



Schwerpunktthema: Inklusion

Inhalt

Editorial	2
Grundsätzliches	3
Einblicke	6
Praxisbeispiele	25
Willkommen und Abschied	34

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser unserer ISB-Info,

seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 haben bayerische Schulen vielfältige Maßnahmen für eine inklusive Schulentwicklung eingeleitet. Dazu gehört auch die Initiative „Inklusive Regionen“, die im Dezember 2019 gestartet ist.

Die Inklusion gehört zu den Kernaufgaben des bayerischen Schulsystems. Entsprechend den bewährten Bildungsregionen haben Kultusministerium und Sozialministerium gemeinsam die Initiative „Inklusive Regionen“ ins Leben gerufen. Die Initiative setzt auf die Vernetzung schulischer und außerschulischer Akteure in den Regionen, um individuell passgenaue und vertiefte Formen eines gemeinsamen Unterrichts und abgestimmter unterstützender Angebote für Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Förderbedarf zu erproben. Die Stadt Kempten ist die erste „Modellregion Inklusion“. Mit verschiedenen Ansätzen und Projekten bringen alle Beteiligten vor Ort die inklusive Bildung weiter voran. Beispielhaft ist die Einrichtung von sogenannten FLEX-Klassen. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen individuell schulisch und sozialpädagogisch gefördert und die Eltern durch aufsuchende Sozialarbeit und Elterntrainings in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt.

Mittlerweile gibt es in Bayern insgesamt 377 Schulen, die das Profil Inklusion ausgebildet haben. Sie unterstützen so in besonderer Weise das gemeinsame Lernen und Leben von jungen Menschen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Zur Stärkung der Inklusion stellt der Freistaat seit 2011 jedes Jahr zusätzliche 100 Lehrerstellen zur Verfügung. Im Schuljahr 2019/20 sind es bereits 900 Stellen. Außerdem nimmt Bayern gezielt Investitionen in die Lehrerbildung vor: So werden die Kapazitäten der bayerischen Universitäten zur Ausbildung von Lehrkräften für Sonderpädagogik deutlich ausgebaut. Ein Basiswissen Inklusion ist für alle Lehramtsstudierenden verpflichtender Studieninhalt. Für Lehrkräfte steht zudem ein breites Angebot an Fortbildungen zur Verfügung.

Als ich 2014 die Leitung des ISB übernahm, war das Thema „Inklusion“ schwerpunktmäßig in der Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen, v. a. im Bereich Förderschulen, angesiedelt. Inzwischen hat sich auch bei uns am ISB die Situation sehr verändert. Die Inklusion ist inzwischen Thema in allen Schularten, es gibt insgesamt vier Arbeitskreise, die schulartübergreifend zu verschiedenen Schwerpunkten arbeiten. Aus unseren aktuellen Inklusions-Arbeitsfeldern zu berichten und Sie zu informieren sowie gelungene Praxisbeispiele vorzustellen, ist Intention der vorliegenden ISB-Info.

Herzlichen Dank an alle Autorinnen und Autoren und die Verantwortlichen für das Zustandekommen dieses interessanten Themenhefts.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre und grüße Sie herzlich

Ihre
Dr. Karin E. Oechslein
Direktorin des ISB

München, Januar 2020



KONZEPTE UND IDEEN FÜR DIE GESTALTUNG DES UNTERRICHTS UND FÜR DAS GEMEINSAME LERNEN

Evelin Uehlein, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

„Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention in der Bildung ist die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferenzierte Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung (vgl. Art. 24 Abs. 1 VN-BRK) in der allgemeinen Schule. [...] Alle Schulgesetze und Länder sehen das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern vor.“¹ In Bayern ist die inklusive Schule als ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen in Art. 30b (1) BayEUG benannt. Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden (Art. 30a (3) Satz 1 BayEUG). „Die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne sind perspektivisch so zu gestalten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen.“²

Herausforderungen

Die Frage ist nun, wie Lehrkräfte den Unterricht so gestalten können, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler von allen Beteiligten der Lerngruppe als Bereicherung erlebt wird, so dass Fortschritte in der Lernentwicklung aller Kinder möglich sind.

Lehrkräfte befürchten häufig, den von außen kommenden Erwartungen an ein inklusives Setting nicht gerecht zu werden. Einige Störungsbilder erfordern spezielle Kenntnisse, um zu verstehen, was ein Kind braucht. Die Behinderungen der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse können im inklusiven Setting sehr unterschiedlich sein. Einfache und erhebliche Lernschwierigkeiten, ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung), Autismus, Gehörlosigkeit, Blindheit, Downsyndrom, emotionale-soziale Behinderungen und unterschiedlichste körperliche Beeinträchtigungen können Herausforderungen für Lehrkräfte darstellen.

Befragungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen nach ihren Wünschen an die Lehrkraft im inklusiven Setting ergaben Äußerungen wie diese³:

- ◆ „Verstehen Sie, dass einige Dinge für mich wirklich schwierig sind!“

- ◆ „Bringen Sie mir interessante Dinge auf verständliche Weise bei!“
- ◆ „Glauben Sie daran, dass aus mir was Tolles werden kann, wenn ich groß bin!“

Diese Sätze könnten von allen Kindern stammen, mit und ohne Behinderung. Sie haben eine Aussagekraft, die Lehrkräfte ermutigen soll, im Unterricht Konzepte und Ideen umzusetzen, die Kindern echte Lern- und Entwicklungschancen bieten.

Möglichkeiten des individualisierten und des gemeinsamen Lernens

Auf Heterogenität ausgerichtete Unterrichtskonzepte berücksichtigen, dass die Lernprozesse individualisiert werden, um alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit zu fördern. Gleichzeitig verwirklichen auf Heterogenität ausgerichtete Unterrichtskonzepte eine Didaktik des gemeinsamen Lernens, denn „Kooperation und Austausch mit anderen ermöglichen [...] Lernprozesse, die über die Möglichkeiten einzelner Personen hinausgehen [...]“⁴. Damit Schülerinnen und Schüler heterogener Lerngruppen von dem Mit- und Voneinander Lernen profitieren, ist es erforderlich, dass Lehrkräfte und alle am inklusiven Setting Beteiligten das Spannungsfeld des individualisierten und des gemeinsamen Lernens kennen und damit umgehen können.⁵

Lehrkraft für alle Kinder sein

Die Lehrkraft einer Klasse im inklusiven Setting ist Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler der ganzen Klasse. Für alle Kinder mit und ohne Behinderung ist es wichtig, sich als Mitglied der Klassengemeinschaft zu erleben und die Wertschätzung der Lehrkraft zu spüren. Kinder schöpfen die Kraft für ihre Entwicklung aus guten Beziehungen und sicheren Bindungen. Auf ihnen gründet Bildung.⁶ Es ist ein Missverständnis, wenn Lehrkräfte im inklusiven Setting annehmen, sie seien für Schülerinnen oder Schüler mit Behinderung eine Art Gastgeber.⁷ Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder andere Personen mit unterstützender Funktion übernehmen nicht selten die Aufgabe, mit dem Kind räumlich separiert ein eigenes Lernprogramm durchzuführen. Es ist jedoch wichtig, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nicht

1 Vgl. Diskussionspapier der KMK für die Fachtagung der KMK am 21./22.06.2010: 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. (Stand: 29.04.2010)

2 Aus dem Beschluss der KMK vom 18.11.2010

3 Vgl. Giangreco: a. a. O., S. 32 f.

4 LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern. Prozessbezogene Kompetenzen im Fachprofil des Heimat- und Sachunterrichts. 2014

5 Vgl. Scheidt: a. a. O., S. 275 ff.

6 Vgl. Steuwer: a. a. O., S. 20–23

7 Vgl. Giangrecco: a. a. O., S. 16

zu separieren. Die Kinder der ganzen Klassengemeinschaft sollten möglichst viel Zeit miteinander verbringen, um die Lern- und Entwicklungschancen aller Kinder zu gewährleisten.

Das gemeinsame Lernen aktiv und partizipatorisch gestalten

Alle Kinder, ganz besonders aber lernschwächere Kinder, brauchen die Möglichkeit, praxisorientiert aktiv zu werden, um Unterrichtsinhalte zu erfassen. Kinder wollen selbst die Erklärungen für Phänomene der natürlichen, aber auch der sozialen Realität herausfinden. Damit sie eine realistische Vorstellung von der sie umgebenden Welt aufbauen können, brauchen Kinder auf unterschiedlichsten Ebenen Gelegenheiten, aktiv vorzugehen:⁸

- ◆ im kommunikativen Austausch mit anderen Kindern,
- ◆ im experimentellen Vorgehen,
- ◆ im angemessenen Ausdruck ihrer Gefühlswelt.

Offene Unterrichtsformen

Offene Unterrichtsformen, die Kindern individuelle und kooperative Lernmöglichkeiten bieten, ermöglichen effiziente Lernerfolge. Voraussetzung für das Gelingen sind allerdings eine sehr gut strukturierte Unterrichtsplanung sowie die Fähigkeit der Lehrkraft, feinfühlig die individuellen Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu erfassen und angemessen fördernd zu begleiten.

Lernerfolge hängen bei offenen Lernformen maßgeblich davon ab⁹,

- ◆ dass Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbstständig organisieren und Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Diese Fähigkeit können Kinder aber nur entwickeln, wenn sie angeleitet und trainiert wird. Der Aufbau von Methodenkompetenz sollte im inklusiven Setting auf wenige Methoden begrenzt werden und sich am Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sowie am sozialen Gefüge der Klasse orientieren.
- ◆ dass die Lernangebote auch für Kinder erkennbar passend gestaltet und formuliert sind. Kinder können sonst eine Aufgabe nicht als „ihre Aufgabe“ erkennen. Damit Lernentwicklungsbeobachtungen für die Förderung eingesetzt werden können, muss die Beobachtung verlässlich sein. Dafür ist es zwingend erforderlich, dass die Lehrkraft in der Lage ist, zusammen mit dem ganzen am inklusiven Setting beteiligten pädagogischen Team wertungsfreie, objektive Beobachtungen für jedes einzelne Kind zu erstellen. Vorlagen für Leitfragen und für Beobachtungsbögen sind im Ordner „Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule“ zu finden.¹⁰

- ◆ dass die Lerngruppe an einem gemeinsamen Thema arbeitet, damit Kinder Lernangebote zu einem Thema auf unterschiedlichen Niveaustufen finden können.
- ◆ dass die Lernmethoden kreativ sind. Kooperative Lernformen wie bspw. „rotierende Partnergespräche“, das „Kugellager“, die „Vier-Ecken-Methode“, die „Placemat-Methode“ oder die „Impuls-Methode“ eignen sich für alle Altersstufen.
- ◆ dass die Kinder ein Lernergebnis formulieren, das sie am Ende auf Erfolg überprüfen können. Dafür brauchen anfangs alle Kinder die Beratung durch ihre Lehrkraft.
- ◆ dass Frontalphasen gering gehalten werden und der Lernort auch hinaus aus dem Klassenzimmer, bspw. in den Schulgarten oder an einen außerschulischen Ort, verlegt wird, damit er ein Ort der unmittelbaren Begegnungen sein kann. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass offene Lernformen Werkstattcharakter haben müssen.
- ◆ dass die Kinder ihre Arbeitsergebnisse präsentieren können.

Implementierung von Projektunterricht¹¹

Der Projektunterricht ist handlungsorientiert und ist getragen von der Selbstorganisation und der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler, die im Team arbeiten. Er ist realitätsbezogen und unterliegt einer zielgerichteten Planung der Arbeitsgruppen. Darüber hinaus bezieht er außerschulische Lernorte ein. Die offenen Unterrichtskonzepte lassen sich deshalb gut in Projekten verwirklichen. Insbesondere der Aspekt der Ganzheitlichkeit, der den gesamten Lern- und Arbeitsprozess in den Blick der Aufgabenstellung nimmt, bietet im inklusiven Setting vielfältige Möglichkeiten, individuelles und kooperatives Lernen zu verbinden. Im Projektunterricht können Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten entwickeln, lösungsorientiert zu arbeiten (gemeinsame Planung und Zeiteinteilung, Quellen suchen, Lösungen vergleichen ...). Darüber hinaus bietet der Projektunterricht permanent Gelegenheiten, soziale Kompetenzen einzuüben, die die Schülerinnen und Schüler für selbstgesteuertes Lernen dringend benötigen. Im Projektunterricht liegt ein Schwerpunkt außerdem auf dem Entdeckenden Lernen, das allen Kindern Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet.¹²

Folgende Phasen der Implementierung eines Projekts sind praktikabel:¹³

- ◆ **Entscheidung für ein Thema**
Ideen für ein geeignetes Thema ergeben sich aus dem LehrplanPLUS, der sich am Interesse und an der Lebenswelt der Kinder anlehnt. Ein Projektthema beachtet in besonderer Weise, ob das Thema gerade für die Klasse aktuell ist. Das Thema „Süßigkeiten“ ist für Kinder und Jugendliche eigentlich immer aktuell und bietet vielfältig Anlass für eine projektartige Bearbeitung. Das Projektthema könnte lauten: „Wie viel Zucker verträgt eine gesunde und ausgewogene Ernährung?“

⁸ Vgl. Brize: a. a. O., S. 5

⁹ Vgl. Brize: a. a. O., S. 4–5

¹⁰ Vgl. Schardt/Brönstrup: a. a. O., S. 7–18

¹¹ Vgl. Brize: a. a. O., S. 9–11

¹² Vgl. LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern. Fachprofil des Heimat- und Sachunterrichts: Selbstverständnis des Faches Heimat- und Sachunterricht und sein Beitrag zur Bildung. 2014

¹³ Vgl. Brize: a. a. O., S. 9–11

◆ Lernstandsanalyse

In einem nächsten Schritt ermittelt die Lehrkraft den Vorwissensstand der Kinder und deren Erfahrungen zum Thema. Dies kann in einem ausdifferenzierten Fragebogen stattfinden oder über den Weg einer „Meinungsforschung“. Geht es um eine gesunde und ausgewogene Ernährung, kann die Lehrkraft einen Fragebogen ausfüllen lassen, auf dem die Kinder ihre Lieblingspeisen und -getränke offenlegen. Zur Herausbildung einer realistischen Selbsteinschätzung und als Grundlage für möglicherweise erforderliche Verhaltensänderungen erstellt die Klasse ein Diagramm und reflektiert die sichtbaren Ergebnisse.

◆ Planung

Die Planung beinhaltet zunächst die Frage nach der Informationsbeschaffung: Welche Informationen werden benötigt und wie werden sie beschafft? Welche Medien kommen für die Informationsbeschaffung in Frage?

Des Weiteren ist zu klären, welche personellen Unterstützungen erforderlich sind. Zu entscheiden ist hier auch, wie genau vorgegangen werden soll und in welchen Sozialformen die Klasse arbeiten kann. Abschließend muss in der Planung geklärt werden, welches Produkt am Ende stehen soll. Sind die Kinder in der Lage, selbst ein Endprodukt auszuwählen, weil sie mehrere Präsentationsformen beherrschen, oder wird das Endprodukt zusammen mit entsprechenden Kriterien vorgegeben? Wenn die Kinder die Portfolioarbeit kennen und damit gearbeitet haben, werden die Kriterien im gemeinsamen Gespräch ins Gedächtnis gerufen und zur Abarbeitung und Überprüfung schriftlich aufgelistet.

◆ Durchführung

Die Durchführung stellt den spannendsten und anspruchsvollsten Teil des Projektunterrichts dar. Ganz wesentlich kommen hier die Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens zum Tragen, die in jedem Projektunterricht Grundlage für erfolgreiches Arbeiten sind, aber wiederum auch Trainingsmöglichkeiten für diese Kompetenzen bieten. Auch das Vorhandensein von sozialen Kompetenzen in der Lerngruppe ist ausschlaggebend dafür, inwieweit erfolgreich zusammengearbeitet werden kann. Vielfältige Möglichkeiten, sich im sozialen Miteinander zu trainieren, ergeben sich hier natürlich gleichermaßen.

◆ Präsentation der Arbeitsergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler sollten möglichst mehrere Präsentationsformen kennenlernen und ausprobieren dürfen. Kinder entwickeln gerade über die Gelegenheit der Präsentation ihre Freude am Projektunterricht.

Der Projektunterricht im inklusiven Setting erfordert, dass die Kinder in ihren besonderen Bedürfnissen durchgängig Unterstützung erfahren. Ihre Erfolgserlebnisse hängen maßgeblich davon ab. Die notwendigen Unterstützungsangebote können von Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch von anderen am inklusiven Setting beteiligten Personen sowie der Lehrkraft selbst kommen.

Fazit

Es gibt viele Möglichkeiten, im inklusiven Setting zu arbeiten und mit Kindern Lernerfolge zu erreichen. Wichtig erscheint immer, dass Lehrkräfte eine Aufgeschlossenheit für die Bedürfnisse aller Kinder und eine Zuversicht in die Machbarkeit inklusiven Unterrichts haben, mit der sie mit allen mitwirkenden Personen überzeugend zusammenarbeiten. Jeder im inklusiven Setting Mitwirkende hat dabei die Verpflichtung, sich beständig und fortwährend zu fragen, inwieweit er die Normalität der Diversität anerkennt und inwieweit er in der Lage ist, mit Heterogenität konstruktiv umzugehen. Die Frage, ob man mit auftretenden Spannungen lösungsorientiert umgehen kann, ist ebenso bedeutsam. Teamfähigkeit und Teamarbeit sind im inklusiven Unterricht ganz besonders wichtig. Regelmäßige Teamkonferenzen, die bereits im Stundenplan ausgewiesen sind, sorgen dafür, dass diese wichtigen Treffen stattfinden können.

Literatur

LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern. Fachprofil des Heimat- und Sachunterrichts. 2014

Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz für die Fachtagung der Kultusministerkonferenz am 21./22.06.2010, Bremen: 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 (Stand: 29.04.2010)

Nadja Brize: Unterricht für alle gestalten – didaktische Konzepte für das gemeinsame Lernen. In: Grundwissen Inklusion – was ich wissen muss; Inklusion Schulleitung. Raabe Verlag 2016

Marianne Schardt/Uwe Brönstrup: Nichts dem Zufall überlassen – Beobachtung gekonnt für Förderung einsetzen. In: Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule – Ideen und Materialien für Lehrkräfte. Raabe Verlag 2011

Josef Leisen: Kompetenzorientiert unterrichten – Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lernmodell. Zeitschrift Unterricht Physik 2011, Nr. 123/124

Katja Scheidt: Individualisiertes und Gemeinsames Lernen – Wie inklusionserfahrene Lehrer/innen mit dem Spannungsfeld umgehen. In: Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. S. 275–285, Grundschulverband 2019

Michael F. Giangreco: Quick Guides für Inklusion. Teil 1: Zusammenleben. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (LISUM). Dezember 2011

Peter Steuer: Ein ganzes Dorf für unsere bunte Mischung. Grundschule Aktuell Heft 145, Zeitschrift des Grundschulverbands. Februar 2019

Evelin Uehlein

Heimat- und
Sachunterricht



INKLUSION AN REALSCHULEN, GYMNASIEN UND BERUFLICHEN SCHULEN

Andrea Neubauer, Grundsatzabteilung

„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ (BayEUG Art. 2 Abs. 2). Diese Konsequenz aus der deutschen Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2009 stellte auch für viele Realschulen, Gymnasien und Berufliche Schulen in Bayern eine neue Aufgabe und große Herausforderung dar. Zugleich beinhaltet sie die Chance einer erweiterten Form von Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem sowie einer besonderen Beachtung der Heterogenität und Würdigung der Vielfalt.¹ Gelungener inklusiver Unterricht kann zu einer veränderten Einstellung innerhalb der Gesellschaft beitragen.

Zehn Jahre später ist in vielen schulischen Bereichen eine positive Entwicklung zu verzeichnen. So betrug über alle allgemeinbildenden Schulen hinweg der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult wurden, im Schuljahr 2018/19 rund 29 %.² Was anfangs vielen nur schwer umsetzbar erschien, gehört heute auch an Realschulen, Gymnasien und Berufliche Schulen zum Alltag. Nachfolgend sollen einzelne Punkte der Inklusion an diesen Schularten näher beleuchtet werden.

Grundlegende Rahmenbedingungen

Mit Beschreibung des Förderbedarfs einer Schülerin oder eines Schülers wird noch keine Aussage über einen geeigneten Förder- bzw. Lernort getroffen. Liegt bei einem Kind oder Jugendlichen sonderpädagogischer Förderbedarf vor, entscheiden im Allgemeinen die Erziehungsberechtigten, ob das Kind eine allgemeine oder eine Förderschule besuchen soll. Während Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund-, Mittel- und Berufsschulen die Lernziele der besuchten Jahrgangsstufe nicht erreichen müssen und nach eigenen Lehrplänen für die verschiedenen Förderschwerpunkte unterrichtet werden können, bleiben an den anderen Schularten die schulartspezifischen Regelungen für die Aufnahme, für das Vorrücken, für den Schulwechsel und für die Durchführung von Prüfungen unberührt. Ein Ausgleich individueller Benachteiligungen erfolgt hier ggf. durch Nachteilsausgleich und Notenschutz.³ Ziel ist es, durch Anwendung der Maßnahmen von individueller Förderung, Nachteilsausgleich und Notenschutz, vergleichbare Leistungen

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus

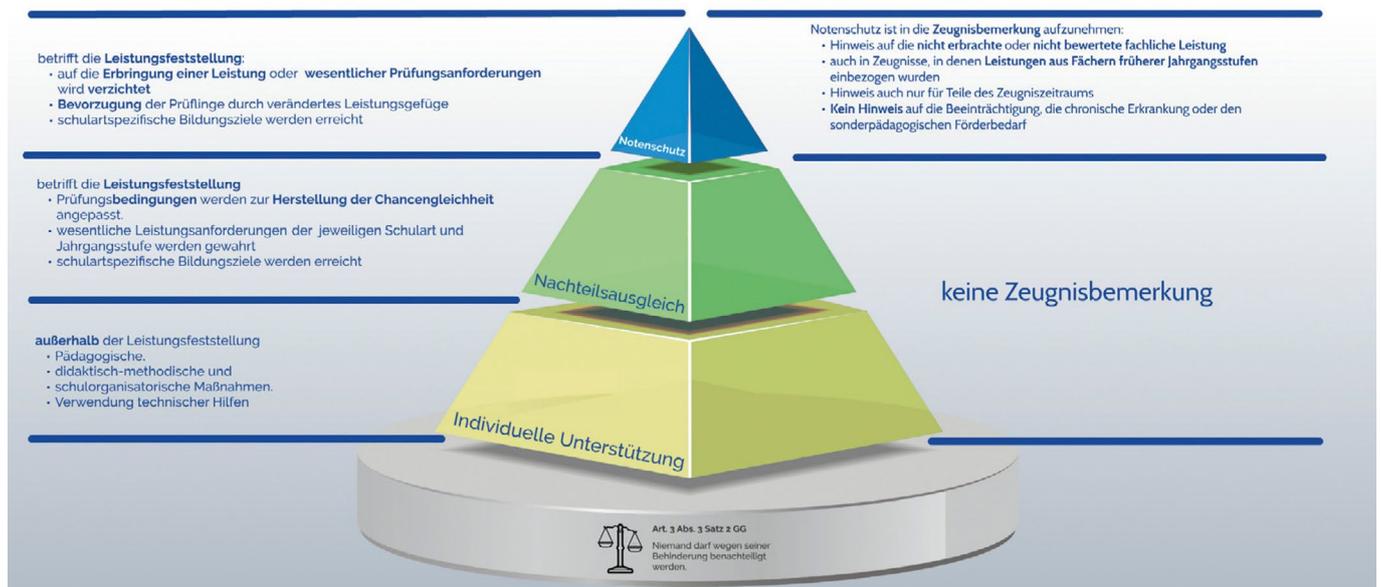


Schaubild individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz⁵

- ¹ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016). *Inklusion an Schulen in Bayern, Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*, S. 4
- ² Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion, Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote, Konzept – bisherige Leistungen bis zu Beginn des Schuljahres 2019/20*, S. 10
- ³ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016). *Inklusion an Schulen in Bayern, Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*, S. 6 f.

aller Kindern und Jugendlichen einfordern und realisieren zu können. Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung sollen auf ihrem schulischen Bildungsweg dadurch unterstützt werden und – wie alle anderen auch – gefördert und in die Lage versetzt werden, die ihnen mögliche Leistung zu erbringen und zu steigern.⁴ Einen Überblick bietet nachfolgendes Schaubild, das die drei Formen der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern deutlich macht:

Für weitere Informationen sei auf die Handreichung „Individuelle Unterstützung – Nachteilsausgleich – Notenschutz“ hingewiesen:

https://www.isb.bayern.de/download/21795/individuelle_unterstuetzung_2019_internet.pdf.

Formen der Inklusion an Realschulen, Gymnasien und Beruflichen Schulen

Die häufigste Form der Inklusion, die an Realschulen, Gymnasien und Beruflichen Schulen erfolgt, ist die Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Die Schülerinnen und Schüler können dabei in der Regel wohnortnah an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden. Ganz besonders auf Inklusion ausgelegt sind dabei Schulen mit Schulprofil Inklusion. Dies sind „Schulen, die sich, getragen durch den Konsens der gesamten Schulfamilie, des Themas Inklusion in besonderer Weise annehmen und für ihre Schule das Profil Inklusion entwickelt haben. Dem liegt ein gemeinsam erarbeitetes Bildungs- und Erziehungskonzept bezüglich Unterricht und Schulleben für ihre jeweilige Schule zu Grunde“.⁶ Im Schuljahr 2019/20 gibt es in Bayern 28 Realschulen, 14 Gymnasien, 26 Berufsschulen, fünf Fachoberschulen, zwei Berufsfachoberschulen und eine Wirtschaftsschule mit dem Schulprofil Inklusion.⁷

Zusätzlich besteht als kooperative Form des Lernens die Möglichkeit, Partnerklassen der Förderschule an Regelschulen einzurichten, was in den oben genannten Schularten jedoch nur in Einzelfällen umgesetzt wird. In Partnerklassen lernen Schülerinnen und Schüler einer Klasse der Förderschule und einer Klasse der allgemeinen Schule zusammen. Art und Umfang des gemeinsamen Unterrichts stimmen die Lehrkräfte miteinander ab.⁸

Unterstützungsmöglichkeiten für die Schulen

Verantwortlich für die Umsetzung der Inklusion ist „die Schule“, also zunächst die Schulleitung, unterstützt durch die Schulauf-

sicht, und mir ihr alle Lehrkräfte, die Klassen unterrichten, in denen ein oder mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludiert werden.⁹ Unterstützung erhalten Schulen durch sonderpädagogische Fachkräfte, den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), Beratungslehrkräfte und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen (an den Schulen, aber auch an den Staatlichen Schulberatungsstellen). Zudem gibt es außerschulische Unterstützungssysteme, wie z. B. Schulbegleitung.

Die **Beratungslehrkräfte und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen** sind als pädagogisch-psychologische Experten aufgrund ihrer Ausbildung, ihrer Erfahrung und nicht zuletzt ihrer zugewiesenen Tätigkeitsbereiche dazu prädestiniert, inklusive Fragestellungen aufzugreifen. Sie stehen als unabhängige Ansprechpartner vor Ort zur Verfügung und sind der Verschwiegenheit verpflichtet. Sie sind regional vernetzt, vermitteln Kontakte, unterstützen die Schulleitung und beraten bei pädagogisch-psychologischen Fragestellungen sowie bei Fragen der Schullaufbahn. Zusätzlich stehen an den neun **Staatlichen Schulberatungsstellen** Beratungslehrkräfte und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aller Schularten als Ansprechpartner zur Verfügung. Jede dieser Schulberatungsstellen benennt auf ihrer Website eine Ansprechperson für Inklusion, um eine rasche Kontaktaufnahme zu erleichtern. Die **MSD** in den verschiedenen Fachrichtungen unterstützen auf Anforderung die allgemeinen Schulen: Sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler auf der Basis von sonderpädagogischer Diagnostik und mittels Hinweisen zur Förderung sowie in der Fortbildung. Je nach den vorhandenen Ressourcen werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen durch die entsprechenden MSD begleitet und unterstützt. **Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter** sind als außerschulische Partnerinnen und Partner eine ambulante Form der Eingliederungshilfe für behinderte oder von einer Behinderung bedrohte junge Menschen und unterstützen Schülerinnen und Schüler in verschiedensten Bereichen darin, den Schulalltag möglichst selbstständig zu bewältigen.¹⁰

Weitere Informationen, insbesondere für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, enthält die Broschüre „Inklusion an Schulen in Bayern“:

<https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/inklusion/inklusion-an-schulen/>

Um die Lehrkräfte zusätzlich beim inklusiven Unterrichten zu unterstützen, wurde am ISB der **Arbeitskreis „Inklusion an Realschulen, Gymnasien und Beruflichen Schulen“** eingerichtet. Er erstellt Materialien, die Lehrkräften bei der Umsetzung der Inklusion konkrete Hilfestellung geben sollen. Dabei werden

- 4 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz*, S. 4
- 5 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz*, S. 9
- 6 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion, Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote, Konzept – bisherige Leistungen bis zu Beginn des Schuljahres 2019/20*, S. 4
- 7 *Daten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (05.11.2019)*
- 8 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion, Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote, Konzept – bisherige Leistungen bis zu Beginn des Schuljahres 2019/20*, S. 4
- 9 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016). *Inklusion an Schulen in Bayern, Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*, S. 5.
- 10 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016). *Inklusion an Schulen in Bayern, Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen*, S. 12 ff.

zum einen „Inklusionsaufgaben“ entwickelt, die über das Lehrplaninformationssystem (LIS) zur Verfügung gestellt werden, zum anderen Informationsblätter zu verschiedenen Förderbedarfen, speziell für die weiterführenden Schulen, erarbeitet.

Bei den Inklusionsaufgaben, die im LIS stets mit einem „I“ gekennzeichnet sind, handelt es sich einerseits um Aufgaben, die dabei helfen können, Schülerinnen und Schüler für das Thema Inklusion zu sensibilisieren, ungeachtet dessen, ob eine Schülerin oder ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Klasse besucht, andererseits um Aufgaben, bei denen konkrete Hinweise zum inklusiven Unterrichten bei einem bestimmten Förderbedarf gegeben werden.

Als Beispiele für den erstgenannten Aufgabentyp sei auf zwei Aufgaben aus dem Lehrplan des Gymnasiums hingewiesen. Wie alle Aufgaben des LIS sind diese exemplarisch zu verstehen und können auch Lehrkräften anderer Schularten, Fächer und Jahrgangsstufen als Anregung dienen und entsprechend angepasst werden.

- ◆ Die Inklusionsaufgabe „Barrierefreiheit geometrisch“ (Jgst. 5, Mathematik, Gymnasium) befasst sich im Rahmen des Lernbereichs „Geometrische Figuren und Lagebeziehungen“ mit Barrierefreiheit und soll auf das Thema körperliche Behinderungen aufmerksam machen und Berührungsgänge mit dem Rollstuhl abbauen.
- ◆ Die Inklusionsaufgabe „Sinnesleistung Gehör im Kontext Hörbehinderung“ (Jgst. 8, Mathematik, Gymnasium) kann im Rahmen des Lernbereichs „Informationsaufnahme, -verarbeitung und Reaktion beim Menschen“ eingesetzt werden und soll Schülerinnen und Schüler für das Thema Hörbehinderung sensibilisieren und Inklusion in diesem Bereich erlebbar machen.

Als Beispiele für Inklusionsaufgaben, die Hinweise zum inklusiven Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Autis-

mus-Spektrum-Störung geben, seien nachfolgende Aufgaben angeführt:

- ◆ Aufgabe „Das Koordinatensystem“, Jgst. 5, Mathematik, Realschule, Lernbereich „Geometrische Grundvorstellungen und Grundbegriffe“,
- ◆ „Thema: Wir führen erfolgreich Preisverhandlungen“, Jgst. 9/10, Übungsunternehmen, Wirtschaftsschule, Lernbereich „Betriebliche Situationen im Geschäftsalltag bewältigen“,
- ◆ Aufgabe „Informier dich und misch dich ein!“, Jgst. 11, Deutsch, FOS/BOS, Lernbereich „Schreiben“.

Zudem konnten bereits einige Informationsmaterialien speziell für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Schulen ins Portal *Inklusion und Schule* (<http://www.inklusion.schule.bayern.de/>) eingestellt werden: z. B. zu den Themen „Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung“ (http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/470/infoblatt_fo_rderbedarf_ass.pdf) und „Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung“ (http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/466/infoblatt_foerderschwerpunkt_hoeren.pdf) sowie das Informationsblatt „Autismus-Spektrum-Störung in höheren Jahrgangsstufen“: http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/464/ass_in_hoeheren_jahrgangsstufen.pdf

Der Arbeitskreis arbeitet derzeit an weiteren Inklusionsaufgaben und Materialien für Realschulen, Gymnasien und Berufliche Schulen. Es ist geplant, auch über das Portal *Inklusion und Schule* zukünftig noch mehr Informationen und Hilfestellungen speziell für diese Schularten zur Verfügung zu stellen.

Andrea Neubauer

*Pädagogische
Grundsatzfragen*

BARRIEREFREIHEIT UND INKLUSIVE DIGITALE BILDUNG

Nadine Kaiser, Medienabteilung

Die menschliche Kultur hat sich in ihren Kommunikations-, Gestaltungs- und Wahrnehmungsformen stark verändert. Digitale Inhalte und digitale Kommunikationswege sollen auf möglichst vielen Geräten in möglichst vielen Situationen allen Menschen, unabhängig davon, ob eine Behinderung, technische oder altersbedingte Einschränkung vorliegt, zugänglich und damit konsumierbar gemacht werden.

Uneingeschränkte Teilhabe

Mit der digital-analogen Vernetzung unserer Wirklichkeit hat eine Verknüpfung von Mensch und Technik stattgefunden. Die vornehmlich technische Perspektive von Digitalisierung beschreibt längst nicht mehr unsere heutige Realität. Es ist zur Gewohnheit geworden, dass wir jederzeit und überall kommunizieren, konsumieren und uns informieren. Per Smartphone, Tablet und Co. können wir uns privat und beruflich via Messenger oder E-Mail austauschen, ein Park-Ticket lösen, Projekte weltweit in Videokonferenzen besprechen, gemeinsam auf Online-Kalender zugreifen, im Web shoppen gehen, unterwegs ein Buch lesen oder Behördengänge erledigen. Die Digitalisierung überwindet Grenzen und schenkt uns Freiheiten in allen Lebensbereichen.¹

Barrierefreiheit meint zunächst einen umfassenden Zugang und uneingeschränkte Nutzungschancen aller gestalteten Lebensbereiche. Dazu gehört ebenfalls eine uneingeschränkte Teilhabe an Web-Angeboten von Menschen mit einer Beeinträchtigung, ggf. unter Zuhilfenahme assistiver Technologien. Dies betrifft geschätzte 30 Prozent der Bevölkerung und schließt Menschen mit und ohne Behinderung ein.



Abb. 1: Wer profitiert von barrierefreien Web-Angeboten?

Dazu zählen in Deutschland neben schwerbehinderten Menschen (etwa 10 Prozent)² auch Menschen mit altersbedingter (rund jeder fünfte Bürger ist 65 Jahre alt oder älter)³ Einschränkung, wie beispielsweise Seh- oder Hörschwäche. Auch die Gruppe der sogenannten funktionalen Analphabeten ist mit etwa 12 Prozent⁴ der erwachsenen Bevölkerung vertreten. Dabei handelt es sich um Menschen, die nicht richtig lesen und schreiben können, wobei für mehr als die Hälfte der Betroffenen Deutsch die Muttersprache ist. Auch hat etwa jede vierte Person in Deutschland Migrationshintergrund, wobei gut die Hälfte davon zugewandert und nicht hierzulande geboren ist.⁵

Verbindlicher EU-Standard

Ein erster Schritt ist die barrierefreie Gestaltung von Internetangeboten. Die Richtlinien für barrierefreie Webinhalte (Web Content Accessibility Guidelines, genau: WCAG 2.1) sind ein internationaler Standard, der in der Europäischen Union für öffentliche Stellen verbindlich ist.

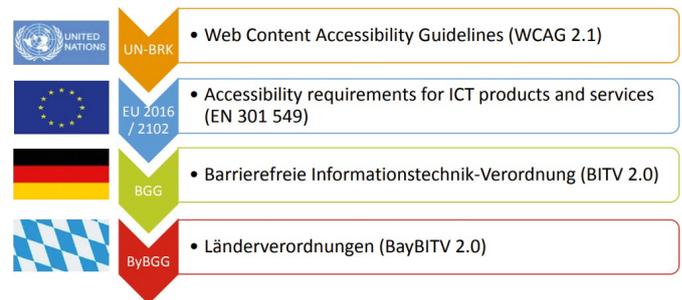


Abb. 2: Rechte und Normen⁶

Die Umsetzung dieser Richtlinien ist zeitlich gestaffelt und gilt ab 23. September 2019 für neue, ab 23. September 2020 für bestehende Websites und ab 23. Juni 2021 auch für mobile Anwendungen.

Die vier Prinzipien Wahrnehmbarkeit, Bedienbarkeit, Verständlichkeit und Robustheit der WCAG beinhalten eine Vielzahl an Richtlinien und Erfolgskriterien, die sich alle technisch mit einem

1 *Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html*

2 *Statistisches Bundesamt: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Tabellen/geschlecht-behindderung.html>*

3 *Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_370_12411.html*

4 *Bundesministerium für Bildung und Forschung: https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Pressheft_2019-Vers10.pdf, S. 5*

5 *Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html;sessionId=81E239C0CB47CAC-9CFBB7EF46EA0E974.internet742*

6 *Pfennigparade: https://www.byak.de/data/barrierefreiheit/Praesentationen/03_2019_Gesetze_Normen.pdf*

Prüfverfahren, dem sogenannten BITV-Test, verifizieren lassen. Der Grundgedanke dabei ist, Informationen je nach Bedürfnis auf vielfältige Art und Weise (Audio, Video, Text, Einfache Sprache, Gebärdensprache) zur Verfügung zu stellen. Zudem muss auch die technische Seite, beispielsweise in Form von aussagekräftigen Alternativtexten für Bilder oder einer einfachen Navigation, berücksichtigt werden, so dass Websites mithilfe eines Screenreaders (Bildschirmvorleser) erfasst werden können.

- ◆ Methoden zur Unterstützung von Lernprozessen in heterogenen Schülergruppen durch digitale Medien.

Mitglieder im Arbeitskreis sind Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und Förderschulen mit Vorerfahrung in den Bereichen Inklusion und digitale Bildung. Es konnten Lehrkräfte gewonnen werden, die u. a. in der Schulleitung tätig sind, die Schulhomepage administrieren, den Jahresbericht erstellen, Erfahrungen im Unterrichten von Inklusionsklassen und mit *mebis*, der Plattform für digital gestützten Unterricht, aufweisen. Zudem ergänzen eine Lehrkraft für Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und Berater für Unterstützte Kommunikation sowie eine Sonderschulpädagogin für den Förderschwerpunkt Sehen, die selbst blind ist, den Arbeitskreis. Neben Anhaltspunkten zur barrierefreien Gestaltung der Schulhomepage sollen in den nächsten zwei Jahren auch exemplarische und praxisnahe Hinweise zur Nutzung von digitalen Formaten und Konzepten in heterogenen Schülergruppen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erarbeitet werden.

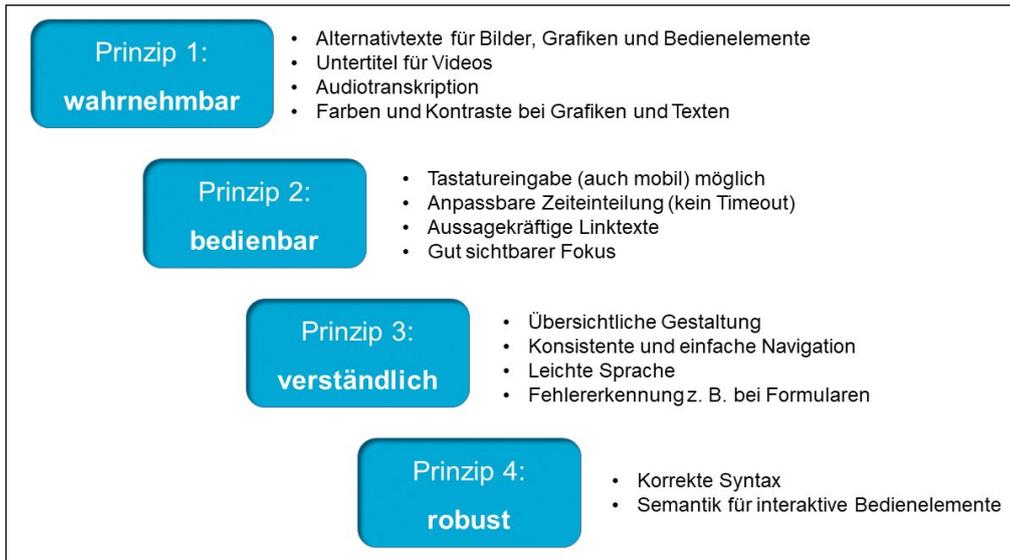


Abb. 3: Vier Prinzipien nach WCAG 2.1

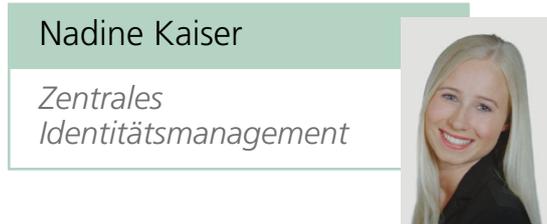
Arbeitskreis „Barrierefreiheit und inklusive digitale Bildung“

Obwohl Schulen von einer grundsätzlichen Verpflichtung ausgenommen wurden, wird ihnen empfohlen, ihre Internetauftritte gemäß den beschriebenen Richtlinien zu gestalten. Im Zuge der Digitalisierungsoffensive und zur Sensibilisierung und Unterstützung von Schulen ist zum Schuljahr 2019/20 der Arbeitskreis „Barrierefreiheit und inklusive digitale Bildung“ eingerichtet worden. Er verfolgt drei Ziele bzw. Aufgaben:

- ◆ Hinweise zur Förderung der Barrierefreiheit von Internetauftritten,
- ◆ Informationen zu Einsatzbereichen der Digitalisierung als individuelle technische Unterstützung, die zur Kompensation von Beeinträchtigungen beitragen,

Als Produkt soll eine barrierefreie Online-Handreichung in Form einer Website im *mebis*-Infoportal entstehen.

Für zehn Prozent der Bevölkerung ist Barrierefreiheit unerlässlich, für 30 Prozent wünschenswert und für uns alle hilfreich, um möglichst uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.



HALTUNG – ANSPRUCH UND HERAUSFORDERUNG AN PÄDAGOGISCHES HANDELN

INKLUSIVE BESCHULUNG UND EMOTIONALE SOZIALE ENTWICKLUNG

Dominik Fürhofer, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen stellen an jedem Förderort eine große Herausforderung für Lehrkräfte und Schulen dar. Indem sie Lehrkräfte und die Institution Schule fordern und manchmal scheitern lassen, zwingen besonders diese Kinder und Jugendlichen zu einem geschärften Blick auf die Faktoren gelingender Inklusion. Dabei kommt der Haltung der Lehrkraft eine herausgehobene Rolle zu.

Erziehung, Unterricht und Inklusion im Kontext emotional-sozialer Entwicklung hat zahlreiche erfolgs-, aber auch misserfolgsbedingende Faktoren, von denen viele außerhalb des Wirkradius der einzelnen Lehrkraft liegen. Bedingungen im Kind und seinem Umfeld, personelle Ressourcen, Vorhandensein eines institutionellen pädagogischen Konzepts, bauliche Gegebenheiten etc. können selten direkt beeinflusst werden. Die Erfahrung zeigt, dass im Einzelfall trotz guter Bedingungen Erziehung und Inklusion scheitern können – oder aber auch trotz scheinbar unzureichender Bedingungen gelingen können. Entscheidend kann hier die pädagogische Haltung der einzelnen Bezugslehrkraft wirken. Sie kann im Umgang mit herausforderndem Verhalten die Bemühungen um schulisches Erziehen, Unterrichten und Inkludieren wirkmächtig oder aber wirkungslos machen. Entsprechend sind der Aufbau und die Weiterentwicklung von pädagogischer Haltung absolut entscheidend für einen professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten.

Der Begriff Haltung

Haltung ist Ausgangspunkt, Resultat und immer auch Anspruch (sonder-)pädagogischen Handelns. Professionelle Haltung entsteht aus dem Zusammenspiel von theoretischer, wertegeleiteter Fundierung und wirksam empfundenen Erfahrungen und ist auf die Zukunft gerichtet handlungsleitend. Über die einzelne pädagogische Situation hinaus hilft sie Handeln sowie Erfolg und Scheitern

einzuordnen (Reflexion) und hat eine sinn- und identitätsstiftende Funktion. Entsprechend ist Haltung nicht fest und unveränderbar, sondern entwickelt sich immer weiter. Wertebasiert ermöglicht sie eine ganzheitliche Wahrnehmung des Kinds oder Jugendlichen sowie eine optimistische Sichtweise gerade auch der Entwicklungsmöglichkeiten – speziell unter den schwierigen Bedingungen herausfordernden Verhaltens.

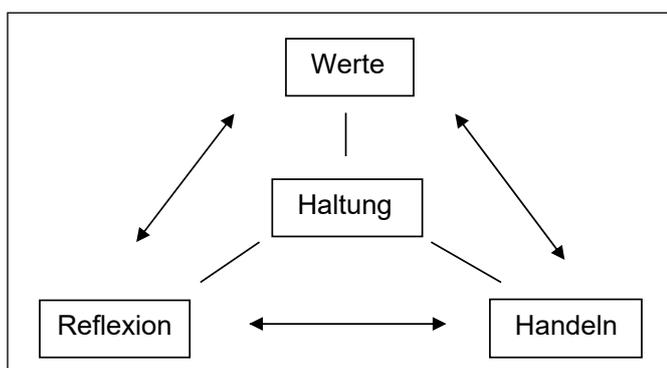
Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung und Haltung der Lehrkraft

Besonders Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung fordern durch ihr Verhalten in Unterricht und Schule die Haltung der Lehrkräfte heraus. Aus Sicht der Akteure im System Schule stören sie den Unterricht, verursachen verbale und körperliche Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern und provozieren die Autorität der Lehrkraft. Oft reproduzieren sie in der Interaktion Schüler – Lehrkraft ihre erlernten Muster des schulischen Scheiterns und des Beziehungsabbruchs. Indem sie den zentralen Auftrag der Lehrkräfte – nämlich fachliches sowie soziales und emotionales Lernen – zumindest in Frage stellen, oft aber auch zum Scheitern bringen, zwingen sie diese in offene und verdeckte Konflikte.

Entsprechend wichtig ist es, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen mit herausforderndem Verhalten bewusst reflektieren und mit ihren Werten verhandeln. Erfolge bestärken die zugrunde liegenden Wertvorstellungen und die entsprechende Handlungsweise. Im Falle erzieherischen Scheiterns ist es nötig, die grundsätzliche Richtigkeit der Werte und Handlungsweisen gegen Misserfolge und enttäuschte Erwartungshaltungen zu behaupten und in einen erklärenden Sinnzusammenhang – eine Haltung – zu integrieren. Erst damit wird es möglich, professionelle Erfahrung im nötigen Maß von persönlicher Betroffenheit abzugrenzen. Die Arbeit an der eigenen professionellen Haltung hat damit auf Dauer einen entscheidenden Anteil an der Lehrergesundheit.

Als hilfreiche Haltungen haben sich bewährt:

- ◆ Das Bewusstsein für das erweiterte Primat der Erziehung „Bindung – Beziehung – Erziehung – Unterricht“: „Unterrichten kann ich erst, wenn ich erziehen kann. Damit ich erziehen kann, brauchen wir Beziehung und Bindung. In der Zeit, in der ich erziehe, kann ich nicht unterrichten. Das ist in Ordnung.“
- ◆ Prävention ist besser – weil leichter, sinn- und freudvoller – als Intervention: „Frühe Hilfe hilft.“
- ◆ Eine differenzierende Sichtweise von Person und Verhalten: „Du bist in Ordnung, dein Verhalten nicht.“



Die Entwicklung von Haltung im Wechselspiel von Werten, Handeln und Reflexion

- ◆ Die Akzeptanz von Gefühlen und die Unterscheidung von Gefühl und Verhalten: „Jedes Gefühl ist erlaubt, aber nicht jedes Verhalten.“
- ◆ Grundlegende Akzeptanz: „Nichts ist vorauszusetzen.“
- ◆ Systemische Sichtweise: Basierend auf individuellen Erfahrungen ist jedes Verhalten erklärbar und sinnvoll, es hält das psychische Gleichgewicht aufrecht.
- ◆ Eine Entscheidung für Präsenz und Beharrlichkeit, wissend, dass genau dies unbequem ist: „Du bist mir wichtig. Ich gebe dir nicht nach, ich gebe dich nicht auf.“
- ◆ Arbeit mit Nähe und Zuwendung anstatt mit Distanz, speziell im Konflikt: „Gerade jetzt bin ich da.“
- ◆ Eine optimistische Grundannahme und entsprechende Kommunikation, die Scheitern realistisch wahrnimmt, aber vor allem Gelingendes fokussiert. Sie arbeitet weniger mit Sanktionen, sondern eher mit Wiedergutmachungen: „Ich glaube daran, dass auch du den Wunsch nach Normalität hast.“
- ◆ Die differenzierende Wahrnehmung von Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler: „Jeder bekommt das, was er braucht, nicht jeder das Gleiche.“
- ◆ Eine differenzierende Wahrnehmung der eigenen Rolle: „Er/Sie meint nicht wirklich mich, er/sie meint die Rolle, die ich ausfülle.“
- ◆ Die Einsicht in die Begrenztheit des eigenen Tuns.

Speziell Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung benötigen eine Lehrkraft mit einer realistisch-optimistischen Haltung, weil sie selbst oft nicht die Hoffnung und Kraft für Veränderung aufbringen können. Dann ist es wichtig, dass Lehrkräfte, basierend auf einer bewussten Haltung, deeskalierend oder aber auch abhängig von der nötigen Interventionsstärke kontrolliert-eskalierend und handlungssicher agieren können. Erst dadurch bleibt bzw. wird der Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler frei und es werden Konfliktspiralen vermieden.

Im Vergleich zu ausagierenden Störungen wie Aggressivität, Hyperaktivität etc. sind internalisierende Störungen wie Ängste, somatische Störungen usw. vermeintlich weniger akut herausfordernd. Aufgrund ihres stillen Leidens laufen gerade die davon betroffenen Schülerinnen und Schüler Gefahr, nicht adäquat wahrgenommen zu werden, sodass auch sie von einer bewussten Haltung der Zuwendung profitieren.

Vermittlung und Aufbau von Haltung

Wie oben beschrieben, entstehen Haltungen, indem Werte, Handeln und Erfahrungen bewusst zueinander in Bezug gesetzt werden. Entsprechend sollten Lehrkräfte erstens für sich die Fragen nach Werten beantworten können, die für sie spezifisch handlungsleitend sind: „Was ist mir als Lehrer oder Lehrerin ganz individuell besonders wichtig?“ und auch: „Wie möchte ich als Lehrer oder Lehrerin agieren?“. Zweitens ist es wichtig, Erfolg und Scheitern in konkreten erzieherischen Situationen des Alltags mit diesen Werten zu verhandeln. Neben einer notwendigen Analyse des erzieherischen Scheiterns führt vor allem die Analyse des Gelingenden zu einer Verfestigung erfolgreicher Verhaltensweisen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

Hilfreiche Methoden sind z. B.

- ◆ die Erarbeitung eines individuellen Kompasses, in dem die wichtigen eigenen Werte gesammelt werden.
- ◆ (Selbst-)Coaching/Supervision bei Misserfolgen: Die dabei entstehende emotionale Entlastung ermöglicht es, negative Erfahrungen einzuordnen, um dann den Fokus auf Gelingen des Richtens zu können.
- ◆ das regelmäßige Führen eines Positiv-Tagebuchs: Hier wird am Ende des Schultags erfolgreiches Agieren aufgeschrieben und damit verfestigt.
- ◆ Aufbau neuer Verhaltensweisen nach dem Motto „Fake it till you make it“: „So tun als ob, bis man so ist“ erleichtert es, erwünschte Haltungen und Handlungsweisen zu etablieren.

Auch wenn die Haltung der einzelnen (Klassen-)Lehrkraft für die Schülerin bzw. den Schüler ein Kristallisationspunkt ist, kommt regelmäßig stattfindenden professionellen Teams eine entscheidende Bedeutung zu. Gemeinsam geteilte Haltungen geben Handlungssicherheit und verstärken die Wirkung des einzelnen. Nicht geteilte oder sogar sich widersprechende Haltungen und entsprechend divergierendes Agieren heben die nötige erzieherische Klarheit auf und führen zur Verlagerung oder Nicht-Lösung von Konflikten.

System Schule und Schulleitung

Insofern hat Haltungsvermittlung auch immer eine institutionelle Komponente und Relevanz: Durch Thematisierung von gemeinsamen Werten und Handlungsstrategien in Tandems, Teams und Kollegien wird Haltung entweder bewusst oder aber durch Übernahme von Handlungsweisen unbewusst habitualisiert. Auf diesem Weg wird sie institutionell tradiert und im besten Fall in Form eines pädagogischen Konzepts identitätsstiftend („Hier an der XY-Schule ist uns wichtig... und handeln wir“).

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von hilfreichen Haltungen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten und gelingenden Erziehungsprozessen gelten für Lehrkräfte aller Schularten. Eine Schlüsselrolle kommt dabei der Schulleitung zu. Eine bewusste oder unbewusste (!) Haltung des „Sich-nicht-zu-ständig-Fühlens oder -Erklärens“ legitimiert ein entsprechendes Agieren der Lehrkräfte bei herausforderndem Verhalten. Umgekehrt vermittelt die Schulleitung pädagogischen Anspruch, die sich auch im Einzelfall mit auf individuelle Lösungssuche gebigt.

Über diese Modellwirkung hinaus liegt es in der Leitungsverantwortung, einen pädagogischen Schulentwicklungsprozess zu initiieren und mitzugestalten. In diesem müssen Erarbeitung und Formulierung gemeinsamer Werte und Ziele genauso viel Raum haben wie die Entwicklung und Umsetzung von praktischen Handlungsweisen. Gelingt es, im Kollegium auf dieser Basis das gemeinsame Agieren zu reflektieren und anzupassen, entsteht eine pädagogisch sehr wirksame und im inklusiven Setting notwendige und profilbildende Haltung.

Dominik Fürhofer

*Emotionale u. soziale Entwicklung,
Autismus, Inklusion*



„ES GIBT DOCH EINEN LIFT“

ASPEKTE DER INKLUSION IM FÖRDERSCHWERPUNKT KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG

Sebastian Wolf, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

„Ein Schüler im Rollstuhl? Wenn das Schulgebäude barrierefrei ist, ist eigentlich alles erledigt.“ – So lässt sich überspitzt eine mögliche Assoziation zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung¹ zusammenfassen. Der Artikel versucht, diese Ansicht zu differenzieren. Hierzu wird eingangs körperlich-motorischer Förderbedarf auf Basis der ICF beschrieben und aufbauend auf exemplarischen Elementen des Unterrichts bei Förderbedarf kmE versucht, Aspekte des inklusiven Unterrichts durch Gelingensfaktoren und Unterstützungssysteme zu skizzieren.

Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung – Eine Annäherung

Schädigung – Aktivitätshindernisse – Teilhabemöglichkeiten

Sonderpädagogischer Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung hat komplexe Ursachen und offenbart sich in überaus unterschiedlichen Erscheinungsformen. Aus diesem Grund stellen Schülerinnen und Schüler mit einem körperlichen und motorischen Förderbedarf eine höchst heterogene Gruppe dar. Die Schülerinnen und Schüler weisen geringe bis umfangreiche, häufig dauerhafte körperliche Beeinträchtigungen auf. Hinsichtlich deren Ort lassen sich auf der Ebene der medizinisch beschreibbaren Schädigung² unterscheiden (Leyendecker 2005, 86–89):

- ◆ Schädigung des Zentralnervensystems (Gehirn und Rückenmark)
- ◆ Schädigung der Muskulatur und des Knochengestüts
- ◆ chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen

Durch die körperlich-motorische Schädigung können die Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler so beeinträchtigt sein, dass individuelle Tätigkeiten und die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert sind. Inwieweit die Schülerinnen und Schüler Erschwernisse durch eine körperliche Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung erfahren, ist folglich auch davon abhängig, welche individuellen Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten jeweils vorhanden sind. Während die Leistungsfähigkeit der Körpermotorik in der Regel beeinträchtigt ist, entsprechen die individuellen Ausprägungen der Kognition und der Emotion der Vielfalt menschlicher Leistungs- und Verhaltensweisen.



Abb. 1: Lift zur Verbesserung der Barrierefreiheit (Foto: Sebastian Wolf)

Individuelle Biographien und Entwicklungsverläufe

Schülerinnen und Schüler können im Laufe ihrer Biographie oftmals körperliche oder motorische Erfahrungen nur erschwert oder gar nicht machen und somit teilweise in ihren Explorationsmöglichkeiten eingeschränkt sein. Ebenso gibt es Lebenswirklichkeiten, in denen Operationen, längere oder regelmäßige Krankenhaus- oder Rehabilitationsaufenthalte und gesundheitlich kritische Lebensphasen sowie zum Teil existentielle Vorerfahrungen die Biographien der Schülerinnen und Schüler prägen können. Entwicklungsverläufe mit abwechselnd möglichen Fort- oder Rückschritten und vor allem progrediente Erkrankungen stellen eine pädagogische und darüber hinaus vor allem auch menschliche Herausforderung dar.

Förderbedarfsgerechte Elemente des Unterrichts bei Förderbedarf kmE – Eine Auswahl

Individualität als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns

Der Zusammenhang zwischen körperlicher Schädigung, Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten und die individuellen Biographien fordern dazu auf, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität jenseits einer Kategorisierung in den Mittelpunkt

1 Körperliche und motorische Entwicklung wird zur Verbesserung des Leseflusses alsdann abgekürzt als kmE.

2 Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF 2005) unterscheidet zwischen drei Ebenen: Medizinische Ebene – Schädigung (»Body function and structures«), soziale und gesellschaftlicher Perspektive – Aktivitätshindernisse (ICF: »activity limitations«) sowie eingeschränkte Teilhabe bzw. gegebene Partizipationshindernisse (ICF: »participation restrictions«).

pädagogischen Handelns zu stellen. Grundlage des pädagogischen Handelns ist eine ganzheitliche Sichtweise der Schülerinnen und Schüler, die personale wie Umweltfaktoren gleichsam berücksichtigt und entwickelt.

Pädagogische Haltung

Eine wertschätzende und annehmende pädagogische Beziehung begleitet die Schülerinnen und Schüler und schafft Vertrauen in künftige Entwicklungen. Eine der zentralen Herausforderungen eines gelingenden Bildungsprozess stellt die Balance zwischen notwendiger Unterstützung und weitestgehender Selbständigkeit dar.

Unterstützungsbedarf

Für die Verwirklichung ihrer individuellen Möglichkeiten benötigen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE Unterstützung in individuell angemessener Form und Intensität. Diese Unterstützung erfolgt ganzheitlich im Hinblick auf unterschiedliche Lebensvollzüge und Lernprozesse und berücksichtigt dabei neben dem körperlichen Erschwernissen auch sekundäre Beeinträchtigungen, wie z. B. Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, der Wahrnehmung, der Sprache und des Sprechens sowie im sozial-emotionalen Bereich.

Bedürfnisgerechte Ausstattung

Durch spezifische räumliche Gegebenheiten und Barrierefreiheit (z. B. Aufzüge, Rampen oder selbst öffnenden Türen) wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich selbständig durch das Schulhaus zu bewegen. Die Gestaltung der Unterrichtsräume sowie ausgewählte, i. d. R. individuell adaptierte Materialien ermöglichen eine handlungsorientierten, lebensweltbezogene Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Themen und Fragestellungen.

Bewegungsförderung im Unterricht

Sie ermöglicht breit gefächerte motorische Erfahrungen und motiviert zu körperlicher Aktivität. Hierzu schließt sie den zielgerichteten Einsatz von Hilfsmitteln mit ein.

Hilfsmittel

Je nach körperlicher und motorischer Beeinträchtigung nutzen Schülerinnen und Schüler technische Schreib- und Zeichenhilfen, elektronische und prothetische Hilfen und weitere Adaptionen. Die Förderung der selbstständigen Nutzung von Hilfsmitteln und assistiven Technologien ist integraler Bestandteil des Unterrichts im Kontext des Förderbedarfs körperliche und motorische Entwicklung, um den Schülerinnen und Schülern individuelle Handlungs- und Teilnahmemöglichkeiten zu ermöglichen und diese zu erweitern.

Unterstützte Kommunikation

Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis (Wilken 2014) und wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Entwicklungsgrundlage. Durch Hilfsmittel und Förderangebote der Unterstützten Kommunikation können Schülerinnen und Schüler, die über keine oder eine schwer verständliche Lautsprache verfügen oder Förderbedarf im Bereich des Sprachverständnisses haben, ihre individuellen kommunikativen Möglichkeiten erweitern. Unterstützte Kommunikation bietet dabei ein Spektrum von basalen Zeichen bis hin zu komplexen Kommunikationswegen, um mit der Umwelt in Austausch zu treten.

Inklusiver Unterricht bei Förderbedarf kmE – Ein Einstieg

Gelingensfaktoren

- ◆ **Individueller Förderbedarf und Förderplan:** Um Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf kmE gemäß ihrem Entwicklungsstand und ihrer persönlichen Stärken zu fördern, bedarf es einer präzisen, i. d. R. multiprofessionellen Diagnostik und Förderplanung. Kinder und Jugendliche werden dabei als Akteure ihrer eigenen Entwicklung mit vielfältigen Fähigkeiten und Entwicklungspotenzialen betrachtet.
- ◆ **Kooperatives Arbeiten:** Bei der Umsetzung der Förderziele des Förderplanes können medizinisch-therapeutische, pflegerische, psychologische, soziale, technische und konduktive Kompetenzen sowie Hilfen außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein. Hierbei ist die Abstimmung zwischen den Mitarbeitern der unterschiedlichen Unterstützungssysteme unerlässlich. Von herausragender Bedeutung ist die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus bzw. den Erziehungsberechtigten der Schüler.
- ◆ **Pädagogische Haltung:** Lehrkräfte sehen jedes Kind und jede Jugendliche bzw. jeden Jugendlichen als Person mit allen Schwierigkeiten und Möglichkeiten, akzeptieren sie ohne zu werten und begegnen ihnen offen. Durch Reflexivität entwickeln Pädagoginnen und Pädagogen ihr Handeln weiter und sind sich der Unabwägbarkeiten zukünftiger Entwicklungen bewusst.

Impulse des LehrplanPLUS für den inklusiven Unterricht

Der LehrplanPLUS Förderschule für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bietet Unterstützung für den inklusiven Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf kmE.

- ◆ **Fachprofile:** Der Unterpunkt „Entwicklungsbereiche“ beschreibt spezifische Entwicklungsbedingungen in den Bereichen „Motorik und Wahrnehmung“, „Denken und Lernstrategien“, „Sprache und Kommunikation“ sowie „Emotionen und soziales Handeln“ und gibt methodisch-didaktische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. Diese sind für alle Schularten nutzbar.
- ◆ **Fachlehrpläne – Entwicklungsbezogene Kompetenzen:** Den Fachlehrplänen sind sog. Entwicklungsbezogene Kompetenzen vorangestellt. Diese Kompetenzerwartungen verbinden fachspezifische und förderschwerpunktspezifische Aspekte und können somit als Impuls für die Unterrichtsgestaltung aller Schularten im jeweiligen Fach dienen.
- ◆ **Fachlehrpläne – Förderschwerpunktspezifische Kompetenzerwartungen:** Durch den Aufbau auf den Referenzlehrplänen der Grund- und Mittelschule sind zu den dortigen Kompetenzerwartungen zusätzlich förderschwerpunktspezifische Kompetenzerwartungen formuliert, welche in pädagogischer Verantwortung ausgewählt werden. Während diese direkten Bezug auf Grund- und Mittelschule nehmen und so eine direkte Übernahme möglich ist, können sie darüber hinaus auch als Orientierung für alle weiteren Schulen dienen.

- ◆ **Fachlehrpläne – Servicematerial:** Zu ausgewählten Bereichen des Unterrichts sind Hinweise zu spezifischen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten bei Förderbedarf kmE bereitgestellt.



Abb. 2: Ausschnitt aus dem Servicematerial „Schreiben im Förderschwerpunkt kmE“ (<https://www.lehrplanplus.bayern.de>)

- ◆ **Unterrichtsplanung mit der Vergleichsansicht:** Durch die Vergleichsansicht im LIS können der Lehrplan der allgemeinen Schule und der LehrplanPLUS Förderschule direkt nebeneinander gelegt werden. Dies erleichtert den Einbezug förderschwerpunktspezifischer Impulse in die inklusive Unterrichtsplanung.

Unterstützungssysteme

Das Einbringen von sonderpädagogischer, förderschwerpunkt-spezifischer Kompetenz in die allgemeinen Schulen ist ein wesentliches Element der Entwicklung und Stärkung einer Vielfalt inklusiver Lernorte. Diese Vielfalt realisiert sich in folgenden Unterstützungs- und Organisationsformen:

- ◆ Die **mobile sonderpädagogische Hilfe (mSH)** bietet noch nicht schulpflichtigen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung und deren Familien Angebote früher Förderung und berät Kindertageseinrichtungen bei deren Umsetzung.
- ◆ Aufgabe des **Mobilien sonderpädagogischen Dienstes³ (MSD)** des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt kmE ist es, gemeinsam mit allen Erziehungsverantwortlichen das Lernen der Kinder und Jugendlichen in ihrem schulischen Umfeld ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen. Die Mobilien Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen durch. Ein Schwerpunkt im Bereich des MSD kmE liegt in der Inklusion der Schülerinnen und Schüler vor Ort in den allgemeinen Schulen, wo diese oftmals durch eine Schulbegleitung unterstützt werden.

- ◆ Die **Elecoc-Beratungsstellen⁴** haben zum Ziel, Kindern und Jugendlichen mit kommunikativen Einschränkungen die Verwirklichung des Grundbedürfnisses auf Kommunikation zu ermöglichen. Hierzu diagnostizieren und beraten sie zum Einsatz von Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation. Durch Diagnostik und Beratung zu adaptierten Spielen und Spielzeugen, Hilfsmitteln zur Computer- und Tabletsteuerung, Lernsoftware sowie der Umfeldkontrolle wird die Teilhabe von Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im inner- und außerschulischen Bereich unterstützt. Die Beratungsstellen sind dabei Ansprechpartner für die Kinder- und Jugendlichen selbst, deren Erziehungsberechtigte sowie Fachkräfte und alle weiteren an der Bildung und Förderung Beteiligten.

Der Lift ist nicht genug – Ein Fazit

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kmE sind eine äußerst heterogene Gruppe mit je eigenen Biografien. Der Zusammenhang zwischen körperlicher Schädigung, Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten und Umfeldbedingungen macht die je individuelle Situation zum Ausgangspunkt aller Überlegungen. Ob Inklusion gelingt, ist dabei nicht nur eine Frage der architektonischen Barrierefreiheit, sondern vor allem auch der Gestaltung des Lernarrangements und der Förderung auf diagnostisch abgesicherter Grundlage. Neben den Impulsen aus dem LehrplanPLUS Förderschule tragen die spezifischen Unterstützungssysteme zum Gelingen inklusiver Beschulung bei Förderbedarf kmE bei. Der Unterricht hat neben förderbedarfs- und fachspezifischen Erfordernissen sein Fundament auch in einer positiven, pädagogischen Haltung – das „Zutrauen in Künftiges“ (Leyendecker 1992, 658) ist dabei einer der pädagogisch zentralsten Bausteine.

Literatur

- International Classification of Functioning, Disability and Health (2005) [Zum Download verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf>; zuletzt geprüft am 04.11.2019]
- Leyendecker, C. (2005): Motorische Behinderungen. Stuttgart. Kohlhammer
- Wilken, Etta (2014): Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart. Kohlhammer

Sebastian Wolf

*Körperliche und motorische
Entwicklung*

³ Weitere Infos zum MSD kmE und weiterer Förderschwerpunkte: https://www.isb.bayern.de/foederschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/msd_konkret/

⁴ Weitere Infos zum MSD Elecoc: https://www.isb.bayern.de/foederschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/msd_konkret/

ES KLAPPT: JUNGE MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG ARBEITEN AUF DEM ALLGEMEINEN ARBEITSMARKT

DIE MASSNAHME „ÜBERGANG FÖRDERSCHULE – BERUF“

Isabell Niedermeier, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Die Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ vermittelt seit zwölf Jahren sehr erfolgreich Menschen mit einer geistigen Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Während zu Beginn der Maßnahme 105 Jugendliche daran teilnahmen, waren es 2019 bereits 277. Fünf Prozent der Abschlusschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erlangen mithilfe der Maßnahme langfristig eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2015). Die jungen Erwachsenen erleben durch ihren Beruf eine hohe Anerkennung und somit auch Zufriedenheit und Lebensqualität, wie die Studie MEGBAA der Julius-Maximilians-Universität Würzburg beschreibt (vgl. Kießling/Molnár-Gebert 2015).

Mit Arbeitshose und Firmenpulli

Als ich Michael Widmann, einen ehemaligen und inzwischen 22-jährigen Schüler von mir, treffe, steht er in Arbeitshose und Firmenpulli an der Kasse eines Lebensmittelladens, Getränk und Brotzeit in der Hand. Stolz berichtet er mir, dass er bei einem Sanitärbetrieb aus seinem Heimatort arbeitet. „Ich komme morgens nie zu spät, weil mir die Arbeit so viel Spaß macht“, sind seine ersten Worte. Und genau dies bestätigt auch seine Chefin, Claudia Molnar, in einem Interview, das ich einige Tage später mit ihr führe: „Michael ist immer pünktlich, fröhlich bei der Arbeit und vor allem ausgesprochen höflich zu unseren Kunden. Das schätzen wir. Deshalb kann Michael bei uns arbeiten, auch wenn er mehr Anleitung und Begleitung benötigt als andere.“

Dass Michael Widmann in einem Betrieb auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeitet, ist keine Selbstverständlichkeit. Zwölf Jahre besuchte er bis zur Vollendung seiner Schulpflicht die Tom-Mutters-Schule, ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bis vor einigen Jahren führte der Weg von Schülerinnen und Schülern mit einem diagnostizierten Förderbedarf geistige Entwicklung in der Regel in die Werkstatt für behinderte Menschen, wo sie in verschiedenen Dienstleistungs- und Produktionsbereichen arbeiten. Die Werkstatt für behinderte Menschen bietet für viele Personen ein auf ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten hervorragend abgestimmtes Angebot. Aber manche Erwachsene mit einer geistigen Behinderung wünschen sich, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu arbeiten, so wie Michael Widmann.



Abb. 1: Michael Widmann und sein Arbeitskollege im Einsatz

Die Gesamtmaßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“

Um dies zu ermöglichen, wurde 2007 die Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ zunächst für eine zweijährige Projektphase ins Leben gerufen. Zwei Jahre später, im Juli 2009, wurde eine Kooperationsvereinbarung für diese Maßnahme zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit geschlossen, die seitdem bereits dreimal verlängert wurde. Die Gesamtmaßnahme „Übergang Förderschule – Beruf, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ setzt sich aus zwei Phasen zusammen: aus der einjährigen **Vertieften Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung (BOM)** und der zweijährigen **Unterstützten Beschäftigung (UB)**.

Vertiefte Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung (BOM)

Mit dem Eintritt von Michael Widmann in die zehnte Klasse und somit in die Berufsschulstufe der Tom-Mutters-Schule gewinnen die Themen „Lebensführung nach der Schule“ und „Beruf und Arbeit“ an Bedeutung. Zum Ende des zehnten Schulbesuchsjahrs kommt Michaels Lehrkraft auf ihn zu und bespricht mit ihm die Möglichkeit, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt

zu arbeiten und an der vorbereitenden Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ teilzunehmen. Vertiefende Gespräche mit ihm, seinen Eltern und weiteren Lehrkräften folgen, bis Michael Widmann für die Maßnahme vorgeschlagen und schließlich von der Regionaldirektion für Arbeit für die Teilnahme vorgesehen wird.

Im Januar von Michael Widmanns elftem Schulbesuchsjahr beginnt die Berufsorientierungsmaßnahme. Sie hat zum Ziel, gemeinsam mit den Jugendlichen deren individuelle berufliche Kompetenzen zu analysieren, verschiedene Berufsfelder kennenzulernen, persönliche Berufswünsche zu entwickeln und deren Realisierung realistisch einzuschätzen. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften fachlich und von einem sozialpädagogischen Mitarbeiter des **Integrationsfachdienstes (IFD)** individuell begleitet. Der IFD sucht Praktikumsstellen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, die zu den Wünschen und Kompetenzen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin passen. Die Auswahl der insgesamt ca. drei Orientierungspraktika, die im Laufe der elften Klasse absolviert werden, treffen die Jugendlichen gemeinsam mit ihren Lehrkräften und Erziehungsberechtigten. Das Vorstellungsgespräch und der damit verbundene Praktikumsvertrag werden mit den Schülerinnen und Schülern intensiv vorbesprochen. So können diese in sechs bis acht Praktikumswochen Erfahrungen in verschiedenen Betrieben und Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsverhalten von Seiten der Praktikumsbetriebe sammeln. Eine intensive Selbstreflexion sowie die Auswertung der Praktika münden in die **Berufswegekonferenz** zum Ende des elften Schulbesuchsjahres. An dieser nehmen neben dem Jugendlichen und seinen Erziehungsberechtigten seine Lehrkraft, der IFD, ein **Reha-Berater der Agentur für Arbeit** und ein Vertreter des Bezirks teil. Gemeinsam überlegen sie, ob der Weg in Richtung des allgemeinen Arbeitsmarktes und somit eine Teilnahme an der zweiten Phase „Unterstützte Beschäftigung“ der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ verfolgt werden soll oder ob ein Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu überfordernden Situationen für den jungen Erwachsenen führen könnte. Für diese Weichenstellung ist die Berufsorientierungsphase der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ ein entscheidendes Werkzeug und trägt, auch wenn die Schülerinnen oder Schüler nicht in die zweite Phase „Unterstützte Beschäftigung“ eintreten, wesentlich zur Entwicklung und Stärkung der Gesamtpersönlichkeit bei.

Aktuell können aus ganz Bayern 272 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung in der Berufsorientierungsmaßnahme (BOM) ihre Eignung für den allgemeinen Arbeitsmarkt erproben. Von diesen können 156 junge Erwachsene an der Unterstützten Beschäftigung (UB) teilnehmen und somit eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt umsetzen, so wie dies Michael Widmann getan hat.

Unterstützte Beschäftigung

Der Schwerpunkt der Unterstützten Beschäftigung, die im zwölften Schulbesuchsjahr beginnt, liegt auf der Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler für den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Hierzu werden mehrere Langzeitpraktika von mindestens vier Wochen durchgeführt. Der IFD begleitet die Jugendlichen in dieser Phase intensiv. Er akquiriert die Praktikumsstellen, bietet ein individuelles Coaching am Arbeitsplatz und steht für Kriseninterventionen zur Verfügung. Dabei werden auch herausfordernde Themen mit den Jugendlichen besprochen: Einschränkungen aufgrund des persönlichen Förderbedarfs, der Umgang mit möglicherweise flapsigen oder verletzenden Aussprüchen von Kolleginnen und Kollegen oder das Scheitern in einem Arbeitsbereich. Um solchen Situationen vorzubeugen, finden regelmäßig vom IFD durchgeführte Projektstage statt. Gemeinsam mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ trainieren die Jugendlichen soziale und kommunikative Kompetenzen, simulieren Bewerbungsgespräche, üben die Mobilität mit öffentlichen Verkehrsmitteln und thematisieren arbeitsrechtliche Fragestellungen.

Mit dem Abschluss der zwölften Klasse und der damit erfüllten Schulpflicht endet die Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ aber nicht. Der IFD begleitet die jungen Erwachsenen für ein weiteres Jahr in ihren Betrieben, unterstützt sie bei der Stabilisierung im Arbeitsumfeld und bietet ihnen fachliche Impulse, um deren Eigenverantwortlichkeit noch zu verbessern. Diese kontinuierliche nachschulische Betreuung durch den IFD ist ein wesentlicher Baustein für die besondere Nachhaltigkeit der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“, die weitaus höher ist als bei herkömmlichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2015).

- ◆ Hauswirtschaftliche Tätigkeiten (z. B. Küchentätigkeit, Putz-/Reinigungsarbeiten)
- ◆ Textiler Bereich (z. B. Mangeln, Zuschneiden für Näherinnen und Näher)
- ◆ Produktion und Reparatur (z. B. Schrankteile stapeln, Metallteile entgraten)
- ◆ Lageristentätigkeiten (z. B. Stapler fahren, Lager auffüllen)
- ◆ Getränkehandel (z. B. Leergut entsorgen)
- ◆ Landwirtschaft und Gartenbau (z. B. Rasen mähen, Pferdepflege)
- ◆ Pflege und Betreuung als Betreuungspfleger
- ◆ Dienstleistung (z. B. Gästebediener in einer Cafeteria)

Abb. 2: Auswahl an Beschäftigungsbranchen, in denen Menschen mit geistiger Behinderung einen Arbeitsvertrag abschließen konnten (vgl. Gebert/Fischer/Kießling 2014)

Am Ende dieses zweijährigen Integrationsprozesses sind viele Arbeitgeber von den beruflichen Kompetenzen der jungen Erwachsenen überzeugt und bieten ihnen ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis an. So wie dies Jürgen und Claudia Molnar getan haben und sich am Morgen freuen, wenn Michael Widmann mit einem fröhlichen Gesicht das Büro betritt und später voller Tatendrang mit seinen Kollegen auf die Baustellen fährt. Ganz selbstverständlich.

Erfolg der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“

Den nach zwölfjähriger Laufzeit bestehenden Erfolg der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ kann man anhand der steigenden Teilnehmerzahlen gut nachvollziehen.

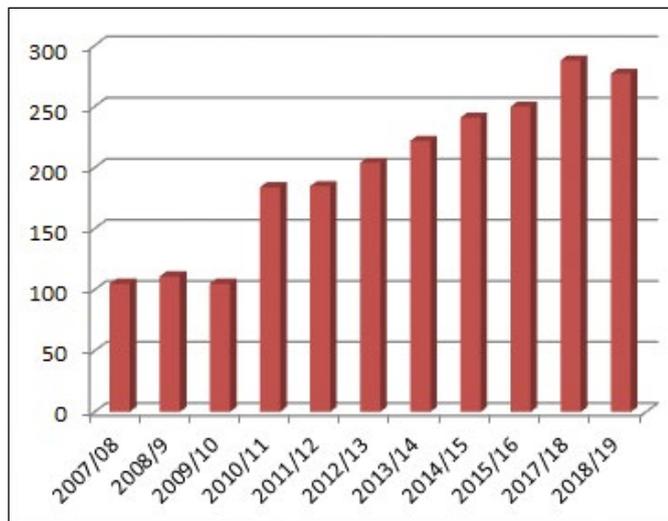


Abb. 3: Anzahl der an der BOM teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Auch die **Vermittlungsquote von 48 Prozent** aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ auf den allgemeinen Arbeitsmarkt spricht für die gelingende Kooperation von Bayerischem Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, Bayerischem Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit. Insgesamt gelingt es **fünf Prozent der Abschlusschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mithilfe der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis einzutreten.**

Die beeindruckendsten Zahlen aber liefert das Forschungsprojekt MEGBAA der Julius-Maximilians-Universität Würzburg unter Leitung von Prof. Dr. Erhard Fischer, der unter anderem die Nachhaltigkeit der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ analysiert hat. „Die Arbeitsverhältnisse sind in der Regel sehr stabil, wenn das Anforderungsprofil der Stelle zum Leistungsvermögen des Beschäftigten passt“, sagt Tina Molnár-Gebert (Mitherausgeberin der Studie). Ein halbes Jahr nach der Vermittlung über die bayerische Fördermaßnahme „Übergang Förderschule-Beruf“ seien mehr als **80 Prozent der Arbeitnehmer**

noch auf dem **allgemeinen Arbeitsmarkt**. Und oft dauere die Stabilität noch länger.

Das wichtigste Ergebnis der Maßnahme „Übergang Förderschule – Beruf“ ist aber die Selbsteinschätzung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit geistiger Behinderung. Diese hat die Studie MEGBAA ebenfalls mit Fragebögen und Interviews eruiert. „Die Leute empfinden ihre Lebenssituation überwiegend als gut“, fasst Christina Kießling zusammen. „Sie fühlen sich an der Arbeitsstelle als gleichberechtigte Kollegen akzeptiert und sind zum Teil sehr stolz auf ihre Leistungsfähigkeit.“ (<https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/inklusion-im-arbeitsleben-kann-gelingen-1/>; 05.11.2019)

Dies gilt auch für Michael Widmann.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMS Nr. IV.6 – 5S 9300E – 7b. 156501 vom 19.01.2015
- Emmerich, Robert: Inklusion im Arbeitsleben kann gelingen (10.09.2015), <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/inklusion-im-arbeitsleben-kann-gelingen-1/> (05.11.2019)
- Fischer, Erhard; Gebert, Tina; Kießling, Christina (2014): Rahmenbedingungen der Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt; Erste Ergebnisse einer Fragebogenerhebung als Teilfragestellung der empirischen Studie „MEGBAA“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6/2014, S. 212–217
- Kießling, Christina; Molnár-Gebert, Tina (2015): Die subjektive Bewertung des sozialen Wohlbefindens; Teilergebnisse einer empirischen Untersuchung der Situation von Arbeitnehmern mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Impulse; Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung, S. 28–35, <https://www.bag-ub.de/dll/impulse/impulse72-web.pdf> (05.11.2019)
- Zentrum Bayern Familie und Soziales; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2018): Leitfaden „Übergang Förderschule – Beruf, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, https://www.isb.bayern.de/download/21199/leitfaden_uesb_stand_01.06.2018.pdf (05.11.2019)

Isabell Niedermeier

Geistige Entwicklung



INKLUSION SICHERT BILDUNG – AUCH BEI KRANKHEIT

Ulrike Kalmes, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Da an Schulen für Kranke die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler größer als an allen anderen Schularten ist, steht die Orientierung an den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes in besonderer Weise im Mittelpunkt von Unterricht und Erziehung. Nur eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit von Medizin, Psychologie und Pädagogik ermöglicht hier die optimale Unterstützung der erkrankten Kinder und Jugendlichen. Die daraus resultierenden Aufgaben für die Lehrkräfte an Schulen für Kranke sind eine große Herausforderung im Schulalltag. Da es keine universitäre Zusatzausbildung für Lehrkräfte gibt, die an Schulen für Kranke unterrichten, stellen die Publikationen des ISB eine wertvolle Unterstützung dar und dienen der Qualitätssicherung der Arbeit.

Die Schule für Kranke als inklusive Bildungseinrichtung

Schulen für Kranke verstanden sich von Beginn an als inklusive Bildungseinrichtungen und stellen täglich unter Beweis, wie Inklusion und individualisiertes Lernen gelingen können. Das lateinische Verb „includere“ bedeutet „einlassen, einschließen“.

Die Lehrkräfte der Schule für Kranke *lassen* sich auf jede Schülerpersönlichkeit *ein*

Die Schülerschaft der Schule für Kranke ist heterogen bzgl. ihrer kulturellen Herkunft, ihrer Begabungen, ihres Lern- und Arbeitsverhaltens und ihrer sozial-emotionalen Fähigkeiten, so wie dies in jeder Schulklasse der Fall ist. Zusätzlich kommen sie aus verschiedenen Bundesländern, unterschiedlichen Schularten und Herkunftsklassen, leiden unter spezifischen Erkrankungen, zeigen z. T. sonderpädagogischen Förderbedarf und verbinden mit dem Unterricht völlig unterschiedliche Erwartungen und Hoffnungen.



Unterricht am Krankenbett

Pädagogik bei Krankheit stellt die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt von Unterricht und Erziehung. Die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und dem erkrankten Kind oder Jugendlichen hat oberste Priorität. Der Unterricht richtet sich immer nach dem momentanen Befinden, den individuellen Bedürfnissen und dem Leistungsstand der erkrankten Schülerinnen

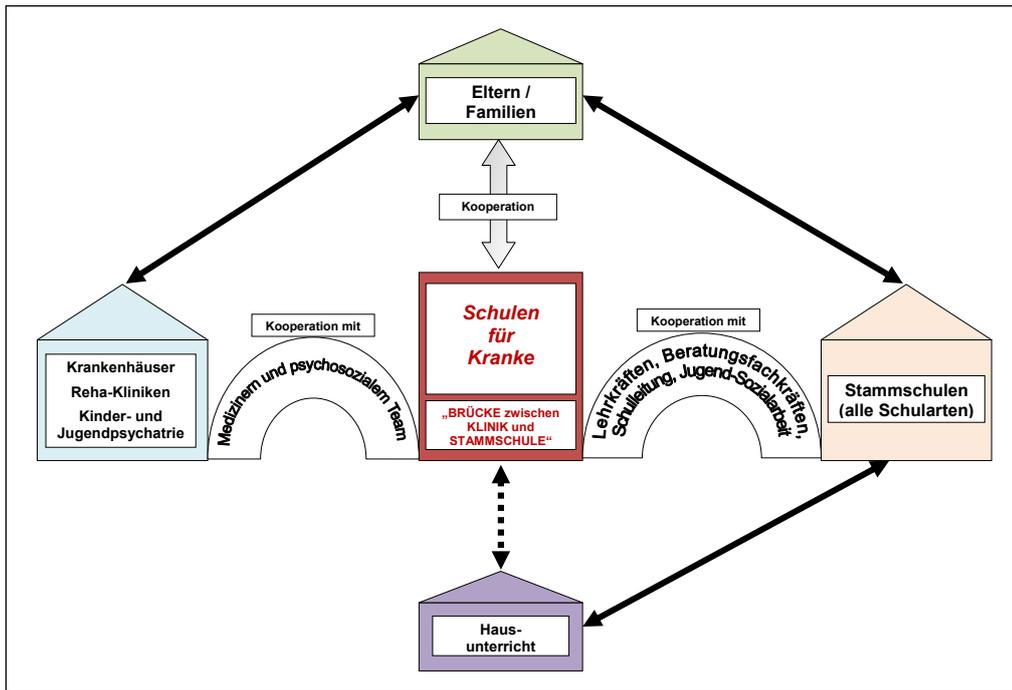
und Schüler. Er findet einzeln oder in kleinen Gruppen statt. Im Angesicht von Erkrankung und existentieller Bedrohung werden Unterrichtsinhalte nicht nur nach den Vorgaben der Lehrpläne für die verschiedenen Schularten, sondern auch nach ihrer subjektiven Bedeutung für die erkrankten Mädchen und Jungen ausgewählt. Wichtiges Ziel ist die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung, so dass ein selbst bestimmtes Leben bei meist schwerer Krankheit möglich wird. Die Pflege sozialer Kontakte mit den Schülerinnen und Schülern der Stammschule wirkt sozialer Isolation entgegen. Nach dem Aufenthalt in der Klinik unterstützt die Schule für Kranke eine gelingende Integration in die Stammschule und das gewohnte soziale Umfeld.

Die Lehrkräfte der Schule für Kranke *schließen* verschiedene Institutionen *ein*

Krankenpädagogik integriert den medizinisch-therapeutischen und den pädagogischen Bereich. Die Lehrkräfte der Schulen für Kranke tauschen sich kontinuierlich mit medizinischen Fachdiensten aus im Sinne eines diagnosegeleiteten Unterrichts. Aus der interdisziplinären Diagnostik von Medizin, Psychologie und Pädagogik werden kooperative Förderpläne entwickelt, die eine optimale Unterstützung der kranken Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Die Aufarbeitung versäumter Lerninhalte, die Wiedereingliederung und Nachsorge erfordern eine intensive und enge Zusammenarbeit mit der Stammschule (alle Schularten), mit der Schulaufsicht, den Erziehungsberechtigten und weiteren Institutionen wie Einrichtungen der Jugendhilfe, Beratungsstellen oder dem Therapeutenteam. Darüber hinaus ist das Profil jeder Schule für Kranke von der jeweiligen Spezifizierung der Klinik geprägt, an der sie verortet ist: Rehakliniken, Kinder- und Jugendpsychiatrien oder allgemein pädiatrische Kliniken verlangen jeweils eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in der schulischen Arbeit.



Heimatschulbesuch mit Ärztin



Die Schule für Kranke als Brücke zwischen Klinik und Schule (Kalmes, U., 2019)

Unterstützung der Lehrkräfte durch Handreichungen des ISB

Die Lehrkräfte der Schule für Kranke verfügen über unterschiedliche Lehramtsbefähigungen und benötigen darüber hinaus ein hohes Maß an krankenpädagogischem Wissen sowie die Fähigkeit, in einer extrem heterogenen Lerngruppe inklusiv zu unterrichten. Die folgenden, kurz beschriebenen Publikationen des ISB möchten die Lehrkräfte in ihrer vielfältigen und herausfordernden Arbeit unterstützen und Qualitätsstandards setzen.

Angebote des ISB

Kinder und Jugendliche mit chronisch psychischen und somatischen Erkrankungen in der Schule für Kranke (Kompendium, erscheint 2020 online und in Druckversion)

Das Kompendium enthält im ersten Teil Grundlagenwissen zu den Themen chronische Krankheiten, Krankheitsbewältigung sowie Wiedereingliederung nach dem Besuch der Schule für Kranke in die Stammschule. Im zweiten Teil werden Anregungen dazu gegeben, wie individuelle Maßnahmen, Nachteilsausgleich

und Notenschutz erkrankungsspezifisch und auf der Grundlage der Bayerischen Schulordnung umgesetzt werden können.

Klinik und Schule – Partner unter einem Dach (siehe www.isb.bayern.de/schule-fuer-krank/uebersicht/)

Ziel dieser Handreichung ist die Verbesserung und Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Klinik und Schule für Kranke.

Die Bayerische Schule für Kranke (überarbeiteter Flyer, erscheint 2020 online und in Druckversion)

Der Flyer gibt einen ersten Überblick über die Struktur und die vielfältigen Aufgaben der Schulen für Kranke und informiert über wichtige schulrechtliche Bestimmungen.



BARRIEREFREI GEOMETRISCH

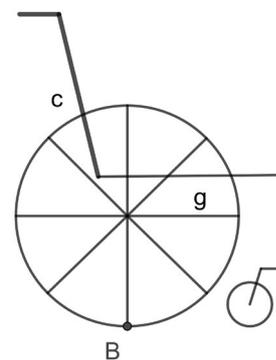
Britta Stolte/Achim Brunnermeier, Abt. Gymnasium

Der Lehrplan des Faches Mathematik im Gymnasium bietet im Serviceteil Aufgaben, die zum Sozialen Lernen beitragen. Sie erlauben eine Auseinandersetzung mit sozialen Inhalten und Aspekten der Inklusion im mathematischen Kontext und regen zu Gesprächen und Diskussionen an, die über das Fach hinausgehen und die Relevanz und Alltäglichkeit von Inklusion unterstreichen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Aufgaben für die Jahrgangsstufe 5 vorgestellt, die unter dem Titel „Barrierefreiheit geometrisch“ eine mathematische Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Barrierefreiheit, Beeinträchtigungen und Inklusion darstellen. Sie tragen dazu bei, ein Bewusstsein für derartige Themen und Situationen zu schaffen und Barrieren „im Kopf“ abzubauen

Aufgabe 1: Warm-up – sich mit dem Rollstuhl vertraut machen

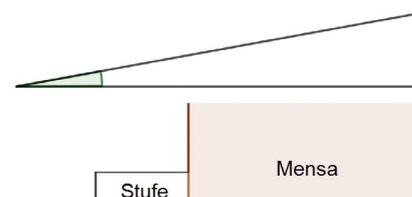
- Markiere in der Abbildung links
 - ein Paar paralleler Strecken blau;
 - einen rechten Winkel grün;
 - einen stumpfen Winkel orange;
 - einen überstumpfen Winkel gelb.
- Miss die Größe des Winkels (g, c) und gib seine Art an. Erläutere, was sich für die Rollstuhlfahrerin bzw. den Rollstuhlfahrer ändert, wenn dieser Winkel durch eine Veränderung der Lage von c vergrößert (verkleinert) wird.
- Berechne die Größe des Winkels zwischen zwei benachbarten Speichen. Erläutere anschließend, wo in der Abbildung ein 135° -Winkel (bzw. ein 225° -Winkel) zu finden ist.
- Zeichne in die Abbildung eine Gerade h ein, die das große Rad im Punkt B berührt. Ergänze den dazu passenden Fachbegriff in der Lücke: h ist dann eine _____ an den Kreis.
- Notiere stichpunktartig, was dir zum Begriff „Barrierefreiheit“ einfällt. Diskutiere anschließend deine Ergebnisse mit deiner Banknachbarin bzw. deinem Banknachbarn: Wo in eurer Schule (Stadt, Wohnung ...) wird auf Barrierefreiheit geachtet, wo seht ihr „Barrieren“?



Aufgabe 2: Rund um die Rampe

Mithilfe von Rampen können Rollstuhlfahrer Höhenunterschiede überwinden. Solche Rampen müssen bestimmte Bedingungen erfüllen: So fordert z. B. die DIN 18040 (eine Norm für barrierefreies Bauen) für den Zugang zu öffentlichen Gebäuden, dass der Steigungswinkel einer solchen Rampe maximal 4° betragen darf. [Anmerkung: Als Steigungswinkel bezeichnet man den Winkel zwischen Boden und Rampe.]

- Schätze ab, ob die folgende Rampe diese Norm erfüllt. Überprüfe anschließend deine Vermutung durch Messen.
- Vor dem Eingang zur Mensa ist eine Treppenstufe. Zeichne eine Rampe, mit der dieser Höhenunterschied überwunden werden kann; beachte dabei die Vorgaben der Norm. (Tipp: Hier ist geschicktes Probieren hilfreich!)
- Ergänze die Wörter „länger“ und „kürzer“ passend in den Lücken:
„Je größer der Steigungswinkel, desto _____ ist die Rampe, je kleiner der Steigungswinkel, desto _____ ist die Rampe.“
- Diskutiere mit deiner Nachbarin bzw. deinem Nachbarn: Welche Vor- und Nachteile haben Rampen mit sehr großen bzw. sehr kleinen Steigungswinkeln?
- Bei privaten Gebäuden darf der Winkel auch größer sein. Empfohlen werden
 - bis zu 7° für normale E-Rollstühle und Rollstühle mit schwacher Hilfsperson;
 - bis zu 10° für starke E-Rollstühle und Rollstühle mit starker Hilfsperson.



Am Hauseingang von Familie Rueda soll ein Höhenunterschied von 30 cm mithilfe einer Rampe überwunden werden. Die Familie überlegt, wie lang die Rampe wohl sein muss, damit sie für starke E-Rollstühle zu bewältigen ist. Fertige eine Zeichnung im Maßstab 1:10 an und beantworte durch Abmessen die Frage der Familie. Beschreibe, wie du dabei vorgehst.

Tipp 1: Du brauchst viel Platz, nimm dein Heft quer.

Tipp 2: Ein langes Lineal kann hilfreich sein.

Beantworte ohne weitere Skizze und begründe deine Entscheidung: Muss die Rampe für normale E-Rollstühle länger oder kürzer sein?

In einer weiteren Aufgabe („Rund um die Rampe“) überprüfen die Schülerinnen und Schüler u. a. bei einer Rampe für Rollstuhlfahrer durch Schätzen und Messen, ob sie mit einem Steigungswinkel von maximal 4° die DIN-Norm für barrierefreies Bauen erfüllt.

Sie zeichnen eine Rampe, mit der eine Treppenstufe vor dem Eingang zur Mensa gemäß den Vorgaben der Norm überwunden werden kann, und diskutieren über Vor- und Nachteile von Rampen mit sehr großen bzw. sehr kleinen Steigungswinkeln. Bei einer Teilaufgabe, in der u. a. die Länge einer Rampe für starke E-Rollstühle in einem privaten Gebäude berechnet wird, können die Schülerinnen und Schüler sich über mögliche „Barrieren“ austauschen, z. B. Stufen ohne Rampen, zu enge Türen, Einstieg in öffentliche Verkehrsmittel, Tische, unter die kein Rollstuhl passt, Möbel, Gegenstände oder Schalter, die aus dem Rollstuhl nicht zu erreichen sind, Türen, die sich nicht automa-

tisch öffnen oder die Beschaffenheit von Wegen (Kies ...). Auf diese Weise kann ein Problembewusstsein geschaffen, aber es können vor allem auch Ideen entwickelt werden, wie diese Hindernisse abgebaut werden können. Dazu kann eine Gedankenreise hilf- und lehrreich sein: „Stelle dir in Gedanken einen Tag im Rollstuhl vor. Vom Aufstehen über das Frühstück zur Dusche, zum Zähneputzen, zur Bushaltestelle ... bis zum Ins-Bett-Gehen. Notiere alle Hindernisse, die dir einfallen, und tausche dich anschließend mit deinem Nachbarn aus.“

Vertiefen ließen sich diese Überlegungen durch ein (fächerübergreifendes) Geometrie-Projekt: „Wir entwerfen den Grundriss einer barrierefreien Wohnung.“ Dabei könnte beispielsweise dynamische Geometrie-Software zum Einsatz kommen, fächerübergreifend, z. B. mit Kunst, gearbeitet werden oder die Kooperation mit außerschulischen Experten angestrebt werden.

Achim Brunnermeier

Mathematik

Britta Stolte

Ethik

INKLUSION IM KUNSTUNTERRICHT AM GYMNASIUM

Werner Bloß, Abt. Gymnasium

Die Inklusion ist eine Herausforderung sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer in jedem Fach. Dieser Beitrag beleuchtet Chancen und Risiken am Beispiel des Faches Kunst. Wie können körper- und wahrnehmungsbezogene Besonderheiten zum Wohle der Betroffenen in den Blick genommen werden? Wie kann kreativen Prozessen Raum gegeben werden, ohne dabei einzelne durch diese Freiheiten zu überwältigen bzw. an Grenzen stoßen zu lassen, die wiederum andere spielend überwinden? Ausgehend von der Prämisse, dass Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsführung das Ideal einer allumgreifenden Gerechtigkeit als Ziel fokussieren sollten, jedoch selten vollständig erreichen werden, soll dieser Beitrag Grundlagen und Wege zeigen, wie Inklusion offen, produktiv und mit Gewinn für alle Beteiligten in der Vorbereitung des Kunstunterrichts angegangen werden kann.

Inklusion und Leistungsorientierung

Gymnasialer Schulunterricht ist eher leistungsorientiert. Angebote, wie z. B. die institutionalisierte „Individuelle Förderung“ in der Mittelstufe, zeigen, dass der Rollentausch vom Lernenden zum Schützling, von der Lehrkraft zum Coach eines deutlichen Perspektivenwechsels und einiger Zeit bedarf. Kindern mit diagnostizierten Beeinträchtigungen ihrer Wahrnehmungsfähigkeit und Physis wird mit vielerlei Mitteln (z. B. Großdrucken, Arbeitszeitverlängerungen) entgegengekommen. Dass dieses

Entgegenkommen nicht in jedem Fall willkommen ist, kann man am Ringen der Eltern und der Jugendlichen um das Vermeiden eines Eintrags ins Zeugnis ablesen. Eine solche Stigmatisierung solle z. B. im Hinblick auf den Arbeitsmarkt vermieden und im Gegenzug auf das o. g. Entgegenkommen verzichtet werden.

Jene Kinder, die ausdrücklich im Fokus der Inklusion stehen, haben seltener diese Wahl, sind aber gerade am Gymnasium vom gleichen Problem betroffen: Wie viel Entgegenkommen angesichts einer gesellschaftlichen Leistungserwartung brauche ich, wie viel will ich akzeptieren und wo möchte ich auf keinen Fall einen besonderen Nutzen aus einer speziellen persönlichen Situation ziehen? Den sogenannten Inklusionskindern meiner Klassen war die Explikation dieses Entgegenkommens meistens lästig. Deutlich äußerten sie den Wunsch, gegen alle tägliche Erfahrung besonderer Einschränkung als Gleiche/r unter Gleichen wahrgenommen, akzeptiert und angesprochen zu werden. Diese Gerechtigkeit aufrechtzuerhalten ist wohl die erste und vornehmste Aufgabe und auch das beste Kennzeichen gelingender Inklusion und verweist auch schon auf dieser ersten Ebene der Betrachtung auf die Ethik des Umgangs mit allen Kindern einer Klasse.

Beobachtungen im Kunstunterricht

Ausgehend vom o. g. Leistungsgedanken gibt es im Kunstunterricht viele überraschende Beobachtungen, die zunächst den

Handlungsbedarf als ziemlich gering erscheinen lassen könnten: Manche Kinder mit diagnostiziertem Autismus vermögen sich derart in ihre Zeichnung zu vertiefen, dass sie im Hinblick auf Intensität und Konzentration die Arbeiten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Einschränkung deutlich in den Schatten stellen. Schwere Beeinträchtigungen des Sehvermögens erstrecken sich z. T. gar nicht auf die Farbsensibilität und ein entsprechendes Ausdrucksvermögen im Bild. Motorisch eingeschränkte Kinder entwickeln überzeugende Ausdrucksformen durch stark gestisch getragene Bildqualitäten. Doch solche bei Kindern mit und ohne körperliche Beeinträchtigung gleichermaßen erfreulichen wie persönlichkeitsförderlichen Gaben und Leistungen dürfen nicht den Blick verstellen auf tiefer liegende Problemlagen, bei denen körperliche Fähigkeiten der Lösung einer ansonsten gewöhnlichen Aufgabe im Unterricht direkt entgegenstehen. So ist es einem zunehmend erblindenden Kind nicht möglich, unterhalb individueller Schwellen wesentliche Gestaltungsmittel in Bildern wahrzunehmen oder sie zur bewussten Anwendung zu bringen. Manche Jugendliche mit attestiertem Autismus sind psychisch außerstande, produktiv in einem Team mitzuwirken. Hier müssen Forderungen nach – gleicher – Leistung eine klare Einhegung erfahren und die Grenzen des Einzelnen umstandslos akzeptiert werden.

Kunsthistorische Bezugspunkte

Eine eigentümliche Infragestellung dieser Haltung rührt von wesentlichen Traditionen der Bezugswissenschaft her und ist von



Abb. 1: Die Fixierung auf die Antike besteht auch im 19. Jhd. v. a. aus einer Huldigung von Idealen



Abb. 2: Die Bildwürdigkeit ging der gesellschaftlichen Würdigung voraus: respektvolle Darstellung eines Blinden zu Beginn des 20. Jahrhunderts

einer Fixierung auf die Antike und ihre an Perfektion ausgerichteten ästhetischen Ideale gekennzeichnet (Abb. 1). Als Gegengewicht dient die kunsthistorische Darstellung einer Infragestellung solcher Positionen durch die Betonung von Subjektivität und Individualität seit der Zeit der klassischen Moderne (Abb. 2). Hierauf können kunstpädagogische Haltungen gegründet und gefestigt werden, die den hehren Idealen antiker Hochkultur und dem Geniekult eine Kultur der Würdigung des Individuums hinzugesellen oder entgegenstellen. Die klassisch-moderne Infragestellung antiker Kanons und Schönheitsvorstellungen, der Bruch mit allgemeiner Verbindlichkeit und der Zug hin zu individuellen Themen, Handschriften und bildnerischen Haltungen, die Konterkarierung der auf Perfektion abzielenden Handwerklichkeit und die stete Erweiterung des Kunstbegriffs ist ein Wesenszug neuerer Kunst geworden. Ihre kunstpädagogische Ableitung wäre zum Beispiel in der „Künstlerischen Bildung“ zu suchen. Nicht von ungefähr kommen wesentliche Impulse zur Inklusion im Kunstunterricht aus dieser Heidelberger Ideenschmiede (z. B. Engels 2017).

Inklusion im Künstlerischen Projekt

So scheint das aus der Künstlerischen Bildung abgeleitete „Künstlerische Projekt“ eine geeignete Grundlage für den Kunstunterricht in einer Inklusionsklasse zu sein. „Thematisch orientierte künstlerische Projekte in der Schule, die die Interessen der Schüler aufgreifen oder einbeziehen, sind per se mit dem Gedanken der Inklusion kompatibel, da sie auf Unterrichtssettings bauen, die einen großen Spielraum für individuelle Entscheidungen

gen und Wege lassen und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthalten“ (Engels 2017, S. 20 f.). Der Gedanke der Inklusion kommt damit den jeweils individuellen Interessen und Regungen aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse zugute. Der sinnstiftende Betrieb des Kunstunterrichts vermag auf dieser Basis mit hoher Erfolgsaussicht begründet, entwickelt und durchgeführt zu werden. Zu Problemen mit diesem Bezugspunkt führt u. a. die im Schulsystem notwendige und gerechte Bewertung der dafür relevanten Prozesse und Produkte. Bei allem Reichtum an konkreten Ansätzen und Lösungsvorschlägen für den Unterricht fehlt der „Künstlerischen Bildung“ der Aspekt der Kompetenzorientierung. Viele ihrer Vertreterinnen und Vertreter sprechen sich weitgehend und explizit gegen diese Position aus.

Inklusion und Kompetenzorientierung

In einer harschen bildpädagogischen Gegenposition fasste Franz Billmayer schon 2006 eine frühe kompetenzorientierte Haltung am „Beispiel Schweden“ (Billmayer 2006, S. 366 ff.) zusammen und zitierte dort eine exemplarische Kompetenzerwartung für die Jahrgangsstufe 9, die geeignet wäre, Inklusion und Kompetenzorientierung als unvereinbare Gegensätze gegeneinander auszuspielen: „Die Schülerinnen und Schüler sollen [...] Bilder und Formen sehen [...] können“ (Billmayer 2006, S. 367). Was nun, wenn sie dazu – weniger aus Gründen ihres Bildungsstands, sondern vielmehr aus Gründen ihrer körperlichen Verfasstheit – nicht in der Lage sind? Seine Entschärfung erfährt dieser vermeintlich exklusive Ansatz in einer wichtigen Prämisse: „Was von den Schülerinnen und Schülern verlangt wird, wird genau benannt“ (Skolverket 2000, S. 27 nach Billmayer 2006, S. 366). Es mag dies zunächst keine Lösung z. B. für ein blindes Kind darstellen, jedoch wird hier die Auflösung des vermeintlichen Widerspruchs deutlich:

Zum Ersten stellen explizite Kompetenzvorstellungen dar, was zu leisten ist, und insofern auch, ob einem Kind mit einem wahrnehmungsbezogenen Problem dieser Lernweg überhaupt zuzumuten wäre. Diese Klarstellung führt vorab zu der ebenso erwartbaren wie nicht hintergehbaren und damit exklusiven Erkenntnis, dass ein Abitur in einem visuell orientierten Fach wie Kunst keine Projektion für ein blindes Kind sein kann – für ein gehörloses dagegen sehr wohl. Zum Zweiten vermag diese Explikation aber allen anderen Beteiligten bei der Einschätzung zu helfen, ob es daneben nicht auch erreichbare und somit zumutbare Kompetenzvorstellungen gäbe. Im Fach Kunst bietet der Lehrplan z. B. unter den Kompetenzerwartungen der Jahrgangsstufe 10 auch solche, die für ein blindes Kind machbar und sinnvoll sind: „[...] bewerten Designobjekte/-produkte hinsichtlich ihrer Ästhetik und ihrer Funktionen und reflektieren dabei soziale Fragen und Aspekte von Nachhaltigkeit.“ (LehrplanPLUS, Gymnasium, Kunst, Jgst. 10, LB 2). Zum Dritten kann die Idee der Inklusion für eine stete kritische Prüfung von Kompetenzerwartungen und ihrer Formulierung herangezogen werden.

Die Summe der verschiedenen Kompetenzerwartungen im bayerischen Lehrplan verhindert dezidiert nicht, dass ein – um im Beispiel zu bleiben – blindes Kind grundsätzlich in der Lage wäre, ein Abitur zu bewältigen. Nur die Erfordernisse bestimmter weniger Fächer, wie hier des Fachs Kunst, können sowohl von ihren Kompetenzvorstellungen als auch von ihren wesentlichen Inhalten her manchen Erfordernissen der Inklusion nicht angepasst werden. Bei geeigneter und bewusster Unterrichtsgestaltung ist es dagegen nicht zwingend ein Paradoxon, auch innerhalb eines Künstlerischen Projekts anhand von expliziten Kompetenzformulierungen „den eigenen Lernfortschritt selbst zu erkennen und verantworten zu lernen“ (Billmayer 2006, S. 366), auch zu den Bedingungen der Inklusion.

Fazit

Im kompetenzorientierten Unterricht sind auch die inklusiven Bildungsprozesse in ihrem Erfolg erfassbar und darstellbar. Die Lernfortschritte der Kinder können für alle Beteiligten klar fokussiert und – falls nötig – expliziert werden. Umgekehrt ist ein kompetenzorientierter Unterricht auch im Fach Kunst davon abhängig, sich an den speziellen Erfordernissen der Inklusion messen zu lassen, um die Individualität, Heterogenität, Diversität und Subjektivität der Kinder auf humanistischer Basis – und somit auf der Basis der entsprechenden UN-Resolution – stets und wachsam im Auge zu behalten. Auf diesem Weg ist auch die eingangs genannte Gerechtigkeit als handlungsleitendes Prinzip klarer fassbar und individueller gestaltbar.

Literatur

- Billmayer, Franz: Beispiel Schweden: Standards im Fach »Bild«. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sofa, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München (Kopaed) 2006
- Engels, Sidonie (Hg.): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Reihe Kunst und Bildung Bd. 13. Oberhausen (Athena) 2017
- Loffredo, Anna Maria: Inklusion aus kunstdidaktischer Perspektive begreifen. BDK-Mitteilungen 4/2018, Hannover 2016
- Skolverket: En Skola för alla. Om det svenska skolsystemet. Stockholm 2000

Werner Bloß

*Kunst, Theater und Film
(schulartübergreifend)*



Praxisbeispiel Grund- und Mittelschule UND SO LÄUFT ES BEI UNS IN DEN KEMPTENER TANDEMKLASSEN

ACHT LEHRKRÄFTE AUS KLASSEN MIT FESTEM LEHRERTANDEM BERICHTEN AUS IHREM ALLTAG

Isabell Niedermeier, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Seit der Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) vom 1. August 2011 besteht in Bayern die Möglichkeit, an Grund- oder Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion sogenannte Klassen mit festem Lehrertandem einzurichten. Diese Klassen werden von einer Lehrkraft der allgemeinen Schule und einer Lehrkraft der Förderschule gemeinsam unterrichtet. Alle Kinder und Jugendlichen – egal ob mit oder ohne Förderbedarf –, die diese Klasse besuchen, sind Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule. In Bayern gibt es aktuell 21 Klassen mit festem Lehrertandem, davon zwölf an Grundschulen und neun an Mittelschulen.

In einem Interview mit einer Vertreterin des ISB erzählen acht Lehrkräfte aus drei Tandemklassen in Kempten von ihrem schulischen Alltag.

Die Kolleginnen und Kollegen unterrichten in folgenden Klassen:

1. Klasse der Gustav-Stresemann-Schule St. Mang:
 - ◆ Julia Leicht, Lehrerin der Grundschule
 - ◆ Eva-Maria Nuscheler, Lehrerin der Tom-Mutters-Schule, Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
 - ◆ Gisela Hampp, Heilpädagogische Förderlehrerin der Tom-Mutters-Schule Kempten
3. Klasse der Gustav-Stresemann-Schule St. Mang:
 - ◆ Roman Zappe, Lehrer der Grundschule
 - ◆ Uli Moisel, Lehrerin der Tom-Mutters-Schule, Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
 - ◆ Gisela Hampp, Heilpädagogische Förderlehrerin der Tom-Mutters-Schule Kempten
9. Klasse der Robert-Schuman-Schule St. Mang:
 - ◆ Katrin Czepiczka, Lehrerin der Mittelschule
 - ◆ Cathrin Ehlers, Lehrerin der Tom-Mutters-Schule
 - ◆ Andrea Hingerl, Heilpädagogische Förderlehrerin der Tom-Mutters-Schule

Ihre Klasse setzt sich aus sehr verschiedenen Schülerinnen und Schülern zusammen. Hat jede Lehrkraft von Ihnen mit allen Kindern bzw. Jugendlichen zu tun?

Frau Nuscheler: Ja, auf jeden Fall. Wir fühlen uns hier in der ersten Klasse für alle Kinder zuständig. Elterngespräche führen wir immer zusammen.



Die Lehrkräfte der Tandemklasse an der Gustav-Stresemann-Grundschule (v. l. n. r.): Gisela Hampp, Roman Zappe, Julia Leicht, Eva-Maria Nuscheler; nicht im Bild: Uli Moisel

Frau Leicht: Ja, genau, jede von uns ist für jedes Kind ganz selbstverständlich zuständig. Allerdings gibt es immer Kinder – mit oder ohne Förderbedarf –, die mehr Aufmerksamkeit brauchen. Auf die schauen wir alle, auch unsere Kinderpflegerin, ganz besonders.

Frau Nuscheler: In einzelnen Fächern, wenn die Schülerinnen und Schüler in Gruppen aufgeteilt sind, kennen die Kinder ihre Ansprechpartnerinnen. Aber genau diese Zuordnung haben wir auch schon bewusst getauscht, so dass ich als Sonderpädagogin die Kinder ohne Förderbedarf unterrichtet habe und meine Grundschulkollegin die Kinder mit Förderbedarf.

Herr Zappe: Auch bei uns in der dritten Klasse ist prinzipiell jeder für alle Kinder da. Und doch spüren die Kinder hier sehr sensibel, wen von uns Lehrkräften sie wann ansprechen. In Deutsch oder Mathematik kommen die Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf mit Fragen eher zu mir, während sie in Kunst oder Werken ganz selbstverständlich auf meine Kolleginnen der Förderschule zugehen. In der Wochenplanarbeit, mit der wir an vier Tagen den Unterricht beginnen, begleitet jede Lehrkraft alle Schülerinnen und Schüler. So bekomme auch ich gut mit, woran die einzelnen Kinder mit Förderbedarf in Mathe oder Deutsch gerade arbeiten.

Frau Czepiczka: Als Lehrerin der allgemeinen Schule habe ich nicht nur organisatorisch, sondern immer auch pädagogisch mit allen Schülerinnen und Schülern unserer Klasse zu tun.

Frau Ehlers: Auch wenn ich selbstverständlich für alle Schülerinnen und Schüler Ansprechpartnerin bin, nehme ich vor allem die Belange der Jugendlichen mit Förderbedarf in den Blick.



Die Lehrerinnen der Tandemklasse an der Robert-Schuman-Mittelschule (v. l. n. r.): Katrin Czepiczka, Andrea Hingerl; nicht im Bild: Cathrin Ehlers

Unterricht für eine so heterogene Klasse vorzubereiten, stelle ich mir sehr anspruchsvoll vor. Wie gehen Sie vor?

Frau Nuscheler: In den Hauptfächern bereiten wir den Unterricht gemeinsam vor, dazu treffen wir uns jeden Tag nach Unterrichtsende zu einer Teamstunde. Vor allem in der ersten Klasse halten wir diesen Aufwand für notwendig, aber auch für zielführend.

Frau Leicht: Ohne Teamzeit, ohne Absprachen geht es bei uns nicht. Das ist zeitintensiv, macht aber auch Spaß. Gemeinsam überlegen wir, wie wir den Stoff für die Schülerinnen und Schüler reduzieren und anpassen. Manchmal ist auch noch ein Telefongespräch am Wochenende nötig.

Frau Czepiczka: In der fünften und sechsten Klasse habe ich Arbeitspläne in Deutsch und Mathematik erstellt und sie dann an meine damalige Kollegin der Förderschule weitergeleitet. Sie hat die Aufgaben dann für die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ergänzt, reduziert und angepasst. Auch in GSE und PCB haben wir uns sequenzweise mit der Vorbereitung abgewechselt, wobei jede von uns dann Differenzierungen eingeplant hat. Inzwischen sind diese gemeinsamen Arbeitsphasen in der neunten Klasse so intensiv nicht mehr möglich.

Unterrichten Sie denn die Schülerinnen und Schüler in allen Fächern gemeinsam?

Frau Czepiczka: In den unteren Mittelschulklassen war es eben noch einfacher, den Unterricht für alle gemeinsam zu gestalten. Dennoch versuchen wir, in den Sachfächern, z. B. in GSE, am gleichen Sachgegenstand zu arbeiten.

Frau Ehlers: Z. B. gestalten wir immer eine gemeinsame Wiederholungsphase zum Thema, aktuell Deutschland nach '45, anschließend trennen sich die Gruppen und die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf erarbeiten die Inhalte parallel in ihrem Tempo. Sie gestalten dabei ein Plakat, mit dem sie am Ende der Sequenz ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eine Zusammenfassung des Themas geben. Dies dient der Wiederholung des Stoffes und gleichzeitig der Vorbereitung auf den Leistungsnachweis.

Frau Hingerl: Ich möchte hier ein kleines Beispiel einbringen. Ein Schüler hat kürzlich zu einer anderen Schülerin gesagt: „Warum fällt es dir so viel leichter, dich hier (im Differenzierungsraum) vor alle hinzustellen und in der Klasse läufst du immer rot an?“ Dieses Beispiel verdeutlicht, dass ein geschützter Rahmen auch für die Jugendlichen mit Förderbedarf Chancen bietet.

Frau Czepiczka: In allen musischen Fächern, in Religion, Ethik und in Sport werden übrigens auch in der neunten Klasse alle gemeinsam unterrichtet.

Frau Hamppe: Bei uns in der dritten Klasse arbeiten die Kinder mit Förderbedarf in Mathe und Deutsch in einer eigenen Gruppe, dadurch haben wir besser die Möglichkeit, auf die einzelnen auch in dieser Gruppe noch sehr heterogenen Schülerinnen und Schüler individuell einzugehen.

Frau Moisel: Während die meisten Grundschülerinnen und -schüler schon zu Schulbeginn in lebenspraktischen Belangen, wie z. B. Schnürsenkel binden, selbständig sind, benötigen die Kinder mit Förderbedarf Zeiten, in denen sie genau diese Kompetenzen trainieren und dadurch erwerben. Aus diesem Grund verzichten einige Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, aber nicht alle, auf den gemeinsamen Englischunterricht und üben in dieser Zeit Lebenspraxis. Ein großer Vorteil ist, dass wir die Schülerinnen und Schüler ganz individuell in die Gruppen einbeziehen können, abhängig nur von ihren aktuellen Bedürfnissen.

Frau Nuscheler: So ist es bei uns auch. Wir haben uns bereits relativ früh entschieden, die Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik auch in leistungshomogene Gruppen aufzuteilen, wobei die Aufteilung nicht daran festgemacht wird, ob ein Kind einen Förderbedarf hat oder nicht, sondern nur an seiner tatsächlichen Leistung im aktuellen Aufgabenbereich.

Frau Leicht: Drei Kinder mit Förderbedarf machen bei mir in Deutsch und Mathe mit, die werden bei mir gefordert und gefördert (schmunzelt). Und solange es klappt, soll es auch so bleiben.

Sie arbeiten als ein Teammitglied in einer Tandemklasse. Profitieren Sie persönlich von Ihren Kolleginnen oder Kollegen der anderen Schultart?

Frau Leicht: Ja, total. Zum einen konnte ich viele sonderpädagogische Prinzipien sehen und übernehmen und habe so viel von Frau Nuscheler profitiert, vor allem mit Blick auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Aber auch durch unsere persönlichen Stärken können wir uns prima ergänzen. So ist Frau Nuscheler die musikalischere von uns und übernimmt gerne die musischen Fächer, während ich besser im Sportunterricht aufgehoben bin.

Frau Nuscheler: Definitiv. Für mich als Sonderpädagogin ist es wertvoll, in der Arbeit mit Kindern ohne Förderbedarf Erfahrungen zu sammeln und so einen realistischen Blick auf die Leistungen der Kinder mit Förderbedarf zu bekommen. Das ist wichtig für die Diagnostik und vor allem für die Beratung der Eltern.

Frau Moisel: Auf jeden Fall. Der andere Blickwinkel führt dazu,

dass man das eigene Handeln in Frage stellen und reflektieren muss. Auch konnte ich viele didaktische und methodische Impulse aus der Grundschule für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf aufgreifen und anpassen.

Frau Hampp: Ja sehr. Das Zusammensein erlebe ich wie eine tägliche kollegiale Hospitation. So konnte ich Abläufe aufnehmen und viele Ideen sammeln.

Herr Zappe: Organisatorische Aufgaben können wir untereinander aufteilen und haben so mehr Zeit für die Kinder. Auf jeden Fall ein großer Vorteil. Auch habe ich von meinen Kolleginnen immer wieder einmal Hinweise auf Auffälligkeiten in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten bekommen. Diese kann ich nun selber leichter erkennen und habe außerdem hilfreiche Unterstützungsmaßnahmen von ihnen kennengelernt.

Frau Czepiczka: Das Arbeiten im Team empfinde ich durchaus als entlastend, z. B. in Elterngesprächen. Hier ist es besonders bei kritischen Themen viel leichter im Team aufzutreten.

Frau Hingerl: Hier sind auch die unterschiedlichen Blickwinkel und Erfahrungen von uns Lehrkräften für die Eltern hilfreich. Dies melden die Eltern auch zurück.

Frau Czepiczka: Das Arbeiten im Team wird allerdings zunehmend – aus organisatorischen Gründen – schwieriger, je größer die Anzahl der Teammitglieder wird. Es ist dann z. B. nicht leicht, eine gemeinsame Besprechungsstunde zu vereinbaren.

In Grund- und Mittelschule sind Sie verpflichtet, den Erwerb von festgeschriebenen Kompetenzerwartungen zu ermöglichen. Außerdem müssen Sie eine vorgeschriebene Anzahl an Leistungsnachweisen einfordern. Was bedeutet dies für den Unterricht in Ihren heterogenen Klassen?

Frau Leicht: Ich schreibe halt ganz normal Proben. In der ersten Klasse schreiben die Kinder mit Förderbedarf die Proben teilweise mit, wobei ich darauf schaue, dass sie dadurch nicht frustriert oder überfordert werden.

Frau Moisel: Ich finde es für die Kinder mit Förderbedarf wichtig, Unterricht sehr stark handlungsorientiert aufzubauen. Das ist zeitintensiv und kollidiert immer wieder auch mit dem Zeitplan, den meine Kolleginnen und Kollegen für ein bestimmtes Thema aufstellen. In solchen Fällen müssen wir nach Kompromissen suchen.

Frau Czepiczka: Jetzt in der neunten Klasse sind natürlich der Mittelschulabschluss und der Quali (Qualifizierender Abschluss der Mittelschule) für die Jugendlichen ohne Förderbedarf höchste Priorität. Deshalb muss ich besonders darauf achten, den gesamten Stoff durchzunehmen und die Schülerinnen und Schüler optimal auf die Prüfungen vorzubereiten. Dennoch würde ich die Tandemklasse nicht in Frage stellen.

Halten Sie das Modell der Tandemklassen für gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler?

Frau Leicht: Ich finde schon. Der Umgang mit Verschiedenheiten und mit Behinderungen wird selbstverständlich. Aber auch die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf profitieren, finde ich, da wir ihnen vielleicht mehr zutrauen als das in der Förderschule geschehen würde, z. B. gehen wir ab der dritten Klasse regelmäßig Schlittschuh laufen.

Herr Zappe: Ich beobachte, dass die Kinder mit Förderbedarf einen hohen Lernzuwachs erleben, auch weil sie viele positive Lernvorbilder haben.

Frau Hampp: Ja, genau, z. B. fällt es den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf leichter, die verschiedenen Arbeitsformen umzusetzen, weil die anderen die Strukturen tragen. Allerdings ist das Lerntempo der Grundschule für die Kinder mit Förderbedarf schon eine Herausforderung und verlangt ihnen viel ab. Eine Entschleunigung wäre hier manchmal ganz hilfreich – für alle.

Herr Zappe: Ich will nicht sagen, dass alle durch die Tandemklasse prinzipiell hilfsbereiter sind als andere Kinder und Jugendlichen. Aber der Umgang mit Unterschieden und mit Behinderung ist selbstverständlich geworden – auch für mich, auch außerhalb der Schule.

Frau Czepiczka: Das Sozial- und Arbeitsverhalten aller ist einfach außergewöhnlich gut. Das sagen auch immer wieder Lehrkräfte, die in unserer Klasse vertreten. Ich denke, das ist so, weil wir von Anfang an mit Unterschieden offen umgegangen sind und sie für uns zur Selbstverständlichkeit wurden. Gleichzeitig war gegenseitiges Helfen normal.

Frau Ehlers: Auch wenn wir aufgrund der Prüfungsvorbereitung weniger Unterrichtszeit gemeinsam verbringen, verstehen sich die Schülerinnen und Schüler als eine Klasse. Z. B. bei Betriebsbesichtigungen, auf dem Pausenhof oder in Zwischenstunden schätzen sie es, beieinander zu sitzen und sich miteinander zu unterhalten. Dieses selbstverständliche Zusammensein geht über die Klasse hinaus und setzt sich in anderen Klassen fort, z. B. in Religionslehre, für die Klassen aufgeteilt und gemischt werden. Und vor allem haben sich mehrere echte Freundschaften zwischen Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf gebildet. Sie gehen in ihrer Freizeit gemeinsam in die Stadt oder zum örtlichen Jugendtreff.

Frau Moisel: Meiner Erfahrung nach profitieren beide Seiten, auch wenn es von allen Beteiligten ein hohes Maß an Rücksichtnahme und Toleranz erfordert. Aber immer wieder werde ich von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler positiv überrascht. Kinder denken viel weniger in Kategorien als Erwachsene und das ist sehr erfrischend und bereichernd.

Praxisbeispiel Realschule

INKLUSION AN DER IMMA-MACK-REALSCHULE ECHING

Gabriele Bader, Imma-Mack-Realschule Eching

Seit dem Jahr 2012 ist die Imma-Mack-Realschule Eching eine Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“. Inklusion betreibt die Realschule jedoch bereits seit 2006. Derartige Titel werden verliehen, aber sie müssen auch gepflegt und weiterentwickelt werden.

Woran erkennt man das Schulprofil „Inklusion“ an der Imma-Mack-Realschule?

Das Schulprofil wird sichtbar durch

- ◆ die Inklusion von Menschen mit den unterschiedlichsten Handicaps (wie Hörgeschädigte, körperlich und motorisch eingeschränkte Schülerinnen und Schüler, Sehbehinderte) und durch die Inklusion von Menschen unterschiedlicher Herkunft in ganz normalen Regelklassen,
- ◆ die Inklusion zweier Partnerklassen der Förderschule für geistige Entwicklung und zweier Außengruppen der Heilpädagogischen Tagesstätte (HPT) des Bildungszentrums Gartenstraße (BiG) der Lebenshilfe Freising e. V. in unsere Schulgemeinschaft – die Schülerinnen und Schüler der Partnerklassen werden von Förderlehrerinnen und Förderlehrern nach dem Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet,
- ◆ Inklusion als Bestandteil unserer Qualitätsentwicklung.

Wie wird Inklusion an unserer Schule weiterentwickelt?

Die Weiterentwicklung zeigt sich durch

- ◆ die Verankerung in der Schulleitung,
- ◆ ein Inklusionsteam (bestehend aus Realschullehrerinnen und Realschullehrern, Klassenleitungen der Partnerklassen und Erzieherinnen der Heilpädagogischen Tagesstätte), welches sich in regelmäßigen Treffen über diese Belange austauscht,
- ◆ regelmäßige Gesprächsrunden zwischen den Leitungen der Imma-Mack-Realschule Eching und der Lebenshilfe Freising e. V. sowie dem Inklusionsteam,
- ◆ externe Beratungsstellen wie die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD),
- ◆ die Schulpsychologin an der Schule,
- ◆ regelmäßige Konferenzen, in denen sich unser Kollegium mit dieser Thematik auseinandersetzt.

Wo findet Inklusion im Schulalltag konkret statt?

Es wird jährlich für jede 5. Klasse ein zweistündiges Projekt zum Thema „Inklusion“ durchgeführt. Das Inklusionsteam der

Realschule hat hierbei ein methodisch-didaktisches Konzept entwickelt, wie man dieses Thema den neuen Realschülerinnen und Realschülern eindrücklich vermitteln kann. Informativ und zugleich handlungsorientiert wird den Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen Inklusion nahegebracht. Man will hierbei nicht nur auf das Schulprofil eingehen, sondern die Kinder generell für ein „Anderssein“ sensibilisieren. Möglichst früh sollen sie lernen, sich in Menschen mit den verschiedensten Arten von Einschränkungen einzufühlen und einen natürlichen Umgang untereinander zwar mit Rücksicht, aber ohne falsche Vorsicht zu pflegen. Unterstützung beim Projekt gibt es durch die jeweiligen Tutorinnen und Tutoren der 5. Klassen.

Viele gemeinsame Projekte, Aktionen und Fahrten, wie beispielsweise Schullandheimfahrt der 5. Klassen, Sportwoche der 7. Klassen, Besinnungstage der 8. und 10. Klassen, Teilnahme an Tutorennachmittagen, diversen Exkursionen, Expertenvorträgen, aber auch die eine oder andere gemeinsame Unterrichtsstunde bereichern das Schulleben und sind selbstverständlich geworden. Auch werden einige Wahlfächer wie „Erste Begegnungen mit den Naturwissenschaften“, „Experimentieren, kochen, kreativ sein“, „Schulgarten“ u. a. inklusiv angeboten. Hier lässt sich der eigentliche Inklusionsgedanke am einfachsten umsetzen.



Aus dem Wahlunterricht „Zirkus- und Bewegungskünste“



Aus dem Wahlunterricht „Textiles Gestalten“

Ein Perspektivenwechsel ist auch in bestimmten Projekten direkt im BiG Freising möglich. So können Realschülerinnen und Realschüler der 10. Klassen im Rahmen ihrer Projektstage vor Ort einen Einblick in diverse soziale Berufe bekommen. Bereits für die Jungen der 6. Jahrgangsstufe besteht die Möglichkeit, an den vom Inklusionsteam entwickelten Projekttagen „Jungs machen sozial“ teilzunehmen. Das Projekt soll Jungen helfen, Fähigkeiten und Interessen für Soziales und soziale Berufe zu entdecken und zu erproben. Es soll aber auch Mut machen, erste Schritte in diese meist von Frauen gewählten Berufe zu wagen. An zwei Tagen dürfen die Schülerinnen und Schüler in der Schule des BiG und in der HPT hospitieren und sehen so, wie behinderte Schülerinnen und Schüler lernen und ihren Alltag meistern. In Selbsterfahrungsspielen erleben die Realschülerinnen und Realschüler aber auch, wie es ist, wenn man mit einem Handicap leben muss. Des Weiteren lernen sie viele soziale Berufe kennen und bekommen einen Eindruck von der Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen.



Selbsterfahrungsspiele bei den Projekttagen „Jungs machen sozial“ im BiG

Die Partnerklassen und die beiden Gruppen der Heilpädagogischen Tagesstätten beteiligen sich auch am „Tag der offenen Tür“ der Imma-Mack-Realschule. Gerne zeigt man die etwas „anderen“ Klassenzimmer, Gruppen- und Therapieräume, lädt die Besucher zur Teilnahme an einem Sinnesparcours ein oder verkauft am Info-Stand in der Aula die selbst hergestellten Artikel.



Inklusionsstand am „Tag der offenen Tür“

Wenn es sich bei der Partnerklasse um eine 5. Klasse handelt, dann wird diese wie jede andere 5. Klasse der Realschule auch am ersten Schultag von den Schulleitungen der beiden Schulen begrüßt. Selbstverständlich findet auch eine Verabschiedung einer ausscheidenden Partnerklasse im Rahmen der Entlassfeier der 10. Klassen der Realschule statt.

Fazit

Diese konkreten Beispiele und Aktionen haben sich über Jahre entwickelt, vielleicht auch manchmal einfach ergeben, und passen zu unserer Schulfamilie und unserem Inklusionsgedanken. Vieles ist situationsabhängig und ohne geeignetes und ausreichendes Personal nicht bzw. nur schwer möglich. Sicherlich stößt man im Bereich der Inklusion schnell an Grenzen, allein schon aus dem Grund, dass man sehr viel Zeit und Ausdauer in der Planung und Umsetzung braucht. Wir wollen jedoch stetig einen Schritt weiterkommen, wenn es um das Thema Inklusion geht. Unser Ziel ist: So viel Normalität wie möglich für alle, kein Nebeneinander, sondern ein Miteinander!

Praxisbeispiel Gymnasium WAS GEHT? – INKLUSION HÖREN AM GISELA-GYMNASIUM MÜNCHEN

Max Dimpflmeier/Eva Straub-Kölcze, Gisela-Gymnasium München

In unserer Zeit steht der Begriff „Inklusion“ für die konsequente Wertschätzung der menschlichen Andersartigkeit und Verschiedenartigkeit. Im schulischen Bereich ist die Hörschädigung ein besonderer Testfall für gelingende Inklusion. Während der sensiblen Lebensphase der Schulzeit sollen sich hörgeschädigte Kinder und Jugendliche langfristig tragfähige Strategien für den Umgang mit „ihrer“ Hörschädigung aneignen. Kann das gelingen?

35 Jahre Integration Hören

Für das Gisela-Gymnasium ist das Konzept der Integration schon lange gelebte Praxis. Seit 1984 werden hier hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler von der 10. Klasse bis zum Abitur geführt. Sie kommen dafür aus dem gesamten Bundesgebiet ans Gisela-Gymnasium. Seit dem Schuljahr 2016/17 besteht das Angebot nicht nur eine Einführungsklasse zur gymnasialen Oberstufe, sondern bereits für die Unter- und Mittelstufe. Rund 200 junge hörgeschädigte Menschen haben an unserer Schule ihren gymnasialen Schulabschluss trotz oder auch gerade wegen ihrer Hörbehinderung erfolgreich absolviert. Sie bewähren sich mittlerweile in den unterschiedlichsten Berufsfeldern. Weit mehr als die Hälfte der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler hat studiert und das Studium auch erfolgreich abgeschlossen. Mit der schulischen Ausbildung am Gisela-Gymnasium, wo den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern eine auf ihre Behinderung zugeschnittene spezielle Förderung ermöglicht wurde, konnten die unterrichtenden Lehrkräfte die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Hörgeschädigten bestmöglich unterstützen.

Unterricht im inklusiven Setting



Mikrofone der Höranlage im Biologie-Fachraum

Das Gymnasium hat im Laufe der Jahre eine umfangreiche Expertise in der Integration und Inklusion von Hörgeschädigten in den gymnasialen Unterrichtsalltag erworben. Der Unterricht findet außer in den Regelklassen in kleinen Inklusionsklassen von hörgeschädigten und gut hörenden Schülerinnen und Schülern statt. Neben dem pädagogischen Fach-

personal sind hier die Räumlichkeiten auf die Bedürfnisse der Hörgeschädigten ausgerichtet. Lehrkräfte und Klasse sitzen im Halbkreis und verwenden ein Mikrofon beim Sprechen. Die Hörhilfen werden an die zentrale Höranlage angeschlossen, so dass



Eva Straub-Kölcze

alle dem Unterricht folgen können. Inklusionsfahrten stärken den Klassenzusammenhalt. Ein kooperatives Klima des gegenseitigen Respekts wird gefördert. Davon profitieren beide Seiten, die gut hörenden Schülerinnen und Schüler ebenso wie die hörgeschädigten. Die regelmäßigen Besuche der hörgeschädigten in den fünften Regelklassen des Gisela-Gymnasiums nehmen einen wichtigen Stellenwert ein. Dabei sprechen sie über ihre Hörschädigung und die Folgen für Alltag und Schule. In den Regelklassen aller Jahrgangsstufen gibt es am Gisela-Gymnasium, wie an anderen Schulen auch, eine kleine Anzahl von einzelintegrierten hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern, die punktuell mit technischen Hilfsmitteln versorgt werden können. Hier verwenden wir bewusst den Begriff „Integration“, denn von „Inklusion“ kann in einer Regelschulklasse nur in Ansätzen die Rede sein.

Fundamente der Inklusion Hören

Alles in allem haben wir an unserer Schule inzwischen Bedingungen geschaffen, die die Säulen einer gelingenden Inklusion Hören darstellen (siehe Grafik auf der folgenden Seite).

Veränderung des Schulklimas

Soll Inklusion authentisch in die Praxis umgesetzt werden, so bedeutet dies eine spürbare Veränderung für die gesamte Schulfamilie. Inklusion ist eine intensive Aufgabe, die von allen mitgetragen werden sollte. Eine besondere Rolle kommt dabei der Schulleitung zu. Im besten Fall wird mit der Inklusion von (hör-)behinderten Schülern ein Paradigmenwechsel eingeleitet: Aus einer Handlung erwächst eine Haltung – ein neues Schulklima entsteht. Dazu müssen neue Kommunikationsstrukturen angelegt werden, denn heute wissen wir, dass hochkomplexe Systeme wie die Schule zwar in letzter Konsequenz unkontrollierbar sind, sehr wohl aber durch Kommunikation verändert werden können. Grundvoraussetzung einer geglückten Inklusion ist ein genügender Anteil an behinderten Schülerinnen und Schülern (und Lehrkräften) an der Schule.

Qualitätsstandards der Inklusion

Zusammenfassend können folgende Qualitätsstandards für eine gelingende Inklusion genannt werden:

- ◆ **Aufklärung über die Behinderung:** Ermöglichen einer guten Ausbildung/Schulleistung durch Berücksichtigung der Auswirkungen der Behinderung im Unterricht/bei der Lernentwicklung, Anpassungen bei Leistungserhebungen (Nachteilsausgleich/Notenschutz), Erstellen von individuellen Förderplänen, Zeit für zusätzliche individuelle Förderung/Betreuung
- ◆ **Bewusstsein für das „Andere“:** Förderung des Schulklimas, wenn die Auseinandersetzung mit der Behinderung unterstützt wird (z. B. Thematisieren von Behindertenerfahrungen im Unterricht und bei Schulveranstaltungen)
- ◆ **Zeit und Raum für teamstärkende Aktivitäten:** wertschätzende Kommunikation innerhalb der Schule, Einführen von neuen Kommunikationsstrukturen (z. B. Inklusionsteam mit offiziellen Sitzungen, Schulkonferenz zum Thema Inklusion, Pädagogischer Tag)
- ◆ **Möglichkeit und Bereitstellung von Ressourcen:** Baumaßnahmen, Technik, Budgetstunden, Entlastungsstunden, Anrechnungsstunden, Profilstunden



Eva Straub-Kölzce und Max Dimpfleier



- ◆ **Beratungskompetenz durch engmaschige Vernetzung:** Einbeziehen von Experten (Ärzte, Psychologen, MSD und Beratungsstellen)
- ◆ **Kooperation:** Zusammenarbeit mit Förderschulen, Schulen mit dem Schulprofil Inklusion und inklusiv arbeitenden Ausbildungszentren/Unternehmen (Übertritt in die berufliche Ausbildung)
- ◆ **Reflexion des inklusiven Settings:** gezielte Beobachtungen und Evaluation, Pflege der Gesprächskultur, regelmäßige Supervision, Reaktion auf Rückmeldungen aus der Schulfamilie, offener Umgang mit Konflikten, sinnvolle Problemlösungsstrategien („In Konflikten stecken Energien“)

Praxisbeispiel Berufliche Schulen

HERAUSFORDERUNGEN DER INKLUSION AN DER WERNER-VON-SIEMENS-SCHULE, STAATLICHE BERUFSSCHULE CHAM

Bettina Mühlbauer, Staatliche Berufsschule Cham

Die Ausbildungslage im Landkreis Cham stellt sowohl die Betriebe als auch die Berufsschule vor große Herausforderungen. Aufgrund eines Bewerbermangels in vielen Ausbildungsberufen erhalten einerseits auch Schulabgänger mit unzureichenden Zugangsvoraussetzungen für den gewählten Ausbildungsberuf eine Chance, andererseits müssen darüber hinaus in bestimmten Ausbildungsberufen neue Potenziale erschlossen werden, um den Fachkräftemangel einigermaßen abdecken zu können. Sowohl Ausbildungsbetriebe als auch die Berufsschule im Landkreis Cham sehen sich dementsprechend mit einer zunehmend heterogenen Gruppe an Auszubildenden konfrontiert.

Im schulischen Bereich variieren die sich aus dieser Situation ergebenden Herausforderungen zusätzlich sehr stark je nach Ausbildungsbereich und führen zu unterschiedlichem Handlungsbedarf. Im Folgenden werden zwei Beispiele zur Umsetzung des Gedankens der Inklusion in der beruflichen Bildung vorgestellt.

Inklusionsprojekt Abteilung Hauswirtschaft und Nahrung

Im Rahmen des Inklusionsprojektes „Rinderlende fachgerecht zerlegen und deren Fleischteile bestimmen“ suchten die Köchinnen und Köche der Klasse NGG 10A aus Cham den Austausch mit Beiköchinnen und -köchen der Klasse FPK 11 der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung St. Marien in Ettmannsdorf. Nach der fachgerechten Zerteilung einer Rinderlende durch die Fachlehrkraft wurden die Auszubildenden in die Unterscheidung der einzelnen Fleischteile sowie deren Verwendung eingewiesen. Im Anschluss durften die Schülerinnen und Schüler in gemischten Gruppen diverse Fleischgerichte, wie z. B. Rinderrostbraten, Pfeffersteak und Filetgeschnetzeltes Stroganoff, gemeinsam zubereiten. Da die Auszubildenden beider Schulen im Vorfeld des Treffens im Lernfeld „Kartoffeln“ unterrichtet worden waren, bestand ihre Aufgabe zudem darin, als Beilage zu den Fleischgerichten Würfelkartoffeln, Schlosskartoffeln und Rösti herzustellen.

Stolz konnten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss das Ergebnis ihrer Zusammenarbeit nicht nur den beteiligten Lehrkräften, sondern auch dem Schulleiter der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung St. Marien in Ettmannsdorf sowie dem ständigen Stellvertreter des Schulleiters der Berufsschule Cham präsentieren. Nach einem gemeinsamen Essen und viel Lob endete das gelungene Projekt mit dem gemeinschaftlichen Aufräumen und Reinigen der Küche.

Vonseiten der Schulleitungen freute man sich über die hervorragende Zusammenarbeit und es wurde betont, wie wichtig derartige Inklusionsprojekte zum Abbau von Berührungspunkten für die Auszubildenden beider Schulen seien. In diesem Sinne werden auch künftig weitere Inklusionsprojekte anvisiert.

Einführung des Kombimodells Metall

Um dem Fachkräftemangel in den Berufen Anlagenmechaniker, Metallbauer, Konstruktionsmechaniker sowie Kfz-Mechatroniker entgegenzuwirken, wird ab dem Schuljahr 2019/20 das Kombimodell Metall an der Berufsschule Cham angeboten. In Kooperation mit der Handwerkskammer Cham konnte ein neuartiges Ausbildungsmodell etabliert werden, durch das Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden basalen Kenntnissen in einem zusätzlichen Ausbildungsjahr intensiv auf ihren gewünschten Ausbildungsberuf vorbereitet werden und somit gute Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss erwerben.



Kombimodell der Berufsschule Cham mit der Handwerkskammer Cham

I. Ausbildungsjahr -Vorklasse-	2. Ausbildungsjahr	3. Ausbildungsjahr	4. Ausbildungsjahr	4 ½. Ausbildungsjahr
Berufsschulunterricht	Berufsschulunterricht	Berufsschulunterricht	Berufsschulunterricht	BS-Unterricht
Betriebliche Ausbildung	Betriebliche Ausbildung	Betriebliche Ausbildung	Betriebliche Ausbildung	Betriebliche Ausbildung

■ Berufsschulunterricht: (Fachbezogener) Deutschunterricht Grundunterricht in den Fächern Mathematik, Physik u. metalltechnische Grundlagen
 ■ Berufsschulunterricht analog dem Lehrplan des jeweiligen Ausbildungsberufes
 ■ Betriebliche Ausbildung

Ablauf des Kombimodells Metall

Durch die Verlängerung der klassischen Ausbildungsdauer um ein Jahr werden die Auszubildenden zunächst im Rahmen einer Teilzeit-Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in einer Vorklasse an der Berufsschule an die reguläre Ausbildung herangeführt. Wissenslücken können im Deutsch-Förderunterricht sowie im mathematischen, physikalischen sowie metalltechnischen Grundunterricht geschlossen werden, so dass im zweiten Ausbildungsjahr ein erleichterter Einstieg in das Berufsleben ermöglicht wird. Bereits während dieses Vorjahres erhalten die Auszubildenden eine Ausbildungsvergütung.

Profitieren sollen von diesem Modell sowohl Auszubildende als auch Ausbildungsbetriebe. Während sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche mit Förderbedarf neue Berufsfelder erschließen lassen, ergibt sich für die Betriebe in der Region die Chance, ihren Fachkräftebedarf durch bisher kaum genutztes Potenzial decken und die jungen Leute langfristig an sich binden zu können.



WILLKOMMEN UND ABSCHIED

Unser ISB ist ein Institut, das nicht nur thematisch, sondern auch personell immer in Bewegung ist. Daher haben wir in der Zeit von Mai 2019 bis Anfang Januar 2020 wieder viele Persönlichkeiten verabschieden müssen, aber dafür neue Kolleginnen und Kollegen begrüßen dürfen. Bitte sehen Sie es mir nach, dass ich nicht auf jeden einzelnen eingehen kann. Einige sind aber aufgrund langjähriger oder besonderer Verdienste eigens zu erwähnen und zu würdigen. Auf jeden Fall gilt allen, die uns verlassen, mein großer Dank für ihren engagierten Einsatz und denen, die neu zu uns gekommen sind, ein herzliches Willkommen und ein „Es möge Ihnen gut gehen am ISB!“.

Frau **Gabriele Mack-Graumann**, fast nicht wegzudenkende Leiterin unserer Bibliothek, hat uns alle lange Zeit mit Lektüren versorgt, uns entscheidende bibliothekarische Tipps gegeben und auch den schon berühmten Weihnachtsbasar für uns durchgeführt. Unser herzlicher Dank an sie und einen erfüllten Ruhestand! Jetzt verantwortlich für die Aufgaben in der Bibliothek ist Frau Angelika Göricke, die wir herzlich willkommen heißen.

Ganz überraschend ins KM gerufen wurde der Abteilungsleiter der Medienabteilung, Herr **Thomas Ströse**, und fast gleichzeitig verließ auch Herr **Dr. Andre Scherl** diese Abteilung. Herr Ströse hat die Medienabteilung hervorragend aufgebaut, wir wünschen ihm alles Gute für seine neuen Aufgaben. Herr Dr. Scherl hat Verdienste in der Personalratsarbeit und als Stellvertreter der Medienabteilung erworben, auch hier ein herzliches Danke.

Aus der Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen und Schule für Kranke schied Frau **Dr. Ellen Kunstmann** aus in den wohlverdienten Ruhestand, und Herr **Jürgen Große** wurde Schulrat. Beiden für ihre Arbeit ein besonderes Vergelt's Gott und alles Gute! Sie haben in schwierigen Zeiten zusätzliche Aufgaben übernommen, was mir und damit auch der gesamten Abteilung sehr geholfen hat.

Aus der Grundsatzabteilung verließen uns zum Ende des letzten Schuljahres Frau **Claudia Reichmann M. A.**, Frau **Bianca Schmidt**, Herr **Christian Schumacher** und Herr **Henry Steinhäuser**. Alle sind nun in Führungsfunktionen tätig. Für die am ISB zusätzlich übernommenen Aufgaben können ich und viele andere uns nur bedanken. Für Herrn Schumacher kam Frau Anna Hoffmann zu uns. Sie setzt sich sehr engagiert für die Musik ein, was sie gleich bei der Weihnachtsfeier unter Beweis gestellt hat.

Herr **Dr. Christian Huber** aus der Abteilung Berufliche Schulen hat eine neue Aufgabe in der Schulleitung an einer Schule nahe seinem Heimatort übernommen. Wir danken ihm u. a. für seine zuverlässige Stellvertretung des Abteilungsleiters.

Erfreulicherweise hat es am ISB endlich mit einer festen Stelle für die SchulKinoWoche geklappt. Als Verantwortliche für dieses Thema dürfen wir Frau Barbara Winkler nun dauerhaft bei uns begrüßen.

Eine kleine Nebenbemerkung wiederum zum Schluss: Viele Wechsel sind in letzter Zeit auch durch den „Babyboom“ am ISB entstanden. Wir gratulieren allen Mamas und Papas herzlich zum Nachwuchs und wünschen den neuen Erdenbürgern alles erdenklich Gute!

Dr. Karin E. Oechslein

Direktorin des ISB



Auf Wiedersehen ...

ABSCHIEDE	
Zentrale Dienste Gabriele Mack-Graumann	Abt. Gymnasium Claudia Reiserer Claudius Weber
Abt. Realschule Dr. Hermann Paulin	
Grundsatzabteilung Miriam Baumgart Thomas Kolb Ursula Leicht Claudia Reichmann M. A. Martin Satzger Bianca Schmidt Christian Schumacher Henry Steinhäuser Martina Wildgruber	Abt. Berufliche Schulen Christine Buchner Helga Brummer Astrid Gottbrecht Dr. Christian Huber Birgit Meierhöfer Hedwig Schulz Alexander Wohlfart
Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke Jürgen Große Dr. Ellen Kunstmann Sabine Richter Ruth Weisenberger	Medienabteilung Barbara Kontae Wolfgang Plank Dr. Andre Scherl Thomas Ströse

Herzlich willkommen ...

Zentrale Dienste

Angelika Göricke

Bibliothek

Akbar Mako

*Auszubildender zum
Fachinformatiker*

Annette Ton

Personalwesen

Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Peter Eisenberg

*Mathematik, Informatik
Mittelschule*

Dominik Fürhofer

*Emotionale u. soziale Entwicklung,
Autismus, Inklusion*



Abt. Realschule

Thomas Mayer

Informationstechnologie



Abt. Gymnasium

Sibylle Mayer

Englisch, Türkisch

Abt. Berufliche Schulen

Sarah Bestle

*Gewerblich-technische
Bildung*



Tobias Böh

*Gewerblich-technische
Bildung*

Melanie Frech

Sekretariat

Ilka Sommer

*Deutsch, Sozialkunde,
Geschichte*

Theresa Vollath

*Sozial- und
Gesundheitswesen*



Grundsatzabteilung

Anna Hoffmann

*Bayerische Landeskoordinie-
rungsstelle Musik (BLKM)*

Andreas Huber

*Pädagogische
Grundsatzfragen*

Natalie Ludwig-Stöhr

*Pädagogische
Grundsatzfragen*



Daniel Reitberger

Ganztag



Marcel Vaslin

Qualitätsentwicklung



Kathrin Vogler

Sekretariat

Jovana von Beckerath

*Projekt
„Kulturschulen in Bayern“*



Medienabteilung

Andrea Ludwig

DigitUS

Dr. Paola Maneggia

*Pädagogische
Anwendungen II*



Franz-Josef Färber

*Zentrales
Identitätsmanagement*

Peter Mayer

*Pädagogische
Anwendungen II*



Barbara Winkler

SchulKinoWoche

Damit Sie einen Gesamtüberblick über die am ISB Beschäftigten bekommen, finden Sie auf den nächsten Seiten unser aktuelles Organigramm (Stand 01.01.2020).



Expertengremium
(schulartübergreifend beratend)

Montagsseminare, Fortbildungen
Jahresprogramm, Qualitätsmanagement

Direktorin
Dr. Karin E. Oechslein (2100)
Sekretariat
Regina Auricchio (2101)
Natalie Zeljko (2108)

Grund-, Mittel- und Förderschulen und Schule für Kranke
Isabel Wernecke
(2852)
Sekretariat
Gerhild Kapitzke (2899)

Realschule
Günter Frey
(2275)
Sekretariat
Anke Goertz-Sehrbrock (2375)

Gymnasium
Anette Kreim
(2120)
Sekretariat
Miranda Fruth (2121)

Berufliche Schulen
Thomas Hochleitner
(2223)
Sekretariat
Karin Klüber (2211)
Melanie Frech (2212)

GMF 1
Grundschule
Andrea Brenninger * (2675)
Mathematik, SINUS
Sybille Maiwald (2671)
DaZ
Isabella Fischer (2176)
Musische Fächer und Ethik, Sport
Katharina Fürst (2270)
Deutsch
Franziska Lugert (2237)
Deutsch, Englisch
Evelin Uehlein (2670)
HSU

RS 1
Sprachlicher Bereich
Wolfgang Kolb * (2644)
Deutsch
Ariane Sailer (2666)
Englisch
Kristina Krimm (2660)
Französisch

GYM 1
Deutsch, Klassische Sprachen, Kunst, Musik, Sport
Dr. Werner Scheiblmayr * (2136)
Latein, Griechisch, Hochbegabtenfragen
Deutsch
Alexandra Eberhardt * (2137)
Deutsch
Dr. Tina Erhardt (2163)
Musik
Werner Bloß (2158)
Kunst, Theater und Film
Philipp Rieger (2102)
Sport

BES 1
Allgemeinbildende Fächer
Cornelia Bayer * (2213)
Fremdsprachen
Martina Hoffmann (2308)
Deutsch
Daniela Bachmaier (2276)
Deutsch, Geschichte, Sozialkunde WS
Christian Schimmer (2148)
Fremdsprachen
Ilka Sommer (2216)
Deutsch
N.N. (2219)
Mathematik, Physik

GMF 2
Mittelschule
Hella Tinis-Faur * (2678)
Englisch
Maja Savasman (2234)
Deutsch
Peter Schmidhuber (2825)
Gesellschaftswissenschaftliche Fächer, Musik, Ethik, Sport
Peter Eisenberg (2278)
Mathematik, Informatik
Uta Kronberger (2251)
DaZ
Sabine Schwalb (2755)
Naturwissenschaftliche Fächer
Evi Wagner (2706)
Werken, Gestalten GS/MS
Wirtschaft und Kommunikation MS

RS 2
Mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich
Michael Reisinger * (2641)
Mathematik
Sandra Kerscher (2689)
Physik
Dr. Barbara Hank (2291)
Chemie, Mathematik
Ulrike Dives (Ext.)
Biologie

GYM 2
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik
Achim Brunnermeier * (2138)
Mathematik
Ernst Hollweck (2139)
Chemie, Bio, Natur u. Technik
Dr. Petra Schwaiger (2304)
Tobias Stork (2152)
Informatik
Karin Wasserburger (2160)
Physik
Harald Haidl (2161), Sandra Kerscher (2189)
Manuela Seifner (2189)
DEL7Aplus Bayern
Michael Stefan (2228)
MINT

BES 2
Gewerblich-technische Bildung
Markus Schütz * (2188)
Bau-, Holztechnik, Farbe
Sarah Bestle (2175)
Versorgung und Ernährung
Peter Stoib (2177)
Agrarwirtschaft, Biologie/Chemie FOS/BOS
Tobias Boh (2184)
Metaltechnik, Druck- und Medientechnik
Viktoria Wiedemann (2214)
Bau-, Holztechnik, Monoberufe
Andreas Arnold
Elektrotechnik

GMF 3
Förderschulen
Isabell Niedermeier * (2150)
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
Benjamin Dohmann (2482)
Förderschwerpunkt Lernen
Dr. Ellen Kunstmann (2247)
Förderschwerpunkt Sprache (bis 01.10.2019)
Dominik Fürhofer (2247)
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Inklusion
Ulrike Kalmes (2811)
Schulen und Klassen für Kranke
Sebastian Wolf (2676)
Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
Carmen Kienberger (Ext.)
Förderschwerpunkt Hören
Franziska Schlamp-Dieckmann (Ext.)
Förderschwerpunkt Sprache

RS 3
Gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftl. und informationstechnischer Bereich
Philipp Hankel * (2374)
Geschichte, Sozialkunde, Sozialwesen, Soziallehre
Alexander Zeller (2659)
BwR, Wirtschaft und Recht
Dr. Markus Pingold
Geographie
Thomas Mayer (2661)
Informationstechnologischer Bereich
Maria Drohner-Liepert (Ext.)
Ernährung und Gesundheit
Cornelia Heindl (Ext.)
Ethik
Tobias Schreiner (Ext.)
Evangelische Religionslehre

GYM 3
Religionslehre und Ethik, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften
Dr. Monika Müller * (2155)
Geschichte, bilingualer Unterricht
Matthias Dirmeier (2153)
Wirtschaft und Recht
Stefan Grabrucker (2388)
Sozialkunde / Soz.prakt. Grundbildung
Dr. Johannes Ruster (2151)
Ev. Religionslehre
Dr. Michael Streiffinger (2156)
Geographie/Geologie
Britta Stolte (2303)
Ethik
Stefan Zieroff (2131)
Kath. Religionslehre

BES 3
Kaufmännische Bildung
Peter Schmidt * (2185)
Maria-Anna Hartinger (2183)
Harald Decker (2187)

RS 4
Musisch-ästhetischer Bereich
Simone Eder * (2446)
Werken
Cornelia Kolb-Knauer (2447)
Kunst
Martina Raab (Ext.)
Musik
Maria Keil (Ext.)
Textiles Gestalten

GYM 4
Moderne Fremdsprachen
Dr. Elisabeth Kolb * (2846)
Französisch
Sibylle Mayer (2135)
Englisch/Türkisch
Katja Bühler (2154)
Italienisch/Japanisch
Julia Brückmann (2167)
Russisch, Englisch
Dr. Christiane Ostermeier (2110)
Spanisch
Dr. Barbara Guber-Dorsch (2124)
Chinesisch

BES 4
Sozial- und Gesundheitswesen
Alexandra Karg * (2316)
Anna May (2149)
Roland Maier
Theresa Vollath (2216)

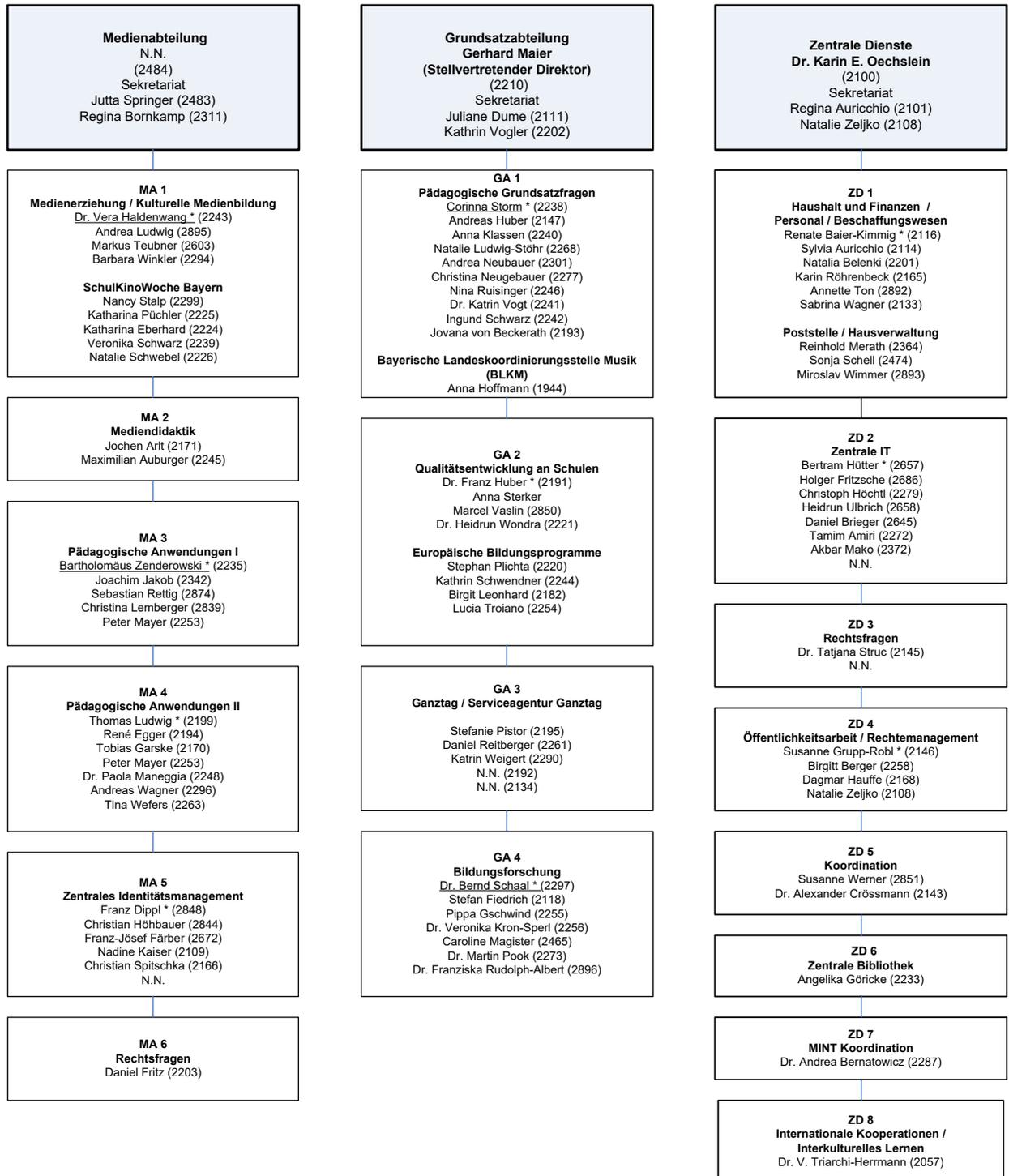
GYM 5
Gerwald Heckmann (2159)
Seminarausbildung
Florian Kopp (2164)
Betreuung der gymnasialen Oberstufe

Ansprechpartner für das Arbeitsschutzgesetz: Dr. Alexander Crössmann (2143)
Sicherheitsbeauftragter: Miroslav Wimmer (2893)
Vertrauensperson der schwerbehinderten Menschen: Natalia Belenki (2201)
Vorsitzende des Personalrats: Dr. Katrin Vogt (2241)
Suchtbeauftragte: Andrea Neubauer (2301)
Ansprechpartner/in für Gleichstellungsfragen: Sybille Maiwald (2671)
Betriebliches Eingliederungsmanagement / Korruptionsbeauftragte/ Ansprechpartnerin für den Datenschutz: Susanne Werner (2851)

STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN
ORGANISATIONSPLAN

Stand 01.01.2020 bel

Aktuelle schulartübergreifende Schwerpunktthemen
LehrplanPLUS – Implementierung / Aufgabenkultur / Transfer
Forschung – Praxis / Digitalisierung /
Weiterziehung / Politische Bildung / MINT-Förderung /
Leseförderung / Inklusion / Alltagskompetenzen /
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)





Impressum

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstraße 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2101
Fax: 089 2170-2105
Internet: www.isb.bayern.de

Redaktion:

Susanne Grupp-Robl, ISB
Birgitt Berger, ISB
Sarah Böhm, Praktikantin

Satz:

PrePress-salumae.com

Titelfoto:

© ClipDealer

