umsetzung des inklusiven Anspruches im Sinne von „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ im Schulterschluss mit zahlreichen Partnern werben und arbeiten zu können.

Warum diese Veröffentlichung?

Die Umsetzung von Inklusion erfordert einen gemeinsamen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess, der nur unter Einbeziehung aller Beteiligten erfolgreich umgesetzt werden kann. Es ist zunehmend anzustreben, dass von der innerschulischen Expertise und von den regionalen Gegebenheiten vor Ort ausgehend, auch außerschulische Partner mit ihren Ressourcen und Kompetenzen in den Prozess mit einbezogen werden.

Zur Weiterentwicklung von Inklusion ist es zwingend erforderlich, neben den neuen Erfordernissen aktuelle Konzepte und Erkenntnisse zur Verfügung zu haben. Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Veröffentlichung besteht daher darin, bis dato alle relevanten oder nützlichen Texte und Materialien zum Themenbereich „Inklusion in Bayern“ gebündelt zusammen zu stellen. Es wurde bewusst kein abgeschlossenes Buchprojekt initiiert, sondern ein sich ständig in Veränderung und Entwicklung befindendes Sammelwerk für angemessen befunden. Ein solches Sammelwerk ermöglicht die Aktualisierung einzelner Texte sowie die stetige Weiterentwicklung der einzelnen Themenbereiche. Es dokumentiert durch seine vielfältigen Beiträge den Status Quo der Entwicklungen, die bisher in einem gemeinsamen Prozess von Vertretern der Politik, der Wissenschaft, der Verbände, der Schulen, der Schulaufsicht und der außerschulischen Unterstützungssysteme wie Eingliederungshilfe und Jugendhilfe erreicht wurden. Nur durch diesen Schulterschluss von Vertretern der verschiedensten Be-

reiche konnte es gelingen, den Weg der Umsetzung von Inklusion bisher in einem gesellschaftlichen Konsens gemeinsam erfolgreich zu gestalten.

Diese Veröffentlichung heißt bewusst „Inklusion zum Nachschlagen“. **Es geht um eine Arbeitshilfe, die bei Fragen zu einzelnen Themen gezielt Informationen bieten soll.** Die Sammlung ist in einen pädagogischen Teil A und in einen rechtlichen Teil B aufgeteilt. Überschneidungen in den beiden Teilen sind dem Charakter der Veröffentlichung als Nachschlagewerk geschuldet. Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis, eine Zusammenfassung zu Beginn jedes Kapitels, Querverweise sowie die Suchfunktion in der elektronischen Version unter www.km.bayern.de sollen den Zugang und das Auffinden der jeweils relevanten Passagen erleichtern.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde an manchen Stellen der Publikation auf eine geschlechterspezifische Differenzierung verzichtet. Die verwendete männliche Form schließt immer auch die weibliche Form mit ein.

Von der Philosophie von Inklusion ausgehend, wünschen wir allen Nutzern des Sammelwerks, dass sie mit Hilfe der Zusammenstellung immer wieder die bedeutenden Entwicklungen „anschaulich“ vor Augen haben und mit Freude und Ehrgeiz an diesen Themen weiterarbeiten. Mögen auch mit Hilfe dieser Materialiensammlung gewinnbringende Gespräche und fachliche Exkurse inspiriert werden!

München, im Juli 2015

Erich Weigl

Ministerialrat, Referat III.6
Fachreferent für Sonderpädagogik
im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst
Redaktionelle Federführung Teil A

Tanja Götz

Ministerialrätin, Leiterin der Stabsstelle Inklusion,
im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst
Redaktionelle Federführung Teil B

Weitere Mitglieder der Stabsstelle Inklusion im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst:

Konrad Huber

Ministerialrat, Referat IV.2
Fachreferent für Realschulen
im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst

Peter Kempf*

Ministerialrat, Referat V.2
Fachreferent für Gymnasien
im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst

*) ab Schuljahr 2015/16: Dr. Wolfgang Mutter

Dr. Christine Modesto*

Ministerialrätin, Referat VI.9
Fachreferentin für Berufliche Schulen
im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst

*) ab Schuljahr 2015/16: Dr. Alfons Frey

Weitere Fachreferenten der Stabsstelle Inklusion im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst:

Maria Wilhelm

Regierungsdirektorin, Referat III.1
 Fachreferentin für Grundschulen
 im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
 Wissenschaft und Kunst

Helmut Krück

Ministerialrat, Referat III.2
 Fachreferent für Mittelschulen
 im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
 Wissenschaft und Kunst

Weitere Redaktionsmitglieder:

Dr. Monika Eiber

SoKRin, Referat III.6
 Pädagogische Mitarbeit im Fachreferat Sonderpädagogik
 im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
 Wissenschaft und Kunst

Dr. Stefan Baier

SoR; Bis 07/2014 Pädagogische Mitarbeit im Fach- und
 Personalreferat Sonderpädagogik im Bayerischen Staats-
 ministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und
 Kunst, seit 08/2014 Schulleiter an der Wichern-Schule,
 Förderzentrum emotionale und soziale Entwicklung der
 Diakonie Hasenberg, München

Peter Kracker

StR FS, Ref. III.6
 Pädagogische Mitarbeit im Fachreferat Sonderpädagogik
 im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
 Wissenschaft und Kunst

Yvonne Häusler

L, Stabstelle Inklusion
 Pädagogische Mitarbeit in der Stabstelle Inklusion
 im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,
 Wissenschaft und Kunst

A

Pädagogische Aspekte

(Teil A)**Inhaltsverzeichnis**

1. Einführung	9
2. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Bayerns Schulen	12
2.1 Von der „Behinderung“ zum „sonderpädagogischen Förderbedarf“	13
2.2 Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und ihre Vernetzung	15
2.2.1 Förderschwerpunkt Lernen	16
2.2.2 Förderschwerpunkt Sprache	36
2.2.3 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	42
2.2.4 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	59
2.2.5 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	69
2.2.6 Förderschwerpunkt Hören	81
2.2.7 Förderschwerpunkt Sehen	95
2.2.8 Schüler mit „Autismus-Spektrum-Störung“	110
2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee	122
2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion	124
2.5 Serviceteil	128
3. Inklusion aus internationaler und nationaler Perspektive: Die grundlegenden Dokumente	129
3.1 Die internationale Perspektive	130
3.2 Die europäische Perspektive	135
3.3 Die nationale Perspektive	136
3.3.1 Der KMK-Beschluss vom 18.11.2010: „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung“	136
3.3.2 Der KMK-Beschluss vom 20.10.2011: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“	139
4. Inklusion in Bayern – Die pädagogische Konzeption	142
4.1 Zusammenfassung	142
4.2 Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler (Art. 30b Abs. 2 BayEUG)	152
4.3 Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ (Art. 30b Abs.3 bis 5 BayEUG)	153
4.4 Serviceteil	158
5. „Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis“	159
6. Die Lehrpläne in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in Bayern – ein Überblick	160
7. Inklusive Perspektiven der Grund- und Mittelschulen	166

7.1	Schulrechtliche Grundlagen	167
7.2	Personelle Unterstützung bei inklusiven Maßnahmen.....	168
7.2.1	Inklusion einzelner Schüler an der Sprengelschule	168
7.2.2	Kooperationsklassen.....	168
7.2.3	Partnerklassen	169
7.2.4	Schulen mit dem Schulprofil Inklusion	169
7.2.5	Klassen mit festem Lehrertandem	169
7.3	Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Pädagogik .	170
7.3.1	Ausbildung	170
7.3.2	Studium.....	170
7.3.3	Vorbereitungsdienst/Seminarausbildung	171
7.3.4	Fortbildung von Lehrkräften im Hinblick auf inklusiven Unterricht und inklusive Erziehung.....	171
7.4	Serviceteil.....	172
8.	Inklusive Perspektiven der Förderschulen.....	173
8.1	Das „Haus der Förderschule“	176
8.1.1	Förderschulen als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren	177
8.1.2	Förderschulen als alternative Lernorte.....	178
8.1.3	Förderschulen mit dem Schulprofil „Inklusion“	179
8.2	Sonderpädagogische Fachlichkeit im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	182
8.3	Serviceteil.....	186
9.	Inklusive Perspektiven der Realschulen	187
9.1	Besondere Strukturen zur Umsetzung von Inklusion.....	188
9.2	Partnerklassen.....	188
9.3	Realschulen mit dem Profil Inklusion.....	189
9.4	Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung	190
9.5	Schulbegleitung.....	190
9.6	Serviceteil.....	191
10.	Inklusive Perspektiven der Gymnasien	192
10.1	Partnerklassen (vgl. Art 30a Abs. 7 Nr. 2 BayEUG)	193
10.2	Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (vgl. Art. 30b Abs. 3 BayEUG) ...	194
10.3	Nachteilsausgleich (§ 53 Abs. 4 und 5 GSO)	195
10.4	Weitere Strukturen zur Umsetzung von Inklusion	195
10.5	Schulbegleitung.....	196
10.6	Serviceteil.....	196
11.	Inklusive Perspektiven der beruflichen Schulen	197
11.1	Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“	198

11.2	Serviceteil.....	201
12.	Beratung bei schulischer Inklusion	202
12.1	Bedeutung der Beratung bei schulischer Inklusion	203
12.2	Das Elternentscheidungsrecht	204
12.3	Das Beratungsangebot in der Schule.....	205
12.3.1	Lehrkräfte und Klassenlehrkräfte einer Schülerin / eines Schülers..	206
12.3.2	Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen	206
12.3.3	Staatliche Schulberatungsstellen.....	209
12.3.4	Förderzentren als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren	211
12.3.5	Beratung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)	212
12.3.6	Beratung durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik an Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion.....	213
12.3.7	Inklusionsberatung am Schulamt (Bereich Grund-, Mittel- und Förderschulen)	214
12.3.8	Schulaufsicht	215
12.3.9	Externe Beratung durch ISEB und SCIB	215
12.3.10	Kooperation von Schule und Jugendhilfe	216
12.4	Serviceteil.....	218
13.	Inklusive Unterrichtung und Förderung an Bayerns Schulen	220
13.1	Inklusive Pädagogik	221
13.2	Inklusiver Unterricht.....	223
13.3	Inklusive Förderung.....	226
13.4	Konzepte und Materialien zur Umsetzung inklusiver Unterrichtung und Förderung an Bayerns Schulen im Überblick.....	227
14.	Förderdiagnostik und Förderplanung im inklusiven Umfeld.....	230
14.1	Der Förderdiagnostische Bericht.....	232
14.2	Das Sonderpädagogische Gutachten.....	234
14.3	Der Förderplan	235
14.3.1	Begründungen für die Erstellung eines Förderplans.....	235
14.3.2	Der Prozess der Förderplanung	236
14.3.3	Grundlagen zur Umsetzung eines Förderplans	237
14.3.4	Inhalte eines Förderplans	238
14.3.5	Beispiel eines Förderplanformulars	240
14.4	Serviceteil.....	241
15.	Leistungsbewertung im inklusiven Umfeld.....	242
15.1	Leistungsbewertung an der allgemeinen Schule	243
15.1.1	Nachteilsausgleich (§ 39 GrSO, § 48 MSO)	243

15.1.2	Notenaussetzung und Verbalbeurteilung in der Grund- und Mittelschule (§ 38 Abs. 3 GrSO, § 47 Abs. 3 MSO).....	244
15.2	Leistungsbewertung an der Förderschule	244
15.2.1	Leistungsbewertung am Förderzentrum auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen.....	244
15.2.2	Leistungsbewertung am Förderzentrum auf der Grundlage des Lehrplans253	
15.3	Serviceteil.....	254
16.	Übergänge und Inklusion – eine pädagogische Chance	255
16.1	Übergang vom vorschulischen Bereich in die Schule	258
16.2	Übergänge von der Förderschule in die allgemeine Schule	259
16.3	Übergang von der Schule in den Beruf	260
16.3.1	Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung	261
16.3.2	Unterstützende Maßnahmen beim Berufseintritt	270
16.3.3	Inklusive Möglichkeiten an den Berufsschulen	272
16.3.4	Nachteilsausgleich.....	273
16.3.5	Angebote an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung 274	
16.3.6	Möglichkeit des nachträglichen Erwerbs von Schulabschlüssen	278
16.4	Serviceteil.....	281
	Anhang zum pädagogischen Teil A	283
	pdf: Anhang 1 – Material	
	pdf: Anhang 2 – Literaturverzeichnis	
	pdf: Anhang 3 – Inklusion durch Vielfalt	
	pdf: Anhang 4 – Leistungsbewertung am Förderzentrum (ISB)	

1. Einführung

Bestandsaufnahme – Status Quo – Entwicklung der Sonderpädagogik im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern

*Ein neuer Weg ist immer ein Wagnis.
Aber wenn wir den Mut haben, los zu gehen,
dann ist jedes Stolpern und jeder Fehltritt
ein Sieg über unsere Ängste,
unsere Zweifel und Bedenken.
Christoph Lichtenberg*

Sonderpädagogik hat eine Jahrzehnte lange Umsetzungspraxis, vor allem in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie im Schwerpunkt Autismus-Spektrum-Störungen. Bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch eine fachlich grundlegende Defizitorientierung und die Annahme der „Sonderschulbedürftigkeit“ geprägt. Die 50er und 60er Jahre brachten zunächst eine Aufgliederung des Sonderschulwesens sowie eine sehr spezifische Ausrichtung der Einrichtungen nach den verschiedenen Behinderungs- und Beeinträchtigungsformen hervor. Dies war im Sinne des Umsetzungsanspruches des Grundanliegens einer Bildung für alle Kinder und Jugendlichen auch mit schwerer Behinderung ein wahrer Durchbruch. Diese Zeit war geprägt von der Prämisse: „Bildung ist unteilbar“. 1994 läutete schließlich die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ einen Paradigmenwechsel ein. Von nun an war nicht mehr von „Behinderung“, sondern von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ die Rede, und die „Sonderschulbedürftigkeit“ wurde durch die Zuständigkeit der allgemeinen Schule ersetzt. 2003 wurde dieser grundlegende Richtungswechsel durch die Änderung des BayEUG auch für die bayerische Entwicklung prägend. Hier hieß es: „Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen.“ (BayEUG Art. 2, Abs. 1). Als Bedingung zur integrativen Beschulung wurde das Kriterium der „aktiven Teilnahme“ vorausgesetzt. Damit verbunden war der Paradigmenwechsel weg vom Prinzip der Lernzielgleichheit hin zum Prinzip der individuellen Förderung, orientiert am Lernfortschritt des einzelnen Schülers. Diese wertvolle Möglichkeit der integrativen, lernzieldifferenten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde mit der Perspektive „Integration durch Kooperation“ versehen. Sie war der Ausgangspunkt für zahlreiche neue, kooperative Projekte und bildete den Grundstein für vielseitiges, integratives pädagogisches Denken und Handeln.

Ein erneuter Impuls wurde 1994 durch die Salamanca-Erklärung eingeleitet. Sie war das Ergebnis der UNESCO-Konferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, die 1994 in Salamanca stattfand und proklamierte Inklusion als übergeordnetes Ziel der internationalen Bildungspolitik. 2006 wurde schließlich mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York eine staatliche Verpflichtung zur Inklusion grundgelegt. In Deutschland erlangte diese Verpflichtung erst 2009 mit der Ratifizierung der Konvention Gültigkeit. Im Gegensatz zur Integration setzt Inklusion nicht die Anpassungsleistung des jeweiligen Kindes an die bestehenden strukturellen und organisatorischen schulischen Gegebenheiten voraus, sondern intendiert eine Anpassung des Schulsystems an die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft. Ziel der inklusiven Bildungspolitik ist die gemeinsame Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Bildung und Erziehung. So sollen auch Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen zusammen mit ihren Nachbars- und Geschwisterkindern wohnortnah in ihrem vertrauten sozialen Umfeld die Schule besuchen können.

Die sich aus der gemeinsamen, inklusiven Beschulung ergebende neue Sichtweise stellt die allgemeine Pädagogik aktuell vor eine große Herausforderung. Hier werden derzeit Wege gesucht, um Herausforderungen mit eigenen Ressourcen und Potentialen zu bewältigen. Andererseits erreicht die Sonderpädagogik als subsidiär agierende Fachwissenschaft derzeit ein außerordentlich hohes Ansehen. So wird von Seiten der Regelschulen immer wieder der Ruf nach sonderpädagogischer Unterstützung laut. Die Sonderpädagogik hat sich seit jeher dem Subsidiaritätsprinzip verschrieben und wird auch weiterhin die allgemeine Pädagogik mit sonderpädagogischem Expertenwissen unterstützen. Im Sinne des Dialogs der Partner werden verschiedene Wege und Modelle des Kompetenztransfers erprobt. Es kann und darf jedoch nicht Ziel der allgemeinen Pädagogik sein, die Sonderpädagogik als Fachdisziplin zu ersetzen. Vielmehr werden die herkömmlichen Förderzentren aktuell zu Kompetenzzentren für Sonderpädagogik weiterentwickelt. Sie bieten nicht nur sonderpädagogische und unterrichtliche Unterstützung und Beratung bei inklusiver Beschulung an, sondern stellen darüber hinaus für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch weiterhin einen professionellen Ort der Beschulung dar.

Inklusion eröffnet für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ganz neue Möglichkeiten. Dies führt nicht nur bei vielen Eltern, sondern in der ganzen Gesellschaft derzeit häufig zu hohen Erwartungen bezüglich schneller und qualitativ hochwertiger Veränderungen. Nicht selten resultieren daraus Enttäuschung und Frustration. Aber Inklusion kann nicht von heute auf morgen umgesetzt werden. Inklusion erfordert eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Inklusion braucht Zeit. Sonderpädagogik kann damit umgehen, zwischen euphorischen Erwartungen sowie überschätzten Möglichkeiten, aber auch kriti-

schen Reflexionen, zugespitzten Behauptungen und emotional aufgeladenen Provokationen zu bestehen. Sonderpädagogik wird sich auch im Spannungsfeld von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion als eine kompetente Quelle für zukunftsorientierte Lösungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf behaupten. Wenn jedoch Inklusion gelingen soll, erfordert dies einen längerfristig angelegten, gemeinsamen Entwicklungsprozess. Denn: „Wer Inklusion will, sucht Wege, und wer sie verhindern will, sucht Begründungen.“ (Hüppe, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2013). Nur wenn wir es schaffen, alle an Schule Beteiligten mit auf den Weg zu nehmen und sowohl mental als auch organisatorisch-konzeptionell in die Veränderungen einzubinden, wird inklusive Schule immer mehr Realität. Die Sonderpädagogik lädt alle Nachbarwissenschaften und damit alle Verantwortungsträger der verschiedensten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Institutionen und sonstige Partner zu einem innovativen „Wettstreit“ um mehr Partizipation, Teilhabe bzw. Inklusion für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Behinderung ein. Lassen Sie uns für unsere Kinder gemeinsam die Schule der Zukunft gestalten. Lassen Sie uns alle „Ermöglicher“ sein auf dem Weg hin zur inklusiven Schule!

München, im Juli 2015

Erich Weigl

Ministerialrat, Referat III.6

Fachreferent für Sonderpädagogik

im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus,

Wissenschaft und Kunst

2. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Bayerns Schulen



Zusammenfassung

Mit den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz von 1994 wurde ein Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik von der Defizitorientierung hin zur Kompetenz- und Förderorientierung eingeläutet. Es war von nun an nicht mehr von „Behinderung“, sondern von „**sonderpädagogischem Förderbedarf**“ die Rede. Die institutionsbezogene Sichtweise von Behinderung, die in der Regel eine sogenannte „Sonderschulbedürftigkeit“ nach sich zog, wurde nun durch die Möglichkeit der **integrativen** Beschulung mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) ersetzt. Darauf basierend, verfügen wir heute über eine gesetzlich verankerte, inklusiv ausgerichtete Schullandschaft mit vielfältigen schulischen Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Einhergehend mit der Stärkung des Elternwahlrechts werden Schulleitungen und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zukünftig zunehmend Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkten begegnen:

- Lernen,
- Sprache,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- Hören,
- Sehen,
- geistige Entwicklung und
- körperliche und motorische Entwicklung.

Diese **sonderpädagogischen Förderschwerpunkte** werden in einzelnen Unterkapiteln ausführlich erörtert und mit praxisnahen Empfehlungen zur förderungsspezifischen Gestaltung von **Unterricht und Schulleben** ergänzt. Zwei weitere Unterkapitel widmen sich der „Autismus-Spektrum-Störung“ sowie der „Unterrichtung kranker Schülerinnen und Schüler“.

Das Gelingen von inklusiver Beschulung wird ganz entscheidend durch die Einstellungen und das Verhalten der Lehrkraft beeinflusst. Daher gibt dieses Kapitel zum Abschluss Lehrkräften und Schulleitungen **gedankliche Impulse und praxisorientierte Tipps zur Annäherung an die schulische Inklusion**.

2.1 Von der „Behinderung“ zum „sonderpädagogischen Förderbedarf“

Bis ca. 1990 war das ehemals so genannte „Sonderschulwesen“ in der Bundesrepublik Deutschland geprägt durch eine defizitorientierte Aufgliederung nach Behinderungsrichtungen. Die **Separation**¹ Behinderter, die sich geschichtlich in über 200 Jahren entwickelt hatte, stellt aus historischer Sicht eine Erfolgsgeschichte dar, wurde doch hierdurch das Bildungsrecht für alle errungen. Dieses wurde 1972 durch die „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz institutionell zementiert. Sie führte zu einer **Ausdifferenzierung des „Sonderschulwesens“ nach „Behinderungsarten“** und zu einer verstärkt institutionalisierten Sichtweise von „Behinderung“.

Doch was ist eigentlich eine „Behinderung“?

„Nach dem Verständnis der Behindertenrechtskonvention gehören zu den Menschen mit Behinderungen Kinder und Jugendliche, die langfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Insofern ist der Behindertenbegriff der Konvention ein offener, an der Teilhabe orientierter Begriff. Er umfasst für den schulischen Bereich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2011, S. 6).

Auch das System „Schule“ kann hinsichtlich der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf behindernd sein. Die Heterogenität der Schüler und ihrer Förderbedürfnisse und Lernvoraussetzungen erfordert es im Rahmen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, dass sich Schule der Herausforderung stellt, sich im Sinne einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt weiterzuentwickeln. Hierzu sind schulische Angebote nötig, die das ganze Spektrum von der Hochbegabung bis zur Behinderung umfassen.

Von der „Behinderung“ zum „sonderpädagogischen Förderbedarf“

Die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz von 1994 bewirkten schließlich einen einschneidenden Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik weg von der Defizitorientierung hin zur Kompetenz- und Förderorientierung. Es war nun nicht mehr von „Behinderung“, son-

¹ „Separation“ bezeichnet in der Pädagogik die Trennung unterschiedlicher Einzelpersonen mit dem Ziel größtmöglicher Homogenität sozialer Gruppen bzw. Lerngruppen.

dern von „**sonderpädagogischem Förderbedarf**“ die Rede. Die institutionsbezogene Sichtweise von Behinderung, die in der Regel eine sogenannte „Sonderschulbedürftigkeit“ nach sich zog, wurde nun durch eine personenbezogene Sichtweise und die Möglichkeit der **integrativen** Beschulung mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) ersetzt. 2003 fand dieser Paradigmenwechsel im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) seine Niederschrift. Bei der Novellierung des BayEUG wurde eine sehr deutliche Wende der Begrifflichkeit dahingehend vollzogen, dass der Begriff „Behinderung“ im gesamten Erziehungs- und Unterrichtsgesetz durch die Begrifflichkeit „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt wurde. Inhaltlich wurde damit der Fokus eindeutig weg von der defizitorientierten Sichtweise hin zur individuellen Förderung im schulischen Kontext gelegt.

Bis heute bilden die Weichenstellungen der KMK-Empfehlungen von 1994 die Grundlage schulischen Wirkens im Themenfeld „Sonderpädagogik“ in allen Schularten.

Parallel zu dieser Entwicklung erfolgte die Weiterentwicklung von der Integration zur Inklusion: Bereits 1994 wurde in der sogenannten Salamanca-Erklärung der UNESCO-Konferenz **Inklusion** zum übergeordneten Ziel der internationalen Bildungspolitik erklärt. 2006 erfolgte schließlich die Verabschiedung der berühmten UN-Behindertenrechtskonvention, die am 26. März 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde und hier ihre Gültigkeit erlangte. In den Jahren 2010 und 2011 folgten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung von Inklusion. Darauf basiert die Neufassung des BayEUG, die zum 1. August 2011 in Kraft trat. Heute verfügen wir über eine gesetzlich verankerte, inklusiv ausgerichtete Schullandschaft mit vielfältigen schulischen Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kap. A/4), die schrittweise auf dem Weg zur Inklusion weiterentwickelt wird.

Die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz von 1994 legten bereits den Grundstein für die inklusiven Entwicklungen und besitzen bis heute ihre Gültigkeit:

- Im schulischen Bereich ist nicht mehr von Behinderung, sondern von sonderpädagogischem Förderbedarf die Rede.
- Die Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird als gemeinsame Aufgabe aller Schulen, unter integrativen und inklusiven Aspekten insbesondere der allgemeinen Schulen, gesehen.
- Sonderpädagogischer Förderbedarf wird unterteilt in die sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

- Lernen,
- Sprache,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- Hören,
- Sehen,
- geistige Entwicklung und
- körperliche und motorische Entwicklung.

Die in den KMK-Empfehlungen aufgeführte achte Kategorie, „Kranke“, stellt heute in Bayern keinen eigenständigen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt mehr dar, wird jedoch als sehr wichtige bildungspolitische Aufgabe wahrgenommen.

Anmerkung

Manche Inklusionsverfechter betrachten bereits die Feststellung und Klassifizierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als stigmatisierend und der Inklusion widerstrebend. Vereinzelt wird sogar die Auffassung vertreten, die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wäre ein eigennütziges Mittel der Sonderpädagogen zum Erhalt des Förderschulsystems. Ohne die Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann jedoch die notwendige, spezifische sonderpädagogische Förderung der Kinder und Jugendlichen im Lebensraum Schule nicht bedürfnisspezifisch wirksam umgesetzt werden. Ein Zusammenwirken von allgemeinen Schulen und Förderzentren (Kompetenzzentren für Sonderpädagogik) ist deshalb das Gebot der Stunde.

Nachfolgend werden nun die sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in Bayern vorgestellt. Zusätzlich werden kurze Ausführungen zur „Autismus-Spektrum-Störung“ ergänzt, auch wenn diese in Bayern keinen eigenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt darstellt.

2.2 Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und ihre Vernetzung

Da sich die verschiedenen Entwicklungsbereiche gegenseitig bedingen und beeinflussen, besteht in der Regel ein sonderpädagogischer Förderbedarf in mehreren, miteinander verschränkten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Sonderpädagogischer Förderbedarf tritt in der Praxis nur in den seltensten Fällen in einem einzelnen, klar abgrenzbaren sonderpädagogischen Förderschwerpunkt auf. Da es jedoch im Hinblick auf die geeignete Förderung notwendig ist, Förderbedürfnisse möglichst frühzeitig zu erkennen und spezifische Fördermaßnahmen in einzelnen Förderschwerpunkten, gegebenenfalls auch mit Unterstützung des entsprechenden Mobilen

Sonderpädagogischen Diensts (MSD) einzuleiten, sollen die sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nachfolgend einzeln kurz dargestellt werden.

Benutzerhinweise

Zur Beschreibung der Kennzeichen und schulischen Fördermöglichkeiten in den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten wird zum Teil auf die aktuell für die verschiedenen Förderschwerpunkte gültigen Lehrpläne (in blauer Schattierung) zurückgegriffen. Diese wurden zwar – abgesehen vom Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (2012) – primär für Förderschulen konzipiert und beschreiben die Aufgabenfelder, die an den Förderzentren in den einzelnen **2.2.1 Förderschwerpunkt Lernenn** umzusetzen sind. Sie stellen daneben jedoch auch immer die Möglichkeit der Förderung an der allgemeinen Schule heraus. Wenngleich diese Ausführungen zunächst auf integrative Konzepte ausgerichtet waren, so besitzen die ausgewählten Abschnitte auch für inklusive Modelle ihre Gültigkeit. Den allgemeinen Schulen dienen diese Lehrpläne als Orientierung.

Zur Umsetzung der Aufgabenfelder an den allgemeinen Schulen ist die Unterstützung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste der Förderzentren erforderlich. Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass nicht an jeder Regelschule, insbesondere in der Einzelinklusion an den einzelnen Sprengelschulen, die gleiche, spezifische Förderung angeboten werden kann wie an den auf einzelne Förderschwerpunkte spezialisierten Förderschulen. Umgekehrt vollziehen sich der Erwerb von Bildung und förderschwerpunktspezifischen Kompetenzen an allgemeinen Schulen zum Teil über andere Wege, wie beispielsweise durch das ggf. leistungsanregende und fördernde Umfeld der Mitschüler ohne Förderbedarf. [Bei der Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe kommt der Kooperation mit externen Fachdiensten bzw. sonstigen Unterstützungssystemen, wie der Eingliederungshilfe, eine besondere Bedeutung zu.](#)

Wo erforderlich, erfahren die den Lehrplänen entnommenen Ausführungen eine Aktualisierung durch kenntlich gemachte Änderungen, Anmerkungen oder Ergänzungen.

Weiterführende Informationen

Für eine fachliche Vertiefung in den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten findet der interessierte Leser am Ende jedes Unterkapitels Empfehlungen zu grundlegender, weiterführender und praxisorientierter Fachliteratur. Darüber hinaus sei auf die Literaturempfehlungen auf den Homepages der sonderpädagogischen Lehrstühle an den Universitäten München und Würzburg verwiesen. Zusätzlich stehen auf der Homepage des ISB zahlreiche Empfehlungen und Materialien zur Umsetzung von inklusiver Beschulung in den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sowie Informationen zu ausgewählten Störungsbildern zur Verfügung. Ein Überblick über die online verfügbaren Veröffentlichungen des ISB findet sich in Kapitel A/13.



2.2.1 Förderschwerpunkt Lernen

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel sind überwiegend dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (2012) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.

Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln **2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee** und **2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion.**

Fallbeispiel² „Melanie“

Nach fünf Schuljahren am Sonderpädagogischen Förderzentrum besucht Melanie seit Beginn des aktuellen Schuljahres eine Kooperationsklasse der Jahrgangsstufe 5 an der Mittelschule. Von den 21 Schülern haben vier einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, ein weiterer Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Melanie hat in der Diagnose- und Förderklasse das Lesen und Rechnen langsam gelernt, sie brauchte beim Lernen individuelle Hilfestellungen, viel Anschauungsmaterial und ausreichend Zeit zum Üben. Sie löste Aufgaben überwiegend mechanisch. Das Anwenden von Strategien und das abstrakte Denken bereiteten ihr große Schwierigkeiten. Aufgrund ausbleibender Lernerfolge verlor sie schnell die Lust am Lernen. Sie entwickelte eine stark ausgeprägt Misserfolgserwartung sowie Verhaltensauffälligkeiten.

Zudem gab es bei Melanie auch familiäre Belastungsfaktoren. Melanie lebt gemeinsam mit ihrer Mutter, deren neuem Freund und zwei jüngeren Halbschwestern in einer kleinen Wohnung am Rand der Stadt. Schulische Angelegenheiten sind zuhause kaum ein Thema. In der Schule hat Melanie selten Schreibmaterialien, Hausaufgaben oder ein Pausenbrot dabei. Auch kann sie nur mit Mühe pünktlich zum Unterrichtsbeginn kommen, weil sie morgens zuvor noch ihre beiden Halbschwestern in den Kindergarten bringen muss und es ihr häufig schwer fällt, sie zur nötigen Eile anzutreiben.

Durch die enge Zusammenarbeit der Schule mit der Heilpädagogischen Tagesstätte erhielt Melanie seit der 3. Jahrgangsstufe nachmittags eine gezielte Unterstützung bei den Hausaufgaben. Im letzten Schuljahr zeigte sie zunehmend mehr Freude am Lernen und konnte sich immer länger und konzentrierter mit einem Lerninhalt befassen. Angesichts ihrer stabilen Lernmotivation wurde Melanie in der zweiten Schuljahreshälfte der 4. Klasse am Förderzentrum auf den Besuch der 5. Klasse an der Mittelschule vorbereitet.

An der Mittelschule lernen Melanie und die anderen vier ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Förderzentrums in ihrer neuen Klasse gemeinsam mit den anderen Schülerinnen und Schülern. Eine Lehrerin des SFZ kommt jede Woche für 5 Stunden in den Unterricht. In den meisten Fächern gelten für die fünf neuen Schüler dieselben Lernziele wie für die anderen auch, in Mathematik arbeitet Melanie an eigenen Lernzielen. Für diesen Fachbereich wurde für Melanie durch die Klassenlehrkraft und die Lehrkraft für Sonderpädagogik gemeinsam ein Förderplan erstellt.

Die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsklasse lernen oft in offenen Unterrichtsformen, in denen sie individuell gemäß ihrem Lernstand in kleinen Gruppen, mit einer Partnerin bzw. einem Partner oder allein arbeiten können. Die Lernergebnisse werden in der Klasse gemeinsam besprochen. Diese Lernform setzt Melanie stark unter Druck. Sie ist von ihrem Elternhaus aus direktive Ansagen gewohnt und fühlt sich eindeutig sicherer, wenn sie klare Instruktionen erhält. Sehr häufig setzen die beiden Lehrerinnen projektorientierte und kooperative Lernformen ein, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler jeweils mit verschiedenen Aufgaben und Details eines gemeinsamen Themas beschäftigen. Ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen, Stärken und Interessen der Schüler werden ihnen dabei passende Lernangebote gemacht. So gelingt es den beiden Lehrkräften, im gemeinsamen Unterricht lernzieldifferentes Lernen zu verwirklichen.

² Sämtliche Fallbeispiele wurden in Zusammenarbeit mit dem ISB München erstellt. Sämtliche Namen der Schüler sind frei erfunden und die beschriebenen Kennzeichen nur eine von vielen möglichen Ausprägungen in den jeweiligen Förderschwerpunkten.

Das vorgenannte Beispiel gibt den Fall des Beginns der Schullaufbahn im Sonderpädagogischen Förderzentrum und den späteren Wechsel an eine Regelschule, in diesem Fall in eine Kooperationsklasse wieder. Selbstverständlich sind hier auch andere Wege denkbar. Insbesondere die Möglichkeit der schulischen Inklusion von Anfang an wird durch Schulanfänger zunehmend in Anspruch genommen. Hilfestellung bei der Unterrichtung und Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen – sowohl am Förderzentrum als auch in der Inklusion – gibt der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (2012). Dieser soll nachfolgend herangezogen werden, um die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt aufzuzeigen und unterrichtsdidaktische Empfehlungen für Lehrkräfte abzuleiten.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt Lernen

Da es bisher nicht gelungen ist, eine eindeutige, wissenschaftlich anerkannte Definition des Förderschwerpunkts Lernen vorzulegen, versucht man derzeit, sich der Definition des Förderschwerpunkts Lernen deskriptiv zu nähern. Der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (RLP-L) (2012) beschreibt den Förderschwerpunkt Lernen folgendermaßen:

„Erfolgreiche Lernprozesse vollziehen sich auf der Basis eines intakten **Zusammenwirkens der Entwicklungsbereiche ‚Motorik und Wahrnehmung‘, ‚Denken und Lernstrategien‘, ‚Kommunikation und Sprache‘ sowie ‚Emotionen und Soziales Handeln‘. Lernschwierigkeiten und Lernhemmnisse resultieren meist aus einer komplexen Störung in diesem Zusammenspiel**, sie sind in ihren **Erscheinungsformen entsprechend vielfältig**. [...] Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen **häufig aus erschwerten Lebenssituationen** in die Schule eintreten. Dabei spielen **Traumatisierungen** und **organische Erschwernisse** ebenso eine mögliche Rolle wie das Leben in einem prekären, **sozioökonomisch benachteiligten Umfeld**. Solche Belastungen können zu Entwicklungsverzögerungen im kognitiven Bereich beitragen [...], was zu Versagenserlebnissen und zur Resignation führen kann.“ (RLP-L 2012, S. 10).

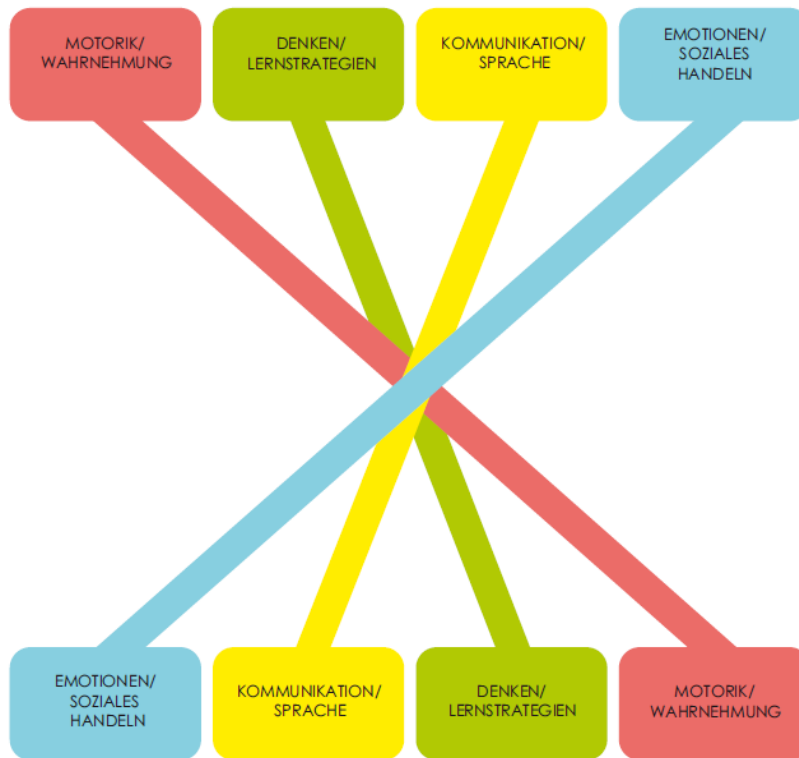


Abb.: Zusammenspiel der Entwicklungsbereiche (RLP-L 2012, S. 23)

Sowohl die förderdiagnostischen Maßnahmen als auch die Förderplanung und unterrichtliche Unterstützung sind in diesen vier Entwicklungsbereichen an dem Bedürfnis des Kindes nach zusätzlicher Förderung und Unterstützung auf der Basis einer umfassenden Kind-Umfeld-Analyse auszurichten. Nachfolgend sollen nun die vier Entwicklungsbereiche einzeln erörtert und jeweils förderspezifische Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Schulleben aufgezeigt werden.

Entwicklungsbereich „Motorik und Wahrnehmung“

Im Kindesalter „sind motorische Fähigkeiten und Wahrnehmungsprozesse die Grundvoraussetzungen für den Aufbau von Handlungen und auch für die Bildung von kognitiven Strukturen. [...] Die Wechselwirkung und enge Verzahnung von Motorik und Wahrnehmung ist grundlegend für erfolgreiches Lernen in allen Lernbereichen. Kinder und Jugendliche entdecken und konstruieren sich auch darüber ihre Welt. Ein gelingendes Zusammenwirken von Motorik und Wahrnehmung ist die Basis für die Handlungsfähigkeit des Schülers, fördert das Fühlen, Erleben, Denken und Lernen und trägt zur Entwicklung der personalen und sozialen Identität bei.“ (RLP-L 2012, S. 25).

Folgende Abbildung zeigt in einer Abbildung den Entwicklungsbereich in seine Einzelkompetenzen und stellt die grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse dar:



Abb.: Gliederung des Entwicklungsbereichs Motorik und Wahrnehmung (RLP-L 2012, S. 26)

Förderdiagnostisch ermittelte Schwächen oder Defizite in einzelnen Kompetenzen ziehen individuell darauf abgestimmte, zielgerichtete Fördermaßnahmen nach sich. Diese werden immer wieder wie beiläufig in das Unterrichtsgeschehen mit eingebaut und nach Möglichkeit auch als spezielles Förderangebot unterbreitet. Darüber hinaus erweisen sich im Bereich „Motorik und Wahrnehmung“ die nachfolgend aufgeführten Maßnahmen in Unterricht und Schulleben als hilfreich und förderlich.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben:

Ziele:

- Förderung von Motorik und Wahrnehmung in Unterricht und Schulleben, insbesondere unter Berücksichtigung individueller Entwicklungsrückstände in einzelnen Kompetenzen
- Unterstützung der Eigenaktivität
- Erweiterung der individuellen Bewegungs- und Handlungsspielräume

Maßnahmen:

- eindeutige Regeln
- regelmäßig wiederkehrende Rituale
- klare, rhythmisierte Unterrichtsstruktur
- ruhige Unterrichtsatmosphäre
- Verwendung von nonverbalen Signalen (z.B. Symbolkarten, Handzeichen)
- handlungsorientierter, schüleraktivierender Unterricht
- motivierende und altersbezogene Handlungssituationen im Unterricht zur Förderung von Motorik und Wahrnehmung
- Ansprechen verschiedener Lerntypen durch das Lernen mit vielen Sinnen

Diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen:

Im 2. Teil des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen, der auf der Homepage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung unter <https://www.isb.bayern.de/download/11130/rahmenlehrplan.pdf> abgerufen werden kann, wird die Förderung sämtlicher Einzelkompetenzen dieses Entwicklungsbereichs (vgl. Abb.) anhand diagnostischer Leitfragen und entwicklungsorientierter Fördermaßnahmen veranschaulicht. Diese Übersicht stellt eine wertvolle Hilfe für die schulartübergreifende Unterrichtung und Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen dar. Als Auszug daraus werden nachfolgend exemplarisch die Abschnitte zu den Einzelkompetenzen „Raumorientierung“ und „angepasste motorische Aktivität“ vorgestellt – zwei Einzelkompetenzen, die insbesondere in den ersten Schuljahren häufig stark in den Schulalltag hineinwirken.

Bewegungsplanung und Bewegungssteuerung

Diagnostische Leitfragen	Entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen
Raumorientierung	
<p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich an Raumdimensionen wie Begrenzungen, Höhe, Breite orientieren, z. B. durch einen Tunnel krabbeln ohne diesen zu berühren? • den eigenen Körper entsprechend der Raumbegriffe positionieren und bewegen? • Bewegungen richtig nachahmen? <ul style="list-style-type: none"> • sich in Räumen orientieren, z. B. Schulgebäude, Turnhalle? • sich im freien Gelände orientieren, z. B. bei Wanderungen, Ausflügen? • sich in bekannten/unbekannten Bewegungsräumen/-landschaften orientieren? • sich ein Arbeitsblatt sinnvoll und aufgabenbezogen einteilen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Körperschema entwickeln und stabilisieren, z. B. Körperteile benennen, Körperbild in Lebensgröße malen lassen, Körper mit Sandsäcken umlegen, Körper mit Bällen nachstellen und benennen der einzelnen Körperteile, Übungen zur Körper-Objekt-Beziehung anbieten, Spiegelbildspiele durchführen • Begriffsverständnis von Raumbegriffen zuerst im Raum, dann auf dem Arbeitsblatt üben lassen, z. B. die Position von Gegenständen verbalisieren, nach Anweisung Gegenstände richtig positionieren • Vorlagen mit Bausteinen nachbauen lassen • vorgegebene Muster nachgehen, Muster auf Steckbrettern nachstecken, Muster auf Raster übertragen lassen • symmetrische Bewegungen durchführen lassen <p>» Wahrnehmung: Raumwahrnehmung/Raumlage</p> <p>» Ergotherapie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überblick über räumliche Gegebenheiten verschaffen, z. B. Schulhausrallye, Schatzsuche, Schnitzeljagd, Modell im Sandkasten erstellen • Raumbegriffe in körperliche Bewegungen umsetzen lassen, z. B. nach Anweisung blind durch einen Raum bewegen, Topfschlagen • räumliche Strukturierungs- und Orientierungshilfen anbieten, z. B. Markierungen, Begrenzungslinien • Orientierungshilfen auf dem Arbeitsblatt geben, z. B. durch Farben

angepasste motorische Aktivität	
<p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • motorische Aktivitäten einer Situation anpassen, z. B. Schulsachen in angemessenem Tempo aus- und einpacken? • seinen Bewegungsdrang steuern, z. B. auf dem Weg zum Pausenhof, im Klassenzimmer? 	<ul style="list-style-type: none"> • verbale bzw. visuelle Hilfen anbieten, z. B. Reihenfolgen bestimmter Einzelschritte vorgeben, feste Position von Schulsachen am Arbeitsplatz markieren • Ordnungsrahmen vorgeben • Bewegungen in Zeitlupe ausführen lassen • zur Selbstinstruktion anleiten • offene Situationen strukturieren • Bewegungsangebote in der Pause als Ausgleich zu bewegungsarmen Phasen nutzen • Unterricht bewegt organisieren <p>Für eher überaktive Schülerinnen und Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • klare zeitliche Strukturierung des Unterrichtstages vorgeben, Zeitphasen visualisieren • klaren Ordnungsrahmen am Arbeitsplatz vorgeben, z. B. Position der Arbeitsmittel • Möglichkeiten zu strukturierten Bewegungsübungen einplanen • Entspannungsübungen, progressive Muskelentspannung durchführen <p>Für eher gehemmte Schülerinnen und Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leistungsunabhängig Freude an Bewegung durch angepasste und motivierende Übungen und Spiele wecken • Entspannungsübungen anbieten

Abb.: Auszüge aus den diagnostischen Leitfragen und entwicklungsorientierten Fördermaßnahmen im 2. Teil des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen (RLP-L, Teil 2, S. 16ff.)

Entwicklungsbereich „Denken und Lernstrategien“

„Denkleistungen setzen sich aus einer Vielzahl geistiger Vorgänge zusammen, welche die Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie kompetentes Handeln ermöglichen. [...] Mit der Entwicklung des Denkens ist die **Ausbildung von Lernstrategien** eng verbunden, um Lernpotenziale zu nutzen und erfolgreich lernen zu können.“ (RLP-L 2012, S. 29)

Die vielfältigen Einzelkompetenzen in diesem Entwicklungsbereich werden in nachfolgender Abbildung gezeigt.



Abb.: Gliederung des Entwicklungsbereichs Denken und Lernstrategien (RLP-L 2012, S. 29)

Liegen in einer oder mehreren Kompetenzen Defizite vor, so sind gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen, denn

„Lernen ist eine komplexe Handlung, die unter anderem Selbstreflexion, Planungsprozesse, die Anwendung von Strategien, Abstraktion und Zielbewusstheit erfordert. Insbesondere in diesen Punkten zeigen Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zum Teil erheblichen Förderbedarf.“ (RLP-L, S. 29).

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben:

- Förderung des Denkens und der Lernstrategien durch entdeckendes, handelndes und problemorientiertes, eigenaktives Lernen, realisiert an konkreten Inhalten
- Bewusstmachen von Problemen
- Herstellen von Bezügen zwischen bereits Gelerntem und zukünftigen Anforderungen
- Anbahnen des Denkens in Analogien durch handelndes Lernen und Transferbildung im lebenspraktischen Kontext (vgl. ebd., S. 30).

Diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen:

Auch zu den Einzelkompetenzen dieses Entwicklungsbereichs finden sich im 2. Teil des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen (abrufbar unter <http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/rahmenlehrplan-lernen-mehr/>) diagnosti-

sche Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen. Als Auszug daraus wird nachfolgend ein Teilabschnitt zu den „Stützfaktoren für das Lernen“ dargestellt.

Stützfaktoren für das Lernen

Diagnostische Leitfragen	Entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen
Emotion	
Zeigt die Schülerin bzw. der Schüler Emotionen, die ihn am Lernen hindern?	» Emotionen/Soziales Handeln: Emotionale Grundhaltung
Fähigkeitsselbstkonzept	
<p>Traut sich die Schülerin bzw. der Schüler zu, eine bestimmte Leistung zu erbringen?</p> <p>Betrachtet die Schülerin bzw. der Schüler selbst verursachte Wirkungen als persönliche Erfolge?</p> <p>Macht die Schülerin bzw. der Schüler die Erfahrung, dass Ziele durch entsprechende Anstrengung erreichbar sind?</p> <p>Schätzt die Schülerin bzw. der Schüler Anforderungen und die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein?</p> <p>Vertraut die Schülerin bzw. der Schüler in die eigene Leistungsfähigkeit?</p> <p>Verfügt die Schülerin bzw. der Schüler über ein gefestigtes/klares Selbstkonzept?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • verbindliche und realistische, erreichbare Ziele gemeinsam mit der Schülerin bzw. dem Schüler erarbeiten, formulieren und verbindlich vereinbaren • Anspruchsniveau der Leistungsfähigkeit anpassen • Meilensteine deutlich machen • Erfahrung ermöglichen, dass Ziele nach und nach erreichbar sind, z. B. durch das Setzen von Teilzielen, Rückmeldung von Teilerfolgen, vorausschauender und realistischer Planung und Dokumentation, z. B. im Rahmen von Portfolioarbeit <p>» Emotionen/Soziales Handeln: Selbstwert/Selbstsicherheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • minimale Diskrepanzerlebnisse schaffen • Stärken aufzeigen und spiegeln • selbstständige Auswahlmöglichkeiten von Aufgaben in verschiedenen Anforderungsniveaus geben • vielfältige Selbsteinschätzung ermöglichen • stärkende Fremdeinschätzung einbauen, z. B. „Ich mag an Dir...“ als Baustein in Klassengesprächen • unterschiedliche Rollen einnehmen lassen und dabei individuelle Stärken erfahrbar machen, z. B. in der Gruppenarbeit <p>» Emotionen/Soziales Handeln: Selbstkonzept</p>

Lern-/Leistungsmotivation/Interesse	
<p>Ist die Schülerin bzw. der Schüler am Unterricht interessiert?</p> <p>Beteiligt sich die Schülerin bzw. der Schüler am Unterricht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsbereitschaft durch Orientierung an der individuellen Bezugsnorm fördern • Interessensverknüpfung, Anreize schaffen, z. B. durch ein Tokensystem • lebensrelevante und altersangemessene Aufgabenstellungen interessenorientiert anbieten • Erfolgserlebnisse ermöglichen, Teilerfolge rückmelden, Schaffung von Verlaufsmotivation • bei der Verteilung von Rollen/Aufgaben persönliche Stärken beachten
<p>Ist die Schülerin bzw. der Schüler bereit zu selbst initiierten und spontanen Aktivitäten?</p> <p>Führt die Schülerin bzw. der Schüler eine Arbeit auch aus eigenem Antrieb zu Ende?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken durch Nutzung von Möglichkeiten extrinsischer Motivation, z. B. Tokensysteme, Lob und positive Verstärkung • Möglichkeiten zu selbstbestimmtem Entscheiden und Handeln bieten • Interessenorientierung anbahnen, z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> ◦ Erkunden, in welchen Situationen/bei welchen Themen/für welche Aufgabenstellung die Schülerin bzw. der Schüler besonders motivierbar ist ◦ persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes ◦ emotionale Bezüge zu Lerninhalten bewusst machen und benennen
Frustrationstoleranz	
<p>Lässt die Schülerin bzw. der Schüler sich durch Misserfolge leicht demotivieren?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Misserfolge durch individuelle Passung des Anforderungsniveaus vermeiden • minimale Diskrepanzerlebnisse schaffen • Fehlerkultur in der Klasse aufbauen • Verlieren im Spiel üben lassen • individuelles Stärken-Schwächen-Profil gemeinsam erarbeiten • Verträge mit individuellen Vereinbarungen schließen
Selbstständigkeit	
<p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hilfsmittel auswählen und nutzen, um eine Aufgabe selbstständig zu bewältigen? • aktiv Hilfe einfordern, wenn diese notwendig ist? • eigene Bedürfnisse aufschieben, welche die Selbstständigkeit einschränken wie z. B. übermäßiges Zuwendungsbedürfnis? 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler initiieren, z. B. gegenseitiges Aufrufen • klare und transparente Arbeitsaufträge stellen • stumme Impulse oder Bildimpulse, Beratungsgutscheine, Hilfefklammern, Selbstinstruktionen von Regeln anbieten • Sozialformen wie Gruppen-/Partnerarbeit einüben

Abb.: Auszug aus Teil 2 des Rahmenlehrplans Lernen (RLP-L, Teil 2, S. 40ff.)

Entwicklungsbereich „Kommunikation und Sprache“

„Der Entwicklungsbereich Kommunikation und Sprache legt im Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Eingliederung der Schülerin bzw. des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen großes Gewicht auf die situationsangemessene sprachliche Handlungskompetenz. Grundlegende Sprachdimensionen wie auditive Wahrnehmung, Aussprache usw. schaffen in Wechselwirkung mit nonverbaler und verbaler Kommunikation die Basis für eine gelingende sprachliche Entwicklung und Sozialisation.“ (ebd., S. 31).

Dabei sind folgende Bereiche für das schulische Lernen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen von besonderer Bedeutung:

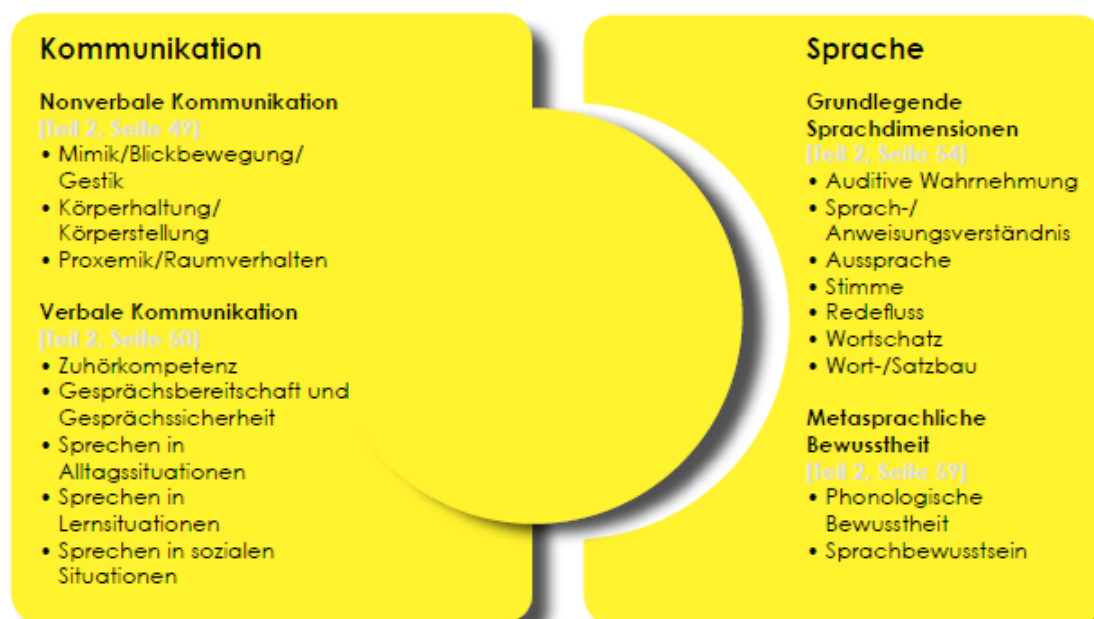


Abb.: Gliederung des Entwicklungsbereichs Kommunikation und Sprache (RLP-L 2012, S. 31)

Im Unterricht stellt Sprache nicht nur einen zentralen Lerngegenstand im Fachbereich Deutsch dar, sondern durchzieht als zentrales Medium schulischen Lernens sämtliche Schulfächer sowie das gesamte Schulleben.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben:

Merkmale eines sprachfördernden Unterrichts:

- Unterrichtsimmanente Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen
- Anregen zu aktivem Sprachgebrauch durch Sprechimpulse und kommunikationsförderliche Unterrichtssituationen
- Einfache, klare, strukturierte und dosiert eingesetzte Lehrersprache

- Einsatz sprachförderlicher Modellierungstechniken im Unterricht (z.B. korrekte Wiedergabe einer sprachlich inkorrekten Schüleräußerung)
- Unterstützung des Sprachverständnisses durch den gezielten Einsatz von Anschauungsmaterialien, Bildern, Symbolkarten, Gesten und anderer nonverbaler Mittel
- Ggf. differenzierende und individualisierende Fördermaßnahmen (vgl. ebd., S. 32).

Diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen:

Als schulartübergreifende Hilfe sei auch zu den Einzelkompetenzen dieses Entwicklungsbereichs auf die diagnostischen Leitfragen und entwicklungsorientierten Fördermaßnahmen im 2. Teil des Rahmenlehrplans für den [Förderschwerpunkt Lernen](http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/rahmenlehrplan-lernen-mehr) verwiesen (<http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/rahmenlehrplan-lernen-mehr>). Als Auszug daraus wird nachfolgend der Abschnitt zu den Grundlegenden Sprachdimensionen „auditive Wahrnehmung“ und „Sprach- und Anweisungsverständnis“, die sich massiv auf den Unterrichtsalltag auswirken, dargestellt:

Grundlegende Sprachdimensionen

Diagnostische Leitfragen	Entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen
Auditive Wahrnehmung	
Auditive Wahrnehmungsfähigkeit ist in ihren Teildimensionen (Auditives Gedächtnis, Auditive Differenzierungsfähigkeit, ...) Bedingung und Voraussetzung für alle sprachlichen Prozesse. » Motorik/Wahrnehmung: Auditive Wahrnehmung	
Sprach-/Anweisungsverständnis	
Wortebene Kann die Schülerin bzw. der Schüler • Wörter und Begriffe verstehen?	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz erweitern, Wortschatz vernetzen • Wortbedeutungen in prägnanter Form erklären, z. B. durch Verknüpfungen, Vergleiche, reale Gegenstände • Bildmaterial, Realgegenstände anbieten • gemeinsam Wörtersammlungen oder Karteikarten mit den erarbeiteten Wortbedeutungen anlegen • wichtige Wörter im Satz deutlich betonen und farblich hervorheben lassen • richtige und falsche Aussagen, sinnvolle und unsinnige Äußerungen bewusst wahrnehmen lassen • Alternativfragen formulieren lassen • gemeinsam gezielte Fragen zu Wortbedeutungen entwickeln, z. B. Wer? Wo? Warum? Wann? • Übungsmöglichkeiten anbieten, z. B. Wortfamilien, Wortcluster, Wörterlisten, Wörterrommé, Kreuzworträtsel • Wort der Woche thematisieren • Forscheraufgaben zu Wortbedeutungen stellen » Denken/Lernstrategien: Begriffsbildung

<p>Satzebene Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungszusammenhänge verstehen und herstellen? • zu Fragen passende Antworten geben? • zum Thema passende Antworten geben? • die Bedeutung von Haupt- und Nebensätzen verstehen, wenn darin Temporalbeziehungen, Kausalbeziehungen oder Adversativbeziehungen vorkommen? • Relativsätze, Passivsätze, Negationen wie z. B. weder – noch verstehen? 	<ul style="list-style-type: none"> • langsames, akzentuiertes Sprechen in kurzen und einfachen Sätzen üben lassen • Mimik und Gestik einsetzen • beim Lehrervortrag zwischen Sinneinheiten und Sätzen kurze Pausen lassen • vorangegangene Inhalte wiederholen • Unterrichtsergebnisse zusammenfassen • in einfachen Sätzen sprechen • komplexere Inhalte möglichst kurz und in einfachen Sätzen erklären • eigene Handlungen durch nichtsprachliche Mittel/Hilfsmittel wie Zeichnungen, Rollenspiele zur Verdeutlichung begleiten • handlungsbegleitendes Sprechen einüben • Sätze mit Gesten begleiten lassen • wichtige Abläufe visualisieren • darauf achten, dass die Ereignisreihenfolge beim Sprechen eingehalten wird • Gelegenheit geben, gezielt nachzufragen • regelmäßig prüfen, ob und was die Schülerin bzw. der Schüler verstanden hat, z. B. durch gezielte Fragen, Arbeitsaufträge wiederholen lassen • eine Fragekultur entwickeln • interessenbezogenen Unterricht anbieten
<p>Textebene Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • einem längeren mündlich angebotenen Vortrag folgen? • die Kernaussage oder den Kernsatz eines Textes herausfiltern? • unbekannte Wörter finden, markieren? • den Sinn von gelesenen Texten verstehen? <ul style="list-style-type: none"> • Hochsprache verstehen? • Fachsprache verstehen? • Idiolekt, Dialekt und Soziolekt voneinander abgrenzen und passend einsetzen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrervortrag lebendig und akzentuiert untermalen • Unterrichtsstoff sprachlich vereinfacht und strukturiert darstellen • Wortschatz klären und gemeinsam erweitern • Inhalte durch Fragen zu Details, zu konkreten Informationen und zu Zusammenhängen erschließen • Hypothesen bilden lassen • Nachfragen gemeinsam trainieren • Lehrervorbild durch langsames und deutliches Sprechen geben • Umgangssprache, Alltagssprache, Hochsprache, Fachsprache anbieten • sich über die unterschiedlichen Sprachformen unterhalten und diese verschiedenen Situationen zuordnen lassen • Idiolekt, Soziolekt, Dialekt kommunikativ einbetten und situationsabhängig zulassen

<ul style="list-style-type: none"> • zeigen, dass eine Anweisung verstanden wurde? • verbale, mehrteilige Aufforderungen/Anweisungen verstehen, richtig wiedergeben und ausführen? • Anweisungen ausführen, ohne andere Schüler zu beobachten, nachzuahmen oder bei ihnen nachzufragen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Verunsicherung oder Aufmerksamkeitsverlust signalisieren lassen • aktive Fragehaltung verstärken • komplexe Arbeitsanweisungen in Teilschritte zerlegen und visualisieren bzw. demonstrieren, gemeinsam einen Handlungsplan entwickeln • sprachliche Erweiterungen und Variationen bei unbekanntem Arbeitsaufträgen schrittweise einführen • Arbeitsaufträge visualisieren • Anweisungen wiederholen lassen <p>» Denken/Lernstrategien: Routine/ Handlungsplanung</p>
--	--

Abb.: Auszug aus den diagnostischen Leitfragen und entwicklungsorientierten Fördermaßnahmen im 2. Teil des Rahmenlehrplans Lernen (RLP-L, Teil 2, S. 54ff.)

Entwicklungsbereich „Emotionen und Soziales Handeln“

„Emotionen und Soziales Handeln sind zwei Bereiche, die eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen. Die Entwicklung von Kompetenzen zum gesellschaftlich akzeptierten und sozial angemessenen Umgang mit eigenen und fremden Emotionen führt zum Auf- und Ausbau sozialer Handlungsfähigkeit. Dies ist nicht nur wichtig für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, sondern auch für die persönliche und berufliche Integration jeder einzelnen Person innerhalb dieser Gesellschaft.

Die intensive Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung entsprechend dem individuellen Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers schafft Grundvoraussetzungen für schulisches Lernen und trägt dadurch zur erfolgreichen gesellschaftlichen Integration bei.“ (ebd., S. 33).

Die nachfolgende Grafik (s. Link) gibt einen Überblick über die verschiedenen emotionalen und sozialen Einzelkompetenzen:



Abb.: Gliederung des Entwicklungsbereichs Emotionen und Soziales Handeln (RLP-L, Teil 2, S. 34)

Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich kann sich stark hemmend auf schulisches Lernen auswirken und ist unbedingt in der individuellen Förderplanung zu berücksichtigen.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben:

- Wertschätzende pädagogische Grundhaltung der Lehrkraft und des gesamten Lehrerkollegiums
- Einschätzung des individuellen Entwicklungsstands einer Schülerin oder eines Schülers durch detaillierte Schülerbeobachtungen und/oder Testverfahren
- Gestaltung einer sozial verträglichen Sitzordnung
- Förderung fachlicher, sozialer und kommunikativer Kompetenzen durch offene Lernformen und soziale Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit
- Auswahl individueller Entwicklungsziele und Interventionsmaßnahmen entsprechend der jeweils erreichten Entwicklungsstufe der Schülerin bzw. des Schülers
- Reaktion der Lehrkraft vorwiegend auf erwünschte Verhaltensweisen, Unterstützung von Entwicklungsfortschritten in der sozialen Interaktion
- Regelmäßiges Reflektieren des gezeigten Verhaltens und des Erreichens von Sozialzielen (vgl. ebd., S. 34).

Diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen:

Auch zu den Einzelkompetenzen dieses Entwicklungsbereichs finden sich im 2. Teil des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen (abrufbar unter <http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/rahmenlehrplan-lernen-mehr>) diagnostische Leitfragen und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen. Auszugsweise wird nachfolgend der Abschnitt zur „Team- und Gemeinschaftsfähigkeit“ dargestellt.

Team- und Gemeinschaftsfähigkeit

Diagnostische Leitfragen	Entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen
Kontaktverhalten	
<p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • angemessen Kontakt zu anderen Kindern/ Jugendlichen aufnehmen? • angemessen Kontakt zu Erwachsenen aufnehmen? • angemessen auf eine Kontaktaufnahme reagieren? • Beziehungen aufrecht erhalten und pflegen? • Unterschiede akzeptieren? <p>• in einer Gruppe Anschluss finden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele (mit Perspektivenwechsel) durchführen • Probehandlungen durchführen lassen • angemessenes Verhalten loben • Verhalten spiegeln • gegenseitige Interviews führen • Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe herausarbeiten lassen • persönliche Stärken und Schwächen bewusst machen • Stärken der Partnerin bzw. des Partners benennen • über kulturspezifische Verhaltensformen und Wertvorstellungen informieren • Arbeits- und Spielformen, die Kooperation erfordern anbieten/durchführen • Schülerfirma, Pausenverkauf, Tutorensysteme, Pausenhelfer, Streitschlichter einführen

Soziale Verantwortung	
<p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regeln akzeptieren? • Regeln einhalten? • sich an gesellschaftlichen Werten und Normen orientieren? <p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • anderen helfen? • Hilfe annehmen/um Hilfe bitten? • Gemeinschaftsaufgaben/Dienste (freiwillig) übernehmen? • Dienste regelmäßig und selbstständig ausführen? • Schwächere unterstützen/schützen? • Rücksicht nehmen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln als Gebote (positiv formuliert) gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten • bei der Formulierung von Regeln auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit achten • Regeln transparent machen/auf Sinnhaftigkeit überprüfen • Grenzen setzen • konsequent auf die Einhaltung der Regeln achten • Token-System anwenden • über kulturspezifische Verhaltensformen und Wertvorstellungen informieren <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Verantwortlichkeit anbahnen, z. B. bei Gruppenarbeiten, projektorientierten Arbeiten • Vorbildrolle der Lehrkraft bewusst einsetzen • soziale Projekte durchführen, z. B. mit Seniorenheimen, Kindergärten • Schülerfirma, Pausenverkauf, Tutorensysteme, Pausenhelfer, Streitschlichter einführen • Helfersystem einsetzen
Kooperationsfähigkeit	
<p>Kann die Schülerin bzw. der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit einer Partnerin bzw. einem Partner zusammenarbeiten? • bei Gruppenarbeiten eine gedämpfte, leise Stimme benutzen? • in einer Gruppe kooperativ arbeiten ohne jemanden auszuzugrenzen/zu stören? • Arbeitsmaterial gemeinsam nutzen? • die Leistungen anderer anerkennend würdigen? • andere ermuntern/ermutigen? • andere aktiv in die Gruppe holen? • den Gedanken eines Gruppenmitgliedes aufgreifen und weiterführen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit kleinschrittig einführen • 20-/30-/40-cm-Stimme einüben und benutzen • verschiedene Sozialformen im Unterricht praktizieren • über Sozial- und Arbeitsverhalten in der Gruppe reflektieren • klare und realisierbare Arbeitsaufträge/Gruppenziele formulieren • auf adäquate Gruppengröße, wechselnde Kooperationspartnerinnen und -partner, anforderungsbezogene Gruppenzusammensetzung achten • teambildende Maßnahmen einsetzen, z. B. erlebnispädagogische Gruppenarbeit, einen Gruppennamen finden, ein Gruppenbanner entwerfen, innerhalb der Gruppe eine bestimmte Aufgabe übernehmen lassen

<ul style="list-style-type: none"> • eine Gruppenentscheidung akzeptieren, auch wenn der Schüler bzw. die Schülerin anderer Meinung ist? • einen Wechsel der Sozialform angemessen meistern? 	<ul style="list-style-type: none"> • der Präsentation/Würdigung/Reflexion von Arbeitsergebnissen Raum geben und dazu anleiten • Team-Time einplanen • in kooperativen Arbeitsformen mit unterschiedlichen Rollen arbeiten lassen
Kommunikative Kompetenz	
» Kommunikation/Sprache	

Abb.: Auszug aus den diagnostischen Leitfragen und entwicklungsorientierten Fördermaßnahmen im 2. Teil des Rahmenlehrplans Lernen (RLP-L, Teil 2, S. 68ff.)

Die getrennte Darstellung der vier Entwicklungsbereiche lässt eine deutliche Nähe des Förderschwerpunkts Lernen zu den Förderschwerpunkten Sprache (vgl. Kap. 2.2.2) und emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 2.2.3) erkennen. In der Tat weisen Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen in der Regel auch sprachlich-kommunikative sowie sozial-emotionale Förderbedürfnisse auf. Die Verschränkung dieser Entwicklungsbereiche mit den Bereichen Motorik und Wahrnehmung sowie Denken und Lernstrategien sowie die Gewichtung der vier Entwicklungsbereiche untereinander entscheidet letztlich über die Klassifikation des Förderschwerpunkts.

Hinweise zum Förderort

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen stehen verschiedene schulische Angebote an der allgemeinen Schule sowie am Förderzentrum zur Verfügung. Der MSD wird vom zuständigen Sonderpädagogischen Förderzentrum für jene Schüler in der familien- und wohnortnahen allgemeinen Schule angeboten, die zusätzlicher Förderung bedürfen. Bei jeder einzelnen Förderortentscheidung der Erziehungsberechtigten ist zu berücksichtigen:

- Art und Umfang des Förderbedarfs
- Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule
- Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals
- Vorhandensein spezieller Lehr- und Lernmittel
- Gegebenenfalls auch baulich-räumliche Voraussetzungen
- Einsatz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste

Vor diesem Hintergrund sind die Erziehungsberechtigten ergebnisoffen zu beraten. Anzustreben ist die Wahl des Förderorts, der auf bestmögliche Weise den Förderbedürfnissen, der Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gerecht wird, ihm bzw. ihr Teilhabe ermöglicht und auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf die künftigen An-

forderungen erfolgreich vorbereitet. Die Entscheidung über den individuellen Förderort ist stets vorläufig und ist in regelmäßigen Abständen revidierbar.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften, außerschulischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten

Die betreffenden Lehrkräfte verständigen sich regelmäßig über gemeinsame erzieherische und unterrichtliche Ziele sowie über geeignete Methoden und Maßnahmen zu deren Umsetzung. Sie treffen in Absprache mit weiteren Fachkräften im Team Vereinbarungen über die in der Schule verwendeten Hilfsmittel und Anschauungsmaterialien.

Eine wichtige Voraussetzung für Erziehung, Unterricht und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen ist die enge Zusammenarbeit mit den *Erziehungsberechtigten*. Ein respektvoller Umgang und regelmäßige Gespräche fördern die Kooperation. Hinweise der Eltern auf Erleben und Verhalten des Kindes auch außerhalb der Schule werden in die Förderung einbezogen. Der MSD informiert und berät Eltern bei der Bewältigung von Lernproblemen und Erziehungsschwierigkeiten. Er vermittelt bei Bedarf Hilfe durch außerschulische Fachdienste. Lehrkräfte und Eltern beraten sich gemeinsam über Förderangebote und Fördermaßnahmen.

Weiterführende Informationen

Literaturempfehlungen:

Einhellinger C., Ellinger S., Hechler O., Köhler A./ Ullmann E. (2013): Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 1: Grundlagen. Oberhausen: Athena.

Ellinger S. (2013): Förderung bei sozialer Benachteiligung. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich U. (2009): Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich U./ Kahlert J. (Hrsg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich U. (2013): Wenn das Lernen zum Problem wird. Kinder mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der Grundschule. In: Sache – Wort – Zahl 131, S. 56 – 61.

Werning R./ Lütje-Klose B. (2012): Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München, Basel: Reinhardt.

Ansprechpartner:

Dr. Ellen Kunstmann
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
Tel. 089/2170-2247
ellen.kunstmann@isb.bayern.de

2.2.2 Förderschwerpunkt Sprache

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel sind zum Teil dem bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt Sprache (2001) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache.

Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln **2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee** und **2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion**.

Fallbeispiel „Jana“

Nach der Zurückstellung vom 1. Schulbesuchsjahr ist Jana in einem Kindergarten zur Kompensierung ihrer sprachlichen Schwächen. Aufgrund ihrer massiven Sprachentwicklungsstörung braucht sie noch Hilfen in den Bereichen Sprachverständnis, Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Sie erhält hierzu seit ihrem 5. Lebensjahr eine außerschulische Sprachtherapie durch eine Logopädin.

Eingeschult wird Jana anschließend in die 1. Klasse einer Grundschule. Nachdem Jana trotz fortgesetzter logopädischer Behandlung Schwierigkeiten hat, in der 1. Klasse Grundschule den Schriftspracherwerb erfolgreich zu vollziehen, zieht die Klassenlehrkraft den MSD Sprache hinzu.

Die Kollegin des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts überprüft Janas sprachliche Fähigkeiten, schreibt einen Förderdiagnostischen Bericht und erarbeitet mit der Klassenlehrerin einen Förderplan. Jana soll zukünftig wöchentlich eine individuelle Sprachförderstunde im Rahmen einer Kleingruppe durch den MSD Sprache erhalten. Hier sollen zunächst die Aussprache und Wortschatzerweiterung sowie die Verbesserung des Sprachverständnisses im Mittelpunkt stehen. Diese Förderziele wurden mit der Logopädin abgesprochen, so dass die schulische und die außerschulische Sprachförderung eng miteinander verzahnt wurden und sich an den gleichen Förderzielen orientieren. Die Grundschullehrerin fördert Janas sprachliche Fähigkeiten, indem sie verschiedene sprachfördernde Elemente in den Unterricht mit einbaut:

- Sie achtet bei ihrer Lehrersprache auf einen einfachen Wortschatz und Satzbau sowie auf ein langsames Sprechtempo und eine deutliche Artikulation.
- Sie setzt bei Arbeitsanweisungen Gesten und Symbolbilder zur Unterstützung des Sprach- und Anweisungsverständnisses mit ein.
- Sie ermutigt und motiviert Jana grundsätzlich zu möglichst vielen sprachlichen Äußerungen durch motivierende Sprechansätze und Kommunikationssituationen.
- Sie wiederholt Janas Äußerungen sprachlich richtig und bietet ihr auf diese Weise immer ein korrektes Sprachmodell an. Zu diesen Modellierungstechniken bekommt sie in Beratungsgesprächen immer wieder Tipps von der MSD-Kollegin.
- In den Bereichen Lesen und Schreiben werden vielfältige Lernsituationen genutzt, um Jana sprachlich zu fördern.
- Um die Artikulation einzelner Laute und Lautverbindungen zu fördern, wählt die Lehrerin nach Beratung der MSD-Kollegin gezielt einen geeigneten Wortschatz aus (z.B. Wörter mit dem Anlaut /s/) und führt begleitende Handzeichen mit ein. Jana hat einen Handspiegel, mit dem sie bei den Übungen immer ihr Mundbild betrachten kann.
- Durch den zusätzlichen Einsatz von Bildern, beispielsweise bei Lernspielen mit Bild-Wort-Karten, wird der Wortschatz erweitert und das Sprachverständnis unterstützt.

- Im Bereich Leseförderung wurden folgende Maßnahmen geplant:

- Jana bekommt verkürzte und strukturierte Lesetexte mit Silbenmarkierungen.
- In den Lesetexten werden unterstützende Visualisierungen durch Bilder und Symbole angeboten.
- Jana erhält zusätzlich ein wöchentliches Lesetraining durch eine ehrenamtliche Lesepatin.

In regelmäßigen Elternberatungen wird die Mutter angeleitet und motiviert, mit Jana dreimal wöchentlich 10 Minuten zu lesen. Jana bekommt als Belohnung für eine Leseinheit einen Stempel in ihren Bücherwurmpass.

Jana nimmt die Lernangebote motiviert an und zeigt deutliche Fortschritte in ihren Leseleistungen sowie in ihrer sprachlichen Entwicklung. Dies bestätigt auch die Logopädin, die Janas Sprachentwicklung außerschulisch fachmännisch fördert und beobachtet.

Das Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, den Übergang aus dem vorschulischen Bereich in die Schule und eine Unterstützung von Anfang an zu organisieren.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt Sprache

„Sprache ist Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis sowie Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Das Kind lernt, mit Hilfe von Sprache, Gegenstände zu benennen und Zusammenhänge zu erkennen. Es kann sich über Sprache vielfältige Informationen verschaffen, Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen. Sprache trägt zur Entfaltung der Persönlichkeit bei und fördert den Aufbau sozialer Beziehungen. Zur Gestaltung und Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen muss das Kind über angemessene kommunikative Fähigkeiten verfügen.

Beeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme und des Redeflusses erschweren die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes. Die Wahrnehmung der eigenen Person und des Umfeldes erfolgt häufig undifferenziert. Die Motivation zum Erkunden der kindlichen Lebenswelt und das Entdecken von Interessen können sich nicht ausreichend entwickeln. Wiederholtes Erleben und Erfahren kommunikativer Unzulänglichkeit können zu Rückzug oder Aggression führen. Der Unterricht zielt demnach darauf ab, den zu erwartenden Schwierigkeiten im Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten angemessen zu begegnen.“ (Bayerischer Lehrplan für den Förderschwerpunkt Sprache, Grundschulstufe, 2001, S. 5).

Erscheinungsformen von Störungen der Sprache

„Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache verfügen im Allgemeinen über ihre Muttersprache nicht in alters- und situationsgerechter Weise. Sprach- und Sprechbeeinträchtigungen haben unterschiedliche Ursachen, individuelle Entwicklungsverläufe, Ausprägungsgrade und Erscheinungsformen. Diese können sich aus Besonderheiten der hochspezialisierten Systeme zum Erwerb, der Repräsentation und Verarbeitung sprachlichen Wissens ergeben. Auch organische, mentale oder emotionale Störungen schränken die Steuerung, Kontrolle und Ausführung sprachlicher Fertigkeiten ein. Darüber hinaus nehmen Art und Umfang sprachlicher Anregungen auch Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes.“ (ebd., S. 5).

Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache betrifft u.a. folgende Bereiche:

- Artikulation (Aussprache),
- Grammatik,
- Wortschatz und Wortfindung,
- Kommunikation,
- Sprachverständnis,
- Redefluss,

- Stimme,
- Schriftsprache.

„*Sprachentwicklungsstörungen* wirken sich auf das Sprachverständnis und auf die Fähigkeit zur Bildung regelgeleiteter Satzstrukturen aus. Sie betreffen den Umfang und die Abrufbarkeit von Wortschatz sowie die standardsprachlich orientierte Aussprache; ebenso behindern sie situationsangemessenes sprachliches Handeln. Die Erscheinungsformen von Sprachauffälligkeiten können sich im Jugendalter verschieben, überlagern und beeinflussen. Auch wenn bei Schülern im Jugendalter vordergründig keine erkennbaren Einschränkungen mehr vorliegen, zeigen sich nicht selten Besonderheiten in der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Sie engen häufig Kommunikation und Interaktion ein, erschweren oder verhindern sie oftmals. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache erleben diese Belastungen zunehmend bewusst und setzen sich in unterschiedlicher Weise damit auseinander. Ihr persönliches Belastetsein drückt sich häufig in verminderter Motivation für Kommunikation und Interaktion aus. Es zeigt Auswirkungen auf ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sprachbeeinträchtigungen können im Verlauf der Schulzeit zunehmend zu Problemen des individuellen Lern-, Leistungs- und Sozialverhaltens führen.

Sprechunflüssigkeiten zeigen sich in Formen von Stottern oder Poltern. Persönlichkeits- und Beziehungsprobleme können sich in der personen- und situationsbezogenen Verweigerung sprachlicher Kommunikation ausdrücken. Angeborene, frühkindlich erworbene oder nach dem Spracherwerb auftretende zentral bedingte Störungen erschweren Sprachaufnahme und Sprachverarbeitung, Speicherung und Sprachproduktion.

Stimmstörungen aufgrund organischer und psychischer Bedingungen sowie Auffälligkeiten des Sprechens als Folge angeborener oder erworbener Veränderungen der Artikulationsorgane schränken kommunikative Ausdrucksmöglichkeiten in erheblichem Maß ein.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder bedürfen dann sonderpädagogischer Förderung, wenn sie sich bereits in ihrer Muttersprache nicht adäquat ausdrücken können und durch erschwerte Entwicklungs- und Lernbedingungen beeinträchtigt sind, sprachliche Handlungskompetenz zu erwerben.“ (ebd., S. 5f.). Ein Migrationshintergrund geht jedoch nicht automatisch mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache einher. Hier ist eine genaue Diagnostik der sprachlichen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache notwendig.“ (ebd. S. 5f.)

Sprachstörungen und Schriftspracherwerb

„Hemmnisse im Schriftspracherwerb können im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen des mündlichen Sprachgebrauchs, jedoch auch unabhängig davon auftreten. Um den Schriftspracherwerb erfolgreich zu bewältigen, bedarf es Voraussetzungen, etwa der Einsicht in Funktion und Struktur der Schriftsprache oder phonologischer Bewusstheit.

Für den Schriftspracherwerb unter erschwerten Bedingungen muss Motivation aufgebaut und im Verlauf des Lernprozesses immer wieder gesichert werden. Schüler brauchen Lernangebote, um auf gesprochene und geschriebene Sprache mit Verfahren zur Segmentierung und Identifikation zugreifen zu können. Durch individuell angepasste Übungen wird die rasch verfügbare Laut-Buchstaben-Zuordnung gefestigt. Von Beginn des Lernprozesses an tragen spezifisch aufbereitete Texte zur Unterstützung der Sinnerfassung bei. Konzentrations- und Merkfähigkeit, Steigerung von Menge und Geschwindigkeit der Sprachverarbeitung bedürfen gezielter Förderung. Bei motorischen Auffälligkeiten sind dem Kind individuelle Schreibhilfen anzubieten. Der Unterricht nützt vor allem - in Anlehnung an die spezifische Individualtherapie - die vielfältigen sprachfördernden Möglichkeiten des Schriftspracherwerbs.“ (ebd., S. 6).

Hinweise zum Förderort

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache stehen verschiedene schulische Angebote an der allgemeinen Schule sowie am Förderzentrum zur Verfügung. Der MSD wird vom zuständigen Förderzentrum für jene Schüler in der familien- und wohnortnahen allgemeinen Schule angeboten, die zusätzlicher Förderung bedürfen. Bei jeder einzelnen Förderortentscheidung ist zu berücksichtigen:

- Art und Umfang des Förderbedarfs
- Stellungnahme der Eltern
- Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule
- Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals
- Vorhandensein spezieller Lehr- und Lernmittel
- Einsatz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste

Vor diesem Hintergrund ist jener Förderort zu wählen, der auf bestmögliche Weise den Förderbedürfnissen, der Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gerecht wird, um ihn auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf die künftigen Anforderungen erfolgreich vorzubereiten. Die Entscheidung über den individuellen Förderort ist stets vorläufig und ist in regelmäßigen Abständen revidierbar.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

„Für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache und deren Eltern stehen neben einem gestuften schulischen Angebot von Maßnahmen und Hilfen vielfältige Formen von Beratung durch Beratungslehrkräfte der Schulen und der Mobilen Sonderpädagogische Dienste zur Verfügung. Beratung unterstützt sowohl die Lehrer der allgemeinen Schule als auch weitere pädagogischen Fachkräfte bei der Förderung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen, die in der allgemeinen Schule unterrichtet werden. Ziel sprachheilpädagogischer Beratung ist es, in Kooperation mit Erziehungsverantwortlichen Belastungen durch kommunikative Einschränkungen so aufzudecken, dass bedarfsgerechte Hilfe gefunden werden kann.“ (ebd., S. 6).

Inklusive Bildung und Erziehung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sprache erfolgen im *sprachfördernden Unterricht*. Sprachfördernder Unterricht ist grundsätzlich an jedem schulischen Förderort möglich und erfolgt in enger Verknüpfung mit individueller Sprachförderung. Er kennzeichnet sich durch folgende Merkmale:

- Unterrichtsimmanente Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen (z.B. Aussprachetraining bei der Buchstabeneinführung, Wortschatzerweiterung bei spielerischen Rechtschreibübungen)
- Schaffen motivierender Sprechansätze mit Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (z.B. Erzählen vom Wochenende, Bildergeschichten)
- Anregen zu aktivem Sprachgebrauch durch Sprechimpulse und kommunikationsförderliche Unterrichtssituationen

- dosierter Einsatz der Lehrersprache, die als sprachliches Modell klar strukturiert ist, sich durch einen einfachen Wortschatz und Satzbau auszeichnet und in verlangsamtem Sprechtempo präsentiert wird
- Einsatz sprachförderlicher Modellierungstechniken im Unterricht (z.B. korrekte Wiedergabe einer sprachlich inkorrekten Schüleräußerung)
- Unterstützung des Sprachverständnisses durch den gezielten Einsatz von Bildern, Symbolkarten, Gesten und anderer nonverbaler Mittel

Individuelle Sprachförderung „erfolgt im Rahmen einer Einzel- oder Kleingruppenförderung durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik, insbesondere durch den MSD-Sprache. Sie konzentriert sich auf abweichende Formen, Inhalte und nicht erwartungsgemäßen Gebrauch von Sprache. Sie erzeugt eine Sprachlernsituation, die von hoher Intensität und Nähe gekennzeichnet ist. Sie bewirkt eine zeitweilige Entlastung von kommunikativen Anforderungen im sozialen Bewährungsfeld Klasse. Sie weist eine hohe Dichte von Kommunikation auf. Sprachliches Vorbild, Anforderung und Rückkoppelung stimmen mit individuellen Förderzielen überein.“ (ebd., S. 6).

Sprachfördernder Unterricht und individuelle Sprachförderung zielen im engen Zusammenwirken mit außerschulischer Sprachtherapie auf Persönlichkeitsentwicklung durch Sicherung der kommunikativen Kompetenz.

Inklusive sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache umfasst u.a.:

- Förderdiagnostik durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik
- Individuelle Förderplanung, an der allgemeinen Schule mit Unterstützung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik (z.B. MSD-Sprache)
- sprachfördernden Unterricht,
- nach Möglichkeit auch eine individuelle Sprachförderung in Kleingruppen,
- Förderung der basalen, sprachtragenden Entwicklungsbereiche Motorik und Wahrnehmung,
- Förderung der Hörmerkspanne (z.B. durch das Nachsprechen von Zahlenfolgen),
- Verzahnung von individueller Förderung und sprachförderndem Unterricht,
- Elternberatung, v.a. im Hinblick auf eine außerschulische Sprachtherapie sowie auf ihre Möglichkeiten der häuslichen Sprachförderung
- Absprachen mit außerschulischen Fachdiensten (v. a. Logopädie).

Zusammenarbeit mit Lehrkräften, außerschulischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten

Die betroffenen Lehrkräfte verständigen sich regelmäßig über gemeinsame Förderziele sowie über geeignete Methoden und Maßnahmen zu deren Umsetzung. Sie treffen in Absprache mit weiteren Fachkräften im Team Vereinbarungen über sprachliche Förderziele und Fördermaßnahmen.

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Förderung ist die enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Respektvoller Umgang und regelmäßige Gespräche fördern die Kooperation. Hinweise der Eltern auf das Verhalten des Kindes auch außerhalb der Schule

werden in die Förderung einbezogen. Der MSD informiert und berät Eltern hinsichtlich des Umgangs mit der Sprachstörung sowie hinsichtlich der Bewältigung von Lernproblemen und Erziehungsschwierigkeiten. Er vermittelt bei Bedarf Hilfe durch außerschulische Fachdienste, insbesondere Logopäden.

Weiterführende Informationen

Literatur

dgs (Hrsg.): [Informationsbroschüren der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik \(dgs\) mit Kurzinformationen über einzelne Störungsbilder.](http://www.dgs-ev.de/index.php?id=74)
[http://www.dgs-ev.de/index.php?id=74.](http://www.dgs-ev.de/index.php?id=74)

Grohnfeldt M. (2013): Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Grundschule. In: Sache – Wort – Zahl 134, S. 52 – 56.

Grohnfeldt M., Lütke U. (2013): Sprachtherapie in inklusiven schulischen Kontexten. In: Logos 21, S. 117 – 121.

Reber K./Schönauer-Schneider W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag (inkl. Beobachtungsbögen für den Unterricht).

Reber K. (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Multimedia

ISB (Hrsg.): [Aufbau von Sprachkompetenz. Multimediale Fortbildungsbausteine 2008.](https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/a/aufbau-von-sprachkompetenz/)
<https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/a/aufbau-von-sprachkompetenz/>

Schönauer-Schneider W. / Schweiz B. (2006): [„Sprache lernt man nur durch Sprechen“. Bausteine zur Sprachförderung im Unterricht \(DVD\).](http://medien.edu.lmu.de/shop/produkte/sprache-lernt-man-nur-durch-sprechen) München.
<http://medien.edu.lmu.de/shop/produkte/sprache-lernt-man-nur-durch-sprechen>

Unterrichts- und Fördermaterialien

Mötsch R.-M. (2008): Sonderpädagogische Bausteine. Sonderpädagogisches Förderzentrum Mobile Sonderpädagogische Dienste, Hunsrückstr. 55, 93057 Regensburg, Fax: 0941/507-3277, Mail: ruth-mariamötsch@sfz-regensburg.by.lo-net2.de

Schelten-Cornish S. (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. Idstein.

Wilhelm E. (2005): [Der Grammatik-Gourmet, Teil 1 und 2. Förderung des Grammatikerwerbs bei Kindern mit Sprachstörungen.](http://www.edu.lmu.de/miomind/projekt/index.html) Köln: Prolog Therapie- und Lernmittel. (Spielideen zu allen Strukturen)
<http://www.edu.lmu.de/miomind/projekt/index.html>
(Möglichkeit des Abrufs kostenlosen Materials zum Rechtschreiben im Rahmen eines Projekts der Lehrstühle für Grundschulpädagogik und Sprachheilpädagogik der LMU München über inklusiven Rechtschreibunterricht)

Ansprechpartner:

Dr. Ellen Kunstmann
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
Tel. 089/2170-2247
ellen.kunstmann@isb.bayern.de

2.2.3 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel sind zum Teil dem Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2002) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln **2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee** und **2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion**.

Fallbeispiel „Konstantin“

Konstantin wird in die 1. Klasse einer Grundschule in eine Kooperationsklasse aufgenommen. Der familiäre Hintergrund des Kindes ist belastend: Der Vater hat den Kontakt zu Konstantin und den beiden Geschwistern abgebrochen. Die Mutter ist alleinerziehend. Sie ist arbeitssuchend. Depressive Störungen und finanzielle Sorgen erschweren ihr die Organisation und Fürsorge für die Familie. Zeitweise ist in der Wohnung der Strom abgeschaltet. Konstantin hat selten Pausenbrote dabei. Die Familie wird vom Jugendamt betreut.

Konstantin war bereits in der Kindertagesstätte sozial auffällig, er war aggressiv gegenüber anderen Kindern. Von der Mutter konnte er sich nur schwer trennen. Zu Beginn der 1. Klasse zeigt Konstantin Verhaltensweisen, die seine Integration in dieser Kooperationsklasse erschweren: Er verweigert die Mitarbeit im Unterricht, er ist desinteressiert und aggressiv: „Ich hasse die Schule einfach nur!“ Konstantin provoziert Schlägereien in der Pause, er zerreißt Arbeitsmaterial, macht provozierende Geräusche im Unterricht und macht nur selten seine Hausaufgaben. Konstantin wird fast täglich aus dem Unterricht ausgeschlossen. Seine Lernfortschritte sind schwach. Die Lehrkraft der Grundschule ist durch Konstantins Verhalten sehr belastet.

Die Lehrkraft des MSD berät die Kollegin und erstellt gemeinsam mit ihr einen Förderplan. Konstantin bekommt einen Einzeltisch vorne in der Nähe der Lehrkraft. Es werden einzelne erwünschte Verhaltensweisen ausgewählt, die Konstantin nach und nach erlernen soll. Jedes Verhaltensziel wird mit Konstantin explizit besprochen. Als Erinnerungshilfe wird auf seinem Schülertisch ein entsprechendes Bild angebracht. Wenn er das erwünschte Verhalten zeigt, wird er sofort mit einem Stempelbild verstärkt.

Um die Pausensituation zu entschärfen, wird mit ihm ein persönlicher Aufenthaltsbereich im Pausenhof – in der Nähe der Pausenaufsicht und weit entfernt von seinen üblichen Konfliktpartnern - vereinbart und mit ihm besprochen, wie er die Pause zukünftig konstruktiv für sich nutzen will. Dies wird in einem Vertrag festgehalten, den alle Vertragspartner, auch Konstantin, unterschreiben. Bei Nichteinhaltung verpflichtet sich Konstantin dazu, die Pause zukünftig im Schulgebäude unter Aufsicht zu verbringen.

Parallel dazu besucht er ein Anti-Aggressions-Training der MSD-Lehrkraft. In einer jahrgangsübergreifenden Kleingruppe lernt er, seine Wut zu erkennen und mit einem Wut-Barometer einzuschätzen. Außerdem werden verschiedene Strategien zum Umgang mit Wut erarbeitet und eingeübt (Fäuste in die Hosentasche stecken, dreimal tief ein- und ausatmen, rückwärts von 10 - 0 zählen, an etwas Schönes denken).

Er erhält zunächst täglich nur eine kurze, motivierende Hausaufgabe, die die Lehrkraft in ein spezielles Eltern-Mitteilungsheft notiert und täglich gleich zu Schulbeginn kontrolliert. Wenn er sie ordentlich gemacht hat, erhält er dafür als Belohnung einen Stempel. Sobald dieses Verhalten gut funktioniert, wird die Hausaufgabenmenge langsam schrittweise erweitert und nach einiger Zeit auch auf unliebsame Aufgaben ausgedehnt. Die Eintragung ins Mittelungsheft und das Belohnungssystem werden weiterhin aufrechterhalten.

In zahlreichen Elterngesprächen wird die Mutter überzeugt und motiviert, Konstantin zu einer diagnostischen Abklärung einem Kinder- und Jugendpsychiater vorzustellen. Ein regelmäßiger runder Tisch zum Austausch und zur Festlegung von konkreten Verhaltenszielen zwischen Schule, Mutter und Jugendhilfe wird eingerichtet.

Damit Konstantin lernt, sein Verhalten zu steuern und stabile positive Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern aufzubauen, besucht er ab Beginn des 2. Schuljahres eine Heilpädagogische Tagesstätte. Dort erhält er Verhaltenstherapie. Die Mutter ist verpflichtet, regelmäßig an Beratungssitzungen teilzunehmen.

Das Verhalten von Konstantin verbessert sich langsam: Er erledigt Hausaufgaben, er zeigt mehr Interesse am Unterricht, er ist weniger aggressiv zu Mitschülern.

Konstantins günstige Entwicklung war nur möglich durch die intensive Kooperation zwischen der Kollegin des MSD, der Grundschullehrkraft, der Mutter und den Mitarbeitern der Jugendhilfe.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

„[...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wachsen bisweilen in einem Lebensfeld auf, in dem wesentliche Entwicklungsbedingungen fehlen und häufig individuelle Lernbedürfnisse vernachlässigt werden. Ihre Lebenswirklichkeit ist oft von Erziehungsverunsicherung der Erwachsenenwelt geprägt, die das persönliche Handeln der jungen Menschen nachhaltig beeinflusst (Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung 2002, S. 5).

Eine Vielzahl der Kinder [und Jugendlichen, Anm. d. Verf.] erlebt in der familiären Situation vielfach Verunsicherungen und Belastungen. Es gibt auch Schüler, die einen Mangel an sozialen Bindungen und tragfähigen Beziehungen aufweisen (ebd., S. 9). Es können aber ebenso organische Beeinträchtigungen die kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten hemmen. [...]

Diese Schüler können Aggressionen oder Fluchtverhalten zeigen; auch antworten sie nicht selten mit Rückzug, mit übermäßig angepasstem oder unangemessenem Verhalten, mit Depression und mit Leistungsverweigerung.“ (ebd., S. 5).

„Die Kinder [und Jugendlichen, Anm. d. Verf.] leiden unter vermindertem Selbstwertgefühl sowie unter Existenz- und Versagensängsten, die in Misserfolgserfahrungen, enttäuschten Erwartungen und in belastenden Entwicklungsbedingungen begründet sind.“ (ebd., S. 5).

„Sie vermögen bisweilen Folgeerscheinungen aus ihren scheinbar unmotivierten Handlungen ohne erkennbaren Realitätsbezug nicht oder nur schwer vorherzusehen. Sie legen auch verminderte Anpassungsfähigkeit bei der Orientierung in ihrer Lebenswelt an den Tag. Die personale Entwicklung dieser Schüler ist deshalb nicht selten ebenso gefährdet wie die Bindung an andere Personen in ihrer Mitwelt. Auch müssen diese Kinder immer wieder Abbrüche von tragenden Beziehungen, Ablehnung und Einsamkeit erleben.

Aufgrund verminderter Konfliktfähigkeit können Kinder mit sonderpädagogischem Erziehungsbedarf psychischen Belastungen in vielen schulischen und außerschulischen Bereichen nicht standhalten und in sie gesetzte Erwartungen nicht bewältigen. Verminderte Motivation, unangemessenes soziales Verhalten, ungesteuerte, oft hypermotorische Handlungen und unzureichende Kommunikationsfähigkeit haben bei ihnen vielfach Beeinträchtigungen im Lern- und Leistungsverhalten zur Folge.“ (ebd., S. 5).

„Bei Kindern [und Jugendlichen, Anm. d. Verf.] mit sonderpädagogischem Erziehungsbedarf besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen Beeinträchtigungen in Lernen, Sprache und emotionalem Erleben und sozialem Handeln. [...] Kinder mit dem Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung haben meist geringes Selbstvertrauen und reagieren auf neue Anforderungen vielfach ablehnend. Ihr Selbstbild schwankt zwischen Versagensängsten und überzogenen Ansprüchen an die eigene Person. [...] Viele Kinder mit sonderpädagogischem Erziehungsbedarf haben auch Beeinträchtigungen in den Bereichen von Wahrnehmung, Motorik, Sprache und Gedächtnisleistung. Diese Teilleistungsstörungen haben sowohl negative Auswirkungen auf das Erlernen von Bildungsinhalten als auch auf das gemeinsame Lernen in der Gruppe, da soziale Signale oft missverstanden werden. Die Kinder zeigen meist auch ein hohes Maß an Impulsivität und Ablenkbarkeit.“ (ebd., S. 9).

Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung umfassen:

- Externalisierendes, aggressiv ausagierendes Verhalten (Symptomatik: Aggressivität, Überaktivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsstörungen u.a.),
- Internalisierendes, ängstlich-gehemmtes Verhalten (Symptomatik: Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit, somatische Störungen u.a.),
- Sozial-unreifes Verhalten (Symptomatik: nicht altersentsprechend, leichte Ermüdbarkeit, Konzentrations- und Leistungsschwäche, Sprach- und Sprechstörungen) sowie
- Sozialisiert-delinquentes Verhalten (Symptomatik: Verantwortungslosigkeit, Reizbarkeit, aggressiv-gewalttätig, Normen missachtend, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen) (vgl. Myschker 2005, S. 52).

Diese Verhaltensweisen werden im Volksmund unter dem Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ gefasst. Da jedoch insbesondere internalisierende Verhaltensweisen äußerst unauffällig sind und in der Praxis häufig übersehen werden, wird in der Fachwelt häufig von „Verhaltensstörungen“ gesprochen. Dieser Begriff birgt die Gefahr, die alleinige Schuld für das unangemessene Verhalten dem Kind selbst zuzuschreiben und Bedingungsfaktoren im kindlichen Umfeld außen vor zu lassen. Aus fachwissenschaftlicher Sicht versucht daher Myschker die Komplexität des Begriffs „Verhaltensstörung“ wie folgt zu definieren:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2005, S. 45).

Spezifische Relevanz und öffentliche Brisanz erfährt der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zunehmend durch Kinder und Jugendliche mit ADHS (Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätssyndrom), Kinder und Jugendliche mit Bindungsstörungen sowie sog. „Schulverweigerer“.

Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung betrifft u.a. folgende Bereiche:

- Emotionale Kompetenz: Erkennen von und Umgang mit Gefühlen,
- Soziale Kompetenz: Sozialverhalten in Gruppen,
- Überwindung von internalisierenden Verhaltensweisen,
- Kontrolle von aggressiv-ausagierenden Verhaltensweisen,
- Konzentrations- und Aufmerksamkeitssteuerung,
- Entwicklung von Bindungssicherheit und Selbstwertgefühl

Inklusive sonderpädagogische Förderung umfasst dabei u.a.:

- Förderdiagnostik durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik
- Individuelle Förder-/Erziehungsplanung, an der allgemeinen Schule mit Unterstützung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik (z.B. MSD)
- Besondere Erziehungskonzepte, getragen von einem intensiven pädagogischen Bezug, emotionaler Wärme, Verlässlichkeit, klaren Regeln und Konsequenz
- Klar strukturierte Unterrichtsgestaltung (Tagesplan, feste Rituale, gleiche Abläufe, Vermeidung spontaner Änderungen im Tagesablauf,
- kurzphasige Rhythmisierung des Unterrichts (Regelmäßiger Wechsel von Phasen der Aktivität und Passivität, Anspannung und Entspannung, Ausdruck und Eindruck, Bewegung und Ruhe, Kognitivem und Schöpferischem etc.)
- Individuelle Fördermaßnahmen (z.B. im Rahmen von AsA: Regelmäßige intensive Vier-Augen-Gespräche mit einer schulischen Bezugsperson, Einführung eines Verstärkersystems, gekoppelt an mit dem Schüler vereinbarte Verhaltensziele, Vertragsschluss über vereinbarte Verhaltensweisen und Konsequenzen bei Verstößen, ausgewählte Verhaltenstrainingsmaßnahmen etc.)
- Verzahnung von individueller Förderung und Unterricht
- Intensive Elternarbeit,
- Zusammenarbeit und Koordination mit sozialpädagogischen, medizinischen und therapeutischen Fachdiensten,
- Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe.

Hinweise zum Förderort

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung stehen verschiedene schulische Angebote an der allgemeinen Schule sowie am Förderzentrum zur Verfügung. Der MSD wird vom zuständigen Förderzentrum für jene Schüler in der familien- und wohnortnahen allgemeinen Schule angeboten, die zusätzlicher Förderung bedürfen. Bei jeder einzelnen Förderortsentscheidung ist zu berücksichtigen:

- Art und Umfang des Förderbedarfs
- Stellungnahme der Eltern
- Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule
- Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals
- Einsatz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste

Vor diesem Hintergrund ist jener Förderort zu wählen, der auf bestmögliche Weise den Förderbedürfnissen, der Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gerecht wird, um ihn auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf die künftigen Anforderungen erfolgreich vorzubereiten. Die Entscheidung über den individuellen Förderort ist stets vorläufig und ist in regelmäßigen Abständen revidierbar.

Art und Umfang der Erziehungserschwerisse und deren Folgewirkungen bestimmen den individuellen Lernort. Das Förderzentrum, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verfolgt stets das Ziel der Rückführung in die allgemeine Schule. Sie versteht sich demnach als Durchgangsschule.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

Die Bereitstellung individuell ausgerichteter Fördermaßnahmen ist für Schüler mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung dringend notwendig. Diese individualisierende Förderung begünstigt eine positive Entwicklung der Persönlichkeit und verhilft zur Entwicklung emotionaler und sozialer Fähigkeiten.

„In engem Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie anderen für Erziehung und Förderung verantwortlichen Personen, insbesondere des MSD, werden vor dem Eintritt in die Schule und während des Aufenthalts Ursachen und Erscheinungen der Verhaltensauffälligkeiten ermittelt. Ebenso werden deren Auswirkungen auf die personale und soziale Entwicklung sowie auf das schulische Lernen erfasst. Durch individuelle Fördermaßnahmen werden die Schüler zunehmend fähig, ihre Persönlichkeit aktiv zu entfalten und Selbstkompetenz weiter zu entwickeln. Bereitschaft zur Verantwortung für ihr soziales und kommunikatives Handeln sich selbst und anderen gegenüber wird [mit dem Ziel der Autonomie, Anm. d. Verf.] Schritt für Schritt aufgebaut. Sie entfalten ihrer Mitwelt gegenüber soziale und kommunikative Fähigkeiten und üben diese in alltagsbezogenen Situationen. Die Schüler und ihre Familien erfahren durch die Lehrkräfte fortwährende Beratung, die durch andere für die Erziehung und Förderung verantwortliche Personen und Einrichtungen ergänzt wird.“ (ebd., S. 6).

„Auf Grund der Heterogenität der Schülerschaft werden die individuellen Förder- und Erziehungspläne fortwährend dem persönlichen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes angepasst. Diese Förder- und Erziehungspläne werden durch eine Lehrkraft der allgemeinen Schule erstellt. Sie wird dabei durch [...] [eine Lehrkraft für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] unterstützt. Es ist die gemeinsame Aufgabe von [...] [Lehrkräften der allgemeinen Schule und Lehrkräften für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.], den sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen des Lern- und Leistungsverhaltens, der Sprache, des Sprechens und des kommunikativen Handelns sowie in den Bereichen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung zu erfüllen. Hierfür sind klare Aufgabenverteilungen und intensive Absprachen zwischen den Lehrkräften notwendig.

Der Mobile Sonderpädagogische Dienst hat dabei die Aufgabe, die Lehrkräfte der allgemeinen Schule hinsichtlich der Umsetzung der Förderung zu beraten und zu unterstützen. Die individuelle Förderung ist besonders darauf gerichtet, psychosoziale Erschwerisse der Schüler zu mildern oder so weit wie möglich aufzuheben. Die Schüler sollen fähig werden, am Unterricht möglichst (...) [unbelastet, Anm. d. Verf.] teilzunehmen.“ (ebd., S. 11).

„Viele dieser Schüler können nicht in genügendem Maß Normen, Vereinbarungen und Regeln einhalten. Es fällt ihnen schwer, sich in die Person ihrer Mitschüler zu versetzen und Grenzen anzuerkennen. [Andere zeigen ein übermäßiges Rückzugsverhalten und neigen zu sozialer Isolation. All diesen Schülern, Anm. d. Verf.] (...) müssen (...) individuelle Hilfen zur Entwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und zum Erwerb sozialer Fähigkeiten angeboten werden mit dem Ziel, emotionale und soziale Prozesse angemessen zu bewältigen. Dieses Ziel kann im Allgemeinen in enger interdisziplinärer Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachdiensten erreicht werden.“ (ebd., S. 6, Abschnitt modifiziert).

„Flexibilität bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, vielfältige Formen von äußerer und innerer Differenzierung sowie Individualisierung müssen den in den verschiedenen Erfahrungs- und Entwicklungsbereichen unterschiedlichen Förderbedürfnissen der Schüler entsprechen. Der Förderplan ist in konkrete, umsetzbare Schritte zu gliedern. Auf einen Wechsel von Anspannung und Entspannung ist ebenso zu achten wie auf das Angebot von klaren übersichtlichen Regeln und den Folgen bei Nichtbeachtung. (ebd., S. 6).

Bei Lernzielkontrollen und Leistungsbeurteilung ist ein hohes Maß an Sensibilität geboten, um eine individuelle Förderung zu gewährleisten. (...) Bei Leistungsfeststellungen sind stets die individuellen Bedürfnisse dieser Kinder sowie deren unterschiedlichen emotionalen Befindlichkeiten und psychosozialen Gegebenheiten zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 10).

Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Die Lehrkräfte sind

„in hohem Maß auf enge, intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus angewiesen. Diese Kooperation schafft Vertrauen und strebt an, Fähigkeit und Bereitschaft zum intensiven Dialog auf Seiten der Eltern und Erziehungsberechtigten zu erweitern. In regelmäßigen Beratungsgesprächen werden wechselweise hilfreiche Hinweise für einen förderlichen Umgang mit dem Kind ausgetauscht. Insbesondere gestatten es positive Rückmeldungen aus der Schule den Eltern und Erziehungsberechtigten, ihr Kind unter verändertem Blickwinkel wahrzunehmen und das Interesse an dessen schulischer Entwicklung zunehmend zu intensivieren. Hausbesuche und andere Begegnungsbesuche sind häufig geeignet, bei Eltern und Erziehungsberechtigten Verständnis für die vielfältigen Erziehungsaufgaben zu wecken, die sich nur gemeinsam bewältigen lassen. In vertraulichen Gesprächen bieten sich für Lehrkräfte sowie für Eltern und Erziehungsberechtigte oft völlig neue Sichtweisen der Probleme, so dass angemessene Handlungsmöglichkeiten und gezielte Fördermaßnahmen gemeinsam entwickelt werden können“ (ebd., S. 13).

Angesichts der aktuellen Herausforderungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die durch Inklusion alle Schularten betrifft, findet derzeit in diesem Förderschwerpunkt eine verstärkte Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen von Schule statt. Die nachfolgenden Ausführungen aus dem Kultusministeriellen Schreiben IV.6 – 5 O 8110.1 – 4a.33882 vom 18.04.2013 auf S. 48ff. geben einen ausführlichen Einblick in die aktuellen Entwicklungen.

ISB (Hrsg.): Erziehung konkret 1 – 6. Abrufbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=5&TNav=1&INav=0&Pub=1309>



Ahrbeck B./ Willmann M. (Hrsg.) (2010): Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Stuttgart: Kohlhammer.

Markowetz R. (2013): Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich emotional-sozialer Entwicklung im Unterricht an Grundschulen. In: Sache – Wort – Zahl 133, S. 40 – 47.

Myschker N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.

Stein R. (2012, 3. Aufl.): Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Ansprechpartner:

Dr. Ellen Kunstmann

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Tel. 089/2170-2247

ellen.kunstmann@isb.bayern.de

Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (KMS IV.6 – 5 O 8110.1 – 4a.33882 vom 18.04.2013)

Auf Grund der besonderen Bedeutung einer frühzeitigen und adäquaten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung sollen im Folgenden die wesentlichen Aufgabenfelder und Organisationsstrukturen in diesem Förderschwerpunkt aufgezeigt werden.

Grundlegende Aspekte sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Verantwortung für Schüler mit Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung an Bayerns Schulen aufgrund der am 01.08.2011 in Kraft getretenen Änderung im BayEUG

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotional-sozialer Entwicklung sind in allen Schularten präsent. Aufgrund von Art. 2 BayEUG haben sich alle Schulen dieser Herausforderung zu stellen.

Für die Förderschulen aller Förderschwerpunkte bedeutet dies das Angebot eines sonderpädagogisch-professionellen Systems von Unterricht und Erziehung, sonderpädagogischer Diagnostik, Beratung, Förderung, Fortbildung und Koordinierung der Maßnahmen bereit zu stellen.

Es ist dringend geboten für eine steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt ein breit gefächertes Förderangebot zur Verfügung zu stellen. Eine Vielfalt passgenauer Förderangebote im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung muss weiterhin im Sinne von Prävention, Intervention und hinsichtlich der inklusiven Herausforderungen gewährleistet sein.

Unterstützungsangebote für eine möglichst wohnortnahe und flexible sonderpädagogische Förderung sollten die Einbeziehung von Jugendarbeit an Schulen und die Zusammenarbeit mit heilpädagogischen, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Hilfen vorsehen.

Das Zusammenwirken mit Erziehungsberechtigten, mit den verschiedenen Fachdiensten und Institutionen ist dabei ein verpflichtender Auftrag sonderpädagogischer Professionalität. Sowohl die Struktur der Förderangebote als auch den inhaltlichen Aspekt sonderpädagogischer Förderung gilt es dabei stets weiter zu entwickeln. Verschiedene Konzeptionen, wie Eltern-

trainingsprogramme, Beratungsgespräche und weitere effiziente Formen (...) sind anzubieten.

In besonderer Weise ist hierbei das Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung gefordert, seine Angebotsstrukturen und Kompetenzen für eine zunehmend heterogene Schülerschaft auch innerhalb der verschiedenen Förderschwerpunkte zu entwickeln (...). Dies erfordert einerseits eine intensive Auseinandersetzung in diesem Themenschwerpunkt innerhalb jeder Schulart und darüber hinaus eine wohl überlegte Kooperation aller Schularten und andererseits den Ausbau der dafür notwendigen Unterstützungssysteme.

Förderdiagnostik: Beschreibung von emotional-sozialem Förderbedarf

Beeinträchtigungen im emotional-sozialen Erleben und Handeln werden häufig als Ausdruck einer unzureichend bewältigten Problematik und als Folge einer beeinträchtigten Person-Umfeld-Beziehung beschrieben und verstanden. Sonderpädagogische Förderdiagnostik wird deshalb auch auf der Basis einer differenzierten Person-Umfeld-Analyse realisiert.

Wesentlich sind die fortlaufende Beschreibung des Verhaltens sowie der Lern- und Lebensbedingungen und die Formulierung der für die Förderung notwendigen Aussagen mit dem Ziel, konkrete Förder- und Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten. Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten werden in besonderer Weise wahrgenommen und zum Ausgangspunkt sonderpädagogischer Förderarbeit gemacht.

Dabei ist die Zusammenschau verschiedener Perspektiven aller für das Kind Verantwortlichen auf die emotional-soziale Situation der Kinder und Jugendlichen (z.B. in Round-Table- oder Hilfeplangesprächen) als wichtige Informationsquelle von hoher Bedeutung. Entwicklungsbeschreibungen von allen für das Kind Verantwortlichen auf der Basis „achtsamer Sorge“ dienen als Impulse für eine kontinuierliche diagnosegeleitete sonderpädagogische Förderung. Das Einbeziehen vorhandener diagnostischer Ergebnisse und fachärztliche Überprüfungen von Hypothesen psychischer Erkrankung sind notwendige Hilfen.

Förderung innerhalb der Förderzentren bzw. Sonderpädagogischen Förderzentren

Erziehung von Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist eine Herausforderung von größter Bedeutung. Deshalb ist es im Hinblick auf die sonderpädagogische Förderung gerade an Förderschulen eine zentrale Aufgabe pädagogischen Wirkens. Professionalisierung der Sonderpädagogischen Förderzentren ist im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung besonders bedeutsam. Dazu ist es erforderlich die bestehen-

den Strukturen fortlaufend zu reflektieren und zu optimieren, um dem steigenden Anteil von Schülern mit hohem emotional-sozialen Förderbedarf besser gerecht zu werden.

Innerhalb der einzelnen Schule ist es erforderlich, sich der eigenen Kompetenzen in diesem Förderschwerpunkt bewusst zu sein, diese weiter zu entwickeln, zu bündeln und in Kooperation mit verschiedenen Fachdiensten (z.B. Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie) in interdisziplinär entwickelten Förderkonzepten anzubieten.

Die Förderung im Förderzentrum, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung halten ein multiprofessionelles und komplexes Angebot für eine Schülerschaft vor, die durch folgende Erscheinungsformen und Ausprägungen charakterisiert werden kann und für die auf diesem Hintergrund ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist:

- Traumatisierung
- psychische Erkrankungen und Belastungen
- Hohe Belastungen durch (Beziehungs-) Brüche in den Biographien
- Schulverweigerung und Schulabsentismus

Dies zeigt sich im emotional-sozialen Erleben und Handeln häufig als:

- gewalttätig, aggressiv, delinquent
- selbst- und/oder fremdverletzend
- ängstlich, regressiv
- verweigernd, vermeidend
- zurückgezogen, depressiv
- sexualisiert

Den daraus folgenden hohen Herausforderungen und Belastungen in Unterricht und Erziehung widmen sich fachlich äußerst kompetente und engagierte Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Fachlehrerinnen und Fachlehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Werkmeisterinnen und Werkmeister, Erzieherinnen und Erzieher, die auf Solidarität und Wertschätzung der Zivilgesellschaft angewiesen sind.

Die Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind bestrebt, als Kompetenzzentrum – über das vornehmlich stationäre Setting hinaus – individuell angepasste Angebotsformen für alle Schularten weiterzuentwickeln.

Organisationsstrukturen und Netzwerke sonderpädagogischer Förderangebote (derzeit v.a. an Grund- und Mittelschulen ausgeprägt)

Schulhausinterne Erziehungshilfe (SE)

Eine Lehrkraft der allgemeinen Schule könnte damit beauftragt werden, Ansprechpartner für einzelne Schüler in schwierigen erzieherischen Situationen zu sein. Sie wird dabei durch eine Lehrkraft des MSD / ASA und weitere Fachdienste wie z.B. Jugendsozialarbeit an Schulen unterstützt.

Aufgabenfelder der schulhausinternen Erziehungshilfe sind:

- Unterstützung für verhaltensauffällige Schüler,
- Angebote (angesiedelt auch im Ganztagsbereich) zur Kleingruppenarbeit,
- Einzelgespräche mit Kollegen,
- Unterstützung der Lehrkräfte bei der Elternarbeit,
- in Kooperation mit der Schulleitung Anwalt für die Erziehungsarbeit der Schule (konkretisiert in pädagogischen Konferenzen),
- eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte der allgemeinen Schule mit den Beratungsdiensten innerhalb und außerhalb der Schule und mit den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten der Förderschulen.

In Sonderpädagogischen Förderzentren kann die schulhausinterne Erziehungshilfe im Rahmen der Koordination für den Förderschwerpunkt emotional soziale Entwicklung entwickelt und umgesetzt werden.

Im sozialen Bezugssystem Schule wird frühzeitig deutlich, welchen emotionalen und sozialen Förderbedarf Kinder und Jugendliche haben, der durch unterschiedliche Belastungsfaktoren bedingt ist. Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte beraten und unterstützen Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und Schulen sowohl unter individuellen als auch systemischen Gesichtspunkten. Jugendsozialarbeit an Schulen hilft mit sozialpädagogischen Arbeitsweisen, wie Einzelfallhilfe, sozialer Gruppenarbeit und systemischer Beratung und Unterstützung, Konflikte zu lösen.

Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH) und Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE)

Vorbeugende Maßnahmen erstrecken sich auf die Früherkennung von Problemlagen und entsprechende Unterstützung und Förderung. Im Sinne einer frühen und präventiven Arbeit ist eine ganzheitliche Sichtweise die notwendige Basis für adäquate, fachkompetente Beratung, Begleitung und Förderung.

In Zusammenarbeit mit den Frühförderstellen können Kinder und Eltern sowohl mit dem Angebot der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe als auch der Förderung innerhalb der Schulvorbereitenden Einrichtungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung frühzeitig unterstützt und gefördert werden.

Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)

Dieses langjährig bewährte Instrument sonderpädagogischer Förderung unterstützt und fördert Kinder und Jugendliche im Unterricht der allgemeinen Schule und in Förderzentren mit anderen Förderschwerpunkten. In diesem Handlungsfeld spielt der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine wichtige Rolle. Die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung sind in ihrer Interdependenz stets adäquat zu bewerten.

In Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste sollen über die Genese von Verhaltensstörungen und ihre systemischen Bedingtheiten informiert, Erzieher- und Lehrerverhalten analysiert und Verhaltensalternativen entwickelt werden. Ziel ist es, einer Vielzahl von Lehrkräften durch Praxisreflexion und Information Handlungskompetenz für die Bewältigung von schwierigen Erziehungssituationen zu vermitteln. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte befähigt werden, Kommunikations- und Beziehungsstörungen wahrzunehmen und Strategien für den Aufbau von förderlichen Kommunikationsstrukturen und Beziehungen im emotionalen und sozialen Kontext zu erwerben. Fortbildungskurse werden förderschwerpunktübergreifend organisiert. Referenten sind nach Möglichkeit Sonderschullehrkräfte der Fachrichtung Pädagogik bei Verhaltensstörungen und andere schulische sowie gegebenenfalls nichtschulische Fachdienste.

Die Handlungsfelder der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nach Art. 21 BayEUG sind: Unterricht und Erziehung, sonderpädagogische Diagnostik, Beratung, Förderung, Fortbildung und Koordinierung der Maßnahmen. Diese Aufgabenfelder sind je nach Bedarf zu gewichten. Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung sind folgende Prinzipien besonders bedeutsam:

- Aufbau und Gestaltung stabiler Beziehungen anbahnen und unterstützen
- Entwicklung präventiver Maßnahmen in schulischen Strukturen und Organisationsformen
- Vernetzung bei individueller Förderung
- Entwicklung niederschwelliger pädagogischer Interventionen
- Einbeziehung temporärer alternativer Angebote in die individuelle Förderplanung (z.B. abklärende Diagnostik durch Spezialeinrichtungen und sich daraus ergebende Therapieangebote ...)

Sonderpädagogische Förderung an Schulen mit dem Profil Inklusion

Auch an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion ist der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung im Sinne des allgemeinen Erziehungsauftrags von besonderer Bedeutung. D.h. dass Unterricht und Erziehung geprägt sind von einer im schulischen Erziehungskonzept grundgelegten wertschätzenden und beziehungsorientierten Grundhaltung für alle Schüler.

Unterricht, Erziehung und individuelle Förderung bedürfen in besonderer Weise der sonderpädagogischen Fachlichkeit im Zusammenwirken mit der allgemeinen Pädagogik. Konkrete Unterstützungs- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Entwicklung wirksamer Erziehungskonzepte bietet die Sammlung "Thema Erziehung - Impulse und Kompetenzen der Förderschule in Bayern" im Anhang:

- Die Bedeutung von Erziehung steigt mit den wachsenden Belastungen einer komplexen Umwelt
- Erziehung kann nur mit Orientierung gelingen
- Gehirnentwicklung und Lernen hängen eng zusammen
- Erziehung in diesem Kontext benötigt Rahmenbedingungen, die von der entsprechenden Einstellung zum Kind ausgehen und das multiprofessionelle Zusammenwirken aller Beteiligten einschließt.

Weiterentwicklung bewährter und neuer Formen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Alternatives schulisches Angebot (AsA)

Das Alternative schulische Angebot wird in schwierigen erzieherischen Situationen schulhausintern im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung erfolgreich durchgeführt. Im Rahmen des alternativen schulischen Angebots werden Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit Lehrkräften für Sonderpädagogik schulhausintern beratend und unterstützend tätig, bevor außerschulische Partner eingeschaltet werden. Dabei wirken nach Möglichkeit eine Lehrkraft für Sonderpädagogik des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung sowie eine erfahrene Grund- und Mittelschullehrkraft mit dem Ziel einer kontinuierlichen Begleitung zusammen.

Im Alternativen schulischen Angebot wird eine präventiv wirkende Arbeit vorangestellt, indem Schüler und ihre Interaktionspartner (Klasse, Lehrkräfte, Eltern) unterstützt werden, Wege zur Problemlösung zu finden. Dadurch soll das Auftreten massiver Beeinträchtigungen schu-

lischer Prozesse durch auffälliges und unangemessenes Verhalten verhindert werden. Nach Möglichkeit steht dieses Angebot an jedem Unterrichtstag zwei Stunden zur Verfügung.

Das Alternative schulische Angebot wird unterstützend tätig z.B. bei:

- Leistungsverweigerung eines Schülers
- Hyperaktivität und Unkonzentriertheit
- Lehrer-Schüler-Konflikten
- Konflikten auf dem Pausenhof
- Schulschwänzen in der Anfangsphase
- plötzlichem Schulversagen
- plötzlich auftretenden Verhaltensänderungen
- massivem Störverhalten

Mögliche Maßnahmen (z.B.):

- Aufgreifen von aktuellen Problemen
- persönliche Gespräche und ganzheitliches Erfassen der Persönlichkeit des Schülers
- Aufbau einer Vertrauensbasis
- Durchführung präventiver Maßnahmen, z.B. bei Leistungsabfall
- Entlastung in Krisensituationen durch sofortige Hilfen für Lehrkräfte
- Teilnahme am Beratungsteam
- Spielen
- Schülersprechstunde
- gezielte Konzentrationsübungen
- Entspannungsübungen
- Training von Sozialkompetenzen
- Beratung der Lehrkräfte und Eltern
- Kontaktaufnahme mit außerschulischen Einrichtungen, z.B. Jugendamt, Tagesheim, Hausaufgabenhilfe

Diese Maßnahmen können durch interne Partner, wie z. B. die für die Schule zuständigen Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen oder durch schulexterne Partner wie z.B. die Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie unterstützt werden.

Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK)

Schüler mit einem sehr hohen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung werden in Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen mit Ganztagsbetreuung und sozialpädagogischer sowie therapeutischer Unterstützung unter-

richtet. Die SFK ist eine ganzheitliche pädagogische Maßnahme, die in gleicher Weise von Förderschule und Jugendhilfe in enger Verzahnung getragen wird.

Konkret richtet sich das Angebot der Stütz- und Förderklasse an Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter,

- die auf Grund ihrer gravierenden Verhaltensauffälligkeiten das reguläre Schulangebot sowohl der Förderschule als auch der allgemeinen Schule (momentan) nicht wahrnehmen können als auch durch additive Jugendhilfemaßnahmen nicht oder nur unzureichend gefördert werden können und deshalb einer anders strukturierten individuellen und intensiven Beschulung und Betreuung bedürfen.
- die ohne eine spezifische und individualisierte Förderung in der Kleinstgruppe dauerhaft überfordert sind und deren emotionale und soziale sowie schulische Entwicklung akut gefährdet ist.
- deren soziale, schulische sowie berufliche Prognose ohne geeignete intensive Maßnahme von Schule und Jugendhilfe als äußerst problematisch zu bewerten ist.

Als Standards der Förderung in Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen gelten folgende Merkmale:

- Institutionalisierte Vernetzung der Systeme Schule und Jugendhilfe in integrativer Form (gemeinsames Rahmen- und Handlungskonzept).
- Pädagogischer Freiraum zur individuellen Orientierung an Bedürfnissen der Kinder- und Jugendlichen bezogen auf Stundentafeln, Lehrplanbezüge bzw. Stoffverteilungspläne, ggf. Verzicht auf eine Bewertung durch Noten und eine individuelle Rhythmisierung der Betreuungs- und Unterrichtszeiten.
- Reduzierte und an den hohen Förderbedarf angepasste Klassen-/ Gruppengröße: nicht unter fünf Schülerinnen und Schüler pro Klasse; die Höchstzahl beträgt derzeit in der Stütz- und Förderklasse acht Schülerinnen und Schüler.
- Die Zusammensetzung einer Klasse ist heterogen in Bezug auf Alter, Schulbesuchsjahr, Jahrgangsstufe der Schülerinnen und Schüler. Wesentliches Kriterium für die Förderung im Rahmen der SFK-Beschulung ist die Dringlichkeit der psychosozialen Ausgangslage (akute Entwicklungsgefährdung (gemäß BayEUG Art. 41 Abs. 5) durch schulische, außerschulische, psychische sowie sonstige psychosoziale Belastungsfaktoren).
- Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen sind Teil öffentlicher oder privater Förderschulen in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe; bei privaten Schulträgern kann zugleich auch Identität mit dem Träger der Jugendhilfeeinrichtung bestehen (Schule und Jugendhilfe in der Hand eines Trägers). Die Gesamtverantwortung liegt bei der Schulleitung.

- Konzeptionelle Einbindung der Eltern in die Erziehungsarbeit sowie Stabilisierung des Familiensystems

Zusammenfassend zeigt folgende Abbildung die grundlegenden Merkmale Sonderpädagogischer Stütz- und Förderklassen, die sich konzeptionell von Förderzentren mit dem Förderungsschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung oder Sonderpädagogischen Förderzentren auch bei additiven Kooperationsformen mit der Jugendhilfe (durch ergänzende Maßnahmen in Form Heilpädagogischer Tagesstätten, Ambulante Erziehungshilfemaßnahmen, usf.) unterscheiden:

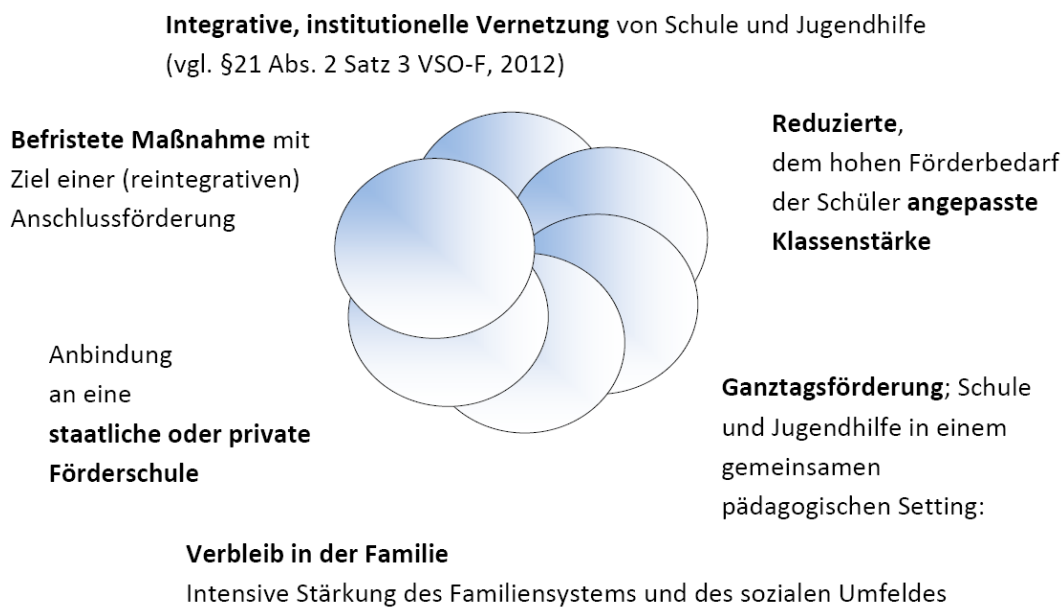


Abb.: Grundlegende Merkmale der Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen (SFK) in Bayern

Kooperationsklassen

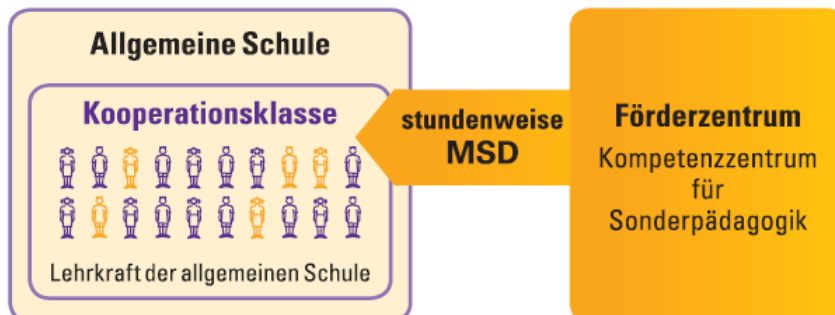


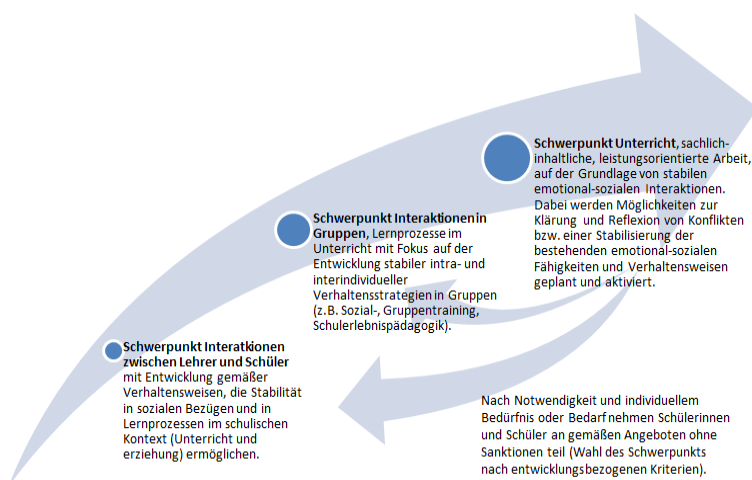
Abb.: Kooperationsklassen/MSD/Förderzentrum

Kooperationsklassen sind Formen kooperativen Lernens in Zusammenarbeit von allgemeiner Schule und Förderschule. Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der allgemeinen Schule werden in Kooperationsklassen gefördert. Die Kooperationsklassen stehen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung als schulisches Angebot zur Verfügung. Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik leistet diese sonderpädagogische Förderung mit mehreren Stunden pro Woche.

Besondere Fördermaßnahmen als Stabilisierungsmaßnahme (§39 VSO-F)

Für Schüler mit einem sehr hohen Förderbedarf im emotional-sozialen und psychischen Bereich, die dauerhaft oder zeitweise am Klassenunterricht nicht teilnehmen können, können besondere Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderkurse) eingerichtet werden (gem. §39 VSO-F).

Ziel ist eine Stabilisierung der Schüler durch Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, um die erfolgreiche Teilnahme am Klassenunterricht wieder zu ermöglichen.



In Vernetzung und Mitverantwortung der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Jugendhilfe wird sonderpädagogische Förderung gestaltet. Bei Bedarf bieten Förderschulen aller Förderschwerpunkte diesen Therapieunterricht an. Die Eingliederungs- und Jugendhilfe stehen hier in einer besonderen Verantwortung.

Erziehungs-Kompetenz-Teams

Die Erziehungs-Kompetenz-Teams implementieren bewährte und neue Modelle zu Unterricht und Erziehung von Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen.

Bausteine der Kompetenzentwicklung sind u.a.:

- Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten
- Fortbildungen zu Präventions- und Interventionsstrategien innerhalb des Förderschulsystems
- Aufzeigen von Möglichkeiten eines differenzierten und individualisierenden Unterrichts

Ganztagesangebote

Innerhalb der Sonderpädagogischen Förderzentren und Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist darauf zu achten, dass im Sinne einer Bündelung der Kompetenzen zur Förderung der Kinder und Jugendlichen eine enge Verzahnung zwischen den Einrichtungen, Schulen und Heilpädagogischen Tagesstätten stattfindet.

Ein besonderer Schwerpunkt bildet die Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachdiensten vor allem mit der Jugendhilfe. Hier ist es dringendes Anliegen, in Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen die Kooperation mit den verschiedenen Einrichtungen auszubauen.

Ausblick

In Zusammenarbeit mit den Regierungen, dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP) wird das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als einen wesentlichen Baustein sonderpädagogischer Förderung weiterhin in den Vordergrund rücken.

2.2.4 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel sind zum Großteil dem bayerischen Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (2001) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

*Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln **2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee** und **2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion**.*

Fallbeispiel „Zarah“

Ein halbes Jahr vor ihrer Einschulung verlor Zarah aufgrund einer schnell fortschreitenden Erkrankung ihr rechtes Bein bis zum Oberschenkel sowie die linke Kniescheibe. Noch vor Schulbeginn konnte sie mit einer notwendigen Prothese sowie einer Schiene für das linke Knie versorgt werden und in einer Rehabilitationsklinik das Laufen und Leben mit den Hilfsmitteln lernen. Mitte September folgte so die Einschulung in die erste Klasse einer Grundschule.

Zarah meisterte den herbeigesehnten Schulanfang sehr gut. Problemlos wurde sie in die Klassengemeinschaft aufgenommen. Sie zeigte großen Ehrgeiz beim Lesen und Schreiben lernen, so dass sie hier mit ihren Klassenkameraden mithalten konnte. Allerdings war sie durch ihre körperliche Beeinträchtigung in ihren Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten stark eingeschränkt. Sie zeigte große Unsicherheiten im Bereich des Körperschemas sowie große Schwierigkeiten in den Gleichgewichtsreaktionen, der Bewegungswahrnehmung, Bewegungsplanung und Bewegungskoordination. Sie war in ihrer Mobilität, ihrer körperlichen Belastbarkeit und ihrer Konzentrationsfähigkeit stark eingeschränkt. Im Alltag machten sich bald einige Hürden bei lebenspraktischen Aufgaben bemerkbar. So war Zarah zum Beispiel beim An- und Ausziehen, beim Weg in den Pausenhof und bei Unterrichtsgängen und Schulausflügen auf fremde Hilfe angewiesen. Diese Erschwernisse wirkten sich zunehmend negativ auf ihre emotionale Befindlichkeit, ihr Selbstkonzept und ihre soziale Interaktion aus.

Insbesondere im Sportunterricht benötigte Zarah einer besonderen Unterrichtsplanung, die ihre körperlich-motorischen Bedürfnisse berücksichtigte. Die Sportlehrerin wünschte sich hier Tipps und Hilfen des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (MSD FkmE).

Die Klassenleitung zeigte bei der Integration von Zarah in die Klasse großes Engagement, kam jedoch aufgrund ihrer vielen Aufgaben an der Schule an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. So wurde Anfang Oktober der MSD FkmE um Unterstützung gebeten.

Hospitationen in Zarahs Klasse, im Sportunterricht, ein Gespräch mit den Horterzieherinnen, ein runder Tisch mit der Klassenlehrerin und der Mutter ergaben ein konkretes Bild, wie man Zarah den Einstieg bzw. das Lernen und Arbeiten in der Schule erleichtern kann und ihr die nötigen Hilfen zukommen lassen kann:

- Die Klassenlehrkraft und die Sportlehrkraft erhielten durch den MSD FkmE hilfreiche Informationen und Tipps, wie sie Zarahs Förderbedürfnissen im körperlich-motorischen Bereich sowohl im allgemeinen Unterricht als auch im Sportunterricht besser gerecht werden konnten.
- Zusätzlich organisierte die Mutter eine außerschulische medizinisch-therapeutische Versorgung für Zarah.
- Außerdem sollte sie im ersten Schuljahr ein Schulbegleiter unterstützen.

Nach den Herbstferien, Anfang November, bekam Zarah einen Schulbegleiter an die Seite gestellt. Der junge Mann half ihr bei den alltäglichen Herausforderungen, ganz nach dem Motto: „So viel Hilfe wie nötig, so wenig Hilfe wie möglich“. So lernte Zarah recht schnell, ihren Schultag weitgehend alleine zu bewältigen. Die Unterstützung durch den Schulbegleiter konnte nach nur einem halben Jahr reduziert werden.

So kann der MSD gegen Ende der zweiten Klasse ein äußerst positives Resümee ziehen:

Zarah meisterte ihre Anfangshürden mit individueller Unterstützung so gut, dass sie jetzt weitgehend alleine zu Recht kommt. Sicherlich werden Zarah, ihre Lehrkräfte und ihre Eltern auch für neue Fragen und Herausforderungen (z.B. Benotung im Fach Sport, Auswirkungen durch weitere Operationen ...) die Unterstützung des MSD benötigen und in Anspruch nehmen.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

„Kinder mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung weisen im Allgemeinen umfangreiche und dauerhafte körperliche Beeinträchtigungen auf. Sie können bis zur vollständigen Pflegebedürftigkeit führen.“ (Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung 2001, S. 63).

Körperliche und motorische Beeinträchtigungen

„Zerebrale Bewegungsbeeinträchtigungen beruhen auf frühkindlicher Hirnschädigung, die vor, während oder nach der Geburt erworben wird. Davon zu unterscheiden sind jene zu einem späteren Zeitpunkt durch Unfall oder Krankheit erworbenen Schädel-Hirn-Traumata oder Entzündungen des Zentralnervensystems.

Obgleich in den letzten Jahren ein deutlicher Rückgang von zerebralen Bewegungsbeeinträchtigungen und Spina Bifida (Meningomyelocele) festzustellen war, stellen diese körperlich-motorischen Beeinträchtigungen [...] [im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Anm. d. Verf.] häufige Schädigungsformen von Geburt an dar. Der Umgang mit Schülern, die Muskelerkrankungen aufweisen, insbesondere Muskeldystrophie und Muskelatrophie, verlangt von allen Erziehungsverantwortlichen erhöhte Anforderungen.

[...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit chronischen Krankheiten und Funktionsstörungen von Organen (Rheuma, Asthma, Diabetes, Herz-, Kreislauf- und Gefäßkrankheiten, chronische Niereninsuffizienz, Hämophilie, chronische Hauterkrankungen) [...] [gehören nur dann zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Anm. d. Verf.], wenn sich aus dem Krankheitsbild ein sonderpädagogischer Förderbedarf ergibt. [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit Erkrankungen und Fehlbildungen des Skelettsystems, etwa an Skelett, Wirbelsäule, Extremitäten, mit Knochen- und Gelenkentzündungen sowie mit Tumoren des Haltungs- und Bewegungsapparates, bedürfen ebenso besonderer, individueller Förderung. [...] [Im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Anm. d. Verf.] finden sich auch [...] [Schüler, Anm. d. Verf.], die mit den Auswirkungen von Erkrankungen des Gehirns oder des Nervensystems umgehen lernen. Hierzu gehören zerebrale Erkrankungen (Gehirnentzündung, Hirnhautentzündung, Verletzungen des Gehirns und Blutungen im Gehirn), Epilepsie, Spinale Kinderlähmung (Poliomyelitis) und degenerative Erkrankungen des Nervensystems. Schließlich gibt es eine hohe Anzahl von Schülern, die auf Grund eines Unfalls (traumatische Verletzungen) schwerwiegend oder dauerhaft geschädigt sind.“ [ebd., S. 6, Absatz leicht modifiziert].

Auswirkungen auf grundlegende Entwicklungsbereiche

„Eine körperliche [und, Anm. d. Verf.] motorische Beeinträchtigung kann unmittelbare Auswirkungen auf grundlegende Entwicklungsbereiche haben, vor allem

- auf Reflexauslösung,
- auf Bewegungs- und Lagesinn,
- auf Stell- und Gleichgewichtsreaktionen,
- auf Muskelkraft und Gelenkstellung,
- auf Integration der Sinne Riechen, Schmecken, Fühlen, Tasten, Hören und Sehen,
- auf die Entwicklung des Körperschemas,
- auf Bewegungswahrnehmung, Bewegungsplanung und Bewegungskoordination,
- auf [den, Anm. d. Verf.] Aufbau von Bewegungsmustern, etwa beim Kriechen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen, Greifen, Werfen, Sitzen, Liegen, Festhalten.

Die verschiedenen Arten und Formen der körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen können für die personale und soziale Identitätsentwicklung des Kindes mit vielfältigen Folgen verbunden sein:

- Einschränkung von Mobilität, Entfernungsüberwindung und Handlungsausführung

- Bewegungsbedingte Einengung bei der Bewältigung von unterrichtlichen und lebenspraktischen Aufgaben
- Veränderte kognitive Fähigkeiten im Vergleich mit altersorientierten Erwartungen, verändertes Lernvermögen und andersartig ablaufende Wahrnehmungsprozesse
- Erschwerte Entwicklung von Körperbild und Körperbewusstsein
- Eingeschränkte körperliche Belastbarkeit und Konzentration
- Hemmnisse bei alltäglichen Verrichtungen
- Erschwerter Aufbau von Selbstwertgefühl, von Motivation und realistischer Selbsteinschätzung durch Trennungs- und Diskrepanzerfahrungen
- Mit Missverständniserfahrungen verknüpfte, schwerlich interpretierbare Ausdrucks- und Kommunikationsformen
- Beeinträchtigte emotional-soziale Entwicklung durch Bedürfnisverzicht
- Hemmnisse bei der sozialen Integration und der Begegnung mit anderen Menschen, hervorgerufen durch Einsamkeit und unterschiedliche Abhängigkeiten
- Eingeschränkte Teilnahme an Freizeitangeboten mit Gleichaltrigen

Ausprägung, Grad und Auswirkungen von körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen, Ergebnisse der bisherigen Förderung sowie die Gegebenheiten des Umfelds bestimmen den sonderpädagogischen Förderbedarf jedes einzelnen [...] [Schülers, Anm. d. Verf.]. Zur sonderpädagogischen Unterstützung der [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] können medizinisch-therapeutische, pflegerische, technische, psychologische und soziale Kompetenzen sowie Hilfen außerschulischer Maßnahmenträger notwendig sein. Hierbei ist eine Abstimmung der verschiedenen Unterstützungsformen anzustreben, deren Ergebnis in ein pädagogisches Förderkonzept mündet. Je nach körperlicher und motorischer Beeinträchtigung ist es nötig, technische Hilfen wie Schreib- und Zeichenhilfen, Computer und prothetische Hilfen einzusetzen.

Die Schule muss in baulich-räumlicher Hinsicht so ausgestattet sein, dass die Schüler die Unterrichtsräume, aber auch die Gemeinschaftsräume und die sanitären Einrichtungen möglichst selbstständig erreichen und sich darin bewegen können.

In wachsendem Maß stellen [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit schweren Mehrfachbehinderungen besondere Anforderungen an eine individuelle Förderung. Körperliche Nähe zu vertrauten Bezugspersonen, basale Förderung und Förderpflege eröffnen diesem Personenkreis in einem dialogischen Prozess Zugang zu den Bildungsinhalten. Die besondere Lebenssituation von Schülern mit fortschreitenden Erkrankungen und mit begrenzter Lebenserwartung erfordert eine intensive pädagogische Begleitung auf der Suche nach Möglichkeiten zu einer sinngebenden Lebensgestaltung und zur Befriedigung von aktuellen Bedürfnissen. Das Unterrichtsangebot wird der individuellen Bedürfnislage des einzelnen Schülers angepasst.

Die Erfüllung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird gewährleistet durch Unterstützung anderer Fachdienste etwa aus den Bereichen der Physio- und Ergotherapie, der Konduktiven Förderung³, der Logopädie, der Sozialpädagogik und aus der Pflege. Diese Elemente erweitern das Konzept von Bildung und Erziehung, von Unterricht und Förderung interdisziplinär. Ihre Tätigkeiten können auch unterschiedlichen Maßnahmenträgern zugeordnet sein.“ (ebd., S. 6f.).

^{3 3} Konduktive Förderung" (konduktiv: zusammenführend) ist der heilpädagogische Ansatz des ungarischen Arztes und Pädagogen András Pető. Sein wichtigster Grundgedanke war eine ganzheitliche Förderung auf Basis der Eigenaktivität bewegungsgestörter Kinder. Ziel ist ihre maximale Unabhängigkeit. Es werden nach Möglichkeit Kinder, Jugendliche oder Erwachsene ähnlichen Alters, aber unterschiedlicher motorischer Fähigkeiten zusammengefasst, um eine dynamische, aktive Gruppe mit vielfältigen Möglichkeiten des Austauschs und der Nachahmung zu erhalten. Im gleich bleibenden Ablauf liegt der Schwerpunkt auf motorischen, kognitiv-sprachlichen und kreativen Programmen, die auf das Erlernen von lebenspraktischen Fähigkeiten ausgerichtet sind.

Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung betrifft u.a. folgende Bereiche:

- Bewegungsaufbau und -koordination
- individuelle Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten
- Mobilität, Selbstständigkeit und Selbstversorgung
- kognitive und motivationale Fähigkeiten, insbesondere Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft sowie Phantasie und Kreativität
- Emotionale und soziale Verunsicherung durch Erschwernisse, die aus einer körperlichen und motorischen Beeinträchtigung erwachsen
- Kommunikation und soziale Beziehungen

Hinweise zum Förderort

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung stehen verschiedene schulische Angebote an der allgemeinen Schule sowie am Förderzentrum zur Verfügung. Der MSD wird vom zuständigen Förderzentrum, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung für jene Schüler in der familien- und wohnortnahen allgemeinen Schule angeboten, die zusätzlicher Förderung bedürfen. Bei jeder einzelnen Förderortentscheidung ist zu berücksichtigen:

- Art und Umfang des Förderbedarfs
- Stellungnahme der Eltern
- Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule
- Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals, insbesondere des MSD FkmE
- Vorhandensein spezieller Lehr- und Lernmittel
- Geeignete baulich-räumliche Voraussetzungen
- Rollenvorbilder

Vor diesem Hintergrund ist jener Förderort zu wählen, der auf bestmögliche Weise den Förderbedürfnissen, der Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gerecht wird, um ihn auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf die künftigen Anforderungen erfolgreich vorzubereiten. Die Entscheidung über den individuellen Förderort ist stets vorläufig und ist in regelmäßigen Abständen revidierbar.

Entscheidend für den Erfolg des Kindes bzw. Jugendlichen im gewählten Setting ist die Kooperation aller Beteiligten:

„Die am Kind und mit dem Kind arbeitenden Personen, etwa [...] [Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.], Heilpädagogen, Erzieher, Kinderpfleger und ggf. weitere Fachkräfte aus Therapie und [...] Förderung sowie andere Helfer beraten sich in Teamsitzungen über Maßnahmen von Bildung und Erziehung, von Unterricht und Förderung. Sie gelangen zu einem gemeinsamen Förderkonzept.“ (ebd., S. 12).

Ist ein Schulbesuch vorübergehend, längerfristig oder dauerhaft nicht möglich, besteht für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung die Möglichkeit, Bildungsinhalte in Form von Hausunterricht zu erwerben.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

Erziehung

„Bei der Erziehung von [...] [Schülern, Anm. d. Verf.] mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung werden die Erschwernisse, die aus einer körperlichen und motorischen Beeinträchtigung erwachsen, sowie individuelle Bedürfnisse und Erfahrungen in ein ganzheitliches Erziehungskonzept einbezogen. Erziehung stärkt Schüler mit Körperbehinderungen in der Auseinandersetzung mit ihren Erschwernissen und deren Wirkungen im sozialen und kommunikativen Umfeld. Sie gibt ihnen Sicherheit im Umgang mit ihren Beeinträchtigungen. Hierzu gehört [nach Möglichkeit, Anm. d. Verf.] auch Gelegenheit, mit Menschen Kontakte knüpfen zu können, die in ähnlicher Weise beeinträchtigt sind. Im Miteinander von Betroffenen werden Erfahrungen über die seelische Verarbeitung von Behinderung, über Möglichkeiten zum Aufbau eines tragfähigen Selbstkonzepts ausgetauscht. Erziehung bezieht stets die aktuelle Lebenssituation der Kinder ein und richtet sich zugleich auf das künftige Leben. Sie greift die unterschiedlichen Reaktionen der Umwelt auf und gibt Einblick, wie Vorurteile über Behinderungen und behinderte Menschen entstehen, aber auch abgebaut werden können. Erziehung stärkt Kinder mit körperlicher und motorischer Beeinträchtigung darin, sowohl auf eigene Bedürfnisse aufmerksam zu machen, als auch die Rechte Anderer gelten zu lassen. Erziehung befähigt dazu, soziale Unterstützung, technische Hilfen sowie rechtliche Möglichkeiten zu nutzen. Durch Kontakte mit Vereinen und Verbänden erlernen die Schüler frühzeitig, wie sie während und nach der Schulzeit ein soziales Miteinander pflegen können. [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit Körperbehinderungen sollen auch frühzeitig ermutigt und angeleitet werden, eigene Bedürfnisse zu formulieren, Ansprüche zu vertreten und sich für Sicherung und Verbesserung der eigenen Situation einzusetzen.“ (ebd., S. 11).

Unterricht

„[...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit Körperbehinderungen erwerben Bildung im Spannungsfeld von Persönlichkeitsentwicklung und Wissenserwerb unter Berücksichtigung ihres Entwicklungsstands und ihrer behinderungsspezifischen Möglichkeiten. [...]

Sie haben meist unterschiedliche persönliche Interessen. Auch Motivation, Wissbegierde und Aktivität sind verschieden ausgeprägt. Um zu Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbestimmung und Verantwortungsbereitschaft zu gelangen, bedarf es differenzierter schulischer Anregungen. [...] Alle Fördermaßnahmen in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Anerkennung und der Lebensfreude tragen dazu bei, dass [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit Körperbehinderungen Selbstwertgefühl erwerben und zu selbstbewussten Persönlichkeiten heranwachsen. Hierzu benötigen sie konkrete Hilfen mit dem Ziel, bestehende Abhängigkeiten und Hemmnisse so weit wie möglich zu überwinden. Alle Freiräume und Gestaltungsformen im Unterricht werden hierfür ausgeschöpft. So können die [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] lernen, die eigene Person und die Person des Anderen anzunehmen. Sie sollen Kenntnisse erwerben und Kreativität, Einfühlungsvermögen, Initiative, Aktivität, Flexibilität und Stolz auf die eigene Leistung entwickeln.

Die [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] sollen lernen, das eigene Können richtig einzuschätzen, sich selbst zu akzeptieren, eigene Schwächen anzunehmen und soweit möglich auf deren Überwindung hinzuwirken. Es wird dafür Sorge getragen, dass sich die körperliche und motorische Beeinträchtigung möglichst nicht als Hemmnis in der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung erweist.“ (ebd. S. 10).

„Ein anregendes Lernumfeld ermöglicht [...] [Schülern, Anm. d. Verf.] mit körperlicher und motorischer Beeinträchtigung, sich für ein aktives und weitestgehend selbstverantwortetes Leben und Lernen, für die persönliche Erprobung neuer Aufgaben und für die Übernahme bisher nicht vertrauter sozialer Rollen zu befähigen. Damit Lernen auch unter erschwerten körperlichen Bedingungen möglich wird, sind die Lernvoraussetzungen stets so zu gestalten, dass die Förderung im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung personen- und sachgerecht durchgeführt werden kann.“ (ebd., S. 13).

„Kinder mit Körperbehinderungen benötigen oft individualisierende Maßnahmen im Unterricht, etwa

- häufige Pausen,
- Entspannungszeiten oder Umlagerungen;
- ferner klar strukturierte, elementarisierte Arbeitsmaterialien mit vergrößerter Schrift,
- technische, orthopädische oder sonstige Hilfsmittel,
- personelle Unterstützung,
- inhaltlich verkürzte Unterrichtsangebote,
- Einplanung von Zeitverlängerung für schulische Aufgaben,
- zusätzliche Handlungsangebote und
- motorische und sensorische Förderbausteine.“ (ebd., S. 14).

„Bei [...] [Inklusion, Anm. d. Verf.] einzelner Schülerinnen und Schüler an der [...] [allgemeinen Schule, Anm. d. Verf.] kann der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zur Unterstützung angefordert werden.

Der MSD-FkmE kann die Lehrkräfte der allgemeinen Schule hinsichtlich einer möglichst barrierefreien Unterrichtsgestaltung, dem Einsatz geeigneter, verfügbarer technischer Hilfsmittel und individueller Fördermaßnahmen beraten [Hervorhebung d. Verf.]. Eine klare sachlogische Strukturierung des Unterrichts sowie die Gliederung der Lerninhalte in Lernschritte verhilft zu erfolgreichem Lernen.“ (ebd., S. 13).

„Pädagogisches Denken geht von der Annahme aus, dass das Streben nach Leistung jedem Menschen innewohnt. Auch [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen wollen trotz ihrer Einschränkungen lernen, etwas leisten und mit ihrem Können wachsen. Leistungsfreude und Leistungsbereitschaft brauchen Anerkennung, Erfolgsbestätigung, Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. [...] Für mündliche,

schriftliche und praktische Aufgaben können Schüler mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen in allen Lernbereichen eine zeitliche Verlängerung zur Bearbeitung der gestellten Aufgaben im Sinne eines **Nachteilsausgleichs** [Hervorhebung d. Verf.] erhalten. Ebenso werden bei Bedarf andere Unterstützungsformen und Hilfen zur Verfügung gestellt, um Nachteile aus Art und Schwere der Beeinträchtigungen auszugleichen.“ (ebd., S. 14).

Sonderpädagogische Förderung

„Sonderpädagogische Förderung vollzieht sich in lebensbedeutsamen schulischen Handlungsfeldern. Nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs [durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] werden auf der Grundlage neurophysiologischer Erkenntnisse vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten geschaffen und gestaltet. Die Entwicklung von kognitiven und motivationalen Fähigkeiten, aber auch von Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft wird in breitem Umfang [sonderpädagogisch, Anm. d. Verf.] gefördert. Sonderpädagogische Maßnahmen verbessern Bewegungsaufbau und -koordination, steigern Belastbarkeit und Ausdauer, entfalten Phantasie und Kreativität. Sie schöpfen auch individuelle Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten aus. Diese Fördermaßnahmen dienen dem Aufbau von sprachlich-kommunikativem Handeln, vermitteln unterschiedliche emotionale und soziale Erfahrungen und verhelfen zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen. Erziehung und Unterricht werden so gestaltet, dass die [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] fähig werden, ein Leben mit körperlicher und motorischer Beeinträchtigung sinnerfüllt und weitestgehend selbstverantwortlich zu führen und zu gestalten.

Im Mittelpunkt der Förderung und der Förderpflege der Schüler mit **schwerer Mehrfachbehinderung** [Hervorhebung d. Verf.] stehen schwerpunktmäßig die Entwicklung der individuellen basalen Fähigkeiten, deren Ausdifferenzierung sowie die Anbahnung von Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten. Menschliche Zuwendung und körperliche Annahme sind prägende Wesensmerkmale von Förderung und Pflege. Die Förderaufgaben für [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen werden gebündelt und in individuellen Förderplänen [mit Unterstützung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik bzw. ggf. des entsprechenden MSD, Anm. d. Verf.] schriftlich niedergelegt.“ (ebd., S. 11).

Inklusive sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung umfasst u.a.:

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinen Schule, Lehrkräften für Sonderpädagogik, Fachkräften aus Therapie und Förderung sowie anderen Helfern,
- Förderdiagnostik in Verantwortung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik,
- Individuelle Förderplanung, an der allgemeinen Schule mit Unterstützung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik unter Mitwirkung weiterer Fachkräfte,
- Auswahl und Einsatz vielfältiger, geeigneter technischer und elektronischer Hilfsmittel,
- Verbesserung von Bewegungsaufbau und -koordination,
- Ausschöpfen individueller Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten,
- Förderung von kognitiven und motivationalen Fähigkeiten, insbesondere von Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft,
- Förderung von Phantasie und Kreativität,
- Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, insbesondere Vermittlung von Sicherheit im Umgang mit Erschwernissen, die aus einer körperlichen und motorischen Beeinträchtigung erwachsen, sowie mit individuellen Bedürfnissen und Reaktionen aus dem sozialen Umfeld,
- Förderung lebenspraktischer Fertigkeiten mit dem Ziel der weitestgehend selbstverantwortlichen Lebensführung, ggf. mit externer Unterstützung (Schulbegleiter),
- Intensive Elternarbeit,
- Zusammenarbeit und Koordination mit Fachdiensten,
- besondere räumliche Gegebenheiten im Sinne der Barrierefreiheit,

- ggf. besondere Vorrichtungen zur Förderung (z. B. Nutzung des Bewegungsbeckens am Förderzentrum),
- ggf. außerschulische Förderung in einer Heilpädagogischen Tagesstätte (HPT)

Zusammenarbeit von Lehrkräften, außerschulischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten

An der Erziehung, Unterrichtung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sind im Sinne einer ganzheitlichen Förderung verschiedene Personen beteiligt. Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Lehrkräfte für Sonderpädagogik, medizinisch-therapeutische Fachkräfte sowie weitere Helfer verständigen sich in regelmäßigen Besprechungen immer wieder hinsichtlich der Förderziele und Maßnahmen. In der Inklusion, insbesondere an der Regelschule vor Ort, wird die therapeutische Unterstützung regelmäßig außerschulisch erfolgen. Hier kommt den Erziehungsberechtigten als Mittler zwischen Therapeuten und Ärzten einerseits und Schule andererseits eine besondere Rolle zu; ggf. kann auch bei Schweigepflichtsentbindung eine unmittelbare Kontaktaufnahme (z.B. per Telefon oder Email) durch die Schule erfolgen.

Die familiäre Situation mit Kindern mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen ist häufig von alltäglichen Belastungen geprägt. Lehrerinnen und Lehrer erkennen die auf täglicher Erfahrung beruhende elterliche Einschätzung des Kindes oder Jugendlichen an und bringen diese in Einklang mit dem schulischen Handeln. Schule und Elternhaus ergänzen ihr Wissen im wechselseitigen Austausch und gewährleisten eine umfassende Bildung und Erziehung. Beratende Gespräche finden in einer offenen, kooperativen Atmosphäre statt. Dabei nehmen Lehrerinnen und Lehrer eine zuhörende, verstehende Haltung ein, ohne den Blick für die Wirklichkeit außer Acht zu lassen.

Weiterführende Informationen:

Weiterführende Literatur:



ISB: „MSD körperliche und motorische Entwicklung“

Bergeest H., Boenisch J., Daut V. (2011): Körperbehindertenpädagogik. Studium und Praxis im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Haupt U. (2003): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Düsseldorf. Verlag selbstbestimmtes Leben.

ISB (Hrsg.): MSD-Infonews Körperliche und motorische Entwicklung (MSD-K). Abrufbar unter: http://www.isb.bayern.de/download/1759/msd_koerperliche.pdf

ISB (Hrsg.): MSD-Infonews ELECOK. Abrufbar unter: <http://www.isb.bayern.de/download/1761/msd-elecok.pdf>

Lelgemann R. (2010): Körperbehindertenpädagogik. Didaktik und Unterricht. Stuttgart. Kohlhammer.

Lelgemann R. (2013): Kinder mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung unterrichten. Gerne, aber mit Vorbereitung! In: Sache – Wort – Zahl 132, S. 46 – 50.

Ansprechpartner:

Thomas Lustig

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Tel. 089/2170-2852

thomas.lustig@isb.bayern.de

2.2.5 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die Ausführungen in den Unterkapiteln a) bis f) sind dem bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Grund- und Hauptschulstufe (2003) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln **2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee** und **2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion**.



Fallbeispiel „Laura“

Mit ihren 12 Jahren besucht Laura derzeit die 5. Jahrgangsstufe am Förderzentrum geistige Entwicklung. Ihre Klasse ist als Partnerklasse an einer Realschule in der 15 km entfernten großen Kreisstadt angegliedert. Während zur kooperierenden Klasse der Realschule 25 Kinder zählen, umfasst die Klasse des Förderzentrums insgesamt 10 Schülerinnen und Schüler. Deren Klassenleitung wird von einer Lehrkraft für Sonderpädagogik mit 16 Wochenstunden wahrgenommen, die weiteren Unterrichtsstunden werden durch einen Heilpädagogischen Förderlehrer gehalten. An einem Tag in der Woche besucht die Klasse das Förderzentrum, um dort Fachunterricht sowie Schwimmunterricht im Therapiebad zu erhalten.

Aufgrund eines mit ihrem Down-Syndrom verbundenen umfassenden Förderbedarfs wurde Laura schon von ihrem ersten Lebensjahr an intensiv durch die Interdisziplinäre Frühförderung begleitet. Mit drei Jahren besuchte sie den Kindergarten an ihrem Wohnort. Laura erhielt dabei stundenweise Unterstützung durch eine Heilpädagogin, die auch gemeinsam mit den Erzieherinnen spezifische Angebote zur Selbstständigkeitserziehung, zur Förderung von Wahrnehmung und Motorik sowie zum Sprachaufbau und zur Artikulation plante.

Auf Wunsch der Eltern besuchte Laura die wohnortnahe Grundschule. Aus dem Kindergarten kannte sie bereits viele Mitschüler und zeigte sich generell sehr offen und kommunikativ. Von Beginn an wurde Laura durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) des zuständigen Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betreut. Dieser verfasste einen förderdiagnostischen Bericht, auf dessen Grundlage die Klassenlehrkraft für Laura einen Förderplan mit individuellen Förderzielen erstellte. In guter Zusammenarbeit mit dem MSD wurde der Förderplan immer wieder auf Erreichen und Umsetzbarkeit hin überprüft und entsprechend aktualisiert. Laura konnte sich im Unterricht sprachlich gut einbringen, beteiligte sich rege bei Sachthemen und erlernte das Lesen einfacher, kurzer Texte bis hin zur Sinnentnahme. Im Mathematikunterricht bearbeitete sie Aufgaben im Zahlenraum bis 20 mit ihrem eigenen Anschauungsmaterial. Anfängliche Schwierigkeiten beim Aufgabenverständnis und der Handlungsplanung überwand die Grundschullehrkraft mit dem Einsatz eines Tutorensystems. So wurde Laura abwechselnd von ihren Mitschülern bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen unterstützt. Gegen Ende der Grundschulzeit arbeitete Laura hauptsächlich nach einem von der Klassenlehrkraft erstellten Wochenplan.

Nach der 4. Klasse löste sich der Klassenverband weitgehend auf und Laura wechselte von Beginn an in die Partnerklasse des Förderzentrums geistige Entwicklung, die an der Realschule untergebracht ist. Sie traf auf diesem Wege wieder mit einigen vertrauten Mitschülern aus der Grundschule zusammen. Die Lehrkräfte der Realschule und die Lehrkräfte des Förderzentrums haben es sich zur Aufgabe gemacht, mögliche gemeinsame Lernsituationen zu gestalten und dabei den individuellen Lernbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler

bestmöglich zu entsprechen. So findet der Kunst-, Sport- und Musikunterricht grundsätzlich als gemeinsamer Unterricht statt. Ergänzt wird dies, wo immer es geht, durch gemeinsame Lernzeiten und zahlreiche gemeinsame Vorhaben und Projekte in den anderen Fächern (z.B. Literaturprojekt in Deutsch; Liederabend in Englisch). Gerne nimmt Laura auch an den Neigungsangeboten „Zumba“ und „Kochen“ teil, wodurch sie mit Schülern aller fünften und sechsten Klassen in Kontakt treten kann. Weitere Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten bietet neben dem Schulleben (Mittagessen, Wandertage, Feiern, Schullandheim, ...) die an die Realschule ausgelagerte Gruppe der Heilpädagogischen Tagesstätte, die Laura an drei Tagen pro Woche besucht. Im Rahmen punktueller Kooperationen mit den Ganztagesklassen werden beispielsweise Unterrichtsgänge, Ausflüge, Lese-Nächte u.a. immer wieder gemeinsam organisiert und durchgeführt.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

„Jeder Mensch ist aus sich heraus Person. Sein Personsein kann weder eingeschränkt noch in Frage gestellt werden. Von jedem Menschen geht die unmittelbare Aufforderung an seine Mitwelt aus, ihm Achtung entgegenzubringen. Von diesem Menschenbild getragen, können Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Schule die Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung übernehmen. Sie unterstützen diese, ohne sie in ihrer Persönlichkeit abhängig und zum Objekt von Hilfe zu machen. Wirkungsvolle Hilfe wird in Anerkennung der Autonomie von Menschen mit Hilfsbedürfnissen geleistet. Erziehung, Unterricht und Pflege sind erfolgreich, wenn sie nicht als autoritäre Interventionsstrategien eingesetzt werden, sondern Kindern und Jugendlichen die Freiheit zu Auswahl und Entscheidung sowie den Raum zu selbst organisiertem Lernen lassen. Schülerinnen und Schüler, die wegen ihrer Erschwernisse in der Lebensbewältigung in besonderem Ausmaß Verunsicherungen in der Persönlichkeitsentwicklung erfahren, benötigen Halt gebende soziale Bezüge. Deshalb brauchen sie Lehrerinnen und Lehrer, denen es gelingt, ihre Lebensäußerungen zu verstehen, diese aufzugreifen und Lebenssinn zu vermitteln. Auf diese Weise können Ichstärke und stabilisierende Beziehungen aufgebaut und gefestigt werden.“ (Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 2003, S. 16f.).

„Bei jedem Menschen gestaltet sich das individuelle Lerngeschehen im Zusammenspiel von persönlichen Gegebenheiten und sozialem Umfeld. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ergeben sich in diesem Prozess unterschiedliche Erschwernisse. Die Entwicklungs- und Lernbedingungen, unter denen sie aufwachsen, gelten jedoch als veränderbar. Deshalb muss der Blick auch für ihre verborgenen Fähigkeiten sowie für ihr gesamtes Lern- und Lebensumfeld geschärft werden. Lehrerinnen und Lehrer beobachten sensibel, um individuelle Chancen zu erkennen und diese zum Ausgangspunkt für Erziehung und Unterricht zu machen.

Ebenso wie Kinder und Jugendliche ohne Beeinträchtigungen kommen auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit vielfältigen Vorerfahrungen in die Schule. Ihre Biografien sind gekennzeichnet vom Aufwachsen in unterschiedlichen familiären und soziokulturellen Situationen und von Lernerfahrungen, die sie in verschiedenen vorschulischen Einrichtungen sowie bisweilen auch in unterschiedlichen Schulen gemacht haben. Auf Grund dieser differenzierten Ausgangslagen verfügen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung über höchst unterschiedliche Entwicklungspotenziale. Für die Verwirklichung ihrer Möglichkeiten benötigen sie Unterstützung in individuell angemessener Form und Intensität.

Die Gestaltung von Lernprozessen ist von dem Grundsatz geleitet, dass Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung letztlich die gleichen Lebensaufgaben zu bewältigen haben wie Menschen ohne Behinderung. In ihrer gesamten Entwicklung bilden körperliche Gegebenheiten, kognitive Fähigkeiten, emotionale Befindlichkeit und soziale Kompetenzen eine Einheit. Jeder Lernschritt ruft immer Veränderungen in allen Bereichen des Handelns und Verhaltens hervor. Erschwernisse in einem Entwicklungs- und Lebensbereich können alle anderen Aktivitätsbereiche beeinflussen.“ (ebd., S. 8f.).

Besondere Bildungs- und Erziehungsziele im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

„Das Recht auf Bildung und Erziehung gründet in der Menschenwürde. Alle Menschen sind bildungsbedürftig und bildungsfähig. Die Unbedingtheit des Rechts auf Bildung ergibt sich aus dem moralischen Anspruch auf Achtung und Bejahung aller individuellen Daseinsformen und Entwicklungsverläufe von Menschen.

Bildung vollzieht sich im Dialog mit Personen und in der Auseinandersetzung mit Dingen, die sinnlich und verstehend wahrgenommen werden. Schülerinnen und Schüler erhalten durch Zuwendung in Form von Mimik, Gesten und Worten eine Antwort auf ihre Aktivitäten und Handlungen. Dadurch entsteht ein pädagogischer Dialog, der Grundlage und Ausgangspunkt für gelingende Bildungsprozesse ist. In der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit schweren Beeinträchtigungen bekommt der pädagogische Bezug einen besonders hohen Stellenwert, da ihr Alltag in erheblichem Ausmaß vom Angewiesensein auf andere bestimmt ist.

Alle Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler [...] [mit Förderbedarf im, Anm. d. Verf.] Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden, haben den Auftrag, ein Lernumfeld zu gestalten, in dem Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit selbstbestimmt entfalten können. Dadurch wird ihnen ermöglicht, soziale Zugehörigkeit zu erleben, Umwelt zu erfahren, Wissen zu erwerben und selbstständig zu handeln. Lehrerinnen und Lehrer sind sensibel für Entwicklungsimpulse von Schülerinnen und Schülern. Sie regen diese dazu an, ihr vorhandenes Handlungsrepertoire zu vertiefen und zu erweitern. Darüber hinaus befähigen sie zum Umgang mit Werten und Traditionen der Gesellschaft. Der Anspruch, selbst bestimmte Entwicklung - wo immer möglich - zu unterstützen und gleichzeitig auf das Leben im normativen Rahmen der Gesellschaft vorzubereiten, führt oft in ein Spannungsfeld von Sein und Sollen. Hier müssen immer wieder neue und der Situation angepasste Verhaltens- und Handlungsweisen erlernt werden.“ (ebd., S. 9f.).

„Auf Lehrerinnen und Lehrer wirken manche Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen unangemessen, häufig stellen sie auch eine erhebliche Herausforderung dar. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist ihr persönliches Empfinden und Handeln jedoch angemessen. Diese subjektiv empfundene Stimmigkeit aller emotionalen und sozialen Handlungen muss von Lehrerinnen und Lehrern erkannt und geachtet werden. Jede Handlungsweise ist zunächst als Fähigkeit zu begreifen, die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, beeinträchtigende Bedingungen in ihr Leben und ihre Persönlichkeit zu integrieren und sich Welt anzueignen. In Erziehung und Unterricht werden kommunikative Prozesse so gestaltet, dass Schülerinnen und Schüler auf ihren vorhandenen emotional-sozialen Fähigkeiten aufbauend Handlungskompetenzen erwerben, die ihnen Zusammenleben im Alltag und gesellschaftliche Integration gestatten.“ (ebd., S. 9).

„Für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stehen die im Folgenden genannten Aspekte im Mittelpunkt des Lerngeschehens:

- Autonomie im Kontext sozialer Bezüge
 - Bedeutung gebende Wahrnehmung
 - Kommunikation
 - Bewegung und Handlungsplanung
 - Aufmerksamkeit und Konzentration
 - Handeln in Alltagssituationen
 - Erwerb von Kenntnissen in Deutsch und Mathematik
 - Transferleistungen
 - Gleichberechtigte soziale Beziehungen
 - Religiöse und ethische Werthaltungen
 - Verarbeitung persönlicher und sozialer Auswirkungen von Behinderung“
- (ebd., S. 9)

Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betrifft u. a. folgende Bereiche:

- Persönlichkeit
- soziale Beziehungen,
- Wahrnehmung und Bewegung,
- Denken und Lernen,
- Kommunikation und Sprache,
- Selbstversorgung,
- die Stützfunktionen Wahrnehmung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit.

Wesentliche Bildungs- und Erziehungsziele im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung:

Personale Identität

„Personale Identität ist gekennzeichnet von dem Empfinden, trotz innerer und äußerer Veränderungen stets die gleiche Person zu bleiben. Personale Identität entwickelt sich im Zusammenspiel von zwei Erfahrungsbereichen: Dem Erleben von Autonomie im Sinn von Selbstorganisation und Selbstgestaltung sowie dem Gefühl des Eingebundenseins in das Lebensumfeld. Lehrerinnen und Lehrer gestalten die pädagogische Beziehung so, dass Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sich in ihrer Person als wertvoll und eigenständig empfinden können. Es gilt, personale Identität von Schülerinnen und Schülern auch dort zu fördern, wo dies in Anbetracht der Schwere von physischen und psychischen Beeinträchtigungen erhöhter Anstrengung bedarf.

[...] **[Inklusion, Anm. d. Verf.]**

Das Bedürfnis nach Kommunikation und das Verlangen nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft sind prägend für jeden Menschen. Die Gesellschaft umfasst Menschen mit und ohne Behinderung. Sie soll niemanden ausschließen. [...] **[Inklusion, Anm. d. Verf.]** wird verwirklicht durch Kommunikation und Kooperation mit anderen und durch die Möglichkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen.

Lebensbedeutsame Kompetenzen

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung müssen jene Fähigkeiten erwerben können, die ihnen die Bewältigung ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens in weitest gehender Selbstverwirklichung und [...] **[Inklusion, Anm. d. Verf.]** ermöglichen.

Als wesentliche Kompetenzen gelten:

- Lebenszutrauen

Die Suche nach Lebenssinn gehört zur Grundbestimmung des Menschseins. Da Schülerinnen und Schüler auf Grund ihrer mitunter außerordentlichen Erschwernisse in allen Lebensvollzügen noch immer von vielen durch gesellschaftliche Wertsetzung geprägten Möglichkeiten der Sinnfindung ausgeschlossen sind, ist die Vermittlung von Lebenszutrauen als eine elementar bedeutsame und religiös-ethisch begründete Erziehungsaufgabe anzusehen. Kinder und Jugendliche müssen bedingungsloses Angenommensein spüren können. Durch die häufig hohe Abhängigkeit von fremder Hilfe kann die Entwicklung von Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten erschwert werden. Lehrerinnen und Lehrer setzen deshalb dem individuellen Assistenzbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprechend unterschiedlich intensive Unterstützungsmaßnahmen ein.

- Wirklichkeitsnahe Selbsteinschätzung

Schülerinnen und Schüler vergleichen sich mit Menschen ohne Beeinträchtigungen und nehmen dabei die Erschwernisse ihrer persönlichen Lebensgestaltung in unterschiedlicher Weise wahr. Im Rahmen von Erziehung und Unterricht können Kinder und Jugendliche ihre Möglichkeiten sowie ihre Grenzen erleben: Sie werden ermutigt, ihre Fähigkeiten selbstständig zu nutzen. Sie lernen Situationen zu erkennen und anzuerkennen, in denen sie auf fremde Hilfe angewiesen sind. Im Verlauf dieses Lernprozesses schätzen sie ihr Können zunehmend realistisch ein. Voraussetzung dafür ist eine vertrauensvolle, von grundsätzlichem Angenommensein geprägte Atmosphäre. Die Schule bietet jenen Raum, in dem die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler Anerkennung finden und der Öffentlichkeit zugänglich und verständlich gemacht werden.

- Kommunikationsfähigkeit

Kommunikation findet in der wechselseitigen Äußerung von Gefühlen, Wünschen und Absichten statt. Schülerinnen und Schüler treten durch Kommunikation mit Personen und Dingen ihrer Umwelt in Beziehung und entwickeln persönliche Identität. Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen deshalb vielfältige Formen der Beziehungsaufnahme. Sie fördern situationsangemessene Kommunikationsfähigkeit, indem sie auf Situationen aufmerksam machen, in denen kommunikatives Handeln erforderlich ist. Ebenso unterstützen sie die bedürfnis- und fähigkeitsbezogene Gestaltung sozialer Bezüge.

- Kooperationsfähigkeit

Voraussetzung für Kooperationsfähigkeit ist, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Vorerfahrungen gemeinsame Interessen und Ziele entdecken. Kooperationsfähigkeit trägt dazu bei, Stärken und Schwächen einzelner auszugleichen und zu Arbeitsergebnissen zu gelangen, die nur gemeinsam in dieser Vielfalt und Form erbracht werden können. Das entstehende Gruppengefühl ist von Stolz auf die erreichten Leistungen geprägt und wirkt sich positiv auf Motivation und Selbstvertrauen aus. Im Rahmen von Gruppenarbeit, Mannschaftsspielen und Gesprächskreisen werden kooperative Fähigkeiten eingeübt, wie sich selbst und die anderen wahrnehmen; eigene Bedürfnisse und Meinungen durchsetzen und zurücknehmen; Entscheidungen treffen und akzeptieren; Führung übernehmen und Führung anderer anerkennen.

- Selbstständigkeit

Erziehung begleitet Kinder und Jugendliche dort und so lange, wie sie begleitende Hilfe benötigen. Ziel der Erziehungsbemühungen ist es, selbstständiges Handeln zuzulassen und zu fördern, auch wenn es nur in kleinen Vollzügen möglich ist. Lehrerinnen und Lehrer wägen ab, welche Lebensvollzüge bedeutsam und zu unterstützen sind, aber auch in welchem Ausmaß Assistenz notwendig ist. Schülerinnen und Schüler finden dadurch die Gelegenheit, Schritt für Schritt eigenverantwortliches Handeln zu erproben. Je unabhängiger sie von fremder Hilfe werden, desto mehr wachsen Selbstvertrauen und die Bereitschaft, Eigen- und Fremdverantwortung zu übernehmen.

- Transfer

Die Bewältigung verschiedener Alltagssituationen verlangt ein hohes Maß an flexiblen Handlungs- und Problemlösungsstrategien. Schülerinnen und Schüler müssen die Fähigkeit besitzen, Gelerntes auf aktuelle Sachlagen und Erfordernisse zu übertragen. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es deshalb, Situationen zu schaffen, in denen bekannte Handlungsvollzüge in neuen Zusammenhängen erprobt und variiert werden können.

- Kreativität

Kreativität befähigt den Menschen zu vielfältigem Handeln und Denken. Sie trägt zur Entfaltung von unverwechselbarer Persönlichkeit bei. Kreativität kann sich in anregungsreicher Umgebung und in offenen Situationen entwickeln. Dort wird auf vorschnelle Bewertung verzichtet. Es wird die Fähigkeit gefördert, individuelle, auch ungewöhnliche Ideen hervorzu- bringen und zu verwirklichen. Das erzieherische Umfeld wirkt kreativitätsfördernd, wenn es

so strukturiert ist, dass Schülerinnen und Schüler Halt und Sicherheit finden und zugleich die Gestaltbarkeit der Welt in Erfahrung bringen können.

- **Leistungsbereitschaft**

Alle Schülerinnen und Schüler sind Mitglieder einer Leistungsgesellschaft, in der berufliche Positionen, materielle Chancen und soziale Anerkennung dem Leistungsprinzip unterliegen. Eine grundlegende Lebenserschwerung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung liegt darin, dass sie oftmals nicht in der Lage sind, gesellschaftlich anerkannte Leistungen im erwarteten Ausmaß zu erbringen. Und dennoch ist es Aufgabe von Bildung und Erziehung, diese Kinder und Jugendlichen auf das Leben in einer leistungsorientierten Gemeinschaft vorzubereiten. Dies kann dadurch gelingen, dass sie ihr Leistungsvermögen und auch ihre Leistungsgrenzen erfahren, angemessen einschätzen und zu akzeptieren lernen. Sie werden zu Leistungsbereitschaft angeregt und erleben, dass auch ihre Leistung bewertet wird. Der Leistungsmaßstab orientiert sich am Individuum und seinen persönlichen Möglichkeiten.

Pflege

Pflege gewährleistet den würdevollen Umgang mit existenziellen und elementaren Grundbedürfnissen. Durch gemeinsames Erleben im Rahmen pflegerischer Tätigkeiten wird eine positive, Sicherheit gebende emotionale Beziehung aufgebaut, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Kontakt aufzunehmen, sich die Welt zu erschließen und eigenes Personsein zu spüren. Die täglichen Pflegevorgänge beziehen sich auf Atmung, Nahrungsaufnahme, Hygiene und andere grundlegende Lebensvollzüge. Kommunikationsangebote, verschiedene Lagerungen und die Anregung aller Körpersinne sind bedeutsame Elemente der Pflege. [In der Pflege sind hierfür geeignete räumliche, sanitäre und personelle Voraussetzungen notwendig, Anm. d. Verf.].

Jene Schülerinnen und Schüler erhalten psychische Stabilisierung, die auf Grund erheblicher sozial-emotionaler Beeinträchtigungen dem Unterricht nur dann folgen können, wenn sie intensive, persönliche Zuwendung erfahren.

Vorbereitung auf das Leben nach der Schule

Die Schule bereitet den Übergang von der Schulzeit in [...] das Leben als junge Erwachsene vor. Für die berufliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler und ihre Eingliederung in das Arbeitsleben gibt es verschiedene Möglichkeiten. Diese reichen von der Beschäftigung in einer Förderstätte oder einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) bis hin zu beruflichen Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Aufgabe von Bildung und Erziehung ist es, die Jugendlichen mit den Chancen ihres zukünftigen Berufslebens rechtzeitig vertraut zu machen und dazu beizutragen, dass sie keine überhöhten Erwartungshaltungen aufbauen.“ (ebd., S. 10ff.).

Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf

„[...] [Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] beschreiben in einer Person-Umfeld-Analyse die pädagogische Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung. Sie gehen von der Erkenntnis aus, dass Kinder und Jugendliche Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind und dass in jedem Fall Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale vorhanden sind. Auf die Beschreibung von Defiziten wird verzichtet. Dabei ist stets zu beachten, dass Entwicklung ein dynamischer Prozess ist, der sich nicht immer in festgelegten, aufeinander abfolgenden Stufen vollzieht und der von vielfältigen äußeren und inneren Bedingungen zugleich beeinflusst wird. [...] Das sonderpädagogische Gutachten trifft Aussagen über den individuellen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen. [...] [Er, Anm. d. Verf.] enthält Informationen über ihr

Umfeld und ihre Biografie, über ihre Fähigkeit und Bereitschaft, selbst aktiv zu werden, sowie über ihre körperlichen und gesundheitlichen Gegebenheiten. Es wird aufgezeigt, wie vorhandene Fähigkeiten in neuen Zusammenhängen erprobt und Möglichkeiten der Weiterentwicklung eröffnet werden können. [...]

Die Eltern werden in die Diagnostik einbezogen und über die diagnostischen Ergebnisse informiert. In einem Beratungsgespräch werden geeignete Fördermaßnahmen aufgezeigt und diskutiert. [...] Dabei werden die Möglichkeiten der Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste in der allgemeinen Schule berücksichtigt.“ (ebd., S. 13).

Hinweise zum Förderort

Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stehen verschiedene schulische Angebote an der allgemeinen Schule sowie am Förderzentrum, zur Verfügung. Die Entscheidung für den jeweiligen Förderort sollte durch die Erziehungsberechtigten nach eingehender Beratung auf der Grundlage des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs gefällt werden.

Förderung an der allgemeinen Schule

„Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können die allgemeine Schule in vollem Umfang oder stundenweise besuchen. Um dort ihrem Bedürfnis nach individueller Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden, wird sonderpädagogisches Fachwissen in die allgemeinen Schulen übertragen. Diese Aufgabe übernehmen [...] [Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.], die in den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten tätig sind. Sie beraten die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schulen bei spezifischen pädagogischen und didaktischen Fragen, die sich im Zusammenhang mit [...] [inklusivem, Anm. d. Verf.] Unterricht ergeben. Sie begleiten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung während des Unterrichts und unterstützen diese bei Bedarf. Diagnostik, Absprachen mit [...] [Lehrkräften für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] anderer Förderzentren, die Koordinierung verschiedener Fachdienste sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern gehören zudem zu den Aufgaben der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste.“ (ebd., S. 20).

Inklusiv ausgerichtete Förderung im Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden in der Grund-, Haupt- und Berufsschulstufe in den Jahrgangsstufen 1 – 12 spezifische, auf die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnittene Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen vorgehalten.

„[...] Es ist Aufgabe des Förderzentrums für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Bedingungen für [...] [Inklusion, Anm. d. Verf.] zu gestalten. [...] Der Lernweg von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vollzieht sich im Verlauf ihres Lebens in verschiedenen Einrichtungen. Um die sich daraus ergebenden Übergangssituationen ohne Brüche und zugunsten der individuellen Interessen und Möglichkeiten der

Schülerinnen und Schüler zu gestalten, stehen Frühförderung, Schulvorbereitende Einrichtung, Schule, Berufsschulstufe, Werkstatt für [...] Menschen [mit Behinderungen, Anm. d. Verf.], Integrationsfachdienste, Arbeitsverwaltung und Betriebe in dauerhaftem takt.“ (ebd., S. 22).

„Um das Ziel der [...] [Inklusion, Anm. d. Verf.] zu verwirklichen, bauen Schülerinnen und Schüler [des Förderzentrums, Anm. d. Verf.] unabhängig vom Ausmaß ihrer Beeinträchtigungen Kontakte und Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern [...] [ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, Anm. d. Verf.] auf. Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten schaffen durch intensive Zusammenarbeit Chancen für gemeinsames Handeln. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung und inhaltliche Schwerpunktsetzung dieser [Inklusion oder, Anm. d. Verf.] Kooperation, die genützt und ausgeweitet werden müssen. Hierbei ist es nötig, die Organisationsstrukturen den örtlichen Bedürfnissen und Gegebenheiten anzupassen. [...] [Im Hinblick auf Kooperation kommt den Partnerklassen als bewährter Form kooperativen Lernens eine herausragende Bedeutung zu, Anm. d. Verf.]. Eine Klasse des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gestaltet Unterricht und Schulleben gemeinsam mit einer Klasse einer anderen Schulart.“ (ebd., S. 23f.).

Die Partnerklasse bleibt aus organisatorischer und rechtlicher Hinsicht Klasse ihrer Schule (hier meist des Förderzentrums geistige Entwicklung). Sie befindet sich im Schulgebäude der kooperierenden Schule (hier: z.B. Grund- oder Mittelschule). Beide Klassen gestalten zusammen Unterricht und Schulleben.

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

„Entwicklung und Lernen sind individuell gestaltete Verläufe. Dieser Tatsache wird im Unterricht dann angemessen Rechnung getragen, wenn das inhaltliche und methodische Angebot vielfältig ist und somit für Schülerinnen und Schüler verschiedene Lernwege zulässt. Überdies ist zu berücksichtigen, dass Lernwege so individuell sein können, dass sie für Lehrerinnen und Lehrer nicht in allen Phasen nachvollziehbar sind. Lernergebnisse sind deshalb nicht immer planbar. Unterricht ermöglicht Lernen, indem er Ausschnitte der Welt so auswählt und aufbereitet, dass Schülerinnen und Schüler in einem kommunikativen Prozess ihre personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen entwickeln und festigen können. Auswahl und Planung von Lernangeboten orientieren sich zu allererst an Bedürfnissen, Motiven und Erwartungen der Kinder und Jugendlichen. Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Anforderungen des Lerngegenstands beeinflussen die Entscheidung für den Einsatz der Methoden. Es ist zu ermitteln, welche Art der Lerntätigkeit den Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und den Ansprüchen des Lerngegenstands am meisten gerecht wird. Lernen kann sich sinnlich-wahrnehmend, handelnd-aktiv, bildlich-darstellend oder begrifflich-abstrakt vollziehen. Die Methodenwahl richtet sich auch nach folgendem Prinzip: So viel Anleitung durch Strukturierung des Lernangebots wie nötig und so viel Freiraum für selbsttätiges Konstruieren wie möglich. [...] (ebd., S. 14ff).

Für die Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nennt der Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die folgenden Grundsätze:

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte orientiert sich an der aktuellen Lebensbedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche. Ebenso sind die Anforderungen zu klären, die sich für das zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler ergeben können. Unterrichtsinhalte sind - auch kurzfristig - immer wieder an beiden Kriterien auszurichten.

Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben weitgehend die gleichen Lebensaufgaben zu bewältigen wie junge Menschen ohne Behinderung. Aus diesem Grund werden altersgemäße Lerninhalte sowie Lehr- und Lernformen angeboten. Im Sinne spiralcurricularen Vorgehens können sich Schülerinnen und Schüler einen Lerngegenstand in verschiedenen Altersstufen mehrmals mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen und in unterschiedlicher Komplexität aneignen. Häufig sind basale Angebote in allen Altersstufen notwendig. Auch sie verlangen eine altersgemäße Gestaltung.

Schülerinnen und Schüler brauchen die Möglichkeit, am ausgewählten Unterrichtsgegenstand im Bereich ihres nächsten Entwicklungsschrittes zu lernen. Dies erfordert eine (...) Passung des Unterrichtsangebots. Vor allem durch individuelle Anpassung der Sachstruktur und der Handlungsanforderungen sowie durch differenzierte didaktische Hilfestellungen werden Lern- und Leistungsvermögen geweckt und gefördert. [Hierbei kann der MSD an der Regelschule eine hilfreiche Unterstützung leisten., Anm. d. Verf.].

Ganzheitlichkeit

Den Anspruch auf Ganzheitlichkeit erfüllt Unterricht dann, wenn er sich an die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtpersönlichkeit wendet. Ebenso wenn er berücksichtigt, dass Lernen ein komplexer Vorgang ist, an dem vielfältige sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und soziale Prozesse beteiligt sind. Ganzheitliches Lernen gelingt durch ausgewogene Beanspruchung möglichst vieler der genannten Bereiche. Schülerinnen und Schüler können ferner erfolgreich lernen, wenn der Unterricht ihre von vielfältigen Erfahrungen geprägte Welt einbezieht und erschließt. Unterrichtsinhalte müssen Lebensbezug erhalten, indem sie außerhalb des Lernorts Schule erfahrbar werden.

Selbsttätigkeit

Schülerinnen und Schüler lernen dann erfolgreich, wenn sie Anregungen vorfinden, die ihre Erwartungen und Bedürfnisse aufgreifen und die selbst bestimmte Aktivität zulassen. Deshalb sind Lernsituationen so offen und überschaubar zu gestalten, dass sie Raum geben, den individuellen Interessen entsprechend teilzuhaben, auszuwählen, zu üben, selbst zu entscheiden und kreativ zu handeln. Materialgeleitetes Lernen und Freiarbeit ermöglichen in besonderer Weise aktives, selbsttätiges Lernen. Schülerinnen und Schüler wählen Lernmaterialien aus. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen sie beim Auffinden geeigneter, individuell lernfördernder Materialien, erklären Aufgabenstellungen und begleiten die Phase der Reflexion.

Hilfe zur Selbsthilfe

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben individuell unterschiedlichen [...] [Unterstützungsbedarf, Anm. d. Verf.]. Sie müssen persönlich entscheiden dürfen, in welcher Form und in welchem Umfang sie Unterstützung wünschen. Die Gewährung von Assistenz weist verschiedene Formen auf: Sie umfasst personale Hilfen von der stellvertretenden Ausführung einer Tätigkeit über geführte Bewegungen bis hin zu verbaler Beobachtung und Korrektur; ferner materielle Hilfsmittel wie Kommunikationshilfen, bildliche und schriftliche Handlungsanleitungen oder spezielle Werkzeuge. Ziel jeder Unterstützungsmaßnahme ist es, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständiger werden und sich Schritt für Schritt von fremder Hilfe lösen. Lehrerinnen und Lehrer stellen zunächst den individuellen [...] [Unterstützungsbedarf, Anm. d. Verf.] fest, um dann in angemessener Weise Hilfestellung bieten zu können.

Handelndes Lernen

Schülerinnen und Schüler finden im Unterricht vielfältige Möglichkeit, ihre Interessen einzubringen, vorhandenes Können zu erproben und in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen zu sammeln. Handelndes Lernen eignet sich für alle Kinder und Jugendlichen. Sie gestalten ihren eigenen Fähigkeiten entsprechend die dingliche Welt und erleben, dass sie selbst Veränderungen bewirken können, denn bereits der Ausdruck von Interesse an und die Kontaktaufnahme mit Dingen und Personen der Umgebung begreift sich als Handlung. Freies Aktionsfeld, Objekterkundung und Projekte sind methodische Formen, die sich für handelndes Lernen in besonderer Weise eignen. Im handlungsorientierten Unterricht entdecken Schülerinnen und Schüler eine Problemstellung, die aus einer konkreten Lebenssituation hervorgeht und von unmittelbarer Bedeutung ist. Daraus leiten sich die Auswahl von Handlungszielen sowie die Planung und Durchführung von Handlungsstrategien ab. Dieses Vorgehen beinhaltet die Möglichkeit, Erlerntes aus verschiedenen Lernbereichen zu verknüpfen und für das Erreichen des Handlungsziels nutzbar zu machen. Grundlage für die selbstständige Bewältigung des Alltags ist das Beherrschen von Fertigkeiten. Diese können im Rahmen eines Lehrgangs erworben werden. Deshalb sind auch Lehrgänge Teil des handlungsorientierten Lernangebots.

Übung und Anwendung

Schülerinnen und Schüler üben erlernte Fertigkeiten, Handlungen und Problemlöseverfahren intensiv und kontinuierlich. Hierzu stellen Lehrerinnen und Lehrer individualisierende Übungsformen bereit, die zunehmend komplexer werdende Situationen berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler erwerben auf diesem Weg die Fähigkeit, das Gelernte in vielfältigen lebenspraktischen Zusammenhängen anzuwenden.

Rhythmisierung

Im Unterricht geschieht Rhythmisierung durch die Schaffung von Situationen, die innerhalb einer Unterrichtseinheit und im Tages- sowie Wochenablauf regelmäßig wiederkehren. Rhythmisierung ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich zeitlich und räumlich zu orientieren. Lebensrhythmus wird erfahrbar, wenn Phasen der Aktivität mit Phasen der Ruhe abwechseln. Solche Rhythmisierung wird durch Tätigkeiten gestaltet, die gegensätzliche Handlungs- und Erlebnisqualitäten ermöglichen, wie anspannen und entspannen, führen und folgen, anpassen und gestalten, aufnehmen und abgeben, nachahmen und erfinden.

Individualisierung und Differenzierung

Unterricht findet in Klassen, in Lerngruppen und in Einzelförderung statt. Die entsprechenden Sozialformen wie Klassenunterricht, Gruppenarbeit oder Einzelarbeit werden bedarfsbezogen organisiert. Innerhalb einer Klasse wird auf das Erreichen gleicher Lernziele für alle verzichtet. Es wird zwar am gleichen Gegenstand gelernt, aber in individuell unterschiedlichen Zugangsweisen. Dieses Vorgehen erfordert Maßnahmen innerer Differenzierung. Individuelles Lernen gelingt vor allem dann, wenn Hilfen in unterschiedlichem Ausmaß angeboten, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben variiert und verschiedene Unterrichtsmedien eingesetzt werden.“ (ebd., S. 14 ff.).

Inklusive sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umfasst u.a.:

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinen Schule, Lehrkräften für Sonderpädagogik, Schulbegleitern und ggf. weiteren Fachkräften aus Therapie und Förderung,
- Förderdiagnostik in Verantwortung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik,
- individuelle Förderplanung, an der allgemeinen Schule mit Unterstützung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik unter Mitwirkung weiterer Fachkräfte,
- Förderung von personaler Identität und sozialer Integration,
- Förderung lebensbedeutsamer Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Lebenszufriedenheit, wirklichkeitsnahe Selbsteinschätzung, Selbständigkeit und Pflege,
- Förderung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit,
- Förderung von Leistungsbereitschaft,
- Förderung von Kreativität,
- Vorbereitung auf das Leben nach der Schule.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften, außerschulischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten

„An der schulischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind mehrere Personen beteiligt. Um der Forderung nach ganzheitlicher Erziehung gerecht zu werden, müssen die verschiedenen Maßnahmen der Schule und [gegebenenfalls, Anm. d. Verf.] der Heilpädagogischen Tagesstätte immer wieder aufeinander abgestimmt werden. Ebenso besteht ein kontinuierlicher Informationsaustausch über Beobachtungen einzelner Schülerinnen und Schüler. Folgende pädagogische Aufgabenstellungen sollen im Team bearbeitet werden:

- Umfassende Diagnostik, Planung und Durchführung von Erziehung, Unterricht und Pflege
- Reflexion und Analyse pädagogischer Problemsituationen, gemeinsame Suche nach Lösungswegen
- Organisation, Planung und Reflexion von Angelegenheiten, die die gesamte Schule betreffen
- Klassenbezogener Informationsaustausch, Unterrichtsplanung
- Vorbereitung und Nachbesprechung von gemeinsamem Unterricht und Ben“ (ebd., S. 18).

„Die familiäre Erziehungssituation mit Kindern, deren Entwicklungsbedingungen zu Erschwernissen in der Lebensbewältigung führen, ist häufig von außergewöhnlichen Belastungen des Alltags geprägt. Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich als fachkompetente Partnerinnen und Partner der Eltern und Erziehungsberechtigten. Sie erkennen die auf täglicher Erfahrung beruhende elterliche Einschätzung des Kindes oder Jugendlichen an und bringen diese in Einklang mit dem schulischen Erziehungshandeln. Schule und Elternhaus ergänzen ihr Wissen im wechselseitigen Austausch und gewährleisten eine umfassende Bildung und Erziehung. Beratende Gespräche finden in einer offenen, kooperativen Atmosphäre statt. Dabei nehmen Lehrerinnen und Lehrer eine zuhörende, verstehende Haltung ein, ohne den Blick für die Wirklichkeit außer Acht zu lassen. Folgende Organisationsformen der Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten bieten sich an: Elternbrief, Elterngespräch, Elternabend, Hausbesuch, Elternstammtisch.“ (ebd., S. 18).

Weiterführende Informationen:

Weiterführende Literatur:

Fischer E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn.

Hinz A.; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.) (2011): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 2. Aufl. Marburg.

ISB (Hrsg.): MSD-Infonews, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (MSD-G). Abrufbar unter <http://www.isb.bayern.de/download/1758/msd-ge.pdf>

ISB (Hrsg.): Außenklassen. Materialien für heterogene Lerngruppen (Verlinkung im Bild)



ISB (Hrsg.): Gemeinsam weiterlernen (Verlinkung im Bild)



Markowetz, Reinhard (2004): Allen Kindern alles lehren! Aber wie? - Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-) Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: Irmtraud Sander Alfred Schnell (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 167–186.

Ratz C. (Hrsg.) (2011): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen.

Nützliche Links:

www.partnerklassen-bayern.de

Ansprechpartner:

Thomas Lustig
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
Tel. 089/2170-2852
thomas.lustig@isb.bayern.de

2.2.6 Förderschwerpunkt Hören

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel sind zum Großteil dem bayerischen Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule (2001) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören.

*Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln **2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee** und **2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion**.*

Fallbeispiel „Bastian“

Bastian besucht zusammen mit 18 anderen Kindern die 1. Klasse der allgemeinen Schule. Im Kindergarten fehlte er zu Beginn häufig aufgrund einer Mittelohrentzündung. Damals zog er durch recht lautes Verhalten und lautes Sprechen häufig die Aufmerksamkeit der anderen Kinder auf sich. Er war sehr unruhig, redete viel und ließ andere nur selten zu Wort kommen. Den anderen Kindern hörte er nur bedingt zu, Anweisungen der Erzieher erfasste er nur teilweise. So kam es häufig zu Missverständnissen. In Einzelgesprächen mit Bastian fiel der Erzieherin auf, dass der Junge förmlich an ihren Lippen zu hängen schien. Er wendete bei solchen Gesprächen nur selten den Blick von ihr ab. Nach einem beratenden Elterngespräch ließen die Eltern eine Gehörüberprüfung durch einen HNO-Arzt durchführen. Er stellte eine mittelgradige Hörschädigung fest. Die Eltern ließen Bastian mit Hörgeräten versorgen, die speziell auf seinen Hörverlust angepasst wurden.

Nun, in der 1. Klasse, hat Bastian anfangs große Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, da er die schnellen sprachlichen Anweisungen und Äußerungen seiner Lehrkräfte und Mitschüler trotz großer Anstrengung oft nur unvollständig verstehen kann. Im Tagesverlauf zeigt er daher zunehmend Ermüdungserscheinungen und wendet seine Aufmerksamkeit anderen Dingen zu.

Bereits in den ersten Schulwochen wendet sich die Klassenlehrkraft nach Rücksprache mit Kollegen an den MSD Hören, der sich anhand der vorliegenden Unterlagen und durch ein Elterngespräch mit dem Fall vertraut macht, Bastian im Unterricht beobachtet und ihn in einer Einzelsituation überprüft.

Gemeinsam mit den Eltern und der Klassenlehrkraft werden dann unter Anleitung des MSD Hören die folgenden Schritte überlegt, um Bastian zu unterstützen und zu fördern:

Maßnahmen der Eltern:

- Die Eltern lassen Bastian mit einer Mikroportanlage versorgen.

Maßnahmen im Klassenzimmer:

- Die Klassenlehrkraft ändert die Sitzordnung so, dass Bastian in der ersten Reihe sitzt. Das Fenster ist dabei direkt hinter ihm. So kann er sich zu seinen Klassenkameraden umdrehen, um vom Mund absehen zu können und wird dabei nicht von der Sonne geblendet.
- Im Klassenzimmer werden Vorhänge aufgehängt, die den Störschall reduzieren.
- Die Lehrkraft achtet darauf, dass die Klassenzimmerbeleuchtung eingeschaltet ist, sodass die Lichtverhältnisse zum Absehen geeignet sind.

Maßnahmen im Unterricht:

- Die Lehrkraft verwendet die Mikroportanlage, wodurch eine direkte Sprachweiterleitung an die Hörgeräte von Bastian gegeben ist.
- Durch Handzeichen und Deuten wird auf den Mitschüler hingewiesen, der etwas sagt. Bastian hat damit die Möglichkeit, sich diesem zuzuwenden.
- Die Lehrkraft wiederholt Schüleraussagen und achtet darauf, möglichst immer zur Klasse zu sprechen.
- In der Klasse wird das Thema Schwerhörigkeit aufgegriffen. Gemeinsam werden Regeln aufgestellt, um die Kommunikation zu sichern.

Maßnahmen des MSD Hören:

- Der MSD Hören unterstützt die Lehrkraft durch Hinweise, die zur Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Klasse führen, z. B. durch Vermittlung einfacher Regeln wie: „Was gesprochen wird, soll auch visualisiert werden.“ Durch regelmäßigen Austausch können neue Situationen und auftretende Schwierigkeiten besprochen und gemeinsam Lösungen gefunden werden.
- Der MSD Hören unterstützt Bastian dabei, sich mit seiner Hörschädigung auseinander zu setzen und gezielt auszudrücken, welche besonderen Bedürfnisse sein Gesprächspartner berücksichtigen sollte, z. B. „Bitte schau mich an, damit ich dein Gesicht sehen kann.“ „Bitte sprich langsam und deutlich.“
- Der MSD Hören berät die Eltern und unterstützt sie dabei, mit Bastians Schwerhörigkeit umzugehen und weitere Fördermaßnahmen in Anspruch zu nehmen, z. B. wird der regelmäßige Besuch von Absehkursen und eines Logopäden empfohlen.

Durch die gute Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrkraft, dem MSD Hören und den Eltern kann Bastian inzwischen dem Unterrichtsgeschehen meist sehr gut folgen. Auch die Klasse hat sich an die aufgestellten Regeln gewöhnt, so dass sich Bastian meistens gut an den unterrichtlichen und zwischenmenschlichen Kommunikationssituationen beteiligen kann. Die Anzahl der Missverständnisse, die zu Beginn des Schuljahres zwischen Bastian und seinen Klassenkameraden sehr gehäuft auftraten, ist mit Einführung dieser Kommunikationshilfen stark zurückgegangen. Auch in Gruppenarbeiten kann er sich zunehmend besser einbringen.

Das Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, dass die Eltern die Schule über Behinderungen ihres Kindes informieren, damit der Einstieg in die Schule gelingt.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt Hören

„Hören ist für die kindliche **Entwicklung**, für das Denken und das Handeln sowie für die Orientierung in der Umwelt von herausragender Bedeutung. Hören bildet die Voraussetzung dafür, dass auditive Sinneseindrücke, insbesondere die Lautsprache wahrgenommen werden können. Eine unvollständige, veränderte oder fehlende Lautsprachperzeption hat nicht nur negative Folgen für den Spracherwerb und die Kommunikation, sondern auch für die Persönlichkeitsentwicklung.“ (Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe [...], S. 6).

„Eine frühkindliche Hörschädigung oder Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung ist zu allererst mit sprachlich-kommunikativen und psycho-sozialen Folge- und Begleiterscheinungen verknüpft. Sie hat aber auch Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung

des Kindes, nämlich im emotional-sozialen, im motorischen, im kognitiven Bereich, in der Entfaltung des sprachlogischen Denkens und Handelns in Laut-, Schrift- und Gebärdensprache sowie im Lern- und Arbeitsverhalten. Das Kind kann aufgrund des verminderten oder fehlenden Hörvermögens Sprache nur in begrenztem Umfang aufnehmen. Eine von früher Kindheit an beeinträchtigte Sprachentwicklung führt zu Einschränkungen des passiven und aktiven Sprachbesitzes. Unvollständiger Erwerb und lückenhafte Kenntnisse grammatischer Formen und Satzstrukturen wirken sich auf das Sprachverständnis sowie auf den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch nachteilig aus. Begriffe sind oft nicht bekannt oder auf den konkreten Wortinhalt oder auf einen Teilinhalt eingeengt. Sinnentnahme aus Texten und Sprachverstehen gelingen wegen der unzureichenden Beherrschung von grammatikalischen Strukturen nur begrenzt. Bei der Sprachproduktion müssen die Schüler auf eine nicht ausreichende auditive Selbstkontrolle zurückgreifen mit der Folge, dass die Aussprache häufig artikulationsfremd, schwerfällig, monoton, verzerrt oder unverständlich wirkt. Die Aufnahme von Sprache mittels Absehen vom Mund führt nicht selten zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen. Eine frühzeitige Versorgung von prälingual hörgeschädigten Kindern mit einem Cochlea-Implantat⁴ bietet zwar die Chance, Lautsprache auditiv zu perzipieren und angemessen zu entwickeln, doch sind die individuellen Möglichkeiten und Dispositionen durchaus unterschiedlich. Überdies erweist sich die Hörschädigung als Hemmnis für die Herausbildung einer „inneren Sprache“. Dies kann sich auf die Entwicklung der kognitiven Funktionen nachteilig auswirken. Auch die Entfaltung und Steuerung von Emotionen können betroffen sein. Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche haben Schwierigkeiten, sich in die Rolle von anderen Personen hineinzusetzen. Sozial-emotionales Handeln in den Bereichen Empathie, Perspektivenübernahme oder Rollenverständnis ist nicht selten erschwert. Zudem durchläuft der überwiegende Teil der vor dem Spracherwerb hörgeschädigten Kinder keine natürliche Entwicklung des Gebärdenspracherwerbs, weil die hörenden Eltern die Gebärdensprache zumeist nicht beherrschen. Im Ganzen können eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten mit der hörenden Umwelt zu sozial-emotionalen Auffälligkeiten führen, wie zu Rückzug und Isolation.“ (ebd., S. 7f.).

„Im Förderschwerpunkt Hören findet sich eine höchst heterogene Schülerschaft. Im Hinblick auf das individuelle Kommunikationsvermögen gibt es:

- Schüler, die Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen (Hörgeräte, Cochlea-Implantat, Höranlagen) identifizieren und eigenes Sprechen über die auditive Rückkoppelung kontrollieren können,
- Schüler, die Lautsprache nicht auf natürliche Weise auf dem auditiv-imitativen Weg entwickeln, sondern auf die visuelle Unterstützung unter Nutzung des Absehens, des Einsatzes der Schriftsprache und manueller Kommunikationsmittel (lautsprachbegleitende Gebärden, Fingeralphabet) sowie auf die Deutsche Gebärdensprache angewiesen sind,
- Schüler, die aufgrund zentral-auditiver Wahrnehmungsstörungen hörgeschädigtenspezifische Unterrichtung und Förderung benötigen.

Die gemeinsamen Förderschwerpunkte liegen im Bereich des Hörvermögens, der auditiven Wahrnehmung, der Kommunikation sowie des Umgehenkönnens mit einer Hörschädigung.“ (ebd., S.8).

⁴ Ein **Cochlea-Implantat** (CI) ist eine Innenohrprothese für hochgradig schwerhörige und gehörlose Kinder oder Erwachsene, die operativ ins Innenohr eingesetzt wird. Die elektrischen Reize in der Hörschnecke erzeugen individuelle Hörempfindungen, die teils von denen Normalhörender abweichen.

„Die vielfältigen **Erscheinungsbilder von Hörschädigungen** sind von verschiedenen Verursachungen bestimmt, die am Entstehen einer Hörschädigung mitwirken. Auch Einstellungen und Verhalten von Bezugspersonen, familiäre Lebensbedingungen sowie soziale und gesellschaftliche Einflüsse und Erfahrungen haben Auswirkungen auf Umfang und Ausmaß der Hörbehinderung. Als wesentliche Faktoren sind zu nennen:

- *Zeitpunkt des Eintretens der Hörschädigung*

Je früher die Hörbeeinträchtigung auftritt, desto nachhaltiger sind die Rückwirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Prälingual hörgeschädigte Kinder, deren Hörbeeinträchtigung bereits von Geburt an vorliegt bzw. noch vor oder während des Spracherwerbs eingetreten ist, können Lautsprache nur in einem langen Lernprozess erwerben, da sie ein ungenügendes Hörbild, also keine ausreichende Vorstellung von der Wechselwirkung zwischen Geräusch, Klang und Bedeutung besitzen. Bei postlingual Hörgeschädigten tritt die Beeinträchtigung nach Abschluss des Spracherwerbs oder zu einem späteren Zeitpunkt auf. Bereits erworbene kommunikative Möglichkeiten müssen erhalten, ausgebaut und weiterentwickelt werden. Ebenso muss den oft begleitenden psychischen Belastungen entgegengewirkt werden.

- *Art und Ausmaß der Hörschädigung*

Zu den Hörschädigungen zählen *Schalleitungsschwerhörigkeiten, sensorineurale Schwerhörigkeiten* und deren *Kombinationen*. Je höher das Ausmaß einer Hörschädigung ist, desto stärker wird die auditive Wahrnehmung beeinträchtigt und umso größer können die Folgewirkungen sein. Hier kommen auch die unterschiedlichen Fähigkeiten der einzelnen [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] entscheidend zum Tragen, die vorhandenen Hörkapazitäten zu nutzen. Die traditionelle Einteilung von hörgeschädigten Schülern in die Kategorien ‚gehörlos‘ und ‚schwerhörig‘ kann nicht mehr aufrechterhalten werden, da die Entwicklungsverläufe nicht zwingend mit dem Hörstatus in Beziehung stehen. So sind bei gleicher Art und Ausprägung einer Hörschädigung oft völlig unterschiedliche Entwicklungsverläufe zu beobachten. Neben [...] [Schülern, Anm. d. Verf.] mit den genannten Behinderungsbildern befinden sich im Förderschwerpunkt Hören auch Schüler mit *zentral-auditiven Verarbeitungsstörungen*. Diese [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] weisen Beeinträchtigungen in der auditiven Wahrnehmung, im auditiven Verstehen, im auditiven Kurzzeitgedächtnis und somit im sprachlichen Verstehen und sprachlichen Gedächtnis auf. Der Unterricht erfolgt ebenso nach hörgeschädigtenspezifischen Grundsätzen. Dabei ist die individuelle Förderung in ein ganzheitliches, handlungsorientiertes Förderkonzept eingebettet. Im Mittelpunkt stehen die Strukturierung der gesamten Erfahrungs- und Lebenswelt sowie verstärkte Angebote in den Bereichen Psychomotorik und Rhythmisch-musikalische Erziehung.

- *Versorgung mit technischen Hörhilfen*

Neben verbesserten und rechtzeitig angewandten Diagnoseformen zur Früherkennung von Hörbeeinträchtigungen sowie der Entwicklung der Hörgerätetechnologie ist es vor allem das Cochlea-Implantat (CI), das als wirksame Hörprothese die Funktion der Schnecke (Cochlea) weitestmöglich übernimmt und somit hörgeschädigten [...] [Schülern, Anm. d. Verf.] auditive Wahrnehmung ermöglicht. Die Chancen für eine zufriedenstellende Hör-Sprachentwicklung steigen in jenem Maß, je früher Operation und Anpassung des Sprachprozessors erfolgen. Außer individuellen Hörgeräten, Cochlea-Implantat sowie Höranlagen stehen den hörgeschädigten Schülern eine Vielzahl weiterer Hilfsmittel zur Verfügung, wie Hilfen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit, visuelle und computerunterstützte Hilfen sowie Hilfsmittel im Alltag.

- *Zusätzliche Beeinträchtigungen und Erschwernisse*

Ebenso wie bei hörenden Kindern und Jugendlichen liegen auch bei hörgeschädigten Schülern - neben Mehrfachbehinderungen unterschiedlichen Schweregrads - oft Teilleistungsschwächen in sprachlichen und in nichtsprachlichen Bereichen vor, etwa in der Wahrnehmung, der Motorik und der Emotionalität. Es können Beeinträchtigungen in der auditiven Differenzierung und Kodierung sowie der Hör-Gedächtnisspanne gegeben sein. Im Bereich der Motorik treten Störungen wie Dyspraxie, erhöhter Muskeltonus oder Impulsarmut auf. Ferner sind gestörte Hand-, Finger- und Mundmotorik sowie mangelnde Gleichgewichtsreaktionen offenkundig. Es zeigen sich mentale Repräsentationsschwächen, die sich nachhaltig auf Begriffsbildung und Symbolisierung auswirken. Hinzu können Beeinträchtigungen der psychischen Funktionen treten, wie unangemessenes Sozialverhalten, Konzentrationsmangel, Aufmerksamkeitsstörungen, Formen des hyperkinetischen Syndroms, Rückzug aus Sozialbezügen, autistische Verhaltensweisen, Schulangst, Schreibunfähigkeit sowie Formen von Legasthenie und Dyskalkulie.“ (ebd., S. 7).

Hinweise zum Förderort

Die Erziehungsberechtigten entscheiden nach eingehender schulischer Beratung unter Beachtung der jeweils vorfindbaren Rahmenbedingungen, ob die Schülerin bzw. der Schüler an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören oder an einer allgemeinen Schule unterrichtet und gefördert wird, erforderlichenfalls mit Unterstützung des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts (MSD) Hören.

„In diese Entscheidung können, wenn nötig, Träger von ergänzenden Betreuungsangeboten wie Heilpädagogische Tagesstätte oder Heilpädagogisches Heim einbezogen werden. Der MSD Hören wird [...] [vom zuständigen Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören, Anm. d. Verf.] für jene hörgeschädigten Schüler in der familien- und wohnortnahen allgemeinen Schule angeboten, die zusätzlicher Förderung bedürfen. Hörgeschädigten Schülern mit weiteren Behinderungsformen wird ergänzende spezifische Förderung gewährt. Für sie sind entsprechende Förderschwerpunkte zum Erwerb und zur Festigung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beachten. Bei jeder einzelnen Entscheidung ist zu berücksichtigen:

- Art und Umfang des Förderbedarfs
- Einschätzung der Eltern sowie gegebenenfalls beratender Gremien
- Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule
- Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals
- Vorhandensein technischer, apparativer Hilfsmittel, spezieller Lehr- und Lernmittel
- gegebenenfalls auch baulich-räumliche Voraussetzungen
- Gewährleistung einer individuell angemessenen Sitzordnung
- Einsatz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste

Vor diesem Hintergrund ist jener Förderort zu wählen, der [...] den Förderbedürfnissen, der Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gerecht wird, um ihn auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf die künftigen Anforderungen erfolgreich vorzubereiten. Die Entscheidung über den individuellen Förderort ist stets vorläufig und erfordert eine sonderpädagogische Überprüfung in geeigneten Abständen, um gegebenenfalls die Entscheidungsfindung zu revidieren.“ (ebd., S. 20).

Unterrichtung an der allgemeinen Schule

„Dank frühzeitiger diagnostischer Erfassung, dank qualitativ hochwertiger und früher apparativer Versorgung sowie effektiver Frühförderung und schulvorbereitender Begleitung durch [...] [Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] ist eine wachsende Zahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören in der Lage, allgemeine Schulen zu besuchen. Diese Maßnahmen ermöglichen eine wohnort- und familiennahe Beschulung und verwirklichen auch gemeinsames Lernen von Hörgeschädigten und Hörenden. Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche schulische [...] [Inklusion, Anm. d. Verf.] ist die [...] sonderpädagogische Unterstützung durch den MSD Hören. Er nimmt die Aufgabe wahr, Schüler im Förderschwerpunkt Hören zu begleiten und zu fördern sowie deren Eltern und Lehrkräfte regelmäßig zu beraten. Ebenso bedeutsam ist es, auf der Grundlage der Beratung des MSD Hören angemessene sächliche, räumliche und technische Rahmenbedingungen zu schaffen. Zu den unerlässlichen Voraussetzungen gehören vor allem eine geeignete Sitzordnung und günstige Lichtverhältnisse, um Sprache vom Munde abzusehen, sowie eine angemessene Raumakustik [und eine möglichst geräuscharme Umgebung, Anm. d. Verf.], um bestmögliche Hörerziehung zu gewährleisten.

[Hierzu sollten wenn möglich eine kleinere Klasse gebildet werden und die Mitschüler zu einer besonderen Gesprächsdisziplin und zur strikten Einhaltung von Kommunikationsregeln im Unterricht angehalten werden. Vorhänge und Teppiche können hilfreich sein, um die Raumakustik zu verbessern, Anm. d. Verf.]. Ebenso unabdingbar ist die Versorgung mit elektroakustischen und anderen technischen Hilfsmitteln. Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Kontrolle der Unterrichtsgestaltung sowie eine abgestimmte Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte und Fachdienste sind zwingend erforderlich. Von Wichtigkeit sind ebenso Formen [...] [der, Anm. d. Verf.] Differenzierung, um individuelle Fördermaßnahmen erfolgreich zu verwirklichen. [Hier kommt insbesondere visuellen Hilfen in Form von Bildern, Symbolen, Grafiken, Skizzen oder Schrift im Rahmen eines vielseitigen und abwechslungsreichen Medieneinsatzes eine große Bedeutung zu. Dabei ist auf eine klare und gut gegliederte Darstellung, beispielsweise von Tafelbildern und Arbeitsblättern zu achten. Darüber hinaus sollten die Möglichkeiten des erforderlichen Nachteilsausgleichs erörtert und umgesetzt werden., Anm. d. Verf.]. Unentbehrliche Voraussetzungen für gemeinsames Lernen sind schließlich die Bereitschaft aller Lehrkräfte zur Kooperation, die Berücksichtigung sonderpädagogischer Belange im Unterricht, [insbesondere durch die Unterstützung des MSD, Anm. d. Verf.], die Förderung des gemeinsamen Lernens und sozialen Handelns sowie die vertrauensvolle Zusammenarbeit im Kollegium, mit Eltern sowie mit hörgeschädigten Erwachsenen.“ (ebd. S. 20ff).

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

„Die Schule hat unter anderem die Aufgabe, das Recht der Kinder [...] [und Jugendlichen, Anm. d. Verf.] mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Hörens, der auditiven Wahrnehmung, des Spracherwerbs, der Kommunikation sowie des Umgehen-könnens mit einer Hörschädigung auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung zu verwirklichen. Neben den grundsätzlichen Unterrichts- und Erziehungszielen der allgemeinen Schulen erfüllt sie wesentliche Bildungsaufgaben, die sich aus der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören ergeben.

Sie fördert vor allem den Spracherwerb und führt zu Sprachkompetenz. Sie ist bestrebt, die Auswirkungen einer Hörschädigung zu verringern und baut kompensatorische Fähigkeiten auf. Sie bietet individuelle Hilfen, um ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.“ (ebd., S. 8).

Je nach Ausprägung und Schweregrad der Hörstörung ist über die Förderung an der allgemeinen Schule hinaus eine spezifische, intensive sonderpädagogische Förderung notwendig.

Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören betrifft u.a. folgende Bereiche:

- Lautsprachentwicklung und Sprechförderung,
- Sprachaufbau und Sprachausbau,
- Gebärdenerwerb und Gebärdeneinsatz,
- Kommunikation,
- Hörerziehung,
- Absehen,
- Schriftsprache,
- Kommunikationstaktik.

a) Besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Förderschwerpunkt Hören

Die **sonderpädagogische Förderung** von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören umfasst nach dem Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe (...) (2001) die folgenden besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die an der allgemeinen Schule, soweit möglich, durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik bzw. mit deren Unterstützung durchgeführt werden und aufgrund ihrer hohen Spezifität nicht alleinig als zusätzliche Aufgaben von Lehrkräften der allgemeinen Schulen wahrgenommen werden können:

„Entwicklung des Hörens und der Lautsprache

Als elementare Förderaufgabe gilt die Entwicklung des Hörens und der Lautsprache. [...] Um Lautsprache zu erschließen, benötigt das Kind eine frühzeitig beginnende Hör- und Spracherziehung. Die Sprachentwicklung und die hierfür notwendige Auswahl muttersprachlicher Mittel erfolgen erlebnis- und handlungsorientiert. Hör- und Spracherziehung berücksichtigen die Sprachsituation, richten sich nach den Bedürfnissen des einzelnen Kindes und orientieren sich an Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten der allgemeinen Sprachentwicklung. Letztere ist um so erfolgreicher, je umfänglicher die außerschulische Wirklichkeit einbezogen wird und je intensiver die Eltern an der Förderung mitwirken. Die sonderpädagogische Förderung zielt darauf, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern. Hierzu ist es unerlässlich, den Wortbestand zu erweitern und zu sichern, Wort- und Satzstrukturen zu erarbeiten und die Anwendungsbereiche sprachlicher Inhalte und Formen zu verdeutlichen.

Entwicklung der Schriftsprache:

Dem Erwerb der Schriftsprache kommt bei Schülern im Förderschwerpunkt Hören eine hervorgehobene Bedeutung zu. Schriftsprache als Darstellung der Lautsprache in sichtbarer Form unterstützt die Entwicklung und Entfaltung der Lautsprache. Die Schriftsprache ist vor allem für Kinder mit hochgradiger Hörschädigung und mit spezifischen Lernbeeinträchtigungen von besonderer Wichtigkeit. Schriftsprache ist ein wichtiges Kommunikationsmittel im Kontakt mit den Hörenden.

Gebrauch gebärdensprachlicher und manueller Kommunikationsmittel

Hörgeschädigte, die Lautsprache nicht auditiv kontrollieren können, sind auf den Gebrauch lautsprachbegleitender Gebärden und anderer manueller Kommunikationsmittel angewiesen. Lautsprachbegleitende Gebärden, Fingeralphabet und Phonembestimmtes Manualsystem bilden visuelle Ergänzungssysteme, die den jeweiligen Regularitäten der Laut- und Schriftsprache strukturell folgen. [An der allgemeinen Schule kommt hier dem MSD-Hören die zentrale Aufgabe der Unterstützung zu, Anm. d. Verf.].

Entwicklung der Deutschen Gebärdensprache (DGS)

[...] Die Deutsche Gebärdensprache bietet Kindern und Jugendlichen [mit einer Hörschädigung, Anm. d. Verf.] eine uneingeschränkte Kommunikation. Sie [...] kann für manche Hörgeschädigte, Anm. d. Verf.] unter sprachlich-kommunikativen und kognitiven Gesichtspunkten im Hinblick auf angemessene Sozialisation und Integration [...] unentbehrlich [sein, Anm. d. Verf.]. [...] [Bei inklusiver Beschulung können hier gegebenenfalls individuelle Unterstützungsmaßnahmen notwendig sein. Unter Umständen kann auch der Einsatz eines Gebärdensprachdolmetschers möglich sein. Dies ist durch die Erziehungsberechtigten mit der Eingliederungshilfe zu klären, Anm. d. Verf.].

Hörerziehung

Hörerziehung findet bei regelmäßiger Überprüfung, ständiger Beobachtung und Beachtung des Hörvermögens statt. Sie bezieht auch andere Sinne mit ein. Die **sonderpädagogischen Maßnahmen** [, die soweit möglich durch den MSD Hören umgesetzt werden, Anm. d. Verf.] zielen darauf, die Verarbeitung der Höreindrücke zu verbessern. Dazu bedarf es frühesten und stetiger Begegnung mit der akustischen Wirklichkeit sowie systematischer Hörübungen. Bei der Hörerziehung ist es wichtig, das durch optimale Hörgeräteanpassung vorhandene Hörvermögen oder das durch ein Cochlea-Implantat ermöglichte Hören für die Sprachwahrnehmung zu erschließen. Absehen und Hören sowie taktiles Empfinden können sich dabei wechselseitig unterstützen. [...]

Hörgerichtete Erziehung hat insbesondere folgende Zielsetzungen:

- Verbesserung der auditiven Wahrnehmung
- Auditive Erfassung sprachlicher Strukturen
- Aufgreifen rhythmischer, dynamischer, prosodischer⁵ und melodischer Merkmale der Sprache
- Erarbeitung antizipierender Schemata für die Erfassung sprachlicher Inhalte
- Verbesserung des Sprachgedächtnisses
- Sprechgliederung

[...] Voraussetzungen sind die bestmögliche Anpassung und frühestmögliche Gewöhnung an die ständige Nutzung technischer Hörhilfen sowie deren sachgerechter und pfleglicher Einsatz. Eine stetige Überprüfung der Hörhilfen auf Funktionstüchtigkeit ist unerlässlich.

Schulung des Absehens

Der Schulung des Absehens kommt bei der Wahrnehmung gesprochener Sprache hohe Bedeutung zu. Absehen wird durch technische Hörhilfen wirkungsvoll unterstützt. Die Schüler lernen, dass sichtbar und teilweise sichtbar gebildete Laute und Lautverbindungen mit dazugehörigen, nicht sichtbar gebildeten Lauten verbunden werden. Prägnante und deutlich wahrnehmbare Mundbilder beim Sprechablauf gelten als unentbehrliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Auf optimale Sichtverhältnisse ist zu achten. Geeignete optische, akustische [...] und taktile Hilfsmittel sowie manuelle Zeichen verhelfen zu verbessertem Absehen. [...]

⁵ die Stimmführung und Sprechmelodie betreffend

Individuelle Sprechförderung

Die individuelle Sprechförderung ist während der gesamten Schulzeit unerlässlich. Das verständliche Sprechen wird [im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung, soweit möglich, Anm. d. Verf.] durch Übung und Kontrolle der Sprechbewegung, der Stimme, der Sprechatmung sowie durch Beachtung von Rhythmus, Dynamik, Prosodie und Melodik gefördert. Als wichtige Maßnahmen zur Förderung der Sprechfertigkeit gelten:

- Hörerziehung
- Basale Schulung der Motorik
- Atem- und Stimmgebung
- Rhythmisch-melodische Sprecherziehung
- Artikulation von Einzellauten und Lautgefügen
- Übung von Sprechbewegungsabläufen
- Therapeutische Maßnahmen zur Beseitigung individueller Sprechschwierigkeiten
- Sicherung des Lautbestandes

Förderung des taktilen Empfindens

Technische Hilfen dienen der Förderung des taktilen Empfindens. [...]

Rhythmisch-musikalische Erziehung

[...] Rhythmisch-musikalische Erziehung dient im gesamten Unterricht dem Ziel, Sprache zu verdeutlichen und die eingeschränkte Wahrnehmung auszugleichen. Rhythmisch-musikalische Erziehung verhilft dazu, Sprachformen zu empfinden und zu unterscheiden, etwa Frage, Aufforderung, Antwort und Aussage. Sie macht Sprachstrukturen begreifbar. Das Rhythmisieren des Sprechens gibt der Sprache einen lebendigen Charakter. Es stützt Sprachauffassung, Sprachverständnis und Gefühl für sprachliche Gliederung.

Hörgeschädigtenkunde und Kommunikationstaktik

[Hörgeschädigtenkunde und Kommunikationstaktik stellen im Förderschwerpunkt Hören einen spezifischen Lernbereich dar und werden in der Regel am Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören unterrichtet, Anm. d. Verf.]. Hörgeschädigtenkunde umfasst jene Lerninhalte, die durch die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen bestimmt werden. Die Schüler lernen Ursachen und Formen ihrer Hörschädigung kennen. Sie sammeln Erfahrungen über kompensatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie nützen Möglichkeiten zur Unterstützung und Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit. Sie setzen sich mit der hörenden Welt auseinander und machen sich zugleich in der Gemeinschaft der Gehörlosen und Schwerhörigen kundig. Der sich natürlich entwickelnde, aber auch gelenkte Kontakt mit hörenden Schülern der jeweiligen Altersgruppe wird nachhaltig gepflegt. Ebenso wichtig sind Begegnungen mit hörgeschädigten Erwachsenen. Sinngebende Freizeitaktivitäten unter Nutzung von Angeboten der Gehörlosen- und Schwerhörigengemeinschaft werden angeregt. Ferner gewinnen die Schüler Einblick in die Geschichte der Hörgeschädigten. Sie werden ermutigt und gefördert, trotz ihrer Hörschädigung zu selbstständiger Lebensgestaltung und zu persönlichem Lebensglück zu gelangen.

Kommunikationstaktik ist eine grundlegende Voraussetzung für das Umgehen-können mit der Hörschädigung und leistet einen bedeutenden Beitrag zur Identitätsfindung. Die Schüler tauschen Erfahrungen aus, die sie hinsichtlich ihrer Beeinträchtigungen im Umgang mit Hörenden machen und erarbeiten Bewältigungsstrategien. Sie üben sich darin, durch Nachfragen die Verständigung zu verbessern. Sie werden sensibel für Verstehensprobleme von Hörenden und setzen sich damit auseinander. Sie erfahren behutsame Ermutigung, die an ihren Stärken anknüpft und ihr Selbstwertgefühl festigt. Darüber hinaus erwerben sie Wissen über die verschiedenen Kommunikationsmittel. Sie werden zunehmend fähig, sprachliche Mittel adressaten- und situationsabhängig zu wählen und angemessen zu verwenden. Sie lernen überdies, Lautsprache, Schriftsprache und Gebärdensprache bedarfsabhängig zu wechseln.

Sonderpädagogische Förderung im psycho-sozialen Bereich

Sonderpädagogische Förderung im psycho-sozialen Bereich ist für die emotional-soziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder bedeutsam. Hörschädigungen führen häufig zu Erfahrungsmängeln und Beziehungsstörungen. Das Nachholen von Umwelterfahrungen und das Aufarbeiten unangemessener Sozialbeziehungen sowie das Anbahnen neuer Kontakte sind daher vorrangige Aufgaben der Förderung. Das Erlernen vielfältiger sozialer Normen, Regeln und Verhaltensweisen erfordert die wirklichkeitsnahe Begegnung und Auseinandersetzung mit Personen, Institutionen, Sachen und Bezügen, die für die Lebensgestaltung des Hörgeschädigten bedeutsam sind. Sozialerziehung muss daher - über die Schule hinausreichend - in den Freizeitbereich hineinwirken.

Kommunikation ist Grundlage sozialer Beziehungen. Sie fördert die Fähigkeit, außersprachliche und sprachliche Informationen in den mannigfachen Formen zwischenmenschlicher Begegnung anzuwenden. Dabei muss hörgeschädigten Schülern bewusst werden, dass soziale Kommunikation den korrekten Sprachgebrauch weit übersteigt. Im Wesentlichen ergeben sich folgende Aufgaben:

- Aufgreifen, Bewusstmachen und Vermitteln der Bedeutung außersprachlicher Informationen sowie deren angemessener Einsatz
- Vermittlung sozial orientierter Sprachmittel
- Einübung von Gesprächsformen

Die Schüler müssen darauf vorbereitet werden, dass soziale Integration stets persönlicher Anstrengungen bedarf; ferner, dass die Möglichkeit einer beruflichen und gesellschaftlichen Eingliederung häufig an enge Grenzen stößt. Rollenspiel, szenische Darstellungen und Multimedia verhelfen dazu, soziales Handeln einzuüben, sich selbst zunehmend verstehen zu lernen sowie soziale Beziehungen zu erhellen und positiv zu gestalten.“ (ebd., S. 13 – 16).

Hinsichtlich der Umsetzung dieser Bildungs- und Erziehungsaufgaben sei der interessierte Leser auf die ausführlichen Erläuterungen im *Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule* (S.34 – 61) verwiesen. Dieser kann auf der Homepage des ISB München unter dem Link <http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-hoeren/hoeren/676/> abgerufen werden.

b) Unterricht

„Aus dem sonderpädagogischen Förderbedarf ergeben sich Konsequenzen für die didaktisch-methodischen Entscheidungen bei der Gestaltung des Unterrichts. Insbesondere die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen [...] erfordern eine Differenzierung des Unterrichts. Um Lernrückstände auszugleichen, sind ergänzende Fördermaßnahmen anzubieten. [...]“ (ebd., S. 22). „Differenzierende und individualisierende Maßnahmen tragen zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers bei.“ (ebd., S. 23).

„Auf Grund verminderter Wahrnehmung und sprachlich-kommunikativer Einschränkung kann die Motivation zu spontaner Umwelt- und Sachbegegnung gering ausgeprägt sein und somit zu einem hohen Maß an Erfahrungsarmut führen. Das hörgeschädigte Kind wird daher besonders angeregt und angeleitet, Lebens-, Umwelt- und Sacherfahrungen zu sammeln und den Erfahrungshintergrund sprachlich-kommunikativ umzusetzen.“

Ausgewählte Inhalte, die sich an aktuellen und künftigen Bedürfnissen sowie an Traditionen orientieren, eröffnen den Kindern einen Zugang zu Natur, Kultur, Zivilisation, Technik und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Dazu ist es notwendig, situative Anlässe aufzugreifen und zu nutzen, aber auch Kommunikationssituationen und Sprachanlässe zu schaffen sowie diese behutsam sprachlich aufzubereiten. Auf diese Weise gelingt es zunehmend, die umgebende Welt zu erschließen, zu erklären, sich in ihr zurechtzufinden und sie auch mitzugestalten.“ (ebd., S. 12).

„Die Unterrichtsgestaltung vollzieht sich in ausgewogenem Wechsel von Konzentration und Entspannung, da hör- und anflitzgerichtete Kommunikation und sprachliche Verarbeitung hohe Anforderungen an Hörgeschädigte stellen.

Der Visualisierung kommt ein hoher didaktischer Stellenwert zu. Sie tritt häufig an die Stelle des interpretierend-vermittelnden Wortes und schafft Motivation für Lernprozesse. Wegen der eingeschränkten Möglichkeiten der Kinder, sich die Zusammenhänge der Welt auditiv und sprachlich zu erschließen, sind handelnde Auseinandersetzung und Begegnung mit der Welt im fächerübergreifenden Unterricht wichtige Ziele, denn selbstständiges Entdecken führt zu selbstständigem Problemlösen, zu vertiefter Erfahrung und Erlebnisfähigkeit. Das veränderte Wahrnehmungs- und Auffassungsvermögen erfordert eine individuell angemessene Unterstützung der Lernvorgänge, etwa durch konkrete Zielangaben, prägnante Zusammenfassungen, Skizzen, Grafiken, Symbole, Verlaufsdiagramme, gegliederte Tafelbilder, Arbeitsblätter, variablen Medieneinsatz. Die Schwierigkeiten, Sinnzusammenhänge sprachlich auszudrücken, verlangen immer wieder die Überprüfung des Sinnverständnisses und vielfältige Übungen. Möglichkeiten hierzu bieten etwa Beschriftung von Schemazeichnungen, Lückentexte, Fragen und Mehrfachwahl-Antwort, Kennzeichnung von unbeschrifteten Bildern, Ratetexte, Demonstrationen, Berichte, Kontrollfragen, Rollenspiel, darstellendes Spiel und Pantomime. Die Verzögerung des Lernprozesses auf Grund der kommunikativen Beeinträchtigung macht häufige Zusammenfassungen des Erarbeiteten und visuelle Veranschaulichung notwendig.

Der in der Hörschädigung begründete Wissens- und Erfahrungsmangel erschwert die Wahrnehmung. Deshalb ist der erhöhte Einsatz von Unterrichtsmedien unabdingbar, die als Informationsträger auf das kindliche Verstehen und Erleben abgestimmt werden müssen. Häufig ist es notwendig, Texte zu vereinfachen, um so hörgeschädigten Schülern den Zugang zu erleichtern und Motivation aufzubauen.

Behinderungsspezifische Medien haben für den Gebrauch in der Schule eine hohe Bedeutung. Zur notwendigen Ausstattung gehören neben zweckmäßig beleuchteten und speziell raumakustisch ausgerüsteten Klassenräumen insbesondere

- Modelle, Bilder, Dias, Filme, TV-Aufzeichnungen, Karten, Experimentiergeräte, Bücher, Freiarbeitsmaterialien,
- Computer mit speziellen Lernprogrammen, E-Mail-Anschluss und Internet-Zugang,
- Gebärdenlexika, Gebärden-Multimedia-Programme wie „Gebärdenassistent auf CD-ROM“,
- Faxgerät, Schreibtelefon, Bildtelefon,
- Klassenverstärkeranlagen oder geeignete elektroakustische Kommunikationssysteme, Hörtrainer, audio-taktile Hilfen,
- Möglichkeiten zur Aufbereitung und Erstellung von Medien wie Aufnahme-, Kopier-, Schneid- und Titelgeräte, Untertitelgeräte, auch für audio-visuelle Medien,
- auditive, visuelle und motorisch-taktile Strukturierungshilfen.

Beim Einsatz von audio-visuellen und auditiven Medien ist die Informationsverarbeitung durch geeignete pädagogische Maßnahmen abzusichern. Die unterrichtliche Verwendung von speziellen Medien für Hörgeschädigte, wie Filme mit Untertiteln oder Gebärdenbegleitung, bietet sich an.“ (ebd., S. 22f.).

„Computerunterstütztes Lernen mit geeigneten Multimedia-Systemen erschließt neue Wege für Hörgeschädigte und ermöglicht zugleich individuelles und autonomes Lernen. Auch das Bildtelefon als Medium moderner Telekommunikation Hörgeschädigter soll in den Unterricht einbezogen werden.“ (ebd., S. 23).

„Die Lehrkräfte unterstützen als sprachliches Vorbild das Sprachverständnis und den situationsangemessenen Sprachgebrauch der Schüler. Sie ergreifen Maßnahmen, die zur Sicherung der Verstehensprozesse und der Unterstützung von Äußerungsprozessen der Schüler dienen.“ (ebd., S. 22).

„Die Sprach- und Sprechgewohnheiten der Lehrkraft sind einflussstark. Sie muss ihr Sprechen und ihre Sprache so gestalten, dass sie den Schülern das Verstehen der Lautsprache erleichtert und ihnen gleichzeitig als Vorbild dient. Als wesentliche Sprach- und Sprechgewohnheiten sind zu nennen:

- Möglichst natürliche Sprechweise
- Den Wahrnehmungsleistungen der Schüler angepasstes Sprechtempo
- Rhythmisch-dynamisch ausgewogenes, gegliedertes und moduliertes Sprechen
- Angemessene Lautstärke
- Klare und übersichtliche Diktion

Ebenso bedeutsam sind nonverbale Kommunikationsmittel wie Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperkontakt und Körperhaltung. Durch [...] Kommunikationsformen wie etwa lautsprachbegleitende Gebärden, Fingeralphabet oder Phonembestimmtes Manualsystem können Lehrkräfte, an den allgemeinen Schulen mit Unterstützung des MSD Hören, Anm. d. Verf.] jenen Schülern gerecht werden, die beim Lautspracherwerb auf visuelle Unterstützung angewiesen sind.“ (ebd., S. 16).

„Unterricht, Erziehung und Förderung tragen dazu bei, dass Kinder lautsprachliche, schriftsprachliche und [gegebenenfalls auch, Anm. d. Verf.] gebärdensprachliche Handlungskompetenz aufbauen und weiter entwickeln. Mit Hilfe von individuell gestalteten kommunikativen Lernsituationen und Lernangeboten erwerben Schüler unentbehrliche Grundlagen für selbstständiges, eigenverantwortliches Denken und Handeln. Sie gewinnen Erfahrungen im menschlichen Miteinander und entfalten ihre Persönlichkeit. Unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird mit individuellen Förderangeboten begegnet.“ (ebd., S. 22).

„Hörgeschädigte Schüler müssen zu schulischen Leistungen befähigt werden, die denen Nichtbehinderter gleichwertig sind. Deshalb sind bei der Leistungsbewertung die allgemein gültigen Grundsätze unter Berücksichtigung des *Nachteilsausgleichs* anzuwenden. Bei schriftlichen Leistungserhebungen orientiert sich die verwendete Sprache an den Wörtern und Satzformen, die im bisherigen Unterricht erarbeitet wurden. Eine angemessene, ausreichende Arbeitszeit ist bereit zu stellen. Voraussetzung für die mündliche Leistungserhebung ist die Sicherheit der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler.“ (ebd., S. 23).

c) Sonderpädagogische Förderung

„Grundlage von Erziehung, Unterricht und Förderung ist eine diagnosegeleitete sonderpädagogische Förderung während der gesamten vorschulischen und schulischen Zeit. Neben der regelmäßigen Erstellung eines Audiogramms stehen ein differenziertes, umfassendes Aufspüren von Lern- und Leistungsmöglichkeiten des Kindes sowie das Erfassen möglichst vieler Variablen, die das Lernen beeinflussen, im Mittelpunkt.“ (ebd., S. 8f).

„Regelmäßig durchgeführte audiometrische und testdiagnostische Verfahren, systematische Beobachtungen, Elterngespräche und Gespräche im interdisziplinären Team ergänzen sich. Diese Maßnahmen sind zwingend geboten, weil sie ein ganzheitliches Persönlichkeitsbild vermitteln und die weitere Förderung bestimmen. Aus der Diagnostik werden individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet, insbesondere die sprachlich-kommunikative Förderung im Kontext von Erziehung und Unterricht. Durch planvolles Vorgehen können Kompetenzen in

Laut- und Gebärdensprache entwickelt und ausgebaut, Persönlichkeitsbildung gefördert sowie Umwelterfahrungen aufgeholt und erweitert werden. Der *Förderplan* beinhaltet die anzustrebenden Ziele der individuellen erzieherischen und unterrichtlichen Förderung sowie ausgewählte Maßnahmen und Methoden. Dieser Plan wird im Team erstellt und mit den Eltern erörtert. Diagnostische Erkenntnisse werden immer wieder überprüft und bei Bedarf verändert. Die Wirksamkeit der im Förderplan niedergelegten Maßnahmen wird fortlaufend kontrolliert.“ (ebd., S. 20f).

„Die Diagnostik in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Kognition, emotional-soziales Handeln sowie von Sprache und Kommunikation muss regelmäßig wiederholt und bei Bedarf auch interdisziplinär durchgeführt werden, um die bestmögliche Förderung der hörgeschädigten Kinder sowohl im vorschulischen als auch im schulischen Bereich sicherzustellen. Dabei ist die stetige verantwortungsvolle Kontrolle der apparativen Versorgung unabdingbar notwendig. Besondere Bedeutung gewinnt die diagnostische Ermittlung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Diagnosegeleitete individuelle Förderung fordert von Lehrkräften ein umfängliches Repertoire an individualisierenden Unterrichtsmethoden und Förderformen.“ (ebd., S. 8f.). An der allgemeinen Schule kann der MSD Hören zur Beratung der Lehrkräfte hinzugezogen werden.

„Im Mittelpunkt der sonderpädagogischen Förderung steht die Gesamtpersönlichkeit des Schülers, der in verschiedenen Situationen lernt und handelt. Ganzheitlichkeit in Erziehung, Unterricht und Förderung berücksichtigt möglichst viele Dimensionen, vor allem den personalen und sozialen Aspekt. Sie nimmt Bezug auf alle Persönlichkeitsbereiche des Schülers, etwa auf das Erleben und Fühlen, das Wahrnehmen und Denken, die Sprache und Kommunikation, das Wollen und Handeln. So vermag der Lernende eine breit gefächerte Handlungskompetenz zu erwerben, die ihn befähigt, in vielfältigen Lebenssituationen bestehen zu können. Bildung, Erziehung und Förderung reichen weit über Aufbau und Ausbau von Sprache und Kommunikation sowie Wissensvermittlung hinaus. Sie streben eine umfassende positive Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören an. Der Unterricht begegnet dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit mit offenen Lernformen, wie Freiarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht.“ (ebd., S. 26f.).

Inklusive sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören umfasst u.a.:

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinen Schule, Lehrkräften für Sonderpädagogik, ggf. Gebärdensprachdolmetschern und weiteren außerschulischen Fachkräften
- Förderdiagnostik in Verantwortung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik,
- individuelle Förderplanung an der allgemeinen Schule mit Unterstützung des MSD Hören,
- lautsprachliche Förderung,
- Ausschöpfung von Möglichkeiten in der bilingualen Förderung (Laut- und Gebärdensprache),
- Auswahl und Einsatz vielfältiger, geeigneter technischer und elektronischer Hilfsmittel,
- besondere akustische Gegebenheiten,
- spezifische Bildungsaufgaben wie Hörgeschädigtenkunde und Kommunikationstaktik, insbesondere zur Kommunikationssicherung,
- integrativ-kooperative Maßnahmen,
- intensive Elternarbeit,
- Zusammenarbeit und Koordination mit Fachdiensten, insbesondere der Pädaudiologie zur regelmäßigen Überprüfung des Hörvermögens sowie zur Beratung
- ggf. zusätzliche therapeutische Angebote
- ggf. Förderung in einer Heilpädagogischen Tagesstätte (HPT)

Zusammenarbeit von Lehrkräften, außerschulischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten

„Die betreffenden *Lehrkräfte* verständigen sich regelmäßig über gemeinsame erzieherische und unterrichtliche Ziele sowie über geeignete Methoden und Maßnahmen zu deren Umsetzung. Sie treffen in Absprache mit weiteren Fachkräften im Team Vereinbarungen über die in der Schule verwendeten Hilfsmittel, Anschauungsmaterialien, Zeichensysteme und Gebärdensprache.“ (ebd., S. 26)

„Eine wichtige Voraussetzung für Erziehung, Unterricht und Förderung hörgeschädigter Schüler ist die enge Zusammenarbeit mit den *Erziehungsberechtigten*. Partnerschaftlicher Umgang und regelmäßige Gespräche fördern die Kooperation. Hinweise der Eltern auf Erleben und Verhalten des Kindes auch außerhalb der Schule werden in die [...] Förderung einbezogen. Der MSD Hören informiert und berät Eltern bei Fragen zum Umgang mit Hörschädigungen, bei der Bewältigung von Lernproblemen und Erziehungsschwierigkeiten. Er vermittelt bei Bedarf Hilfe durch außerschulische Fachdienste. Lehrkräfte und Eltern beraten sich gemeinsam über Förderangebote und Fördermaßnahmen. Wechselseitiger Austausch von Beobachtungen, Erfahrungen und Informationen führen zu einer partnerschaftlichen, konkurrenzfreien Abstimmung der Erziehungsziele und Erziehungsstile.“ (ebd., S. 26).

Weiterführende Informationen:

Weiterführende Literatur:

ISB (Hrsg.): Förderschwerpunkt Hören. Im Fokus (verschiedene Ausgaben).



(Verlinkung im Bild)

Jacobs H., Schneider M., Wisnet M. (2004): Hören - Hörschädigung. Herausgegeben vom Paritätischen Wohlfahrtsverband, Landesverband Hessen e.V.

Leonhardt A. (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Leonhardt A. (2013): Schüler mit Hörschädigung in der Grundschule. In: Sache – Wort – Zahl 135, S. 50 – 53.

Leonhardt A., Truckenbrodt T. (2015): Schüler mit Hörschädigung in der Grundschule im inklusiven Unterricht

Ein Exemplar dieses Titels liegt allen Schulen in Bayern vor.

Ansprechpartner:

Thomas Lustig
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
Tel. 089/2170-2852
Thomas.Lustig@isb.bayern.de

2.2.7 Förderschwerpunkt Sehen

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel sind zum Großteil dem Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe, Förderschwerpunkt Sehen (2002) entnommen und fokussieren die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen.

Weitere praxisorientierte und nützliche Hinweise zur Inklusion in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich darüber hinaus in den folgenden Kapiteln 2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee und 2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion.

Fallbeispiel „Nicole“

Nicole besucht die 1. Klasse ihrer Sprengelgrundschule. Zusammen mit ihrer Freundin Sarah sitzt sie in der zweiten Reihe. Seit sie klein ist, trägt sie eine Brille. Im Kindergarten kam Nicole gut zurecht. Es gab kaum Auffälligkeiten.

Nicole ist ein aufgeschlossenes Mädchen, das gerne erzählt, Dinge hinterfragt und neugierig und interessiert ist. Beim Betrachten von Bildern sowie bei der Arbeit am Overhead-Projektor sinkt ihre Motivation allerdings sehr stark. Auch die farbenfroh gestalteten Tafelbilder sprechen sie nicht an wie die Klassenkameraden. Statt von der Tafel abzuschreiben, schaut sie bei ihrer Freundin Sarah ins Heft. Auffällig ist auch, dass Nicole häufig über Taschen oder andere Gegenstände stolpert, die am Boden liegen.

Die Lehrkraft macht sich Gedanken über die Ursachen für die von ihr beobachteten Auffälligkeiten. Da Nicole bereits eine Brille trägt, wendet sich die Lehrkraft an den MSD Sehen. Sie schildert dem MSD Sehen ihre Beobachtungen und vereinbart einen Termin für einen Unterrichtsbesuch und ein Beratungsgespräch.

Bei einer Sehüberprüfung fällt auf, dass die Brillenstärke für Nicole möglicherweise nicht ausreicht und sie zudem auf starke farbliche Kontraste angewiesen sei. Der Besuch beim Augenarzt bestätigt die Vermutung.

Der MSD-Sehen plant gemeinsam mit der Klassenlehrkraft und den Eltern weitere Schritte, wie man Nicole im Unterricht angemessen fördern und unterstützen kann.

Maßnahmen der Eltern:

- Besuch beim Augenarzt mit umfassender Untersuchung und Verordnung einer neuen Brille.
- Besorgen der Brille.

Maßnahmen des MSD Sehen:

- Der MSD Sehen unterstützt die Lehrkraft durch Hinweise, die zur Erleichterung der visuellen Wahrnehmung im Unterricht und zur Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Klasse führen, z. B. durch Vermittlung einfacher Regeln: „Wir beschreiben alles Sichtbare mit Worten.“ Durch regelmäßigen Austausch können neue Situationen und auftretende Schwierigkeiten besprochen und gemeinsam Lösungen gefunden werden.
- Der MSD Sehen unterstützt Nicole dabei, Bedürfnisse klar auszudrücken, um Einschränkungen bedingt durch ihre Sehbehinderung möglichst gut kompensieren zu können, z. B. „Können Sie bitte das Licht einschalten, damit ich besser lesen kann.“

Maßnahmen im Klassenzimmer:

- Die Klassenlehrkraft ändert die Sitzordnung, Nicole sitzt jetzt in der ersten Reihe. Das Fenster ist direkt hinter ihr, damit sie von der Sonne nicht geblendet wird.
- Die Lehrkraft achtet darauf, dass die Klassenzimmerbeleuchtung und das Tafellicht eingeschaltet sind, sodass die Lichtverhältnisse im Zimmer durchwegs günstig sind.

Maßnahmen im Unterricht:

- Die Lehrkraft achtet darauf, dass alles, was visualisiert ist, auch verbalisiert wird.
- In der Klasse wird das Thema Sehbehinderung aufgegriffen. Gemeinsam werden Regeln aufgestellt, um beispielsweise „Stolperfallen“ im Klassenzimmer zu vermeiden.
- von Folien macht die Lehrkraft für Nicole Kopien mit starken Kontrasten und z. T. Vergrößerungen, damit diese sie besser betrachten kann.
- Die Lehrkraft achtet auf geeignete Farben der Kreide, um einen möglichst guten Kontrast zur Hintergrundfarbe der Tafel zu erzielen. Sie beschränkt sich bei der Gestaltung des Tafelbildes auf einige gut erkennbare Farben.

Durch die gute Zusammenarbeit zwischen Eltern, dem MSD Sehen und der Klassenlehrkraft gelingt es Nicole gut, sich am Unterricht zu beteiligen. Durch die zusätzlichen Materialien der Lehrkraft (Vergrößerungen, Kopien von Bildern, Folien,...) zeigt Nicole mittlerweile auch mehr Aktivität an den Gesprächen in der Klasse zu Bildern oder Impulsen auf dem Overhead-Projektor.

Grundlegende Informationen zum Förderschwerpunkt Sehen

„Menschen orientieren sich vorwiegend visuell, deshalb ist das Auge ein überaus wichtiges Wahrnehmungsorgan. Sehen ist die Bezeichnung für Vorgänge und Ergebnisse von Aufnahme, Weiterleitung und Verarbeitung visueller Eindrücke, die mit Hilfe des Sehorgans in der Verknüpfung mit zentralen Funktionen stattfindet. So können visuelle Beeinträchtigungen auf drei Ebenen des Sehprozesses lokalisiert sein: Im Auge als Organ für die sensorische Aufnahme von Reizen, in den Nerven- und Sehbahnen, die aufgenommene Reize weiterleiten und in den für die zentrale Verarbeitung der zugeleiteten Sehreize zuständigen Bereichen des Gehirns. Durch das Auge werden in kürzester Zeit umfassende Informationen gewonnen. Diese Informationen werden durch stetiges Wiedererkennen im Gedächtnis gespeichert. Der Aufforderungscharakter der Umwelt, diese sehend zu durchdringen oder sich dort zu bewegen, ist bei Sehgeschädigten eingeschränkt. Der Gesichtssinn ermöglicht Lokalisierung und Identifizierung räumlich entfernter Begebenheiten. Er initiiert, steuert und koordiniert zielgerichtete Bewegungen in die Nähe und Ferne. Er informiert über die Stellung des eigenen Körpers im Raum. Er liefert wichtige Informationen für den sozialen Austausch mit anderen Menschen. Die Sehfähigkeit spielt eine wichtige Mittlerrolle bei Wahrnehmung und Verarbeitung von Eindrücken der übrigen Sinnesorgane. Sie stabilisiert die Beziehungen zwischen Person und Umwelt. Da das visuelle System mit vielen anderen Körperfunktionen eng verbunden ist, erscheint der Sehprozess komplex und ist deshalb in vielfältiger Weise stör anfällig. In Anbetracht einer in weitem Umfang auf Visualität ausgerichteten Umwelt ist das Umgehen-Können mit einer Sehschädigung für die Schüler von besonderer Bedeutung.“

Formen von Sehschädigungen

Im Förderschwerpunkt Sehen findet sich eine sehr heterogene Schülerschaft. Der Begriff der Sehschädigung wird in der Regel für unterschiedliche Grade der Verminderung des Sehvermögens und des Ausfalls des Sehens verwendet. Blinde Kinder können nicht oder nur in geringem Maß auf der Grundlage visueller Eindrücke lernen. Sie nehmen Informationen aus der Umwelt insbesondere über den Tastsinn und über das Gehör sowie über die Sinne der Haut, des Geruchs und des Geschmacks auf. Die kompensierenden Funktionen dieser Sinne können durch geeignete Lernangebote entwickelt und gefördert werden. Kinder mit Sehbehinderung können ihr eingeschränktes Sehvermögen nutzen, sind aber in vielen Situationen auf besondere Anleitung und technische Hilfsmittel angewiesen. Beeinträchtigungen oder Ausfall der visuellen Wahrnehmung erschweren die körperliche und motorische, die geistige, emotionale und soziale Entwicklung.

Das Ausmaß der Sehschädigung wird im Einzelfall durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt, etwa vom Alter beim Eintritt der Sehschädigung, von der Dauer ihres Bestehens, von der verbliebenen Sehfähigkeit, vom Selbstkonzept, von zusätzlichen Beeinträchtigungen sowie vom Lern- und Leistungsvermögen, schließlich von bereits durchgeführten Fördermaßnahmen und von der Versorgung mit technischen und elektronischen Hilfsmitteln. Auch Einstellungen und Verhalten von Bezugspersonen, familiäre Lebensbedingungen sowie soziale und kulturelle Einflüsse haben Auswirkungen auf die Sehschädigung.

Als *sehbehindert* gelten jene Kinder, deren Sehvermögen und Sehleistung so weit verringert sind, dass ihnen erfolgreiches Lernen ohne sehbehindertenspezifische Unterstützung nicht möglich ist, die aber beim Einsatz entsprechend adaptierter Methoden, Medien, Techniken und Hilfsmittel in der Lage sind, unter primärer Verwendung derselben Sinne wie bei Sehenden zu lernen. Sehbehinderte bauen ihre Vorstellungen optisch auf und können sich der normalen Schrift bedienen. Das Sehvermögen ist trotz optischer Korrektur demnach meist so beeinträchtigt,

- dass die Schüler auf dem besseren Auge oder beidäugig trotz Gläserkorrektur - ohne optische Hilfsmittel - eine zentrale Sehschärfe von $1/3$ bis $1/20$ der Norm in die Ferne oder in die Nähe erreichen,
- dass sie bei einem Arbeitsabstand von 30 cm in der Nähe eine Sehschärfe von $1/3$ (Nieder V) oder weniger aufweisen,
- dass trotz besserer Sehschärfe andere Beeinträchtigungen in entsprechendem Schweregrad vorliegen, z. B. Einengung des Gesichtsfeldes oder erhöhte Blendempfindlichkeit. Oft besteht ein erheblicher Unterschied zwischen dem Sehvermögen im Nahbereich und beim Sehen in die Ferne.

Es gibt *hochgradig sehbehinderte* Kinder, deren Sehvermögen und Sehleistung so stark beeinträchtigt sind, dass sie im Wahrnehmungs- und Lernprozess visuelle Reize nur teilweise oder in sehr geringem Maß verwerten können. Deshalb ist ihnen erfolgreiches Lernen nur unter vorwiegendem Einsatz nicht visueller Sinne möglich. Angemessene optische und technische Hilfsmittel sind Voraussetzung für die Nutzung ihres Sehvermögens. Die Sehschärfe hochgradig Sehbehinderter liegt zwischen $1/20$ und $1/50$ der Norm. Bei erhöhter Sehschärfe sind häufig zusätzliche Störungen - etwa Einschränkung des Gesichtsfeldes oder Röhrenblick - des Sehvermögens vorhanden, so dass hochgradig sehbehinderte Schüler in der Regel auf Methoden und Medien des Blindenunterrichts angewiesen sind.

Blinde Schüler haben entweder kein Sehvermögen oder ihre Sehleistung ist so gering, dass ihr Wahrnehmungs- und Lernprozess außerordentlich erschwert ist. Vermittlungs- und Erarbeitungsformen sowie Medien sind im Unterricht auf nicht visuelles Lernen abgestimmt, wobei noch vorhandenes Restsehvermögen stets gefördert wird. Die visuelle Wahrnehmung blinder Schüler, die von Geburt an oder im Verlauf des Kindesalters erblindet sind, übersteigt nicht $1/50$ der Norm.

Bei Schülern mit *zentralen visuellen Wahrnehmungsstörungen* sind Aufnahme und Weiterleitung visueller Reize verringert, obwohl keine Sehschädigung zu Grunde liegt.

Da sich eine Sehschädigung in komplexer Vielfalt von gestörten Sehfunktionen darstellt, kann diese Beeinträchtigung nicht einzig durch die Feststellung der Sehschärfe beurteilt werden. Letztere erfasst weder die Mehrdimensionalität noch die personale Eingebundenheit der Sehschädigung. Die Einschätzung des Sehvermögens in lebenspraktischen Situationen liefert zuverlässige Informationen darüber, inwieweit Sehgeschädigte imstande sind, die vorhandene Sehkraft im schulischen Bereich und bei der Bewältigung von Alltagssituationen zu nutzen. Hierbei kann die Art der Sehschädigung einzelne Lebensbereiche unterschiedlich beeinflussen. Die gemeinsamen Förderschwerpunkte liegen im Bereich des Sehens, der visuellen Wahrnehmung und des Umgehenkönnens mit einer Sehschädigung.

Auswirkungen von Sehschädigungen

Sehschädigungen oder Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung können Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung [...] haben, nämlich im körperlich-motorischen, im kognitiven und emotional-sozialen Bereich, im Lern- und Leistungsverhalten, in der Sprache und im kommunikativen Handeln.

Auswirkungen im Bereich der Wahrnehmung

Sowohl die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit als auch das optische Leistungsvermögen sind bei sehbehinderten Schülern höchst unterschiedlich. Sie leben in einem begrenzten, für sie bisweilen selbst schwer deutbaren Sehraum. Auch nach Art und Grad der Beeinträchtigungen unterscheiden sich die Sehbehinderungen. Es können das deutliche Sehen, das zentrale oder periphere Sehen, das Farbsehen sowie das räumliche Sehen betroffen sein. Der Vorgang des Sehens ist verlangsamt. Da die Konzentration auf das Sehen ein hohes Maß an Anstrengung verlangt, neigen Schüler mit Sehbehinderung bisweilen dazu, sich mit flüchtigen Seheindrücken zufrieden zu geben.

Während bei der visuellen Wahrnehmung große und kleine, ferne und nahe Gegenstände mit einem Blick erfassbar sind, erfordert die taktile Wahrnehmung ein sukzessives Erfassen. Diese Form des Lernens ist sehr zeitaufwändig, erfordert bewusste Willensanstrengung und setzt aktive Zuwendung und handelnde Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und Situationen voraus. Auch können empfindliche, zerbrechliche, zu schnell verformbare, taktile unangenehme oder gefährliche Gegenstände, aber auch sich rasch bewegende Objekte nicht oder nur eingeschränkt erfasst werden. Für Sehgeschädigte ist die auditive Wahrnehmung als Fernsinn von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Lokalisierung von Objekten und auf die Raumorientierung. Die auditive Wahrnehmung liefert jedoch andere Vorstellungen als visuelle Eindrücke. Körperempfinden, Geruch und Geschmack bestimmen und ergänzen die Umwelteindrücke.

Fehlendes oder eingeschränktes Sehvermögen zwingt die Schüler zu erhöhten Denk- und Gedächtnisleistungen sowie zu verstärkter Aufmerksamkeit und Anstrengung. Dies führt häufig zu rascher Ermüdung. Erschwernisse in der visuellen Wahrnehmung können durch die Förderung der übrigen Sinne teilweise ausgeglichen werden.

Auswirkungen im motorischen Bereich

Beeinträchtigungen im motorischen Bereich äußern sich bei Schülern mit Sehschädigungen vor allem in verlangsamer motorischer Entwicklung, in verringerten Bewegungserfahrungen, in eingeschränkter Bewegungskompetenz, in Bewegungsunsicherheit und -gehemtheit sowie in Ängstlichkeit beim Sich-bewegen im Raum. Häufig sind Auffälligkeiten in Körperwahrnehmung, Körperhaltung und Bewegungskoordination zu beobachten. Durch den Mangel an visuell-räumlichen Erfahrungen entstehen erhebliche Beeinträchtigungen des Bewegungsverhaltens, der Grob- und Feinmotorik und der statomotorischen Entwicklung. Die verminderte oder fehlende visuelle Wahrnehmung in Bewegungsplanung und Bewegungsablauf bedeutet zusätzliche Belastung, auf die der Organismus mit erhöhter Muskelanspannung reagiert. Deshalb finden sich bei diesen Kindern häufig Verkrampfungen der Augen- und Halsmuskulatur, Atemfehlformen und Gelenkverhärtungen. Die Schüler sammeln im

Vergleich zu Sehenden ein geringeres Maß an Bewegungserfahrungen und finden in unzureichendem Maß quantitative und qualitative Entwicklungsanreize zur Differenzierung motorischer Abläufe vor. Eine Sehschädigung wirkt sich besonders auf jene Bereiche aus, bei denen selbstinitiierte Bewegungen erforderlich sind. Die Kontrolle über eigene Bewegungsabläufe ist erschwert. Eine Nachahmung von Bewegungsmustern ist nicht oder nur bedingt möglich. Es entstehen meist Bewegungs- und Übungsmangel. Gefahrenquellen werden oft nicht hinreichend erkannt und unangemessen eingeschätzt. So können negative Erfahrungen im Bewegungsraum bisweilen unsichere und ängstliche Grundhaltung und Hemmung des Bewegungsdranges begünstigen. Dadurch werden freie, selbstständige Fortbewegung und Freude an der Bewegung erheblich erschwert. Neben der verzögerten motorischen Entwicklung treten bei Blinden häufig psychomotorische Besonderheiten auf. Die als „Blindismen“ bekannten Bewegungsstereotypen sind unkontrollierte, automatisierte und rhythmische Bewegungen, wie Drehen des Kopfes, Wippen, Schaukeln oder Augenbohren. Diese Auffälligkeiten werden von Sehenden oft als störend empfunden.

Auswirkungen im kognitiven Bereich

Visuelle Wahrnehmung muss ganz oder teilweise durch die verbliebenen Sinne ersetzt werden. Deshalb kommt es bei diesen Schülern zu verlangsamtem oder andersartigem Verlauf der kognitiven Prozesse. Durch die häufig geringen Anreize aus dem Umfeld sind die Erfahrungsmöglichkeiten begrenzt. So ist erklärbar, dass der kindliche Erfahrungshintergrund im Hinblick auf die Entwicklung von Vorstellungen und Begriffsvielfalt individuell unterschiedlich ist. Für das Erlernen von Begriffen ist eine erlebnisbestimmte Begegnung mit möglichst vielen konkreten Gegenständen unentbehrlich. Der Zwang zur Sukzessivität beim Erfassen von Dingen beeinträchtigt besonders bei Blinden den Begriffsbildungsprozess. Da Zugang zur Umwelt, differenzierte Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung erschwert sind, müssen Begriffsbildung und Umgang mit sprachlichen Bildern unterstützt werden. Blinde können viele Merkmale, die für Sehende wesentlich zur Begriffsbildung dienen, nicht oder nur ungenügend wahrnehmen. Es erfolgt eine Verschiebung von Identifikations- und Klassifikationsmerkmalen, die Blinden zugänglich sind. Da der Begriffsbildungsprozess bei blinden Schülern sukzessiv verläuft, ist dieser gedächtnisbelastend. Auch neigen die Kinder zu unreflektierter Übernahme von Begriffen und Redewendungen. Sie benutzen bisweilen auch Worthülsen. Häufig erfolgt Begriffsbildung durch sprachliche Vermittlung. Hierbei besteht die Gefahr, dass Begriffe inhaltlich nicht geklärt sind. Dieses Bedeutungswissen ist für die Kommunikation mit Sehenden und für das soziale Lernen unerlässlich.

Auswirkungen im emotional-sozialen Bereich

Sehgeschädigte Kinder haben bereits vor dem Schuleintritt vielfältige Erfahrungen des Andersseins gemacht. Inmitten der Gruppen Sehender und Blinder erleben sehbehinderte Kinder oft Unverständnis, unzureichende Achtung und Wertschätzung. Das Bedürfnis nach Akzeptanz und Angenommensein mit der Sehbehinderung wird häufig nicht erfüllt. Negative Erfahrungen lassen Gefühle von Unsicherheit und von geringem Selbstwertgefühl sowie ein beeinträchtigtes Selbstkonzept entstehen.

Für die emotionale und soziale Entwicklung ist es von großer Wichtigkeit, wie Eltern auf die Sehschädigung reagieren, ob die Behinderung akzeptiert, verdrängt oder abgelehnt wird. Erzieherisches Handeln und Verhalten von Elternhaus und sozialer Umgebung leisten einen bedeutenden Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Passivität kann die Folge von überbehütendem Elternverhalten sein. Auch ablehnendes Verhalten ignoriert kindliche Bedürfnisse und schränkt Aktivitäten ein. Demnach hat die Sehschädigung sowohl Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung als auch auf die Aktivitäten der Kinder selbst. Sie finden nicht selten schon vom Kleinkindalter ungünstige Einflüsse vor. Es können etwa häufige Krankenhausaufenthalte die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehungen belasten und Trennungsängste erzeugen. Die erschwerten sozialen Bedingungen nehmen auf die emotionale Entwicklung ebenso Einfluss wie die Sehschädigung selbst. Gestörter Blickkontakt, Entstellungen wie Schielen, Augenzittern, Hornhautnarben oder abnorme Kopfhaltung können zu Belastungen in sozialen Bezügen führen. Fehleinschätzungen des Sehvermögens und der

Leistungsfähigkeit äußern sich auch in Unter- oder Überforderung. Hieraus erwachsen nicht selten unangemessenes Verhalten, Unsicherheit, Ängste und Gefühle von Minderwertigkeit. Durch die Sehschädigung ergeben sich häufig offenkundige Schwierigkeiten und Missverständnisse bei Anbahnung und Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten. Durch Mimik und Gestik, Haltung und Blickkontakt werden nonverbale Informationen unter Sehenden weiter gegeben, die Einstellungen, Meinungen, Emotionen und Reaktionen des Gesprächspartners widerspiegeln. Sehgeschädigte können hingegen Mimik und Gestik nicht in gleicher Weise erlernen und vollziehen wie Sehende. Für Erstere sind das rasche und genaue Erkennen von Personen, deren Interaktionsbereitschaft, deren Gefühle oder das zu erwartende Verhalten meist schwerlich einzuschätzen. Auch bei Sehenden wird Unsicherheit erzeugt, weil jenes auf Gesehen-werden ausgerichtete Verhalten häufig von Sehgeschädigten nicht angemessen interpretiert werden kann.

Da Kinder mit einer Sehschädigung soziale Interaktionsfertigkeiten nicht durch imitierendes Lernen erwerben können, kommt der systematischen Entwicklung von Interaktionskompetenz hohe Bedeutung zu. Für diese Schüler ist es von großer Wichtigkeit, Prozesse des körperlichen Ausdrucks kennen zu lernen, das eigene Ausdrucksvermögen zu erweitern und zu sichern sowie sensibel zu sein für die Schwierigkeiten sehender Menschen in der Kommunikation mit Sehgeschädigten. So kann es gelingen, Interaktionen mit Sehenden unmissverständlich und positiv zu gestalten.“ (Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe, Förderschwerpunkt Sehen 2002, S. 5-8, Abschnitt leicht modifiziert).

Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen betrifft u.a. folgende Bereiche:

- Körperwahrnehmung, Körperhaltung, Muskeltonus, Bewegungskoordination, Grob- und Feinmotorik, statumotorische Entwicklung, Hemmung der Bewegungsfreude und Bewegungstereotypen als Folge der eingeschränkten visuellen Wahrnehmung
- Orientierung und Mobilität
- Umwelterfahrungen als Grundlage für die sprachliche Begriffsbildung
- Kommunikation (u.a. Mangel nonverbaler Signale für die zwischenmenschliche Kontaktregulation, eingeschränkte Begriffsbildung)
- Emotionale und soziale Entwicklung (Verunsicherung, Rückzug und Isolation)
- Selbstständigkeit und Selbstversorgung

Förderorte

„Die schulische Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sehen hat in den vergangenen Jahren zu einer Vielfalt von Förderformen und Förderorten geführt. Neben der Schule für Blinde und der Schule für Sehbehinderte entwickelten sich Formen gemeinsamer Erziehung und Unterrichtung von blinden und sehbehinderten Kindern im Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen. Diese Einrichtung öffnet auch den Unterricht für Kinder ohne Behinderungen, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Schließlich werden Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sehen auch in der wohnortnahen allgemeinen Schule mit Unterstützung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterrichtet.

Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht

Dank frühzeitiger diagnostischer Erfassung, erfolgreicher Frühförderung und schulvorbereitender Begleitung sowie Versorgung mit optischen und elektronischen Medien sind viele sehgeschädigte Kinder in der Lage, allgemeine Schulen zu besuchen. Diese präventiv-integrativen Fördermaßnahmen ermöglichen eine wohnort- und familiennahe Beschulung. Sie verwirklichen gemeinsames Lernen von sehgeschädigten und sehenden Kindern. Voraussetzung hierfür ist, dass dort die notwendigen personellen, räumlichen, sächlichen und

technischen Rahmenbedingungen vorhanden sind. Erfolgreiche [...] [Inklusion, Anm. d. Verf.] verlangt auch die kontinuierliche Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste aus [...] [dem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen, Anm. d. Verf.].“ (ebd., S. 10).

„Das Förderzentrum hat auch die Aufgabe, sehgeschädigte Kinder und deren Eltern [...] in anderen Schulformen und Schularten zu beraten und zu unterstützen. Diese Einrichtung verfügt über diagnostische Kompetenzen, stellt spezielle optische und elektronische Hilfsmittel bereit, bietet Gelegenheit zur Orientierungs- und Mobilitätserziehung sowie zum Training lebenspraktischer Fertigkeiten an.“ (ebd., S. 10). Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste haben „die Aufgabe, sehgeschädigte Schüler der allgemeinen Schule [sowie anderer Förderschulen, Anm. d. Verf.] zu beraten, zu fördern, deren Eltern, Lehrer und Mitschüler sowie Schulaufsicht und Schulträger zu beraten und zu begleiten.

Im gemeinsamen Unterricht sind bei Planung, Durchführung und Kontrolle der Unterrichtsgestaltung individualisierende Formen vonnöten. Ebenso ist eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte unerlässlich. Es ist auch die Versorgung des Schülers mit sehgeschädigtenspezifischen Texten und Materialien notwendig. Ferner sind Beratung und Unterstützung im Umgang mit der medialen, elektronischen und technischen Ausstattung sowie die Kenntnis von sehbehinderten- und blindenspezifischen Arbeitstechniken zwingend geboten. Aufgabe der Mitarbeiter in den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten ist auch die Vermittlung der Brailleschrift. Die sonderpädagogische Förderung umfasst ferner die Organisation spezieller Fördermaßnahmen, etwa im Bereich des Orientierungs- und Mobilitätstrainings, die psychomotorische Förderung sowie die Schulung lebenspraktischer Fertigkeiten. Eine inhaltliche, didaktisch-methodische und organisatorische Abstimmung der Fördermaßnahmen verhindert, dass die Erfüllung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu einer Sonderstellung des sehgeschädigten Kindes führt.“ (ebd., S. 10f.).

Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort

„Auf der Grundlage der Empfehlung und bei Mitwirkung der Eltern sowie unter Beachtung der Rahmenbedingungen entscheiden Schule, Schulaufsicht und Eltern in gemeinsamer Verantwortung, ob der Schüler [...] die wohnortnahe [...] [allgemeine Schule, Anm. d. Verf.] - bei Bedarf mit Unterstützung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste – [...] [besuchen kann oder das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen die im Einzelfall geeignetere Wahl des Förderortes darstellt, Anm. d. Verf.]. In die Entscheidung können, wenn nötig, Träger von ergänzenden Betreuungsangeboten, wie Heilpädagogische Tagesstätte einbezogen werden. Die Leistung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste des Förderzentrums wird jenen sehgeschädigten Kindern angeboten, die eine familien- und wohnortnahe allgemeine Schule besuchen und zusätzlicher Förderung bedürfen. Dabei sind bei jeder einzelnen Entscheidung zu berücksichtigen:

- Art und Umfang des Förderbedarfs
- Stellungnahme der Eltern, gegebenenfalls beratender Gremien
- Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schulen
- Verfügbarkeit von Hilfsmitteln, speziellen Lernmitteln
- gegebenenfalls auch räumlich-sächliche Voraussetzungen
- Verfügbarkeit der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste“ (ebd., S. 16).

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

Ziele und Aufgaben

„Kinder mit Sehschädigungen bringen, geprägt von der Familie und dem sozialen Umfeld, unterschiedliche Einstellungen, Erwartungen und Hoffnungen in die Schule mit. Sie treten mit dem Schulanfang in einen neuen, für sie ungewohnten Lebens- und Lernabschnitt ein. Viele bisherige Kontakte zum sozialen Umfeld werden durch neue Gemeinschaftsbezüge abgelöst oder ergänzt. Die Kinder gehen erwartungsvoll, bisweilen auch ängstlich oder unsicher auf diese Veränderungen zu.“ (ebd., S. 8).

„Die Schule hat auch die Aufgabe, das Recht der Kinder [und Jugendlichen, Anm. d. Verf.] mit dem Förderschwerpunkt Sehen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung zu verwirklichen. Über die Erziehungs- und Unterrichtsziele der allgemeinen Schule hinausreichend erfüllt [...] [das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen, Anm. d. Verf.] eigenständige Bildungsaufgaben, die sich aus der Lebenswirklichkeit sehgeschädigter [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] ergeben. Die Schule trägt dazu bei, ihren Schülern die Umwelt zu erschließen, die Entwicklung von Orientierung und Mobilität sowie erfolgreiches Verhalten bei Anforderungen im Alltag zu fördern. Sie strebt an, Auswirkungen von Sehschädigungen zu verringern, kompensatorische Fähigkeiten aufzubauen und Kommunikationstechniken besonders zu unterstützen. Sie bietet individuelle Hilfen an, um die Identitätsfindung der Schüler zu begleiten sowie ein hohes Maß an schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu gewährleisten.“ (ebd., S. 8).

Der Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe für den Förderschwerpunkt Sehen beschreibt für den Förderschwerpunkt Sehen folgende besonderen Aufgabenfelder, die an den allgemeinen Schulen, soweit möglich, mit Unterstützung des MSD Sehen umgesetzt werden können:

„Bewegungserziehung

Bewegung versteht sich als grundlegendes Mittel bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bewegung vermittelt vielfältige Informationen über Raum und Gegenstände, über Dimensionen und Qualitäten. Vielfältige Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungserfahrungen sind für Umweltverständnis und Begriffsbildung unentbehrlich.

Seherziehung

Im Sinne von ganzheitlicher Förderung bezieht sich Seherziehung auf die Bereitstellung strukturierter Sehumwelten, etwa Beleuchtung, Kontrast, Bedeutungshaltigkeit, Sehhilfen; ebenso auf eine die Eigenaktivität unterstützende Nutzung des verbliebenen Sehvermögens. Der Seherziehung geht von Beginn an die Diagnose des individuellen funktionalen Sehvermögens voraus. Seherziehung weckt die noch nicht entwickelte Sehfähigkeit und berücksichtigt das vorhandene Sehvermögen. Dies geschieht auch durch die Einbeziehung anderer Sinne. Individuelle Seherziehung dient der Erhöhung der visuellen Leistungsfähigkeit. Zum sonderpädagogischen Bereich der Seherziehung gehören insbesondere Übungen, die eine Verbesserung der visuellen Aufmerksamkeit und Konzentration, Stärkung des visuellen Gedächtnisses sowie das rasche und präzise Erfassen von Objekten und Situationen, das Entfernungs- und Größeneinschätzen sowie die Wahrnehmung der sprachbegleitenden Kommunikation, wie Körpersprache, Mimik und Gestik anstreben. [Hier kommt an den allgemeinen Schulen dem MSD Sehen eine Schlüsselrolle zu, Anm. d. Verf.]

Schrift und Kommunikationstechniken

Schüler [...] mit dem Förderschwerpunkt Sehen benötigen im Umgang mit Schriftsprache spezielle Schriftsysteme und besondere Verfahrensweisen sowie Hilfsmittel und Materialien, die mit Unterstützung des MSD Sehen individuell auszuwählen und aufzubereiten sind. Die Auswahl blindenspezifischer und sehbehindertengerechter Modifikationen ist besonders in der Phase des Schriftspracherwerbs von großer Bedeutung.

Lernen und Begriffsbildung

Seherschädigungen beeinflussen die Entwicklung des Lernens, insbesondere der Begriffsbildung, da Erwerb und Verwendung von Begriffen erschwert sind. Deshalb kommen besondere Methoden zum Tragen, wie Zuhörtechniken und Wahrnehmungsstrategien, die eine Nutzung taktiler, akustischer, kinästhetischer, gustatorischer und olfaktorischer Informationen erleichtern. Kognitives Lernen wird vor allem durch ein strukturiertes, der Seherschädigung angemessenes Unterrichtsangebot sowie durch spezielle Arbeitstechniken und Hilfsmittel erleichtert.

Identität und soziale Kompetenz

Sehgeschädigte Kinder haben ihre Wahrnehmungen, ihr Verständnis von sich und von Welt aufgebaut. In der Kommunikation mit der Umwelt erfahren sie, dass ihre Art wahrzunehmen, ihr Verständnis von Zusammenhängen, ihre Lebensplanung der Förderung und Ergänzung bedürfen. Sonderpädagogische Förderung ist darauf angelegt, das Vertrauen in die Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien zu erwerben und zu stärken. Neben dem Aufbau von Selbstkonzept und Stärkung von Selbstwertgefühl verdienen kommunikative Kompetenzen und das Wissen um soziale Normen besondere Aufmerksamkeit.

Lebenspraktische Fertigkeiten

Dieser Bereich umfasst eine Vielzahl von speziellen Hilfen und Trainingsangeboten, die es den Schülern gestatten, den Alltag möglichst sicher und selbstständig zu bewältigen. Bei der Förderplanung wird die aktuelle Lern- und Lebenssituation des einzelnen [...] [Schülers, Anm. d. Verf.] in Bezug auf die Auswahl von Inhalten und Techniken berücksichtigt. In diesem Prozess werden grob- und feinmotorische Fähigkeiten, Vorstellungsvermögen und Begriffsbildung gefördert. Die Schulung der Orientierung, die Nutzung der Restsinne sowie der Gebrauch sehgeschädigtenspezifischer oder adaptierter Hilfsmittel stellen wichtige Inhalte der [sonderpädagogischen, Anm. d. Verf.] Förderung dar. [Auch hier kommt dem MSD Sehen an der allgemeinen Schule eine entscheidende Bedeutung zu, Anm. d. Verf.]. Am Beginn stehen einfache, altersentsprechende Grundfertigkeiten aus verschiedenen Bereichen, etwa Bewegungserziehung oder sensorische Übungen. Grundlage jeder Trainingsmaßnahme ist eine ganzheitliche Einschätzung des sehgeschädigten [...] [Schülers, Anm. d. Verf.], das Wissen um seine Fähigkeiten und Stärken, aber auch um seine Grenzen.

Ästhetische Erziehung

Für sehgeschädigte Schüler sind Körperwahrnehmung und das Ansprechen aller Sinne in hohem Maß entwicklungsfördernd. Ästhetisches Empfinden und emotionales Wohlbefinden erweisen sich auch als entlastende Faktoren bei lang andauernder Seh- und Arbeitsbelastung. Rhythmik, Bewegungserziehung, Rollenspiel, Tanz und Theater sind überdies bedeutsam für die personale und soziale Entwicklung. Ferner werden Sicherheit in der Bewegung, Körperwahrnehmung und Körperhaltung gefördert. Dem bildnerischen Gestalten mit spezifischen Materialien wird erhöhte Bedeutung beigemessen. Es gilt, [unter Mitwirkung des MSD Sehen, Anm. d. Verf.] ein ganzheitliches [, sonderpädagogisches, Anm. d. Verf.] Förderkonzept zu entwickeln, in dem die verschiedenen Angebote aufeinander bezogen sind. (ebd., S. 9-10).

„Orientierungs- und Mobilitätstraining

Orientierung und Mobilität sind grundlegende fächerübergreifende Aufgaben zur spezifischen Förderung von sehgeschädigten [...] [Schülern, Anm. d. Verf.]. Bewegungserziehung, Sinnesschulung oder Begriffsbildung liefern wichtige Förderbeiträge. Ferner gibt es Bereiche von Orientierung und Mobilität, die in Form von individuellen [, z.T. außerschulisch organisierten, Anm. d. Verf.] Orientierungs- und Mobilitätstrainings angeboten werden. Orientierung ist die Fähigkeit, mit Hilfe aller Sinne die Position im Raum sowie die Beziehung zu Objekten und Personen in der Umgebung zu bestimmen. Mobilität umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, sich weitgehend sicher, unabhängig und zielgerichtet in der Umwelt zu bewegen. Orientierungs- und Mobilitätstechniken sind eng aufeinander bezogen. Voraussetzungen hierzu sind Bewegungsfähigkeit, Wissen und Verstehen von Umweltkonzepten sowie Entwicklung von Zeit- und Raumvorstellungen. Wichtige Förderaspekte sind die Nutzung des vorhandenen Restsehvermögens, die Sensibilisierung der übrigen Sinne, der Schutz des eigenen Körpers und der Aufbau von Mut und Selbstvertrauen.

Seherziehung und Wahrnehmungsförderung

[Sonderpädagogische Fördermaßnahmen zur, Anm. d. Verf.] Seherziehung und Wahrnehmungsförderung [...] wecken noch nicht entwickelte Sehfähigkeit, aktivieren vorhandenes Sehvermögen und beinhalten umfassende Wahrnehmungsförderung der übrigen Sinne. Technische Hilfen und besondere Anleitung sind notwendig. Auf diagnostischer Grundlage werden sehgeschädigte Kinder befähigt, ihr Restsehvermögen zu nutzen. Dies gilt für alle Grade der Sehschädigung. Ziel von ganzheitlicher, individueller Seherziehung ist die bestmögliche Nutzung der Sehfähigkeit. Zum sonderpädagogischen Bereich der Seherziehung gehören jene Übungen, die eine Beeinflussung der psychischen Komponente des Sehvorgangs anstreben: Übungen zur visuellen Aufmerksamkeit und Konzentration, zur Stärkung des visuellen Gedächtnisses, zum raschen und präzisen Erfassen von Objekten und Situationen, zur Farbdifferenzierung, zur Entfernungs- und Größeneinschätzung sowie zur Wahrnehmung der sprachbegleitenden Kommunikation, etwa Körpersprache, Mimik und Gestik. Blinde Schüler können nicht oder nur in geringem Maß auf der Grundlage visueller Eindrücke lernen. Unter Nutzung von akustischer, taktiler und kinästhetischer Wahrnehmung sowie von Geruchs- und Geschmackssinn lernen sie, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten. Durch geeignete Lernangebote werden die kompensierenden Funktionen der verbliebenen Sinne entwickelt und verbessert. Zu Seherziehung und Wahrnehmungsförderung gehören auch der Umgang mit Belastungen, die bei Sehgeschädigten dadurch entstehen, dass die Menschen in ihrem sozialen Umfeld meist nicht auf Sehprobleme eines Kommunikationspartners eingestellt sind. Optimale räumliche Bedingungen, entspannte Atmosphäre, spezielle Arbeitstechniken sowie geeignete Hilfsmittel tragen zum angemessenen Umgang mit der Behinderung bei.“ (ebd., S. 28f.).

Unterricht

„Die Lehrkräfte müssen sich über die pädagogisch bedeutsamen Auswirkungen einer Seh-schädigung hinreichend informieren, um Erziehung, Unterricht und Förderung behinderten-spezifisch gestalten zu können. Für eine angemessene und entspannte Schreibhaltung sind höhen- und neigungsverstellbare Schülertische, individuelle Ausleuchtung der Arbeitsfläche sowie besondere Lineaturen und Schreibgeräte unerlässlich. Darüber hinaus kann eine individuelle Ausstattung mit optischen und elektronischen Sehhilfen erforderlich sein. Der Unterricht mit sehgeschädigten Schülern verlangt behinderungsspezifische Organisationsformen. Dazu gehört die Anleitung zum Ordnunghalten im Unterrichtsraum, Regelungen für Unter-bringung und Schutz von individuell genutzten Medien sowie Sicherheitsvorkehrungen zur Vermeidung von Verletzungen, etwa durch offenstehende Türen oder Fensterflügel.“ (ebd., S. 18, Abschnitt modifiziert).

„Aus dem sonderpädagogischen Förderbedarf ergeben sich Konsequenzen für didaktisch-methodische Entscheidungen bei der Gestaltung des Unterrichts. Insbesondere die erschweren und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] mit

Seherschädigungen erfordern Differenzierung und gegebenenfalls Erweiterung des Unterrichts mit zusätzlicher Lernzeit, um Lernrückstände auszugleichen und ergänzende Fördermaßnahmen anzubieten.“ (ebd., S. 17).

„Im Unterricht mit sehgeschädigten [...] [Schülern, Anm. d. Verf.] kommen Lern- und Arbeitsformen zur Anwendung, die von den kindlichen Erfahrungen ausgehen. Diese Methoden berücksichtigen Lebensnähe und Handlungsorientierung, fördern aber auch die Kommunikationsfähigkeit. Aufgabe der Lehrkraft ist es, durch den gezielten Einsatz von Arbeitsmaterialien und Anschauungsmitteln individuelle Zugänge zu den Lerngegenständen mit allen Sinnen zu eröffnen. Zusätzliche Lernziele und erhöhter Zeitbedarf machen oft exemplarische Stoffauswahl notwendig. Hier steht die Begriffsbildung, die Vermittlung von Arbeitstechniken, die Einübung der Benutzung von optischen Hilfsmitteln, das Orientierungs- und Mobilitätstraining sowie die Schulung von lebenspraktischen Fertigkeiten im Mittelpunkt. Auf den Wechsel in den Vermittlungs- und Arbeitsformen sowie auf die Begrenzung von visuell überfordernden Lernphasen wird bei sehbehinderten Schülern besonders geachtet. Sehgeschädigtengemäße Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel werden ausgewählt und angeboten. Texte werden [mit Unterstützung des MSD Sehen – soweit möglich – , Anm. d. Verf.] sowohl in Blindendruck als auch in einer Aufbereitung angeboten, die den Wahrnehmungsmöglichkeiten sehbehinderter [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] entspricht. Anschauungsmittel werden entwickelt und adaptiert. Ihre Wahl wird ferner dadurch bestimmt, wie sich soziales Lernen am besten verwirklichen lässt. Sozial integrative Lernformen unterstützen gemeinsam handelndes Lernen und wirken der Neigung zu Rückzug und Isolation entgegen. Entdeckend-problemlösendes Lernen und Formen freien Arbeitens können besonders die Eigenaktivität und die Bereitschaft der Schüler fördern, die Verantwortung für ihr Lernen immer mehr selbst zu übernehmen. Selbstständiges Lernen wird durch vielfältige Wirklichkeitserfahrungen und vielseitige Medien, auch durch den Einsatz des Computers, angeregt und unterstützt.“ (ebd., S. 17). „Differenzierende und individualisierende Maßnahmen tragen zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers bei.“ (ebd., S. 19).

„Den Lern- und Arbeitsmitteln in Unterricht und Förderung kommt besondere Bedeutung zu. [An den allgemeinen Schulen steht hierfür das besondere Unterstützungs- und Beratungsangebot des MSD Sehen zur Verfügung, Anm. d. Verf.]. Für sehbehinderte Schüler erweisen sich übersichtlich gestaltete Arbeitsblätter sowie strukturell klare und farblich gegliederte Bilder als weitgehender Ersatz für Tafelanschriften. Texte in klarem Schrifttyp, in deutlichem Kontrast zum Hintergrund und in verschiedenen Vergrößerungsgraden unterstützen das selbsttätige Arbeiten. Medien zur Darstellung, etwa Originale und Modelle, vereinfachte Karten und Grafiken sowie übersichtliche Zeichnungen orientieren sich in Größe, Form und Farbe an den unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Sie sollen, wenn möglich, viele Sinne ansprechen. Texte und Arbeitsblätter werden in Großdruck angeboten und auf das Sehvermögen des einzelnen Kindes abgestimmt. Beim Schreiben werden besonders im Anfangsunterricht individuell erforderliche Schreib- und Zeichenstifte sowie deutliche Lineaturen in verschiedenen Abständen verwendet. Schulbücher werden bei Bedarf in vergrößerter Schrift angeboten. Adaptierte Zeichen- und Messgeräte werden mit deutlicher Markierung verwendet. Optische und elektronische Sehhilfen wie Lupen, Fernrohre, Brillen, Bildschirmlesegeräte, die auf das Sehvermögen des einzelnen Schülers abgestimmt sind, kommen im Unterricht zur Anwendung. [...] Vielfältige Möglichkeiten eröffnet der Computer als Lern-, Arbeits- und Hilfsmittel. Lichtstarke Projektionsgeräte, Videokameras mit Zeitlupe und Standbild, Großbildschirme sowie akustische Medien unterstützen die Wahrnehmungsprozesse. Besondere Bedeutung kommt der apparativen Ausstattung des Schülerarbeitsplatzes zu. Es werden vor allem neigungs- und höhenverstellbare Spezialtische, Einzelplatzbeleuchtung und Ablagemöglichkeit für optische Hilfsmittel und Konzepthalter benützt.

Bei blinden Schülern [setzt erfolgreiches Lernen die Verfügbarkeit adäquater Lern- und Arbeitsmittel, an der allgemeinen Schule organisiert nach Rücksprache mit dem MSD Sehen, voraus. Hier, Anm. d. Verf.] sprechen Lern- und Arbeitsmittel vor allem Tastsinn, Gehörsinn und Geruchssinn an. Um den Ablauf von Vorgängen durchschaubar zu machen, müssen

Medien hohen Funktionscharakter besitzen und sich auf wesentliche Merkmale beschränken. Für den Unterricht ist der sichere Gebrauch der Braille'schen Punkschrift unerlässlich [„was an der allgemeinen Schule nur bedingt gewährleistet ist, Anm. d. Verf.]. Als Geräte zum Schreiben gelten Punkschriftmaschine, elektronische Speicher und Lesegeräte. Schulbücher und Arbeitsblätter in Punkschrift sind unabdingbar. Für Abbildungen, Karten oder Fotos in Büchern werden Äquivalente geschaffen, etwa verbale Beschreibungen oder vereinfachte tastbare Abbildungen. Überdies werden taktil adaptierte Zeichnungen und mit Sprachausgabe versehene Messgeräte wie Lineale, Thermometer oder Waagen verwendet.

Eine übersichtliche Gestaltung von Schulgebäude und Schulgelände, die optische, akustische und taktile Markierung von Verbindungswegen und geeignete Beleuchtung helfen sehgeschädigten Kindern, sich zurechtzufinden. Hier bieten sich mannigfache Möglichkeiten, Orientierung und Mobilität zu üben.“ (ebd., S. 18f.).

„Da die Bewältigung des täglichen Lebens vor allem für blinde Schüler hohe körperliche und geistige Anforderung darstellt, brauchen sie angemessene Phasen der Erholung. Ein vielfältiges schulisches Angebot von sportlichen und musischen Aktivitäten eröffnet den Schülern die Gelegenheit, vielfältige Neigungen und Interessen zu verwirklichen. Es unterstützt gemeinschaftliches Handeln und bietet zugleich ein breites Spektrum von Begegnungen mit Nichtbehinderten.“ (ebd., S. 13).

„Sehgeschädigte [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] wollen sich, wie alle [...] [Schüler, Anm. d. Verf.], bewähren und erfolgreich lernen. Gleichwohl können sie ihre Sehschädigung und ihr Leistungsvermögen oft nur unzureichend einschätzen. Sie brauchen daher ein hohes Maß an individueller Anerkennung durch andere. Durch klare Zielsetzung, Ermutigung, Lob und Anerkennung sollen [...] [sie, Anm. d. Verf.] lernen, sich etwas zuzutrauen, sich anzustrengen, aus Fehlern zu lernen und eine Arbeit zu Ende zu führen. Vor allem nach Misserfolgen brauchen [...] [sie] Ermunterung und Hilfe.

Sehgeschädigte Schüler müssen zu schulischen Leistungen fähig werden, die denen Nichtbehinderter gleichwertig sind. Deshalb sind bei der Leistungsbewertung die allgemein gültigen Grundsätze anzuwenden. Bei schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungserhebungen kann die Arbeitszeit für blinde und sehbehinderte [...] [Schüler, Anm. d. Verf.] verlängert werden, um behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen.“ (ebd., S. 19).

Sonderpädagogische Förderung

„Die Verwirklichung sonderpädagogischer Handlungs- und Förderkonzepte orientiert sich am individuellen Entwicklungsstand, an den Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers. Hierbei kann die Sehschädigung häufig mit Beeinträchtigungen in anderen Bereichen verknüpft sein, etwa im Lernen und im Leistungsverhalten, in der Sprache, im emotionalen Erleben und im sozialen Handeln sowie mit zusätzlicher Körperbehinderung. Vor allem blinde Schüler weisen häufig Entwicklungsrückstände in wichtigen Bereichen der lebenspraktischen Fertigkeiten sowie in Orientierung und Mobilität auf. Deshalb ist individuelle Förderung unentbehrlich. Gezielte Förderformen berücksichtigen psycho-soziale Entwicklung, Leistungsmotivation und Arbeitsverhalten. Die Heterogenität der Schülerschaft stellt hohe Anforderungen an die sonderpädagogische Diagnostik. In der Grundschulstufe stützt sich die Diagnostik auf fachspezifische Erkenntnisse aus den Bereichen von Sonderpädagogik, Psychologie und Medizin sowie vor allem auf Beobachtungen und Erkenntnisse aus der kindlichen Entwicklung in der Frühförderung und in der Schulvorbereitenden Einrichtung. Die Feststellung, ob eine Sehschädigung vorliegt, erfolgt immer durch eine augenärztliche Untersuchung. Die Ergebnisse klinischer Sehfunktionstests geben wichtige Auskünfte über

- das Sehen in die Ferne,
- das Sehen in der Nähe,
- das Gesichtsfeld,

- das räumliche Sehen,
- den Farbsinn,
- den Lichtsinn und die Blendungsempfindlichkeit,
- das beidäugige Sehen.

Das sonderpädagogische Gutachten informiert über Art und Umfang der Sehschädigung. Es enthält Angaben über die notwendigen Korrekturen der Brechungsfehler durch Brillen, Kontaktlinsen und andere Hilfsmittel oder gegebenenfalls über Einschränkungen der physischen Belastung. Aufgabe der sehgeschädigtenspezifischen Überprüfung ist zunächst die Erfassung des funktionalen Sehens. Es wird festgestellt, wie sehgeschädigte Kinder mit ihrem verbliebenen Sehvermögen umgehen und welche Erschwernisse der visuellen und interaktiven Bewältigung von unterschiedlichen Alltagssituationen auftreten. Dies führt über die durch den Augenarzt ermittelten Ergebnisse hinaus und berücksichtigt Persönlichkeitsmerkmale wie Erfahrung, Wissen, Verarbeitungsstrategien sowie psychomotorische Fertigkeiten. Besondere Beachtung findet auch der Einsatz der verbliebenen Sinne.

[...] Eine Analyse des sozialen Umfelds, Befunde von anderen Fachdiensten sowie kontinuierlicher Austausch mit Eltern und Erziehern in Heilpädagogischem Heim und Heilpädagogischer Tagesstätte ergänzen und unterstützen die individuellen Maßnahmen. Die im diagnostischen Prozess gewonnenen Erkenntnisse geben konkrete Planungs- und Entscheidungshilfen im Hinblick auf individuell bedeutsame Förderziele, aber auch zu Ermittlung und zu Überprüfung des angemessenen Förderortes. [...] Der Diagnoseprozess umfasst die Kompetenzen aller an Unterrichtung und Förderung mitwirkenden Erziehungsverantwortlichen. Die Erkenntnisse, Informationen und Daten über den sonderpädagogischen Förderbedarf werden interdisziplinär gewichtet und unter Einbeziehung der Eltern zu einer Empfehlung zusammengefasst. Diese Ergebnisse münden in einen individuellen Förderplan.

Auf die individuelle sonderpädagogische Förderung der einzelnen Schüler wird gesteigerter Wert gelegt. Für den Unterricht in den verschiedenen Fächern wird ermittelt, welche Lernziele und Lerninhalte unverändert bearbeitet werden können und für welches Bildungsgut Modifikationen und spezifische Arbeitstechniken erforderlich sind. Ferner sind [– an der allgemeinen Schule unter Einbeziehung des MSD Sehen sowie außerschulischer Fachkräfte –, Anm. d. Verf.] spezifische zusätzliche Bildungsinhalte zu vermitteln, etwa der Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten, Orientierungs- und Mobilitätstraining, Wahrnehmungsförderung, Erlernen der Brailleschrift, Unterweisung im sachgerechten Umgang mit Computer, Bildschirmlesegeräte sowie andere sehgeschädigtenspezifische optische, akustische, taktile und elektronische Hilfsmittel.“ (ebd., S. 20).

„Eingeschränktes oder fehlendes Sehvermögen verlangt von Schülern erhöhte kompensatorische Denk- und Gedächtnisleistung sowie vermehrte Aufmerksamkeit. Der Unterrichtsverlauf gewährleistet daher einen ausgewogenen Wechsel von Konzentration und Entspannung.“ (ebd., S. 20).

Inklusive sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen umfasst u.a.:

- Sonderpädagogische Förderdiagnostik
- Individuelle Förderplanung an der allgemeinen Schule unter Mitwirken einer Lehrkraft für Sonderpädagogik, insbesondere des MSD Sehen
- Bestmögliche Nutzung und Aktivierung des verbliebenen Sehvermögens
- Wahrnehmungsförderung
- Förderung von Kompensationsstrategien
- Bewegungserziehung, Orientierung und Mobilität
- Umgang mit Schriftsystemen und Kommunikationstechniken unter Einbezug technischer und optischer Hilfsmittel
- Training alltäglicher, lebenspraktischer Fertigkeiten
- Förderung von Kommunikation und Interaktion
- Förderung emotionaler Stabilität
- Förderung sozialer Kompetenz

Zusammenarbeit von Lehrkräften, außerschulischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten

„In engem Zusammenwirken der Lehrkräfte mit den Mitarbeitern der Fachdienste werden wechselseitig Informationen ausgetauscht. Es werden Problembereiche und Lernfortschritte der einzelnen Schüler erörtert und sonderpädagogische Fördermaßnahmen koordiniert.“ (ebd., S. 22, Abschnitt leicht modifiziert).

„Eltern von sehgeschädigten Schülern sind häufig psychisch belastet und können die Beeinträchtigung bisweilen nicht hinreichend einschätzen. [...] [Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] informieren und beraten Eltern bei Fragen zum Umgang mit Sehschädigungen. Diese vertrauensvolle Zusammenarbeit erstreckt sich über die gesamte Schulzeit. Sie umfasst alle pädagogischen Themen, besondere Verhaltens- und Lernerfahrungen, Schulung der verbliebenen Sinne, Möglichkeiten zur Unterstützung von Mobilität und lebenspraktischen Fertigkeiten, Beschaffung und Umgang mit Hilfsmitteln sowie Schullaufbahntscheidungen. Fachliche Kompetenz und Einfühlungsvermögen, Offenheit und Kontinuität prägen die Kooperation zwischen [...] [Schule, Anm. d. Verf.] und Elternhaus. Elementare Aufgabe ist es auch, die Erziehungsberechtigten auf erforderliche medizinische, psychologische und soziale Hilfen hinzuweisen. Behindertenspezifische Fortbildungskurse, Informationsveranstaltungen und Elternberatung dienen dazu, die Situation von sehgeschädigten [...] [Schülern, Anm. d. Verf.] sensibel zu verstehen, optische und elektronische Hilfsmittel vorzustellen sowie praktisch zu erproben. (ebd., S. 22).

Weiterführende Informationen:

Weiterführende Literatur:

Literatur:



ISB (Hrsg.): MSD-Infonews, Förderschwerpunkt Sehen (MSD-Sh). (Verlinkung im Bild)

ISB (Hrsg.) (2012): Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Sehen . Ab-rufbar unter: http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwer_punkte/_se-hen/unterricht-foerderbedarf-sehen/

Lang M., Hofer U., Beyer F.: Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 2008

Lang M., Hofer U., Beyer F. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken. Stuttgart 2011

Walther R.: Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. München, Basel 2005

Ansprechpartner:

Daniela Schinking
 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
 Tel. 089/2170-2811
daniela.schinking@isb.bayern.de

2.2.8 Schüler mit „Autismus-Spektrum-Störung“

Sämtliche Ausführungen in diesem Unterkapitel sind mit Ausnahme des Fallbeispiels dem MSD-Infoblatt A1 „Autismus – eine Aufgabe für alle Schularten“ des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München entnommen. Dieser Infobrief ist in seiner Originalform auf der Homepage des ISB unter dem Link <http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/materialien/msd-infobriefe-autismus-spektrum-stoerung/> abrufbar.

Fallbeispiel „Leon“:

Leon fällt im Kindergarten als sehr lebhafter Junge auf, der häufig in Konfliktsituationen mit anderen Kindern und den Betreuern gerät. Leon ist ein Einzelkind und lebt bei seiner alleinerziehenden Mutter, die beruflich stark eingespannt ist. Als weitere Bezugsperson hat der Junge ausschließlich seine Großmutter.

Leon hat sich zunächst altersgemäß entwickelt und auch sprachlich keine Auffälligkeiten erkennen lassen. Der Junge zeigt sich vielseitig interessiert und zeigt vor allem für Sachthemen, besonders technischen Inhalts, eine große Begeisterungsfähigkeit. Seine Merkfähigkeit scheint überdurchschnittlich gut. In Übergangssituationen, bei Veränderungen oder unvorhergesehenen Ereignissen zeigt Leon eine große Verunsicherung bis hin zur Verweigerung, sich auf neue Situationen einzulassen. Sein Spielverhalten ist stark ritualisiert und sein Alltag von Routinen bestimmt. Die Mitarbeiter des Kindergartens raten der Mutter schließlich, einen Kinder- und Jugendpsychiater aufzusuchen. Dieser stellt nach einer umfassenden Untersuchung die Diagnose „Asperger-Autismus“ bei guter intellektueller Leistungsfähigkeit.

Nach einer Zurückstellung wird der Junge in die erste Klasse der Grundschule aufgenommen. In der Grundschulklasse werden die Auffälligkeiten von Leon nach kürzester Zeit schwerwiegender: Seine Aufmerksamkeit und Konzentration scheinen deutlich eingeschränkt. Anweisungen und Aufträge kann er nicht auf Anhieb umsetzen. Sein Arbeitsverhalten ist sehr ich-bezogen, er fordert ständig Rückmeldung und Bestätigung der Grundschullehrkraft ein. Seine soziale Anpassung im Hinblick auf Regeleinhaltung und Konfliktverhalten ist extrem erschwert. Mit zunehmenden Misserfolgen entwickelt Leon eine geringe Frustrationstoleranz, was immer öfter zu heftigen Ausbrüchen führt. Zudem zeigt er im gesamten Schulalltag deutliche ADHS-typische Symptome wie motorische Unruhe, geringes Durchhaltevermögen und plötzliche Zwischenrufe. Nach einigen Konflikten mit Mitschülern gehen erste Beschwerden von Eltern ein. Die Grundschullehrkraft nimmt Kontakt zum MSD-Autismus auf.

Gemeinsam erarbeiten Klassenleiterin und MSD-Lehrkraft Lösungsstrategien:

- Auf Leon bezogen wird vereinbart, durch gezielte Strukturgebung und Ritualisierung für Leon Verlässlichkeit und Sicherheit im Schulalltag zu gewährleisten. Sein Sitzplatz wird gekennzeichnet, den Stundenplan erhält er visualisiert an seinem Arbeitsplatz. Nach dem TEACCH-Prinzip (siehe MSD-Infobrief A2) werden seine Aufgaben aufbereitet und strukturiert. In ruhigen und sachlichen Gesprächen werden problematische Situationen gemeinsam reflektiert. Außerdem versucht die Grundschullehrkraft, bei Leon eine Lenkung der Selbstaufmerksamkeit zu erarbeiten und langfristig eine zuverlässige Selbstkontrolle zu erzielen. Sein ausgeprägtes Interesse für Technik wird als Motivationshilfe und auch als Belohnung eingesetzt.

- Die MSD-Lehrkraft hält eine Unterrichtsstunde zum Thema Autismus, in der die Mitschüler von Leon über die Besonderheiten informiert werden. Gleichzeitig versucht die Klassenlehrerin nun vermehrt, das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken, gegenseitige Wertschätzung und Achtung zu thematisieren sowie mit pädagogischen und didaktischen Maßnahmen ein positives Klassenklima zu etablieren. Innerhalb der Klassengemeinschaft wird so gegenseitiges Verständnis und eine bessere Akzeptanz erreicht.
 - Zusätzlich wird der Mutter empfohlen, am nächstgelegenen Autismus-Kompetenzzentrum mit Leon ein Sozialkompetenztraining zu besuchen.
- Leons Verhalten hat sich durch die unterschiedlichen Maßnahmen deutlich verbessert. Die Grundschullehrkraft hat sich im Laufe der Zeit intensiv mit dem Thema Autismus auseinandergesetzt. Insgesamt zeigt Leon nun gute Schulleistungen, die seinen durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten entsprechen.

Grundlegende Informationen zur Autismus-Spektrum-Störung

„Kernsymptome

Die Störungen des autistischen Spektrums werden nach den beiden gängigen Klassifikationssystemen ICD-10 (Internationale Klassifikation der Krankheiten) und DSM-IV (Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen) den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zugeordnet. Nachdem sie in unterschiedlicher Weise und Ausprägung auftreten können, spricht man von einer Autismus-Spektrum-Störung. Nachfolgend werden die drei Kernbereiche, innerhalb derer es zu qualitativen Einschränkungen kommen kann, dargestellt:

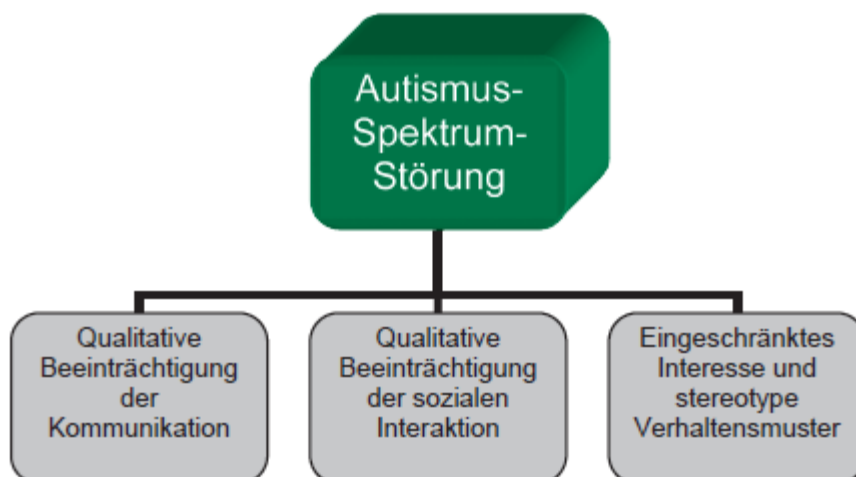


Abb. ICD-10 und DSM-IV-Kriterien für die Autismus-Spektrum-Störungen (vgl. Amorosa 2010, S. 20)

Qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation:

- Verzögerung oder Störung der Sprachentwicklung
- Sprachauffälligkeiten (stereotype Sprache, Echolalien, pronominale Umkehr)
- Intonation, Sprechweise
- Wechselseitige Kommunikation
- Sprachverständnis
- Verständnis sozialer Regeln der Kommunikation
- Spielverhalten

Beeinträchtigung der sozialen Interaktion:

- Nonverbales Verhalten (Blickkontakt, Mimik, Gestik)
- Kontaktverhalten, soziale Motivation
- Theory of Mind: eingeschränkte Fähigkeit Gefühle, Absichten und Vorstellungen zu erkennen
- Mangel an geteilter Freude / sozioemotionaler Gegenseitigkeit

Eingeschränktes Interesse, stereotype Verhaltensweisen:

- beeinträchtigte Handlungsplanung, sensorische Informationsverarbeitung
- Veränderungsängste / Zwänge / Rituale
- Tics
- Sensorische Interessen
- Sonderinteressen, ungewöhnliche Beschäftigungen
- oft Schwierigkeiten in der Handlungsplanung
- Hypersensibilität (Überempfindlichkeit) oder Hyposensibilität gegenüber sensorischen Reizen
- Auffällige Motorik / Ungeschicklichkeit

Klassifikation

Die Autismus-Spektrum-Störung ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, die als komplexe Mehrfachbehinderung mit Hilfe von speziellen Testverfahren (ADI und ADOS) vom Kinder- und Jugendpsychiater diagnostiziert wird (siehe MSD-Infobrief A7 des ISB). Die komplexen hirnorganischen Störungen, die der Behinderung zu Grunde liegen, wirken sich auf kognitive, sprachliche, motorische, emotionale und interaktionale Funktionen aus und führen zu Veränderungen im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung. Je früher eine Diagnose vom Facharzt gestellt werden kann, desto positiver stellt sich die Prognose für den weiteren Entwicklungsverlauf dar. Mittlerweile sind viele verschiedene Behandlungs- und Therapieansätze bekannt (siehe MSD-Infobrief A2 frühkindlicher Autismus und A3 As-

perger Autismus des ISB), wenngleich zwar therapeutische Interventionen eine bedeutende Besserung, aber keine Heilung der Kernsymptomatik bewirken können.

Im Wesentlichen werden drei Ausprägungsformen im Rahmen des Autismus-Spektrums unterschieden:

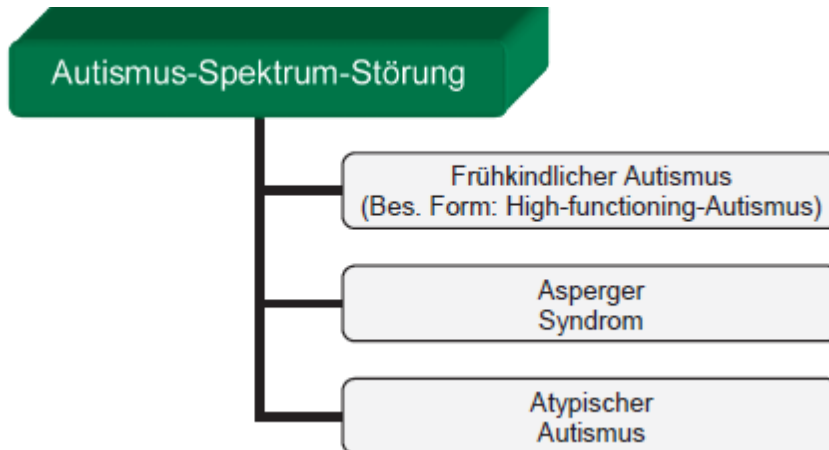


Foto: Autismus-Spektrum-Störung

Frühkindlicher Autismus (Ausprägungsform auf hohem Entwicklungsniveau: High-functioning-Autismus)

- Erste Auffälligkeiten bereits in den ersten Lebensmonaten (vor dem 36. Lebensmonat)
- Oft später Sprachbeginn oder fehlende Sprachentwicklung (nicht zwingend)
- Störung der Kommunikation
- Meist erheblich eingeschränkte intellektuelle Leistungsfähigkeit
- Stereotype Verhaltensweisen
- Alle drei Kernbereiche beeinträchtigt

Asperger-Syndrom

- Auffälligkeiten ab dem 3. Lebensjahr
- Altersgemäße Sprachentwicklung / keine Sprachstörung
- Gute bis überdurchschnittliche intellektuelle Leistungsfähigkeit
- Störung der sozialen Interaktion
- Eingeschränkte, sehr umschriebene Sonderinteressen
- Stereotype Verhaltensweisen (z. B. Tics)
- Zwanghaftes Bedürfnis nach Routine und Ritualen

Atypischer Autismus

- Ähnlich dem frühkindlichen Autismus
- Unterscheidet sich vom Frühkindlichen Autismus durch das Alter bei Krankheitsbeginn und dass nicht zwingend alle Kernbereiche betroffen sind

Verursachung /Häufigkeit

Die genaue Ursache von Autismus ist unbekannt, es wird von einer multikausalen Verursachung ausgegangen. Hirnorganische Veränderungen der Hirnstrukturen und -funktionen spielen bei der Entstehung eine maßgebliche Rolle, eine starke genetische Komponente wirkt in diesem Zusammenhang.

Aktuelle Ergebnisse der Prävalenzforschung zeigen eine Rate von 6,5 betroffenen Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung pro 1000. Unter 150 Kindern liegt folglich im Durchschnitt bei einem Kind eine Autismus-Spektrum-Störung vor. Sie kann daher nicht als eine seltene Störung bezeichnet werden. Bezogen auf das Verhältnis der Geschlechter sind neunmal mehr Jungen von Autismus betroffen als Mädchen (Verhältnis 9:1).

In Fachkreisen wird nicht von einer Zunahme der Zahl autistischer Menschen ausgegangen, sondern lediglich von einer Zunahme der Diagnosen durch veränderte Definitionen in den Klassifikationen, eine verbesserte Diagnostik und sozialrechtliche Veränderungen.

Diagnostik

Die fachärztliche Diagnose erfolgt durch Fachärzte und Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Meist ist ein interdisziplinäres Team aus Arzt, Psychologe, Sonderpädagoge, Therapeut, Sozialarbeiter etc. am Diagnose- und Beurteilungsprozess beteiligt.

Sozialrechtliche Konsequenzen / Versorgungsnetz

Kinder und Jugendliche mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung bzw. ihre Eltern haben je nach Ausprägung der Kernstörung und Umfang der Begleitstörungen Anspruch auf Leistungen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile. Schulisch relevant sind Nachteilsausgleiche, die sowohl in Allgemeinen Schulen wie in Förderschulen gewährt werden als auch Schulbegleiter (vgl. ISB-Infobrief A5), die Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen bei starken Beeinträchtigungen zur Seite gestellt werden können (Beantragung nach § 35 und 54 SGB XII bzw. nach §35 und 35 a SGB VIII). Autismusspezifische Unterstützungsangebote (z. B. Sozialtraining) werden meist über „Leistungen zur Eingliederung“ (Bezirk oder Jugendamt) finanziert. Um Rehabilitationsleistungen der Bundesagentur für Arbeit oder sonstige Sozialleistungsträger nutzen zu können (z. B. die Aufnahme in die Werkstatt für behinderte Menschen), ist ein sozialrechtlicher Nachweis des Behindertenstatus notwendig.

Grundlegende Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung

Folgende grundlegenden Bedürfnisse beziehen sich sowohl auf den frühkindlichen Autismus als auch das Asperger-Syndrom und verdeutlichen Ansatzpunkte schulischer Förderung:

Sicherheit und Schutz

Autistische Menschen kommen aufgrund von Wahrnehmungsstörungen häufig in soziale Überforderungssituationen. Sie sind in hohem Maße darauf angewiesen, von ihrer Umgebung Halt und Sicherheit zu bekommen. Konstante Bezugspersonen erzeugen für Kinder und Jugendliche mit Autismus einen wichtigen Halt.

Unterstützung bei der Handlungsplanung

Prozesse der Planung bereiten Kindern und Jugendlichen mit Autismus oft große Schwierigkeiten. Dies könnte mit Einschränkungen des Arbeitsgedächtnisses zusammenhängen: Im Arbeitsgedächtnis werden Informationen über die Teilschritte einer Handlung gespeichert, um die Gesamthandlung aufrecht erhalten zu können, ggf. auch korrigieren und verändern zu können. Bei Autismus sind diese exekutiven Funktionen der Verhaltensplanung, -steuerung und -kontrolle eingeschränkt, deshalb benötigen Betroffene umfassende Orientierung durch die Umwelt.

Die Welt erklären

Menschen mit Autismus sind häufig einem Detaildenken verhaftet. Aus diesem Grunde haben sie große Schwierigkeiten einen Kontext und übergreifende Bedeutungen zu erfassen, sie verstehen Sachverhalten überwiegend mechanisch und wortwörtlich. Angewiesen sind Menschen mit Autismus deshalb auf eine Erklärung der Welt durch die Umwelt. In der Schule nehmen dabei Lehrkräfte die herausragende Position ein.

Bedürfnis nach zwischenmenschlichen Beziehungen

Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung zeigen oft ein Rückzugsverhalten, ihre Gestik und Mimik ist eingeschränkt, der Blickkontakt fällt ihnen schwer. Gespräche über Alltägliches, Unverbindliches („Small Talk“) lässt sie oft verzweifeln, da ihnen das Gefühl für sprachliche Feinheiten („zwischen den Zeilen lesen können“) fehlt. Trotzdem oder gerade deshalb sind zwischenmenschliche Beziehungen für Menschen mit Autismus von besonderer Bedeutung. Sie benötigen dazu oftmals ein Sozialtraining, das ihnen hilft,

sowohl Verständnis zu entwickeln für das Gegenüber und dessen Befindlichkeiten und Interessen als auch Strategien für Verhaltensweisen in sozialen Bezügen.

Teilhabe

Die Teilhabe zu einer Gemeinschaft gehört für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung zu den unmittelbaren Grundbedürfnissen, wenngleich es ihnen schwer fällt, sich auf große Nähe einzulassen. Daher ist es wichtig, auf Kinder und Jugendliche mit Autismus in der Schule zuzugehen und ihnen nicht das Verständnis für ein soziales Miteinander bzw. das Bedürfnis nach Zugehörigkeit a priori abzusprechen. Ein Miteinander muss sich nicht in einem fortlaufenden gemeinsamen Tun, sondern kann sich auch in einem „guten Nebeneinander“ ausdrücken.

Hinweise zum Förderort

Grundsätzlich bewähren sich [...] [inklusive, Anm. d. Verf.] Bildungsgänge. Autistische Schüler mit guten intellektuellen Fähigkeiten, ausreichender sprachlicher Kommunikationskompetenz und angemessenem Sozialverhalten *können* bei entsprechender individueller Förderung *in der Regel* allgemeine und weiterführende Schulen besuchen. Daneben haben sich in Einzelfällen auch kooperative Modelle bewährt: Schüler, die ein Förderzentrum besuchen, werden beispielsweise für eine klar umrissene Zeit oder für eine vereinbarte Fächerkombination regelmäßig in der Woche – soweit notwendig mit Unterstützung einer Schulbegleitung – in einer allgemeinen oder weiterführenden Schule unterrichtet. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem hohen Bedarf an lebenspraktischer Begleitung können so angemessene Bildungsangebote in den Bereichen in Anspruch nehmen, in denen sie besondere Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten aufweisen.

Es zeigt sich auch, dass manche Schüler mit einer autistischen Spektrumsstörung nur für einen begrenzten Zeitraum ein adäquates Bildungsangebot an der allgemeinen oder weiterführenden Schule finden. Nicht selten treten zunehmend Schwierigkeiten auf, wenn die schulischen Anforderungen bezüglich Leistung, Sozialverhalten, Selbstständigkeit und Organisationsfähigkeit steigen. Hier stellt sich die Herausforderung, ein geeignetes Bildungsangebot zu finden, das den Bedürfnissen und Besonderheiten des Kindes / Jugendlichen am besten gerecht wird.

Die aufnehmende Schule muss bereit und in der Lage sein, die kognitiven Fähigkeiten des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung zu fördern. Sie muss aber auch im Verhalten durch klare Strukturierung persönliche Unterstützung und Sicherheit bieten. Sie muss sich auf die Individualität des behinderten jungen Menschen einlassen, seine verminderte Be-

lastbarkeit und Konzentration berücksichtigen und seiner Hilflosigkeit in sozialen Kontakten Rechnung tragen.

Die beschriebenen Charakteristika im Verhalten und Erleben von Menschen mit autistischer Spektrumsstörung erfordern Akzeptanz, Toleranz und das Mittragen der gemeinsamen Bemühungen durch Schulleitung, Kollegium, Eltern und Schulträger. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen brauchen in ihrer Umgebung Menschen, die bereit sind, sich auf Besonderheiten einzulassen und mit viel Geduld und Mut nach kreativen, manchmal auch unkonventionellen Lösungsansätzen zu suchen.

Betroffene Schüler, Eltern, Lehrkräfte und weitere Beteiligte können in vielfältiger Weise Unterstützung in Anspruch nehmen. Bayernweit finden sich inzwischen Beratungs- und Kompetenzzentren (Adressen siehe MSD-Infobrief A5) und außerschulische Fachdienste. Als besonderes Angebot für Schulen wurde der Mobile Sonderpädagogische Dienst Autismus (MSD-A) eingerichtet [Koordinatoren des MSD-A: siehe S. 169, Anm. d. Verf.].

Der Mobile Sonderpädagogische Dienst Autismus (MSD-A)

Die „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ (KMK 2000) kennzeichnen die Förderung von autistischen Schülern als sonderpädagogische Aufgabe, die das Zusammenwirken von medizinisch-therapeutischen, psychologischen, pädagogischen, sozialen und erzieherischen Kompetenzen erfordert.

Auf Grund der komplexen Hintergründe der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung ist das Angebot der fachspezifischen Beratung des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts – Autismus (MSD-A) für die allgemeine Schule und Förderschule bereitgestellt. Die [...] [spezifisch qualifizierten Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Anm. d. Verf.] haben die Aufgabe, Erkenntnisse der Wissenschaft, aktuelle Forschungsergebnisse und empirische Erfahrungen für die Praxis nutzbar zu machen [und die allgemeinen Schulen bei der Inklusion autistischer Schüler zu unterstützen, Anm. d. Verf.].

Der MSD-A richtet sein Beratungs- und Kooperationsangebot an:

- Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und Mitschüler
- Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schularten
- Schulämter, Ministerialbeauftragte und Regierungen
- Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) / Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH)
- Bezirke und Jugendämter
- Medizinische und psychologische Fachdienste
- Therapeutischen Einrichtungen (Autismus Ambulanz)
- Autismus-Kompetenzzentren und andere sozialpädagogische Einrichtungen / Beratungsstellen
- Eltern, Erzieher und Elternverbände

Die Aufgabe des MSD-A ist es, die im Bereich Schule tätig werdenden Dienste zu koordinieren. Inhaltliche Schwerpunkte der kooperativen, lösungsorientierten Beratungstätigkeit richten sich auf Entwicklung, Planung und Durchführung vielseitiger Förderangebote, Information über verschiedene Bildungsangebote und Schullaufbahnen sowie die Mitwirkung bei der Findung und Entscheidung über den individuell geeigneten Förderort.

Die im Folgenden aufgeführten Teilangebote müssen in Absprache mit der Lehrkraft bzw. des ihn umgebenden schulischen Umfelds gezielt auf die Belange des einzelnen Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung ausgerichtet werden; sie kommen bedarfsorientiert zum Einsatz:

- Einzelfallbesprechung verbunden mit Unterrichtsmitschau und -hospitation
- Unterstützung bei der Erstellung von Förderplänen
- Einführung in methodisch-didaktische Hilfen zum schulischen Lernen (z. B. TEACCH, siehe Infobrief A2 „Autismus-Spektrum-Störung - Fokus frühkindlicher Autismus“ des ISB München)
- Stellungnahmen zum Nachteilsausgleich
- Anregung und Teilnahme an Runden Tischen und/oder Hilfeplangesprächen
- Begleitung von Übergängen, ggf. Krisenintervention
- Vermittlung und Unterstützung bei einer differenzierten Diagnostik sowie therapeutischen Maßnahmen; Hilfestellung für gezielte Verhaltensbeobachtung
- Einführung zur „Autismus-Spektrum-Störung“ für Lehrerkollegien
- Fortbildungen (auf zentraler, regionaler oder lokaler Ebene oder schulhausintern)
- Hilfe bei der Implementierung von Kollegialen Fallbesprechungsgruppen in Lehrerkollegien und / oder Mitarbeiter-Teams

- Inhaltliche Gestaltung von Elternabenden zum Thema Autismus
- „Unterricht über Autismus“ als Beitrag zur Sensibilisierung der Mitschüler
- Weitervermittlung an Kooperationspartner im regionalen Netzwerk

Förderungsspezifische Gestaltung von Unterricht und Schulleben

Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen sind in ihren Fähigkeiten, Vorlieben und der Ausprägung ihrer Behinderung sehr verschieden. Ein Verständnis der autistischen Verhaltensmuster stellt eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen schulischen Lebens und Lernens dar.

Heterogenes Fähigkeits- und Leistungsprofil

Schüler mit Autismus weisen oft ein sehr heterogenes Leistungsprofil auf: Herausragende Leistungen und Fähigkeiten stehen mitunter großen Förderbedürfnissen in einzelnen Entwicklungsbereichen und bei Alltagshandlungen gegenüber.

Einschränkungen in der Kommunikation und Interaktion, die Schwierigkeit, in komplexen Situationen flexibel zu reagieren, Handlungen zu planen und auszuführen, haben zur Folge, dass es für junge Menschen mit Autismus schwer ist, sich in der Institution Schule mit ihren komplexen sozialen und kognitiven Anforderungen zurechtzufinden. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung eignen sich Lernstoff meist anders an als andere Schüler. Aufgrund ihrer sozial-emotionalen Besonderheiten gelingt es ihnen oft nicht, die Möglichkeiten ihres kognitiven Niveaus voll auszuschöpfen. Viele üblicherweise erfolgreiche Unterrichts- und Erziehungsmethoden zeigen bei Schülern mit Autismus wenig Wirkung.

Schulische Gelingensfaktoren

Für eine gelingende Förderung junger Menschen mit Autismus durch mobile sonderpädagogische Begleitung sind folgende Faktoren wichtig:

- Sorgsame Auswahl der Schule
- Fortbildung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule im Hinblick auf den Umgang mit einem Kind bzw. Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung in der eigenen Klasse
- Enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, dem für die Schule zuständigen Schulpsychologen, dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst und den Eltern von Kindern mit Autismus
- Vorbereitung der Schüler der Klasse auf den Mitschüler mit Autismus
- Rücksichtnahme auf individuelles Lernverhalten: z.B. Lerntempo, Zwänge in der Arbeitsweise, übergroßes Interesse für besondere Themen

- Bereitstellen einer Umgebung, die auf die Bedürfnisse des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung eingeht: Arbeitsplatzgestaltung, Rückzugsmöglichkeit, reizarme Zone
- Verständnis für
 - die Schwierigkeit des Menschen mit Autismus, Beziehungen zu anderen aufzunehmen
 - seine eingeschränkte Möglichkeit, die unterschiedlichen Ebenen von Sprache (u.a. Information, Beziehung, Apell) zu entschlüsseln
 - die ungewohnte, oft bizarre Art der Interaktion und reduzierte Hinwendung zum Gegenüber“ (MSD- Infoblatt A1, S. 1ff.).

Weiterführende Informationen

Weitere Informationen zur Autismus-Spektrum-Störung und ihren verschiedenen Ausprägungsformen sowie zur förderungsspezifischen Gestaltung von Erziehung und Unterricht sind im Ringbuch „MSD-Infobriefe Autismus-Spektrum-Störung. Informationsblätter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Autismus (MSD-A)“ des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München zusammengestellt. Diese Sammlung beinhaltet folgende Informationsblätter:

- A 1 Autismus – eine Aufgabe für alle Schularten
- A 2 Autismus-Spektrum-Störung: Fokus frühkindlicher Autismus
- A 3 Autismus-Spektrum-Störung: Fokus Asperger Autismus
- A 4a Leitfaden für Erstgespräch mit Eltern von Kindern mit Autismus
- A 4b Dokumentationsbogen für Schüler mit Autismus
- A 5 Gelingensfaktoren für Schulbegleitung
- A 6a Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Autismus
- A 6b Bogen zur Erfassung eines pädagogischen Nachteilsausgleichs
- A 7 Diagnostik bei Autismus / Autismus Spektrum Störungen
- A 8 Übergänge gestalten für Menschen mit Autismus
- A 9 Aufklärung der Mitschüler über Autismus
- Glossar
- Anhang: Autismus in Literatur, Film und Internet – eine Auswahl

Sechs dieser Informationsblätter, nämlich die Briefe A1, A4a, A5, A6a, A9 und das Glossar stehen derzeit auch auf der Homepage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München unter dem Link <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/sonderpaedagogische-foerderung/msd-infobriefe-autismus-spektrum-stoerung/> zum Download zur Verfügung.

Ansprechpartner für die Koordination des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Autismus (MSD-A):

<i>Regierungsbezirk Oberbayern</i>	msd.autismus.oberbayern@schule.bayern.de
<i>Regierungsbezirk Niederbayern</i>	msd.autismus.niederbayern@schule.bayern.de
<i>Regierungsbezirk Oberfranken</i>	msd.autismus.oberfranken@schule.bayern.de

<i>Regierungsbezirk Mittelfranken</i>	msd.autismus.mittelfranken@schule.bayern.de
<i>Regierungsbezirk Unterfranken</i>	msd.autismus.unterfranken@schule.bayern.de
<i>Regierungsbezirk Oberpfalz</i>	msd.autismus.oberpfalz@schule.bayern.de
<i>Regierungsbezirk Schwaben</i>	msd.autismus.schwaben@schule.bayern.de

Ansprechpartner (allg.)

Thomas Lustig

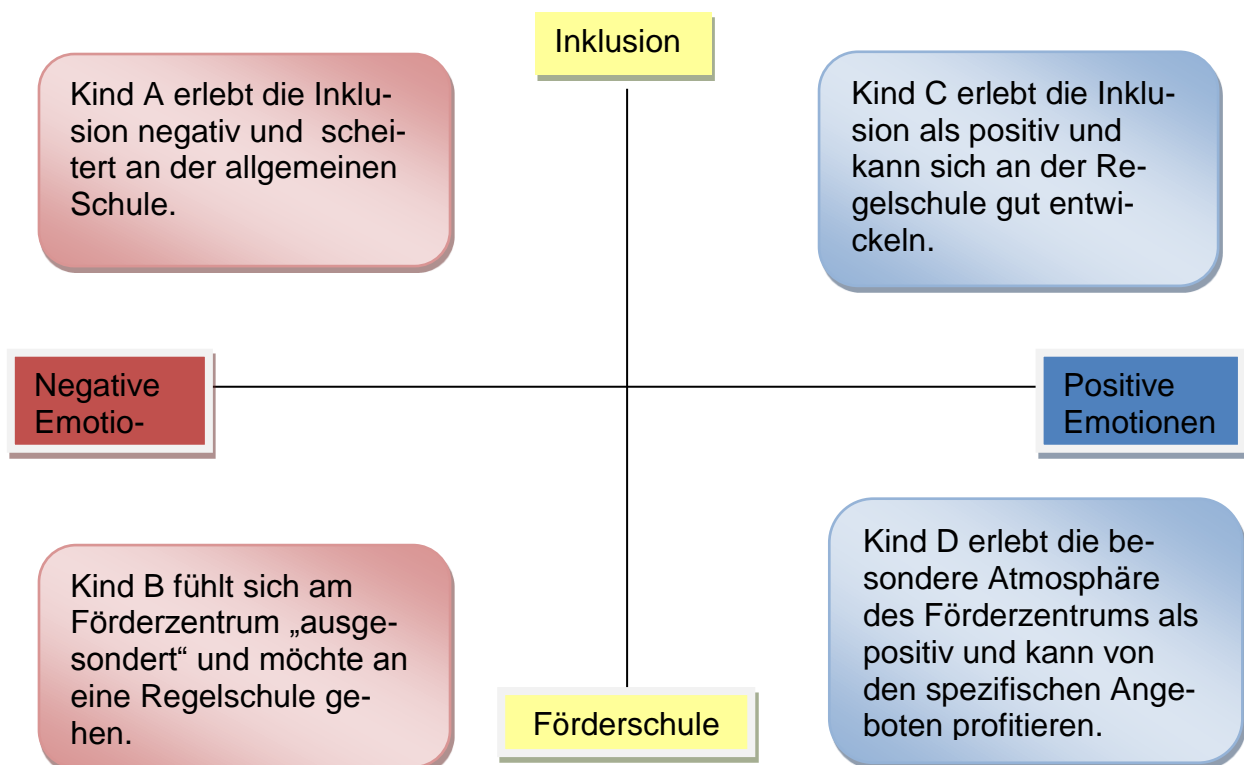
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Tel. 089/2170-2852

thomas.lustig@isb.bayern.de

2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Herausforderung der allgemeinen Schulen – ein Resümee

Dieser kurze Aufriss der Förderschwerpunkte lässt erkennen, dass ein isoliertes Betrachten einzelner Förderschwerpunkte der Komplexität der bei den einzelnen Personen vorliegenden Problemfelder und ihrer sozialen Eingebundenheit nur schwerlich gerecht wird. Ausgehend von der UN-BRK und fortentwickelt in der Novellierung des BayEUG zum 01.08.2011 gilt für alle Förderschwerpunkte, dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte im Grundsatz ein Wahlrecht in Anspruch nehmen können, um ihre Kinder auch in der allgemeinen Schule unterrichten und erziehen zu lassen. Im Rahmen dieser Entwicklungen findet die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer häufiger in Form von inklusiven Fördermaßnahmen an Regelschulen in kooperativer Vernetzung mit der Förderschule statt. Hier gilt es bei jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen nach den individuellen personalen und familiären Gegebenheiten sowie den schulischen Angeboten und Bedingungen vor Ort zwischen den Vor- und Nachteilen der verschiedenen Beschulungsmöglichkeiten abzuwägen. Dabei können für verschiedene Kinder mit ähnlichen Ausgangslagen sehr unterschiedliche Angebote vorteilhaft sein, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:



Auch wenn aus pädagogischer Sicht im Einzelfall die Förderung und Unterrichtung des betreffenden Schülers in einem Förderzentrum fachlich geboten wäre, ist es dennoch die Pflicht der allgemeinen Schule bei entsprechendem Wunsch der Erziehungsberechtigten, entweder

durch Einzelinklusion, Partnerklasse, Tandemklasse und vor allem bei Schulen mit dem Schulprofil Inklusion sich der Herausforderung zu stellen.

Unterstützung erfahren die Schulen bei dieser zentralen Herausforderung durch

- Fortbildungen und Handreichungen der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen
- Veröffentlichungen und Handreichungen durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), München
- die zuständige Schulaufsicht mit den differenzierten Fortbildungsangeboten,
- die Schulberatung in Bayern mit den neun staatlichen Schulberatungsstellen und den Beratungslehrkräften und den Schulpsychologen an den Schulen vor Ort
- sowie weitere Beratungsmöglichkeiten durch externe Partner (z.B. Fachverbände)

Als fachwissenschaftliche Unterstützung dient dabei die Fachexpertise aller Lehrstuhlinhaber für Sonderpädagogik an der Universität Würzburg und der LMU München, unter anderem in Form des vorliegenden Leitfadens „Profilbildung inklusive Schule“ (siehe Kap. A/6) des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“.

Schulleitungen und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen werden zukünftig zunehmend Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den verschiedenen Förderschwerpunkten beschulen und sich in diesem Zusammenhang vielfältigen, neuen Herausforderungen stellen müssen. Über die Gewährung von sonderpädagogischer Unterstützung hinaus sind hier die allgemeinen Schulen gefordert, eigene schulische Ressourcen und Potentiale bestmöglich zu nutzen und auch schulhausintern sowie regional kreative Problemlösungen zu entwickeln. Dabei soll jedoch stets die sonderpädagogische Fachlichkeit in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten bestmöglich gewährleistet werden. Eine herausragende Bedeutung kommt hierbei der Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) zu.

Anmerkung: Grenzen der MSD-Arbeit

Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts tätig sind, stoßen nicht selten auf die unerfüllbare Erwartung, dass die Unterstützung des MSD erst bei einer Verringerung oder Behebung der Störung endet. Dies ist jedoch in vielen Fällen nicht möglich.

So wie im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine körperliche Behinderung nicht durch die Arbeit des MSD behoben werden kann, so trifft dies auch auf manifestierte Störungsbilder in anderen Förderschwerpunkten zu. Ziel der MSD-Arbeit ist die Schaffung individueller Gelingensbedingungen für schulisches Lernen unter den gegebenen Voraussetzungen und somit die Ermöglichung barrierefreien Lernens. Hierzu gehört die individuelle Anpassung von Rahmenbedingungen und Arbeitsmaterialien ebenso wie die Sensibilisierung der Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und die Koordination außerschulischer Unterstützungsangebote.

Das Gelingen von inklusiver Beschulung wird ganz entscheidend durch die Einstellungen und das Verhalten der Lehrkraft beeinflusst. Insofern kommt der Reflexion eigener Haltungen durch die Lehrkräfte eine ausschlaggebende Bedeutung zu. Das moderne Gedankengut der Inklusion geht bis in die Zeit der Aufklärung zurück. Es verfolgt das Ziel der Chancengleichheit aller Menschen, so auch von Menschen mit Behinderungen, vor dem Hintergrund der Achtung der Menschenwürde und der Wertschätzung jedes einzelnen Menschen in seiner Besonderheit. Dieses humanitäre Gedankengut wurde 2006 in der UN-Behindertenrechtskonvention, einem völkerrechtlichen Vertrag, schriftlich fixiert. Inzwischen haben über 150 Länder weltweit die Konvention ratifiziert und sich somit international zur Umsetzung von Inklusion verpflichtet. Insofern stellt sich nicht die Frage, *ob*, sondern *wie* Inklusion erfolgreich umgesetzt werden kann.

2.4 Gedankliche Impulse zur Umsetzung schulischer Inklusion

In den sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ist eine Zunahme von inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern in allen Schularten zu beobachten. Die aufgrund bildungspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Bestrebungen rasch vollzogenen schulrechtlichen Veränderungen im Bereich der Inklusion führen auf Seiten der Lehrkräfte in Anbetracht fehlender Ausbildungsinhalte und Erfahrungen nicht selten zu dem anfänglichen Gefühl von Überforderung. Es wird auch zukünftig, selbst nach der Änderung der Ausbildungsinhalte, nicht erwartet, dass eine Lehrkraft sonderpädagogischen Fragestellungen ohne spezielle Vorbereitung und Unterstützung von Anfang an sicher und kompetent begegnet. Es wird angesichts der Vielzahl der Störungsbilder und Förderbedürfnisse vielmehr in jeder Einzelsituation erforderlich sein, sich über die entsprechenden Gegebenheiten speziell zu informieren und eine geeignete Unterstützung zusammen mit dem MSD zu organisieren.

Die nachfolgenden Impulse sollen Lehrkräfte und Schulleitungen bei den alltäglichen Herausforderungen im inklusiven Schulalltag durch geistige Perspektivenwechsel und konkrete Empfehlungen unterstützen:



1. Betrachten Sie die positiven Seiten der Inklusion: Neben den möglicherweise zusätzlichen Arbeitsbelastungen bietet die Inklusion eines Kindes/Jugendlichen wesentliche Chancen:
 - Inklusion verwirklicht den pädagogischen Auftrag und Anspruch, jedes Kind so anzunehmen, wie es ist.
 - Sie eröffnet die Gelegenheit, das besondere Erleben und Verhalten von jungen Menschen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf kennenzulernen und so auch den eigenen Horizont zu erweitern!

- Die Inklusion des Kindes/Jugendlichen bietet für die ganze Klasse/Schule neue Lernmöglichkeiten im sozialen Bereich: Jeder ist besonders. Jeder ist ein wichtiger Teil der Gemeinschaft. Jeder hat ein Recht darauf, als Person akzeptiert und angenommen zu werden.



2. Informieren Sie sich über den sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes/ Jugendlichen!

- Nutzen Sie die Schülerakten für sich – sie sind eine Sammlung wichtiger Informationen über den Schüler.
- Informieren Sie sich über diagnostizierte Störungsbilder und medizinische bzw. sonderpädagogische Fachbegriffe! Recherchieren Sie nach grundlegender Fachliteratur, z.B. auf den Homepages des ISB oder der sonderpädagogischen Lehrstühle der Universitäten München und Würzburg.
- Besuchen Sie gegebenenfalls entsprechende Lehrerfortbildungen.
- Organisieren Sie gegebenenfalls eine Schulhausinterne Lehrerfortbildung zu diesem Thema.
- Lassen Sie sich durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik beraten (ggf. durch Anforderung des MSD des entsprechenden Förderschwerpunkts vom zuständigen Förderzentrum).
- Nutzen Sie die Möglichkeiten der Beratung und Unterstützung durch die staatl. Schulberatungsstellen und durch die für die Schule zuständigen Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen.



3. Vernetzen Sie sich!


- Suchen Sie das einfühlsame, aber auch offene Gespräch mit den Erziehungsberechtigten.
- Nehmen Sie mit dem Einverständnis der Eltern Kontakt auf zu den betrauten medizinischen, therapeutischen und pädagogischen Fachkräften.
- Vernetzen Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Förderschwerpunkt bereits Erfahrungen gesammelt haben.




4. Versetzen Sie sich in die Rolle des Kindes/Jugendlichen!

- Wie wird es wohl dem Kind/Jugendlichen in der Situation gehen?
- Vermitteln Sie dem Kind und seinen Erziehungsberechtigten, dass sie an der Schule willkommen sind.
- Wie könnte man dem Schüler helfen, sich ohne eine stigmatisierende Sonderrolle in der allgemeinen Schule angenommen zu fühlen?


- Sehen Sie seine Belastungsfaktoren, aber auch und insbesondere seine Widerstandskräfte und Potentiale.
- Betrachten Sie mögliche Auffälligkeiten als natürliche Reaktionen auf ungünstige Lebensbedingungen! Überlegen Sie: Was sagt mir dieses unangepasste Verhalten über das Erleben des Schülers?

 5. Bemühen Sie sich um die Herstellung eines pädagogischen Bezugs zum Kind/Jugendlichen!

- Beginnen Sie die Kontaktaufnahme mit Fingerspitzengefühl, Geduld und Aufgeschlossenheit und respektieren Sie stets persönliche Grenzen des Kindes/Jugendlichen.
- Treten Sie dem Kind/Jugendlichen stets mit emotionaler Wärme gegenüber.

 6. Unterscheiden Sie bei untolerierbaren Verhaltensweisen des Kindes/Jugendlichen klar zwischen dem Verhalten und der Person des Schülers!


- Achten Sie darauf, Kritik nur auf unerwünschte Verhaltensweisen zu beziehen, dabei jedoch nicht das Kind als Person zurückzuweisen.
- Formulieren Sie klare Vorstellungen bezüglich des erwünschten Verhaltens.

 7. Seien Sie für das Kind eine verlässliche Bezugsperson!

- Nehmen Sie sich für das Kind Zeit und gewähren Sie ihm Ihre alleinige Aufmerksamkeit in regelmäßigen persönlichen Gesprächen.
- Signalisieren Sie ihm Verlässlichkeit durch Konsequenz.

 8. Setzen Sie sich für eine sonderpädagogische Förderung des Kindes/Jugendlichen ein!

- Leiten Sie möglichst frühzeitig eine individuelle sonderpädagogische Überprüfung und Förderung durch den MSD ein.
- Sprechen Sie ggf. die Erziehungsberechtigten hinsichtlich der Aufnahme einer zusätzlichen außerschulischen Betreuung durch medizinisch-therapeutische, psychologische oder weitere Fachkräfte an.

 9. Bewahren Sie sich eine Portion Idealismus und bleiben Sie „Vertreter des Kindes“!

- Lassen Sie sich nicht entmutigen.
- Versuchen Sie immer wieder, individuelle Angebote in Ihren Unterricht einzubauen, der dem sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes/Jugendlichen gerecht wird.
- Berücksichtigen Sie die Bedürfnisse des Kindes/Jugendlichen bei der Gestaltung des Schullebens.



10. Seien Sie ein Vorbild für Mitschüler, Eltern und andere Lehrkräfte!

- Betrachten Sie das Kind / den Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als selbstverständliches Mitglied der Klassengemeinschaft.
- Achten Sie die Einzigartigkeit des Kindes/Jugendlichen und begreifen Sie sie als gelebter Ausdruck der Vielfalt menschlichen Seins.
- Versuchen Sie, das Kind durch den bewussten Einsatz von Sozialformen und Helfersystemen fest in die Klassengemeinschaft zu integrieren.
- Sprechen Sie soziale Probleme in der Klasse bzw. Schule bereits frühzeitig an und ermutigen Sie die Schüler dazu, nach geeigneten Lösungen zu suchen.



11. Seien Sie geduldig und überfordern Sie sich nicht! Bedenken Sie immer:

- Ihr vorrangiges Ziel ist nicht, den sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes/Jugendlichen zu verringern oder gar zu beheben, sondern individuelle Gelingensbedingungen für erfolgreiches schulisches Lernen unter den gegebenen Bedingungen zu schaffen und so einen barrierefreien Zugang zum Lernen zu ermöglichen.
- Inklusion braucht Zeit: Versuchen Sie nach und nach, sich dem Ziel des barrierefreien Lernens anzunähern und Ihren Unterricht zunehmend nach dieser Zielsetzung auszurichten. Dies kann nicht innerhalb eines Schuljahres erfolgen. Geben Sie sich Zeit.
- Inklusion kann nur in einem gemeinsamen Prozess unter Mitwirkung aller Beteiligten gelingen. Sie sind nicht allein verantwortlich! Suchen Sie das Gespräch zu schulischen und außerschulischen Partnern und handeln Sie als Teil eines eng vernetzten Unterstützungssystems.
- Lassen Sie sich selbst beraten und nehmen Sie die Möglichkeit zur Supervision wahr. Die staatlichen Schulberatungsstellen können Ihnen Supervisoren benennen.

2.5 Serviceteil

Informationen über die verschiedenen Formen der inklusiven Beschulung finden Sie in Kapitel A/4 sowie als Kurzüberblick im Flyer „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“.

Hinweise zur Unterrichtung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings können Sie Kapitel A/13 entnehmen. Dieses beinhaltet auch eine Übersicht über sämtliche durch das ISB München herausgegebene und online abrufbare Handreichungen und Materialien zur Umsetzung von schulischer Inklusion.

Ansprechpartner:

MR Erich Weigl
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Fachreferent für Sonderpädagogik
Erich.Weigl@stmbwk.bayern.de
089/2186-2512

MRin Tanja Götz
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Stabstelle Inklusion
Tanja.Goetz@stmbwk.bayern.de
089/2186-2067

Dr. Ellen Kunstmann
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
Ellen.Kunstmann@isb.bayern.de
089/2170-2247

3. Inklusion aus internationaler und nationaler Perspektive: Die grundlegenden Dokumente



Abb.: Mehrebenenmodell der Perspektiven zur Inklusion

3.1 Die internationale Perspektive

Am 13.12.2006 schlossen die Vereinten Nationen einen völkerrechtlichen Vertrag über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Dieser wurde inzwischen von über 150 Staaten weltweit ratifiziert.

ÄGYPTEN	FINNLAND	MADAGASKAR	SCHWEDEN
ALBANIEN	FRANKREICH	MALAWI	SCHWEIZ
ALGERIEN	GABUN	MALAYSIA	SENEGAL
ANDORRA	GEORGIEN	MALEDIVEN	SERBIEN
ANTIGUA UND BAR- BUDA	GHANA	MALI	SEYCHELLEN
ARGENTINIEN	GRENADA	MALTA	SIERRA LEONE
ARMENIEN	GRIECHENLAND	MAROKKO	SLOVAKEI
ÄTHIOPIEN	GROßBRITANNIEN	MAURETANIEN	SLOVENIEN
AUSTRALIEN	GUATEMALA	MAURITIUS	SOLOMON INSELN
ASERBAIDDSCHAN	GUINEA	MAZEDONIEN	SPANIEN
BAHRAIN	GUYANA	MEXIKO	SRI LANKA
BANGLADESH	HAITI	MIKRONESIEN	ST. LUCIA
BARBADOS	HONDURAS	MOLDAVIEN	ST. VINCENT UND DIE
BELGIEN	INDIEN	MONACO	GRENADINEN
BELIZE	INDONESIEN	MONGOLEI	SÜDAFRIKA
BENIN	IRAN	MONTENEGRO	SUDAN
BHUTAN	IRLAND	MOSAMBIK	SURINAM
BOLIVIEN	ISLAND	MYANMAR	SWASILAND
BOSNIEN HERZEGO- WINA	ISRAEL	NAMIBIA	SYRIEN
BRASILIEN	ITALIEN	NAURU	TANSANIA
BRUNEI DARESSA- LAM	JAMAICA	NEPAL	THAILAND
BULGARIEN	JAPAN	NEUSEELAND	TOGO
BURKINA FASO	JEMEN	NICARAGUA	TONGA
BURUNDI	JORDANIEN	NIEDERLANDE	TRINIDAD UND TO- BAGO
CAP VERDE	KAMBODSCHA	NIGERIA	TSCHAD
CHILE	KAMERUN	NORWEGEN	TUNESIEN
CHINA	KANADA	OMAN	TÜRKEI
COOK INSELN	KASACHSTAN	PAKISTAN	TURKMENISTAN
COSTA RICA	KENIA	PALAU	TSSCHECHISCHE RE- PUBLIK
COTE D'IVOIRE	KIRGISISTAN	PANAMA	UGANDA
DÄNEMARK	KOLUMBIEN	PAPUA NEUGUINEA	UKRAINE
DEUTSCHLAND	KOMOREN	PARAGUAY	UNGARN
DOMINICA	KONGO	PERU	URUGUAY
DOMINIKANISCHE REPUBLIK	KOREA	PHILIPPINEN	USA
DSCHIBUTI	KROATIEN	PORTUGAL	USBEKISTAN
EL SALVADOR	KUBA	QATAR	VANUATU
ESTLAND	LAOS	RUMÄNIEN	VEREINIGTE ARABI- SCHE EMIRATE
EQUADOR	LESOTHO	RUSSISCHE FÖDE- RATION	VIETNAM
EUROPÄISCHE UNION	LETTLAND	RUANDA	ZENTRALAFRIKANI- SCHE REPUBLIK
FIDSCHI	LIBANON	SAMBIA	ZYPER
	LIBERIA	SAN MARINO	
	LIBYEN	SAUDI ARABIEN	
	LITAUEN		
	LUXEMBURG		

Unter anderem hat auch die EU die UN-Behindertenrechtskonvention am 23.12.2010 angenommen. In Deutschland trat das Übereinkommen am 26. März 2009 in Kraft.

Der UN-BRK liegt ein weit gefasster Behinderungsbegriff zugrunde. Bereits in der Präambel wird festgelegt,

Präambel

„e) (...) dass das **Verständnis von Behinderung**⁶ sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie **an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern**“

Die UN-BRK kehrt sich somit, wie auch die Sonderpädagogik als Wissenschaft, vom rein „medizinischen“ Behinderungsbegriff ab und vollzieht eine Wende hin zur ökosystemischen Sichtweise. Im Zentrum steht nun nicht mehr nur die körperliche Beeinträchtigung, sondern der Gesamtkomplex „behindert sein und behindert werden“. In Art. 1 der UN-BRK wird diese neue Ausrichtung des Behinderungsbegriffs noch einmal explizit erläutert. Darüber hinaus wird der Zweck des Übereinkommens festgelegt.

Hier heißt es:

Artikel 1 Zweck

Zweck dieses Übereinkommens ist es, den **vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern**. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.

Als Behinderung zählen somit Beeinträchtigungen, die unter den gegebenen Umweltbedingungen Einschränkungen an der vollen und wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe nach sich ziehen. Hierunter fallen somit auch Sprach- und Lernbehinderungen sowie ausgeprägte sozial-emotionale Entwicklungsstörungen. In Deutschland wird hier in der Regel von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ gesprochen.

Der Zweck der Konvention, die internationale Gewährleistung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe und die Achtung der Menschenwürde behinderter Menschen, wird in den allgemeinen Grundsätzen des Art. 3 noch einmal explizit erläutert. Hier heißt es:

⁶ Sämtliche Hervorhebungen durch Fettdruck wurden durch die Verfasser vorgenommen.

Art. 3**Allgemeine Grundsätze**

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;
- b) die Nichtdiskriminierung;
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- e) die Chancengleichheit;
- f) die Zugänglichkeit;
- g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- h) die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

Die UN-Konvention zielt somit auf einen gleichberechtigten Zugang behinderter Menschen zu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Hinsichtlich von Kindern mit Behinderungen betont Art. 7:

Art. 7**Kinder mit Behinderungen**

- (1) Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen **gleichberechtigt** mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.
- (2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das **Wohl des Kindes** ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
- (3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsrechte sowie altersgemäße **Hilfe zu erhalten**, damit sie dieses Recht verwirklichen können.

Vor allen Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion mit dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe gilt also immer der Vorrang des individuellen Kindeswohls (vgl. Art. 7 Satz 2).

Für den schulischen Lebensbereich werden die Chancengleichheit und die erforderlichen Maßnahmen zu deren Umsetzung in Art. 24 ausführlich festgelegt:

Art. 24
Bildung

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives⁷ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen **nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden**;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene **Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen** getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen **innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung** geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration **wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen** in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.
- (3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

⁷ In den englischen, französischen und russischen Fassungen, die nach Art. 50 UN-BRK zu den „verbindlichen Wortlauten“ gehören, wird nicht von einem „integrativen“, sondern von einem „inklusi-ven“ Bildungssystem gesprochen, was hier die treffendere Übersetzung darstellt. Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst strebt daher nach ausführlicher Diskussion wie die KMK die Gesamtperspektive „inklusive schulische Bildung“ an.

- b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
- c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, **Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.**
- (4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur **Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens.** Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.
- (5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Hier wird somit zum einen das Recht aller Kinder auf Bildung und Erziehung festgelegt. Zum anderen wurde der gleichberechtigte Zugang zur allgemeinen Schule vereinbart, das heißt zur Grundschule, die sich als Schule für alle Kinder versteht, sowie zu den weiterführenden Schulen, mit einem individualisiert ausgerichteten, inklusiven und hochwertigen Unterricht, den notwendigen Hilfsmitteln und individuellen schulischen Fördermaßnahmen. In der Regel bedeutet dies den Zugang zur örtlichen Regelschule, ggf. Sonderschule. Eine verpflichtende Zuweisung an eine andere Schule oder gar an eine Förderschule bedarf der besonderen Rechtfertigung. Insbesondere eine Beeinträchtigung des Kindeswohls kann hier ausschlaggebend sein. Darüber hinaus wird in Art. 24 auch die entsprechende Aus- und Fortbildung des schulischen Personals eingefordert. Ein Verbot der Förderschulen sieht die Konvention indes nicht vor (vgl. Art. 24 Abs. 2 lit. c – e). Eine Aufhebung des differenzierten Schulsystems, wie es Bayern hat, verlangt die Konvention nicht. Es gelten daher für die verschiedenen Schularten die spezifischen Regelungen zu Aufnahme, Verbleib und Abschlüssen für alle Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Behinderung. Die Konvention verlangt einen gleichberechtigten Zugang und nicht zwingend einen erleichterten Zugang.

Artikel 26 der UN-BRK widmet sich darüber hinaus ergänzend den Maßnahmen der „Habilitation und Rehabilitation“:

Art. 26
Habilitation und Rehabilitation

- (1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und **erweitern die Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auf dem Gebiet der** Gesundheit, der Beschäftigung, der **Bildung** und der Sozialdienste, und zwar so, dass diese Leistungen und Programme
- a) im **frühestmöglichen Stadium** einsetzen und auf einer multidisziplinären Bewertung der individuellen Bedürfnisse und Stärken beruhen;
 - b) die Einbeziehung in die Gemeinschaft und die Gesellschaft in allen ihren Aspekten sowie die Teilhabe daran unterstützen, freiwillig sind und Menschen mit Behinderungen **so gemeindenah wie möglich zur Verfügung stehen**, auch in ländlichen Gebieten.
- (2) Die Vertragsstaaten **fördern die Entwicklung der Aus- und Fortbildung für Fachkräfte und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Habilitations- und Rehabilitationsdiensten.**
- (3) Die Vertragsstaaten fördern die Verfügbarkeit, die Kenntnis und die Verwendung unterstützender Geräte und Technologien, die für Menschen mit Behinderungen bestimmt sind, für die Zwecke der Habilitation und Rehabilitation.

Die Umsetzung dieser Forderungen stellt nun die unterzeichnenden Länder vor große Herausforderungen.

3.2 Die europäische Perspektive

Auf EU-Ebene veröffentlicht die „Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung“ in regelmäßigen Abständen Broschüren mit Impulsen zur Weiterentwicklung und Umsetzung von Inklusion auf nationaler Ebene. Diese Gehefte liegen in zahlreichen Übersetzungen in den entsprechenden Landessprachen vor. Der interessierte Leser sei hier insbesondere auf die Broschüre „Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Empfehlungen für die Praxis.“ verwiesen. Diese sowie weitere Broschüren sind digital abrufbar unter www.european-agency.org.

International wird die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf sehr unterschiedliche Art und Weise umgesetzt. Während diese beispielsweise Italien und Finnland bereits seit Mitte der 70er Jahre konsequent vorangetrieben haben, haben andere europäische Länder, darunter auch Deutschland, zunächst das Sonder- bzw. Förderschulwesen zunehmend ausgebaut. Ein einschneidender Rich-

tungswechsel hin zur integrativen Beschulung wurde in Deutschland erst 1994 durch die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ eingeläutet. Derzeit erfolgt international ein erneuter Umbruch: hin zur inklusiven Beschulung. Im folgenden Kapitel werden die nationalen Auswirkungen der staatlichen Verpflichtung zur inklusiven Beschulung und die Entwicklungen in Deutschland aufgezeigt.

3.3 Die nationale Perspektive

Auch Deutschland steht seit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 vor der Herausforderung, Inklusion in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen umzusetzen. Hierin steht Deutschland international und national unter ständiger Beobachtung. International erfolgt eine Überwachung durch den Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen mit Sitz in Genf, dem alle Vertragsstaaten im Abstand von zunächst zwei, später vier Jahren national veröffentlichte Staatenberichte über den Stand der Umsetzung vorlegen müssen. National erfolgt die Beobachtung durch das Deutsche Institut für Menschenrechte in Berlin, das von der Bundesregierung gem. Art. 33 Abs. 2 UN-BRK als unabhängige Monitoring-Stelle zur Förderung, zum Schutz und zur Überwachung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland bestimmt wurde.

Zur Umsetzung von Inklusion im Bereich von Bildung und Erziehung wurde im November 2010 durch die Amtschefs in einer Kultusministerkonferenz (KMK) einstimmig ein erster Beschluss gefasst: Das Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung der UN-BRK in der schulischen Bildung“. Knapp ein Jahr später, im Oktober 2011 folgte diesem ein zweiter KMK-Beschluss „zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“. Die Inhalte dieser beiden KMK-Beschlüsse werden nun nachfolgend in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

3.3.1 Der KMK-Beschluss vom 18.11.2010: „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung“

Gegenstand dieses ersten Beschlusses der deutschen Kultusministerkonferenz sind „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung (...)“. So heißt es: „Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention in der Bildung ist die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen. (...) Die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne sind so zu gestalten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe erreichen.“ (vgl. KMK-

Beschluss 2010, S. 3f.). Hierzu werden eine kompetenzorientierte Leistungsmessung sowie ein Zusammenwirken der allgemeinen Pädagogik mit der Sonderpädagogik gefordert (vgl. KMK-Beschluss 2010, S. 5).

Neben solchen grundsätzlichen Überlegungen wird in diesem Diskussionspapier insbesondere die neue Rolle der Förderschulen erörtert. Förderschulen sollen als Kompetenz- bzw. Förderzentren zum einen die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule unterstützen, zum anderen können sie aber auch als alternative Lernorte mit eigenen Bildungsangeboten weiter bestehen. Darüber hinaus können sie sich auch für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf öffnen, um auch an den Förderschulen gemeinsame Bildung und Erziehung zu ermöglichen.

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dieses Beschlusses stellt die Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und außerschulischen Partnern dar. Eine inklusive Beschulung scheint nur dann zu gelingen, wenn der Elternwille im Hinblick auf das Kindeswohl eingehend geprüft wird und alle an Schule beteiligten Partner in den schulischen Veränderungsprozess mit einbezogen werden (vgl. KMK-Beschluss 2010, S. 7f.). Der interessierte Leser sei hier für weitere Informationen direkt auf den KMK-Beschluss verwiesen, der nun nachfolgend vollständig dargestellt ist.



**Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des
Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006
über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung**

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010)

Verlinkung: bitte auf das Bild klicken

3.3.2 Der KMK-Beschluss vom 20.10.2011: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“

Dieser zweite Beschluss versteht sich als Ergänzung und pädagogische Konkretisierung des ersten Beschlusses vom November 2010. Nachdem in Kap. I des Beschlusses grundsätzliche Überlegungen zum Behinderungsbegriff sowie zur Zielsetzung von Inklusion vorgenommen werden, werden in den Kapiteln II und III grundlegende Aspekte inklusiver Beschulung erörtert. Hier geht es unter anderem um individuelle Lernplanungen und Förderpläne, geeignete didaktisch-methodische Vorgehensweisen, den Nachteilsausgleich sowie individuelle Leistungsbewertungen und Schulabschlüsse. In Kap. III werden darüber hinaus Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im berufsbildenden Bereich sowie beim Übergang in die Arbeitswelt thematisiert. Kap. IV widmet sich schließlich dem Personal an inklusiven Schulen und Kap. V der Rolle der außerschulischen Partner. Auch hier sei der interessierte Leser wieder auf die entsprechenden Textstellen im nachfolgenden KMK-Beschluss verwiesen.



**Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen
mit Behinderungen in Schulen**
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)

Verlinkung: bitte auf das Bild klicken

Die bildungspolitische Umsetzung dieser Empfehlungen, die Erarbeitung der entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen, die Weiterentwicklung der Schulstrukturen und der Lehreraus- und -fortbildung sowie die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen liegt in der Zuständigkeit der Länder. Hier lässt ein Blick in die verschiedenen Bundesländer vielfältige, zum Teil auch stark divergierende Wege der Umsetzung erkennen. Einen zentralen Unterschied stellt das Tempo der Umsetzung dar. Besonders stark gehen die Meinungen zur Rolle der Förderschulen innerhalb einer inklusiven Schullandschaft auseinander. Während sie in einigen Bundesländern teilweise oder ganz abgeschafft wurden, werden sie in anderen Bundesländern als alternativer Lernort erhalten und weiterentwickelt. Bayerns Weg der Umsetzung von inklusiver Beschulung wurde bereits im April 2010 grundgelegt. So heißt es im Beschluss des Bayerischen Landtags vom 22. April 2010 (Drs. 16/4619) unter anderem (Hervorhebung durch Verf.):

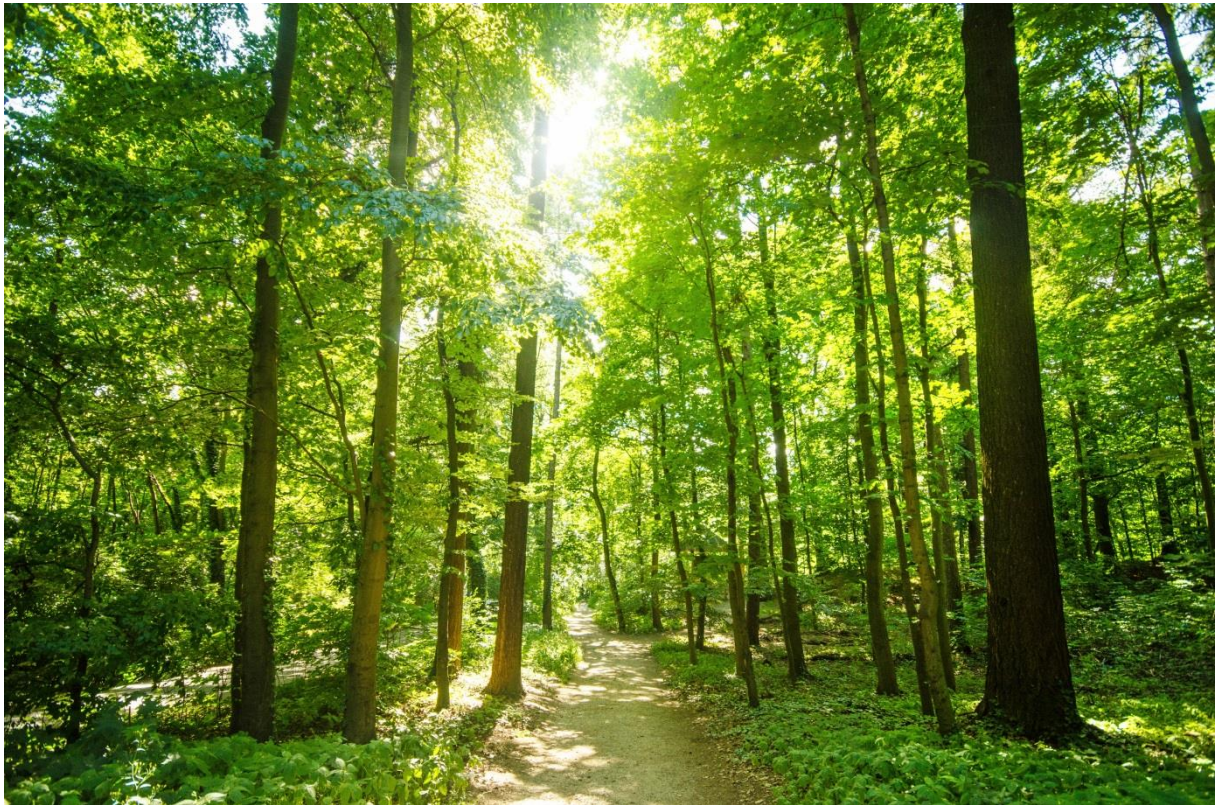
(...)

3. Es ist ein bedeutsames Ziel bayerischer Bildungspolitik, das **gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung** im Sinne der Inklusion zu ermöglichen. Inklusion erfordert ein **Bildungssystem, das sich an die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen anpasst**.
4. **Inklusion umfasst alle Schularten** und Bildungsbereiche. Freistaat und Kommunen sind für die Umsetzung in besonderer Weise gefordert.
5. Die **Förderschulen** sind **als Lernorte und Kompetenzzentren** bei der Umsetzung der von der UN-Konvention geforderten Inklusion im Bildungswesen **unverzichtbar**. Sie müssen sich in diesem Sinne **weiterentwickeln**.
6. Die inklusive Beschulung von Menschen mit Behinderungen darf **nicht** zu einem **Absinken der Förderqualität** führen.
7. Erfolgreiche Inklusion benötigt die **Fachkompetenz und Erfahrung sowohl der Sonderpädagogen der Förderschulen als auch der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen**.

(...)

Bayern hat also bereits im April 2010 die Weichen für die Beibehaltung der Förderschulen als alternative Lernorte und Kompetenzzentren für Sonderpädagogik gestellt. Den Förderschulen kommt heute innerhalb der vielfältigen, inklusiven Schullandschaft neben ihren eigenständigen schulischen Lernangeboten die zentrale Aufgabe zu, die allgemeinen Schulen bei der Umsetzung von Inklusion zu unterstützen. Eine ausführliche Darstellung des bayerischen Wegs der Umsetzung von schulischer Inklusion findet sich im nachfolgenden Kapitel „4 Inklusion in Bayern – Die pädagogische Konzeption“.

4. Inklusion in Bayern – Die pädagogische Konzeption



4.1 Zusammenfassung

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland (2009) zog im Jahr 2011 eine Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) nach sich. Inklusion wird als die verbindliche Aufgabe aller Schulen in allen Schularten definiert. Darüber hinaus ist sie folgendermaßen im BayEUG verankert:

- Art. 30a BayEUG: Fortführung und Weiterentwicklung der bewährten Formen kooperativen Lernens, wie sie bereits das BayEUG seit 2003 vorsah
- Art. 30b BayEUG: Die inklusive Schule eröffnet neben der Inklusion einzelner Schüler neue Rahmenbedingungen zur flexibleren Ausgestaltung inklusiver Schullandschaften durch die Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ (ggf. mit Klassen mit festem Lehrertandem)

Darauf basierend wird inklusive Bildung in Bayern durch eine Vielfalt schulischer Angebote umgesetzt. Diese umfasst neben dem weiterhin bestehenden Unterrichtsangebot der Förderschulen folgende fünf Organisationsformen:

- Kooperationsklassen
- Partnerklassen (ehemals „Außenklassen“)
- Offene Klassen der Förderschule
- Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler
- Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“
- Klassen mit festem Lehrertandem an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“

Die Umsetzung von Inklusion im bayerischen Bildungswesen entwickelt sich **schrittweise** in einem gesamtgesellschaftlichen Dialog.

Einführung

Aufgrund der Zuständigkeit der Länder im Schulbereich obliegt es den Bundesländern, die internationalen Vereinbarungen und die nationalen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu realisieren. Art und Weise der Umsetzung können dabei unterschiedlich sein (vgl. Kap. A/3). In diesem Kapitel soll nun der bayerische Weg der Umsetzung inklusiver Beschulung beleuchtet werden. Das Bayerische Kultusministerium nimmt die Aufgabe der Verwirklichung der UN-Behindertenrechtskonvention im schulischen Bereich sehr ernst. Hier geht es zum einen darum, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aufgrund eines Handicaps vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen auszuschließen und zum anderen angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse jedes Einzelnen zu treffen. Ziel ist die Schaffung bestmöglicher Bildungschancen und gesellschaftlicher Teilhabe für jeden Einzelnen und die Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Dies bedeutet konkret:

- Der zentrale Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist Ausgangspunkt für den stets individuellen Bildungsbedarf.
- Dieser individuelle Bildungsanspruch ist Bezugspunkt für alle pädagogischen und schulischen Bildungsmaßnahmen.
- Inklusion ist Aufgabe aller Schularten. Neben den allgemeinen Schulen hat auch die Förderschule den Auftrag, bestmögliche Chancen bzw. eine bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen in den verschiedenen Förderschwerpunkten zu garantieren.

Die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderung ist in Bayern seit 2006 um 76% gestiegen (vgl. Staatsteil des Dritten Sozialberichts 2012). Erste Entwicklungen in anderen Ländern sowie Bundesländern deuten darauf hin, dass sich eine schnelle Veränderung von Schulstrukturen, insbesondere die rasche Auflösung von Förderschulen, im Rahmen der sehr sensiblen Thematik „Inklusion“ als schwierig erweist. Daher versucht Bayern mit Bedacht und realistischem Pragmatismus, einen gangbaren Weg für **alle** Schülerinnen und Schüler durch eine große Vielfalt schulischer Angebote zu entwickeln. Hierzu werden bewährte Formen der Integration und Kooperation als Erfolgsmodelle des gemeinsamen Lernens weiterhin beibehalten. Darüber hinaus werden aber auch neue, innovative Wege der gemeinsamen Unterrichtung beschrritten. Dem Entscheidungsrecht der Erziehungsberechtigten kommt in der inklusiven Schullandschaft hinsichtlich des schulischen Lernorts ihres Kindes sowie ihrem Anspruch auf eine entsprechende Schullaufbahnberatung eine herausragende Bedeutung zu.

Insgesamt kann die Umsetzung von Inklusion im bayerischen Bildungssystem nur in einem gesamtgesellschaftlichen Dialog gelingen. Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulen, Schulträger, Verbände und Behindertenvertretungen waren und sind daher in den Gestaltungsprozess mit einbezogen. Zusätzlich wurde 2011 der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“, vertreten durch Prof. Dr. Heimlich und Prof. Dr. Kahlert der LMU München sowie Prof. Dr. Fischer und Prof. Dr. Lelgemann der Universität Würzburg, durch den Bayerischen Landtag damit beauftragt, die inklusiven schulischen Entwicklungen in Bayern fachwissenschaftlich zu begleiten.

Die pädagogische Konzeption des bayerischen Wegs fand am 01. August 2011 in Umsetzung der fraktionsübergreifenden Änderung des BayEUG als „Pädagogische Leitlinien der Umsetzung von Inklusion in Bayern“ (KMS IV.6 – S 8040.5.1 – 4a.107922) ihre Niederschrift. Angesichts ihrer hohen bildungspolitischen Bedeutung werden diese Leitlinien nachfolgend weitgehend originalgetreu wiedergegeben.



Zwischenzeitlich eingetretene Aktualisierungen, Weiterentwicklungen und Praxiserkenntnisse, die es zu beachten gilt, werden in Form von schattiert unterlegten Einschüben ergänzt.



1. August 2011
IV.6 – S 8040.5.1 – 4a.107922

Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote

Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern

hinsichtlich des Gesetzentwurfs zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion) [Drucksache 16/8100 vom 28.03.2011]

Der [...] Gesetzentwurf wurde vom Bayerischen Landtag einstimmig beschlossen; die Gesetzesänderungen sind zum 1. August 2011 in Kraft getreten.

Pädagogische Leitlinien der Umsetzung von Inklusion in Bayern

„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ Art. 2 Abs. 2 Satz 1 BayEUG

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und dem vorliegenden Gesetzentwurf des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) ist Inklusion die verbindliche Aufgabe aller Schulen und Schularten sowie aller Bildungseinrichtungen.

Die Umsetzung von Inklusion im bayerischen Bildungswesen entwickelt sich **schrittweise** in einem gesamtgesellschaftlichen Dialog. Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulen, Schulträger, Verbände und Behindertenvertretungen sind bei der Konzeption und der Umsetzung inklusiver Bildung einbezogen.



Wie die Entwicklungen seit Änderung des BayEUG 2011 zeigen, ist Inklusion als gesamtgesellschaftliches Phänomen nicht von heute auf morgen umsetzbar - Inklusion braucht **Zeit**. Nicht nur, dass Inklusion mit anderen, gleichwertigen staatlichen Aufgaben konkurriert – sie erfordert ein Umdenken in den Köpfen. Sie fordert die Bereitschaft aller, eigene Einstellungen und Haltungen zu verändern und Vorbehalte abzubauen. Dieser längerfristig angelegte Entwicklungsprozess kann nur dann zum Ziel führen, wenn es gelingt, **alle Beteiligten mitzunehmen** und in die Entwicklungen mit einzubinden.

Auf Seiten der Lehrkräfte fordert Inklusion eine hohe didaktische Kompetenz zum Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft. Dies bedarf entsprechender Schwerpunktsetzungen in der Lehreraus- und -fortbildung sowie zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen. Neben der Lehrerbildung sind außerdem die Richtlinien und Lehrpläne, die Schulorganisation sowie das schulische Leben und Lernen perspektivisch so zu ändern, dass sich alle Kinder und Jugendlichen, auch die mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bestmöglich entfalten können. Diese Maßnahmen sind jedoch nur im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel schrittweise umsetzbar.

Inklusion und kooperatives Lernen durch eine Vielfalt schulischer Angebote

In Bayern wurde mit der Reform des BayEUG im Jahr 2003 der Zugang zur allgemeinen Schule für die meisten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf rechtlich ermöglicht. Dabei wurden bereits verschiedene Formen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt.



Dieses Gesetz beruhte auf dem Ansatz der Integration. Zentriert auf das einzelne Individuum und orientiert am „Normallebenslauf“ musste der einzelne Schüler normative Ansprüche erfüllen, um integrativ beschult werden zu können. Die zentrale Anforderung im BayEUG von 2003 war die „aktive Teilnahme“. Nur wenn die

Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diese Voraussetzung erfüllen konnten, wurde ihnen der Zugang zur allgemeinen Schule gewährt. Es gab zwar die rechtlich grundlegende und auch praktisch genutzte Möglichkeit des lernziendifferenten Unterrichtens; das Schulsystem blieb jedoch im Wesentlichen unverändert. Dies erzeugte nicht selten einen Anpassungsdruck auf Seiten der zu integrierenden Kinder. Dennoch brachte dieses Gesetz innovative, erfolgreiche Formen kooperativen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf hervor. Hierzu zählen insbesondere die „Kooperationsklassen“, die vorwiegend in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung Einsatz fanden und finden sowie die „Außenklassen“ (heute „Partnerklassen“) im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Diese Formen sollten auch in die neue Fassung des BayEUG, dem der systemzentrierte Ansatz der Inklusion zugrunde liegt, Eingang finden. Ziel ist nun das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarfs, und die Anpassung des Schulsystems an die Heterogenität dieser Schülerschaft.

Der am 28. März 2011 vorgelegte Entwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen zum Thema „Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion)“ gliedert sich inhaltlich wie folgt:

Teil 1: Die Fortführung und Weiterentwicklung der bewährten Formen kooperativen Lernens werden in Art. 30a BayEUG des vorliegenden Gesetzentwurfs ausgeführt.

Teil 2: Die inklusive Schule eröffnet durch Art. 30b BayEUG neue Rahmenbedingungen zur flexibleren Ausgestaltung inklusiver Schullandschaften bis hin zur Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ (ggf. mit Klassen mit festem Lehrertandem nach Art. 30b Abs. 5 BayEUG).

Formen der inklusiven Beschulung:



Art. 30a (BayEU):

Fortführung und Weiterentwicklung der bewährten Formen kooperativen Lernens:

- Kooperationsklassen
- Partnerklassen (ehem. Außenklassen)
- Offene Klassen der För-

Art. 30b (BayEUG):

Neue Formen inklusiver Beschulung:

- Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler
- Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“, ggf. mit Tandemklassen

Die Wahl des individuell geeigneten schulischen Förderorts obliegt nach Art. 41 BayEUG der Verantwortung der Erziehungsberechtigten. Sie entscheiden nach einer ausführlichen und umfassenden schulischen Beratung über den Ort der Beschulung ihres Kindes. Diese Förderortentscheidung ist jedoch nicht dauerhaft bindend, sondern jährlich zu reflektieren und gegebenenfalls zu Beginn des nächsten Schuljahres revidierbar (vgl. Kap. B/VI.).

Neu ist der grundsätzlich gleichberechtigte Zugang zu allen Schulen aller Schularten vor Ort. Die Voraussetzungen der jeweiligen Schulart müssen erfüllt sein (differenziertes Schulwesen). Davon kann nur abgesehen werden, wenn

- die Entwicklung des Kindes gefährdet ist,
- die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich beeinträchtigt werden oder
- der Schulaufwandsträger wegen erheblicher Mehraufwendungen nicht zustimmt.

Die bisherige **Voraussetzung der aktiven Teilnahme entfällt**. Neu ist auch, dass sich Schulen mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und dem Schulaufwandsträger das Schulprofil „Inklusion“ geben können.

Die Entwicklung inklusiver Schulen im Verbund kooperativer Lernformen



Inklusive Bildung wird in Bayern durch eine Vielfalt schulischer Angebote umgesetzt. Diese soll dazu dienen, für jede Schülerin und jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein geeignetes schulisches Angebot bereitzuhalten. Sie umfasst neben dem weiterhin bestehenden Unterrichtsangebot der Förderschulen folgende fünf Organisationsformen:

1. Kooperationsklassen
2. Partnerklassen (ehemals Außenklasse)
3. Offene Klassen der Förderschule
4. Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler
5. Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“

Vorrangiges Ziel der Schulentwicklung aller Schulen ist die inklusive Schule. Dies bedeutet eine besondere Beachtung der erweiterten Heterogenität und Würdigung der Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler.

Eine inklusive Schule ermöglicht die bestmögliche Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sprengelschule, realisiert gemeinsames Lernen in Gruppen- und Klassenstrukturen und hat darüber hinaus die gesamte Schule als Lern- und Lebensraum für **alle** Kinder und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Blick.

Es ist Aufgabe der qualitätvollen Schulentwicklung, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen, Lernvoraussetzungen und mit verschiedener Sozialisation in der Organisation und Gestaltung von Lernprozessen zu unterstützen. Mit der Akzeptanz von Heterogenität geht die Forderung nach einem Unterricht einher, der sich durch ein hohes Maß an individualisierenden Lernmöglichkeiten auszeichnet. Die inklusive Schule entspricht damit dem Leitprinzip des bayerischen Bildungswesens: **Begabungsgerechte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler**.

Somit kann die inklusive Schule in besonderer Weise eine Antwort auf die UN-Behindertenrechtskonvention geben.

Viele Schulen haben sich bereits im Sinne einer inklusiven Entwicklung auf den Weg gemacht. Die bisherigen Formen (siehe Art. 30a BayEUG) und insbesondere die Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ (siehe Art. 30b BayEUG) können eine prozesshafte Umsetzung hin zu einer inklusiven Schullandschaft grundlegen.

1. Kooperationsklassen (Art. 30a Abs.7 Nr. 1 BayEUG)

In den langjährig bewährten Kooperationsklassen der Grund-, Mittelschulen sowie der Berufsschulen werden Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten in Unterricht und Erziehung nachhaltig gefördert. Dies gilt im Grundsatz für alle Förderschwerpunkte. Die bisherige Praxis zeigt jedoch, dass vor allem die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung gut eingebunden werden können. Eine spezifische pädagogische Ausrichtung von Kooperationsklassen für die Förderschwerpunkte Hören und Sehen gilt es weiter zu entwickeln. Dabei erfolgt eine **stundenweise Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD)**.

Merkmal der Kooperationsklasse ist der **durchgängig gemeinsame Unterricht** in allen Fächern. Dies erfordert eine qualitative und quantitative Anpassung der Unterrichts- und Förderangebote an die individuellen Bildungs- und Erziehungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler („Lernzieldifferenz“).



Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen in diesem gruppenbezogenen Fördermodell nicht nur von und mit Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf, sondern können auch zeitweise in auf ihren Förderbedarf abgestimmten Lerngruppen intensiv gefördert werden. Sie sind zudem mit ihren intellektuellen oder körperlichen Einschränkungen nicht allein in der Klasse; ein Austausch mit ähnlich oder gleich Betroffenen ist möglich. Einer besonderen Gruppenbildung innerhalb der Kooperationsklasse wird dadurch vorgebeugt, dass die Förderung in Kleingruppen durch den MSD nicht den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorbehalten bleibt, sondern auch für diejenigen Kinder und Jugendlichen offensteht, die zeitweise in manchen Lernbereichen Unterstützungsbedarf haben. In der Praxis hat es sich daher bewährt, Förderangebote flexibel zu organisieren. So können individuelle, unterrichtsimmanente Förderangebote in offenen Unterrichtsphasen allen Schülerinnen und Schülern zukommen. Bei Differenzierungsmaßnahmen können Kleingruppen immer wieder neu aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengestellt werden.



Abb. 1: Kooperationsklasse/MSD/Förderzentrum

Diese flächendeckende Form kooperativen Lernens wird weiterhin einen hohen Stellenwert für das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf einnehmen.

Im Schuljahr 2014/15 existieren bereits 744 Kooperationsklassen in Bayern. Für rechtliche Informationen zur Kooperationsklasse sei der interessierte Leser auf das Kap. B/V./1.2 verwiesen.

Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wird es in allen Jahrgangsstufen Schülerinnen und Schüler geben, die besonderer Förderung bedürfen. Deshalb bleibt es eine wichtige Herausforderung, den MSD fachlich zu qualifizieren, auszubauen und die bedarfsorientierten Strukturen für den Einsatz des MSD immer wieder neu zu reflektieren.

2. Partnerklassen (ehemals Außenklassen) (Art. 30a Abs.7 Nr. 2 BayEUG)

Das Angebot der bisherigen „Außenklassen“ bekommt im aktuellen Gesetzentwurf als „Partnerklasse“ eine besondere Prägung durch die Betonung des partnerschaftlichen Miteinanders in Unterricht und Schulleben.

Im Schuljahr 2014/15 existierten 201 Partnerklassen in Bayern, davon

- 27 Grundschul- und Mittelschulklasse an Förderzentren und
- 174 Klassen von Förderzentren an allgemeinen Schulen.

Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperieren eng mit einer Klasse der jeweils anderen Schulart. Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernzieldifferenzierten Unterrichts sind darin enthalten. Gleiches gilt für Partnerklassen verschiedener Förder-schulformen.

Auch in weiterführenden Schulen wie Gymnasien und Realschulen sowie in Berufsschulen ist diese Konzeption eine Chance, sich der Herausforderung kooperativen Lernens in heterogenen Lerngruppen zu stellen. Partnerklassen von Seiten der Förderschulen werden überwiegend für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (und Mehrfachbehinderung) gebildet.

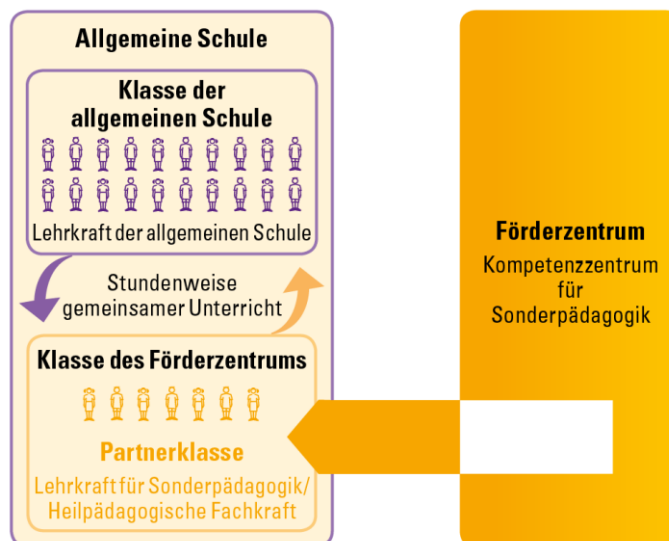


Abb. 2: Partnerklassen

Gemäß des pädagogischen Grundsatzes, soviel gemeinsamer Unterricht wie möglich, soviel individuelle Förderung wie nötig, entsteht in diesen Begegnungen eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung.



Die Partnerklasse vereint in allen Schularten die ganze Bandbreite des gemeinsamen Unterrichts von wenig bis nahezu durchgehend. Darüber hinaus wird in Projekten und in der Ausgestaltung des Schullebens kontinuierlich Gemeinsames entwickelt. Sie ist dadurch ein sehr flexibles Instrument des gemeinsamen Unterrichts, das auch ein kontinuierliches Zusammenwachsen und Ausbauen gemeinsamen Unterrichts ermöglicht. Das große Maß an Flexibilität hat sich in den letzten Jahren als ein sehr positiver Weg bewährt, da die schulisch Verantwortlichen im partnerschaftlichen Dialog das Ausmaß von gemeinsamem Leben und Lernen festlegen. Zudem stehen den Schülerinnen und Schülern der Partnerklasse durch ihre Zugehörigkeit zur Förderschule die Förderbedingungen der jeweiligen Förderschule zur Verfügung. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Partnerklasse eine gute Voraussetzung darstellt, im Sinne der UN-Konvention weitere Schritte im Hinblick auf gemeinsamen Unterricht und gemeinsames schulisches Lernen zu entwickeln.

Weiterführende, insbesondere rechtliche Informationen über Partnerklassen finden sich in Kap. B/V./1.3.

3. Offene Klassen der Förderschule (Art. 30a Abs.7 Nr. 3 BayEUG)

In offenen Klassen der Förderschule, in denen auf der Grundlage der Lehrpläne der allgemeinen Schule unterrichtet wird, können auch Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen werden. Voraussetzung ist, dass kein Mehrbedarf hinsichtlich des erforderlichen Personals und der benötigten Räume entsteht. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel können die Schulaufsichtsbehörden bei Förderzentren für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf bis zu 20 v.H. der vom Staatsministerium festgelegten Schülerhöchstzahl je Klasse bei der Klassenbildung berücksichtigen.

Förderzentrum
Kompetenzzentrum für
Sonderpädagogik

Offene Klasse

☺ ☺ ☺ ☺ ☺
☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Anm.:
Bis zu 20% je Klasse können
Schüler ohne Förderbedarf
in der Klassenbildung
berücksichtigt werden

Abb.3: Offene Klassen der Förderschule

Weitere, insbesondere rechtliche Informationen zu offenen Förderschulklassen finden sich in Kap. B/V./2.1.

Zur Weiterentwicklung der inklusiven Möglichkeiten der Förderschule sei der interessierte Leser auf die Ausführungen in Kapitel A/8.1.3 und B/V./2.3 verwiesen.



4.2 Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler (Art. 30b Abs. 2 BayEUG)

Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schule, insbesondere die Sprengelschule, besuchen, werden unter Beachtung ihres individuellen Förderbedarfs unterrichtet. Sie werden durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) und ggf. außerschulische sonstige Unterstützungssysteme begleitet. Darüber hinaus öffnet sich die gesamte Schulfamilie für die Thematik „Inklusion“.

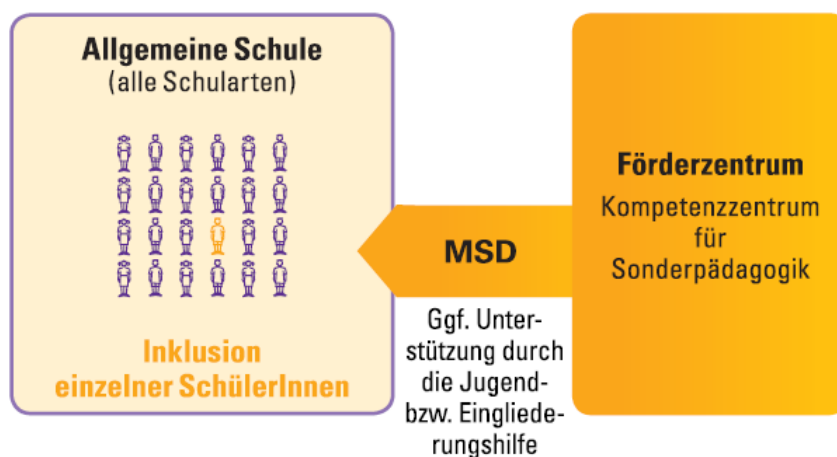


Abb. 4: Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler, ggf. mit Schulbegleitern (in Verantwortung der Jugend- bzw. Eingliederungshilfe)



Die Einzelinklusion bringt gegenüber den anderen Inklusionsformen gewisse Vor-, aber auch Nachteile mit sich. Sie stellt per se die eigentliche Form der schulischen Inklusion dar, sofern geeignete Voraussetzungen für das schulische Leben und Lernen geschaffen werden. Der wohl bedeutsamste *Vorteil* der Einzelinklusion ist der Bezug zum häuslichen Umfeld, der die Aufrechterhaltung und Begründung sozialer Kontakte in und außerhalb der Schule befördert. *Nachteil* ist, dass für einen einzelnen Schüler aus finanziellen und fachlichen Gründen nicht die Unterstützungsmöglichkeiten, wie dies bei einer gruppenbezogenen Förderung geschehen kann, vorgehalten werden können. Zudem besteht bei der Einzelintegration zum Teil die Gefahr der Stigmatisierung und mit zunehmendem Alter ggf. der Vereinsamung. Häufig fehlt die Möglichkeit, sich mit gleich Betroffenen auszutauschen. Daher kommt der individuellen Beratung der Erziehungsberechtigten bzw. der Schülerinnen und Schüler im Modell der Einzelinklusion eine herausragende Bedeutung zu. Erscheint eine Einzelinklusion als für ein Kind geeignet und sinnvoll, sind für den Einzelfall erforderliche Förder- und Unterstützungssysteme zu etablieren, um den sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes oder Jugendlichen zu erfüllen.

Für rechtliche Informationen zu Möglichkeit der Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler sei auf Kap. B/V./1.1 verwiesen.

4.3 Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ (Art. 30b Abs.3 bis 5 BayEUG)

Neben den genannten kooperativen Lernformen und der Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler sieht der Gesetzentwurf in Form der Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ eine neue Ausrichtung vor: die **Entwicklung einer ganzen Schule als System mit dem Ziel Inklusion**. Eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ setzt auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben **individuelle Förderung für alle Schülerinnen und Schüler** um. Unterrichtsformen und Schulleben, sowie Lernen und Erziehung sind auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auszurichten. Den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in besonderem Maße Rechnung getragen.

In Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ wird an Grund- und Mittelschulen **Lehrpersonal der Förderschule in das Kollegium der allgemeinen Schule eingebunden** und unterliegt den Weisungen der Schulleiterin oder des Schulleiters der allgemeinen Schule. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule gestalten in Abstimmung mit dem Lehrpersonal für Sonderpädagogik und gegebenenfalls weiteren Fachkräften die Formen des gemeinsamen Lernens.

Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik beraten die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten **und diagnostizieren** den sonderpädagogischen Förderbedarf (Förderdiagnostischer Bericht). Diese fachliche Entscheidung ist Grundlage für den Einsatz von zwei Lehrkräften in einer Klasse (siehe Art. 30b Abs. 5 BayEUG). Ein **Förderdiagnostischer Bericht** wird darüber hinaus gemäß der Intentionen der inklusiven Schule zur Grundlage der diagnosegeleiteten Förderung und des individuellen Förderplans. Er wird von der Lehrkraft für Sonderpädagogik an der Profilschule erstellt und beschreibt den sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Schülerinnen und Schüler, Eltern schulische Beratungsfachkräfte (Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen) und ggf. außerschulische Fachkräfte werden angemessen einbezogen; die datenschutzrechtlichen Bestimmungen sind dabei zu beachten. Inklusive Bildung und Erziehung hat Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besonders im Blick. Zugleich müssen die Entwicklungsbereiche des Schülers / der Schülerin umschrieben werden, bei denen pädagogischer Handlungsbedarf im Hinblick auf ihre Beeinträchtigungen oder Behinderungen besteht.

Das Lehrpersonal für Sonderpädagogik fördert Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aller Förderschwerpunkte und unterrichtet in Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der fachliche Austausch zwischen allgemeiner Schule und Förderschule ist zu gewährleisten.

Schulen können mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Schulaufwandsträger das Schulprofil „Inklusion“ entwickeln. Das Schulprofil „Inklusion“ wird nur im Einvernehmen mit dem Schulforum und/oder Elternbeirat eingerichtet und beruht daher auf dem **breiten Konsens der Schulfamilie**.



Wird der Schule von der Schulaufsicht das Schulprofil Inklusion zuerkannt, werden *Grund- und Mittelschulen* generell mit zusätzlichen personellen Ressourcen ausgestattet. Grund- und Mittelschulen werden ganzjährig durch einen Sonderpädagogen im Umfang von mindestens 13 Lehrerstunden und mit – je nach Schülerzahl – bis zu 10 zusätzlichen Lehrerstunden aus dem Bereich Grundschule bzw. Mittelschule unterstützt. Werden vor Ort mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, erfolgt nach Möglichkeit eine Zuweisung weiterer Sonderpädagogenstunden. Werden einzelne Förderschwerpunkte durch die vor Ort in der Profilschule tätige Lehrkraft für Sonderpädagogik fachlich nicht abgedeckt, kann der MSD mit der entsprechenden Fachrichtung hinzugezogen werden.

Mit dem Profil „Inklusion“ ausgezeichnete *Realschulen und Gymnasien* setzen ein jeweils eigenes Bildungs- und Erziehungskonzept um, bei dem Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet sind.

Der sonderpädagogische Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler wird vor bzw. bei der Profilbildung durch den MSD festgestellt. Nach der Profilbildung erfolgt die Feststellung durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik an der Profilschule. Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die an der allgemeinen Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ eingesetzt sind, sollen über eine Fakultas in den Fachrichtungen Lernen, Sprache oder Verhalten verfügen und insbesondere Erfahrungen in der Arbeit an sonderpädagogischen Förderzentren oder im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst vorweisen. Sie diagnostizieren den sonderpädagogischen Förderbedarf und erstellen den Förderdiagnostischen Bericht, beraten Lehrkräfte, Eltern und Schüler, unterstützen ggf. einzelne Schüler oder unterrichten Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Erfolgte an der Schule bereits vor Verleihung des Profils Inklusion eine Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, insbesondere im Rahmen von Kooperationsklassen und des sogenannten Alternativen schulischen Angebots, so soll diese Unterstützung grundsätzlich auch bei der Vergabe des Schulprofils „Inklusion“ erhalten bleiben. Die Unterstützung durch die Lehrkraft der Förderschule erfolgt dann in organisatorischer Hinsicht allerdings nicht mehr als MSD, sondern im Wege der Einbindung dieser Lehrkraft in das Kollegium der allgemeinen Schule.

Weitere Informationen, insbesondere zu den rechtlichen Grundlagen von Schulen mit dem Schulprofil Inklusion finden sich in Kap. B/V./1.4.

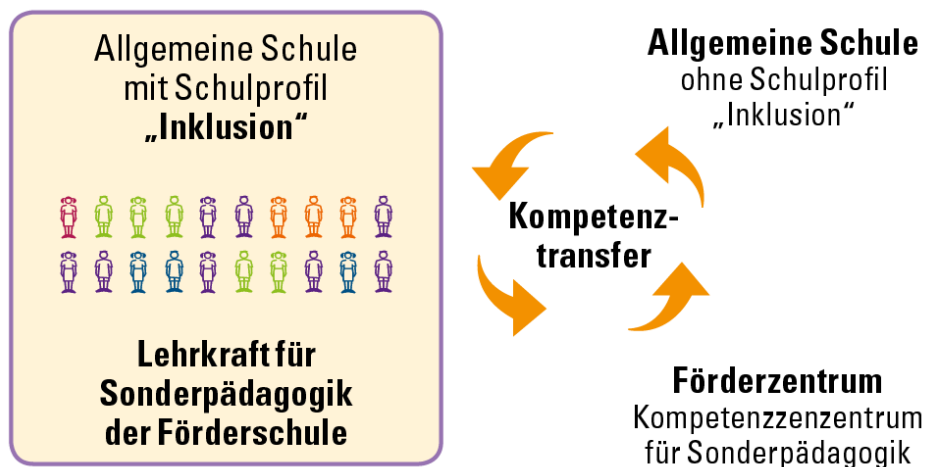


Abb. 5: Die Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ (Transdisziplinarität: wechselseitiger Kompetenztransfer zwischen den Profilschulen, sonstigen allgemeinen Schulen und den Förderzentren)

Ab dem Schuljahr 2015/16 gibt es in Bayern bereits 212 Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“, davon 104 an Grundschulen, 65 an Mittelschulen, 11 an Realschulen, 5 an Gymnasien und 27 Förderzentren. Eine Liste aller Schulen mit dem Schulprofil Inklusion findet sich in Kap. A/1./3.1).

Diese Schulen leisten gerade mit großer Innovationskraft und außerordentlichem Engagement Pionierarbeit auf dem Weg zur inklusiven Schullandschaft.

Erste Praxiserkenntnisse ließen hinsichtlich des Schulentwicklungsprozesses drei wesentliche Aspekte erkennen:

1. Inklusion braucht Zeit,
2. Inklusion gelingt nur in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess aller schulischen Partner,
3. Inklusion fordert das Erkennen eigener Grenzen,
4. Guter Unterricht, Inklusion ist gewinnbringend für die Unterrichts- und Schulentwicklung.

Nur wenn alle Beteiligten Geduld sowie Reflexionsbereitschaft mitbringen und den Prozess unter Einbringung eigener Fähigkeiten und Ressourcen mittragen, kann der Entwicklungsprozess hin zur inklusiven Schule gelingen. Die Förderschulen unterstützen dabei die Profilschulen mit ihrer sonderpädagogischen Fachlichkeit.

Erste Erfahrungen zeigten, dass Schulen in ihrem inklusiven Schulentwicklungsprozess darüber hinaus zusätzliche qualifizierte Unterstützungsangebote benötigen. Hierfür liegt nun zum einen der **schulartübergreifende Leitfaden** (siehe Kap. A/5) des wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“ vor, der Profilschulen in ihrem Entwicklungsprozess eine Orientierungshilfe und Unterstützung bietet. Zum anderen bauen die Regierungen derzeit zusätzlich Arbeitskreise für die Lehrkräfte der Grund- und Mittelschulen sowie der Förderschulen, die an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion arbeiten, auf. Ihre Ziele sind der fachliche Austausch und der Aufbau eines stützenden Netzwerkes. Hierzu wird derzeit vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München eine Kommunikationsplattform für Profilschulen eingerichtet. Darüber hinaus wurden bzw. werden dem lokalen Bedarf entsprechende Fortbildungsveranstaltungen konzipiert und eine umfassende Fortbildungsinitiative durchgeführt. Des Weiteren werden die Schulen durch die Regierungen intensiv im Rahmen von Dienstbesprechungen begleitet. Weitere konkrete Unterstützungsangebote werden durch die Schulberatungsstellen und die ALP Dillingen realisiert (Coaching für Schulleitungen, Begleitung des Schulentwicklungsprozesses inklusiver Schulen).

Bei der anfänglichen Umsetzung von Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ kann dort, wo eine Klasse mit einem festen Lehrertandem (Art. 30b Abs. 5 BayEUG) aufgrund der Schülerzahlen nicht angeboten werden kann, auch für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf eine verantwortbare Bündelung verschiedener Förderschwerpunkte erfolgen; dies geschieht an der Profilschule jedoch nicht mit mobilen, sondern mit fest an der Schule befindlichen Lehrkräften für Sonderpädagogik.

Besonderheit: Klassen mit festem Lehrertandem (Art. 30b Abs. 5 BayEUG)

Diese Klassen mit festem Lehrertandem können **nur an Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“** gebildet werden.

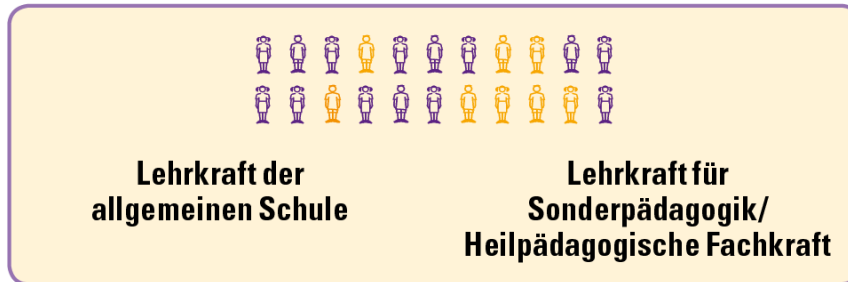


Abb. 6: Klasse mit festem Lehrertandem an der Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“

Für Schülerinnen und Schüler mit **sehr hohem** sonderpädagogischen Förderbedarf können in Schulen mit dem anerkannten Schulprofil „Inklusion“ Klassen gebildet werden, in denen sie im gemeinsamen Unterricht durch eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik unterrichtet werden. Das Lehrertandem in Klassen nach Art. 30b Abs. 5 Bay-EUG kann vor allem für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. bei sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oder ggf. auch in einem anderen Förderschwerpunkt begründet werden. Das heißt, dass der Förderdiagnostische Bericht grundlegt, dass bei der gemeinsamen Unterrichtung und Förderung die zusätzliche Kompetenz einer sonderpädagogischen / heilpädagogischen Fachkraft unumgänglich ist. Diese eindeutige Festlegung muss im Rahmen der Förderdiagnostik durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik unter Einbeziehung der Erkenntnisse der sonstigen Lehrkräfte und ggf. weiterer Fachkräfte erfolgen.



Im Schuljahr 2011/12 wurden die ersten Klassen mit festem Lehrertandem eingerichtet. Im Schuljahr 2015/16 existierten insgesamt 20 Tandemklassen. Eine Liste mit den Standorten dieser Klassen findet sich ebenfalls im Serviceteil des Ringordners (siehe Kap. A/1./3.2).

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Klasse gilt der Richtwert von 7 Schülern mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser ist im förderdiagnostischen Bericht (durch den MSD vor bzw. bei Einführung des Profils, danach durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik vor Ort oder den hinzugezogenen MSD) zu dokumentieren. Diese Schülerzahl muss während des Schuljahres gesichert sein. Für eine Klasse mit festem Lehrertandem gilt eine Höchstschrülerzahl von 25 Schülern.

Für die Auswahl der Lehrkräfte gilt der Grundsatz der Freiwilligkeit. Die Lehrkräfte der Grund- und Mittelschulen sollen breite Erfahrungen in der Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf vorweisen können (z.B. durch Partnerklassen-Erfahrung) und den größten Teil der für die Klasse vorgesehenen Unterrichtsstunden selbst erteilen. Für die Lehrkräfte, die in Tandemklassen eingesetzt werden sollen, findet ein mehrtägiger Vorbereitungslehrgang statt. Die Regierungen und Staatlichen Schulämter werden darüber hinaus angehalten, diese Lehrkräfte während des Schuljahres intensiv zu beraten, zu begleiten und zu unterstützen.

Ziel ist ein sukzessiver und bedarfsorientierter Ausbau der Klassen mit festem Lehrertandem. Zur Einrichtung einer solchen Klasse muss die Schule über die entsprechenden Räume verfügen. In der Regel benötigt eine Klasse mit festem Lehrertandem einen zusätzlichen Raum. Ebenso müssen die sanitären Voraussetzungen gegeben sowie grundsätzlich auch ein Pflageraum vorhanden sein.

Die Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln ist Aufgabe des Sachaufwandsträgers. Dabei sollen von den erforderlichen Lehr- und Lernmitteln alle Schülerinnen und Schüler profitieren können. Im Kontakt mit der Förderschule soll geklärt werden, ob diese gegebenenfalls zunächst Lehr- und Lernmittel zur Verfügung stellen kann. Die Förderschulen unterstützen und beraten die Grundschulen und Mittelschulen bei der Beschaffung geeigneter Lehr- und Lernmittel.

Auf besonderer Weise findet in einer Klasse mit festem Lehrertandem überwiegend gemeinsamer Unterricht statt, der individuell geeignete Lernangebote und Fördermaßnahmen für alle Schülerinnen und Schüler vorhält. Er wird durch die beiden eng kooperierenden Lehrkräfte gemeinsam geplant, vorbereitet, gestaltet und anschließend reflektiert. Die beiden Lehrkräfte verstehen sich grundsätzlich als Ansprechpartner für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse und wenden sich unterschiedlichen Lerngruppen zu. Vorübergehende Phasen der äußeren Differenzierung sind bei Bedarf möglich.

Rechtliche Informationen zu Klassen mit festem Lehrertandem finden sich in Kap. B/V./1.5.

Miteinander und voneinander lernen ist eine besondere Herausforderung auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die inklusive Schule möchte im Bildungsbereich eine gesellschaftliche Vision verwirklichen, die es allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht, über die schulische Bildung hinaus gesellschaftliche und soziale Teilhabe zu erlangen. Dies kann nur im Dialog der Partner und in der größtmöglichen Wertschätzung aller Beteiligten konsequent umgesetzt werden.



Basierend auf den bisherigen Praxiserfahrungen und Erkenntnissen können für die Umsetzung von schulischer Inklusion in Bayern folgende Leitsätze gelten:

- ❖ So viel Inklusion wie möglich!
- ❖ So viel professionelle Unterstützung wie möglich!
- ❖ Schulische Wahlmöglichkeiten sind unverzichtbar!
- ❖ Gute Netzwerke sind essentiell!

4.4 Serviceteil

Eine Kurzdarstellung dieses Kapitels finden Sie im Flyer „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Diese ist unter dem Link <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion.html> abrufbar.

Weitere Informationen zum Bayerischen Weg der Inklusion finden Sie unter:
<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion.html>

Ansprechpartner:

MR Erich Weigl
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Fachreferent für Sonderpädagogik
Erich.Weigl@stmbw.bayern.de
089/2186-2512

MRin Tanja Götz
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Leitung der Stabsstelle Inklusion
Tanja.Goetz@stmbw.bayern.de
089/2186-2067

Literatur:

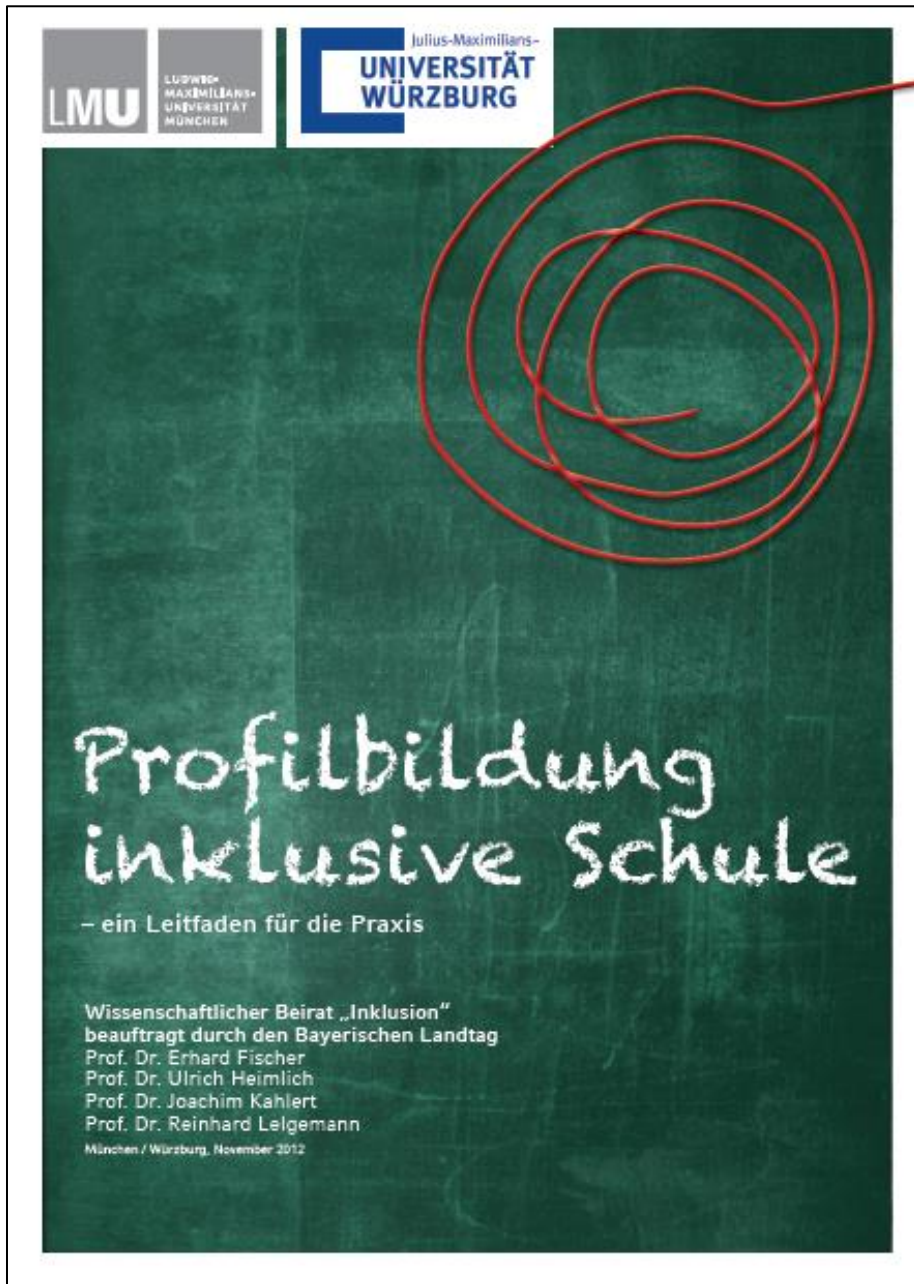
KMS „Pädagogische Leitlinien der Umsetzung von Inklusion in Bayern“ (KMS IV.6 – S 8040.5.1 – 4a.107922) vom 01. August 2011

KMS „Weiterführung von Inklusionsmaßnahmen an den Grund- und Mittelschulen im Schuljahr 2013/14“ (KMS IV.3 – 5 S 7306.7 – 4b.54143) vom 07. Mai 2013

Staatsministerium für Arbeit und Soziales: „Teilhabe von Menschen mit Behinderung“. In: Staatsteil des Dritten Sozialberichts 2012

Eser K.-H.: „Inklusion = Barrieren erkennen + Brücken bauen.“ In: Lernen Fördern 1/2013, S. 6 – 12.

5. „Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis“
(Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“)



Verlinkung: bitte auf Bild klicken

6. Die Lehrpläne in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in Bayern – ein Überblick

In den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, in denen eine Unterrichtung nach den Lernzielen der Regelschullehrpläne grundsätzlich möglich ist, wurden die Lehrpläne der Grund- und Haupt-/Mittelschule für diese Förderschwerpunkte adaptiert. Dies gilt für die Förderschwerpunkte Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen. Für diese Förderschwerpunkte wurden förderschwerpunkt-spezifische Aspekte, die bei der Unterrichtung nach dem zugrunde liegenden Regelschullehrplan in den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten relevant sind, ergänzt. Sie sind bei inklusiver Beschulung von besonderer Bedeutung. In den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung liegen spezielle Lehrpläne vor. Die nachfolgende Übersicht gibt einen Überblick über die in den verschiedenen Förderschwerpunkten gültigen Lehrpläne in Bayern, die bei Interesse unter dem Link <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/foerderschulen> auf der Homepage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München online abgerufen werden können.



Abb.: Die bayerischen Lehrpläne für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und für den Förderschwerpunkt Lernen

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN			
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören	Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule	01.08.2001	Der Lehrplan berücksichtigt die besonderen kommunikativen Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler. Dabei spielt vor allem der Erwerb einer angemessenen Kommunikationstaktik eine wichtige Rolle. Der Lehrplan findet primär im Deutschunterricht sowohl an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, als auch an allgemeinen Grundschulen seinen Einsatz.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören	Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören	01.08.2007	Der Hauptschullehrplan wurde in einzelnen Fächern angepasst, indem besonderer Bezug auf die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler in den verschiedenen Sprachlerngruppen genommen wurde. Vor allem das Fach Deutsch unterliegt hier starken Anpassungen, da je nach Sprachlerngruppe andere sprachliche und kommunikative Voraussetzungen gegeben sind und damit unterschiedliche Lernziele angestrebt werden. Zudem wurden hörgeschädigtenspezifische Unterrichtsprinzipien eingebunden. Dazu gehören u. a. Einsatz von Gebärden (LUG/LBG) und Gebärdensprache (DGS), Hörerziehung, Kommunikationstaktik, Abseherziehung und Hörgeschädigtenkunde.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören	Sprachaufbau für mehrfachbehinderte Gehörlose in den Jahrgangsstufen 1 mit 10	30.05.1985	Der Lehrplan berücksichtigt in besonderem Maße die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler, welche zusätzlichen Förderbedarf haben.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören	Englisch für die Grundschulstufe des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören	01.08.2006	In der allgemeinen Grundschule wird der Englisch-Unterricht vorrangig sprachlich gestaltet. Durch Spiele findet ein intensiver Sprachumsatz statt. Dies bringt gerade für Schüler mit Gehörlosigkeit, aber auch bei Schwerhörigkeit und Auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung große Schwierigkeiten mit sich. In Anlehnung an den Lehrplan für den Englischunterricht in allgemeinen Grundschulen wurde daher dieser Lehrplan speziell auf die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler entwickelt. Gerade für hörgeschädigte Schüler sind der spielerische Aspekt sowie die intensivere Visualisierung von Lerninhalten wichtig, um den auditiven Kanal zu entlasten und Zugang über vielfältige Wahrnehmungsmodalitäten anzubieten.
Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören	Lehrplanergänzung für die bayerische Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören	01.08.2005	Der Realschullehrplan wurde in einzelnen Fächern angepasst, indem besonderer Bezug auf die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler in den verschiedenen Sprachlerngruppen genommen wurde. Vor allem das Fach Deutsch unterliegt hier starken Anpassungen, da je nach Sprachlerngruppe andere sprachliche und kommunikative Voraussetzungen gegeben sind und damit unterschiedliche Lernziele angestrebt werden. Zudem wurden hörgeschädigtenspezifische Unterrichtsprinzipien eingebunden. Dazu gehören u. a. Einsatz von Gebärden (LUG/LBG) und Gebärdensprache (DGS), Hörerziehung, Kommunikationstaktik, Abseherziehung und Hörgeschädigtenkunde.

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
FÖRDERSCHWERPUNKT SPRACHE			
Förderzentrum Sprache und SFZ	Lehrplan für den Förderschwerpunkt Sprache, Grundschulstufe	01.08.2001	Der adaptierte Lehrplan beschreibt Verursachungen und Erscheinungsformen von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Er gibt Hinweise, wie sprachfördernder Unterricht und individuelle Sprachförderung gestaltet sein können, um Sprachentwicklungsprozesse bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache anzuregen. Die Fördermaßnahmen können im Unterricht des Sonderpädagogischen Förderzentrums und auch in der wohnortnahen Grundschule umgesetzt werden.
Förderzentrum Sprache und SFZ	Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Sprache	01.08.2006	Die Lehrplanadaption bietet einen Überblick über die Ursachen und Erscheinungsformen des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache. Er enthält Anregungen für Unterricht und individuelle Fördermaßnahmen. Die verbindlichen Ziele und Inhalte des Lehrplans der allgemeinen Schule bleiben dabei unverändert. Diese Adaption gilt nicht nur für die Sonderpädagogischen Förderzentren, sondern ist auch Bezugslehrplan für die allgemeine Mittelschule, wenn dort Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache gefördert werden.
FÖRDERSCHWERPUNKT SOZIALE UND EMOTIONALE ENTWICKLUNG			
Förderzentrum, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und SFZ	Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe , Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	02.04.2002	Der adaptierte Lehrplan berücksichtigt insbesondere die Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Die Beeinträchtigungen in der kindlichen emotionalen Entwicklung sind unterschiedlich verursacht und zeigen verschiedenartige Erscheinungsformen. Mangelhaftes Selbstwertgefühl, Ängste, Aggressionen, unruhiges Verhalten oder auch Anpassungsstörungen erfordern individuelle Maßnahmen im Unterricht, die auf der Grundlage von Verhaltensbeobachtungen systematisch eingesetzt werden.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und SFZ	Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	01.08.2006	Die Lehrplanadaption bietet einen Überblick über die Ursachen und Erscheinungsformen des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie Anregungen für Unterricht und individuelle Fördermaßnahmen. Die verbindlichen Ziele und Inhalte des Lehrplans der allgemeinen Schule bleiben dabei unverändert. Diese Adaption gilt nicht nur für die Schulen zur Erziehungshilfe und die Sonderpädagogischen Förderzentren, sondern ist auch hilfreich für die Mittelschule, wenn dort Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefördert werden.
FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN			
SFZ und Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen	Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen	01.08.2011	Der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen ist konzipiert für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Von der Konzeption her kann er an allen Förderorten eingesetzt werden, also an Grund- und Mittelschulen, Sonderpädagogischen Förderzentren und Förderzentren mit anderen Förderschwerpunkten.

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
			<p>Er ist innerhalb Bayerns der erste kompetenzorientierte Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen. Für jedes Fach stellt er die Fachkompetenzen dar, die die Schülerin bzw. der Schüler zum Ende der 4. bzw. zum Ende der 9. Jahrgangsstufe erlangt haben soll. Grundsätzlich wurden die Fachkompetenzen so formuliert, dass sie jeweils mittels der Inhalte aus dem Grund- bzw. Mittelschullehrplan erarbeitet werden können, sodass auch in der Grund- bzw. Mittelschule ein themengleiches und lernzieldifferentes Lernen möglich ist. Der Rahmenlehrplan beschreibt für jedes Fach die Methodenkompetenzen. Die Methodenkompetenzen stellen die fachspezifischen Arbeitsformen dar, die sich die Schülerinnen und Schüler jeweils aneignen sollen. Im Fach Heimat- und Sachunterricht für die Grundschulstufe und die Fächergruppen PCB und GSE für die Mittelschulstufe ist der Fachlehrplan nach den Methodenkompetenzen strukturiert.</p> <p>Es finden sich zudem zu jedem Fach Erläuterungen zu den Fachkompetenzen und Hinweise zu Unterricht und Erziehung jeweils bezogen auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Den Fachlehrplänen vorausgestellt sind Erläuterungen zu den Entwicklungsbereichen Motorik und Wahrnehmung, Denken und Lernstrategien, Kommunikation und Sprache sowie Emotionen und Soziales Handeln, die in jeweils individueller Gewichtung bzw. Wechselwirkung den Lernprozess beeinflussen können.</p> <p>Dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen ist eine CD-ROM beigelegt. Auf dieser wurden für alle Fachkompetenzen Diagnostische Leitfragen formuliert. Sie können Hinweise auf den individuellen Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern geben. In Entsprechung zu den Leitfragen sind Entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen dargestellt, die der Lehrkraft passgenau individuell einsetzbare Unterstützungsmöglichkeiten anbieten.</p> <p>Der Rahmenlehrplan schafft in diesem Sinn einen Rahmen zur Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der sich auf die Inhalte des Grund- bzw. Mittelschullehrplans bezieht. Er beschreibt für jedes Fach die Methoden- und die Fachkompetenzen, gibt Hinweise zu den Unterrichtsfächern und Entwicklungsbereichen und bietet zu allen Bereichen des Lernens Fördermaßnahmen an.</p>
SFZ und Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen	Lehrplan zur individuellen Lernförderung	01.01.1991 Gültig bis: 31.07.2015	Dieser Lehrplan für die Jahrgangsstufen 3 – 9 des Förderschwerpunkts Lernen besitzt noch bis zum 31.07.2015 Gültigkeit und wird danach durch den „Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen“ (2011) ersetzt. Letzterer wird derzeit implementiert und kann bereits optional verwendet werden.

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
SFZ und Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen	Lehrplan für den Lernbereich Berufs- und Lebensorientierung (BLO)	01.08.2004	Dieser Fachlehrplan ist konzipiert für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen der Jahrgangsstufen 7 – 9. Unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Voraussetzungen sollen die Schülerinnen und Schüler gezielte Möglichkeiten vorfinden, um zu einer individuellen Berufswahlentscheidung zu gelangen und um Ausbildungs- und Arbeitsfähigkeit in der Berufswirklichkeit zu erproben. Überwiegt in der Jahrgangsstufe 7 noch der schulische Anteil, so erhöht sich in den Jahrgangsstufen 8 und 9 das praktische Lernen an außerschulischen Lernorten erheblich.
FÖRDERSCHWERPUNKT KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG			
Förderzentrum, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	Lehrplan für die bayerische Grundschulstufe Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	01.08.2001	Der adaptierte Lehrplan berücksichtigt insbesondere die Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung. Er beschreibt Verursachungen und Erscheinungsformen des Förderbedarfs. Damit verbunden sind Hinweise zu behindertengerechter Ausstattung und spezifischem Material für Förderung und Unterricht. Pflege und Kommunikation werden als fächerübergreifende Aufgaben postuliert. Bedeutsame Ziele sind die Förderung der Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	01.08.2006	Der adaptierte Lehrplan bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 5-9 der Mittelschule sowie die Jahrgangsstufen 7-10 im M-Zug. Er enthält wichtige Hinweise zu Rahmenbedingungen von Unterricht und Schulleben wie Barrierefreiheit und individualisierende Unterrichtsangebote. Fördermaßnahmen in Schule und Unterricht dienen dem Aufbau kompensatorischer Fähigkeiten, sie sollen vielfältige Bewegungsanlässe schaffen sowie individuell notwendige Kommunikationshilfen nutzen.
Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	Lehrplan für die bayerische Realschule für Körperbehinderte (Dieser Lehrplan berücksichtigt noch nicht den Lehrplan für die Realschule (R6) vom 01.08.2007)	01.08.1995	Auf der Grundlage des Lehrplans der Realschule werden als Ziele Lebensbejahung und möglichst selbstverantwortete Lebensgestaltung angestrebt. Demgemäß sind Schwerpunkte von Bildung und Erziehung Förderung der Bewegungsfähigkeit, Entfaltung des Selbstwertgefühls, Hinführen zu sozialer Verantwortung, Befähigung zu kultureller Teilhabe sowie zu verantwortlicher Tätigkeit in der Wirtschafts- und Arbeitswelt. Unterricht und Schulleben sollen Erfahrungsmöglichkeiten schaffen zum Erleben von Unabhängigkeit, Zusammengehörigkeit und Normalität trotz erswerter Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten.
FÖRDERSCHWERPUNKT SEHEN			
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen	Lehrplan für bayerische Grundschulstufe Förderschwerpunkt Sehen	02.04.2002	Grundlage des adaptierten Lehrplans ist der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen. Angepasst wurde er unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse sehgeschädigter Kinder. Lebenspraktische Fertigkeiten, Akzeptanz der eigenen Sehschädigung und eine möglichst gute Nutzung der Sehreste stehen im Vordergrund.

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen	Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Sehen	15.08.2007	Grundlage des adaptierten Lehrplans ist der Lehrplan für die bayerische Mittelschule. Angepasst wurde er unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse sehgeschädigter Kinder. Dies wird durch die übergeordneten Unterrichts- und Erziehungsaufgaben „Förderschwerpunktspezifische Aufgaben“ und „Hilfen zur persönlichen Lebensgestaltung“ dargestellt. Zudem beinhaltet der Lehrplan Erziehungsaufgaben wie Blindenkurzschrift, Blindenkunde und lebenspraktische Fertigkeiten, die an einer allgemeinen Schule nicht gelehrt werden. Auch in den einzelnen Fächern finden Anpassungen an den Förderbedarf Sehen statt. So werden beispielsweise Themen im Kunstunterricht an die Ausdrucksmöglichkeiten sehbehinderter Schülerinnen und Schüler angepasst.
Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Sehen	Lehrplanergänzung für sechsstufige Realschule , Förderschwerpunkt Sehen	01.08.2005	Der bayerische Realschullehrplan liegt der Adaption zu Grunde. Neben der inhaltlichen Anpassung einzelner Fächer auf den Förderbedarf Sehen wurden auch die Bildungs- und Erziehungsschwerpunkte angepasst. So sollen die sehgeschädigten Kinder Kompetenzen entwickeln, mit Hilfe derer sie ihre individuellen Möglichkeiten ausbauen können, um ein möglichst unabhängiges und eigenständiges Leben zu führen. Solche angestrebten Kompetenzen sind beispielsweise Wahrnehmungsstrategien, spezielle Schriftsysteme und Kommunikationstechniken sowie lebenspraktische Fertigkeiten.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen	Lehrplan für das Unterrichtsfach Ästhetische Erziehung für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für den Förderschwerpunkt Sehen	20.03.2003	Informationen abrufbar unter: http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-sehen/sehen/639/
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Sehen	Lehrplan für das Unterrichtsfach Maschinenschreiben für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für den Förderschwerpunkt Sehen (Jgst. 4)	27.03.2003	Informationen abrufbar unter: http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-sehen/sehen/640/

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG			
Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwick- lung	Lehrplan für den Förderschwerpunkt geis- tige Entwicklung	08.07.2003	Der Lehrplan beschreibt die Handlungsfelder schulischer Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Volksschulalter unabhängig vom Förderort und vom Ausmaß des individuellen Förderbedarfs. Ausgehend von einer Beschreibung der besonderen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, setzt er Akzente für den Erziehungs- und Bildungsauftrag: Verbindendes Ziel für alle ist die Vermittlung lebensbedeutsamer Kompetenzen und die Gewährung notwendiger Unterstützung, die es dem Einzelnen erlauben, sein Leben soweit als möglich selbstbestimmt in sozialer Integration zu gestalten. Auf der Grundlage der erkenntnistheoretischen Überzeugung, dass Lernen stets als aktiver Prozess des Lernenden zu verstehen ist, gibt er vielfältige und differenzierte Hinweise zur Gestaltung altersgemäßer und entwicklungsbezogener Lernangebote über alle Lernbereiche hinweg.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwick- lung – Berufs- schulstufe	Lehrplan für die Berufsschulstufe – För- derschwerpunkt geistige Entwicklung	01.08.2007	In der an Förderzentren mit entsprechendem Förderschwerpunkt angegliederten Berufsschulstufe können Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihre Berufsschulpflicht erfüllen. Intention des Lehrplans für die Berufsschulstufe ist es, die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer besonderen Lern- und Entwicklungsaufgaben am Übergang ins Erwachsenen- und Arbeitsleben zu unterstützen. Ziel ist die Befähigung zu einer individuell möglichst selbstständigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung. Grundlegend wird dabei von einer Vielfalt möglicher Lebenswege ausgegangen. Individuell angepasste Lernangebote sowie umfassende Vorhaben (z. B. Wohn-, Mobilitätstraining, Lebenswegplanung) aus den Lern- und Lebensbereichen „Persönlichkeit & soziale Beziehungen“, „Mobilität“, „Wohnen“, „Arbeit & Beruf“, „Öffentlichkeit“, „Freizeit“ sowie aus „katholische & evangelische Religionslehre“ bieten vielfältige Gelegenheiten, lebensbedeutsame Kompetenzen zu erwerben.
Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwick- lung – Berufs- schulstufe	Lehrplan für die Berufsschulstufe – För- derschwerpunkt geistige Entwicklung, Lernbereich Religion	01.08.2008	Informationen abrufbar unter http://www.isb.bayern.de/download/9007/religion.pdf

Schulart	Lehrplan	Gültig ab	Kurze Beschreibung (z.B. Grundlage, Intention, erkenntnistheoretische Basis, Bezugslehrplan, ...)
BERUFLICHE BILDUNG			
Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung	Lehrplan zur beruflichen Vorbereitung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	01.02.2011	Informationen abrufbar unter http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/berufliche-foerderschulen/lehrplan/ernaehrung-und-hauswirtschaft/1076/
Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung	Lehrplan für die Fachklasse Dienstleistungshelferin/Dienstleistungshelfer Hauswirtschaft	01.09.2011	Informationen abrufbar unter http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/berufliche-foerderschulen/lehrplan/ernaehrung-und-hauswirtschaft/1076/
Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung	Ausbildungsberuf Recyclingmonteur	01.06.2001	Informationen abrufbar unter http://www.isb.bayern.de/download/8987/lp-recyclingmonteur.pdf

A-6-Lehrpläne_Auflistung (pdf)

7. Inklusive Perspektiven der Grund- und Mittelschulen



Zusammenfassung

Mit Inkrafttreten des neuen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) zum 01.08.2011 wurde ein grundsätzlich gleichberechtigter Zugang von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur allgemeinen Schule – ohne der bisherigen Voraussetzung der aktiven Teilnahme – rechtlich grundgelegt. Die Anpassung der VSO an die inklusionsbedingten Änderungen des BayEUG erfolgte zum 01.08.2012. Diese Änderungen werden auch in der neuen *Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern (Mittelschulordnung – MSO)* sowie in der auf der VSO beruhenden *Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (GrSO)*, die beide zum 01.08.2013 in Kraft traten, weitergeführt. Wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Grund- bzw. Mittelschule voraussichtlich die Lernziele nicht erreichen können, sind für sie unter Mitwirkung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes individuelle Lernziele zu formulieren und in einem individuellen Förderplan festzuhalten.

Der Förderplan basiert auf dem Förderdiagnostischen Bericht, enthält Aussagen über die Ziele der Förderung und die wesentlichen Fördermaßnahmen und entscheidet über das Vorrücken nach den Anforderungen des Förderplans. Sowohl der Förderdiagnostische Bericht als auch der individuelle Förderplan sind ab dem Schuljahr 2012/2013 für inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verpflichtend, die lernzielfähig unterrichtet werden und/oder unmittelbar durch den MSD gefördert werden. Zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion erhalten die Grund- und Mittelschulen im Rahmen der verschiedenen schulischen Angebote eine zusätzliche personelle Unterstützung.

Wesentlich sind darüber hinaus die Maßnahmen in der Ausbildung der Lehrkräfte der Grund- und Mittelschule in inklusiver Pädagogik bereits während des Studiums und des Vorbereitungsdienstes sowie in der Fortbildung als unterstützende Maßnahme im beruflichen Alltag der Lehrkräfte.

7.1 Schulrechtliche Grundlagen

Am 01.08.2011 ist das Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bayerischen Schulwesen (Inklusion) in Kraft getreten. Dadurch wurden die Regelungen des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) bezüglich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfangreich geändert. Diese Schülerinnen und Schüler haben nunmehr einen grundsätzlich gleichberechtigten Zugang zur allgemeinen Schule. Die bisherige Voraussetzung der aktiven Teilnahme ist damit entfallen. Eine Pflicht zum Besuch der Förderschule sieht Art. 41 Abs. 5 BayEUG nur noch in Ausnahmefällen vor. Die geänderten Bestimmungen im BayEUG haben Änderungsbedarf in der Volksschulordnung (VSO), die bis zum Juli 2013 für die Grund- und Mittelschulen galt, aufgeworfen. Die Anpassung der ehemaligen VSO (heute GrSO bzw. MSO) an die inklusionsbedingten Änderungen des BayEUG erfolgte zum 01.08.2012. Die geänderte VSO wurde zum 01.08.2013 in die Grundschulordnung (GrSO) übergeführt. Gleichzeitig trat die neu konzipierte MSO in Kraft. Die Änderungen der VSO wurden unverändert mit der Teilung der VSO in eine Grundschulordnung (GrSO) und eine Mittelschulordnung (MSO) übernommen.

Um dem grundsätzlichen elterlichen Wahlrecht bezüglich des schulischen Lernorts Rechnung zu tragen, ist die Überweisung einer Schülerin bzw. eines Schülers auf ein Förderzentrum gegen den Willen der Erziehungsberechtigten nur noch bei Vorliegen der Voraussetzungen des Art. 41 Abs. 5 BayEUG möglich (Entwicklungsgefährdung bzw. erhebliche Beeinträchtigung der Mitglieder der Schulgemeinschaft). Steht der Lernort bei Schuljahresbeginn noch nicht fest, kann das Staatliche Schulamt eine zeitlich begrenzte Lernortentscheidung (bis zur endgültigen Klärung) aussprechen.

Die weitgehende Öffnung der Grund- und Mittelschulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei entsprechendem Elternwillen wurde auf der Ebene der Lernziele nachvollzogen. Die Lernziele der Schülerinnen und Schüler, die auf Grund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs voraussichtlich die Lernziele der Grund- bzw. Mittelschule nicht erreichen, sind in einem individuellen Förderplan festzuschreiben. Der Förderplan enthält Aussagen über die Ziele der Förderung, die wesentlichen Fördermaßnahmen und die vorgesehenen Leistungserhebungen. Die Lernziele im Förderplan müssen mindestens jährlich fortgeschrieben werden. Erstellt wird der Förderplan unter Einbeziehung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste. Der Förderplan soll zudem mit den Erziehungsberechtigten erörtert werden. Er basiert auf den Inhalten des Förderdiagnostischen Berichts, der ab dem Schuljahr 2012/2013 für alle inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die lernzieldifferent unterrichtet und/oder unmittelbar durch den MSD gefördert werden, verpflichtend ist (zu den rechtlichen Bestimmungen des Förderplans: siehe auch Kap. B/IX./4.).

Erstellte individuelle Förderpläne wirken sich auf das Vorrücken aus: Bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die lernzieldifferent unterrichtet werden, richtet sich die Entscheidung über das Vorrücken nach den Anforderungen des Förderplans.

In der VSO bzw. GrSO und MSO wurden so die schulrechtlichen Voraussetzungen geschaffen, um eine erfolgreiche Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu realisieren. Mittels der geschilderten Instrumente erhalten die Grund- und Mittelschulen weitere Möglichkeiten, um auf die individuelle Schülerpersönlichkeit einzugehen. Auf diesem Weg sollten sich vielfach passgenaue Lösungen für die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden lassen, um einen erfolgreichen Schulbesuch an der Grund- bzw. Mittelschule zu ermöglichen.

7.2 Personelle Unterstützung bei inklusiven Maßnahmen

Inklusion wird in Bayern durch eine Vielfalt schulischer Angebote umgesetzt (vgl. Kap. A/4.). In diesen Angeboten erhalten nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern alle Kinder und Jugendlichen eine besondere personelle Unterstützung.

7.2.1 Inklusion einzelner Schüler an der Sprengelschule

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können die allgemeine Schule besuchen. Dies ist in der Regel die Sprengelschule. Diese Schüler werden durch die **Mobilen Sonderpädagogischen Dienste** sowie durch die **Alternativen schulischen Angebote (AsA)** unterstützt.

7.2.2 Kooperationsklassen

In Kooperationsklassen werden in der Regel drei bis fünf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, und/oder emotionale und soziale Entwicklung zusammen mit weiteren Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Dabei erfolgt eine Unterstützung durch die **Mobilen Sonderpädagogischen Dienste**. Eine weitere Unterstützung (Berücksichtigung der Klassenstärken, zusätzliche Lehrerstunden der Volksschule oder Einsatz eines Förderlehrers) ist im Rahmen der vorhandenen Ressourcen möglich.

7.2.3 Partnerklassen

Eine Klasse der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperiert mit einer Klasse der jeweils anderen Schulart. Darin sind Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernzieldifferenzierten Unterrichts enthalten.

Partnerklassen bedürfen der engen Abstimmung zwischen der Förderschule und der jeweiligen Grundschule bzw. Mittelschule. Sie können **im Rahmen der vorhandenen Ressourcen** eingerichtet werden.

7.2.4 Schulen mit dem Schulprofil Inklusion

An Schulen mit mindestens 10 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, denen das Schulprofil Inklusion zuerkannt wurde, wird als ganzjährige personelle Unterstützung eine Lehrkraft für Sonderpädagogik im Umfang von mindestens 13 Lehrerstunden abgeordnet. Bis zu 10 zusätzliche Lehrerstunden werden zudem aus dem Budget der Grund- und Mittelschulen zugewiesen.

Erfolgte an der Schule bereits zuvor eine Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), insbesondere im Rahmen von Kooperationsklassen und des sog. „Alternativen schulischen Angebotes“, so bleibt diese Unterstützung grundsätzlich auch bei der Vergabe des Schulprofils „Inklusion“ erhalten. Die Unterstützung durch eine Lehrkraft der Förderschule erfolgt dann in organisatorischer Hinsicht allerdings nicht mehr als MSD, sondern im Wege der Abordnung, die eine tatsächliche Einbindung dieser Lehrkraft in das Kollegium der allgemeinen Schule ermöglicht.

Werden einzelne Förderschwerpunkte durch die vor Ort in der Profilschule tätige Lehrkraft für Sonderpädagogik fachlich nicht abgedeckt, kann der MSD mit der entsprechenden Fachrichtung hinzugezogen werden.

7.2.5 Klassen mit festem Lehrertandem

In Klassen mit ca. 7 Schülern mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann in Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ im gemeinsamen Unterricht durch eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik unterrichtet werden (Art. 30b Abs. 5 Satz 1 BayEUG).

Für eine Klasse mit festem Lehrertandem gilt eine Höchstschülerzahl von 25 Schülern.

Für Klassen mit festem Lehrertandem können Pflegekräfte gruppenbezogen als schulisches Personal gestellt werden. Eine solche Gruppe an pflegebedürftigen Schülern setzt als Mindestmaß drei Schülerinnen oder Schüler mit Pflegebedarf voraus. Dafür ist der Beschäfti-

gungsumfang einer Pflegekraft mit halber Arbeitszeit (19,5 Std.) vorgesehen. Nach dieser Vorgabe wird von den Regierungen bedarfsgerecht eingestellt.

Im Regelfall sollen nicht mehr als zwei Klassen mit festem Lehrertandem an einer Schule eingerichtet werden.

7.3 Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Pädagogik

7.3.1 Ausbildung

7.3.2 Studium

Im Rahmen der Ausbildung in der ersten Phase sollen Studierende für die Thematik „Inklusion“ in den Studienbereichen „Pädagogik“ und „Fachdidaktik“ sensibilisiert werden; soweit möglich und vertretbar sollen Studierende auch im Rahmen des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums erste Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln.

Der Studiengang Lehramt an Grundschulen bzw. Lehramt an Mittelschulen umfasst ein fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Studium. Im Rahmen dieser universitären Ausbildung sind gemäß Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I, §36 bzw. §38 im Themenbereich „Umgang mit Heterogenität“) bereits Inhalte im Kontext der Inklusion verankert.

Im erziehungswissenschaftlichen Studium werden die Bereiche „Individuelle Förderung und Beratung“ und „Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ thematisiert sowie Fragestellungen aus der „Pädagogisch-psychologischen Diagnostik“ bearbeitet.

Im Rahmen der Grundschul- bzw. Mittelschuldidaktik finden sich Inhalte zu Diagnosemöglichkeiten. Unter anderem werden dabei die Themen „Ursachen von Lernproblemen und angemessene Fördermaßnahmen“, „Darstellung von Möglichkeiten, auf Kinder mit besonderem Förderbedarf gezielt einzugehen“ bearbeitet.

Für Lehramtsstudenten des Studiengangs Lehramt an Grundschulen bzw. Lehramt an Mittelschulen besteht zusätzlich die Möglichkeit, ihr Studium mit dem Fach „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf“ (§116 LPO I) zu erweitern.

7.3.3 Vorbereitungsdienst/Seminarausbildung

Das Thema „Inklusion“ ist für die zweite Phase der Lehrerausbildung im §16 der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für Grundschulen und Mittelschulen (ZALGM) verankert, im Punkt 6a „*Kompetenzbereich Kooperieren: Gemeinsame Maßnahmen der Inklusion*“ und im Punkt 8 *Inklusive Pädagogik: „Inklusion als Aufgabe aller Schulen, Organisation inklusiver Schulen, Erziehung und Unterricht in kooperativen Lernformen und in der inklusiven Schule, interdisziplinäre Teamkooperation, inklusives Schulkonzept, Externe Unterstützungssysteme.“*

Durch die Kooperation mit Förderschulen und durch Hospitation in Kooperationsklassen soll „Inklusion“ Lehramtsanwärtern praxisorientiert vermittelt werden. Ferner stellt das ISB geeignete Leitfäden / Handreichungen für die Seminausbildung zum Thema zur Verfügung.

7.3.4 Fortbildung von Lehrkräften im Hinblick auf inklusiven Unterricht und inklusive Erziehung

Im Jahr 2010 wurden verpflichtende Informationsveranstaltungen auf lokaler Ebene für **Schulleiterinnen und Schulleiter, Seminarrektorinnen und Seminarrektoren** sowie für die für Inklusion zuständigen **Schulaufsichtsbeamten** durchgeführt. Gestaltet wurde dieser Informationsnachmittag durch Referenten aus dem Sonderpädagogischen Bereich und dem Bereich der Grund- und Mittelschule.

Das Konzept zur Fortbildung der Grund- und Mittelschullehrkräfte sowie der **Fachlehrer und Förderlehrer** zur Thematik „Inklusion“ beruht auf zwei Säulen:

Säule 1: Fortbildung auf lokaler Ebene

Alle Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 1 und 2 wurden auf **lokaler Ebene in zwei verpflichtenden Halbtagesveranstaltungen** auf die grundsätzliche Anforderung bei der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ab dem Schuljahr 2010/2011 vorbereitet. Diese Fortbildungen wurden Ende des Schuljahres 2011/2012 abgeschlossen.

Im Schuljahr 2012/2013 wurden alle Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 3 und 4 auf **lokaler Ebene** ebenso **in zwei verpflichtenden Halbtagesveranstaltungen** über die Inklusion an bayerischen Grundschulen informiert.

Diese verpflichtenden Fortbildungsangebote wurden ab dem Schuljahr 2013/14 für Mittelschullehrkräfte weitergeführt.

Säule 2: Schulhausinterne Fortbildungen

In schulhausinternen Fortbildungen wird gezielt eine fachlich notwendige Grundlage für die individuelle Herausforderung bereitet, die durch die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit ganz spezifischen Beeinträchtigungen an einer Regelschule entstehen.

Fortbildungen für Lehrkräfte in Klassen mit festem Lehrertandem:

Darüber hinaus werden die Lehrkräfte, die erstmals in Klassen mit festem Lehrertandem unterrichten, jeweils über eine eigene Fortbildungsschiene mit intensiven Lehrgängen unterstützt (insbesondere Team-Teaching, Feedback-Runden, Vernetzungsmöglichkeiten).

Fortbildung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP):

Das Lehrgangsprogramm der ALP Dillingen bietet zielgruppengerechte Fortbildungsmöglichkeiten zum Umgang mit Fragen der Inklusion. Neben rechtlichen Voraussetzungen werden Praxisbeispiele vorgestellt. Als Referenten fungieren Fachleute aus dem Staatsministerium und der Schulaufsicht sowie Lehrkräfte, die bereits über Praxiserfahrung verfügen und externe Experten, z.B. von Hochschulen.

7.4 Serviceteil

Weitere Auskünfte zu den inklusiven Perspektiven der Grund- und Mittelschule finden Sie unter:

www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion

Ansprechpartner:

Grundschule:

RDin Maria Wilhelm
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Maria.Wilhelm@stmbw.bayern.de
089/2186-2476

Mittelschule:

MR Helmut Krück
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Helmut.Krueck@stmbw.bayern.de
089/2186-2470

Personalfachliche Angelegenheiten an Grund- und Mittelschulen:

MRin Dr. Gisela Stückl
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Gisela.Stueckl@stmbw.bayern.de
089/2186-2552

8. Inklusive Perspektiven der Förderschulen

Irrtum des einen, Erfolg des anderen –
beunruhige dich nicht über solche Einteilungen.
Nur die große Zusammenarbeit ist fruchtbar,
an der der eine durch den anderen teilhat.

*Antoine de Saint-Exupéry, aus:
Citadelle (1948)*



Zusammenfassung

Der Lernort Förderschule stellte zunächst eine Erfolgsgeschichte der Sonderpädagogik dar, stand er doch ursprünglich für das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Die Förderschule verkörpert seit Jahrzehnten einen spezifischen Förderort, der im Wandel des gesellschaftlichen Zeitgeists von der separativen Unterrichtung behinderter und beeinträchtigter Kinder über die Integration hin zur Unterstützung der Inklusion bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Förderschulen als alternativer Lernort verschiedene Standpunkte einnahm. Spätestens seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in der Bundesrepublik Deutschland ist nun der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unter dem Schlagwort „Inklusion“ ein zentrales bildungspolitisches Ziel. In diesem Zusammenhang erlangt die sonderpädagogische Fachlichkeit eine herausragende Bedeutung: Die **Förderzentren unterstützen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik die allgemeinen Schulen** in der inklusiven Beschulung aller Schülerinnen und Schüler. Ihr besonderer Auftrag ist es, mit hoher Diagnosekompetenz und qualifizierten Förder- und/oder Unterrichtsangeboten dem sonderpädagogischen Förderbedarf jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen in vielfältigen schulischen

Angeboten gerecht zu werden. Diese Unterstützung der Regelschulen ist insbesondere im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angesichts seiner zunehmenden Schülerzahl von großer Bedeutung.

Darüber hinaus stellen die Förderschulen auch weiterhin mit **eigenen schulischen Bildungsangeboten** alternative Lernorte innerhalb der inklusiven Schullandschaft dar. Sie bieten in den verschiedenen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen) eine notwendige Ergänzung innerhalb des allgemeinen schulischen Angebotes und leisten als sonderpädagogisch spezialisierte Schulen einen unverzichtbaren Beitrag zur Integration, Reintegration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Erste Erfahrungen deuten bereits darauf hin, dass Förderschulen dann an Attraktivität gewinnen, wenn sie sich als Angebotsschulen mit Kooperationsmodellen mit benachbarten Regelschulen neu positionieren.

Des Weiteren können sich auch Förderschulen zu **inklusiven Schulen** weiterentwickeln. Von besonderer Bedeutung ist hier § 30 VSO-F, der die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Förderschulen ermöglicht. Darüber hinaus können auch Förderschulen das **Schulprofil Inklusion** erwerben.

Einführung

Die Förderschule stellt seit Jahrzehnten einen spezifischen Förderort dar, der einem starken gesellschaftlichen Wandel unterworfen war. Die Ausrichtung reichte von der separativen Unterrichtung behinderter und beeinträchtigter Kinder über die Integration hin zur Unterstützung der Inklusion bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Förderschulen als alternativer Lernort. Während in Bayern bereits seit 2003 mit der Änderung des BayEUG eine integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich war, ist nun mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in der Bundesrepublik Deutschland der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unter dem Schlagwort „Inklusion“ ein zentrales bildungspolitisches Ziel. Die schulartspezifischen Kriterien der Aufnahme und des Vorrückens an weiterführenden Schulen bleiben davon unberührt. Insbesondere in den Förderschwerpunkten, die nach den Lehrplänen der allgemeinen Schulen unterrichten (emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen), besuchen bayerische Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend die allgemeinen Schulen, darunter auch Realschulen und Gymnasien. Hierfür muss jeweils geprüft werden, inwiefern den betroffenen Schülerinnen und Schülern Nachteilsausgleich gewährt werden kann (siehe auch Kap. B/IX./6.). Verbunden mit der zunehmenden Einzelintegration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in den letzten Jahren die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) der Förderschule zur sonderpädagogischen Unterstützung dieser Kinder und Jugendlichen an den allgemeinen Schulen auf der Gesetzesgrundlage des Art. 21 BayEUG flächendeckend ausgebaut. Hier heißt es in Abs. 1:

Art. 21 Abs. 1 Sätze 1 und 3 BayEUG**Mobile Sonderpädagogische Dienste**

(1) ¹Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; [...] ³Mobile Sonderpädagogische Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit entsprechendem Förderschwerpunkt geleistet [...].

Ihre Aufgabenbereiche sind in Art. 21 Abs. 1 Satz 2 des BayEUG geregelt:

Art. 21 Abs. 1 Satz 2 BayEUG**Mobile Sonderpädagogische Dienste**

²Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch.

Die Tätigkeitsfelder der MSD erstrecken sich also insbesondere über die Aufgabenbereiche Diagnostik, Förderung und Beratung, auch im Sinne der Begleitung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang in den Beruf. Dies erfordert gegebenenfalls auf Wunsch der Erziehungsberechtigten auch die Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens für den Berufseinstieg (siehe Kap. A/16.). Die Aufgaben der MSD schließen darüber hinaus auch Fortbildungen an allgemeinen Schulen mit ein. Auch wenn diese einem sonderpädagogischen Kompetenztransfer auf die allgemeinen Schulen dienen, kann und darf das Ziel dieser Maßnahmen nicht der Ersatz der Sonderpädagogik durch die allgemeine Pädagogik sein. Denn neben den großen Chancen und Möglichkeiten, die die Inklusion für Menschen mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf eröffnet, birgt sie für die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch eine große Gefahr: Wird sie um ihrer selbst Willen umgesetzt, kann sie eine so starke Eigendynamik entwickeln, dass dabei die individuelle sonderpädagogische Förderung der einzelnen Kinder aus den Augen verloren wird. Inklusion muss immer das Kindeswohl aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere das derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Blick haben und stets durch gezielte Maßnahmen die bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler anstreben. In diesem Zusammenhang erlangt die Sonderpädagogik eine noch nie dagewesene Bedeutung: In ihrem Selbstverständnis als subsidiäre Wissenschaftsdisziplin unterstützt sie die allgemeinen Schulen in der inklusiven Beschulung aller Schülerinnen und Schüler. Das Zentrum sonderpädagogischer Professionalität und Fachlichkeit ist und bleibt die Förderschule. Ihr besonderer Auftrag ist es, mit hoher Diagnosekompetenz, qualifizierten Förderangeboten und/oder professionellem Unterricht dem Förder-

bedarf jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen in einer vielfältigen Schullandschaft auf sehr individuelle Weise gerecht zu werden.

So unterstützen Lehrkräfte für Sonderpädagogik Schulen mit dem Schulprofil Inklusion mit sonderpädagogischem Fachwissen, indem sie in das Lehrerkollegium der allgemeinen Schule eingebunden werden und im gemeinsamen Schulalltag für einen fachlichen Austausch zur Verfügung stehen.

8.1 Das „Haus der Förderschule“

Die nachfolgende Abbildung verkörpert das „Haus der Förderschule“. Dieses zeigt, in welcher vielfältiger und kompetenter Weise die Einrichtungen der Förderschulen in Bayern im Sinne der Behindertenrechtskonvention ausgerichtet sind, um im Spannungsfeld zwischen inklusiver Bildung einerseits und förderschulspezifischen Angeboten andererseits die bestmögliche Förderung für jeden einzelnen Schüler zu ermöglichen.

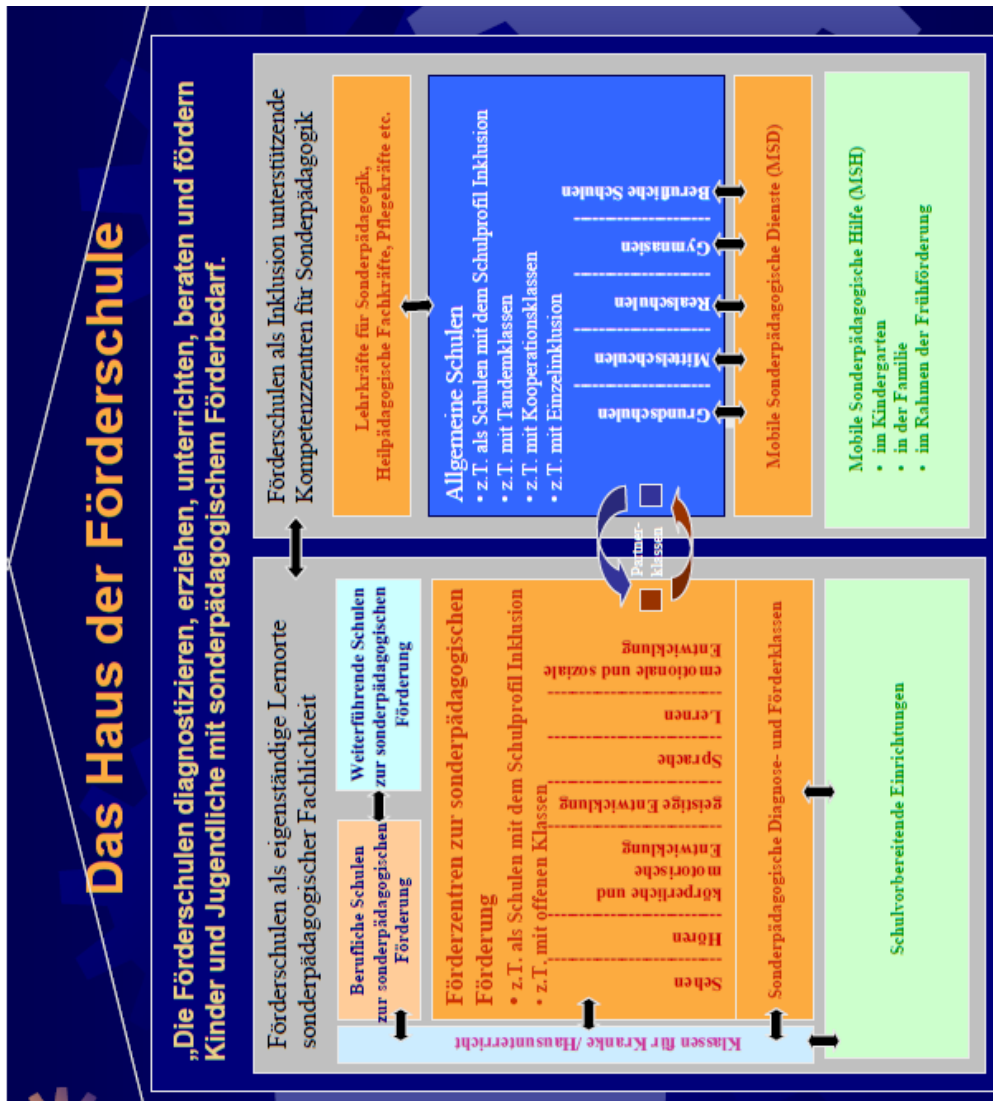


Abb.: Haus der Förderschule

Dieser Auftrag wird durch die Förderschule auf dreifache Weise umgesetzt: als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren, als alternative schulische Lern- und Förderorte und als inklusive Schulen mit dem Schulprofil Inklusion.

8.1.1 Förderschulen als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren

Förderschulen kommt innerhalb der inklusiven Schullandschaft die wichtige Rolle der sonderpädagogischen Kompetenz- und Beratungszentren zu. Förderzentren entwickeln sich weiter zu sonderpädagogischen Kompetenzzentren und unterstützen als solche die allgemeinen Schulen

- bei der *Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler* und in den *Kooperationsklassen* durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) und
- in den *allgemeinen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion* und in *Tandemklassen* mit Lehrkräften für Sonderpädagogik.

Der Anspruch der Behindertenrechtskonvention, sich im Sinne einer inklusiven Bildung auf den Weg zu machen, wurde durch die entwickelten Kooperationsmodelle zwischen allgemeiner Schule und Förderschule sehr gut grundgelegt. Vor allem die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste, die Kooperationsklassen (siehe Anhang Teil A/I.), die Partnerklassen (siehe Anhang Teil A/I.), die Beratungszentren und das Alternative schulische Angebot (AsA) im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung stellen für die Umsetzung von inklusiver Beschulung wichtige Bausteine dar. Darüber hinaus leisten inzwischen bayernweit bereits 212 Schulen mit dem Schulprofil Inklusion in allen Schularten Pionierarbeit auf dem Weg zur inklusiven Schule (siehe Anhang Teil A/I.).

Lehrkräfte der sonderpädagogischen Kompetenz- und Beratungszentren unterstützen die allgemeine Schule in der sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf vielfältige Weise. Ihre Aufgaben sind die

- Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- Erstellung eines Förderdiagnostischen Berichts,
- Mitwirkung bei der Erstellung von Förderplänen,
- Begleitung der Schüler beim Übergang in den Beruf,
- Ggf. Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens,
- Beratung zur Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit geeigneten Lern- und Hilfsmitteln,

- Beratung zu Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs,
- Sonderpädagogische Beratung und Fortbildung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule durch Mobile Sonderpädagogische Dienste der Förderzentren,
- Fall- und Verlaufsbesprechungen mit Lehrkräften der allgemeinen Schule und die
- Tätigkeit als Lehrkraft an der allgemeinen Schule.

Angesichts der vielfältigen sonderpädagogischen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bedarf es eines flexiblen Unterstützungssystems mit Angeboten auf verschiedenen Intensitätsstufen. Diese können Beratungsleistungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Lehrkräfte und Eltern, aber auch Teamteaching, eine direkte unterrichtsimmanente, unterrichtsbegleitende oder ergänzende Förderung sowie Kurse zu spezifischen Inhalten und Kompetenzen umfassen. Auch bei inklusiver Unterrichtung werden gewisse Förderbedürfnisse während des Schultags immer wieder vorübergehende Phasen der Exklusion erfordern, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in ausreichendem Maße gerecht zu werden. Auf diese Weise kann beispielsweise der Förderpflege schwerstbehinderter Schülerinnen und Schüler oder dem Erlernen der Kurzschrift durch sehbehinderte Schülerinnen und Schüler im Rahmen der gemeinsamen Beschulung das notwendige Gewicht gegeben werden. Weitere, insbesondere rechtliche und organisatorische Informationen zum Einsatz der Lehrkraft für Sonderpädagogik an der Schule mit dem Schulprofil Inklusion finden sich in Kap. B./X./3.2.

8.1.2 Förderschulen als alternative Lernorte

Darüber hinaus stellen die Förderschulen auch weiterhin mit eigenen schulischen Bildungsangeboten alternative Lernorte innerhalb der inklusiven Schullandschaft dar. So bieten sie in den verschiedenen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen) eine notwendige Ergänzung innerhalb des allgemeinen schulischen Angebotes und leisten als sonderpädagogisch spezialisierte Schulen einen unabdingbaren Beitrag zu Integration, Reintegration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Förderschulen zeichnen sich durch ein spezielles Förderangebot aus, das neben einer behindertenspezifischen Raum- und Sachausstattung über kleinere Klassen und speziell ausgebildete Lehrkräfte für Sonderpädagogik und sonstige Fachkräfte (insbesondere der Heilpädagogik) verfügt. Dieses Angebot wird im vorschulischen Bereich durch die Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) und im beruflichen Bereich durch die Beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung ergänzt. Daneben gibt es in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Ent-

wicklung je eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung. Damit stellen die Förderschulen ein alternatives schulisches Angebot zu den Regelschulen dar, das durch eine freiwillige Entscheidung der Erziehungsberechtigten in Anspruch genommen werden kann, sofern der sonderpädagogische Förderbedarf eine Aufnahme in die Förderschule mit seiner speziellen personellen und sächlichen Ausstattung rechtfertigt (vgl. Art. 41 Abs. 1 BayEUG, §14 VSO-F). Die Stärkung des Elternentscheidungsrechts hat für die Förderschulen eine wichtige Konsequenz: Die Eltern entscheiden, ob ihr Kind eine inklusive Regelschule besucht oder doch das spezielle sonderpädagogische Förderangebot der Förderzentren als alternative Förderorte nutzt. Das ist zum einen eine große Herausforderung, zum anderen aber auch eine große Chance für die Förderschule, denn: wo Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit gelebt werden, fallen Stigmatisierungen. Die Förderzentren sind bereit, zusammen mit den Partnern der allgemeinen Schule, gute inklusive Entwicklungen zu generieren. Erste Erfahrungen deuten bereits darauf hin, dass Förderschulen dann an Attraktivität gewinnen, wenn sie sich als Angebotsschulen mit Kooperationsmodellen mit benachbarten Regelschulen neu positionieren. Die Nähe und Durchlässigkeit zur allgemeinen Schule, kombiniert mit der sonderpädagogischen Fachlichkeit der Förderzentren scheint bei einem Teil der Elternschaft dazu zu führen, dass sie den alternativen Lernort Förderschule schätzen und ganz bewusst für ihr Kind wählen.

8.1.3 Förderschulen mit dem Schulprofil „Inklusion“

Aus der UN-Konvention ergibt sich der Anspruch jedes Kindes auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieses schulische Miteinander ist auch an Förderschulen möglich.

Von besonderer Bedeutung ist hier § 30 der VSO-F zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Förderschulen (**Öffnung**). Demnach können Förderschulen, soweit sie auf der Grundlage der Lehrpläne für die Grundschule und/oder für die Hauptschule bzw. Mittelschule unterrichten, Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen, die ihren ständigen Aufenthalt im Sprengel bzw. Einzugsbereich der Förderschule haben. Über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entscheidet die Schulleitung. Mit der Aufnahme verbundene zusätzliche Aufwendungen für die Schülerbeförderung bedürfen bei öffentlichen Schulen der Zustimmung des kommunalen Schulaufwandsträgers. Die aufgenommenen Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sind Schülerinnen und Schüler der Förderschule. In den Zeugnissen ist jedoch zu vermerken, dass sie als Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine Klasse der Förderschule besuchen und auf der Grundlage des Lehrplans für die Grundschule beziehungsweise Haupt-/ Mittelschule unterrichtet und ihre Leistungen danach bewertet werden. Neben

den Lehrplänen der Grund- und Haupt-/Mittelschule kann für einzelne Schülerinnen und Schüler auch der Rahmenlehrplan Lernen herangezogen werden.

Vorrang hat in der Förderschule immer die sonderpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Daher ist bei der Öffnung der Schule für Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sicherzustellen, dass die spezifische, auf den Förderschwerpunkt ausgerichtete Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten bleibt. Wenn an der Förderschule in einer Jahrgangsstufe keine Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr sind, die nach den Lehrplänen der Grundschulstufe oder Hauptschulstufe unterrichtet werden können, müssen die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an die Grund- bzw. Mittelschule übertreten (§ 30 VSO-F).

Eine Möglichkeit der Umsetzung dieser Öffnung bieten die **offenen Klassen** der Förderschule, die an Förderzentren für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie Sprache eingerichtet werden können. In diese können die Schulaufsichtsbehörden im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf bis zu 20% der vom Staatsministerium festgelegten Schülerhöchstzahl je Klasse bei der Klassenbildung berücksichtigen.

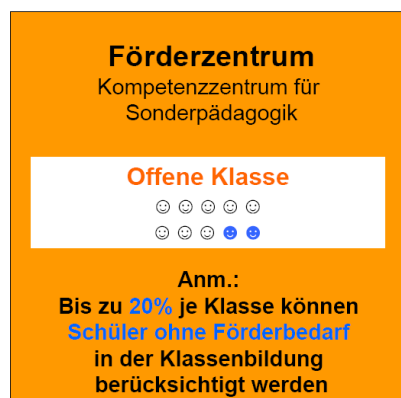


Abb.: Offene Klassen der Förderschule

Voraussetzung ist, dass auf der Grundlage der Lehrpläne der allgemeinen Schule unterrichtet wird und kein Mehrbedarf hinsichtlich des erforderlichen Personals und der benötigten Räume entsteht (Art. 30a Abs. 7 Ziff. 3 BayEUG). Weitere Informationen zu den rechtlichen Grundlagen der offenen Klassen der Förderschule finden sich in Kap. B/V./2.

Erwerb des Schulprofils „Inklusion“ durch Förderschulen in den einzelnen Förderschwerpunkten

Über die Möglichkeit der Öffnung hinaus können in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten inklusive Konzepte weiterentwickelt werden.

Mit Bezug auf den Beschluss des Bayerischen Landtags vom Juli 2013, auch Förderschulen mit dem Profil Inklusion auszustatten, legt das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst nach eingehenden Beratungen mit dem Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“, der Interfraktionellen Arbeitsgruppe „Inklusion“ des Bayerischen Landtags und der Behindertenbeauftragten der Bayerischen Staatsregierung, Frau Badura, im Juli 2014 das Konzept „Profilbildung inklusive Schule für Förderschulen“ vor. Dieses Konzept ist die Grundlage für die Beantragung und Verleihung des Profils „Inklusion“ an Förderschulen.

Im Förderschulbereich ist es besonders bedeutsam, den Anforderungen der UN-Konvention mit dem Anspruch inklusiver Bildung durch inklusive Schulentwicklung über die Schule hinaus gerecht zu werden. Daher gilt es bei der Beantragung des Profils, in der Schulfamilie einen Konsens hinsichtlich folgender Leitziele bzw. Fragen und inhaltlicher Kriterien im Hinblick auf die inklusive Ausrichtung der Schule herbeizuführen.

Ziele für die inklusive Schulentwicklung:

- Der gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist unter Berücksichtigung der hohen Fachlichkeit der Sonderpädagogik im Sinne der Inklusionsentwicklung eine wesentliche Aufgabe.
- Der Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ des Wissenschaftlichen Beirats Inklusion bildet dabei die Grundlage.
- Das Zusammenwirken der Fachlichkeit der für die Inklusionsentwicklung verschiedensten Professionen/Institutionen wird grundgelegt und weiterentwickelt.
- Motto: „Inklusion als gelebte Normalität im gemeinsamen Leben und Lernen“

Folgende Fragen bzw. inhaltliche Kriterien sollen dabei zu Grunde gelegt werden:

- Spielt der gemeinsame Unterricht im Schulkonzept und Schulleben bereits eine wesentliche Rolle?
- Welche Inhalte des Leitfadens „Profilbildung inklusive Schule“ wurden bisher an der Schule deutlich erkennbar umgesetzt?
- Gibt es weitere, interessante Entwicklungen, die ausgehend von der Förderschule oder gemeinsam mit anderen Schulen initiiert wurden, die in den bisherigen Fragen nicht abgebildet werden?
- Überwiegt bei Partnerklassen der Umfang des gemeinsamen Unterrichts für Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bei lernzieldifferenter Unterrichtung erheblich?
- Findet gemeinsamer Unterricht für Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in offenen Klassen im Sinne des Art.30 a Abs 7 Nr.3 BayEUG statt?

- Wird bereits Inklusion in seiner ganzen Vielfalt, d. h. bezogen auf Unterrichts- und Schulentwicklung, Schulleben und die inklusive Ausrichtung in die Region hinein in hohem Maße umgesetzt?
- Wie hat sich die Schule insgesamt durch die inklusive Ausrichtung weiterentwickelt?
- Zeichnet sich die Schulfamilie insgesamt durch eine Haltung aus, die Inklusion wertschätzt?
- Zeichnet sich die Schule dadurch aus, dass ein Teil der Schüler die Einrichtung nur temporär besucht?
- Wie wurde der Einsatz des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes im Hinblick auf die inklusiven Herausforderungen organisiert und fachlich gestaltet?
- Wie wird für die Zukunft die Inklusionsentwicklung geplant (Schritte – Ziele – Konzept)?

Prozedere der Beantragung:

1. Die Schulen können über die Schulaufsicht beim Staatsministerium den Erwerb des Profils Inklusion beantragen, indem sie eine Beschreibung ihres Gesamtkonzepts vorlegen.
2. In Rücksprache mit dem Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ werden die Schulen begutachtet und eine Vorauswahl getroffen.
3. In einer maximal 30minütigen Präsentation stellen die Bewerber im Staatsministerium ihre Schulkonzepte einem Expertengremium vor.
4. Anschließend erfolgt ein Gespräch mit dem Expertengremium.
5. Das Expertengremium gibt eine Empfehlung an das Staatsministerium ab.

Das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst entscheidet über die Verleihung des Profils.

Die vorstehenden Grundsätze sollen entsprechend für Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung gelten. Derzeit läuft allerdings noch das Projekt des Bildungspaktes „Inklusive berufliche Schule“; die diesbezüglichen Erkenntnisse sollen abgewartet werden.

8.2 Sonderpädagogische Fachlichkeit im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind in allen Schularten zunehmend präsent. Den daraus folgenden hohen Herausforderungen und Belastungen in Unterricht und Erziehung haben sich alle Schulen zu stellen (vgl. Art. 2 BayEUG).

Es ist dringend geboten, für eine steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt ein breit gefächertes Förderangebot zur Verfügung zu stellen. Eine Vielfalt passgenauer Förderangebote im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung muss weiterhin im Sinne von Prävention, Intervention und hinsichtlich der inklusiven Herausforderungen gewährleistet sein. Grundlegend für die Ableitung konkreter Förder- und Unterstützungsmaßnahmen sind die fortlaufende Beschreibung des Verhaltens sowie der Lern- und Lebensbedingungen und die Formulierung von Förderzielen. Individuelle Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten des Kindes und seines sozialen Umfelds werden in besonderer Weise wahrgenommen und zum Ausgangspunkt sonderpädagogischer Förderarbeit gemacht. Unterstützungsangebote für eine möglichst wohnortnahe und flexible sonderpädagogische Förderung sollten die Einbeziehung von Jugendsozialarbeit an Schulen und die Zusammenarbeit mit heilpädagogischen, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Hilfen vorsehen. Darüber hinaus sind verschiedene Förderkonzepte, Beratungsgespräche, Elterntrainingsprogramme und weitere Unterstützungsmaßnahmen anzubieten.

Gerade an Förderschulen ist die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine zentrale Aufgabe pädagogischen Wirkens:

Die Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung halten hierzu ein multiprofessionelles und komplexes Angebot für eine Schülerschaft mit sehr hohem sozial-emotionalem Förderbedarf bereit und entwickeln darüber hinaus individuell angepasste Angebotsformen für alle Schularten weiter.

Für die *Förderschulen aller weiteren Förderschwerpunkte* bedeutet dies, das Angebot eines sonderpädagogisch-professionellen Systems von Unterricht und Erziehung, Diagnostik, Beratung, Förderung, Fortbildung und Koordinierung der Maßnahmen bereit zu stellen.

Insbesondere die *Sonderpädagogischen Förderzentren* erlangen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren und ihrer Verzahnung mit der allgemeinen Schule eine besondere Bedeutung. Ihre Aufgabe ist es, die bestehenden Strukturen fortlaufend zu reflektieren und zu optimieren, um dem steigenden Anteil von Schülern mit hohem emotional-sozialem Förderbedarf angemessen gerecht zu werden.

Letztlich stellt die Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf jede Schule für sich vor eine große Herausforderung. Sie stellt jede einzelne Schule vor die Aufgabe, sich der eigenen Kompetenzen in diesem Förderschwerpunkt bewusst zu werden, diese in Kooperation mit der Schulberatung (Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen, staatl. Schulberatungsstellen) und verschiedenen außerschulischen Fachdiensten (z.B.

Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie) weiter zu entwickeln und sie den Schülerinnen und Schülern gebündelt in Form von interdisziplinären Förderkonzepten anzubieten. Gerade an *Schulen mit dem Schulprofil Inklusion* ist der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Sinne des allgemeinen Erziehungsauftrags von besonderer Bedeutung. Hier sind Unterricht und Erziehung durch eine wertschätzende und beziehungsorientierte Grundhaltung gegenüber allen Schülern im schulischen Erziehungskonzept explizit grundgelegt.

Unterricht, Erziehung und individuelle Förderung bedürfen in besonderer Weise der sonderpädagogischen Fachlichkeit im Zusammenwirken mit der allgemeinen Pädagogik. Konkrete Unterstützungs- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Entwicklung wirksamer Erziehungskonzepte bietet die Sammlung "Thema Erziehung - Impulse und Kompetenzen der Förderschule in Bayern" (online abrufbar unter:

http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdf/impulse_fs.pdf).

Derzeit stehen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung folgende Organisationsstrukturen und Netzwerke sonderpädagogischer Förderangebote bereit:

- ***Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH) und Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE):***

Die MSH bietet im Rahmen von Kindergarten und Familie sowie in der interdisziplinären Frühförderung, die SVE im vorschulischen Bereich eine fachkompetente Beratung, Begleitung und Förderung im Sinne einer frühen und präventiven Arbeit.

- ***Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD):***

In Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen der Mobilien Sonderpädagogischen Dienste soll über die Genese von Verhaltensstörungen und ihre systemischen Bedingtheiten informiert, Erzieher- und Lehrerverhalten analysiert und Verhaltensalternativen entwickelt werden. Ziel ist es, einer Vielzahl von Lehrkräften durch Praxisreflexion und Information Handlungskompetenz für die Bewältigung von schwierigen Erziehungssituationen zu vermitteln.

- ***Schulhausinterne Erziehungshilfe (SE):***

Eine Lehrkraft der allgemeinen Schule wird damit beauftragt, Ansprechpartner für einzelne Schüler in schwierigen erzieherischen Situationen zu sein. Sie wird dabei durch eine Lehrkraft des MSD / AsA sowie weitere Fachdienste unterstützt.

- ***Alternatives schulisches Angebot (AsA):***

Im Rahmen des Alternativen schulischen Angebots werden in schwierigen erzieherischen Situationen – ergänzend zu den Beratungslehrkräften und Schulpsychologen – erfahrene Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit Lehrkräften für Sonderpädagogik des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung schulhausintern präventiv beratend und unterstützend

tätig, bevor außerschulische Partner eingeschaltet werden. Indem Schüler und ihre Interaktionspartner (Klasse, Lehrkräfte, Eltern) in einer kontinuierlichen Begleitung unterstützt werden, Wege zur Problemlösung zu finden, soll das Auftreten massiver Beeinträchtigungen schulischer Prozesse durch auffälliges und unangemessenes Verhalten verhindert werden. Nach Möglichkeit steht dieses Angebot an jedem Unterrichtstag zwei Stunden zur Verfügung.

- ***Kooperationsklassen:***

Kooperationsklassen stehen nicht nur Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Sprache und Lernen, sondern auch Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung als schulisches Angebot zur Verfügung. Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik leistet die entsprechende sonderpädagogische Förderung im Rahmen des MSD mit mehreren Stunden pro Woche.

- ***Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK):***

Hier werden Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sozial-emotionalen Förderbedarf in Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Kleinklassen mit Ganztagsbetreuung und sozialpädagogischer sowie therapeutischer Unterstützung entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet.

- ***Therapieunterricht als Stabilisierungsmaßnahme (§ 39 VSO-F):***

Schüler mit einem sehr hohen Förderbedarf im emotional-sozialen und psychischen Bereich, die dauerhaft oder zeitweise nicht am Klassenunterricht teilnehmen bzw. dort nicht hinreichend gefördert werden, können statt des stundenplanmäßigen Unterrichts am einem sonderpädagogischen Therapieunterricht teilnehmen (gem. §39 VSO-F). Ziel ist eine Stabilisierung der Schüler durch Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in Einzel- und später Kleingruppenförderung, um die erfolgreiche Teilnahme am Klassenunterricht wieder zu ermöglichen. Bei Bedarf bieten Förderschulen aller Förderschwerpunkte im Rahmen der haushalterischen Möglichkeiten diesen Therapieunterricht an. Die sonderpädagogische Förderung wird hier in enger Vernetzung und Mitverantwortung der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Jugendhilfe gestaltet.

- ***Erziehungs-Kompetenz-Teams:***

Die Erziehungs-Kompetenz-Teams implementieren bewährte und neue Modelle zu Unterricht und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen. Bausteine der Kompetenzentwicklung sind u.a. sonderpädagogische Diagnostik, Förderung, Präven-

tions- und Interventionsstrategien bei Verhaltensauffälligkeiten, didaktische Impulse zur Individualisierung des Unterrichts und Beratungskompetenz in Krisensituationen.

- **Ganztagesangebote**

Innerhalb der Sonderpädagogischen Förderzentren und Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist darauf zu achten, dass im Sinne einer Bündelung der Kompetenzen eine enge Verzahnung zwischen den Schulen, Heilpädagogischen Tagesstätten, verschiedenen Fachdiensten und der Jugendhilfe stattfindet.

8.3 Serviceteil

Weitere Auskünfte zu den inklusiven Perspektiven der Förderschule finden Sie unter <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/foerderschule.html> sowie www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion.html .

Ansprechpartner:

MR Erich Weigl

Fachreferent Förderschulen im

Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Erich.Weigl@stmbw.bayern.de

089/2186-2512

9. Inklusive Perspektiven der Realschulen



Zusammenfassung

„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ (Art. 2 Abs. 2 BayEUG)

Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) legt mit diesem zentralen Satz die grundsätzliche Verantwortung aller Schularten in der Umsetzung von schulischer Inklusion zugrunde. Es sieht einen grundsätzlich gleichberechtigten Zugang aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu allen Schularten vor, wobei jedoch die schulartspezifischen Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an den weiterführenden Schulen unberührt bleiben (vgl. Art. 30a, Abs. 5, Satz 2 BayEUG). An den Realschulen wurden auch bisher schon Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult. Auf der Grundlage des neuen BayEUG eröffnen sich jedoch nun erweiterte und neue Möglichkeiten der gemeinsamen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Zur Umsetzung von Inklusion an den Realschulen dienen insbesondere folgende Strukturen:

- Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)
- Budgetstunden
- Nachteilsausgleich
- Partnerklassen
- Realschulen mit dem Schulprofil „Inklusion“
- Schulbegleitung in Verantwortung der Jugend- bzw. Eingliederungshilfe
- Staatliche Schulberatungsstellen, Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen vor Ort

Darüber hinaus existieren in Bayern in vier Förderschwerpunkten auch Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Diese unterrichten nach den Lehrplänen der Realschule und widmen sich dabei besonders den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Einführung

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und der Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes vom Juli 2011 wurde der inklusive Unterricht zur Aufgabe aller Schulen (vgl. Art. 2 Abs. 2 BayEUG) und die inklusive Schule zum Ziel der allgemeinen Schulentwicklung (vgl. Art. 30b Abs. 1 BayEUG). Mit dieser Gesetzesänderung wird der grundsätzlich gleichberechtigte Zugang für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu allen Schularten ermöglicht (vgl. Kap. A/4.) Die schulartspezifischen Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen bleiben an den weiterführenden Schulen unberührt (vgl. Art. 30a Abs. 5 Satz 2 BayEUG).

9.1 Besondere Strukturen zur Umsetzung von Inklusion

Auch wenn die Beschulung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Realschulen bislang schon in beachtlichem Umfang erfolgt ist, eröffnen sich mit der Gesetzesänderung erweiterte und neue Möglichkeiten der gemeinsamen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an den Realschulen.

Im Schuljahr 2010/11 ergab eine Erhebung an allen bayerischen Realschulen, dass bereits zu diesem Zeitpunkt über 1.800 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf regulär an bayerischen Realschulen unterrichtet wurden. Für ca. 260 Schülerinnen und Schüler waren zusätzliche Fördermaßnahmen erforderlich, für welche die betroffenen Schulen 410 zusätzliche Budgetstunden erhielten. Im Schuljahr 2012/13 wurden für ca. 300 Realschülerinnen und Realschüler 625 Budgetstunden bereitgestellt.

Die Realschulen erhalten Unterstützung vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, der die Schulen hinsichtlich eines individuellen Nachteilsausgleichs und angemessener Fördermaßnahmen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler berät. Die Entscheidung über die Gewährung von Nachteilsausgleich obliegt dem zuständigen Ministerialbeauftragten für die Realschule. Im Rahmen von Budgetzuschlägen können die Realschulen die vorgeschlagenen Maßnahmen durchführen (z. B. zusätzliche Stunden für die Einrichtung kleinerer Klassen oder für spezielle Zusatzangebote). Auch Hilfen und Ausgleichsmaßnahmen bei Leistungsnachweisen und bei der Abschlussprüfung können entsprechend des Nachteilsausgleichs bewilligt werden.

9.2 Partnerklassen

Des Weiteren praktizieren einige Realschulen bereits seit vielen Jahren eine sehr gewinnbringende Zusammenarbeit mit Förderschulen in Form von „Partnerklassen“. Unter „Partnerklasse“ versteht man eine Kooperationsform, bei der eine Klasse der Förderschule mit einer

Klasse der allgemeinen Schule – hier Realschule – zusammenarbeitet (vgl. Kap. A/4.). Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben Schüler der Förderschule. Bei der Umsetzung bedarf es einer engen Abstimmung zwischen der Förderschule und der jeweiligen Realschule, wobei die Zustimmung der beteiligten Schulen und Schulaufwandsträger erforderlich ist. Der Elternbeirat ist anzuhören.

9.3 Realschulen mit dem Profil Inklusion

Um Unterricht und Schulleben so zu gestalten, dass sie auf die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler – ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – ausgerichtet sind, haben sich zudem im Schuljahr 2012/13 einige Realschulen – meist in Kooperation mit einer Förderschule – auf den Weg gemacht, im Rahmen der Inklusion spezielle Bildungs- und Erziehungskonzepte für die Realschulen zu entwickeln und zu erproben.

Realschulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ setzen auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung im Rahmen des Artikels 41 Absatz 1 und 5 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen für alle Realschülerinnen und Realschüler um.

Für den Erwerb des Schulprofils „Inklusion“ gelten folgende Voraussetzungen:

- ▶ Vorlage eines Bildungs- und Erziehungskonzepts, das von der Schulfamilie insgesamt getragen wird;
- ▶ Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf;
- ▶ Starke Gewichtung des Themas Inklusion im Schulentwicklungsprozess;

Für die Beantragung des Schulprofils „Inklusion“ ist die Zustimmung des Sachaufwandsträgers einzuholen sowie das Einvernehmen mit dem Schulforum und dem Elternbeirat herzustellen. Die Genehmigung erfolgt durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Anträge sind auf dem Dienstweg über die Dienststelle des jeweiligen Ministerialbeauftragten bis jeweils 1. April einzureichen. Die Ministerialbeauftragten sind gebeten, die Anträge der Schulen mit einer Stellungnahme bis 1. Mai an das Staatsministerium weiterzuleiten.

Folgende Realschulen haben das Schulprofil Inklusion bereits erworben (Stand: Schuljahr 2015/16):

- Marieluise-Fleißer-Realschule, München
- Imma-Mack-Realschule, Eching
- Paul-Winter-Schule Staatliche Realschule für Knaben, Neuburg a.d. Donau
- Dientzenhofer-Schule Staatliche Realschule, Brannenburg

- Staatliche Realschule, Ergolding
- Staatliche Realschule, Sulzbach-Rosenberg
- Staatliche Realschule, Pegnitz
- Geschwister-Scholl-Realschule, Nürnberg
- Wilhelm-Sattler-Realschule, Schweinfurt
- Anton-Rauch-Realschule, Wertingen
- Johann-Jakob-Herkomer-Schule Staatliche Realschule, Füssen

9.4 Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Zusätzlich zu den Realschulen mit dem Profil Inklusion und zusätzlich zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an den übrigen Realschulen gibt es eine Reihe von Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung, die nach dem Realschullehrplan unterrichten und sich dabei spezifischen Förderschwerpunkten in besonderer Weise annehmen:

Edith-Stein-Realschule Unterschleißheim (Förderschwerpunkt Sehen)

Samuel-Heinicke-Realschule München (Förderschwerpunkt Hören)

Ernst-Barlach-Realschule für Körperbehinderte München (Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung)

Staatlich genehmigte Realschule Elkhofen (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

9.5 Schulbegleitung

Reichen diese schulischen Möglichkeiten bei einem Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aus, um mit Erfolg am Unterricht der Realschule teilnehmen zu können, kann er in Verantwortung der Eingliederungshilfe der Bezirke oder Jugendämter gegebenenfalls einen Schulbegleiter als zusätzliche Unterstützung erhalten.

Die Aufgabe des Schulbegleiters liegt darin, einen Schüler bei der Eingliederung in die Klasse und bei der Bewältigung des Schulalltags zu unterstützen und ihm förderschwerpunktspezifisch zu assistieren. Seine Aufgaben liegen insbesondere im pflegerischen Bereich (z. B. Unterstützung beim Toilettengang oder beim Anziehen), im Bereich der Kommunikation und im sozialen und emotionalen Bereich (z. B. Beruhigung des Schülers).

Während in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und geistige Entwicklung die Schulbegleitung in Verantwortung der Eingliederungshilfe der Bezirke liegt, fällt die Schulbegleitung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. bei einer vorliegenden oder drohenden seelischen Behinderung in den Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Jugendamts des Landkreises, an das auch der Antrag zu richten ist. Dem Antrag muss eine Stellungnahme der Schule beigefügt sein, die beschreibt, in welchem Umfang das Kind eine Schulbegleitung benötigt.

9.6 Serviceteil

Weitere Auskünfte zu den inklusiven Perspektiven der Realschule finden Sie unter:
www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion

Ansprechpartner:

MR Konrad Huber MPhil

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Konrad.Huber@stmbw.bayern.de

089/2186-2542

10. Inklusive Perspektiven der Gymnasien



Zusammenfassung

„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ (Art. 2 Abs. 2 BayEUG)

Mit dieser Kernaussage verpflichtet das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) alle Schulen aller Schularten zur Umsetzung von Inklusion. Das Gesetz sieht grundsätzlich einen gleichberechtigten Zugang aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu allen Schularten vor. Die schulartspezifischen Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an den weiterführenden Schulen bleiben jedoch davon unberührt (vgl. Art. 30a Abs. 5 Satz 2 BayEUG).

Selbstverständlich wurde das Gymnasium auch bisher schon von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht. Die neue Gesetzesgrundlage eröffnet nun darüber hinaus erweiterte und neue Möglichkeiten der gemeinsamen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Zur Umsetzung von Inklusion an den Gymnasien dienen insbesondere folgende Strukturen, Maßnahmen und Einrichtungen:

- Partnerklassen
- Gymnasien mit dem Schulprofil „Inklusion“
- Nachteilsausgleich
- Budgetstunden
- Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)
- Schulbegleitung
- Staatliche Schulberatungsstellen, Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen vor Ort

Einführung

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und der Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes vom Juli 2011 wurde der inklusive Unterricht zur Aufgabe aller Schulen (vgl. Art. 2 Abs. 2 BayEUG) und die inklusive Schule zum Ziel der allgemeinen Schulentwicklung (vgl. Art. 30b Abs. 1 BayEUG). Mit dieser Gesetzesänderung wird der grundsätzlich gleichberechtigte Zugang für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu allen Schularten ermöglicht. Die schulartspezifischen Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen bleiben an den weiterführenden Schulen unberührt (vgl. Art. 30a Abs. 5 Satz 2 BayEUG).

Auch wenn die Beschulung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Gymnasien bislang schon in beachtlichem Umfang erfolgt ist, eröffnen sich mit der Gesetzesänderung erweiterte und neue Möglichkeiten der gemeinsamen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf am Gymnasium.

10.1 Partnerklassen (vgl. Art 30a Abs. 7 Nr. 2 BayEUG)

Die Partnerklasse ist eine Kooperationsform, bei der eine Klasse der Förderschule mit einer Klasse der allgemeinen Schule zusammenarbeitet (siehe Kap. A/4.) Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben Schüler der Förderschule. Der Unterricht erfolgt ganz oder teilweise an der weiterführenden Schule in gemeinsamer, lernziel-differenter Form. Bei der Umsetzung bedarf es einer engen Abstimmung zwischen der Förderschule und dem jeweiligen Gymnasium, wobei die Zustimmung der beteiligten Schulen und Schulaufwandsträger erforderlich ist. Der Elternbeirat ist anzuhören.

Das Gymnasium Grafing und das Gymnasium Kirchseeon haben mit der Korbinian-Schule Steinhöring bei der Umsetzung des Modells der Partnerklasse bereits Pionierarbeit geleistet und praktizieren eine sehr gewinnbringende Zusammenarbeit. Die genannten Schulen erteilen gern weitere Auskünfte.

10.2 Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (vgl. Art. 30b Abs. 3 BayEUG)

Als weitergehende Maßnahmen können Schulen mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Schulaufwandsträger das **Schulprofil „Inklusion“** entwickeln. Eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ setzt auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung im Rahmen des Art. 41 Abs. 1 und 5 BayEUG für alle Schülerinnen und Schüler um. Dabei sind Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auszurichten. Für den Erwerb des Schulprofils „Inklusion“ gelten folgende Voraussetzungen:

- Vorlage eines Bildungs- und Erziehungskonzepts, das von der Schulgemeinschaft insgesamt getragen wird;
- Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf;
- Starke Gewichtung des Themas Inklusion im Schulentwicklungsprozess.

Für die Beantragung des Schulprofils „Inklusion“ ist die Zustimmung des Sachaufwandsträgers einzuholen sowie das Einvernehmen mit dem Schulforum und dem Elternbeirat herzustellen. Die Genehmigung erfolgt durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Anträge sind auf dem Dienstweg über die Dienststelle des jeweiligen Ministerialbeauftragten bis jeweils 1. April einzureichen. Die Ministerialbeauftragten sind gebeten, die Anträge der Schulen mit einer Stellungnahme bis 1. Mai an das Staatsministerium weiterzuleiten.

Folgende Gymnasien haben das Schulprofil Inklusion bereits erworben (Stand Schuljahr 2015/16):

- Leibniz-Gymnasium Altdorf
- Dientzenhofer-Gymnasium Bamberg
- Dante-Gymnasium München
- Gisela-Gymnasium München
- Leonhard-Wagner-Gymnasium Schwabmünchen

10.3 Nachteilsausgleich (§ 53 Abs. 4 und 5 GSO)

Behinderte Schülerinnen und Schüler bedürfen für den erfolgreichen Besuch des Gymnasiums häufig zusätzlicher Förderung und Unterstützung. Aus diesem Grund sind die Gymnasien aufgefordert, im Bedarfsfall einen **Nachteilsausgleich** zu gewähren bzw. Fördermaßnahmen anzubieten, die sich z.B. aus folgenden Komponenten zusammensetzen können:

Schulorganisatorische Maßnahmen,

Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD),

Unterstützung durch die Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen vor Ort sowie die staatliche Schulberatungsstelle,

Technische Hilfen,

Didaktisch-methodische Maßnahmen,

Nachteilsausgleich bei Leistungserhebungen.

Die Zuständigkeit für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs liegt beim jeweiligen Ministerialbeauftragten. Weitere Informationen zu den rechtlichen Grundlagen des Nachteilsausgleichs finden sich in Kap. B/IX./6.

10.4 Weitere Strukturen zur Umsetzung von Inklusion

Die Schulen können nach Prüfung des jeweiligen Einzelfalls zusätzliche Budget- und Anrechnungsstunden durch das Staatsministerium erhalten, um auf die sonderpädagogischen Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler vor Ort gezielt eingehen zu können. In Abstimmung mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst kann durch Zuteilung entsprechender Mittel die Förderung der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium unterstützt werden. Die für behinderte Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellten Stunden werden u. a. zur Einrichtung individueller Förderangebote oder zur Teilung der Lerngruppe in bestimmten Fächern (z. B. Fremdsprache bei Schwerhörigkeit des Schülers) genutzt.

Die Anträge für die zusätzlichen Budget- oder Anrechnungsstunden sind zusammen mit den durch den MSD erstellten Gutachten für die Schülerinnen und Schüler durch die Schule direkt beim Staatsministerium (Ref. VI.2) bis 1. April für das darauffolgende Schuljahr einzureichen. Die Zuweisung der Stunden erfolgt dann durch ein Schreiben des Kultusministeriums (KMS).

10.5 Schulbegleitung

Reichen diese schulischen Möglichkeiten bei einem Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aus, um mit Erfolg am Unterricht des Gymnasiums teilnehmen zu können, kann er in Verantwortung der Eingliederungshilfe der Bezirke oder Jugendämter gegebenenfalls einen Schulbegleiter als zusätzliche Unterstützung erhalten (vgl. Teil B).

Die Aufgabe des Schulbegleiters liegt darin, einen Schüler bei der Eingliederung in die Klasse und bei der Bewältigung des Schulalltags zu unterstützen und ihm förderschwerpunktspezifisch zu assistieren. Seine Aufgaben liegen insbesondere im pflegerischen Bereich (z. B. Unterstützung beim Toilettengang oder beim Anziehen), im Bereich der Kommunikation und im emotionalen und sozialen Bereich (z. B. Beruhigung des Schülers).

Während im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Schulbegleitung in Verantwortung der Eingliederungshilfe und somit auf Bezirksebene liegt, fällt die Schulbegleitung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Jugendamts des Landkreises, an das auch der Antrag zu richten ist. Dem Antrag muss eine Stellungnahme der Schule beigelegt sein, die beschreibt, in welchem Umfang das Kind eine Schulbegleitung benötigt.

10.6 Serviceteil

Weitere Auskünfte zu den inklusiven Perspektiven der Gymnasien finden Sie unter:
www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion

Ansprechpartner:

MR Peter Kempf

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Peter.Kempf@stmbw.bayern.de

089/2186-2283

*) ab Schuljahr 2015/16: Dr. Wolfgang Mutter, Tel: 089/2186-2283

11. Inklusive Perspektiven der beruflichen Schulen



Zusammenfassung

Basierend auf der UN-Behindertenrechtskonvention wird das Recht auf schulische Inklusion in Bayern zukünftig auch an beruflichen Schulen umgesetzt. Ziel ist dabei nicht nur die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der beruflichen Bildung, sondern vielmehr der chancengleiche Zugang zum ersten Arbeitsmarkt im Sinne der erfolgreichen Aufnahme einer Erwerbstätigkeit.

Zur Erprobung verschiedener Formen des gemeinsamen Lernens von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an beruflichen Schulen wurde im Schuljahr 2012/2013 der Schulversuch *Inklusive berufliche Bildung in Bayern* gestartet. Dieser Schulversuch wird in Kooperation der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst in einer Laufzeit von vier Schuljahren durchgeführt. Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung. Ziele dieses Schulversuchs sind die Entwicklung geeigneter organisatorischer und personeller Rahmenbedingungen, die Erprobung geeigneter Diagnoseinstrumente, die Konzipierung spezifischer didaktisch-methodischer Vorgehensweisen und die Etablierung von Best-Practice-Beispielen. So sollen sich die allgemeinen Berufsschulen und die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung zukünftig zu inklusiven Lernorten weiterentwickeln und einen inklusiven Übergang in das Arbeitsleben grundlegen.

Einführung

Das von der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen festgeschriebene Recht auf ein inklusives Bildungssystem wird in Bayern zukünftig auch an beruflichen Schulen realisiert. Langfristig soll das gemeinsame Lernen und Leben von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung beziehungsweise mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, unter Berücksichtigung des Wahlrechts der Betroffenen und der Eltern, zur Selbstverständlichkeit werden. Die Teilhabe von Menschen mit Behinde-

rung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf an der beruflichen Bildung – mit dem Ziel einer Erwerbstätigkeit und dem Zugang zum ersten Arbeitsmarkt – ist dabei oberste Prämisse.

11.1 Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“

Um tragfähige Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen und Leben von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung beziehungsweise mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auszuloten, wurde im Schuljahr 2012/2013 der Schulversuch „*Inklusive berufliche Bildung in Bayern*“ gestartet. Dieser Schulversuch wird in Kooperation der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst in einer Laufzeit von vier Schuljahren durchgeführt (weitere Informationen unter www.bildungspakt-bayern.de).

Projektziele

Vor der oben geschilderten Ausgangssituation soll allen Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung in Abhängigkeit von ihren persönlichen Möglichkeiten der Weg in eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme eröffnet werden, indem sie auch an den allgemeinen Berufsschulen sowie Berufsfachschulen noch stärker als bisher individuell gefördert werden. Dadurch sollen auch Ausbildungsabbrüche vermieden werden.

Hierzu sind für die beruflichen Schulen in Bayern folgende Etappenziele anvisiert:

1. Für Schülerinnen und Schüler *mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (Förderschwerpunkt Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung), die einen regulären Berufsabschluss anstreben und sich für den Besuch einer allgemeinen Berufsschule/Berufsfachschule entscheiden, werden entsprechende Bedingungen an den allgemeinen Berufsschulen/Berufsfachschulen geschaffen, damit sie ihr Ziel erreichen können.
2. Die allgemeine Berufsschule/Berufsfachschule bietet entsprechende Unterstützungsmaßnahmen an. Diese Aufgabe wird sie in Kooperation mit der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung wahrnehmen.

Diese Ziele werden unter folgenden **Bedingungen** verfolgt:

1. Die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung und allgemeinen Berufsschulen/Berufsfachschulen werden zu inklusiven Lernorten.
2. Alle beruflichen Schulen – vorrangig die Berufsschulen – müssen stärker als bisher miteinander kooperieren. Alle Beteiligten sollen ihre jeweilige Kompetenz anerkennen und einbringen.

3. Die Wirtschaft soll noch stärker gewonnen werden, Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – in betriebliche Qualifikationsprozesse einzubinden.

Auswirkungen

- Die UN-Behindertenrechtskonvention wird umgesetzt, die Teilhabe von Personen mit Behinderungen ermöglicht und ein Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe geleistet.
- Dringend benötigte Fachkräfte werden auch aus bisher zu wenig beachteten Personengruppen rekrutiert.
- Die Volkswirtschaft erfährt eine finanzielle Entlastung durch zunehmenden Zugang zum ersten Arbeitsmarkt (weniger prekäre Arbeitsverhältnisse).
- Die „Förderkompetenz“ der Lehrkräfte der allgemeinen Berufsschule und Berufsfachschule wird gestärkt. Maßnahmen zur individuellen Schülerförderung können somit noch zielgerichteter angeboten und Ausbildungsabbrüche können verhindert werden.
- Des Weiteren kann durch gezielte, individuelle Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler sowohl ein höheres fachliches als auch ein höheres allgemeines Kompetenzniveau (z. B. Personal- oder Sozialkompetenz) erreicht werden. Das heißt, auch die nicht behinderten, leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler profitieren von den individuellen Fördermaßnahmen.
- Die differenzierten Qualifizierungsangebote im Bereich der Berufsvorbereitung (z. B. BVJ und BIJ) der allgemeinen Berufsschule sollen auch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugänglich gemacht werden, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Qualifizierungsangebote deutlich häufiger eine (duale) Ausbildung aufnehmen als Schülerinnen und Schüler der JoA-Klassen (Jugendliche ohne Ausbildungsplatz). Dies gilt insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss, da mit diesen Bildungsangeboten ein erfolgreicher Abschluss der Mittelschule erworben werden kann.

Projektbeschreibung

Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung. Der Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler der Zielgruppe hinsichtlich der besuchten Schulart muss an den beruflichen Schulen noch mehr Rechnung getragen werden. Berufliche Schulen müssen in der Lage sein, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die herkömmlichen Klassen aufzunehmen. Modelle hierzu sollen durch das hier beschriebene Projekt entwickelt und erprobt werden.

Für die Zielgruppe müssen in allgemeinen Berufsschulen/Berufsfachschulen entsprechende Beschulungs-/Förderkonzepte vorhanden sein. Durch eine intensive Zusammenarbeit aller beruflichen Schulen werden Konzepte zur Beschulung/Förderung bestimmter Berufe bzw. Berufsgruppen erarbeitet, die als Pilotmodelle erprobt und nach erfolgreichem Verlauf in die Fläche gebracht werden.

Dies beinhaltet insbesondere

- die Erarbeitung und Erprobung von organisatorischen, personellen und den Unterricht betreffenden Maßnahmen,
- eine Auswahl und Erprobung geeigneter Instrumente zur Einschätzung des Förderbedarfs,
- die Konzipierung spezifischer didaktisch-methodischer Vorgehensweisen
- und die Entwicklung von Best-Practice-Beispielen.

Eine zentrale Rolle spielt hierbei zum einen die Qualifizierung der Lehrerschaft an den allgemeinen Berufsschulen/Berufsfachschulen (Förderkompetenz) sowie die berufsfachliche Qualifizierung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, zum anderen die enge Kooperation und das „Zusammenwachsen“ beider Schultypen. Flankierend soll die Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft intensiviert werden.

Erfolgsindikatoren

Insgesamt wird erwartet, dass

1. die Sozialkompetenz der beteiligten Schülerinnen und Schüler erhöht wird,
2. die Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte (bzw. der kooperierenden Schulen) in den Bereichen Diagnose-, Förder- und Fachkompetenz ausgebaut werden und somit die Unterrichtsqualität sowie die Lehrerzufriedenheit zunehmen,
3. die Abbruchquote der Schülerinnen und Schüler an den beteiligten Schulen rückläufig ist,
4. Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (JoA) an den beteiligten Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in größerem Umfang eine Beschulung in vollzeitschulischen, zielgruppenspezifischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen (z.B. BVJ) ermöglicht werden kann und
5. die Anzahl an Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine duale Ausbildung bzw. eine Ausbildung an einer allgemeinen Berufsfachschule aufnehmen, steigt.
6. sowohl die allgemeinen Berufsschulen und Berufsfachschulen als auch die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung zunehmend zu inklusiven Lernorten werden,

deren Lehrkräfte sich der Unterrichtung und Förderung aller Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in signifikant höherem Ausmaß verpflichtet fühlen.

11.2 Serviceteil

Weitere Auskünfte zu den inklusiven Perspektiven der beruflichen Schulen finden Sie unter:

www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion

Ansprechpartner:

MR Dr. Robert Geiger

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Robert.Geiger@stmbw.bayern.de;

089/2186-2523

* ab Schuljahr 2015/2016 Dr. Alfons Frey, Tel: 089/2186-2528

MR Erich Weigl

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Erich.Weigl@stmbw.bayern.de

089/2186-2512

12. Beratung bei schulischer Inklusion



Zusammenfassung

Mit der Änderung des BayEUG zum 01. August 2011 wurde das Entscheidungsrecht der Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinsichtlich des Ortes der Beschulung ihres Kindes erneut gestärkt (Art. 41 Abs. 1 BayEUG). Die Wahl des bestmöglichen Förderortes stellt die Erziehungsberechtigten vor eine große Aufgabe. Das breit gefächerte schulische Beratungssystem soll die Eltern in dieser Entscheidungsfindung unterstützen. Schulische Beratung im Hinblick auf Fragen der Inklusion finden Eltern derzeit bei folgenden Ansprechpartnern bzw. Einrichtungen:

- Alle Lehrkräfte, insbesondere die Klassenlehrkräfte der Schülerin / des Schülers
- Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen
- Staatliche Schulberatungsstellen
- Förderzentren als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren
- Mobile Sonderpädagogische Dienste

- Lehrkräfte für Sonderpädagogik an Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion
- Schulaufsichten
- Inklusionsberatung am Schulamt (Bereich Grund-, Mittel- und Förderschulen)

Ein außerschulisches Unterstützungsangebot erfolgt darüber hinaus durch

- die externen Schulberatungssysteme ISEB und SCIB
- Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Die jeweiligen Aufgabengebiete und Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Ansprechpartner und Einrichtungen werden in diesem Kapitel ausführlich aufgezeigt.

Einführung

Beratung kommt in vielen unterschiedlichen Formen und Situationen zum Einsatz. Ihre Bandbreite umfasst

- Tür- und Angelgespräche,
- Informelle Gespräche mit den Schülern,
- Sprechstunden mit Schülern bzw. ihren Eltern,
- Teambesprechungen im Kollegium,
- Beratung von Lehrkräften der allgemeinen Schule und der Förderschulen,
- Fortbildungen für Lehrkräfte an allgemeinen Schulen und Förderschulen und
- Besprechungen mit externen Kooperationspartnern.

Schulische Beratung reicht von Gesprächs- und Informationsangeboten über pädagogische Begleitung und Hilfestellung bis hin zur Prävention. Sie bietet eine Unterstützung bei Fragen zur Schullaufbahn, zur Berufswahl, bei Lernschwierigkeiten, bei schulischen Konflikten oder anderen schulischen und pädagogisch-psychologischen Fragestellungen. Der Beratung von Lehrkräften, z.B. in Form von Fortbildungen, Fallbesprechungen oder durch Supervision sowie der Zusammenarbeit mit anderen Unterstützungssystemen kommt ebenfalls eine entscheidende Bedeutung zu.

12.1 Bedeutung der Beratung bei schulischer Inklusion

Vor dem Hintergrund der inklusiven Entwicklungen ist Beratung aus folgenden Gründen wichtiger denn je:

- Die Heterogenität der Schülerschaft ist in allen Schularten größer denn je.
- Im Rahmen der inklusiven Schullandschaft ist aus einer Vielfalt an schulischen Angeboten die individuell bestgeeignetste Beschulungsform zu wählen.
- Das Elternentscheidungsrecht hinsichtlich der Beschulung ihres Kindes wurde zusätzlich gestärkt (vgl. BayEUG Art. 41 Abs. 1).

Im Rahmen der inklusiven Entwicklungen erlangt Beratung allgemein in mehrfacher Hinsicht Bedeutung:

1. Sie richtet sich als individuelle Schullaufbahnberatung oder pädagogisch-psychologische Beratung an Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.
2. Sie dient der Unterstützung von Lehrkräften an allgemeinen Schulen, vor allem im Hinblick auf sonderpädagogische Fragestellungen.
3. Sie verfolgt die Aufgabe der Unterstützung von Führungskräften an inklusiven Schulen.
4. Sie unterstützt Schulen in der inklusiven Schulentwicklung.
5. Sie umfasst auch Supervision für Lehrkräfte und schulische Führungspersonen durch ausgebildete Supervisoren.

Hierzu stehen verschiedene Ansprechpartner und Unterstützungssysteme mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Angeboten zur Verfügung.

12.2 Das Elternentscheidungsrecht

In der neuen Fassung des BayEUG wurde das Entscheidungsrecht der Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinsichtlich des Ortes der Beschulung des Kindes erneut gestärkt. So heißt es in Art. 41 Abs. 1 BayEUG:

(1) ¹Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen ihre Schulpflicht durch den Besuch der allgemeinen Schule oder der Förderschule. [...] ³**Die Erziehungsberechtigten entscheiden**, an welchem der im Einzelfall rechtlich und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll; [...]“ (Art. 41 Abs. 1 Sätze 1 und 3 BayEUG).

Die Wahl des bestmöglichen Förderortes stellt die Erziehungsberechtigten vor eine große Aufgabe. Dabei gilt es unter anderem folgende Entscheidungskriterien zu beachten:

- Konkrete Beschulungsmöglichkeiten vor Ort
- Ressourcen der allgemeinen Schulen
- Spezifische Förderung in der besonderen Atmosphäre des Förderzentrums
- Soziale Teilhabe
- Wohnortnähe
- Schulische, familiäre und sonstige Unterstützungssysteme
- Peer-group-Erfahrungen und Rollenvorbilder zur Identitätsentwicklung
- Persönlichkeit des Kindes

Grundsätzlich erfolgt keine dauerhafte Festlegung auf eine einmal getroffene Förderortentscheidung. Die Wahl des Förderortes ist jährlich neu zu begründen und somit in überschau-

baren Abständen revidierbar. Um die Erziehungsberechtigten in der verantwortungsvollen Entscheidungsfindung zu unterstützen, wurde in Art. 41 Abs. 3 BayEUG ergänzt:

¹Die Erziehungsberechtigten eines Kindes mit festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf sollen sich rechtzeitig über die möglichen schulischen Lernorte an einer schulischen Beratungsstelle informieren. ²Zu der Beratung können weitere Personen, z.B. der Schulen, der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste sowie der Sozial- oder Jugendhilfe, beigezogen werden (Art. 41 Abs. 3 BayEUG).

Hierzu wurde das schulische Beratungssystem in den letzten Jahren zunehmend ausgebaut.

12.3 Das Beratungsangebot in der Schule

Derzeit stehen folgende schulische Beratungsangebote zur Verfügung:

- Alle Lehrkräfte, insbesondere die Klassenlehrkräfte der Schülerin / des Schülers und Verantwortliche in den Schulleitungen
- Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen
- Staatliche Schulberatungsstellen
- Förderzentren als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren
- Mobile Sonderpädagogische Dienste
- Inklusionsberatung am Schulamt (Bereich Grund-, Mittel- und Förderschulen)
- Schulaufsicht

Ein außerschulisches Unterstützungsangebot erfolgt durch die

- Externe Schulberatungssysteme ISEB und SCIB und die
- Kooperation von Schule und Jugendhilfe, v.a. Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)

Durch dieses vielfältige Beratungssystem ist eine situationsgerechte Beratung der Erziehungsberechtigten gewährleistet. Die Schulen vor Ort, insbesondere die Sprengelschulen im Regelschulbereich und im Förderschulbereich sind meist die unmittelbaren und ersten Ansprechpartner für die Eltern. Die an den Schulen tätigen Beratungsfachkräfte (Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte) sind fachliche Ansprechpartner für Fragen der Schullaufbahngestaltung und für pädagogisch-psychologische und psychologische Beratung und vermitteln Kontakte zu außerschulischen Beratungseinrichtungen. Sie sind schulartübergreifend durch regelmäßige verpflichtende Dienstbesprechungen der neun staatlichen Schulberatungsstellen vernetzt. Letztere bieten auch direkt eine neutrale, schulartübergreifende Beratung an. Die Förderschulen als Kompetenzzentren im Bereich der Sonderpädagogik und mit viel Erfahrung im Umgang mit Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen über Beratungsangebote und stehen den Beteiligten regelmäßig auch vor Ort an

der Regelschule durch ihre Lehrkräfte im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) zur Verfügung. Darüber hinaus können die Schulaufsichten in der Beratung bei herausragenden und komplizierten Einzel- bzw. Konfliktfällen als Mediator tätig werden.

Für den Bereich der Grund-, Mittel- und Förderschulen sollen überörtliche, neutrale, interdisziplinäre und vernetzte Beratungsangebote an Schulämtern („Inklusionsberatung am Schulamt“) als zusätzliche, regional kompetente Ansprechpartner fungieren. Durch die Vernetzung mit der Jugend- und Eingliederungshilfe sowie den kommunalen Sachaufwandsträgern wird das Beratungsangebot in der Region intensiviert. Es ist damit möglichst nah an den Betroffenen und den beteiligten kommunalen Stellen verortet.

Die jeweiligen Aufgabengebiete und Schwerpunktsetzungen der einzelnen Beratungsangebote werden nun nachfolgend im Einzelnen aufgezeigt.

12.3.1 Lehrkräfte und Klassenlehrkräfte einer Schülerin / eines Schülers

Erste Ansprechpartner in Bildungs- und Erziehungsangelegenheiten sind immer die Lehrkräfte, insbesondere die Klassenlehrkräfte eines Kindes. Beratung ist fester Bestandteil des gesetzlichen Unterrichts- und Erziehungsauftrags aller Lehrkräfte. So heißt es in Art. 78 BayEUG:

¹Jede Schule und jede **Lehrkraft hat die Aufgabe**, die Erziehungsberechtigten und die Schülerinnen und Schüler in Fragen der Schullaufbahn **zu beraten** und ihnen bei der **Wahl der Bildungsmöglichkeiten** entsprechend den Anlagen und Fähigkeiten des Einzelnen zu helfen. ²Zur Unterstützung der Schulen bei der Schulberatung werden Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen und Schulpsychologinnen bestellt. (Art. 78 BayEUG)

Die Beratung von Schülern und deren Eltern ist somit Aufgabe jeder Schule und jeder Lehrkraft. In schwierigeren Fällen stehen an jeder Schule eine Beratungslehrkraft sowie ein für die Schule zuständiger Schulpsychologe zur Verfügung.

12.3.2 Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen

„*Beratungslehrkräfte* gibt es an allen Schulen. Sie beraten Schüler und Eltern zum Beispiel

- bei der Wahl der Schullaufbahn,
- bei der Wahl von Fächern und Ausbildungsrichtungen innerhalb einer Schullaufbahn,
- über die Möglichkeit, innerhalb einer Schulart von einer Ausbildungsrichtung in eine andere zu wechseln,
- bei der Entscheidung, welcher Schulabschluss angestrebt werden soll oder
- bei der Vorbereitung auf die Berufs- oder Studienwahl.

Sie sind auch Ansprechpartner bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten.“ („Der beste Bildungsweg für mein Kind“, StMBW 2013, S. 32)

Schulpsychologen bieten Beratung, Hilfe und Betreuung für Schüler, Eltern und Lehrkräfte an

- in psychologisch komplexen Fällen und Fragestellungen, die den schulischen Bereich betreffen,
- bei der Frage nach der Eignung für eine bestimmte Schulart,
- bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten,
- bei der Förderung altersgemäßer Lern- und Arbeitsmethoden,
- bei Erziehungsfragen oder
- bei schulischen Krisen

(vgl. „Der beste Bildungsweg für mein Kind“, StMBW 2013)

Die an den Schulen tätigen Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen unterstützen bei Fragen der Schullaufbahngestaltung, beraten bei pädagogisch-psychologischen Themen und vermitteln Kontakte zu anderen schulischen und außerschulischen Beratungsdiensten.

Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen – und daneben auch die Beratungslehrkräfte – sind als pädagogisch-psychologische Experten auf Grund ihrer Ausbildung, ihrer Erfahrung und nicht zuletzt ihrer zugewiesenen Tätigkeitsbereiche dafür prädestiniert, inklusive Fragestellungen aufzugreifen:

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind an den Schulen und an den neun staatlichen Schulberatungsstellen nicht nur erste Ansprechpartner bei Beratungsfragen und damit auch bei Fragen der Inklusion, sie übernehmen – je nach Arbeitsfeld und Auftrag – auch weiter reichende Beratungs- und Betreuungsaufgaben. Dies liegt genuin daran, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf auch erhöhten Beratungsbedarf in ihrem schulischen Umfeld haben. Eine Anpassung und Optimierung der Lehr-Lern-Bedingungen bis – in Einzelfällen – hin zu einer notwendigen sonderpädagogischen Zusatzförderung beginnt meist als Beratungsfall und damit mit dem Einbezug der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen vor Ort.

Neben der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten unterstützen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen auch die einzelnen Lehrkräfte und Schulen bei der Umsetzung inklusiver Maßnahmen. Des Weiteren geben insbesondere Schulpsychologinnen und Schulpsychologen Impulse und gestalten laufende Prozesse an Schulen aktiv, positiv und präventiv mit.

Die Aufgaben der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen werden in der Bekanntmachung zur Schulberatung in Bayern (KWMBI. Teil I Nr. 22/2001 vom 30. November 2001) beschrieben. Im Rahmen der nachfolgend genannten Tätigkeitsfelder werden auch die besonderen inklusionsspezifischen Aufgaben gesehen:

- Schullaufbahnberatung: Diagnostik und nachfolgende Beratung bezüglich der Bildungsgänge auf der Grundlage der Diagnostik
- Pädagogisch-psychologische Beratung: Durchführung psychologischer Interventionen zur Bewältigung spezieller und akuter Krisen; Durchführung von Gruppenmaßnahmen in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleitungen zur Förderung bei Teilleistungsschwierigkeiten und zur Konfliktbewältigung; Unterstützung der Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten bei pädagogisch-psychologischen Themen
- Beratung von Schule und Lehrkräften: Mitwirkung bei Dienstbesprechungen und Fortbildungen von Beratungslehrkräften sowie Lehrkräften; psychologische Beratung von Lehrkräften und Schulen (Supervision, Fallbesprechungen, pädagogische Gesprächskreise)
- Zusammenarbeit: Vermittlung weitergehender Beratungsmaßnahmen

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können die notwendigen Schulentwicklungsprozesse aktiv mittragen und mitgestalten, indem sie

- engen Kontakt zur Schulleitung pflegen und ihr beratend und unterstützend zur Seite stehen und
- ihre besonderen Qualifikationen (Kenntnisse über das Schulsystem bzw. spezifische fachliche Fragestellungen, Kompetenzen in den Bereichen Fortbildung von Lehrkräften, Gesprächsführung, Moderation, Coaching etc.) einbringen.

Im Feld der Schulentwicklung können Schulpsychologinnen und Schulpsychologen die Bedeutung schulpsychologischer Tätigkeit und deren Beitrag für jede einzelne Schule und für die Schullandschaft als Ganzes in besonderer Weise darstellen.



Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst wurde vom Arbeitskreis „Schulberatung in Bayern: Inklusion“ im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung die Broschüre „Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen“ erarbeitet. Die Broschüre ist unter dem Link [http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materia-](http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/inklusion-an-schulen/)

[lien/inklusion-an-schulen/](http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/inklusion-an-schulen/) online abrufbar und bietet zahlreiche Informationen zu den Aufgabenbereichen und Unterstützungsmöglichkeiten von Beratungslehrkräften und Schulpsychologen im Themenbereich Inklusion.

12.3.3 Staatliche Schulberatungsstellen

Die staatliche Schulberatung in Bayern bietet Schülern, Eltern und Lehrkräften bei pädagogischen Fragen qualifizierte Ansprechpartner an den Schulen vor Ort. Auf regionaler Ebene gibt es darüber hinaus staatliche Schulberatungsstellen als neutrale und schulartübergreifend arbeitende regionale Beratungsstellen, die alle Regierungsbezirke abdecken. **An jeder staatlichen Schulberatungsstelle sind Ansprechpartner für Inklusion benannt**, damit ratsuchenden Erziehungsberechtigten und Lehrkräften die rasche Kontaktaufnahme erleichtert wird; kompetente Ansprechpartner sind aber alle an den staatlichen Schulberatungsstellen tätigen Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen (Beratungsfachkräfte) aus den verschiedenen Schularten. Sie können gerade in schwierigen Fällen bzw. in Zweifelsfällen eine neutrale Instanz für Ratsuchende bei pädagogischen Fragen sein, indem sie selbst diagnostizieren (ggf. in Kooperation mit den Fachkräften der MSD) oder anhand der bereits gewonnenen Unterlagen die Erziehungsberechtigten bei Einschulungs- und Schullaufbahnfragen beraten. Sie können zu „Runden Tischen“ beigezogen oder im Vorfeld eingeschaltet werden, Moderation bei Konflikten zwischen Erziehungsberechtigten und Schule sowie Zusammenarbeit mit pädagogischen, psychologischen und medizinischen Fachdiensten leisten. Ferner verfügen die staatlichen Schulberatungsstellen durch eine Vielzahl von Kontakten zu externen Partnern und durch die jährlichen Dienstbesprechungen mit den Beratungslehrkräften und Schulpsychologen der Schulen über beratungsrelevante Netzwerke.

Die Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen verfügen dabei über verschiedene beratungsrelevante Zusatzqualifikationen. Die Mitarbeiter verstehen sich als Experten für Fragen des Schulsystems und für pädagogisch-psychologische Problemstellungen. Sie arbeiten auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und Modelle und achten dabei kontinuierlich auf ihre Kompetenzsicherung und Qualitätsentwicklung. Dabei beachten sie die Freiwilligkeit und Selbstbestimmung der Ratsuchenden, geben Hilfe zur Selbsthilfe und sind stets um Unabhängigkeit, Unvoreingenommenheit und Ergebnisoffenheit bemüht. Sie vertreten alle Schularten und arbeiten neutral im Sinne von unabhängig von einer bestimmten Schule oder Schulart. Die Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen arbeiten zur Erfüllung ihrer Aufgaben auch mit außerschulischen Beratungseinrichtungen zusammen. Sie beraten

- Eltern, Schülerinnen und Schüler bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Verhaltensproblemen und schulischen Konflikten, besonderen Begabungen, Fragen zur Schullaufbahn und zur Studien- und Berufswahlorientierung sowie bei der Suche nach außerschulischer Beratung und Unterstützung.

- Lehrkräfte und Schulen bei schulartübergreifenden Fragestellungen, unterstützen Schulen in Fragen der Schulentwicklung und bieten Fortbildungen, eine Moderation und Mediation bei Konflikten, Supervision und Coaching an.
- Beratungslehrkräfte sowie Schulpsychologinnen und -psychologen an den Schulen vor Ort. Für diese werden an den staatlichen Schulberatungsstellen im Sinne der Vernetzung Dienstbesprechungen, Aus- und Fortbildungen, fachliche Betreuungen, Beratungen und Supervisionen angeboten.

Eine wichtige Rolle kommt der Schullaufbahnberatung zu. Sie beinhaltet Informationen über das bayerische Schulsystem, die vielfältigen Bildungsangebote, Übergänge und Abschlüsse. Ein Kerngeschäft der Beratungstätigkeit stellt hierbei die **individuelle Schullaufbahnberatung** dar. Bereits bei der Einschulung von Schülerinnen und Schülern mit vermutetem oder festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf stehen die Beratungsfachkräfte ratsuchenden Eltern hilfreich zur Seite, wenn es zum Beispiel um Fragen der Zurückstellung geht. Weitere beratende Entscheidungshilfen geben die Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen den Eltern für die Wahl der richtigen Schulart. Auch bei Schulwechsel, Überspringen oder Wiederholen besteht Informationsbedarf. Gegen Ende der Schullaufbahn rücken schließlich im Rahmen der Beratungstätigkeit häufig Fragen der Berufswahl in den Vordergrund.

Von Seiten der Schulberatungsstellen werden jedoch keine Entscheidungen zur Schullaufbahn getroffen. Auch die Finanzierung von Schülerbeförderung oder Fragen der Eingliederungshilfe fallen nicht in den Zuständigkeitsbereich der staatlichen Schulberatungsstellen. Im Rahmen der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommt darüber hinaus dem **pädagogisch-psychologischen Beratungsfeld** eine herausragende Bedeutung zu. Die Beratungstätigkeit fokussiert hier sowohl hinderliche als auch förderliche Faktoren für ein erfolgreiches Lernen und eine positive Entwicklung der Schülerin oder des Schülers mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen, Krankheit oder Hochbegabung.

Eine Übersicht über die staatlichen Schulberatungsstellen und ihre für Inklusion regional zuständigen Ansprechpartner findet sich unter dem Link <http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/index.asp>.

12.3.4 Förderzentren als sonderpädagogische Kompetenz- und Beratungszentren

Um den zunehmenden Bedarf an sonderpädagogischer Beratung einhergehend mit den inklusiven Beschulungsmöglichkeiten decken zu können, entwickeln sich gerade die Sonderpädagogischen Förderzentren zu sonderpädagogischen Kompetenz- und Beratungszentren weiter.

Förderzentren sind nicht mehr nur Lernorte mit eigenen schulischen Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern übernehmen seit vielen Jahren zunehmend auch die Funktion der sonderpädagogischen Beratung und Begleitung bei inklusiver Beschulung. Hierzu stehen sie für Eltern und ihre Kinder als ein persönlicher und ergebnisoffener Berater hinsichtlich der Auswahl eines individuell geeigneten Lernorts zur Seite. Darüber hinaus begleiten sie die getroffene Förderortentscheidung bei inklusiver Beschulung. Die Förderschulen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik und mit viel Erfahrung im Umgang mit Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf stehen den Beteiligten regelmäßig vor Ort an der Regelschule im Rahmen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste oder in Form einer Abordnung im Rahmen der durch den Haushalt vorgegebenen Möglichkeiten zur Verfügung. Die Förderzentren unterstützen die allgemeinen Schulen bei der Umsetzung von schulischer Inklusion in mehrfacher Hinsicht:

- Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik erstellt für die Schülerin bzw. den Schüler einen Förderdiagnostischen Bericht und berät die unterrichtenden Lehrkräfte bei der Erstellung eines Förderplans im Hinblick auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen,
- sie berät die Lehrkräfte der allgemeinen Schule hinsichtlich der didaktisch-methodischen Gestaltung inklusiven Unterrichts unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schulklasse und der behinderungsspezifischen bzw. sonderpädagogischen Förderbedürfnisse und
- sie berät Schüler, Eltern und Lehrer hinsichtlich der Möglichkeiten des lernzielgleichen und -differenten Lernens und individueller Möglichkeiten der Leistungsbewertung

Die Beratung durch die Förderzentren ist von ihrem Selbstverständnis her ergebnisoffen und neutral und geht über Fragestellungen der eigenen Schule bzw. Schulart hinaus. Eine Inanspruchnahme von dieser Beratung erfolgt immer freiwillig und vertraulich und setzt die Wahrung datenschutzrechtlicher Bestimmungen voraus. Alle Mitarbeiter dieser Beratung besitzen sowohl eine qualitativ hochwertige sonderpädagogische Fachlichkeit als auch grundlegende beraterische Fähigkeiten.

Die Weiterentwicklung der Förderzentren zu sonderpädagogischen Beratungszentren erfordert im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses die Erarbeitung eines Beratungskonzepts.

Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die zugleich Beratungslehrkräfte sind, können in diesem Entwicklungsprozess eine Führungsrolle übernehmen und durch konzeptionelle Vorarbeiten sowie als ständige Prozessbegleiter die Akzeptanz des Beratungskonzeptes stärken. Regelmäßige Fortbildungen gewährleisten die kontinuierliche Aktualisierung und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen sowie des Beratungskonzepts. Die öffentliche Darstellung der Schule gewinnt durch die Verdeutlichung vorhandener Beratungsansätze an Profil. Ein schulspezifisches Beratungskonzept bildet somit ein Qualitätsmerkmal, wenn es gelingt,

- die vorhandenen Beratungsressourcen in der Schule zu analysieren,
- ein eigenes schulspezifisches Beratungskonzept zu entwickeln,
- alle Beteiligten in dieses Beratungskonzept einzubinden,
- das Beratungskonzept in das eigene Schulprogramm zu integrieren,
- objektiv und unabhängig von schuleigenen Interessen zu beraten,
- die Beratungstätigkeit mit den umliegenden Schulen und außerschulischen Partnern zu vernetzen
- und durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit auf das Beratungsangebot aufmerksam zu machen.

12.3.5 Beratung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)

Angesichts des erhöhten Beratungsbedarfs wurde mit der Änderung des BayEUG 2012 die Beratungsaufgabe der Mobilien Sonderpädagogischen Dienste in Art. 21 ausgeweitet. Hier heißt es:

²Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, **sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch** (Art. 21 Abs. 1 Satz 2 BayEUG).

Beratung richtet sich also nun nicht nur an Eltern und Schüler, sondern auch an Kollegen der allgemeinen Schule, die in inklusiven Settings unterrichten sowie externe Partner. Das klassische Beratungsgespräch wird ergänzt durch Formen der kollegialen Beratung sowie der Fortbildung mit dem Ziel des sonderpädagogischen Kompetenztransfers. Die MSD-Lehrkräfte verfügen über die spezifischen Kenntnisse zu den verschiedenen Behinderungsarten bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen aufgrund ihrer Ausbildung zu Lehrkräften für Sonderpädagogik in einer oder mehreren Fachrichtungen und Erfahrungen in Unterricht, Diagnostik und Förderplanung. Schwerpunkte der Fortbildungen sind dabei zum einen je nach aktuellem Bedarf der Schule Informationen über Störungsbilder und Förderansätze in

den einzelnen Förderschwerpunkten sowie zum anderen die didaktische Gestaltung des Unterrichts unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schulklasse und der sonderpädagogischen Förderbedürfnisse. Die Professionalität der MSD-Lehrkräfte und der Kompetenztransfer zwischen Förderschule und Regelschule und umgekehrt wird durch die Tätigkeit des MSD an der Regelschule (insbesondere auch im inklusiven Unterricht) als auch durch seinen (zeitweisen) Einsatz im Unterricht an der Förderschule gestärkt.

12.3.6 Beratung durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik an Grund- und Mittelschulen mit dem Profil Inklusion

Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik an Regelschulen mit dem Profil Inklusion sind Art. 30b Abs. 4 Sätze 1 bis 5 geregelt. Hier heißt es:

„(4) ¹ In Schulen mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘ werden Lehrkräfte der Förderschule in das Kollegium der allgemeinen Schule eingebunden und unterliegen den Weisungen der Schulleiterin oder des Schulleiters; Art. 59 Abs. 1 gilt entsprechend. ² Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule gestalten in Abstimmung mit den Lehrkräften für Sonderpädagogik und gegebenenfalls weiteren Fachkräften die Formen des gemeinsamen Lernens. ³ Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik beraten die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten und diagnostizieren den sonderpädagogischen Förderbedarf. ⁴ Sie fördern Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und unterrichten in Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf. ⁵ Der fachliche Austausch zwischen allgemeiner Schule und Förderschule ist zu gewährleisten.“

Wird der Schule von der Schulaufsicht das Schulprofil Inklusion zuerkannt, werden Grund- und Mittelschulen durch einen Sonderpädagogen im Umfang von mindestens 13 Lehrerstunden und mit – je nach Schülerzahl – bis zu 10 zusätzlichen Lehrerstunden aus dem Bereich Grundschule bzw. Mittelschule unterstützt. Werden vor Ort mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, erfolgt nach Möglichkeit eine Zuweisung weiterer Sonderpädagogenstunden. Werden einzelne Förderschwerpunkte durch die vor Ort in der Profilschule tätige Lehrkraft für Sonderpädagogik fachlich nicht abgedeckt, kann der MSD mit der entsprechenden Fachrichtung hinzugezogen werden.

Eine Ausnahme hiervon bilden mit dem Profil „Inklusion“ ausgezeichnete **Realschulen und Gymnasien**. Sie setzen ein jeweils eigenes Bildungs- und Erziehungskonzept um, bei dem Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet sind. Hierbei erfahren sie Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste.

12.3.7 Inklusionsberatung am Schulamt (Bereich Grund-, Mittel- und Förderschulen)

Die Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist von hoher Bedeutung. Die Eltern sollen sich ergebnisoffen und fundiert informieren können, damit der passende Lernort für das individuelle Kind gefunden werden kann. Dies gilt insbesondere für die Einschulung, aber auch für einen etwaigen späteren Wechsel von der Förderschule an die Regelschule oder umgekehrt. Einzelfälle können dabei auch komplexer sein, insbesondere in Hinblick auf eine gegebenenfalls notwendige Unterstützung durch die Eingliederungshilfe bei einer inklusiven Unterrichtung. Auch wünschen sich einzelne Eltern eine Beratung auf überörtlicher Ebene. Aus diesen Gründen hat das Staatsministerium die Anregungen des Bayerischen Landtages, insbesondere der interfraktionellen Arbeitsgruppe des Bildungsausschusses, der Elternschaft, der Behindertenbeauftragten der Bayerischen Staatsregierung und des Verbands der bayerischen Bezirke im Rahmen des Runden Tisches Inklusion am Staatsministerium aufgegriffen und eine interdisziplinäre, neutrale und vernetzte Beratung auf der Ebene der Grund-, Mittel- und Förderschule vorangebracht, v.a. unter dem Aspekt der Interdisziplinarität und Vernetzung mit der Eingliederungshilfe und den kommunalen Sachaufwandsträgern in der Region. In Abstimmung mit den Landkreisen und kreisfreien Städten entstanden solche vernetzten Beratungsangebote bayernweit. Dieses Beratungsangebot ist interdisziplinär organisiert: Eine Lehrkraft kommt aus dem Bereich der Grundschule oder gegebenenfalls auch Mittelschule und soll als ausgebildete Beratungslehrkraft oder Schulpsychologin bzw. Schulpsychologe zusätzlich Erfahrung in der Beratung besitzen. Die andere Lehrkraft verfügt über das Lehramt für Sonderpädagogik und über Beratungserfahrung im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Bei sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, die nicht durch diese Lehrkraft abgedeckt sind, kann die sonderpädagogische Fachlichkeit durch die spezifische Beratungsstelle der einschlägigen Förderschule oder deren MSD kooperativ eingebunden werden.

Die Standorte und Kontaktdaten sind als pdf-Datei zu finden unter:
<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion.html>

12.3.8 Schulaufsicht

Darüber hinaus unterstützt die Schulaufsicht bei Fragen der Eingliederungshilfe oder der Finanzierung von Schülerbeförderung. Die Entscheidung über die Eingliederungshilfe (hier Schulbegleiter) obliegt stets den Eingliederungshilfeträgern (Bezirke bzw. Jugendämter) nach den Maßstäben des Sozialrechts. Die Schulämter (insbesondere durch den sog. Kooperationsschulrat), die Regierungen (im Bereich der Grund- und Mittelschulen, beruflichen Schulen (ohne Berufliche Oberschule) und der Förderschulen) und die Ministerialbeauftragten für die Realschulen, Gymnasien und Beruflichen Oberschulen stehen für Fragen und Entscheidungen in komplexen Einzelfällen zur Verfügung. Sie können die verschiedenen Entscheidungsträger versammeln und so eine Klärung offener Fragen initiieren.

Für den Bereich der Grund-, Mittel- und Förderschulen wird sukzessive eine Inklusionsberatung am Schulamt (siehe 12.3.7) als zusätzliches Angebot v. a. unter dem Aspekt des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule sowie der Interdisziplinarität und Vernetzung mit der Eingliederungshilfe und den kommunalen Sachaufwandsträgern in der Region geschaffen.

Durch dieses gestaffelte Beratungssystem ist eine situationsspezifische Beratung der Schüler und Erziehungsberechtigten gewährleistet.

12.3.9 Externe Beratung durch ISEB und SCIB

Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention stehen die beiden externen Beratungsangebote ISEB (Interne Schulentwicklung durch Externe Beratung in bayerischen Schulen) und SCIB (Schulleitungscoaching in Bayern), vereint zu einem einheitlichen Beratungssystem inklusiver Schulentwicklung, Schulen auf dem Weg zur Inklusion mit unterstützenden Angeboten zur Seite. Beide Beratungsangebote werden den Schulen von den Regierungen als Unterstützungssystem zur Verfügung gestellt. **ISEB**, ein seit Jahren bewährtes Beratungsmodell zur internen Schulentwicklung für Förderschulen in Bayern, weitet sein Angebot auch auf allgemeine Schulen aus. ISEB bietet nun somit auch an Regelschulen auf freiwilliger Basis eine am Bedarf der Schule orientierte Begleitung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses an. Bereits in der Phase der Willensbildung können Schulen, die sich um das Schulprofil Inklusion bewerben wollen, Informationsveranstaltungen für die Schulleitung, das Kollegium, das Schulamt und Eltern in Anspruch nehmen. Zusätzlich wird eine Begleitung der Schule beim Projektmanagement, der Konzeptbildung, der Implementierung inklusiver Schulstrukturen und Schulkulturen und der Prozessevaluation angeboten. In diesem Rahmen bestehen Fortbildungs- sowie Beratungsangebote in den Handlungsfeldern

- Analyse der an der Schule vorhandenen Ressourcen,
- Stolpersteine im Prozess zur Inklusion,
- Möglichkeiten der inklusiven Unterrichtsentwicklung im Rahmen der heterogenen Beschulungssituation,
- individuelle Begleitung einzelner Schulleiter/innen und/oder Lehrkräfte, beispielsweise in Fragen der Organisation sowie
- Umgang mit Sorgen, Befürchtungen, Ängsten und Zweifeln bei Eltern, Lehrkräften und Schülern.

Darüber hinaus können sich Schulen bei der Koordinierung der Zusammenarbeit aller beteiligten Systeme (Förderschulen / Regelschulen / weiterführende Schulen / Jugendhilfe / medizinisch-therapeutische Angebote etc.) Unterstützung holen.

Eine herausragende Bedeutung kommt im inklusiven Schulentwicklungsprozess der Schulleitung zu. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verkörpert mit seiner Einstellung und Haltung zur Inklusion ein Vorbild für die gesamte Schulfamilie, prägt die Atmosphäre des schulischen Miteinanders, stößt inklusive Entwicklungsprozesse immer wieder von Neuem an und sucht im gemeinsamen Dialog mit dem Kollegium pragmatische sowie innovative Lösungswege und Unterstützungsmöglichkeiten. Daher bietet das Beratungssystem **SCIB** zusätzlich ein Coaching der schulischen Führungskräfte, Projekt- und Steuerungsgruppen an. Dies soll unrealistischen Vorstellungen, überhöhten Erwartungen und bremsenden Enttäuschungen vorbeugen und Schulen in ihrem kontinuierlichen Wandel hin zu inklusiven Schulen unterstützen. So unterstützen diese Beratungsangebote den inklusiven Schulentwicklungsprozess an Bayerns Schulen durch ein vielfältiges, alle schulischen Ebenen umfassendes Unterstützungsangebot, ergänzend zu den staatlichen Schulberatungsstellen und den vielfältigen Fortbildungsangeboten im Bereich der Regionalen Lehrerfortbildung.

12.3.10 Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Einer zusätzlichen individuellen Unterstützung dienen die Fachkräfte, die an den Einzelschulen im Rahmen der „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS) zum Einsatz kommen, hat JaS doch als Leistung der Jugendhilfe an den Schulen das Ziel, jungen Menschen, die auf allen Ebenen der Sozialisation stark benachteiligt sind, Chancen zu bieten, sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu entwickeln.

Schule und Jugendhilfe haben ein gemeinsames Ziel: Sie sollen die Persönlichkeit des jungen Menschen stärken, ihn zum eigenverantwortlichen Handeln und zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft befähigen sowie auf berufliche Qualifizierung und das Leben in der Erwachsenenwelt vorbereiten. Das KJHG verpflichtet die Träger der öffentlichen Jugendhilfe ausdrücklich zur Zusammenarbeit mit der Schule. Das BayEUG andererseits bestimmt,

dass die Schule die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen hat. Der entscheidende Schritt, von schulischer Seite aus gesehen, ist hierbei die seit der Änderung des BayEUG im Artikel 31 verankerte Verpflichtung der Schule zur Zusammenarbeit mit den Jugendämtern und den Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen Trägern und Einrichtungen der außerschulischen Erziehung und Bildung. Das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst hat auf die Bedeutung dieser Zusammenarbeit in verschiedenen Bekanntmachungen und Schreiben hingewiesen.

Das Regelförderprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS) als freiwillige Leistung des Freistaats Bayern im Bereich der Jugendhilfe stellt eine besonders intensive Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule dar. Als Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe soll JaS sozial benachteiligte junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und fördern. Auch bei schwierigen sozialen und familiären Verhältnissen sollen dadurch die Chancen junger Menschen auf eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Lebensgestaltung verbessert werden.

Diese erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe beruht u.a. auch darauf, dass die Kooperationspartner die Aufgaben, Arbeitsmethoden etc. des jeweils „fremden Systems“ kennen. Aus diesem Grund werden verstärkt JaS-Teams, bestehend aus einem Lehrer und einem Sozialpädagogen, aus- und weitergebildet (KMS I.7 – 5 K 6080 – 3.52770 vom Mai 2013).

12.4 Serviceteil

Weitere Informationen zu diesem Thema finden sie unter:

- www.schulberatung.bayern.de
- www.km.bayern.de/eltern/lernen/lernschwierigkeiten/sonderpaedagogischer-foerderbedarf.html
- <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion.html>

(Liste der Standorte und Ansprechpartner der Inklusionsberatung am Schulamt)

Ansprechpartner:

- **für die Schulberatung (vgl. Kap. 12.3.2 / 12.3.3):**

Staatliche Schulberatungsstelle für Oberbayern-Ost
SchBR Volker Schmalfuß
info@sboost.de, 089/982955-110

Staatliche Schulberatungsstelle für Oberbayern-West
SchBR Heinz Schlegel
info@sbwest.de, 089/982955-120

Staatliche Schulberatungsstelle für München Stadt und Landkreis
SchBRin Dr. Helga Ulbricht
info@sbmuenchen.bayern.de, 089/383849-50

Staatliche Schulberatungsstelle für Niederbayern
StD Bruno Lux
info@sbnadb.de, 0871/430310

Staatliche Schulberatungsstelle für die Oberpfalz
StD Hanns Rammrath
buero@sbof.de, 0941/22036

Staatliche Schulberatungsstelle für Oberfranken
StD Roland Schuck
mail@sb-ofr.de, 09281/400360

Staatliche Schulberatungsstelle für Mittelfranken
BR Dr. Reinhard Zehnter (kommissarisch)verwaltung@schulberatung-mittelfranken.de,
0911/58676-10

Staatliche Schulberatungsstelle für Unterfranken
SchBRin Susanne Gutzeit
mail@schulberatung-unterfranken.de, 0931/7945-410

Staatliche Schulberatungsstelle für Schwaben
StD Hans Schweiger
sbschw@as-netz.de, 0821/509160

- **für Beratung im Förderschulsystem (vgl. Kap. 12.3.4 / 12.3.5 / 12.3.6):**

MR Erich Weigl

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Erich.Weigl@stmbw.bayern.de

089/2186-2512

Literatur:

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen. November 2013. Abrufbar unter: <http://www.km.bayern.de/inklusion>

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Der beste Bildungsweg für mein Kind. Broschüre. April 2012

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bildung ist mehr als Schule – Stärkung des außerschulischen Bereichs (Az. I.7 – 5 K 6080 – 3.52770). KMS vom Mai 2013.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Jahrestagung „Schulpsychologie in Deutschland“. Hier: Informationen zum Stand der Umsetzung der Inklusion. (Az. III.6 – 5 S 4305.20 – 6a.53441). KMS vom 07.06.2013

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schulberatung in Bayern. Bekanntmachung vom 29. Oktober 2001. Nr. VI/9-S4305-6/40 922

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Zwischenbericht zum Beschluss des Bayerischen Landtags (Drs. 16/18026) vom 16.07.2013; Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich. (Az. IV.8 – 5 S 4306.5 – 7a.52772). KMS noch nicht veröffentlicht.

Reith G.: Schulspezifisches Beratungskonzept der Privaten Schule für Kranke am Dt. Zentrum für Kinder- und Jugendrheumatologie. Juli 2012. Nicht veröffentlicht.

13. Inklusive Unterrichtung und Förderung an Bayerns Schulen



Zusammenfassung

Die allgemeine Pädagogik verfolgt das Ziel, sich für Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Lernvoraussetzungen, Bildungsansprüchen und Erziehungserfordernissen verantwortlich zu fühlen. Das wesentliche Prinzip von inklusiver Pädagogik ist die Wertschätzung der Diversität in der Bildung und Erziehung. Befürworter der Inklusion gehen von der Tatsache aus, dass die Heterogenität die Normalität darstellt. Sie plädieren für eine Schulentwicklung, die die verschiedensten Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfüllt. Um nicht in ein Spannungsfeld zwischen bewährten pädagogischen Entwicklungen und neuen inklusiven Ansätzen zu kommen, gilt es, das Bewährte in Pädagogik und Didaktik mit neuen Impulsen inklusiver Pädagogik zu bereichern. Erziehung, Unterricht und Förderung unterliegen dem Wandel des pädagogischen Selbstverständnisses und sind abhängig von vielfältigen Einflussfaktoren, die es jeweils zu beachten gilt. Hier kann die Einbeziehung von inklusiver Pädagogik wertvolle Anregungen liefern, die jeder Schule vor Ort erweiterte Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in den verschiedenen Facetten von individuellem Förderanspruch und dem Anspruch der Klasse bzw. Gruppe eröffnen.

Die inklusive Ausrichtung einer Schule setzt einen pädagogischen Wertekonsens der gesamten Schulfamilie und Kooperationsbereitschaft voraus. Der Reflexion der eigenen Einstellungen und Haltungen kommt hierbei eine herausragende Rolle zu: Mit einer prinzipiellen Offenheit und einer solidarischen Grundeinstellung der Pädagogen kann die inklusive Weiterentwicklung von Unterricht und Schulleben gelingen.

Unterricht und Schulleben müssen sich der Heterogenität von Lerngruppen im Allgemeinen und von Schülergruppen im Besonderen durch Individualisierung und die Wahrnehmung der Gruppe als soziale Einheit anpassen. Inklusiver Unterricht erfordert ein vielseitiges, differenziertes und individualisiertes Lernangebot für die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Begabungen. Eine mögliche Hilfe zur Planung inklusiven Unterrichts bieten die inklusionsdidaktischen Netze von Heimlich und Kahlert (vgl. Heimlich & Kahlert 2012). Sie versuchen, die lernbereichsspezifischen, inhaltlichen Herausforderungen des Lehrplans und die individuellen, entwicklungsorientierten Herausforderungen der Schüler didaktisch zu verzahnen. Als didaktisch-methodische Formen der Umsetzung bieten sich als Ergänzung zum gemeinsamen Klassenunterricht insbesondere offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Projektunterricht, Wochenplanarbeit, Lerntheiken, Lernzirkel und Lernspaziergänge an.

Individuelle Lernziele für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind bei lernzielfifferentem Unterrichten im Förderdiagnostischen Bericht auszuweisen und als Grundlage der Lernstandserhebungen und Leistungsbeurteilungen mit den Eltern zu besprechen. Darüber hinaus sind auch förderdiagnostische Elemente und individuelle Fördermaßnahmen in den Lernprozess mit einzubeziehen und regelmäßig zu evaluieren. Ein verantwortlicher Umgang mit der Thematik Inklusion kann nur gelingen, wenn für einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf, die temporär oder längerfristig ein begründbares, spezifisches Angebot erfordern, geeignete, besondere Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Am Schluss des Kapitels gibt eine **Tabelle einen Überblick über zahlreiche Konzepte und Materialien zur Umsetzung inklusiver Unterrichtung und Förderung** an Bayerns Schulen, die durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München, teils in Kooperation mit weiteren Partnern, erarbeitet wurden.

Einführung

Einhergehend mit der gemeinsamen, inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist eine verstärkte Ausrichtung der Pädagogik auf die Heterogenität der Schülerschaft notwendig. Jedes Kind und jeder Jugendliche bringt besondere Lernvoraussetzungen in die Schule mit. Die spezifischen Bedürfnisse und Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind hier ebenso zu berücksichtigen wie die der Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung oder anderer Besonderheiten.

13.1 Inklusive Pädagogik

Alle Schülerinnen und Schüler, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, haben das gleiche Recht und einen unverzichtbaren Anspruch auf Bildung. Schule hat insgesamt den Auftrag, jeder Schülerin und jedem Schüler durch ein vielfältiges, individualisiertes Lernangebot einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Nur durch eine echte „Teilnahme“ der Schülerinnen und Schüler am gemeinsamen Lernprozess können sich Interesse, Lernbereitschaft, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung, Handlungsfähigkeit, Sinnfindung und Teilhabe entwickeln, denn „Teilnahme“ bedeutet die Akzeptanz als gleichwertiges Mitglied und die Möglichkeit des verantwortlichen Mitwirkens in der Gemeinschaft. Sie definiert sich über folgende Aspekte:

- Zugehörigkeit und Geborgenheit: Sie sind die Voraussetzung für Selbst- und Weltvertrauen und somit für eigenaktives und explorierendes Lernen
- Verantwortliche Beanspruchung: Das Gefühl von Betroffenheit, Mitverantwortung und Herausforderung führt zum interessengeleiteten, problemorientierten Lernen und zur aktiven Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben.
- Gruppenidentität: Sie ist die Voraussetzung für ein Interesse an der Übernahme neuer Aufgaben.

Unterricht und Schulleben müssen sich der Heterogenität von Lerngruppen im Allgemeinen und von Schülergruppen im Besonderen anpassen. Doch was kennzeichnet pädagogisches Handeln unter Einbeziehung auch eines inklusiven Anspruchs?

Eine umfangreiche Integrationsforschung im deutschsprachigen Raum hat folgende Aspekte als wichtigste Bedingungen für das Gelingen von integrativem bzw. inklusivem Unterricht ausgemacht:

- Die grundlegenden Einstellungen der Beteiligten,
- die Kooperationsbereitschaft zwischen Sonder- und Regelpädagogen,
- der Kompetenztransfer zwischen Sonder- und Regelpädagogen
- sowie die Unterrichtsgestaltung (vgl. Schöler et al. 2010).

Schulentwicklung umfasst sämtliche Ebenen und Dimensionen schulischen Lebens und Lernens (vgl. Kap. 5: „Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis“). Sie setzt einen pädagogischen Wertekonsens der gesamten Schulfamilie voraus, die nicht nur das gesamte Lehrerkollegium, die Schulleitung und die Schülerinnen und Schüler umfasst, sondern auch die Eltern und Sorgeberechtigten sowie alle an der Schule Tätigen, inklusive des nicht-pädagogischen Personals. Allgemeine und inklusive Pädagogik gründen auf den humanitären Grundrechten Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Gerechtigkeit. Inklusion ist ethischer Ausdruck der Achtung der Menschenwürde und der Wertschätzung der Vielfalt menschlichen Seins. Dies äußert sich unter anderem in der Anerkennung und Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Im schulischen Umfeld kommt dem Miteinander von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung eine besondere Funktion zu: In einer inklusiv geprägten Schulwirklichkeit entwickeln sie im schulischen Alltag nicht nur Autonomie, sondern auch Solidarität, Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme sowie einen selbstverständlichen Umgang miteinander. Das Ziel von Schulentwicklung ist hier eine möglichst weitgehende Barrierefreiheit der Schule, und zwar nicht nur in räumlicher Hinsicht. Gemeint ist eine Barrierefreiheit im Hinblick auf die Mobilität, Orientierung und Kommunikation sowie die vorbehaltlose Anerkennung und Einbeziehung jedes bzw. jeder Einzelnen unabhängig von seiner bzw. ihrer Leistungsfähigkeit bei gleichzeitiger Anerkennung des Leistungsprinzips. Letzteres setzt den „Abbau von Barrieren“ in den Köpfen der gesamten Schulfamilie voraus. Um diese Öffnung auch explizit zu fördern, werden derzeit vom ISB und an vielen Schulen Unterrichtsmaterialien und Anregungen in den verschiedenen Förderschwerpunkten entwickelt.

Das ausschlaggebende Kennzeichen von Lerngruppen, die sich besonders der Themas Vielfalt annehmen, ist ihre Diversität und der sich daraus ergebende pädagogische Anspruch, der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. [w]i[e]nklusiv 2011, S. 4). Hierzu ist es erforderlich, „ (...) die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Chance zu sehen und Unterricht anzuregen, der sich durch innere Differenzierung und Individualisierung, durch die Wahrnehmung der sozialen Dimension als Gruppe

und durch die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ ausgezeichnet“ ([w]i[e]nklusiv 2011, S. 4). Der Reflexion der eigenen Einstellungen und Haltungen kommt hierbei eine herausragende Rolle zu: Die inklusive Weiterentwicklung von Unterricht und Schulleben setzt eine prinzipielle Offenheit und eine solidarische Grundeinstellung der Pädagoginnen und Pädagogen voraus. Folgende Prinzipien können dabei helfen, der Vielfalt heterogener Lerngruppen gerecht zu werden:

- Ein Klassenunterricht, der sich auf die von Schülerinnen und Schülern eingebrachten Lerngegenstände konzentriert, aber auch mit curricularem Anspruch Bildung für alle repräsentieren möchte, wird für die Zugehörigkeit der Klasse/Gruppe neue Perspektiven eröffnen können, wohl wissend, dass für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf die curricularen Angebote individuell angepasst werden müssen. Geborgenheit der bzw. des Einzelnen in einer Gruppe von Lernenden kann sowohl die Einzelperson als auch die Gruppe motivieren, sich selbst als auch die Gruppe im Prozess des Lernens zu reflektieren.
- Die einzelnen Schülerinnen und Schüler sind eigenaktive Lerner; Lernen vollzieht sich sowohl nach einem inneren, individuellen Entwicklungsplan jedes Lerners als auch im Kontext des Miteinanders und durch passgenaue Impulse der Lehrkräfte.
- Lernen erfolgt sowohl individuell als auch in sozialen, d.h. gruppenbezogenen Interaktionen. Dieses Spannungsfeld von individuellem und gruppenbezogenem Anspruch kann Lernen zu einem abwechslungsreichen und für alle Beteiligten gewinnbringenden Prozess machen, der Bildung und Erziehung für alle ermöglicht. Das heißt, Lernen vollzieht sich in einem rhythmisierten, gruppenübergreifenden und individualisierten Lernangebot.
- Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier bieten der vielfältigen, alters- und leistungsheterogenen Lerngemeinschaft sozial-kooperative Lernmöglichkeiten, die in einer Synthese Leben und Lernen zusammenführen.
- Lehrerinnen und Lehrern kommt neben der Aufgabe der professionellen Unterrichtsplanung und -gestaltung die Rolle des unterstützenden Lernbegleiters zu.
- Ziel der allgemeinen und der inklusiven Pädagogik im Besonderen ist das Ausschöpfen des individuellen Leistungspotentials ausgehend von der individuellen Lernausgangslage und den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten.

13.2 Inklusiver Unterricht

Um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden, erfordert inklusiver Unterricht ein differenziertes Unterrichtskonzept (vgl. Kap. 13.1), welches situationsangemessen auch individualisierte Unterrichtsangebote für einzelne Schülerinnen und Schüler vorhält. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies zusammengefasst die notwendige Ergänzung des gemeinsamen Klassenunterrichts durch ein vielseitiges, differenziertes und individualisiertes

Lernangebot für die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Begabungen. Die Voraussetzung für die Passung der Lernangebote ist eine genaue Lernbeobachtung und -begleitung der Kinder und Jugendlichen. Die unterrichtende Lehrkraft wird daher ihren Schülerinnen und Schülern zuhören, sie in ihrem Lernprozess beobachten, sie zum Lernen anregen, ihre Lernergebnisse kontrollieren und ihre Lernerfolge durch ein individuelles, lösungsorientiertes Feedback rückmelden (vgl. [w]i[e]nklusiv 2011). Die folgenden grundlegenden Prinzipien für guten Unterricht spielen auch bei der Weiterentwicklung zur Inklusion eine wichtige Rolle:

- Achtung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität
- Strukturierung des Unterrichts
- Lernmotivation, insbesondere bei Lern- und Leistungsblockaden
- Angemessene aktive Beteiligung an der Gestaltung des Lernprozesses
- Abwechslungsreiche und motivierende Gestaltung des kognitiven, sozialen und emotionalen Lernens
- Persönliche Begleitung
- Sinnvolle Balance von gruppenbezogener und individueller Förderung
- Ergänzende einzelfallorientierte, kompetenzorientierte Lernstandserfassungen

Die im Spektrum der Inklusionsentwicklung sich herauskristallisierenden Möglichkeiten inklusiven Lernens kommen allen Schülerinnen und Schülern – mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – zu Gute. Eine wertvolle Hilfe zur Planung inklusiven Unterrichts bieten die inklusionsdidaktischen Netze von Heimlich und Kahlert (vgl. Heimlich & Kahlert 2012). Ihnen liegt der Grundgedanke der Ausrichtung von Unterricht am individuellen Kompetenz- und Entwicklungsstand zugrunde. Durch die inklusionsdidaktischen Netze wird versucht, die lernbereichsspezifischen, inhaltlichen Herausforderungen des Lehrplans und die individuellen, entwicklungsorientierten Herausforderungen des Schülers didaktisch miteinander zu verzahnen. Basierend auf Vygotskijs Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ und anerkannten entwicklungspsychologischen Modellen rücken sie den individuellen Entwicklungsstand aller Schülerinnen und Schüler im sensomotorischen, sprachlich-kommunikativen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich in den unterrichtlichen Fokus. Ausgehend von einem beliebigen Thema in einem vorgegebenen Lernbereich erfolgt somit die Aufbereitung des Unterrichts durch eine Analyse der verschiedenen Entwicklungsaspekte.

Inklusionsdidaktische Netze - das Grundanliegen

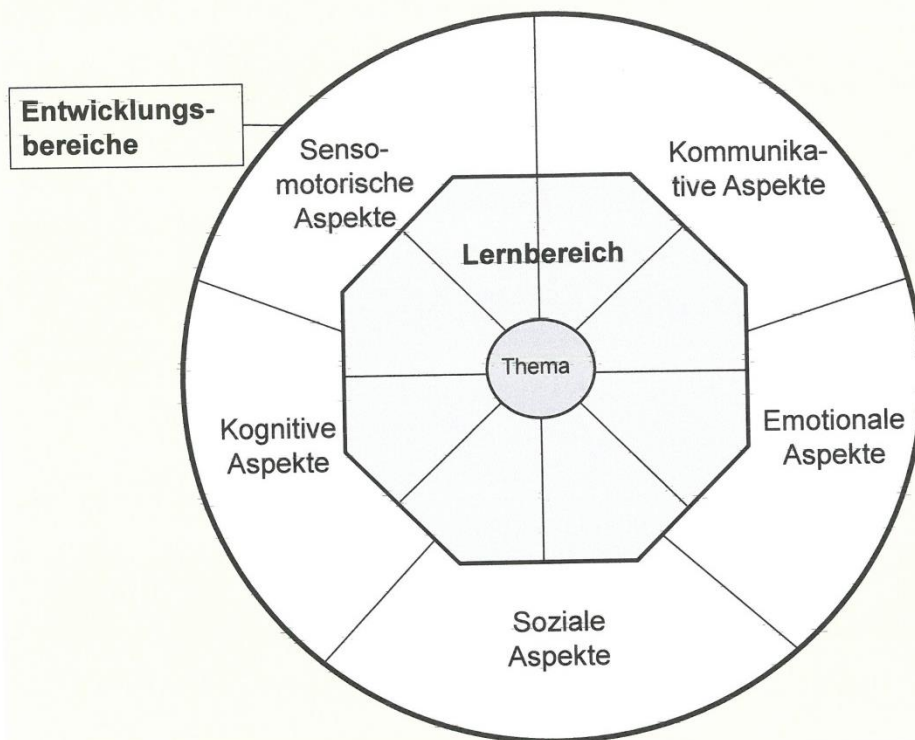


Abb.: Inklusionsdidaktisches Modell (Heimlich & Kahlert 2012)

Methodisch erfordert die Heterogenität der inklusiven Lerngruppe eine Differenzierung des Unterrichts. „Inklusiver Unterricht beinhaltet Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung, um flexibel und angemessen auf die Erfordernisse der Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen eingehen zu können (...)“ (KMK 2011, S. 9). Während die äußere Differenzierung eine zeitlich vorübergehende Aufgliederung der Lerngruppe in kleinere, homogenere Untergruppen bezeichnet, versteht man unter innerer Differenzierung das „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in Kooperation aller Schüler“ (Feuser 1995, S. 53). Die innere Differenzierung bewirkt eine Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien, Zeit, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und spezifische Fördermaßnahmen. So heißt es in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2011:

„Gleiche Lerngegenstände können im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlicher Zielstellung bearbeitet werden. Dies erfordert geeignete didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Unterrichtskonzepte, um für alle Lernenden Aktivität und Teilhabe in einem barrierefreien Unterricht zu gewährleisten.“ (KMK 2011, S. 9).

Als Formen kommen dabei unter anderem Freiarbeit, Projektunterricht, Wochenplanarbeit, Lerntheken, Lernzirkel und Lernspaziergänge in Frage. Die individuellen Lernziele sind bei lernzieldifferentem Unterrichten im Förderdiagnostischen Bericht auszuweisen und als Grundlage der Lernstandserhebungen und Leistungsbeurteilungen mit den Eltern zu bespre-

chen. Über die formal-organisatorischen Überlegungen hinaus kommt der inneren Differenzierung in der inklusiven Pädagogik eine grundlegende ethische Funktion zu: Im Rahmen von individualisiertem und kooperativem Lernen erzieht sie „zur Anerkennung und Bejahung von Verschiedenheit, zum Wissen um das existentielle Grundbedürfnis nach menschlichem Miteinander und zur Achtung der Integrität jedes Individuums.“ ([w]i[e]nklusiv 2011, S. 47). Die Erkenntnis, dass das gemeinsame Lernen und die damit verbundene Individualisierung des Unterrichts allen Kindern und Jugendlichen zu Gute kommt, findet auch in Deutschland zunehmend Beachtung. In heterogenen Lerngruppen scheinen sich die soziale Kompetenz, insbesondere Toleranz und Solidarität, sowie die soziale Integration besser zu entwickeln als in homogenen Lerngruppen. Die Leitidee des sozialen Lernens ist, dass die Mitglieder in heterogenen Lerngruppen besser „lernen, sich auf die Bedürfnisse der anderen einzustellen und einzulassen, die Hintergründe für Differenzen wahrzunehmen, anzuerkennen oder ggf. zu hinterfragen (z.B. bei sozialer Benachteiligung) und ihren eigenen Beitrag zum Zusammenleben zu leisten.“ (Schöler et al. 2012, S. 8). Inklusive Bildung im weiteren Sinne meint die selbstverständliche Einbindung und Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen aus allen gesellschaftlichen Gruppierungen in das gemeinsame schulische Leben und Lernen.

13.3 Inklusive Förderung

Die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfordert im inklusiven Umfeld pädagogisch-didaktische Planung und Reflexion. So heißt es in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2011: „Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, gemeinsam mit den jungen Menschen und ihren Eltern sowie unter Einbindung sonstiger Unterstützungskräfte, die in den Lehrplänen beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen auch unter Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen zu verknüpfen.“ (KMK 2011, S. 8). Dies bedeutet: „Individuelle Lernpläne und Förderpläne sind für eine erfolgreiche inklusive Bildung unverzichtbar. Eine inklusive Unterrichtsgestaltung beruht auf einer den Lernprozess begleitenden pädagogischen Diagnostik und einer kontinuierlichen Dokumentation der Lernentwicklung.“ (KMK 2011, S. 10).

Effektive inklusive Pädagogik beinhaltet daher das Konzept der „integrierten Förderung“. Um jeder Schülerin und jedem Schüler bestmögliche individuelle Lernbedingungen zu gewährleisten, werden förderdiagnostische Elemente und Fördermaßnahmen in den Lernprozess mit einbezogen. Das Fundament von effektivem, inklusivem Unterricht bilden die förderdiagnostische Beobachtung, die Erstellung individueller Förderpläne und individuelle Förderangebote. Letztere sind im Idealfall in das unterrichtliche Geschehen integriert, ohne dass ein Kind dazu aus dem gemeinsamen Unterricht genommen werden muss. Denn Fördermaßnahmen scheinen Erfahrungsberichten aus Integrationsklassen zufolge dann am wirksams-

ten zu sein, wenn sie in alltägliche Handlungsfelder integriert sind (vgl. [w]i[e]nkklusiv 2011, Feuser 1995). Hinsichtlich der Einbettung individueller Fördermaßnahmen in den inklusiven Unterricht sei insbesondere auf die Ebene 2 des dritten Kapitels des Leitfadens „Profilbildung inklusive Schule“ des wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“ (Kap. 5) verwiesen. Im Sinne einer Weiterentwicklung des Leitfadens ist es darüber hinaus wünschenswert, in Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen für Sonderpädagogik Handreichungen für die allgemeine Schule mit Spezifizierungen in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu erarbeiten. Des Weiteren findet sich in der folgenden Tabelle (vgl. Kap. 13.4.) eine Übersicht über sämtliche über das Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) **abrufbare Informationen und Materialien zur inklusiven Beschulung** von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

13.4 Konzepte und Materialien zur Umsetzung inklusiver Unterrichtung und Förderung an Bayerns Schulen im Überblick

In den vergangenen Jahren wurden durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München, teils in Kooperation mit weiteren Partnern, zahlreiche Konzepte und Materialien zur Umsetzung inklusiver Unterrichtung und Förderung an Bayerns Schulen erarbeitet. Sie dienen der praktischen Umsetzung des Bayerischen Wegs der Inklusion im schulischen Bereich und greifen hierzu die konzeptionellen Grundpfeiler wieder auf. Angesichts der Vielfalt der Möglichkeiten der inklusiven Beschulung, der individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der Bedürfnisse der Lehrkräfte stehen die entsprechenden Unterlagen auf der Homepage des ISB für jeden Bedarfsfall zum download bereit. Die nachfolgende Aufstellung „Inklusion in der Schule unterstützen. Materialien, Handreichungen, Informationen, Lehrpläne“ gibt einen Überblick über sämtliche aktuell verfügbare Informationen, Konzepte und Materialien zur Umsetzung von Inklusion und enthält die entsprechenden Internetlinks, unter denen die Informationsmaterialien abgerufen werden können.



„Nicht behindert zu sein ist wahrlich kein Verdienst, sondern ein Geschenk,
das jedem von uns jederzeit genommen werden kann.
Lassen Sie uns die Behinderten und ihre Angehörigen auf ganz natürliche Weise in unser Leben einbeziehen.
Wir wollen Ihnen die Gewissheit geben, dass wir zusammengehören.
Damit helfen wir nicht nur ihnen, sondern auch uns selbst. Denn wir lernen im
Umgang mit ihnen wieder zu erkennen, was wirklich wichtig ist in unserem Leben.“

(Richard von Weizsäcker, ehemaliger Bundespräsident)

INKLUSION in der Schule unterstützen

Materialien
Handreichungen
Informationen
Lehrpläne

Stand: 15.03.2013

Literatur:

- Kultusministerkonferenz: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- [w]i[e]nklusiv (Arbeitsgruppe): QIK-CHECK. Qualität in inklusiven Klassen/Lerngruppen. Eine Arbeitshilfe zur (Selbst-)Evaluation. Wien 2011
- Feuser G.: Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- Heimlich U. & Kahlert J.: Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer 2012.
- Schöler J., Merz-Atalik K. & Dorrance K.: Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. Bayernforum der Friedrich-Ebert-Stiftung. München: Volk Verlag 2010
- Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ (Hrsg.): Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis. ²2013

14. Förderdiagnostik und Förderplanung im inklusiven Umfeld



Zusammenfassung:

In den letzten 20 Jahren fand im Bereich der Förderschule ein grundlegender Wandel von der defizitorientierten hin zur kompetenzbasierten, ökosystemischen Diagnostik statt: Die ermittelten Kompetenzen des Kindes und die Entwicklungsbedingungen in seinem Umfeld bilden nun die Basis der individuellen Förderung. Vor dem Hintergrund der inklusiven Entwicklungen erfährt die Förderdiagnostik eine noch stärkere Akzentuierung. Inklusion zielt im schulischen Bereich auf die bestmögliche Förderung **aller** Kinder und Jugendlichen. Die Schülerinnen und Schüler, die inklusiv beschult werden, brauchen nach wie vor individuell auf die Förderbedürfnisse ausgerichtete, systematisch geplante sonderpädagogische Fördermaßnahmen. Einem derartigen individuellen **Förderplan** lag bisher stets ein Sonderpädagogisches Gutachten zugrunde. Mit Inkrafttreten des BayEUG 2011 ist nun für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, bei lernzieldifferenter Unterrichtung und/oder unmittelbarer sonderpädagogischer Förderung des Kindes anstelle des Sonderpädagogischen Gutachtens ein **Förderdiagnostischer Bericht** zu erstellen. Für die Aufnahme in eine Förderschule ist auch weiterhin ein Sonderpädagogisches Gutachten erforderlich (Art. 41 BayEUG).

Bei lernzieldifferenter Unterrichtung ist darüber hinaus ein individueller Förderplan zu erstellen. Ansonsten kann ein Förderplan bei Bedarf erstellt werden. Dieser stützt sich auf die Angaben des Förderdiagnostischen Berichts und beinhaltet die individuell für den betreffenden Schüler ausgewählten Lernziele und Fördermaßnahmen (§ 39 Abs. 2 GrSO, § 48 Abs. 2 MSO).

In den Ausführungen dieses Kapitels werden zentrale Aspekte bei der Erstellung des Förderdiagnostischen Berichts sowie bei der Förderplanerstellung ausführlich erörtert. In schattiert unterlegten Kästen werden in diesem Kapitel wichtige, praxisrelevante Informationen stichpunktartig zusammengefasst.



Einführung

Verbunden mit dem Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik, der 1994 durch die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ der Kultusministerkonferenz eingeleitet wurde, unterlag auch die Diagnostik im Förderschulbereich einem grundlegenden Wandel: Seit zwei Jahrzehnten steht nicht mehr die Zuweisung an einen besonderen Förderort im Vordergrund; Ziel der Überprüfung ist vielmehr die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In diesem Sinne hat sich die sonderpädagogische Diagnostik in diesem Zeitraum zur **Förderdiagnostik** weiterentwickelt. Die Intention dieser Diagnostik besteht darin, bestmögliche, individuelle Fördermaßnahmen an unterschiedlichen Förderorten abzuleiten und die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess individuell zu begleiten. Diagnostik verliert damit ihren Eigenzweck. Sie dient nicht der Etikettierung, sondern verfolgt ausschließlich den Zweck, eine möglichst passgenaue und pädagogisch wirksame Förderung anbieten zu können. Diagnostik folgt dem **Primat der Förderung**. Hierzu erfolgte auch ein Wandel von der defizitorientierten hin zur kompetenzbasierten, ökosystemischen Diagnostik: Die ermittelten Kompetenzen des Kindes und die Entwicklungsbedingungen in seinem familiären, sozialen und schulischen Umfeld bilden die Basis der individuellen Förderung. In den meisten Fällen dehnt sich der Förderbedarf eines Kindes über die Grenzen eines klar umgrenzten Förderbereichs hinaus aus und umfasst häufig kognitive, sensorische, motorische, sprachliche, soziale und emotionale Aspekte. Zur Diagnose der Kompetenzen eines Kindes oder Jugendlichen werden daher neben Verfahren zur Intelligenzdiagnostik notwendig formelle und informelle Testverfahren und Beobachtungen in weiteren Entwicklungs- und Fähigkeitsbereichen eingesetzt. Insbesondere in den Schulleistungsbereichen Lesen, Schreiben und Rechnen gewinnt die Feststellung der vorhandenen Kompetenzen eine große Bedeutung.

Vor dem Hintergrund der inklusiven Entwicklung, einhergehend mit einer Pluralisierung der Förderorte, erfährt die Förderdiagnostik eine noch stärkere Akzentuierung. Inklusion kann Brücken bauen, Inklusion kann Chancen eröffnen. Hierzu darf sie sich aber nicht in einer philosophischen Diskussion über Chancengerechtigkeit und Gemeinschaftsgeist verlieren. Im Bereich von Bildung zielt Inklusion auf die bestmögliche Förderung **aller** Kinder und Jugendlichen. Die Umsetzung dessen erfordert es, die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders im Blick zu haben. Der Teil dieser Schülerinnen und Schüler, der nun inklusiv beschult wird, braucht nach wie vor individuell auf die Förderbedürfnisse ausgerichtete, systematisch geplante sonderpädagogische Fördermaßnahmen. Einem derartigen individuellen Förderplan lag bisher stets ein Sonderpädagogisches Gutachten zugrunde. Mit Inkrafttreten des BayEUG 2011 ist nun für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, bei lernzieldifferenter Unterrichtung und/oder unmittelbarer sonderpädagogischer Förderung des

Kindes anstelle des Sonderpädagogischen Gutachtens ein **Förderdiagnostischer Bericht** zu erstellen.

14.1 Der Förderdiagnostische Bericht

Beginnend mit einer systemischen Kind-Umfeld-Diagnostik, stellt der Förderdiagnostische Bericht, im Sinne der Art. 30a und 30b BayEUG die Grundlage sonderpädagogischen Handelns und die Voraussetzung für eine Unterrichtung nach individuellen Lernzielen in inklusiven schulischen Angeboten dar. Verantwortlich für den Bericht ist eine Lehrkraft für Sonderpädagogik, die entweder im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule betreut oder an einer Schule mit dem Schulprofil Inklusion in das Kollegium der allgemeinen Schule eingebunden ist. Sie wird dabei von der betreffenden Lehrkraft sowie ggf. weiteren Fachkräften der allgemeinen Schule unterstützt. Darüber hinaus berät ggf. der Mobile Sonderpädagogische Dienst eines weiteren Förderschwerpunkts (Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Autismus) die verantwortliche Lehrkraft mit seiner fachlichen Expertise. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie ggf. außerschulische Fachkräfte sind in geeigneter Weise einzubeziehen. Die datenschutzrechtlichen Bestimmungen sind dabei zu beachten.

Der Förderdiagnostische Bericht dient zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Seine Erstellung erfolgt somit für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

- an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (BayEUG Art. 30b, Abs. 3),
- in Klassen mit festem Lehrertandem (BayEUG Art. 30b, Abs. 5),
- bei Einzelinklusion (BayEUG Art. 30b, Abs. 2) sowie
- in Kooperationsklassen an Grund- und Mittelschulen (BayEUG Art. 30a, Abs. 7, Satz 1).



Ein Förderdiagnostischer Bericht ist notwendig:

- **bei sonderpädagogischer Arbeit am Kind**, d.h. einer unmittelbaren Förderung eines Schülers, z.B. von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kooperationsklassen oder in Einzelinklusion, die durch den MSD unmittelbar schulisch gefördert werden.
Achtung: In einer Kooperationsklasse wird sich der MSD im Rahmen seines Team-Teachings oder der differenzierten Förderung auch an Mitschülerinnen und Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wenden; das bedeutet aber nicht, dass deshalb weitere Schüler diagnostiziert werden.
- **bei lernzieldifferenter Unterrichtung** von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- in den übrigen Fällen, d.h. bei lernzielgleicher Unterrichtung ohne spezifische unmittelbare Förderung des einzelnen Schülers **bei Bedarf**.

Bei Bedarf kann seine Erstellung durch die allgemeine Schule angefordert werden (VSO-F §25, Abs. 1, Satz 4). Der Förderdiagnostische Bericht bildet die Grundlage für eine diagnosegeleitete Förderung und den individuellen Förderplan. Er enthält klare Aussagen zu Art und Notwendigkeit der sonderpädagogischen Unterstützung. Unter Einbeziehung der Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten muss er in regelmäßigen Abständen evaluiert und bei Bedarf fortgeschrieben werden.

Der Förderdiagnostische Bericht enthält folgende Informationen:

- a) Angaben des Schülers/der Schülerin
- b) Untersuchungsanlass, Auftraggeber und Fragestellung
- c) Darstellung der Lernausgangslage
In einer umfassenden Kind-Umfeld-Analyse, die neben den schulischen Rahmenbedingungen auch das soziale Umfeld umfasst, sind durch sensible Formulierungen mögliche Stigmatisierungen zu vermeiden.
- d) Aussagen über die spezifischen Förderbedürfnisse des Kindes/Jugendlichen
Im Besonderen sind die Entwicklungsbereiche zu beschreiben, bei denen pädagogischer Handlungsbedarf im Hinblick auf die Ermöglichung von Teilhabe sowie bestmögliche schulische und personale Entwicklung für den Schüler / die Schülerin besteht. Die fachlichen Grundlagen der/des jeweils betroffenen Förderschwerpunkte/s (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung) finden dabei besondere Berücksichtigung. Aufzuzeigen sind ebenso die Kompetenzen und Interessen des Kindes und Jugendlichen sowie die Ressourcen im Umfeld. Über den Umfang der sonderpädagogischen Diagnostik und die dabei zum Einsatz kommenden Verfahren entscheidet der/die Lehrkraft für Sonderpädagogik in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft der allgemeinen Schule unter Berücksichtigung des Förderbedarfs des Schülers sowie der diagnostischen Fragestellung. Bei der Durchführung eines Intelligenztests ist ein Einverständnis der Erziehungsberechtigten notwendig (VSO-F §25, Abs. 1, Satz 6).
- e) Zielerwartungen und Prognosen



Der Förderdiagnostische Bericht wird durch die betreffende Lehrkraft für Sonderpädagogik unterschrieben und durch die Schulleitung der Regelschule sowie der entsprechenden Förderschule zur Kenntnis genommen und verantwortet. Die Unterlagen sind an der allgemeinen Schule als Teil der Schülerakte über den Zeitraum von 5 Jahren aufzubewahren (vgl. §55 Abs. 5 VSO-F).

Weitere, rechtliche Informationen zum Förderdiagnostischen Bericht finden sich darüber hinaus in Kap. B/VII./2.1.

Während bei der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den erörterten Fällen ein Förderdiagnostischer Bericht zu erstellen ist, ist bei der Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen an eine Förderschule die Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens gesetzlich vorgeschrieben.

14.2 Das Sonderpädagogische Gutachten

In Art. 41 BayEUG heißt es: „Die Aufnahme an der Förderschule setzt die Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens voraus.“ (BayEUG Art. 41 Abs. 4 Satz 2). Aber nicht nur bei Aufnahme in die Förderschule, sondern auch im Konfliktfall nach Ablehnung des Wunsches auf inklusive Beschulung durch die allgemeine Schule ist die Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens erforderlich (vgl. auch B/VII./3.). Ziel des Gutachtens ist die Erfassung der Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen eines Kindes oder Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Sinne einer Momentaufnahme. Das Gutachten stellt die systematische Dokumentation einer geplanten sonderpädagogischen Untersuchung, der Untersuchungsergebnisse sowie der abgeleiteten Empfehlungen zu den Fördermaßnahmen und zum Förderort dar. Im Gegensatz zum Förderdiagnostischen Bericht beinhaltet es also eine explizite Förderortempfehlung, in der es den Besuch der Förderschule mit einem bestimmten Förderschwerpunkt rechtfertigt. Das Gutachten wird durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik an der Förderschule erstellt. Soweit dies die datenschutzrechtlichen Bestimmungen zulassen, werden bereits vorliegende Ergebnisse aus anderen Berichten mit einbezogen. Der Aufbau des Gutachtens erfolgt auch weiterhin nach den nachfolgend dargestellten Gliederungspunkten:



Aufbau des Sonderpädagogischen Gutachtens:

1. Untersuchungsanlass
2. Anamnese
3. Planung und Durchführung der Untersuchung
4. Ergebnisse
5. Interpretation
6. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung
7. Empfehlungen zum Förderort
(nach Heimlich u. a. 2005).

Das Sonderpädagogische Gutachten trifft keine dauerhafte Festlegung auf einen bestimmten Förderort. Die Förderortentscheidung ist jährlich zu überprüfen.

Das Sonderpädagogische Gutachten stellt schließlich ebenso wie der Förderdiagnostische Bericht die Grundlage für die Erstellung eines individuellen sonderpädagogischen **Förderplans** dar.

14.3 Der Förderplan



Der Förderplan dokumentiert die systematische Auswahl der

- Förderziele und
- Fördermaßnahmen sowie
- die vorgesehenen Leistungserhebungen einschließlich
- organisatorischer, methodischer und didaktischer Überlegungen.

Ziel des Förderplans bei Lernzieldifferenz ist die Festlegung individueller Lernziele für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die voraussichtlich die Lernziele der allgemeinen Schule nicht erreichen. Die Erstellung des individuellen Förderplans erfolgt durch eine Lehrkraft der allgemeinen Schule mit Unterstützung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik (§ 39 Abs. 2 GrSO, §48 Abs. 2 MSO).

Der Förderplan ist mindestens jährlich fortzuschreiben und mit den Erziehungsberechtigten zu erörtern (§ 39 Abs. 2 GrSO, §48 Abs. 2 MSO). Die Idealform der Gesprächsorganisation stellt hier die **Förderplankonferenz** dar. Unter Einbeziehung von Lehrkräften für Sonderpädagogik sowie weiterer externer Fachkräfte findet hier zusammen mit den Erziehungsberechtigten die Erörterung der individuellen Lern- bzw. Förderziele und Fördermaßnahmen unter der Leitung der allgemeinen Schule statt. Der Aufbewahrungsort der Förderpläne ist die allgemeine Schule. Eine ausführliche Darstellung der rechtlichen Bestimmungen zum Förderplan findet sich darüber hinaus in Kap. B/IX./4.

Die nachfolgenden Ausführungen in diesem Unterkapitel sind dem MSD-Infobrief „Mobile Sonderpädagogische Dienste. 16. Aspekte der Förderplanung.“, herausgegeben durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2009, entnommen. Dieser ist auf der Homepage des ISB unter <http://www.isb.bayern.de/download/1055/msd-16-a.pdf> online abrufbar.

14.3.1 Begründungen für die Erstellung eines Förderplans

„Der individuelle Förderplan ist ein wichtiges Instrument für zielorientiertes Arbeiten im Rahmen der MSD-Arbeit. Er beschreibt die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Möglichkeiten eines Kindes auf dem Weg zu einer optimalen Lernentwicklung.

Als Grundlage für diagnosegeleitete Förderung ist er ein Kommunikationsmedium für alle am Förderprozess Beteiligten und kann Entscheidungshilfen im Rahmen der Schullaufbahnberatung geben. Die konkrete, schriftliche Ausformulierung erleichtert die Zusammenarbeit zwischen der allgemeinen Schule und den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD) bezüglich des zu fördernden Schülers. Elternhaus und außerschulische Einrichtungen haben dadurch die Möglichkeit, sich in die ganzheitliche Förderung einzubringen.

Im KMS vom 18.10.2005 weist das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst auf die Notwendigkeit der individuellen Förderung an den Grund- und Mittelschulen hin. Für die konkrete Umsetzung ist Folgendes ausgeführt:

„Grundlage für alle individualisierenden Maßnahmen sind Schülerbeobachtung und Diagnostik. Dazu ist es notwendig, individuelle Lernfortschritte, Stärken und Fähigkeiten, Auffälligkeiten, Störungen und Schwächen eingehend zu beobachten, aufzuzeichnen und aus dem jeweiligen Bedarf heraus zielorientiert geeignete Fördermaßnahmen einzusetzen.“

Aufgabe der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in den MSD ist es, die allgemeinen Schulen zu unterstützen, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell zu fördern. Dies gelingt am effektivsten auf der Grundlage eines gemeinsam erstellten Förderplans.“ (ISB 2009, S. 1). Die Schulordnungen für Grundschulen (GrSO) und Mittelschulen (MSO), die zum 01.08.2013 neu in Kraft traten, fordern daher für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die lernzieldifferent unterrichtet werden, die Erstellung eines Förderplans (§ 39 Abs. 2 GrSO, § 48 Abs. 2 MSO).

14.3.2 Der Prozess der Förderplanung

„Diagnosegeleitete Förderung im Rahmen der MSD-Arbeit setzt die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs voraus. Dies beinhaltet:

- Erhebung von Daten durch Kontakte zum Schulleiter, Klassenleiter, zu den Eltern, zum Schüler und zu anderen an der Förderung beteiligten Personen und Fachdiensten
- Durchführung der Förderdiagnostik z. B. in Form von Kind-Umfeld-Analyse, Unterrichtsbeobachtung, Exploration, Einsicht in den Schülerbogen und in Lernzielkontrollen, geeigneter Testverfahren oder Screenings, die jeweils zu entsprechenden Förderkonzepten führen
- Erarbeitung eines breiten Beratungs- und Förderkonzepts

Auf der Grundlage dieser umfassenden sonderpädagogischen Vorarbeiten kann der individuelle Förderplan entstehen. Er beschreibt den konkreten Prozess der Förderung, indem er Ziele setzt, Maßnahmen zu deren Erreichen anführt, die Umsetzbarkeit in Abständen überprüft und gegebenenfalls neue Ziele aufstellt und Maßnahmen aufführt.“ (ISB 2009, S. 1f).

14.3.3 Grundlagen zur Umsetzung eines Förderplans

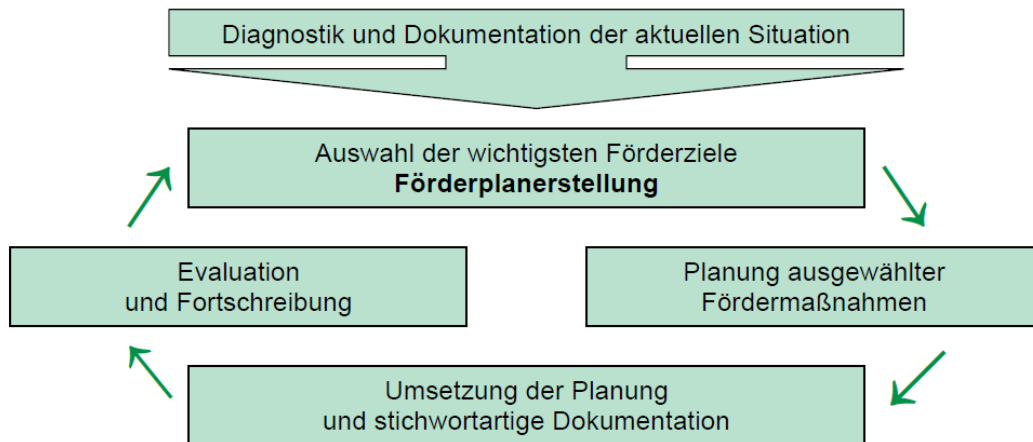


Abb.: Förderplanerstellung und Evaluation (ebd., S. 2)

Übersichtlichkeit

Ein Förderplan im Rahmen der MSD-Arbeit soll kurz und übersichtlich sein. Es empfiehlt sich, schwerpunktmäßig nur ein bis zwei Förderziele für einen überschaubaren Zeitraum anzuführen.

Berücksichtigung von Stärken

Die Auswahl der Förderziele soll sich an Stärken und Schwächen des Schülers gleichermaßen orientieren. Eine Sichtweise, die nicht nur die Defizitorientierung in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt, lässt Erfolgserlebnisse schneller erlebbar werden und motiviert dazu, umfangreichere Zielsetzungen anzugehen.

In welchen Bereichen hat der Schüler individuelle Stärken? Welche Verhaltensweisen bzw. Charaktereigenschaften schätze ich am meisten an ihm? Womit beschäftigt sich der Schüler besonders gerne? In welchen Situationen klappt es besonders gut? Wie kann der Förderbedarf des Schülers möglichst konkret beschrieben werden? Welche Maßnahmen sind geeignet, um diesen Förderbedarf zu decken? Wie und mit welchen Mitteln soll die Situation verändert werden, damit alle Beteiligten damit zufrieden sind?

Transparenz

Um Förderpläne effektiv zu gestalten, bedürfen sie der Auswahl von Methoden und Maßnahmen, die von allen Beteiligten getragen werden können. Ist die Umsetzung der vorgeschlagenen Maßnahmen – in den Augen aller Beteiligten – hilfreich für das Erreichen der Ziele?

Einbeziehung aller am Entwicklungsprozess Beteiligten

Die wichtigste Aufgabe der MSD ist es, Beobachtungen, Fördermöglichkeiten und –maßnahmen möglichst aus dem gesamten Umfeld des Kindes zu sammeln und diese – im Hinblick auf eine positive Entwicklung – zu koordinieren. Wer kann was zu einer positiven Entwicklung des Kindes beitragen?

Auf der Grundlage dieser umfassenden sonderpädagogischen Vorarbeiten kann der individuelle Förderplan entstehen. Er beschreibt den konkreten Prozess der Förderung, indem er Ziele setzt, Maßnahmen zu deren Erreichen anführt, die Umsetzbarkeit in Abständen überprüft und gegebenenfalls neue Ziele aufstellt und Maßnahmen aufführt.“ (ebd., S. 2).

14.3.4 Inhalte eines Förderplans

„Formale Angaben

Name, Vorname, Geburtsdatum, Klasse, Schuljahr, Schule, Klassenleiter, zuständiger Sonderschullehrer, evtl. Gesprächsteilnehmer

Diagnostik

Dieser Teil listet die durchgeführten diagnostischen Verfahren und Methoden mit dem Zeitpunkt der Erfassung auf.“ (ebd., S. 3).

Hier kann gegebenenfalls auch eine kompetenzorientierte Beschreibung der Ausgangslage in folgenden Förderbereichen stattfinden:

- Wahrnehmung
- Motorik
- Lernen
- Sprache und Sprechen
- emotionale und soziale Kompetenzen
- Schulleistungen (v.a. in Deutsch *und Mathematik*).

Förderziele und -zeitraum

- *„Förderziele sind am Förderbedarf des Schülers orientiert.*

Sie werden aus der Diagnostik, Beobachtung und Reflexion abgeleitet. Individuell auf das Kind und seine Umwelt abgestimmte Förderziele zwingen zu einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und tragen dazu bei, Frustrationen und überzogene Erwartungshaltungen zu vermeiden. Gleichzeitig bringt die dadurch entstehende Erreichbarkeit einen starken Motivationsschub für weitere Vorhaben mit sich.

Beispiele:

- Sich vor einer größeren Gruppen sprechen trauen (→ Steigerung des Selbstvertrauens)

- Erlebnisse in ganzen Sätzen erzählen können (→ Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit)
 - Ordnung am Arbeitsplatz halten können (→ innere und äußere Strukturierung)
 - die Zehnerzahlen ordnen können (→ sich im Hunderterraum orientieren)
- *Förderziele sind in ihrer Anzahl reduziert und erreichbar.*
Sie sind hinsichtlich ihrer Dringlichkeit auszuwählen und müssen in gemeinsamer Absprache aller Beteiligten erarbeitet und gewichtet werden.
Welches Lern- oder Verhaltensproblem sollte zuerst angegangen werden und u. U. weiterverfolgt werden?
 - *Förderziele sollen für einen überschaubaren Zeitraum festgelegt und anschließend überprüft werden.*
Durch einen gemeinsam festgelegten zeitlichen Rahmen, in dem Ziele bzw. Teilziele erreicht werden sollen, bleibt Förderarbeit überschaubar, effektiv und stets aktuell.“ (ebd., S. 3, Abschnitt leicht modifiziert).

Fördermaßnahmen

„In diesem Abschnitt wird konkret beschrieben, wie die festgelegten Förderziele erreicht werden können.“ (ebd., S. 3). Nach Heimlich sind hier folgende Aspekte von zentraler Bedeutung (vgl. Heimlich 2005):

- Auswahl von entwicklungsgemäßen Förderzielen
- Auswahl von geeigneten Interventionsansätzen, Methoden und Materialien
- Festlegung des Verhältnisses der Fördermaßnahmen zum Klassenunterricht (z.B. Wochenplan, Freiarbeit, Förderunterricht, Einzelförderung...)

„Die Aufgabe der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in den MSD ist es, möglichst alle am Förderprozess Beteiligten in die Planung einzubeziehen und deren Aufgaben zu koordinieren. Der für die entsprechende Maßnahme jeweils Verantwortliche wird genannt.

Beispiele: Angaben zu Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethodik, Reduzierung des Lernstoffs, differenziertes Lernmaterial, behinderungsspezifische Hilfen, Verstärkersysteme, Einsatz von Fachdiensten und außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen

Auch hier ist die Beschränkung auf einige wenige Fördermaßnahmen zu empfehlen.“ (ISB 2009, S. 3, Abschnitt leicht modifiziert).

Evaluation und neue Förderansätze

„Um die Effektivität der Förderansätze zu gewährleisten, muss in regelmäßigen Abständen [(nach § 39 Abs. 2 GrSO und § 48 Abs. 2 MSO mindestens jährlich), Anm. d. Verf.] die Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen überprüft werden. Darauf basierend können bewährte

Fördermaßnahmen fortgesetzt, nicht wirksame verworfen oder neue Förderziele in die Planung aufgenommen werden.

Wurde mit den ergriffenen Maßnahmen das Förderziel erreicht? Welche Maßnahmen waren nicht umsetzbar und warum? Muss das Förderziel neu formuliert werden? Haben sich andere Maßnahmen während der Förderarbeit ergeben, die effektiver sind? Muss der Förderzeitraum noch verlängert werden?“ (ebd., S. 3).

14.3.5 Beispiel eines Förderplanformulars

Der nachfolgende Link zeigt ein exemplarisches Förderplanformular und kann je nach Bedarf oder Vorlieben der Lehrkräfte verändert werden.

Förderplan	Schuljahr:	Schulbesuchsjahr:
Schüler/in:	geb.:	Klasse:
Schule:	Klassenleitung:	MSD:
Diagnostik		Datum
Förderziele		Förderzeitraum
Fördermaßnahmen		
Schule:		
Eltern:		
MSD:		
Schüler/in:		
Nächstes Evaluationsgespräch am:		Ergebnisse der Evaluation:
Weitere Förderziele:		

Abb.: Beispiel eines möglichen Förderplanformulars (ebd., S. 4)

14.4 Serviceteil

Ansprechpartner:

MR Erich Weigl
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Fachreferent für Sonderpädagogik
Erich.Weigl@stmbw.bayern.de
089/2186-2512

MRin Tanja Götz
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Stabsstelle Inklusion
Tanja.Goetz@stmbw.bayern.de
089/2186-2067

Thomas Lustig
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
Grundfragen der Grund-, Mittel- und Förderschulen
thomas.lustig@isb.bayern.de
Tel. 089/2170-2815

Literatur:

Heimlich U., Lotter M. & März M.: Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Eine Handreichung für die Praxis. Donauwörth: Auer 2005

Heimlich U., Wember F. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2007

KMS „Die Bedeutung des Förderdiagnostischen Berichtes in der inklusiven Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (KMS IV.6-5 S 8400.5.1 - 4a.113 538) vom 13.11.2012

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München (Hrsg.): Mobile Sonderpädagogische Dienste. 16. Aspekte der Förderplanung. München: Alfred Hintermaier 2009

15. Leistungsbewertung im inklusiven Umfeld



Zusammenfassung:

Inklusive Beschulung verlangt auch veränderte Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung. In diesem Kapitel werden zunächst die Möglichkeiten der Leistungsbewertung bei inklusiver Unterrichtung nach einem **Lehrplan der Regelschule**, insbesondere die des Nachteilsausgleichs und die der **Notenbefreiung**, erörtert.

Im Förderschwerpunkt Lernen reformiert der neue „**Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen**“, der bereits ab dem Schuljahr 2012/13 fakultativ angewendet werden kann, die Leistungsbewertung und -beurteilung in diesem Förderschwerpunkt auf grundlegende Weise. Er vollzieht einen Richtungswechsel von der Notenbeurteilung hin zur individuellen, kompetenzorientierten Verbalbeurteilung, der nun die individuelle Lernausgangslage und Kompetenzentwicklung als Bewertungsmaßstab zugrunde liegen. In der Umsetzung bedeutet dies, dass eine Bewertung in Ziffernnoten, die ein bestimmtes auf die Jahrgangsstufe bezogenes Leistungsniveau feststellt, vom Grundsatz her aufgegeben wird. Stattdessen wird zu verbalen Bewertungen des individuellen Lernfortschritts übergegangen. Unter bestimmten Umständen kann die Beurteilung an der Förderschule in sechs Stufen durch zusammenfassende Beschreibungen erfolgen. Diese stellt eine Bewertung des ausgeschöpften individuellen Leistungspotentials des einzelnen Schülers dar.

Abschließend wird noch auf die Bestimmungen zur Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingegangen.

Einführung

Die mit den inklusiven Veränderungen einhergehende Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) 2011 sowie der Schulordnung für Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F), die zum 01. August 2012 in Kraft trat, erfordern auch für den Bereich der Leistungsbewertung und -beurteilung ein grundlegendes Überdenken der bisherigen Vorgehensweise. Zusätzlich wurde zum 01.08.2015 die Implementierung eines neuen Lehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen, des sogenannten „Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen“ abgeschlossen, der bereits ab dem

Schuljahr 2012/13 fakultativ angewendet werden konnte. Er reformiert die Leistungsbewertung und -beurteilung im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen auf grundlegende Weise, indem er einen Richtungswechsel von der Notenbeurteilung hin zur individuellen Verbalbeurteilung vollzieht. Im Folgenden sollen nun zunächst die Möglichkeiten der Leistungsbewertung bei Unterrichtung an der Regelschule erörtert werden. Anschließend soll auf die veränderte Leistungsbeurteilung bei Unterrichtung auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen eingegangen werden. Und abschließend werden die Bestimmungen zur Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dargestellt.

15.1 Leistungsbewertung an der allgemeinen Schule

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen, gelten dieselben Bestimmungen der Leistungsbewertung wie für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Wird beispielsweise nach dem Lehrplan der Grund- oder Mittelschule unterrichtet, gelten die allgemeinen Bestimmungen zur Leistungserhebung durch Probearbeiten (§ 37 GrSO, § 46 MSO) sowie zum Vorrücken und Wiederholen (§ 40 GrSO, § 49 MSO). Bei Bedarf sehen jedoch die Schulordnungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezüglich der Leistungsbeurteilung Ausnahmeregelungen vor. An der Grund- und Mittelschule gibt es neben der Möglichkeit der Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich (§ 39 GrSO, § 48 MSO) auch die Option der vorübergehenden Notenaussetzung (§ 38 Abs. 3 GrSO, § 47 Abs. 3 MSO) sowie der Anwendung einer allgemeinen Bewertung (§ 38 Satz 3 GrSO, § 47 Abs. 3 MSO). Diese Möglichkeiten an den Grund- und Mittelschulen werden nun nachfolgend kurz dargestellt.

15.1.1 Nachteilsausgleich (§ 39 GrSO, § 48 MSO)

Die besonderen Belange des sonderpädagogischen Förderbedarfs können bei Leistungsnachweisen sowie bei Abschlussprüfungen einen Nachteilsausgleich erforderlich machen, um bei Unterrichtung nach den allgemeinen Lehrplänen die Chancengleichheit benachteiligter Schülerinnen und Schüler wieder herzustellen. Möglichkeiten hierzu sind die Verlängerung der Arbeitszeit um bis zu 25 %, in besonders schweren Fällen bis zu 50% oder die Zulassung spezieller Hilfen. Ein derartiger Nachteilsausgleich kann z.B. auch Schülerinnen und Schülern mit einer erheblichen motorischen Beeinträchtigung gewährt werden. Die Entscheidung über den Nachteilsausgleich trifft die Klassenleitung bzw. die Prüfungskommission. Bei Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichem Förderbedarf kann der entsprechende Mobile Sonderpädagogische Dienst unterstützend dazugezogen werden.

15.1.2 Notenaussetzung und Verbalbeurteilung in der Grund- und Mittelschule (§ 38 Abs. 3 GrSO, § 47 Abs. 3 MSO)

Aus sonderpädagogischen Gründen kann mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten eine Bewertung durch Noten durch eine allgemeine, schriftliche Bewertung ersetzt werden. Die Entscheidung hierüber trifft die Lehrerkonferenz. Diese Bewertung geht insbesondere auf die individuellen Leistungen und die aktuelle Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers ein. Soweit in einzelnen Fächern Leistungen erbracht werden, die dem Anforderungsniveau der jeweiligen Jahrgangsstufe entsprechen, können in diesen Fächern Noten erteilt werden. Die Erziehungsberechtigten sind jedoch vorher eingehend zu beraten. Wurden die Noten für Leistungen durch eine allgemeine Bewertung ersetzt, enthält das Zeugnis ebenfalls eine allgemeine Bewertung (§ 56 Abs. 2 Satz 4 VSO-F). In diesem Fall ist das Vorrücken zu ermöglichen, wenn zu erwarten ist, dass sich die Lernziele des Förderplans auch in der nächsthöheren Jahrgangsstufe erfolgreich verwirklichen lassen. Über das Vorrücken entscheidet die Klassenleitung im Einvernehmen mit den sonstigen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften (§ 38 Abs. 3 GrSO, § 47 Abs. 2 MSO).

15.2 Leistungsbewertung an der Förderschule

15.2.1 Leistungsbewertung am Förderzentrum auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen

Bislang wurde im Förderschwerpunkt Lernen nach dem Lehrplan zur individuellen Lernförderung (1991) sowie in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 nach dem Lehrplan für den Lernbereich Berufs- und Lebensorientierung (BLO) unterrichtet. Diese Lehrpläne wurden nun am Förderzentrum sukzessiv durch die Einführung des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen abgelöst (vgl. § 20 Abs. 2 Satz 1 VSO-F). Verbunden mit der Implementierung des neuen Lehrplans seit dem Schuljahr 2011/12 findet derzeit im Förderschwerpunkt Lernen eine einschneidende Veränderung der pädagogischen Ausrichtung statt.

15.2.1.1. Unterrichtung und Förderung auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen

Der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen besitzt Gültigkeit für alle Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem sonderpädagogischem Förderbedarf, unabhängig vom gewählten Förderort. Er tritt für alle Förderzentren, in denen Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, zum 1. August 2015 verbindlich in Kraft. Eine Unterrichtung auf dieser Grundlage kann an



einer Schule auch schon früher erfolgen, sofern sich das Schulforum dafür ausspricht. In diesem Falle sind die Erziehungsberechtigten bereits rechtzeitig durch die Schulleitung über die Anwendung des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen und seine Auswirkungen auf die Leistungsfeststellung zu informieren (vgl. § 85 VSO-F).

Der Rahmenlehrplan greift die Forderung der Kultusministerkonferenz auf: „Für die schulische Bildung und Erziehung wird zunächst das allgemeine Curriculum zugrunde gelegt“ (Kultusministerkonferenz 2010, S. 4). Er ist deshalb nicht als eigenständiges Curriculum konstruiert, sondern als „Rahmenlehrplan“, der die Bezugslehrpläne von Grund- und Mittelschule „einrahmt“. Auf die Inhalte des Lehrplans für die Grundschule bzw. des Lehrplans für die Hauptschule bezogen formuliert der Rahmenlehrplan Kompetenzen, die für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzustreben und von der Lehrkraft jeweils zu synchronisieren sind. Der Rahmenlehrplan zeichnet sich somit durch eine ausgeprägte Kompetenzorientierung aus.

Zudem bietet der Rahmenlehrplan Anmerkungen zu grundlegenden Entwicklungsbereichen sowie wichtige fachliche Informationen für die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Mitgereicht wird auf einer CD-ROM eine Sammlung konkret einsetzbarer Fördermaßnahmen, die der Lehrkraft Möglichkeiten der individuellen Förderung anbietet (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2011, S. 95).

Der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen beruht auf den Lehrplänen der Grund- bzw. Mittelschule und wird entsprechend dem sonderpädagogischen Förderbedarf auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler individuell angewandt (vgl. § 20 Abs. 2 VSO-F). Dabei wird auf eine konkrete Zuordnung der Kompetenzen zu einzelnen Jahrgangsstufen verzichtet. Stattdessen trifft die Lehrkraft die „Auswahl der angestrebten Kompetenzen (...) in pädagogischer Verantwortung auf der Basis der ermittelten Lernausgangslage sowie des individuellen Förderbedarfs der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers.“ (Rahmenlehrplan 2011; Teil 1, S. 16). Für Schülerinnen und Schüler, die zurückgeführt werden sollen, können Lerngruppen gebildet werden, in denen nach den Lehrplänen der Regelschule unterrichtet wird (vgl. § 39 Abs. 5 VSO-F). In Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen wird in der Regel der Lehrplan der Grundschule verwendet. Bei entsprechendem Förderbedarf kann jedoch auch der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen herangezogen werden (vgl. § 24 Abs. 1 Satz 3 VSO-F).

Zwischenbilanz zur Implementierung des neuen Lehrplans:

Nach vielfältigen Gesprächen und Erörterungen zur Implementierung des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen zwischen Vertretern des Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, der Regierungen, des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München, der Steuergruppe, den Multiplikatoren, einigen Schulleiterinnen und Schulleitern sowie zahlreichen Lehrkräften an den Förderzentren wurde nach dem zweiten Jahr der Implementierung (Beginn 2011/12) deutlich, dass der in die Zukunft weisende kompetenzorientierte Lehrplan an all unseren Schulen sehr engagiert thematisiert und zunehmend umgesetzt wird; dies auch mit durchaus konstruktiv-kritischen und wichtigen Rückmeldungen. In Verantwortung für die gelingende Implementierung sollten auch weiterhin folgende Themen in den Fokus gestellt werden:

- **Vorrangig: Weiterentwicklung des Unterrichts im Hinblick auf Kompetenzorientierung** durch Fortbildungen, gemeinsame Vorbereitung und Reflexion von Unterricht auch im Rahmen professioneller Lerngemeinschaften etc.
- **Vernetzung von Schulen** insbesondere hinsichtlich gemeinsamer Schwerpunkte der schulhausinternen Curricula, um die jeweilige Schule zu entlasten.
- **Weiterentwicklung schulhausinterner Curriculumsteile** im Hinblick auf eine notwendige standortbezogene Profilbildung. Dabei ist die **Neuorientierung an den Inhalten des LehrplanPLUS Grundschule** von großer Bedeutung. Der neue LehrplanPLUS Grundschule steht auf den Seiten des ISB (www.isb.bayern.de) zum Download zur Verfügung.

Als Ansprechpartner stehen im Implementierungsprozess auch weiterhin die Fachreferenten an den Regierungen, das ISB, die Schulleitungen, die Multiplikatoren sowie die Koordinatoren zur Verfügung.

15.2.1.2. Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt Lernen im Förderzentrum

Verbunden mit der Einführung des Rahmenlehrplans ist im Förderschwerpunkt Lernen eine grundlegende Veränderung der Grundorientierung in der Leistungsbewertung. Bisher stellte auch hier – wie in den Lehrplänen der allgemeinen Schulen – die curriculare Struktur den Bewertungsmaßstab dar. Der Leistungsbewertung lagen also die Lernziele des gültigen Lehrplans (curriculare Struktur), die Klassenlernziele (kriteriale Norm) als Bezugsnorm zugrunde. In ihrer praktischen Umsetzung wurde die curriculare Leistungsbeurteilung im Förderschwerpunkt Lernen jedoch in der Regel schon immer ein Stück weit durch natürliche Anteile pädagogischer Benotung beeinflusst. Verbunden mit der Einführung des Rahmenlehrplans Lernen wird die pädagogische Leistungsbewertung in den Vordergrund gerückt: Der **individuellen, kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung** liegen nun die individuelle Lernausgangslage und Kompetenzentwicklung als Bewertungsmaßstab zugrunde. In der Umsetzung bedeutet dies, dass eine Bewertung in Ziffernnoten, die allgemein gültig ein be-

stimmtes auf die Jahrgangsstufe bezogenes Leistungsniveau feststellt, vom Grundsatz her aufgegeben wird. Stattdessen wird zu verbalen Bewertungen des individuellen Lernfortschritts übergegangen. Liegt jedoch auf Seiten der Erziehungsberechtigten der Wunsch auf eine curriculare Benotung vor, so ist dies in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 auf der Grundlage des Lehrplans der Grundschule auf Antrag möglich (§ 51 Abs. 2 Satz 4 VSO-F). Für die Jahrgangsstufen 8 und 9 ist die Möglichkeit der curricularen Benotung auf der Grundlage eines Kompetenzkatalogs für den Bildungsgang im Förderschwerpunkt Lernen vorgesehen (vgl. § 51 Abs. 2 Satz 5 VSO-F). Dieser wurde vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) erarbeitet und liegt seit Schuljahr 2014/15 vor. (vgl. http://www.isb.bayern.de/download/15806/kompetenzraster_rlp_lernen_ab_20_07_2014.pdf) Die curriculare Benotung in diesen Jahrgangsstufen ist somit ab dem Schuljahr 2015/16 auf Antrag möglich.

15.2.1.3. Zeugnisse im Förderschwerpunkt Lernen

Die Leistungsbewertung nach dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen wirkt sich auch auf die Zeugnisgestaltung aus, denn **die Auswahl des Zeugnisformulars folgt stets der im Schuljahr eingesetzten Bewertungsform bei den Leistungsnachweisen**. Bei herkömmlicher Ziffernbenotung unter Anwendung des bisherigen Lehrplans zur individuellen Lernförderung findet also das bisherige Zeugnisformular mit Ziffernnoten Anwendung. Werden in der Grundschulstufe auf Antrag der Erziehungsberechtigten Noten auf der Grundlage des Grundschullehrplans erteilt, erfolgt im Zeugnis ebenfalls die Ausweisung in Noten. Entsprechendes wurde ab 2013/14 auch für die Zeugnisse der Jahrgangsstufen 8 und 9 gelten, sobald das ISB München auf der Basis des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen einen Kompetenzkatalog für die Jahrgangsstufen 8 und 9 im Bildungsgang Lernen erarbeitet hat.

Erfolgt hingegen bei Anwendung des neuen Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen während des Schuljahres eine individuelle Verbalbeurteilung, so ist das neue Zeugnisformular zur Beschreibung des individuellen Lernfortschritts zu verwenden. Dieses enthält mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 9 die Möglichkeit, eine pädagogische und auf dem Hintergrund der individuellen Möglichkeiten des Schülers orientierte Gesamtwürdigung zu setzen. Dies kann dazu dienen, der Schülerin oder dem Schüler und den Erziehungsberechtigten pointiert rückzumelden, wie die Entwicklung seiner Leistungen und Kompetenzen in dem jeweiligen Fach eingeschätzt wird. In den jeweiligen Fächern und bezogen auf die Bereiche der Methoden- und Fachkompetenzen des Rahmenlehrplans Lernen kann der „Individuelle Lernfortschritt“ in sechs Stufen zusammenfassend durch die Worte

*„insgesamt sehr gut“
 „insgesamt gut“
 „insgesamt befriedigend“
 „insgesamt ausreichend“
 „insgesamt mangelhaft“ oder
 „insgesamt ungenügend“*

beschrieben werden (vgl. § 51 VSO-F). Als Anhang des Kapitels finden sich zwei Zeugnisbeispiele, eines aus der Grund- und eines aus der Mittelschulstufe. Im Teil C des Ringordners befindet sich darüber hinaus eine Präsentation über die neue Form der Leistungsbewertung im Förderschwerpunkt Lernen, die beispielsweise in einer Lehrerkonferenz oder auf einem Elternabend gezeigt werden kann.

Voraussetzung für eine zusammenfassende Bewertung ist die Zustimmung des Schulforums. An Schulen mit einer Grundschulstufe ist zur Anwendung dieser sechsstufigen zusammenfassenden Beschreibung die Zustimmung des Elternbeirats erforderlich. Stimmt das Schulforum bzw. der Elternbeirat nicht zu, bleiben die jeweiligen Felder im Zeugnis leer. Den einzelnen Schulen und Schulfamilien vor Ort gibt dies einen pädagogischen Gestaltungsspielraum und die Möglichkeit, über die Frage der gewünschten Rückmeldung in einen guten und wichtigen Dialog zu treten. Die Sechsstufigkeit der zusammenfassenden Bewertung ist aus Gründen der Vertrautheit an die sechs Stufen der Ziffernnoten angelehnt, bezieht sich jedoch immer auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers auf der Grundlage des individuellen Förderplans. Schülerinnen und Schüler, die auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden, rücken in den Jahrgangsstufen 3 bis 8 in die nächsthöhere Jahrgangsstufe vor. Eine Wiederholung der Jahrgangsstufe ist nach Anhörung oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten aus pädagogischen Gründen ausnahmsweise möglich (§ 53 VSO-F). Die allgemeinen Leistungsbewertungen im Förderschwerpunkt Lernen besitzen somit nicht die Funktionen des sozialen Vergleichs. Eine Zugangsberechtigung zu weiterführenden Schulen mit Zugangsvoraussetzungen ist mit der individuellen, kompetenzorientierten Leistungsbewertung nicht verbunden; sie ist nur bei einer Leistungsbewertung in Noten auf der Grundlage eines Lehrplans der allgemeinen Schule möglich. Die zusammenfassende Beschreibung mit den Worten „insgesamt sehr gut“ usw. stellt eine pädagogische, kompetenzorientierte Bewertung des ausgeschöpften individuellen Leistungspotentials des einzelnen Schülers dar. Der förderdiagnostische Prozess und v. a. die individuelle Förderplanung sind hierbei von grundlegender Bedeutung und Ausdruck der sonderpädagogischen Fachlichkeit. Methodisch bietet sich hier die Portfolio-Arbeit an. Als Sammlung ausgewählter, repräsentativer Schülerarbeiten kann dies die Entwicklung und die Fortschritte des Schülers bzw. der Schülerin dokumentieren und die Stärken darstellen. Neben dem Dokumentationsteil enthält die Sammlung idealerweise auch einen Reflexionsteil.

Fallbeispiel: Portfolio für Marc

Marc, 10 Jahre alt, wurde an einer Grundschule eingeschult und besucht seit diesem Schuljahr ein Sonderpädagogisches Förderzentrum. Er ist ein klasse Sportler, vor allem ein guter Fußballspieler und besonders geschickt im Werken.

Durch seine Lern- und Konzentrationsprobleme hat er immer weniger Lernerfolge erzielen können. Er wirkte zunehmend frustrierter und resignierte in vielen Fachbereichen schließlich ganz. Außerdem zeigte er immer wieder heftige Wutausbrüche und wurde gegenüber Mitschülern immer wieder aggressiv. Deshalb haben seine Eltern schließlich nach eingehender Beratung entschieden, dass er ans SFZ gehen soll. Marc lässt sich leicht ablenken, er braucht viel Bewegung.

In der Klasse sind auch Schülerinnen und Schüler, die nach dem Grundschullehrplan unterrichtet werden, für Marc und einige andere in der Klasse wird der neue Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen zur Unterrichtsgrundlage. Der Rahmenlehrplan ermöglicht sehr individuelles Lernen und das systematische Anbahnen von Methodenkompetenzen.

Nach der Feststellung des Lern- und Leistungsstands, der in einem Sonderpädagogischen Gutachten festgehalten wird, erstellt die Lehrerin am SFZ einen Förderplan, der die wichtigsten Lern- und Förderziele umfasst. Er wird mit Marc und seinen Eltern besprochen und fortlaufend aktualisiert. Insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik werden individuelle Lernziele für Marc formuliert. In den anderen Fächern orientiert sich der Unterricht für Marc am Grundschullehrplan.

Das Schulforum des SFZ hat sich dafür entschieden, die Leistungsbewertung bei Unterrichtung nach dem Rahmenlehrplan gemäß der neuen Möglichkeiten kompetenzorientiert zu gestalten. Herausgestellt werden in diesem Sinn die Lernziele, die Marc erreicht hat bzw. die Kompetenzen, die er sich erarbeiten konnte.

Marc legt zu Beginn des Schuljahres ein Portfolio an, in das er nach Fächern seine Lernerfolge bzw. Belege für diese chronologisch so einsortiert, dass er jederzeit berichten kann, was er im jeweiligen Fach dazugelernt hat. Bis Weihnachten finden sich in seinem



Portfolio folgende Dokumente

Wie mit allen Schülerinnen und Schülern führt die Lehrerin dann kurz vor dem Halbjahresende mit Marc und seinen Eltern ein Lerngespräch. Im Lerngespräch gehen Marc, seine Lehrerin und seine Eltern sein Portfolio durch, stellen fest, welche Lernziele er erreichen konnte und an welchen er noch zu arbeiten hat. Das Ergebnis wird festgehalten, wichtige Punkte werden im Zwischenzeugnis aufgegriffen. Sie bilden auch die Grundlage für die weitere Förderplanung.

Portfolio von Marc

Im Fach Mathematik:

Raum und Form:

- *das Foto eines Plakats, auf dem Marc für seine Mitschülerinnen und Mitschüler alles zur Achsenspiegelung zusammengetragen hat, was man dazu wissen und können muss*
- *der Zirkelführerschein*
- *Steckbriefe von Würfel und Quader (mit Faltmodellen)*

Zahlen und Operationen

- *zu den Grundrechenarten Addition, Subtraktion und Multiplikation jeweils ein Test, bei dem Marc gezeigt hat, dass er die jeweilige Grundrechenart beherrscht und dazu Sachaufgaben lösen kann*
- *das 1000-er Zahlenhaus mit ausgewählten Aufgaben dazu*
- *die Sachrechenkartei mit den Sachrechensituationen der Woche*
- *die monatliche Abrechnung der Klassenkasse*
- *die Abrechnung des Wandertags (Bus, Eintritt, Verpflegung) (Partnerarbeit)*

Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit:

- *eine Übersicht über die Klassengeburtstage*

Im Fach Deutsch:

Sprechen, Lesen und Schreiben:

- *ein Foto des Plakats zur Büchervorstellung „Rosa Riedl, Schutzgepenst“ von Christine Nöstlinger*
- *den Ausdruck einer Präsentation über Christine Nöstlinger (Gruppenarbeit)*
- *eine Kartei mit den Lesetexten der Woche und den Aufgaben dazu*
- *einen Bericht zum Besuch der Stadtteilbibliothek für die Schülerzeitung mit Fotos*
- *die Vorbereitungsliste zur Klassenratsleitung am 3. Dezember*
- *die Urkunde vom 2. Platz im Vorlesewettbewerb der Klasse 4*
- *Tischkarten mit den fünf für Marc wichtigsten Rechtschreibregeln*

Sonderpädagogisches Förderzentrum

Schuljahr 2013/14

Jahrgangsstufe 7

ZWISCHENZEUGNIS

Individuelle Leistungen und Kompetenzen

für
Max Mustermann

Entwicklungsbereiche

Motorik und Wahrnehmung – Denken und Lernstrategien – Kommunikation und Sprache – Emotionen und soziales Handeln

Max zeigt eine hohe Lernmotivation bei beruflichen und sachkundlichen Themenstellungen. Er arbeitet während des Unterrichtsvormittages sehr zügig, aber noch nicht sorgfältig und überlegt genug. Max kann seine Aufmerksamkeit auf die ihm gestellten Aufgaben richten, er lässt sich allerdings recht leicht ablenken. Er hat eine gute Merkfähigkeit bei Themen, die ihn interessieren. Im Projektunterricht zeigt Max, dass er ein Vorhaben gut planen und organisieren kann, die zeitliche Planung von Arbeitsschritten gelingt mit Unterstützung. Auftretenden Schwierigkeiten bei der Durchführung des Vorhabens begegnet er oft mit kreativen Lösungsideen. Mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern arbeitet er konstruktiv zusammen. Kleinere Konflikte kann er lösen, bei größeren Meinungsverschiedenheiten kann er inzwischen die Hilfe von Streitschlichtern annehmen. Erwachsenen gegenüber ist er freundlich. Bezüglich der im Unterricht behandelten Inhalte vergrößert der Schüler seinen Wortschatz deutlich. An außerschulischen Lernorten kann er kurze Gespräche führen.

Methodenkompetenzen und Fachkompetenzen:

Ethik	Individueller Lernfortschritt	insgesamt gut
Der Schüler zeigt Offenheit und Verständnis für die Religionen in seinem Umfeld und kann ihre grundlegenden Gemeinsamkeiten und Gebote darstellen. Max kennt eine Reihe von Konfliktlösungsmöglichkeiten und kann diese zunehmend einsetzen.		

Deutsch	Individueller Lernfortschritt	insgesamt befriedigend
Max kann mit bekannten Personen altersgemäß situationsangemessene Gespräche führen. Er kann kurzen Sachtexten und elektronischen Medien relevante Informationen entnehmen und diese vor einer kleinen Gruppe im kurzen Referat oder mittels einer Präsentation darstellen. Mit Hilfestellung kann er grundlegende Fachbegriffe beim Untersuchen von Sprache anwenden. Bei der Arbeit mit Wortlisten und einer Rechtschreibkartei wendet er grundlegende Rechtschreibregeln zunehmend selbstständig an. Beim Überprüfen eigener Texte muss er noch sorgfältiger und gewissenhafter arbeiten, um alle Fehler zu entdecken. Ihm unbekannte Wörter kann er im Wörterbuch nachschlagen. Fragen zu Inhalt und größeren Zusammenhängen bei Texten kann er durch wiederholtes Lesen erfassen und mit Hilfen in einen Gesamtzusammenhang setzen. Er kann kurze Texte selber verfassen, braucht dazu aber Unterstützung.		

Sonderpädagogisches Förderzentrum

Schuljahr 2013/14

Jahrgangsstufe 4

ZWISCHENZEUGNIS

Individuelle Leistungen und Kompetenzen

für

Martina Mustermann

Entwicklungsbereiche

Motorik und Wahrnehmung – Denken und Lernstrategien – Kommunikation und Sprache – Emotionen und soziales Handeln

Martina ist eine meist gut gelaunte und mitteilungsfreudige Schülerin. Sie bewegt sich sehr gerne und zeigt große Geschicklichkeit im sportlichen Bereich. Am Unterrichtsgeschehen beteiligt sie sich interessiert und kann sich auf Lernsituationen einlassen, zeigt dabei aber noch etwas zu kurze Konzentrationsphasen. Sie lässt sich leicht ablenken. Arbeiten erledigt sie zügig, aber zu wenig sorgfältig. Sie identifiziert sich wenig mit den Arbeitsergebnissen. Auf Gruppenarbeiten lässt sie sich zunehmend ein. Die Vorschläge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler berücksichtigt sie noch zu wenig, sie hält stark an eigenen Ideen fest und neigt dazu, diese durchzusetzen. Die Umgangsformen Erwachsenen gegenüber sind zu verbessern.

Methodenkompetenzen und Fachkompetenzen:

Ethik	Individueller Lernfortschritt	insgesamt befriedigend
<p>Die Schülerin kann eigene Gefühle wahrnehmen und beschreiben, Stille- und Wahrnehmungsübungen helfen ihr dabei. Sie beginnt, sich in die Rolle anderer Schülerinnen und Schüler hineinzudenken und Situationen aus deren Sicht wahrzunehmen und zu beschreiben. Sie kennt verschiedene Elemente aus den Kulturen der Mitschülerinnen und Mitschüler und kann diese erklären.</p>		

Deutsch	Individueller Lernfortschritt	insgesamt befriedigend
<p>Martina kann eigene Erlebnisse in der Gruppe erzählen und auf Nachfragen eingehen. Bei kurzen Erzählungen kann sie sich auf die Erlebnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler einlassen. Knappe Geschichten und andere einfache Texte kann sie sinnentnehmend lesen. Bekannte Texte kann sie bei guter Übung geläufig vorlesen. Die Schülerin verfasst eigene kurze Texte mit Strukturierungshilfen. Diese kann sie mit Unterstützung überarbeiten, sie greift dabei auf einzelne Rechtschreibregeln zurück. Sie verwendet erste Fachbegriffe bei der Untersuchung von Sprache.</p>		

15.2.2 Leistungsbewertung am Förderzentrum auf der Grundlage des Lehrplans für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Erfolgt am Förderzentrum eine Unterrichtung nach den Lehrplänen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, so sollen an Stelle von Probearbeiten im Unterricht individuelle Entwicklungs- und Leistungsfeststellungen getroffen werden (vgl. § 50 Abs. 4 VSO-F). Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung findet keine Bewertung durch Noten statt (§ 51 Abs. 3 VSO-F).

Die Zeugnisse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung enthalten an Stelle der Noten und Bewertungen eine allgemeine Würdigung der Leistungen in den verschiedenen Bereichen des Unterrichtes. Zusätzlich ist eine Bemerkung über die personale und soziale Entwicklung in der Schule sowie über das Lern- und Arbeitsverhalten aufzunehmen. Das Jahreszeugnis vor Eintritt in die Berufsschulstufe enthält folgenden Vermerk: „Sie/Er hat die Hauptschulstufe (Red.: jetzt Mittelschulstufe) erfolgreich abgeschlossen und wechselt in die Berufsschulstufe" (vgl. § 56 Abs. 8 VSO-F).

Grundsätzlich sollen die Schülerinnen und Schüler bei Unterrichtung auf der Grundlage des Lehrplans für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung alle Jahrgangsstufen, insbesondere die Berufsschulstufe durchlaufen. Sie wechseln in die nächsthöhere Jahrgangsstufe oder in die Berufsschulstufe auf Grund ihres Entwicklungsstandes über, der in einer allgemeinen Würdigung ihrer Leistungen in den Zeugnissen Ausdruck findet (vgl. § 53 VSO-F).



15.3 Serviceteil

Weitere Auskünfte zur Leistungsbewertung bei schulischer Inklusion erhalten Sie bei:

Dr. Ellen Kunstmann
 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
 ellen.kunstmann@isb.bayern.de
 089/2170-2815

MR Erich Weigl
 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
 Erich.Weigl@stmbw.bayern.de
 089/2186-2512

Literatur:

Albrecht C.: Kompetenzorientierung im Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen. S. 94 – 103. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2011. Auer: Donauwörth 2012

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: „Änderung der Zeugnisformulare für die Förderzentren im Schuljahr 2012/13 unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts Leistungsbewertung nach dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen“ (KMS IV.6 – 5 S 8422 – 4a.90936 vom 10.09.2012)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen. Wuppertal 2012

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München 2003

Kultusministerkonferenz: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010. Fundort: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf

Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern – VSO-F mit Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen BayEUG. 12. Auflage. Maiss: München 2012.

Schulordnung für die Grundschulen und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung -VSO) .Vom 01. September 2008.

Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (Grundschulordnung - GrSO). Vom 11. September 2008.

Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern (Mittelschulordnung - MSO). Vom 04. März 2013

16. Übergänge und Inklusion – eine pädagogische Chance



Zusammenfassung

Ziel ist, in verschiedenen, aneinander anschließenden inklusiven Settings eine gleichberechtigte, aktive Teilhabe zu ermöglichen und diese positiven Erfahrungen aufeinander aufbauend bis in das Berufsleben kontinuierlich weiterzuführen, um eine chancengleiche gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Angesichts der zentralen Bedeutung gelingender Übergänge zwischen verschiedenen inklusiven Settings werden in diesem Kapitel die Übergänge vom vorschulischen Bereich in die Schule, von einer Schule in eine andere Schule und von der Schule in den Beruf ausführlich beleuchtet. Beim Übergang von der Vorschule in die Schule tragen die *Mobilen Sonderpädagogischen Hilfen*, die *Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE)*, der Modellversuch *Flexible Grundschule* sowie die *Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen* zu einer sanften Gestaltung des Übergangs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei.

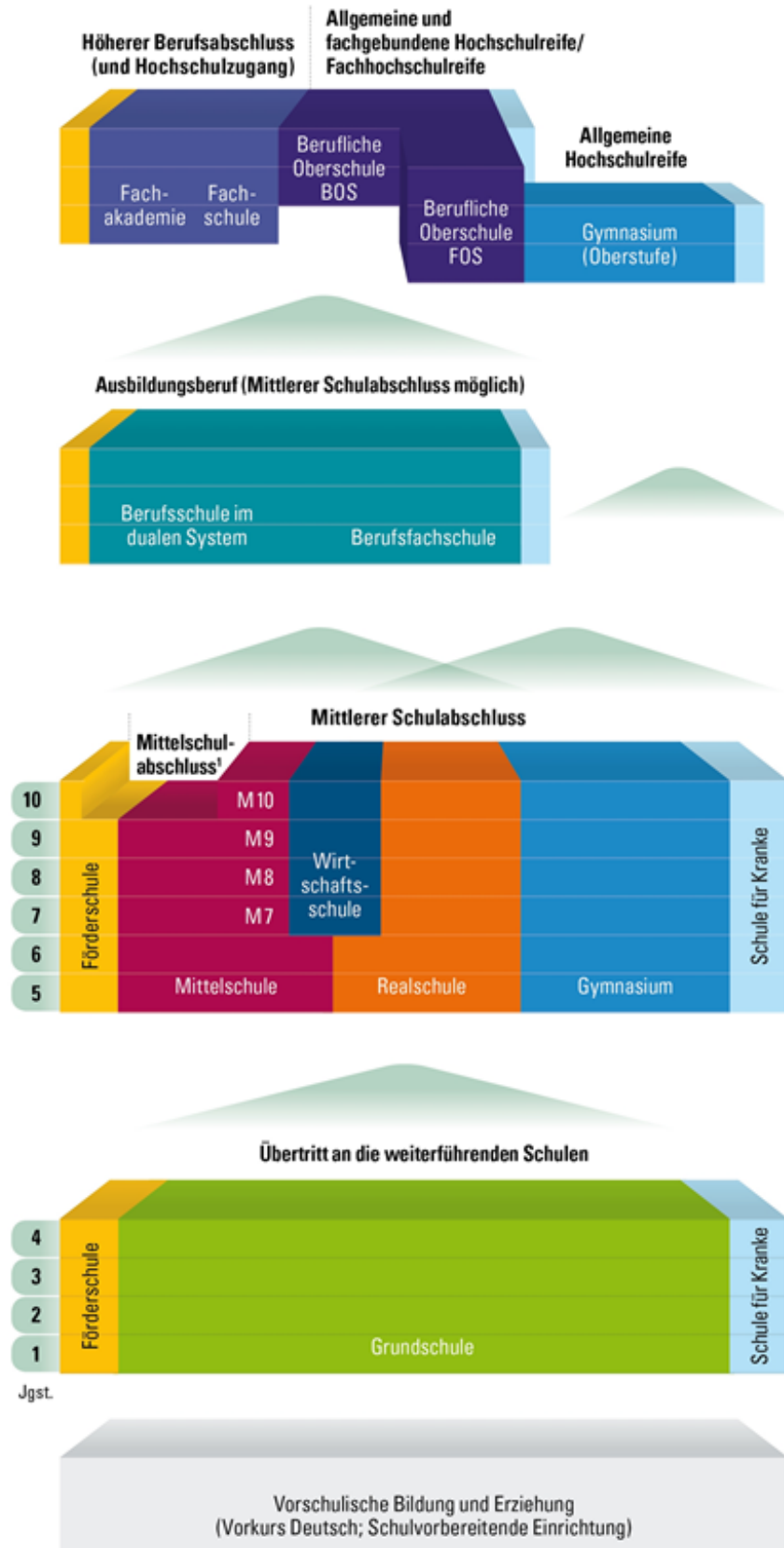
Wechsel zwischen der Förderschule und der allgemeinen Schule sind grundsätzlich in allen Jahrgangsstufen möglich und ausdrücklich erwünscht.

Beim Übergang von der Schule in den Beruf kommt der Maßnahme *„Berufsorientierung INDIVIDUELL“* im Rahmen des Bund-Länder-Programms "Initiative Inklusion" für Schülerinnen und Schüler aller Schularten eine herausragende Bedeutung zu. Darüber hinaus werden zahlreiche Möglichkeiten der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Phasen der Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung und beim Berufseintritt ausführlich aufgezeigt. So werden unter anderem die inklusiven Möglichkeiten an den Berufsschulen sowie die spezifischen Angebote an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung erörtert.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird darüber hinaus die inklusive Maßnahme *„Übergang Förderschule – Beruf (ÜFSB)“* vorgestellt.

Übergängen kommt im Rahmen von inklusiver Beschulung eine große Bedeutung zu. Die Übergänge vom vorschulischen Bereich in die Schule, von einer Schule in eine andere Schule und von der Schule in den Beruf stellen wichtige Verbindungsstellen dar (rechtliche Grundlagen: siehe Kapitel 5). Ein unvorbereiteter, holpriger Übergang birgt immer die Gefahr des abrupten und unnötigen Abbruchs einer zuletzt erfolgreichen Lern- und Entwicklungsbiographie. Um dem vorzubeugen, ist eine fließende Gestaltung der Übergänge notwendig. So bergen sie die pädagogische Chance einer Brückenfunktion zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Aus inklusiver Hinsicht kommt somit der Gestaltung der Übergänge eine herausragende Bedeutung zu. Ziel muss es sein, in verschiedenen, aneinander anschließenden inklusiven Settings eine gleichberechtigte, aktive Teilhabe zu ermöglichen und diese positiven Erfahrungen aufeinander aufbauend bis in das Berufsleben kontinuierlich weiterzuführen. Nur wenn es gelingt, diese Entwicklungen durch die gesamte Lernbiographie bis ins Berufsleben mitzunehmen, kann Inklusion mit dem Ziel der chancengleichen gesellschaftlichen Teilhabe gelingen. Dabei ist ein gutes Management der Übergänge besonders bedeutsam.

Um die Bedeutung von Übergängen bei inklusiver Beschulung aufzuzeigen, gibt die nachfolgende



¹ Erfolgreicher oder qualifizierender Abschluss der Mittelschule

Grafik: Überblick über die Struktur des bayerischen Schulsystems.

Das Förderschulsystem erstreckt sich dabei von der Grundschulstufe über die Mittel- und Oberstufe bis zur Berufsschulstufe und den beruflichen Fachakademien. Angesichts der stark differenzierten Ausrichtung unseres Schulsystems keimt immer wieder die Diskussion um die Vereinbarkeit mit Inklusion auf. Die bildungspolitische Antwort darauf ist zum einen die Vielfalt schulischer Angebote bei einer gleichzeitigen Durchlässigkeit des Schulsystems und einer fließenden Gestaltung der Übergänge unterstützt durch die Schullaufbahnberatung, zum anderen die grundsätzliche Möglichkeit des lernzieldifferenten Lernens, solange keine schulartspezifischen Voraussetzungen für die Aufnahme und das Vorrücken bestehen.

16.1 Übergang vom vorschulischen Bereich in die Schule

Im Rahmen der inklusiven Schullandschaft ist beim Übergang vom vorschulischen Bereich in die Schule eine individuell passende Lösung zu suchen. Hier bieten sich sowohl verschiedene inklusive Beschulungsmodelle an der allgemeinen Schule als auch in den einzelnen Förderschwerpunkten spezialisierte Förderschulen an (vgl. Kap. 4, 5 und 8). Dabei erfolgt keine dauerhafte Festlegung auf die einmal getroffene Förderortentscheidung; diese ist vielmehr in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren.

Beim Übergang vom vorschulischen Bereich in die Schule sind verschiedene Wege zu unterscheiden:

Besucht ein Kind die *Schulvorbereitende Einrichtung (SVE)* eines Förderzentrums oder wird durch die *Mobile Sonderpädagogische Hilfe (mSH)* eines Förderzentrums betreut, wird für dieses Kind ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt. Dies beinhaltet eine pädagogisch-psychologisch begründete Empfehlung zum geeigneten Förderort des Kindes und stellt die Grundlage einer eingehenden Beratung der Erziehungsberechtigten dar. Schließlich entscheiden die Erziehungsberechtigten über den schulischen Lern- und Förderort ihres Kindes. Füllen die Erziehungsberechtigten auf der Basis dieses Beratungsgesprächs die Entscheidung für einen Besuch der *Grundschule*, so sollte der Übergang durch alle für das Kind Verantwortlichen durch einen möglichst frühzeitigen Kontakt und Austausch zwischen den betrauten Pädagogen unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und des Kindes selbst möglichst fließend gestaltet werden. Eine entscheidende Grundlage für die derzeitige Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte, Schule und Elternhaus in Bayern stellen die „Bayerischen Leitlinien für Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit“ dar. Ihr Ziel ist es, „die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Einrichtungen, die sich der Förderung von Kindern und Jugendlichen widmen, nachhaltig zu organisieren und auch die Übergänge für die Kinder und ihre Eltern damit fließender zu gestalten.“ (Schule und Wir 2/2013, S. 26).

Dies ist auch die Grundidee des Modellversuchs *Flexible Grundschule* als gemeinsames Projekt der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Kultusministeriums. Die Schülerinnen und

Schüler können sich hier je nach individuellem Lerntempo den Lernstoff der ersten beiden Jahrgangsstufen in 1 – 3 Jahren aneignen.

Als alternativer Lern- und Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen an den Sonderpädagogischen Förderzentren die *Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen (DFK)* zur Verfügung. Nach §24 VSO-F wurden sie eingerichtet, um diagnosegeleitet den sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen. Aufgabe der DFK ist es, für die Schülerinnen und Schüler die Grundlage einer weiteren individuellen Förderung an der Förderschule zu schaffen oder sie nach Abschluss der Förderphase an die Grundschule zurück zu führen. Dem Unterricht in diesen Klassen wird der Lehrplan der Grundschule, gegebenenfalls der Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen, zu Grunde gelegt. Auf Grund des individuellen Förderbedarfs ist für jede Schülerin und für jeden Schüler zu entscheiden, ob sie bzw. er die Förderphase in der DFK zwei oder drei Jahre durchlaufen soll. Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen oder Hören ist der Besuch des Schuljahres 1A⁸ verpflichtend, soweit nicht im Einzelfall ein Überspringen dieser Jahrgangsstufe in Betracht kommt. Der Besuch dieses eingeschobenen Schuljahres gilt nicht als Wiederholung einer Jahrgangsstufe (§24 VSO-F). Die DFK stellt für Schülerinnen und Schüler mit hohem sonderpädagogischen Förderbedarf als zeitlich begrenztes, intensives Förderangebot mit einem flexiblen Zeitfenster von einem zusätzlichen Förderjahr eine bedeutsame Möglichkeit dar, um den Übergang in die Grundschule fließend zu gestalten. Relativ hohe Rückführungsquoten an die Grundschulen bestätigen den Erfolg der Diagnose- und Förderklassen.

16.2 Übergänge von der Förderschule in die allgemeine Schule

Verbunden mit der inklusiven Ausrichtung des bayerischen Schulsystems sind Übergänge von der Förderschule in die allgemeine Schule nicht nur in allen Stufen grundsätzlich möglich (rechtliche Grundlagen: vgl. Kap. 4); sie werden ausdrücklich begrüßt und somit durch vielfältige Unterstützungssysteme begleitet. Grundsätzlich erfolgt keine dauerhafte Festlegung auf eine einmal getroffene Förderortentscheidung; diese ist vielmehr in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Bei einer Unterrichtung an der Förderschule ist so jährlich zu prüfen, ob die Regelschule nicht einen geeigneten Förderort darstellen könnte. Ein wichtiges Instrumentarium stellt hierzu der Probeunterricht an der aufnehmenden Schule dar. Sonderpädagogik versteht sich hier im Grundsatz als nur vorübergehend notwendiges, intensives Angebot auf Zeit. Ziel ist die inklusive Unterrichtung und Förderung an der allgemeinen Schule. Der Sonderpädagogik kommt dabei aufgrund ihres

⁸ Beim Schuljahr 1A handelt es sich um ein gegebenenfalls zwischen den Jahrgangsstufen 1 und 2 eingeschobenes Schuljahr, um die Förderzeit in der DFK auf drei Schuljahre zu verlängern.

subsidiären Charakters die Aufgabe der Unterstützung der allgemeinen Schulen in der Unterrichtung und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu. Eine ausführliche Darstellung dieser Unterstützungsleistungen findet sich in den Kapiteln 3 und 8.

16.3 Übergang von der Schule in den Beruf

Von zentraler Bedeutung für die Umsetzung von Inklusion in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen ist der Übergang von der Schule in den Beruf. Schule hat den Auftrag, den Weg in Arbeit und Gesellschaft zu ebnen. Nur wenn die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung nach inklusiver Beschulung in eine ebenfalls inklusiv ausgerichtete Berufsausbildung gegeben ist, kann sich ein gleichberechtigter Zugang aller Menschen zum beruflichen Lebensbereich entwickeln.

Doch warum ist der Beruf eigentlich so wichtig für das Wohlbefinden? Eine Arbeitsstelle dient nicht nur der Erwirtschaftung eines notwendigen Einkommens, sondern gibt auch das befriedigende Gefühl, gebraucht zu werden und etwas Sinnvolles mit der Zeit anzufangen. Auf diese Weise schafft der Beruf Identität und stärkt das Selbstvertrauen. Er bietet darüber hinaus soziale Kontaktmöglichkeiten sowie Möglichkeiten zur geistigen Weiterentwicklung (vgl. OECD 2011). Somit kommt dem Beruf wie auch der Bildung eine zentrale Bedeutung für die Persönlichkeitsentfaltung zu. „Für Eltern ist es ein wichtiges Ziel, dass das Kind seinen Platz in der Gesellschaft findet. Dazu gehört ein Beruf und eine Arbeitsstelle. Wege in Arbeit und Beruf sind sehr unterschiedlich, deshalb gilt es, für jeden einzelnen Jugendlichen seinen individuell passenden Weg zu finden und ihn auf diesem Weg zu unterstützen und zu begleiten.“ (Ziegler 2013, S. 4). Für einen erfolgreichen Übergang in die Berufswelt sind sowohl Berufsorientierungsmaßnahmen in der Schule als auch Eingliederungs- und Unterstützungsmaßnahmen beim Berufseintritt notwendig.

Gemäß § 33 Sozialgesetzbuch III (SGB III) ist es Aufgabe der Agentur für Arbeit, in Schulen in qualifizierter Weise eine Berufsorientierung und Berufseingliederung mitzuorganisieren:

„Die Agentur für Arbeit hat zur Vorbereitung der Jugendlichen und Erwachsenen auf die Berufswahl sowie zur Unterrichtung der Ausbildungssuchenden, Arbeitsuchenden, Arbeitnehmer und Arbeitgeber Berufsorientierung zu betreiben. Dabei soll sie über Fragen der Berufswahl, über die Berufe und ihre Anforderungen und Aussichten, über Wege und Förderung der beruflichen Bildung sowie über beruflich bedeutsame Entwicklungen in den Betrieben, Verwaltungen und auf dem Arbeitsmarkt umfassend unterrichten. Die Agentur für Arbeit kann Schüler allgemein bildender Schulen durch vertiefte Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung fördern (Berufsorientierungsmaßnahme). Die Maßnahme kann bis zu vier Wochen dauern und soll regelmäßig in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden. Voraussetzung ist, dass sich Dritte mit mindestens 50 Prozent an der Förderung beteiligen.“ (§ 33 SGB III)

Im Bereich der Integration von Jugendlichen mit Schwerbehinderung wird die Bundesagentur für Arbeit durch die Integrationsfachdienste unterstützt.

Ziel ist die Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt, wobei die Integrationsfachdienste (IFD) die Möglichkeit haben sollen, sich bereits in der Berufsorientierungsphase zu beteiligen. Dabei bleibt die Wahrnehmung der gesetzlichen Aufgaben der BA im Rahmen der Berufsorientierung unberührt, die Integrationsfachdienste sollen die Arbeitsagenturen bei ihrer Arbeit unterstützen. Auf örtlicher Ebene wird eine enge Zusammenarbeit sowie eine klare Aufgabenverteilung bzw. Absprache zwischen Integrationsfachdiensten und Arbeitsagentur notwendig, um die Arbeiten effektiv zu erledigen.

Die Integrationsfachdienste sind im Auftrag der Integrationsämter auch Ansprechpartner für die Arbeitgeber: Sie informieren und unterstützen – u.a. auch bei Förderleistungen. Im Dialog von Förderschule und Berufsberatung kann so gemäß der „Vereinbarung über Richtlinien für die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung in Bayern“ vom 24. April 2006 zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und der Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Bayern eine bestmögliche berufliche Zukunft für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf etabliert werden. Durch die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung/Rehateam muss gewährleistet sein, dass zum Wohle der Schülerinnen und Schüler bestmögliche Vernetzungen geschaffen werden. Die möglichst fließende und anschlussfähige Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf sowie die inklusiven Möglichkeiten im Bereich der Berufsausbildung sollen nun nachfolgend ausführlich erörtert werden.

Im Bereich der Integration von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung sind die Reha-Berater der Arbeitsagentur flächendeckend in den sonderpädagogischen Förderzentren und den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung beratend tätig.

16.3.1 Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung

Für die erfolgreiche Gestaltung eines fließenden und anschlussfähigen Übergangs von der Schule in den Beruf hält das differenzierte Bildungswesen zahlreiche schulische Berufsorientierungsmaßnahmen bereit. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen am Arbeitsmarkt wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche curriculare Neukonzeptionen vorgelegt, nämlich 2003 für das Unterrichtsfach „Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT)“ an Hauptschulen (jetzt Mittelschulen), 2004 für den Lernbereich „Berufs- und Lebensorientierung (BLO)“ am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen, 2007 für die Berufsschulstufe am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und 2008 für Gymnasien.

Angesichts der verstärkten inklusiven Entwicklungen der letzten Jahre wird derzeit vom Arbeitskreis „Berufsorientierung inklusiv“ unter Leitung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München ein Berufsorientierungsordner für inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erarbeitet. Dieser widmet sich unter anderem den persönlichen Fähigkeiten und Stärken der Schüler, Berufsbildern und ihren Anforderungen, der Reflexion praktischer Erfahrungen und der Bewerbung. Darüber hinaus soll er einen Serviceteil mit Kontakten und Informationen bieten. Welche beruflichen Orientierungshilfen der allgemeinen Schulen und der Förderschulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf darüber hinaus bereits zur Verfügung stehen, wird nun nachfolgend einzeln erläutert.

16.3.1.1 Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler aller Schularten: „Berufsorientierung INDIVIDUELL“

Die Entwicklung einer realistischen und tragfähigen beruflichen Perspektive stellt für Schülerinnen und Schüler aller Schularten mit einer der wesentlichen Herausforderungen gegen Ende ihrer Schulzeit dar. Im Besonderen gilt dies für Jugendliche und junge Erwachsene, die mit nachhaltigen Erkrankungen oder umfassenden Beeinträchtigungen (z. B. Diabetes, Epilepsie, Depression, Persönlichkeitsstörungen, Autismus, Körper- und Sinnesbehinderungen, ausgeprägte kognitive Beeinträchtigungen) leben müssen. Für diese ist es oft nicht einfach, am Ende der Schulzeit ein geeignetes Berufsfeld zu finden.

Berufsorientierung INDIVIDUELL – eine Maßnahme im Rahmen des Bund-Länder-Programms "Initiative Inklusion" – bietet hier die notwendige, einzelfallbezogene Unterstützung. Sie wird in Kooperation der Bayerischen Staatsministerien für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMUK) sowie für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) und der Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt.



ifd
integrations
fach
dienst

**Berufsorientierung
individuell (BI)**

Wir unterstützen Schülerinnen
und Schüler im Rahmen des
Bund-Länder-Programms
„Initiative Inklusion“

Zur Zielgruppe zählen Schülerinnen und Schüler der Abgangs- oder Vorabgangsklassen aller allgemeinen Schulen (Förder-, Mittel-, Realschulen, Gymnasien), Wirtschaftsschulen, beruflichen Oberschulen sowie der AQJ⁹-, BVJ¹⁰- und JoA¹¹-Klassen an Berufsschulen bzw. Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung,

- bei denen besondere Hindernisse für die Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erwarten sind,
- bei denen es möglich erscheint, durch eine zusätzliche individuelle Unterstützung in der Phase der beruflichen Orientierung eine realistische berufliche Perspektive zu entwickeln,
- die (schwer-)behindert oder gesundheitlich eingeschränkt sind. (Eine förmliche Anerkennung z. B. durch einen Schwerbehindertenausweis ist nicht notwendig.)

Teilnehmende Schülerinnen und Schüler können eine passgenaue professionelle Begleitung der Berufsorientierung durch geschulte Fachkräfte der Integrationsfachdienste (IFD) in Anspruch nehmen. Als Bausteine kommen beispielsweise in Betracht:

- Individuelle Stärken- / Schwächen-Analyse
- Information über verschiedene Berufsbilder
- Akquise von Praktikumsplätzen
- Begleitung und Auswertung von Praktika
- Stärkung der persönlichen und beruflichen Kompetenzen
- Bewerbungstraining

Die Begleitung durch den Integrationsfachdienst kann sich im Rahmen von „Berufsorientierung INDIVIDUELL“ auf die letzten beiden Schuljahre erstrecken, wobei der Gesamtumfang einer Einzelmaßnahme sechs Monate nicht überschreiten darf.

Der Unterstützung bei der Entwicklung einer realistischen Berufswahlentscheidung dient auch die angestrebte Vernetzung aller Beteiligten, beispielsweise in Form einer Berufswegekonferenz. Hier beraten die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler, die Eltern, Lehrkräfte, Praktikums- und Arbeitgeber, Berufs- und/oder Reha-Berater der Agentur für Arbeit, Berater des Integrationsfachdienstes und ggf. weitere Fachkräfte über Perspektiven, Ziele und Maßnahmen bezogen auf die berufliche Zukunft des Jugendlichen. Im Idealfall sollten alle die, die am Übergang des Einzelnen von der Schule in den Beruf als Akteure oder Verantwortliche beteiligt sind, teilnehmen, um zum einen die unterschiedlichen Vorstellungen, Wünsche, Erfahrung einzubringen, zum andern aber auch konkrete Maßnahmen und

⁹ Arbeitsqualifizierungsjahr für nicht ausbildungsgerechte Jugendliche

¹⁰ Berufsvorbereitungsjahr

¹¹ Jugendliche ohne Ausbildungsplatz

Perspektiven diskutieren und ggf. vereinbaren zu können. Ziel ist es, ggf. mit der Inanspruchnahme geeigneter Hilfen einen realistischen Weg in das Arbeitsleben zu entwickeln und diesen durch das etablierte Helfernetz zu unterstützen. Durch Austausch, Information und Beratung sollen Barrieren überwunden, Ängste abgebaut und förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. So können beispielsweise Informationen über die Auswirkungen von Epilepsie hilfreich sein, um die Passung eines Praktikums- oder Arbeitsplatzes einschätzen und diesen ggf. entsprechend gestalten zu können.

Für weitere Informationen können sich interessierte Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte an Beratungsfachkräfte (Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen) oder Schulleitungen wenden. Darüber hinaus stehen ebenso die staatlichen Schulberatungsstellen (www.schulberatung.bayern.de) sowie der unmittelbar zuständige Integrationsfachdienst (www.integrationsfachdienst.de) als Ansprechpartner zur Verfügung.

16.3.1.2 Berufsorientierung an der Mittelschule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Berufsorientierung hat an der Mittelschule von jeher einen hohen Stellenwert. Eine wichtige Grundlage dafür ist der Pakt „Hauptschule und Wirtschaft – Gemeinsam zum Erfolg!“, der im Jahr 2007 zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der bayerischen Wirtschaft geschlossen wurde. In der neuen Mittelschule werden Berufsorientierung und Praxisbezug weiter ausgebaut. Die berufsorientierenden Maßnahmen in Unterricht und Schulleben der Mittelschule bauen aufeinander auf und bilden eine solide Basis für den weiteren Weg in Schule und Berufs- bzw. Arbeitswelt. Alle berufsorientierenden Maßnahmen werden, beginnend ab Jahrgangsstufe 5 bis hoch zur Jahrgangsstufe M10 stets altersstufengerecht und schülergemäß durchgeführt.

Berufsorientierung an der Mittelschule

Neben den gängigen Berufsvorbereitungsmaßnahmen sind an der Mittelschule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Berufsorientierung noch weitere schulische Unterstützungsmaßnahmen erforderlich. Grundsätzlich gelten alle Maßnahmen und Angebote der Arbeitsagentur, die für Schülerinnen und Schüler an der Förderschule zur Verfügung stehen, auch bei inklusiver Beschulung. Es liegt in der Verantwortung der Mittelschule, dass ihre Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie deren Erziehungsberechtigte unter Einbeziehung der REHA-Berater der Agentur für Arbeit frühzeitig im Hinblick auf weiterführende Angebote und Maßnahmen zur Unterstützung des Berufseinstiegs beraten werden. Die Fortbildung hat dafür Sorge zu tragen, dass diese Mechanismen den Lehrkräften der Mittelschule vertraut werden.

Insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen hat die zuständige Lehrkraft der Mittelschule durch mehrmalige, intensive Beratungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten für einen gelingenden und weiterführenden Anschluss nach der Schule Sorge zu tragen. Sie wird dabei von der an sehr vielen Mittelschulen aktiven JaS (Jugendsozialarbeit an Schulen) unterstützt. Zur weiteren Unterstützung kann der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) der zuständigen Förderschule hinzugezogen werden (vgl. § 25 Abs. 2 VSO-F). Ein bedeutsamer Beratungspunkt kann unter anderem die Beantragung der Erstellung eines Sonderpädagogischen Gutachtens durch die Erziehungsberechtigten sein, denn das Instrumentarium des Sonderpädagogischen Gutachtens steht auch den inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Mittelschulen zur Verfügung: In Anlehnung an §27 VSO-F kann der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) der zuständigen Förderschule auf Antrag der Erziehungsberechtigten unter Mitwirken der Mittelschule und der Arbeitsverwaltung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein sonderpädagogisches Gutachten erstellen, um gegebenenfalls eine Fortsetzung der sonderpädagogischen Förderung und/oder notwendige berufsvorbereitende Maßnahmen veranlassen zu können. Indem der MSD bei der Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens sowohl mit der Mittelschule als auch mit der Arbeitsverwaltung kooperiert und hier das zentrale Bindeglied zwischen den verschiedenen Partnern darstellt, kommt ihm in der Phase der Berufsvorbereitung eine wichtige Brückenfunktion zu.

Das sonderpädagogische Gutachten

Das sonderpädagogische Gutachten kann in Anlehnung an §27 VSO-F auch an der Mittelschule eine gute Grundlage zur Vorbereitung auf die berufliche Zukunft darstellen. Das Gutachten bildet eine fundierte Grundlage für ein ausführliches Beratungsgespräch zwischen Erziehungsberechtigten, Jugendlichen, der Lehrkraft für Sonderpädagogik und dem Berufsberater/Rehabberater zur weiteren berufsvorbereitenden oder beruflichen Orientierung.

Die VSO-F gibt in § 27 Abs. 2 die *formalen* Anforderungen vor:

- Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik erstellt das sonderpädagogische Gutachten „unter Beteiligung der Berufsberatung“ (§ 27 Abs. 2 Satz 3 VSO-F).
- Der Schüler erhält das sonderpädagogische Gutachten „spätestens mit dem Zwischenzeugnis der 9. Jahrgangsstufe...“ in doppelter Ausfertigung (...); soweit für eine Bewerbung erforderlich, kann es bereits dem Jahreszeugnis der 8. Jahrgangsstufe beigelegt werden.“ (§ 27 Abs. 2 Satz 1 VSO-F).
- Das sonderpädagogische Gutachten „wird den Erziehungsberechtigten und den Jugendlichen insbesondere zur Vorlage für Maßnahmen der beruflichen Ausbildung und Förderung gegeben“ (§ 27 Abs. 2 Satz 4 VSO-F).

Die VSO-F definiert in § 27 Abs. 2 Satz 2 auch die *inhaltlichen* Parameter. Demnach enthält das sonderpädagogische Gutachten:

- „Feststellungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf“,
- „Aussagen über Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung bzw. eventuell notwendige berufsvorbereitende Maßnahmen“,
- „Empfehlungen über die weitere Beschulung nach der Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung einschließlich Aussagen zur möglichen Beschulung an der allgemeinen Berufsschule“ (§ 27 Abs. 2 Satz 2 VSO-F).

Auf die Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens lässt sich diese Maxime übertragen: „Es gibt keine wirkungsvolle Förderung ohne gesicherte Diagnose“. Demnach müssen alle in *interdisziplinärer und prozessorientierter Diagnostik* gewonnenen Beobachtungen und Erkenntnisse, die - in gebündelter Form - in eine verbal-beschreibende Fassung des sonderpädagogischen Gutachtens einmünden, valide begründbar und inhaltlich belegbar sein. Die Aussagen über Art, Umfang und Schweregrad des sonderpädagogischen Förderbedarfs, den die außerschulischen Rechtsvorschriften - insbesondere in den Sozialgesetzbüchern (§ 19 SGB III und § 2 SGB IX) sowie im Berufsbildungsgesetz (§ 64 bis § 68 BBiG) - als „Behinderung“ definieren, verlangen nach Formulierungen, die mit der Diktion der Bundesagentur für Arbeit kompatibel sind. Das sonderpädagogische Gutachten kann und soll dem Berufsberater/Reha-Berater als verantwortlichem Leistungsträger als eine wichtige Entscheidungsgrundlage dienen.

Von hoher Wichtigkeit ist die Tatsache, dass die Lehrkraft für Sonderpädagogik durch die VSO-F dazu aufgefordert wird, in Absprache mit dem Berufsberater/Rehaberater eine *Empfehlung über den nachfolgenden berufsschulischen Lernort* auszusprechen (vgl. § 27 Abs. 2 Satz 2 VSO-F). Überdies ist es unverzichtbar, dass die Lehrkraft für Sonderpädagogik in enger Kooperation und in fachlichem, vertrauensvollem Dialog mit dem Berufsberater/Rehaberater im sonderpädagogischen Gutachten einvernehmlich zu einer realistischen Berufswegplanung gelangt.

Die Informationen, die die Schule im Rahmen des § 27 Abs. 2 VSO-F an den Berufsberater - mündlich - weitergibt, beschränken sich auf das, was zur Beurteilung des individuellen Förderbedarfs und der dafür in Frage kommenden Maßnahmen notwendig ist. Die Erziehungsberechtigten bzw. die volljährigen Jugendlichen sind vorab über eine Weitergabe der Daten im Rahmen des – in der Regel gemeinsamen – Gesprächs mit dem Berufsberater zu informieren. Sind die Erziehungsberechtigten bzw. der volljährige Schüler nicht mit einer mündlichen Weitergabe der Daten einverstanden, so kann die Schule lediglich abstrakt und außerhalb eines konkreten, schülerbezogenen Gesprächs

weitere Fördermaßnahmen erörtern. Ist trotz abstrakter Schilderung ein Rückschluss auf einen Schüler möglich, hat die Beteiligung der Arbeitsverwaltung zu unterbleiben; in diesem Fall beschränkten sich die „Aussagen über Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung“ im Sonderpädagogischen Gutachten auf die „Empfehlungen zur weiteren Beschulung“.

Eine Weitergabe des sonderpädagogischen Gutachtens an den Berufsberater bzw. an die Bundesagentur für Arbeit ist mit der Einbeziehung der Arbeitsverwaltung bei der Erstellung des Gutachtens nicht verbunden; die Weitergabe des Gutachtens liegt alleine im Verantwortungsbereich des Jugendlichen bzw. seiner Erziehungsberechtigten. Eine Weitergabe des Gutachtens an den Berufsberater bzw. an die Bundesagentur für Arbeit und an die aufnehmende Berufsschule oder Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung ist dem Jugendlichen bzw. seinen Erziehungsberechtigten seitens der Lehrkraft für Sonderpädagogik zu empfehlen. Wird das Gutachten nach § 27 Abs. 2 VSO-F der Arbeitsverwaltung, z. B. im Rahmen einer geplanten Teilnahme an einer BvB-Maßnahme, nicht zur Verfügung gestellt, ist es Aufgabe der Arbeitsverwaltung die für ihre Maßnahme ggf. notwendige Diagnostik selbst durchzuführen.

Die Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens verlangt angesichts der Veränderungen in den rechtlichen Bestimmungen sowie in Handlungsabläufen der Agentur für Arbeit von der Lehrkraft für Sonderpädagogik ein Höchstmaß an subsidiärer Verantwortung und an diagnostischer Expertise. Gerade weil die Entscheidung über den beruflichen Werdegang den künftigen Lebensweg der jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erheblich beeinflusst, ist ein hohes Maß an Sorgfalt und Transparenz geboten.

16.3.1.3 Berufsvorbereitung im Förderschwerpunkt Lernen an Förderzentren

Die Schülerinnen und Schüler, die ein Sonderpädagogisches Förderzentrum oder ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen besuchen, werden im Lernbereich „**Berufs- und Lebensorientierung (BLO)**“ derzeit noch nach dem entsprechenden Lehrplan (2004) unterrichtet. Hier sollen „(...) die Jugendlichen – unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Voraussetzungen – gezielte Möglichkeiten vorfinden, um zu einer individuellen Berufswahlentscheidung zu gelangen und um Ausbildungs- und Arbeitsfähigkeit in der Berufswirklichkeit zu erproben. (...) Überwiegt in der Jahrgangsstufe 7 noch der schulische Anteil, so erhöht sich in der 8. und 9. Jahrgangsstufe das praktische Lernen erheblich. Es vollzieht sich, wann immer möglich, an außerschulischen Lernorten. (...) Berufs- und Lebensorientierung entwickelt sich in der Schule in *drei Phasen*:

In der *Vorbereitungsphase (7. Jahrgangsstufe)* gewinnen die Schüler erste Einblicke in die Vielfalt der Berufe und in berufliche Anforderungen. Sie sammeln bei Betriebserkundungen

an außerschulischen Lernorten grundlegende Informationen in unterschiedlichen Berufsfeldern.

In der *Orientierungsphase (8. Jahrgangsstufe)* lernen die Schüler durch berufsfeldbezogene Tätigkeiten berufsspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen kennen. Am außerschulischen Lernort nehmen sie an *Berufsorientierungstagen* und – am Ende des Schuljahres – in *drei Orientierungswochen* Einblick in die Arbeitswelt. Sie erleben ihre Möglichkeiten und Grenzen; zugleich finden sie durch Selbst- und Fremdbeurteilung heraus, in welchen Berufsfeldern ihre Neigungen und Eignungen liegen. Hierdurch wird die Auswahl möglicher passgerechter Berufsfelder auf ein überschaubares Maß begrenzt.

In der *Individualisierungsphase (9. Jahrgangsstufe)* vertiefen die Schüler ihre bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen möglichst in *einem* ausgewählten Berufsfeld. An *Berufspraktikumstagen* und während *drei Berufspraktikumswochen* gewinnen sie durch Unterstützung ihrer Lehrkräfte, der Betreuer in den Betrieben, des Berufsberaters und weiterer Fachdienste (z.B. eines Psychologen oder eines Arztes) zunehmend Sicherheit über die eigenen Berufswahlmöglichkeiten. Ziel ist es, zu einer weitgehend eigenverantwortlichen und konkreten Berufswahlentscheidung zu gelangen (S. 9ff.).

In allen drei Phasen ist eine angemessene *berufsfeldbezogene Förderdiagnostik* unerlässlich. (...) Die Diagnostik orientiert sich am individuellen Förderbedarf, am Lernprozess sowie am Lernfortschritt des Schülers sowie an Lernergebnissen. (...) Die diagnostischen Informationen (...) stellen für Schüler, Lehrkräfte und Fachdienste eine grundlegende Voraussetzung dar, um Entscheidungen treffen zu können, die eine erfolgreiche berufliche Integration ermöglichen. Neben der Fremdbeurteilung kommt der Selbsteinschätzung der Schüler hohe Bedeutung zu. Beobachtungen des Arbeitsprozesses, Bewertungen der Arbeitsergebnisse, Persönlichkeits-, Fähigkeits- und Interessenprofile sollen die Schüler in die Lage versetzen, ein hohes Maß an wirklichkeitsnaher Selbsteinschätzung zu gewinnen, um auf dieser Grundlage berufsbezogene Perspektiven zu entwickeln.“ (Lehrplan für den Lernbereich BLO 2004, S. 14 ff.)

Darüber hinaus stehen seit dem Schuljahr 2011/12 nicht nur für Mittelschüler, sondern auch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen **Berufsorientierungsmaßnahmen (BOM)** (ehemals: *vBO*) zur Verfügung. In engem Zusammenwirken des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, der Regionaldirektion Bayern (RD) der Bundesagentur für Arbeit und externer Partner der Wirtschaft wurden für Schülerinnen und Schüler an Sonderpädagogischen Förderzentren (SFZ) bzw. an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen für das Schuljahr 2012/13 im Rahmen der vertieften Berufsorientierung vier förderschulspezifische Module erarbeitet, die die sonstigen schulischen Maßnahmen zur Berufsorientierung als wählbares Angebot ergänzen:

- Modul A: Bewerbungscamp
- Modul B: Berufsorientierungscamp
- Modul C: Schülerübungsfirma
- Modul D: Schülerpraxiscenter

Diese vier Module sind durch die Förderschulen in Absprache mit den Regierungen und den örtlichen Arbeitsagenturen für jedes Schuljahr zu buchen. Auch eine Förderung individueller Projekte ist im Einzelfall möglich.

16.3.1.4 Berufsvorbereitung am Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Der Übergang von der Schule in den Beruf wird an Förderzentren, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der sogenannten **Berufsschulstufe** vorbereitet. Sie erstreckt sich in der Regel auf drei Schulbesuchsjahre (10. – 12. Schulbesuchsjahr). Die Schülerinnen und Schüler erfüllen damit ihre Berufsschulpflicht.

Der Lernbereich „Arbeit und Beruf“ stellt mit einem der zentralen Lernbereiche der Berufsschulstufe dar. Ziel ist es, eine berufliche Tätigkeit zu finden, die den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten entspricht. Um hier Selbstbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten bieten zu können, ist es unabdingbar, die eigenen Potenziale und Ressourcen zu entdecken und unterschiedliche Alternativen kennenzulernen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten deshalb die Gelegenheit, sich in unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfeldern (gewerblich-technisches / hauswirtschaftlich-soziales / kunstgewerbliches Arbeitsfeld) zu erproben, Anforderungen kennenzulernen und Arbeitstechniken zu erlernen. Einen besonderen Schwerpunkt stellen dabei nach dem Lehrplan Berufsschulstufe Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umfassende Praxiserfahrungen in Form wöchentlicher Praxistage sowie von Blockpraktika dar. Die Praktikumsorte sind in der Förderstätte, in Werkstätten für Menschen mit Behinderung sowie in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts wählbar. Für eine Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf sieht der Lehrplan u. a. die Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern als besonders zielführend an. Entsprechend den unterschiedlichen Lern- und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler reichen die Perspektiven dabei vom Übergang in eine Förderstätte über die Eingliederung in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung bis hin zur Aufnahme einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

16.3.1.5 Berufsorientierung an Förderzentren in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen

In den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen werden an Förderzentren die Maßnahmen zur Berufsorientierung entsprechend dem zugrundeliegenden Lehrplan umgesetzt. Erfolgt eine Unterrichtung nach dem Haupt- bzw. Mittelschullehrplan, so finden die Berufsorientierungsmaßnahmen der Mittelschule Anwendung. Wird ein Schüler bzw. eine Schülerin nach dem Lehrplan zur individuellen Lernförderung (1991) bzw. nach dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (2012) unterrichtet, so findet hier der Lernbereich Berufs- und Lebensorientierung (BLO) seine Anwendung (s. Kap. A/8.3.1.2). In den Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen wurde dieser integriert. Und bei Unterrichtung nach den Lehrplänen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden Berufsorientierungsmaßnahmen im Rahmen der Berufsschulstufe (s. Kap. A/1.3) angeboten.

Allerdings sind förderschwerpunktspezifische Modifikationen bzw. Adaptionen der Berufsorientierungsmaßnahmen durch die unterrichtenden Lehrkräfte notwendig. Für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung werden derzeit in einer Arbeitsgruppe des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) spezifische Umsetzungshilfen erarbeitet. Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kommt im Bereich der Berufsorientierung der engen Kooperation und Verzahnung mit der Jugendhilfe eine herausragende Bedeutung zu.

Im Folgenden sollen nun die Maßnahmen, die erst nach Abschluss der Schule mit dem Eintritt in das Berufsleben greifen, aufgezeigt werden. Hier werden Maßnahmen in den Phasen der Berufsvorbereitung ohne Ausbildungsplatz und der Berufsausbildung mit Ausbildungsplatz unterschieden.

16.3.2 Unterstützende Maßnahmen beim Berufseintritt

16.3.2.1 Berufsvorbereitung

Viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfüllen die Anforderungen hinsichtlich Ausbildungsreife und/oder Berufseignung oftmals noch nicht und sind von den regionalen, strukturellen und konjunkturellen Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt besonders betroffen. Sie benötigen nach dem Abschluss ihrer Volksschulzeit zusätzliche Unterstützung, um eine ausreichende Ausbildungs- oder Berufsreife zu entwickeln. Für sie besteht die Möglichkeit, ein **Berufsvorbereitungsjahr** an einer Berufsschule oder einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung zu besuchen. Im Rahmen ei-

nes Vollzeitunterrichts werden hier grundlegende berufsfeldspezifische Kompetenzen als Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung bzw. einer Arbeitstätigkeit erworben. Die Anmeldung erfolgt direkt an der jeweiligen Schule und setzt an der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung (Förderberufsschule) die Vorlage eines sonderpädagogischen Gutachtens voraus. Über die Aufnahme entscheidet der Schulleiter. Die Jugendlichen werden durch den REHA-Berufsberater, der zuständig und verantwortlich ist für alle Leistungen der Agentur für Arbeit, bei der Berufsvorbereitung in der Berufsschule und bei den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, bei der Qualifizierung und Ausbildung begleitet.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, aber über keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz verfügen, können an einer *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB)* oder einer *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme-Reha (BvB-Reha)* der Arbeitsagentur teilnehmen. Diese führen Bildungsträger in Kooperation mit einer Berufsschule oder einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung durch. Nach einer medizinisch-psychologischen Untersuchung bewilligt der REHA-Berufsberater der Agentur für Arbeit Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) für Jugendliche, die nach der Schule bzw. nach dem schulischen Berufsvorbereitungsjahr nach wie vor Förderbedarf im Bereich der Berufsvorbereitung haben. Die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme ist in der Regel auf 10 Monate angelegt, kann jedoch im Einzelfall auf bis zu 18 Monate verlängert werden. In der Maßnahme findet überwiegend praktische Arbeit statt, bevorzugt in einem Betrieb oder in einer Einrichtung (vgl. Ziegler 2013, S. 4). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besuchen im Rahmen der Maßnahme an bis zu zwei Tagen pro Woche oder im Blockmodell 9 – 10 Wochen pro Schuljahr in Vollzeit den allgemeinbildenden Unterricht der Berufsschule oder der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung. Ziel ist die Vorbereitung auf eine Ausbildung bzw. auf die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit oder einer betrieblichen Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Hierzu ermöglicht BvB den Teilnehmern unter anderem, vor der Berufswahl verschiedene Berufsbilder kennen zu lernen.

An der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung orientiert sich die Gestaltung des Unterrichts an der Lernausgangslage der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers, um dem besonderen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Berufsvorbereitung gerecht zu werden. Diese wird durch eine individuelle Förderdiagnostik erfasst und in der Förderplanung berücksichtigt. Angesichts vielfach belasteter Bildungsbiographien liegt ein besonderer Akzent in der Stärkung der Persönlichkeit. Am Lern- und Förderprozess beteiligt sind zusätzlich je nach Bedarf betriebliche, sozialpädagogische, medizinische und therapeutische Kooperationspartner.

Bei erfolgreichem Besuch einer Klasse zur beruflichen Vorbereitung ist an der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung gegebenenfalls der nachträgliche Erwerb des Abschlusses der Mittelschule möglich.

16.3.2.2 Berufsausbildung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sich in einer betrieblichen Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf befinden, können die Berufsschule oder die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung besuchen.

16.3.3 Inklusive Möglichkeiten an den Berufsschulen

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine betriebliche Ausbildung absolvieren, haben grundsätzlich die Möglichkeit, den Unterricht der Berufsschulen zu besuchen. Sie können gegebenenfalls durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst an beruflichen Schulen und durch das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen der Arbeitsagentur unterstützt werden. Verschiedene Berufsschulen und Berufsfachschulen bieten *Kooperationsklassen* an, in welchen Auszubildende mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Dieses sowie weitere Konzepte zum gemeinsamen Lernen werden derzeit im Rahmen des von der Stiftung Bildungspakt Bayern initiierten Schulversuchs „*Inklusive berufliche Bildung in Bayern*“ erprobt und weiterentwickelt. Hier bilden allgemeine Berufsschulen sowie Berufsfachschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotionale und soziale Entwicklung Kooperationsverbünde in Form von neun Tandems. Diese erproben verschiedene Konzepte für einen inklusiven Unterricht und Schulalltag von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an beruflichen Schulen:

- 5 Schultandems erproben das Konzept der Kooperationsklassen an beruflichen Schulen,
- 1 Schultandem erprobt den Weg der offenen Klassen an der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung,
- 1 Tandem erprobt in der Berufsschule ergänzend zum MSD die Kooperation von Fachlehrkräften aus beiden Schularten und
- 2 Tandems erproben verschiedene Möglichkeiten der Einbeziehung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste in die Ausbildung an der Berufsschule.

In all diesen Berufsschulen übernimmt der Mobile Sonderpädagogische Dienst die Aufgabe des Diagnostizierens, Beratens, Förderns und der Durchführung von Fortbildungen unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen an den jeweiligen Schulen. Der vierjährige Schulversuch zu Inklusion an beruflichen Schulen begann zum Schuljahr 2012/13 und endet im Sommer 2016. Nach der Erprobungsphase sollen die Ergebnisse ausgewertet, in geeigneter Form multipliziert und in die Fläche gebracht werden. Im Mittelpunkt des Schulversuchs stehen folgende Fragestellungen:

- Wie kann Unterricht zukünftig organisiert werden?
- Welche Diagnoseinstrumente sind geeignet?
- Welche Hilfen benötigen Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung um erfolgreich inklusiv am Unterricht der Berufsschule teilnehmen zu können?
- Wie können die Lehrkräfte optimal auf die neue Heterogenität vorbereitet werden?
- Welche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit der regionalen Wirtschaft existieren?

Ziel des Schulversuchs ist die Erhöhung der Sozialkompetenz der beteiligten Schülerinnen und Schüler, die Steigerung der Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte und somit die auch die Steigerung der Unterrichtsqualität und der Lehrerzufriedenheit. Ebenso ein Ziel ist, die Abbrecherquote der Schülerinnen und Schüler an den beteiligten Schulen zu reduzieren und die Anzahl der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine duale Ausbildung bzw. eine Ausbildung an einer allgemeinen Berufsfachschule aufnehmen, zu steigern.

Sowohl die allgemeine Berufsschule und Berufsfachschule als auch die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung werden damit zunehmend zu inklusiven Lernorten, deren Lehrkräfte sich *allen* Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gleichermaßen verpflichtet fühlen.

Ziel der inklusiven Beschulung an den beruflichen Schulen ist, dass jeder junge Mensch in Bayern eine Berufsausbildung erhält, die ihm entspricht und mit der er seine Persönlichkeit entfalten kann. Das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen im Sinne der Inklusion soll so ermöglicht werden, damit an allen Schulen junge Menschen mit und ohne besonderen Förderbedarf gemeinsam Unterricht und Schulalltag erleben können. Dies dient den Jugendlichen mit Handicap, weil sie sich akzeptiert und angenommen fühlen und ihre Talente entfalten können. Es dient aber auch den anderen Schülerinnen und Schülern, die lernen, dass Menschen mit Behinderung selbstverständlicher Teil unserer Gesellschaft sind.

16.3.4 Nachteilsausgleich

Im Rahmen der Berufsausbildung besteht auch nach § 65 BBiG bzw. § 42HwO ein Anspruch auf Nachteilsausgleich. Dieser legt beispielsweise die zeitliche und inhaltliche Strukturierung einer Ausbildung, eine mögliche Verlängerung der Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln zur Prüfung oder sonstige Ausgleichsmaßnahmen fest.

16.3.5 Angebote an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung bieten ein differenziertes schulisches Angebot, bei dem die individuellen Lernvoraussetzungen eines jeden Jugendlichen berücksichtigt werden. Es werden Berufsausbildungen angeboten, die sich an den Potentialen und Stärken der Jugendlichen orientieren und es den jungen Menschen ermöglichen, eine Ausbildung erfolgreich zu beenden. Am Ende der Ausbildung steht in der Regel die Gesellen- oder Fachwerkerprüfung vor der Innung oder der Handwerkskammer.

Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung gibt es in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache sowie Lernen. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern einen an den spezifischen Förderbedürfnissen und den Ansprüchen des Ausbildungsberufes orientierten Unterricht auf der Grundlage einer eingehenden individuellen Förderdiagnostik und Förderplanung. Unter der verstärkten Beachtung personaler und sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kooperieren sie mit der Arbeitsagentur, dem Jugendamt, Bildungsträgern sowie medizinischen und therapeutischen Fachdiensten. Ziel ist eine individuelle Begleitung, Beratung und Unterstützung auf dem Weg zu gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe. Hierzu wird großer Wert gelegt auf:

- einen an den besonderen Förderbedürfnissen ausgerichteten Unterricht auf der Grundlage der gültigen Lehrplanrichtlinien bzw. der Lehrpläne in der beruflichen Bildung, gekennzeichnet durch:
 - weitgehende Individualisierung und Differenzierung
 - eine anschauliche und praxisnahe Vermittlung theoretischer Lerninhalte,
 - den Einsatz geeigneter Hilfsmittel
 - ausgeprägte Phasen des Übens und Wiederholens
 - das Prinzip der durchgängigen Sprachförderung
 - Förderunterricht, insbesondere in Problemfächern,
 - Einzelförderung bei besonderen Lernschwierigkeiten und
 - individuelle Hilfe bei persönlichen Problemen
- Vorbereitung auf die Teilnahme an Zwischen- und Abschlussprüfungen der Kammern und der Ämter für Landwirtschaft, Ernährung und Forsten
- individuelle Schwerpunktsetzung und Auswahl der zu vermittelnden Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen
- Gestaltung einer individuellen Lernumgebung, die die Lern- und Förderbedürfnisse jedes Schülers und jeder Schülerin berücksichtigt

- diagnosegeleitete Förderung:
 - Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen
 - Festlegung der individuellen Förderziele und Fördermaßnahmen
 - Umsetzung der Fördermaßnahmen und Evaluation
- tragfähige Lehrer-Schüler-Beziehungen
- Vernetzung von Berufs-, Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik (Berufsschullehrkräfte, Fachlehrkräfte, Sonderpädagogen)
- Intensive Zusammenarbeit mit den Betrieben, Berufsbildungswerken und sonstigen Reha-Einrichtungen

Die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung verfügt in inklusiven Prozessen über folgende Kompetenzen:

- Einsatz pädagogischer Diagnostik
- Erstellung individueller Förderpläne
- Entwicklung individueller Lernpläne auf der Grundlage verbindlicher Lehrplanrichtlinien
- Möglichkeiten der Individualisierung, Differenzierung und Kooperation
- Einsatz förderschwerpunktspezifischer Hilfsmittel und Methoden
- Beratung und Fortbildung

Der Besuch einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung setzt einen sonderpädagogischen Förderbedarf, nachgewiesen in einem **sonderpädagogischen Gutachten**, voraus. Über die Aufnahme in die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung entscheidet der Schulleiter (vgl. BSO-F § 15 Abs. 4). Bei Schülern, die ein Förderzentrum besucht haben, wird der sonderpädagogische Förderbedarf gegen Ende der Schulzeit durch ein sonderpädagogisches Gutachten nachgewiesen (vgl. § 27 Satz 3 VSO-F). Das Instrumentarium des sonderpädagogischen Gutachtens steht auch den inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Mittelschulen zur Verfügung: In Anlehnung an §27 VSO-F kann der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) der zuständigen Förderschule auf Antrag der Erziehungsberechtigten unter Mitwirken der Mittelschule und der Arbeitsverwaltung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein sonderpädagogisches Gutachten erstellen (vgl. Kap. A/16.3.1.2).

Um der vielerorts vorgetragenen Kritik von Seiten der berufsschulischen Nachfolgeeinrichtungen zu begegnen, sie müsse bei Berufsschuleintritt zumeist für jeden Schüler erneut eine Eingangsdiagnostik vornehmen, ist in der Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpä-

dagogischen Förderung¹² vorgesehen, dass die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens durch die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung entfällt, wenn bei der Anmeldung an der Förderberufsschule von den Erziehungsberechtigten bzw. vom volljährigen Schüler das Gutachten nach § 27 Abs. 2 VSO-F vorgelegt wird. Darüber hinaus wird empfohlen, dass das Förderzentrum mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten bzw. der volljährigen Schüler den **zusammenfassenden Entwicklungs- und Leistungsbericht** an die jeweilige berufsschulische Einrichtung zusammen mit dem Schülerbogen weiterleitet. Aus der Weitergabe des sonderpädagogischen Gutachtens und des zusammenfassenden Entwicklungs- und Leistungsberichts können folgende Vorteile erwachsen:

- Beide diagnostischen Informationsträger ersparen den berufsschulischen Einrichtungen eine unökonomische, weil überflüssige Eingangsdiagnostik.
- Das dortige Lehrpersonal kann aus diesen diagnostischen Unterlagen unverzüglich wirksame Fördermaßnahmen ableiten und auf dieser Basis für jeden Jugendlichen einen passgerechten Anschluss in der beruflichen Ausbildung gestalten.

Die Weitergabe der Schülerdaten an die berufsschulische Nachfolgeeinrichtung kann nur mit schriftlicher Zustimmung der Erziehungsberechtigten bzw. der volljährigen Schüler erfolgen. Nach § 27 Abs. 2 Satz 4 VSO-F wird das sonderpädagogische Gutachten nur dem Jugendlichen und den Erziehungsberechtigten übergeben. Wird von diesen das Gutachten der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung nicht weitergereicht, wird seitens der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung ein eigenes sonderpädagogisches Gutachten erstellt.

Auf Wunsch der volljährigen Schüler bzw. der Erziehungsberechtigten kann die Schule das sonderpädagogische Gutachten und den zusammenfassenden Entwicklungs- und Leistungsbericht auch an Betriebe und die Arbeitsverwaltung weiterleiten.

Die Erfahrung lehrt, dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ihr aus Datenschutzgründen erforderliches schriftliches Einverständnis geben, wenn sie überzeugt werden können, dass der Austausch dieser Informationen zwischen Schule, Berufsberatung und berufsschulischer Einrichtung der beruflichen Ausbildung und Eingliederung ihres Kindes dienlich ist. Diese Maßnahme muss von Seiten der Lehrkraft für Sonderpädagogik initiiert werden. Hierbei ist es nötig, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte im Vorfeld über die Zweckbestimmung dieser Daten zu informieren. Die Weitergabe der Daten setzt die sichere Gewähr voraus, dass die-

¹² Das in der gültigen Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung genannte Kriterium der „aktiven Teilnahme“ ist seit Änderung des BayEUG (2011) überholt und wird bei einer Neufassung der Schulordnung geändert.

se Informationen einer absoluten Vertraulichkeit unterliegen, einzig für den Dienstgebrauch bestimmt sind und für die Schülerinnen und Schüler von Nutzen sind.

Bei Vorliegen eines erfolgreichen Abschlusses der Mittelschule oder eines in den Anforderungen höheren Schulabschlusses bedarf es zur Aufnahme an eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung der begründeten Empfehlung der zuvor besuchten Schule (vgl. BSO-F §15 Abs. 3). Dieser Bedarf ergibt sich auch aus der Bewilligung einer Reha-Maßnahme durch die Agentur für Arbeit.

Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung sind dualer Partner sowohl für anerkannte Ausbildungsberufe (§5 BBiG) als auch für „besonders geregelte Ausbildungsberufe“ (§66 BBiG und § 42 HwO). Die Ausbildung in einem *anerkannten Ausbildungsberuf* kann sowohl in einem Betrieb als auch in einer außerbetrieblichen Einrichtung der Berufsbildung, beispielsweise einem Berufsbildungswerk mit zugehöriger Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung erfolgen.

Die „*besonders geregelten Ausbildungsberufe*“ stützen sich auf von den Kammern erlassene Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderung. Die Inhalte der zwei- bis dreijährigen Ausbildungen (z. B. „Dienstleistungshelfer/in Hauswirtschaft“) lehnen sich an die entsprechenden anerkannten Ausbildungsberufe (hier: Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter) an. Alle Ausbildungen zum Fachpraktiker / zur Fachpraktikerin oder zum Helfer / zur Helferin – (früher: Werkerausbildung) bieten die Möglichkeit, im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung in meist ein bis eineinhalb weiteren Ausbildungsjahren den Durchstieg in den Vollberuf anzuschließen. Die Ausbildung in den besonders geregelten Ausbildungsberufen findet überwiegend in außerbetrieblichen Einrichtungen der Berufsbildung statt. Für Rehabilitanden verschiedener Förderschwerpunkte übernimmt die Arbeitsagentur die Kosten für die Ausbildung im Rahmen einer REHA-Maßnahme. Die Berufsabschlussprüfung wird vor der für die berufliche Bildung zuständigen Stelle, beispielsweise der Handwerkskammer, abgenommen.

Für die folgenden *besonders geregelten Ausbildungsberufe* wurden kürzlich neue Ausbildungsordnungen erlassen, die von den Kammern zu den Ausbildungsjahren 2013/14 bzw. 2014/15 in Kraft gesetzt wurden bzw. werden:

Fachbereich	Besonders geregelter Ausbildungsberuf	Vollberuf
Wirtschaft und Verwaltung	<i>Fachpraktiker für Bürokommunikation</i>	Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
Ernährung	<i>Fachpraktiker Küche</i>	Koch/Köchin
Agrarwirtschaft	<i>Gartenbauwerker</i>	Gärtner
Holztechnik	<i>Fachpraktiker Holzverarbeitung</i>	Schreiner/in, Holzmechaniker/in
Metalltechnik	<i>Fachpraktiker für Metallbau</i>	Metallbauer/in, Industriemechaniker/in
	<i>Fachpraktiker für Zerspanungsmechanik</i>	Zerspanungsmechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in etc.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München ist aktuell damit beauftragt, gemeinsam mit Lehrkräften der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung die entsprechenden Lehrpläne für den schulischen Teil dieser Ausbildungsberufe zu erarbeiten.

16.3.6 Möglichkeit des nachträglichen Erwerbs von Schulabschlüssen

An beruflichen Schulen wie auch an beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung können Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei erfolgreichem Abschluss der Berufsschule nachträglich den *erfolgreichen Abschluss der Mittelschule* erwerben (§ 32 BSO-F). Bei einem erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung in Verbindung mit den erforderlichen Leistungen im Fach Englisch wird der *mittlere Schulabschluss* verliehen (ausgenommen bei einer Ausbildung in besonders geregelten Ausbildungsberufen) (§ 33 BSO-F und § 48 Abs. 2 BSO).

Inklusive Maßnahmen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Ein Großteil der Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet nach wie vor in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Um auch Menschen mit geistiger Behinderung, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht direkt vermittelbar sind, durch alternative Beschäftigungsmöglichkeiten eine größere berufliche Selbstbestimmungs- und Wahlfreiheit zu bieten, wurden in den letzten Jahren verschiedene Angebote entwickelt. Zum einen besteht nach der gültigen Berufsschulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung

(BSO-F) seit dem Schuljahr 2009/10 für Berufsschulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Möglichkeit, die Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu besuchen, wenn sie in der zuletzt besuchten Jahrgangsstufe nicht nach dem Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet wurden. Weitere Angebote im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nun nachfolgend im Einzelnen vorgestellt.

Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf (ÜFSB)“

Die inzwischen flächendeckend ausgebaute Maßnahme „Übergang Förderschule-Beruf (ÜFSB)“ im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bietet den Schülerinnen und Schülern, die Interesse zeigen, sich den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes zu stellen, individuelle Unterstützung beim Berufseinstieg. Sie sollen eine echte berufliche Alternative zur Beschäftigung in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung erhalten. Ein wesentliches Kennzeichen der Maßnahme ÜFSB ist eine kontinuierliche Begleitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Fachkräfte des Integrationsfachdienstes (IFD) über die Schwelle des Schulabschlusses hinweg, indem sie die Akquise der Praktikums- bzw. Arbeitsplätze übernehmen. Beginnend im Vorabschlussjahr der Berufsschulstufe können die Teilnehmer im Verlauf von bis zu drei Jahren eine intensive Betreuung in Praktika und bei der Vorbereitung auf einen Arbeitsplatz in Anspruch nehmen. Eine Einbeziehung und enge Zusammenarbeit aller Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrkräfte, IFD, Reha-Berater, Betriebe etc.) soll dabei gewährleisten, dass passgenaue und nachhaltige berufliche Perspektiven entwickelt werden können.

Die bayernweite Maßnahme wird in Kooperation des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und des Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen mit der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt. Nach einer dreijährigen Projektphase ab 2007 mit ausgewählten Schulen erfolgte 2009 eine Überführung in die Maßnahmeform. Mit der Unterzeichnung der neuen Kooperationsvereinbarung 2011 und 2013 wurde die Fortführung gesichert.

Die Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gründet im Wesentlichen auf folgenden zwei Bausteinen, die zwar ursächlich eigenständige Regemaßnahmen nach dem Dritten Sozialgesetzbuch darstellen, hier aber konzeptionell zu einer Gesamtmaßnahme verwoben wurden:

a. erweiterte vertiefte Berufsorientierung (evBO) (§ 421q SGB III)

- 11. Schulbesuchsjahr
- Feststellung von Interesse und Eignung
- Praktika zur Erprobung
- für bis zu 230 Teilnehmerinnen jährlich

b. Unterstützte Beschäftigung (UB) (§ 38a SGB IX)

- 12. Schuljahr + 1 nachschulisches Jahr
- Langzeitpraktika
- Qualifizierung in enger Kooperation von Berufsschulstufe und IFD
- Eingliederungs- / Platzierungspraktika
- Teilnehmermonate für bis zu 115 Teilnehmer pro Jahrgang

Zur anteiligen Finanzierung der Maßnahme durch die Agentur für Arbeit wird der bisherige Status der teilnehmenden Schüler im 12. Schulbesuchsjahr geändert. Bisher endete die Schulpflicht für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach 12 Jahren (vgl. Art. 41 Abs. 4 BayEUG), wobei in den Jahrgangsstufen 10 bis 12 die Berufsschulpflicht erfüllt wurde (Art. 20 Abs. 4 Satz 1 Lit. c BayEUG). Für Teilnehmer am 12. Schulbesuchsjahr der Maßnahme endet nun dagegen zum Ende des 11. Schulbesuchsjahr die Vollzeitschulpflicht; sie bleiben jedoch berufsschulpflichtig. Die Berufsschulpflicht wird am Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Teilzeit erfüllt; die verbleibende Zeit verbringen die Maßnahmeteilnehmer in betrieblichen Platzierungspraktika (vgl. Baier et al. 2010).

Die Maßnahme wird durch Prof. Dr. Erhard Fischer von der Universität Würzburg wissenschaftlich begleitet. Wie erste Erfolge zeigen, scheint sie gute Chancen für die Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu bieten: 43% der Schülerinnen, die bis 2011 erstmals die Maßnahme vollständig durchlaufen haben, konnten sich für die Aufnahme eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses entscheiden bzw. qualifizieren. Über die Zahlen hinaus bietet die Maßnahme Übergang Förder-schule – Beruf für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Chance, arbeits- und alltagsbezogene Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und ihr Recht auf Selbstbestimmung zu stärken.

Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren immer mehr Werkstätten für behinderte Menschen weiterentwickelt, um ihren Beschäftigten außerhalb des klassischen Werkstatt-rahmens alternative Arbeitsplätze zu bieten. Entsprechend ihres Auftrags nach SGB IV, durch geeignete Angebote den Übergang ihrer Beschäftigten an den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, bestehen inzwischen für Menschen mit Behinderung, die keinen unmittelbaren Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt finden, außerhalb der Werkstätten folgende Unterstützungsangebote:

- **Außenarbeitsgruppen der WfbM** arbeiten außerhalb der Werkstatträumlichkeiten, z. T. in Betrieben, und werden dabei von mindestens einer Fachkraft der Werkstätten voll betreut.
- **Ausgelagerte Einzelarbeitsplätze** in Betrieben bieten Mitarbeitern mit Behinderung unter einer bedarfsgerechten Begleitung durch eine Fachkraft der Werkstätten die Möglichkeit der Integration in den betrieblichen Ablauf.
- **Integrationsprojekte** „zur Beschäftigung schwer behinderter Menschen, deren Teilnahme an einer sonstigen Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufgrund von Art und Schwere der Behinderung oder wegen sonstiger Umstände voraussichtlich trotz Ausschöpfen aller Fördermöglichkeiten und des Einsatzes des IFD auf besondere Schwierigkeiten stößt“ (§ 132 SGB IX) bieten Menschen mit Behinderung als rechtlich und wirtschaftlich selbständige Unternehmen die Möglichkeit des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.
- **Unterschiedliche Übergangprojekte** verschiedenster Konzeptionen und Finanzierungen verfolgen das Ziel der Vermittlung von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt bis hin zum Abschluss eines Arbeitsvertrags.

Diese Angebote stehen in regional unterschiedlicher Verbreitung und Ausgestaltung zur Verfügung (vgl. Wenzel 2010, S. 43 ff.).

16.4 Serviceteil

Weitere Informationen zu den rechtlichen Bestimmungen der Berufsschulen und der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung können Sie im Teil B insbesondere den Kapiteln VIII und IX entnehmen.

Weitere Informationen zum Übergang Schule – Beruf erhalten Sie u.a.

in Ihrer Schule, bei Berufsbildungswerken, bei der Bundesagentur für Arbeit, bei Ihrem REHA-Berufsberater und beim Integrationsfachdienst.

Ansprechpartner:

MR Dr. Robert Geiger
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Robert.Geiger@stmbw.bayern.de
089/2186-2523

*) ab Schuljahr 2015/2016 Dr. Alfons Frey, Tel: 089/2186-2528

MR Erich Weigl
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Erich.Weigl@stmbw.bayern.de
089/2186-2512

Corina Sperr-Baumgärtner (StRin FS)
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München
corina.sperr-baumgaertner@isb.bayern.de
089/2170-2150

Literatur:

Baier J., Ebert H. & Kranert H-W.: Sicherung der Teilhabe von jungen Menschen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten am Arbeitsleben in einer inklusiven Schullandschaft. In: Fischer E., Heger M. & Laubenstein D.: Perspektiven. Projekte zur beruflichen Integration für Menschen mit geistiger Behinderung. Band 2. Oberhausen: Athena 2010

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Sanfter Start ins Schulleben. In: Schule & wir 2/2013, S. 24 – 26.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Förderdiagnostik im Lernbereich Berufs- und Lebensorientierung (BLO) und sonderpädagogisches Gutachten gemäß § 27 Abs. 3 VSO-F; hier: Überarbeitung und Aktualisierung des KMS vom 07.02.2007, Nr. IV.6- 5 S 8305.15 - 4.5 214. KMS IV.6 – 5 S8305.15 – 4.34676 mit Anlage

Lehrplan für den Lernbereich Berufs- und Lebensorientierung (BLO) in der Schule zur Lernförderung und im Sonderpädagogischen Förderzentrum. 2004

OECD: How's Life – Measuring Well-Being. Paris Oktober 2011

Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Förderberufsschulordnung – BSO-F). Vom 26. Oktober 2009

Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern – VSO-F mit Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen BayEUG. 12. Auflage. Maiss: München 2012.

Wenzel, M.: Arbeiten außerhalb der Werkstatt: Außenarbeitsplätze der WfbM und Arbeitsplätze in der Integrationsfirma am Beispiel der Mainfränkischen Werkstätten GmbH Würzburg. In: Fischer E., Heger M. & Laubenstein D.: Perspektiven. Projekte zur beruflichen Integration für Menschen mit geistiger Behinderung. Band 2. Oberhausen: Athena 2010

Ziegler, M.: Wege in Arbeit und Beruf. In: Lernen fördern 1/2013, S. 4f.

Anhang zum pädagogischen Teil A

pdf: Anhang 1 – Material

pdf: Anhang 2 – Literaturverzeichnis

pdf: Anhang 3 – Inklusion durch Vielfalt

pdf: Anhang 4 – Leistungsbewertung am Förderzentrum (ISB)