

Wie ist Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler realisierbar?

Fragen, die sich stellen, wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht an einer Grund-, Regel- oder berufsbildenden Schule lernen – ein fiktiver Dialog.

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist keine hinderliche Größe, sondern eine fördernde. Die Unterschiedlichkeit im Lernen, Denken und Verhalten zugrunde legend und trotzdem jeden zu erreichen, ist grundlegende Voraussetzung für das Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand.

Remo Largo

Autorengruppe:

Allenhof, Ramona
FÖS-Lehrerin im GU,
Mitarbeiterin im TQB

Kleinsimon, Rebecca
FÖS-Lehrerin im GU

Koch, Andreas
Förderschullehrer im GU,
Fachberater Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Oehme, Ulrike
FÖS-Lehrerin im GU

Sommer, Viola
pädagogische Mitarbeiterin im Thillm,
Fachberaterin Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
(beide Aufgaben bis Sommer 2014)

Inhalt

1 Fragen zum FÜR und WIDER der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung 5

Beeinflusst die Inklusion von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung das Lernniveau in der Klasse?..... 5

Warum kann die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in eine Regel-Klasse nicht abgelehnt werden? 5

Worauf haben Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung ein Recht bzw. was fehlt in der Förderschule?..... 7

Was braucht Inklusion?..... 8

Wie stellt sich die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf dar?..... 9

Müssen alle Themen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berücksichtigt werden? 10

Können Schülerinnen und Schüler z. B. beim Experimentieren zur Gefahr für sich und andere werden? 11

Lernen alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Lesen und Schreiben?..... 12

Welche Schulformen sind für den gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung optimal? Wie gelingt ihre soziale Integration in den verschiedenen Schulformen? 13

2 Fragen zur Gestaltung des Unterrichts in inklusiven Settings 16

Was ist bei der Gestaltung des Unterrichts zu beachten, damit er auch den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gerecht werden kann?..... 16

Was bedeutet Lernen am gemeinsamen Gegenstand?..... 18

Wie können individuelle Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berücksichtigt werden? 24

3 Fragen zur inklusiven Schulentwicklung 25

Was müssen Lehrkräfte können, die in inklusiven Settings unterrichten?..... 25

Wie können Kooperation und Teamarbeit zwischen den verschiedenen Professionen gestaltet werden?..... 25

Welche strukturellen Grundlagen sind notwendig, um ein Lernen im inklusiven Kontext umzusetzen?..... 27

Welche Kriterien gelten für eine inklusive Schule? Wie können sie überprüft werden? 28

4 Fragen zur Organisation der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. ihrer Vorbereitung auf die Arbeitswelt	32
Welche Ziele werden für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung am Ende der Schulzeit angestrebt? ..	32
Wie kann das Empowerment-Konzept in inklusiven Settings umgesetzt werden?	33
Welche Berufswege sind für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf möglich?.....	34
5 Vier junge Frauen, die selbstbestimmt ihren beruflichen Weg gehen.....	36
6 Ausblick	37
7 Literaturverzeichnis	38

Vorbemerkungen:

Im Folgenden werden Möglichkeiten beschrieben, die es Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ermöglichen, in den gemeinsamen Unterricht in allen Schulformen einbezogen zu werden.

Das Material ist auf dem fiktiven Dialog zwischen einer Lehrerin / einem Lehrer an einer Grund-, Regel- oder berufsbildenden Schule und einer Sonderpädagogin/ einem Sonderpädagogen aufgebaut. Es beruht auf den am häufigsten auftretenden Fragen, die sich den Lehrkräften stellen, wenn eine Schülerin/ ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht an einer dieser Schulen lernen soll.

Grundlage für den gemeinsamen Unterricht bildet das von Georg Feuser entwickelte Konzept vom „**Lernen am gemeinsamen Gegenstand**“.

Die Kompetenz-Entwicklung für diese Schülerinnen und Schüler ist dem **Empowerment- Prinzip** verpflichtet. Darin sind Strategien und Maßnahmen vereint, die den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen mit Beeinträchtigungen so gestalten, dass es ihnen möglich wird, ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten.

Im Text werden die Begriffe Integration und Inklusion synonym verwendet. Das ist u. a. darin begründet, dass in älteren Texten oft noch von einer **Integration** im Sinne von „hineingeben“ von Schülerinnen und Schülern in reguläre Schulen ausgegangen wurde. Angestrebt wird aber die **Inklusion**, das „Dazugehören von Anfang an“. Es gilt für **alle** Schüler und beachtet Diversität und Heterogenität als Normalität und lässt jedem Schüler die Unterstützung zukommen, die er benötigt, um optimal lernen zu können.

1 Fragen zum FÜR und WIDER der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Beeinflusst die Inklusion von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung das Lernniveau in der Klasse?

Erfahrungen aus Schulen mit Integrationsklassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen, haben gezeigt, dass positive Lerneffekte für **alle** möglich sind.

Verschiedenen Erhebungen und Vergleiche von Integrationsklassen mit Klassen, in denen keine Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, haben folgende Ergebnisse gezeigt:

- Die Lernergebnisse in Integrationsklassen sind nicht besser, aber auch nicht schlechter, als in den Klassen ohne Integrationsschülerinnen und -schüler.
- Die soziale Integration von Kindern mit Behinderungen geht nicht auf Kosten der begabten Schülerinnen und Schüler.
- Bei Schülerinnen und Schülern in Integrationsklassen ist ein positiveres Leistungsselbstkonzept und höheres Selbstwertgefühl festzustellen, als in Klassen ohne Integrationsschülerinnen und -schüler.
- Es gibt ein höheres Maß an Individualisierung im Gemeinsamen Unterricht (GU) als in Klassen, in denen keine Integrationsschülerinnen und -schüler sind. Davon profitieren besonders auch Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung, da sie durch Methoden zur Öffnung des Unterrichts bessere Chancen erhalten.
- Im Vergleich zu Klassen ohne Integrationsschülerinnen und -schülern ist das Klassenklima in Integrationsklassen deutlich günstiger und die Schülerinnen und Schüler fühlen sich wohler in der Schule.
- Für Schulabgänger aus GU-Klassen sind deutlich bessere Berufsaussichten zu verzeichnen, und sie bauen stabilere und größere soziale Netzwerke auf. (E. Feyerer, 1997)

Warum kann die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in eine Regel-Klasse nicht abgelehnt werden?

Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist der Besuch einer Grund- oder Regelschule wie auch der Besuch einer spezialisierten Förderschule gleichermaßen möglich. Entscheidungsrelevant sind die Bedingungen, unter denen die Schülerin, der Schüler in den verschiedenen Settings lernen kann. Entscheidungsträger sollten die Eltern sein.

Zurzeit gelten in Thüringen folgende gesetzlichen Grundlagen:

Thüringer Gesetz zur Gleichstellung und Verbesserung der Integration von Menschen mit Behinderungen (ThürGIG) vom 16. Dezember 2005, § 12, Recht auf gemeinsamen Unterricht

„... (1) Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen haben das Recht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen unterrichtet zu werden. Dabei soll der gemeinsame Unterricht Maßnahmen der individuellen Förderung und des sozialen Lernens ausgewogen miteinander verknüpfen. Eine Unterrichtung an Förderschulen erfolgt dann, wenn der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen nicht möglich oder eine gesonderte Förderung erforderlich ist. Die Eltern werden in die Schulwahl einbezogen. Dabei wird den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen eine individuelle und schulartneutrale Beratung gewährt.

(2) Unter Berücksichtigung der physischen, kognitiven, sensorischen oder psychischen Einschränkungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen erfolgt die Förderung und Unterrichtung nach einem auf ihre Fähigkeiten abgestimmten Lehr- und Förderplan. ...“

Vierter Abschnitt, Gemeinsamer Unterricht, § 8, Ziel des gemeinsamen Unterrichts

„... Im gemeinsamen Unterricht lernen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülerinnen und Schülern der Grundschule und den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten. Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen der Lernziele des von dem jeweiligen Schülerinnen und Schüler besuchten Bildungsgangs. ...“

Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, § 6, Schulpflicht und Förderschule:

„... Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auch mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste in der Grundschule sowie in den zum Haupt- und Realschulabschluss und zum Abitur führenden Schularten nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können, erfüllen ihre Schulpflicht in einem ihrem Förderschwerpunkt entsprechenden Förderzentrum. ...“

Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV) vom 6. April 2004, § 9, Voraussetzungen und Durchführung des gemeinsamen Unterrichts

„... (1) Gemeinsamer Unterricht kann dort durchgeführt werden, wo die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller Schülerinnen und Schüler muss sichergestellt sein. Besonderes Augenmerk ist von Seiten der Pädagogen auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu richten.

(2) Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aller in § 8 Satz 1 genannten Schularten müssen gewährleistet sein. Die Sonderpädagogische Förderung erfolgt durch differenzierende Maßnahmen oder durch Stütz- und Fördermaßnahmen in Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht.

(3) Das Schulamt entscheidet für jede Schülerin und jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über dessen Teilnahme am gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens und der in Absatz 1 genannten Voraussetzungen. ...“

In dem **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, Artikel 24, Bildung**, das von Deutschland im Jahr 2009 unterzeichnet wurde, anerkennen die „... Vertragsstaaten ... das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **integratives/ inklusives Bildungssystem** auf allen Ebenen ...“

Soweit die rechtlichen Begründungsmöglichkeiten zum inklusiven Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Thüringen.

Worauf haben Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung ein Recht bzw. was fehlt in der Förderschule?

Aktuell existiert viel Unsicherheit – auch unter Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die seit Anfang der 90-er Jahre in Thüringen an den Förderschulen eine förderliche, wertschätzende und unterstützende Atmosphäre für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geschaffen haben. In familienähnlichen Situationen erfahren sie die Geborgenheit, die für ihre Entwicklung eine wichtige Basis darstellt. Bei allen Diskussionen dürfen diese Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler nicht unter den Tisch fallen. An Förderschulen haben Bildungsprinzipien wie offenes und handlungsorientiertes Lernen, Wertschätzung eines jeden unabhängig von seinem Leistungsvermögen sowie die Schaffung emotionaler Zugänge zum Lernen Eingang gefunden. Interessen und Neigungen werden in das Lernen eingebunden, Lernprozesse finden auf der Grundlage des Beziehungsaufbaus zwischen Schülerinnen und Schülern und Pädagogen eine tiefgreifende stabilisierende Note. Die Wahrnehmungsförderung ist immanenter Bestandteil eines jeden Unterrichts.

Warum wird die Förderschule trotzdem in Frage gestellt?

Mit Adorno könnte man sagen: In einer Förderschule fehlt das richtige Leben. “Es gibt kein richtiges Leben im Falschen” (Theodor W. Adorno, 1951).

Die soziale Eingebundenheit in die Gesellschaft ist an einer Förderschule nur bedingt möglich. Die Prägung eines Jugendlichen erfolgt im sozialen Kontext und Schule ist

ein wichtiger Teil davon. Die Möglichkeiten, im schulischen Kontext soziale Beziehungen herzustellen, sind nur auf andere Kinder mit Beeinträchtigungen reduziert. Die Tatsache, dass Kinder in der Interaktion mit allen Gleichaltrigen viel mehr und anders lernen wird negiert. Die Förderschule bildet für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen nur einen Teil der Gesellschaft ab.

Im Umkehrschluss werden Menschen mit Beeinträchtigungen durch die Reduktion auf ihre Behinderung und die damit verbundene Ausgrenzung nicht als immanenter Teil der Gesellschaft wahrgenommen.

Im November 2014 wurde eine Umfrage des Allensbach- Institutes im Auftrag der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. zur gesellschaftlichen Teilhabesituation von Menschen mit Behinderung veröffentlicht, die dies zu bestätigen scheint. Hier wird deutlich, dass nur etwa jeder fünfte Bürger überhaupt Kontakt im persönlichen Umfeld mit Menschen mit geistiger Behinderung hat. (Ähnlich sieht es mit dem Bekanntheitsgrad der UN-Behindertenrechts-Konvention aus: 22 Prozent).

Die Frage, ob sie dafür sind, dass Kinder mit geistiger Behinderung in regulären Schulen unterrichtet werden, weil davon alle profitieren und lernen, tolerant und normal miteinander umzugehen, bejahten 23 Prozent der befragten Personen insgesamt - wie auch 20 Prozent der Eltern mit Kindern zwischen 6 und 17 Jahren sowie 25 Prozent der Personen, die Menschen mit geistiger Behinderung kennen.

60 Prozent der Bevölkerung sehen die Schüler aufgrund der benötigten speziellen Förderung besser an Förderschulen aufgehoben.

Was braucht Inklusion?

Grundlegend für Inklusion ist eine wertschätzende Haltung allen Schülerinnen und Schülern gegenüber – unabhängig von ihrem Leistungsvermögen, der besuchten Schulart oder den Lernergebnissen.

Um sich für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen zu können, sind Fortbildungen und Unterstützung notwendig sowie ein Unterricht, der diesem Anliegen gerecht wird. (s. Punkt 2)

R. Lelgemann beschreibt in einem Forschungsprojekt zu den „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung“ (Lelgemann et.al., 2012, S. 23ff.), die durchaus auch für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung adaptiert werden können, dass Haltungen und Einstellungen das Fundament schulischer Inklusion darstellen. Dabei dürfen die unterstützenden Bedingungen nicht außer Acht gelassen werden, die den Lehrerinnen und Lehrern die Gewissheit geben, dass die Inklusion zum Vorteil für alle Schülerinnen und Schüler werden kann.

Die Analyse der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern der Förder- und auch der Integrations-/Inklusionsschulen ergab, dass sie gute Kontakte zu Mitschülerinnen

und -schülern bzw. einen respektvollen Umgang miteinander für das Gelingen schulischer Inklusion als am wichtigsten einschätzen.

In der Befragung der Pädagogen zeigte sich auch, dass die Haltung und Einstellung bei Weitem keine bloße Frage des Wollens, sondern auch der konkreten Bedingungen schulischer Inklusion ist. Je ungünstiger die Einstellungen und Haltungen sind bzw. je größere Ängste und Unsicherheiten bestehen, desto eher bedarf es der Schaffung günstiger Bedingungen in den aufnehmenden Schulen. Dies betrifft nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrkräfte, die diese Unterstützung benötigen. So kann Inklusion als ein Vorteil für alle gesehen werden.

Das Projekt „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ der European Agency for Development in Special Needs Education 2011, (S. 30) zur Ausbildung von Lehrkräften für die Inklusion bringt auf den Punkt, auf welche Werte und Grundsätze sich Inklusionsstrategien in der Bildung stützen. Inklusive Bildung ist als übergreifendes Konzept zu sehen, dass sich auf die bildungspolitische Strategie und Umsetzung im Pflichtschul- und Hochschulbereich und auf die Lehrerbildung auswirkt. Die Ziele der inklusiven Bildung werden in Einrichtungen und Institutionen erreicht, in denen **alle gleichermaßen wertgeschätzt** und Schulen als **Gemeinschaftsressourcen** gesehen werden. Inklusive Bildung zielt darauf ab, **allen Lernenden Lernmöglichkeiten** zu bieten und **ihre Ausgrenzung** aus Schule und Bildung und der Gesellschaft ganz allgemein abzubauen. Sie wird von zentralen Werten wie **Chancengleichheit, Teilhabe, Entwicklung und Bewahrung von Gemeinschaften und der Achtung der Diversität** getragen.

Wie stellt sich die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf dar?

Die Ängste, die es bei dem gemeinsamen Unterrichten auch für Schülerinnen und Schüler mit größeren Beeinträchtigungen gibt, haben sich in der Praxis nicht bestätigt. Eine langjährige Begleiterin zahlreicher Kinder mit den unterschiedlichsten, auch schweren Beeinträchtigungen, fasst ihre Erfahrungen so zusammen:

„Je schwerer die Behinderung ist, umso nötiger braucht das Kind die vielfältigen Anregungen der nicht behinderten Kinder, deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann, deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt, deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden kann, deren Hände es am eigenen Körper spürt. Ein Kind mit Behinderung auf dem langen Weg zur Menschwerdung durch Erziehung als ‚nicht integrierbar‘ zurückzulassen, bedeutet, diesem Kind das Menschsein abzusprechen (Schöler 2009, 155f.). Nichts wäre weniger „inklusiv“, als wenn behinderungsbezogen nach einer „Grenze“ gesucht würde.“ (Preuss-Lausitz, 2011)

In seiner Schrift „Ich und du“, nach der der Mensch erst durch den Dialog mit anderen Menschen zum Menschen wird, stellt der Philosoph Martin Buber fest: „Der Mensch wird am Du zum Ich“. Georg Feuser hat dies aus seiner jahrelangen Erfahrung mit der Integration eingegrenzt: „Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm

sind.“ Er sieht in der Aussonderung und der damit einhergehenden Stigmatisierung eine Be- und Einschränkung von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Davon ausgehend, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, das sich mit und durch andere Menschen weiter entwickelt, kann die soziale Vielfalt in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung ganz anders ausgeschöpft werden, als in einem homogenen Kontext.

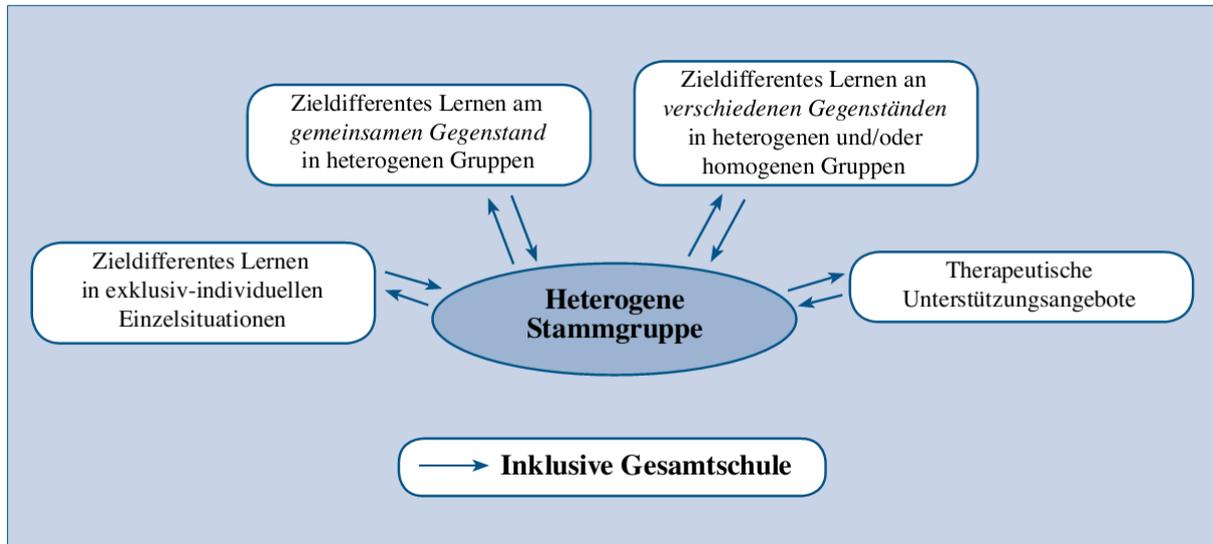
Natürlich benötigen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung Individualisierung durch **Differenzierung** nach der Zeit, dem Umfang, dem Niveau, den Hilfen, den Medien sowie den Zielen des Unterrichts.

Aber es gibt auch viele Momente im Schulalltag mit den anderen Schülerinnen und Schülern über die verschiedensten Formen kooperativen Lernens, über Kommunikation und Beziehung **Gemeinsamkeiten** herzustellen: Lerninhalte und Methoden, gemeinsame Lernorte, Lern- und Pausenzeiten, gemeinsame Lehrerinnen und Lehrer sowie gemeinschaftliche Situationen mit emotionalen und sozialen Schwerpunkten.

Müssen alle Themen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berücksichtigt werden?

Im Mittelpunkt steht die Schülerin/ der Schüler mit ihren/ seinen ganz individuellen Stärken, Schwächen, Interessen und Bedarfen – auch bezogen auf ihre/ seine Teilhabemöglichkeiten. Deshalb werden Prinzipien wie Lebensbedeutsamkeit sowie die Förderung der Handlungskompetenz, der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Kognition, der kulturtechnischen Kompetenzen in die Aufbereitung der Lehrplanthemen und der therapeutischen Angebote einbezogen. Im Unterschied zur Förderschule werden die Lerninhalte und die Methoden für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen an die der allgemein bildenden Schule angebunden. Eine Begründung derselben erfolgt damit auch zumindest primär nicht mehr nur über die individuelle Lebensbedeutsamkeit oder über eine wie auch immer verstandene Entwicklungsorientierung, sondern über die sinnvolle Beteiligung an Unterrichtsinhalten und Methoden, die auf allgemeiner Ebene begründet wurden. (A. Schwager, 2003). Einen umsetzbaren Ansatz bietet das „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ von Georg Feuser, das im gleichnamigen Kapitel 2 unter Fragen zur Unterrichtsgestaltung beschrieben ist. Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt. (Feuser, 1999)

Die Struktur einer inklusiven Schule beschreiben Jenessen und Wagner folgendermaßen:



(Abb. 1, Jenessen, 2008)

Im Rahmen der Fachtagung “Schülerinnen und Schüler mit hohem Unterstützungsbedarf und ihr Platz in einer inklusiven Schullandschaft“ (Weimar, 28./ 29. 03. 2014) stellte Professor Dr. Sven Jenessen von der Universität Koblenz-Landau ein funktionierendes Modell für eine Inklusive Gesamtschule vor. Ausgehend von einer heterogenen Stammgruppe wird Lernen in individuellen Einzelsituationen, an gemeinsamen und an verschiedenen Gegenständen in heterogenen Gruppen wie auch in homogenen Gruppen ermöglicht. Darüber hinaus werden an der Schule verschiedene therapeutische Angebote (z. B. Krankengymnastik, Logopädie, Ergotherapie) vorgehalten und eine adäquate pflegerische Versorgung sichergestellt. Zwischen allen Lernsituationen besteht ein reflexiver Austausch. Diese Flexibilität im Umgang mit Heterogenität ist besonders wichtig, wenn die Schülerinnen und Schüler mit hohem Unterstützungsbedarf in den Unterricht einbezogen werden, aber auch ihre eigenen Potentiale durch gezielte Förderung gestärkt werden sollen. (Jenessen, Wagner, 2012)

Können Schülerinnen und Schüler z. B. beim Experimentieren zur Gefahr für sich und andere werden?

Da beim Experimentieren die Handlungsorientierung im Mittelpunkt steht, ist dies eine ideale Unterrichtsform für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen in Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit kompetenzorientiert zu lernen. Sie können Versuche aufbauen, das Geschehen beobachten, beschreiben,

messen, vergleichen, interpretieren, erklären, auswerten und in größere Zusammenhänge stellen. Experimentieren ist sinnvolles, zielgerichtetes und rationales Tun auf der Basis von Anschaulichkeit.

Individuell muss durch die in der Klasse arbeitenden Pädagogen eingeschätzt werden, in welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten und wo sie welche Unterstützungen benötigen. Prinzipiell ist die kognitive Beeinträchtigung kein Ausschlusskriterium für die Mitarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Lernen alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Lesen und Schreiben?

Das Verständnis vom Lesen wird für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung in einem erweiterten Sinn begründet. Es wird nicht nur als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von abstrakten Zeichen, Signalen, Buchstaben, Wörtern und Texten definiert, sondern sieht darüber hinaus auch erlebbare Situationen und Bilder als Formen, die „Ablesbares“ beinhalten.

Auf verschiedenen Ebenen können folgende Formen Bedeutungen als „Leseinhalte“ erhalten (Euker, Koch, 2010):

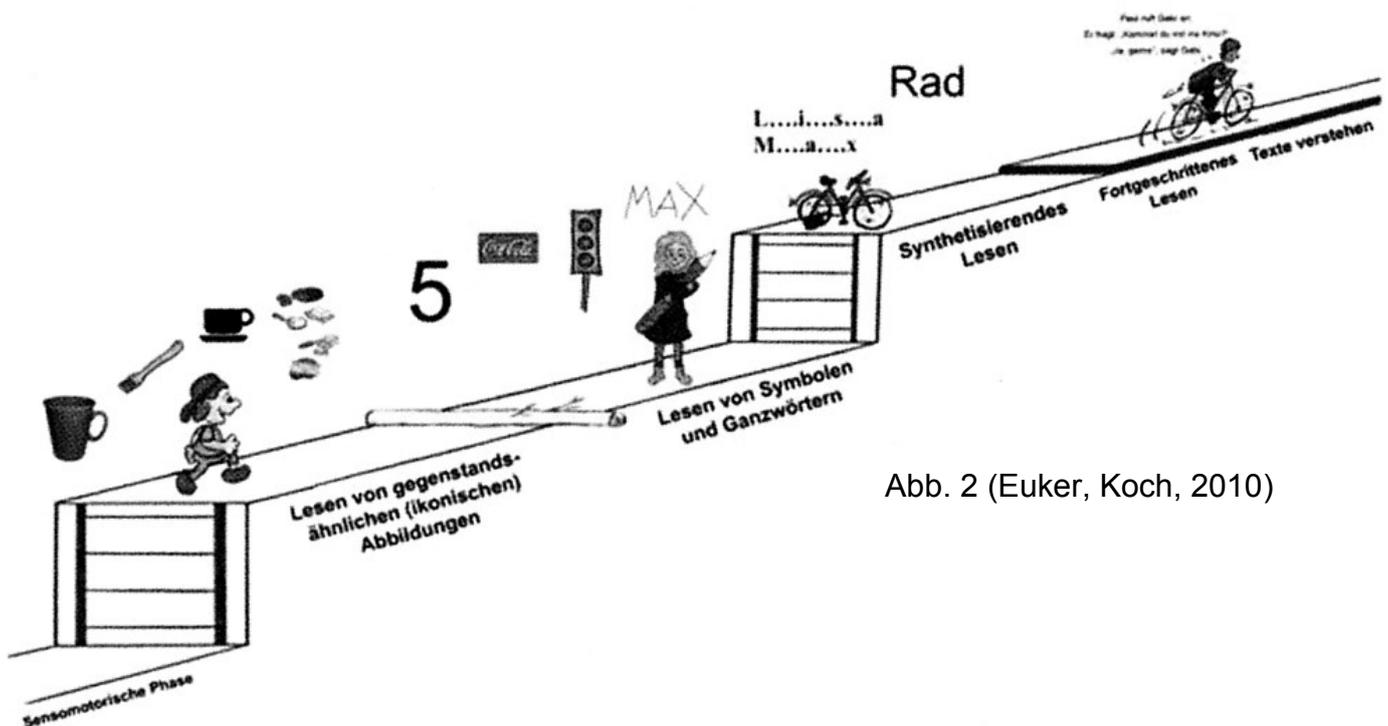


Abb. 2 (Euker, Koch, 2010)

Der Leselernprozess ist abhängig von der Wahrnehmung und der kognitiven Entwicklung. Um der Lebensbedeutsamkeit gerecht zu werden, kann er nicht losgelöst vom Alltagsgeschehen der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Für diejenigen, die in der Lage sind, eine alphabetische Strategie zu entwickeln, ist

es wichtig, sie in diesem Bereich zu fördern. Deshalb wird immer wieder hinterfragt, auf welcher Erkenntnisstufe eine Schülerin/ ein Schüler lernt. Dabei werden die früheren Phasen der Leselern-Entwicklung nicht vernachlässigt. Bilderlesen und ikonisches Lesen werden ebenso einbezogen, wie auch das Ganzwortlesen als logographemische Strategie, das eine besondere Funktion bei der Visualisierung z. B. von zeitlichen Abläufen (Stundenplänen, Kalendern, Fahrplänen, ...) hat. Schülerinnen und Schüler, deren visuelle Wahrnehmung intensiver ausgebildet ist, prägen sich eher Wortbilder ein. Sind Stärken im auditiven Bereich vorhanden, werden Wörter besser über ihre Lautstruktur erkannt. Unter Nutzung der phonologischen Bewusstheit, ist für diese Schülerinnen und Schüler ein lauttreues Schreiben möglich. Dies muss in der individuellen Förderung berücksichtigt werden.

Unabhängig von ihren Lesekompetenzen sollten Schülerinnen und Schüler im Sinne des Empowerment-Konzeptes in der Lage sein, so autonom wie möglich ihren Alltag auch mit Hilfe der sie umgebenden Schriftsprache zu gestalten.

Für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, über sich, ihre Gefühle, ihre Wahrnehmungen zu kommunizieren. In diesem Fall werden die verschiedenen Methoden der Kommunikation (gestützt, unterstützt, nonverbal, über Handzeichen, Bildsysteme, ...) in den Lese- und Schreiblernprozess einbezogen. Das Nichtbeachten des Mitteilungsbedürfnisses über eine fehlende Sprachmächtigkeit kann zu Verhaltensauffälligkeiten führen.

Welche Schulformen sind für den gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung optimal? Wie gelingt ihre soziale Integration in den verschiedenen Schulformen?

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können in allen Schulformen inklusiv lernen. Es gibt inzwischen Erfahrungen zum Gemeinsamen Unterricht in Grund-, Regel-, Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen.

Die besten Voraussetzungen für die Inklusion bieten die Gemeinschaftsschulen, da sie auf einer Kultur der Akzeptanz basieren und auf einem pädagogischen Konzept aufbauen, das die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler von Anfang an vorsieht. Damit verbunden sind die an der Schule tätigen verschiedenen Professionen, die auf gleichberechtigter partnerschaftlicher Ebene miteinander kooperieren.

An vielen Grundschulen gibt es bereits sehr gute Erfahrungen mit Kindern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Offener und handlungsorientierter Unterricht sowie individuelle Förderung sind hier oft schon Alltag. Die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen gelingt gut, sie sind akzeptiert und in schulische sowie in Freizeitaktivitäten involviert. Auch wenn schulleistungsbezogene Variablen für die

Anerkennung und Akzeptanz in der Klasse eine große Rolle spielen (s. a. Martschinke et.al, 2012), so belegen Kinder mit Förderbedarf in der Rangreihe der Nominierungen nicht die untersten Plätze. Soziometrische Erhebungen zeigen, dass sie über vernetzte Beziehungen zu ihren Klassenkameraden und ein stabiles Selbstkonzept verfügen.

In der Bildungsstudie 2014 wurde festgestellt, dass im Primarbereich 44% der Kinder mit Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht lernen, aber nur noch die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler in den Sekundarbereich übergehen. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (s. Bildungsstudie 2014).

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung sind eine Herausforderung und Chance an der Regelschule und immer für eine Überraschung gut. Diese Aussage der Sonderpädagogin K. Grube an der IGS Bonn-Beuel lässt die Schwierigkeiten, aber auch die positiven Momente der Inklusion dieser Schülerinnen und Schüler (K. Grube, mittendrin e.V., Hrsg., 2012) an Regelschulen deutlich werden. Deshalb sind an den weiterführenden Schulen die mit zunehmendem Alter einhergehenden Veränderungen der Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander durch die Unterschiede in der psychosozialen Entwicklung zu berücksichtigen.

Prozesse, die in der Pubertät ablaufen, dienen der ...

... **Selbstfindung** (u.a. Sinn- und Wertevorstellungen entwickeln)

... **Loslösung** von den Eltern

... Berufsfindung, **Bestimmung der sozialen Rolle** in der Gesellschaft

... Bestimmung der **geschlechtlichen Identität** im Miteinander

Um dies im schulischen Rahmen zu unterstützen, sind zusätzliche Angebote im lebenspraktischen Bereich, zur sexualpädagogischen Bildung, zur beruflichen Orientierung genauso wie Freizeitangebote notwendig. Ein „organisiertes begleitetes Freizeitangebot in den Pausen vorübergehend oder auch dauerhaft in großen Systemen“ kann dabei für die Schülerinnen und Schüler hilfreich sein. (ebd.) Besonders bei „Einzelintegrationen“ muss einer Vereinsamung der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorgebeugt werden. Außerdem ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Jugendlichen zur Identitätsfindung und Stärkung ihrer Autonomie Gelegenheit erhalten, sich einer Peer-Group anschließen zu können.

Köbberling und Schley haben in Ihrer Untersuchung zur Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen festgestellt, dass die soziale Integration der Kinder mit Behinderungen in die Gruppe der Gleichaltrigen hinter den Anfangserwartungen an Integrationsklassen zurückblieb. Die Lebenswelten von Jugendlichen ohne und mit Behinderung sind zu unterschiedlich, persönliche

Freundschaften entstehen selten. Damit wird die die Integration/ Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in Frage gestellt. Alle Schüler in einer Inklusionsklasse erwerben soziale Kompetenzen in Bezug auf Rücksichtnahme und Beachtung der Individualität eines anderen.

Für die Schüler mit Beeinträchtigungen bestehen die positiven Erfahrungen besonders in den innerpsychischen Auseinandersetzungen mit dem Selbst- und Fremdbild - auch wenn ihnen hierbei die Unterschiede bewusst werden, sich selbst und andere in deutlicher Unterscheidung wahrzunehmen. So haben sie aber auch die Chance zu einem Selbstbild zu gelangen, das sie vielfach überprüfen und in einer zunehmend klarer umrissenen Abgrenzung von anderen entwickeln können. Die Basiskompetenzen, die sie dabei erwerben, sind notwendig, um zu einer komplexen sozialen Umwelt in Beziehung zu treten und absehbare Schwierigkeiten bewältigen zu können. (ebd.)

Der spezifische Sinn und der Aufgabenschwerpunkt bei der Integration/ Inklusion im Sekundarbereich muss im Bereich der innerpsychischen Integration gesehen werden. Pädagogische Aufgaben beziehen sich darauf, Unterstützung und Begleitung zu geben auf dem Weg zu einem geklärten Selbst-Bild zu finden, das sich selbst akzeptiert und Stärken und Schwächen integriert.

Dabei ist nicht die Art oder Form der Behinderung ausschlaggebend. Es zeichnet sich ab, dass Integration/ Inklusion ein zu gestaltender Prozess zwischen Menschen ist, der wesentlich aus der Intensität des Sich-Einlassens aufeinander lebt.

Parallel zum Prozess der psychosozialen Entwicklung ist der Prozess der psychosexuellen Entwicklung zu beachten, der in folgenden Bereichen wirksam wird:

- außerfamiliäre Kontakte und Orientierung an Gleichaltrigen
- Freizeitgestaltung
- äußeres Erscheinungsbild
- Interesse für das andere bzw. auf Grund von Homosexualität gleiche Geschlecht
- Zukunftsvorstellungen und –planungen
- sexuelle Aufklärung und Sexualerziehung
- Identitätsfindung, Selbstbild und Selbsteinschätzung

In einer vergleichenden Studie bezogen auf die o. a. Bereiche „... zwischen in Sonderschulen für Schwerstbehinderte und in Integrationsklassen unterrichteten Mädchen und Burschen“ von Eva Rittberger aus dem Jahr 2000 zeigte sich eine Evidenz zugunsten der Mädchen und Jungen aus Integrationsklassen. Diese erfahren eine günstigere psychosoziale Sexualentwicklung als die in Förderschulen unterrichteten. Ihre Eltern waren dieser Thematik gegenüber aufgeschlossener und ein individueller Sexualekundeunterricht in den Integrationsschulen führte zu besserer Aufklärung. Insgesamt blickten die Jugendlichen aus den Integrationsklassen zuversichtlicher als ihre Altersgenossen an den Förderschulen ihrer Erwachsenenrolle entgegen.

2 Fragen zur Gestaltung des Unterrichts in inklusiven Settings

Was ist bei der Gestaltung des Unterrichts zu beachten, damit er auch den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gerecht werden kann?

Das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit lässt sich in der Unterrichts- und Organisationsstruktur durch verschiedene Unterrichtsformen lösen. Kooperative Lernformen, die ein soziales Miteinander der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sind Voraussetzung für offene Unterrichtsstrukturen. Miteinander lernen, sich gegenseitig helfen sind wichtige Grundlagen für die Schaffung eines positiven Klassenklimas, in dem jede Schülerin und jeder Schüler in seiner Individualität Anerkennung findet.

Meyer spricht von fünf Grundformen des Unterrichts. Der reale Unterricht ist dann jeweils eine mehr oder weniger phantasievolle Variation einer dieser Grundformen.

Grundformen des Unterrichts sind didaktische Erfindungen zur Inszenierung von Lehr-Lernsituationen. Sie grenzen sich methodisch, zeitlich, sozial und räumlich voneinander ab (Meyer, 2007):

- durch unterschiedliche Zielsetzungen,
- durch die je unterschiedliche Bevorzugung bestimmter Sozialformen und Handlungsmuster,
- durch einen je unterschiedlichen zeitlichen Rhythmus (Lektionenunterricht, Epochenunterricht, Ad-hoc-Unterricht, usw.),
- durch ein unterschiedliches Maß von Lehrerlenkung sowie Schülerinnen- und Schüler selbsttätigkeit (gelenkt/selbstorganisiert/kollektiv)
- sowie durch die unterschiedliche Gestaltung des Lernorts und der eingesetzten Medien.

Einen guten Überblick über die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung bildet das „Ei des Kolumbus“ von Hilbert Meyer, mit der Maßgabe, dass eine Drittelparität von individualisiertem, lehrgangsförmigen (Frontalunterricht) und kooperativem Unterricht sowie eine Fokussierung auf einige, für die jeweilige Klassen- und Lernsituation optimalen Methoden zu sehr guten Lernergebnissen führen. (s. Abb. 3)

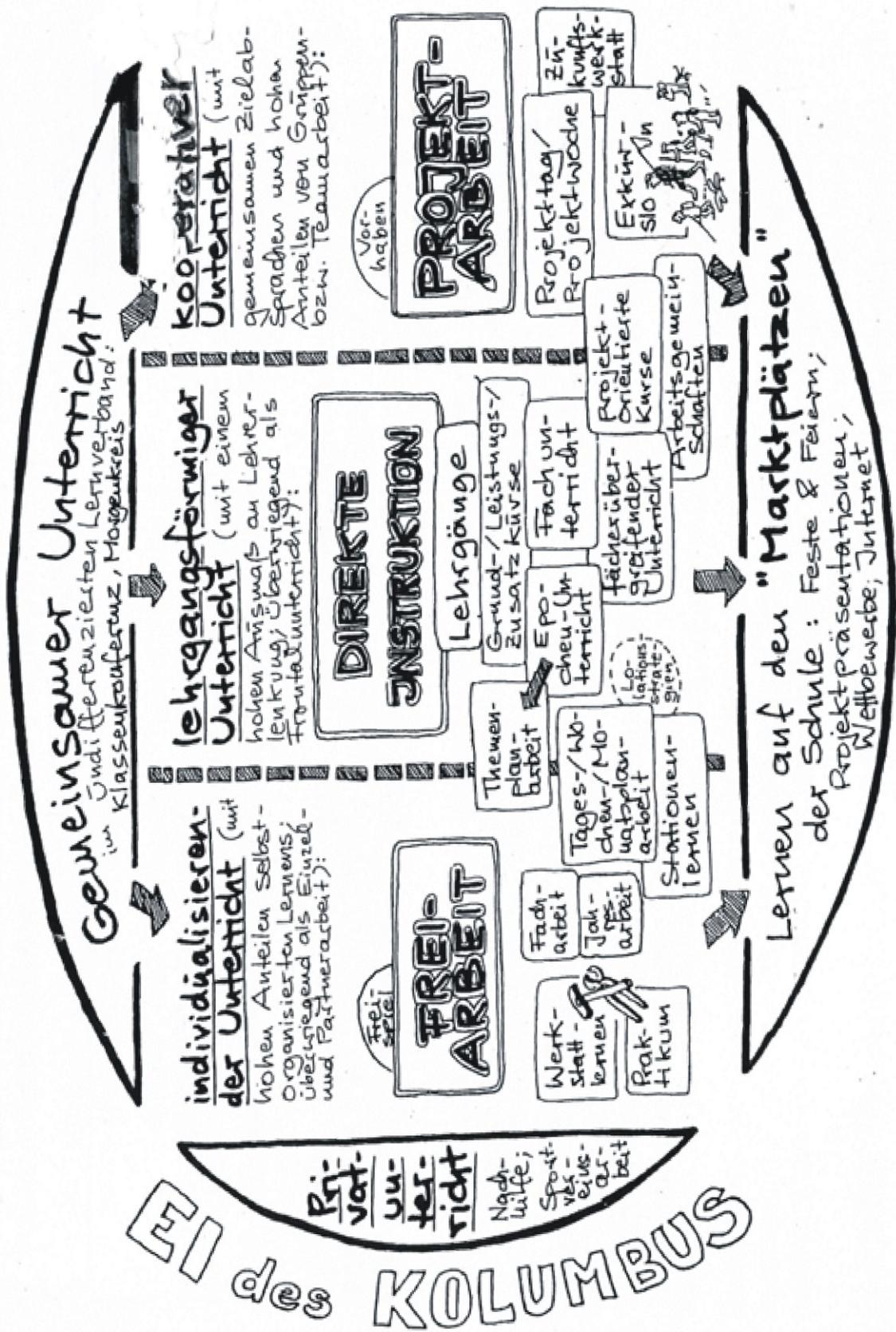


Abb.3: Grundformen des Unterrichts- „Ei des Kolumbus“, Meyer, 2001

Was bedeutet das Lernen am gemeinsamen Gegenstand?

Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist ein Unterrichtskonzept. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe auf ihrem Niveau an einem gemeinsamen inhaltlichen Schwerpunkt. Die Art und Weise, sowie der Grad der Erschließung des Unterrichtsgegenstandes richtet sich nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Einzelnen. Das Lernen wird so organisiert, dass alle Schülerinnen und Schüler sich mit demselben Thema, dem gemeinsamen Lerngegenstand erfolgreich beschäftigen.

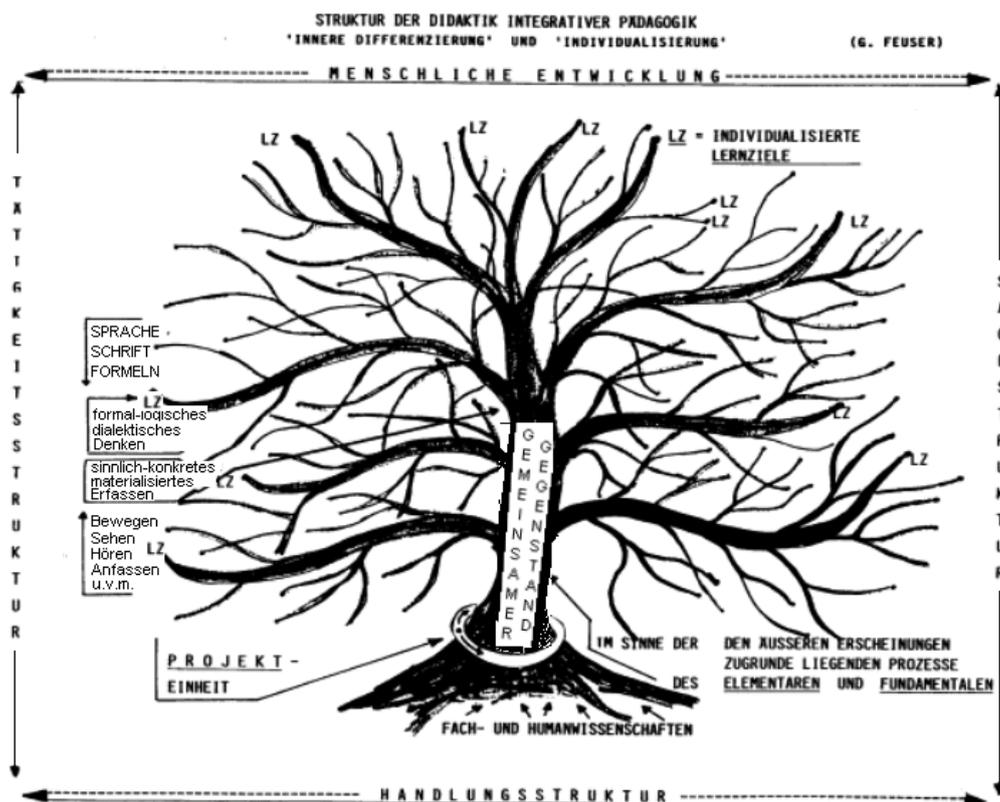
Als Gemeinsamer Gegenstand ist der zentrale Prozess zu verstehen, der hinter den Dingen und Erscheinungen steht. (Feuser 1995, 174)

Feuser definiert eine allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, die auf alle Kategorisierungen verzichtet und demnach radikal integrativ ist, wie folgt: Alle Kinder (sollen)...

- ... in Kooperation miteinander
- ... auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- ... in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an
- ... und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘
- ... spielen, lernen und arbeiten. (Feuser ebd.)

Grundvoraussetzung für die Auswahl der Inhalte sollte sein, dass alle alles lernen können. Der Pädagoge beschneidet nicht schon im Vorfeld die Möglichkeiten der Kinder, indem er Inhalte speziell auswählt, sondern gibt allen die gleiche Chance, am gemeinsamen Gegenstand zu lernen.

Struktur der Didaktik integrativer Pädagogik nach Feuser: (Abbildung 4, Feuser, 1995)



Dieser Baum spannt sich vertikal zwischen **HANDLUNGSSTRUKTUR** (Lernhandlungen) und **MENSCHLICHER ENTWICKLUNG** und horizontal zwischen **TÄTIGKEITSSTRUKTUR** (Phase der aktuellen Entwicklung im Sinne der momentanen Handlungskompetenz, Phase der nächsten Entwicklung) und **SACHSTRUKTUR** (Lerninhalte). Die Wurzeln bilden die einzelnen Fachdisziplinen. Der Stamm repräsentiert das Gemeinsame, die Lebensbedeutsamkeit des Themas im Sinne des Elementaren und Fundamentalen (allgemeine Inhalte gehen in Erlebnisse, Erfahrungen, Einsichten des Subjektes ein...). Beim genaueren Betrachten zeigen sich die Sachstruktur des Themas, werden Vorhaben deutlich, ergeben sich Methoden und Organisationsformen im Blick auf eine zunächst basale Auseinandersetzung. Für alle Äste gilt dabei: In der Nähe des Stammes befinden wir uns im Bereich der Erfahrungen, je weiter wir den Verästelungen folgen, desto mehr Abstraktionsfähigkeit ist nötig. Die Äste symbolisieren die Stufen der Erkenntnisgewinnung:



1. Im Zentrum der **sinnlich-wahrnehmenden Ebene** stehen alle Wahrnehmungsbereiche, die für das Lernen in den anderen Niveaus grundlegend sind: Taktile, olfaktorisch (über den Geruchssinn), gustatorisch (über den Geschmackssinn), optisch, akustisch. Über das Zusammenspiel der Wahrnehmungen in visuellen, olfaktorischen und taktilen Bereichen definieren sich für das Kind Personen, Situationen und Gegenstände.
2. Auf der **handelnd-aktiven Ebene** setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand über Forschen und Probieren auseinander in Experimenten, Exkursionen, Rollenspielen,
3. Auf der **bildlich-darstellende Ebene** findet eine Generalisierung vom Konkreten zur 1. Abstraktionsstufe statt, nämlich zum Lernen mit 2 bis 3-dimensionalen Repräsentanten (Modelle, Filme, Fotos, Zeichnungen, Skizzen, Karten, ...).
4. Auf der **begrifflich-abstrakten Ebene** ist das Medium Sprache Grundlage: Verwendung von Fachbegriffen, Aufschreiben von Beobachtungen und Erkenntnissen, Vergleichen, Bewerten, Berechnen.

Das Grundprinzip der Didaktik des gemeinsamen Unterrichts ist die Binnendifferenzierung, die sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren kann:

- unterschiedliche Lernziele bei gleicher Aufgabenstellung
- unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer gemeinsamen Struktur
- unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, unterschiedliche Themen und Strukturen bei gleichzeitigem Aufeinander-bezogen-Sein
- unterschiedliche Aufgabenstellungen
- unterschiedliche Verwendung von Hilfsmitteln und Medien

Diese Prinzipien finden Eingang in den Differenzierungsmatrizen, die auf dem Konzept von Feuser aufbauen und die Heterogenität bei der Annäherung an einen Lerngegenstand zugrunde legen. Einige Matrizen, die sich in der Praxis bewährt

haben, sind auf den Seiten der Thüringer Forschungsstelle für gemeinsamen Unterricht (www.gu-thue.de) zu finden.

Im Folgenden werden 2 Beispiele für die Unterrichtsvorbereitung mit Differenzierungsmatrizen vorgestellt, die nach der jeweiligen Lernumgebung (Klassenzusammensetzung, Unterrichtsformen, vorhandenen Räumlichkeiten und Unterrichtsmaterialien sowie regionalen Möglichkeiten) adaptiert werden können.

Beispiel für eine Differenzierungsmatrix zum Thema: Wie verhalten sich Körper beim Erwärmen? (Viola Sommer)

abstrakte Ebene	Aufschreiben der Beobachtungen	Ermitteln des Längen-Ausdehnungskoeffizienten	Temperatur-Zeit-Diagramm, Ermittlung der Volumina	Fundamentalpunkte in Diagramm eintragen, mit Kelvin-Skala vergleichen	Wärmemenge errechnen
symbolische Ebene/Darstellung	kleine Texte lesen (Lückentexte), Aufschreiben der Beobachtungen mit Hilfen, Messen und in Tabellen eintragen	Werte in Tabelle eintragen, Längen messen	Temperatur und Zeit in Tabelle eintragen	Temperatur und Zeit in Tabelle eintragen; Fundamentalpunkte in Tabelle erkennen	Zusammenhang zwischen Wärmemenge und Brownscher Molekularbewegung erklären
vollständig vorstellend	Wort und Bild zuordnen: erhitzen, Wärme, Ausdehnung	Verhalten der Körper und Stoffe beschreiben, Begriffe Metall und Bimetallstreifen, Unterschiede beschreiben (m. Abbildung)	Anomalie des Wassers: Fixpunkte, in vorgegebener Übersicht einordnen Warum ist Wasser eine besondere Flüssigkeit?	Sieden oder Verdunsten; Bestimmung der Fundamentalpunkte, beschreiben, Abbildungen nutzen	Aggregatzustände anhand der bildlichen Darstellung der Brownschen Molekularbewegung erkennen; Begriff: Molekül
teilweise vorstellend	Beobachtung verbalisieren, Veränderungen an Abbildungen erkennen	Längen-Unterschiede verbalisieren, zeichnen; >; <	Beschreiben der Vorgänge beim Abkühlen bzw. erhitzen; Vorgänge im Abbild wiedererkennen	Erkennen der Fundamentalpunkte	Begriff: Teilchen kennen und erklären
konkret bzw. anschaulich h-praktisch	Wasser erhitzen, magischer Luftballon, Münze, wachsende Stricknadel	Versuche: Stricknadel, Bimetallstreifen	Versuch: Flaschenthermometer Volumenveränderung von Wasser beim Gefrieren	Versuche: Schmelzen und Erstarren, Verdampfen und Kondensieren	mit Schülern Teilchenbewegung erlebbar werden lassen; visualisieren

	Verändert Wärme Körper?	Längenänderung fester Stoffe	Volumenänderung flüssiger Stoffe, Anomalie des Wassers „Wasser-eine besondere Flüssigkeit“	Änderung des Aggregatzustandes	Brownsche Molekularbewegung
--	--------------------------------	-------------------------------------	---	---------------------------------------	------------------------------------

Differenzierungsmatrix zum Thema: Industrialisierung (Heike Sarow, RS Rositz)

abstrakt	Vortrag über Erfindungen, die die Industrialisierung vorantrieben oder begleiteten	Bedeutung der Industrialisierung erläutern; erkennen der Unvermeidbarkeit der Ausbreitung in Europa (Diskussionsrunde)	Bedeutung der Industriellen Revolution erfassen und mit anderen Revolutionen und ihrer Wirkung vergleichen (Erörterung)	Führung durch die Ausstellung zur Veränderung der Region durch die Industrialisierung	Reflektion der eigenen Lebens- und Lernbedingungen, mit denen damaliger Minderjähriger vergleichen
symbolische Ebene/ Darstellung	Bildmaterial im Zeitstrahl ordnen	Zusammenhänge als Flussdiagramm gestalten (Ursache - Wirkung)	Dokumentation zur Entwicklung der Eisenbahn bis heute (Power Point o. Plakat)	Ausstellung vorbereiten, Bildmaterial beschriften, ordnen	Erstellen fiktiver Lebensläufe in Schrift und Bild (Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten)
vollständig vorstellende Handlung	Erfindungen beschreiben und ihren Nutzen erkennen	Ursachen des Beginns der Industr. in GB erfahren, Folgeentw. erschließen (Texte, Gespräche)	Material zur Entwicklung der Verkehrswege (Bahn) als Motor der Industrialisierung	Material zu einem im 19. Jhd. gegründeten regionalen Betrieb sammeln, Medien, Archive nutzen	Informationen mit versch. Sachtexten, Medien zum Leben der Menschen sammeln und auswerten
teilweise vorstellende Handlung	Bildmaterial mit Erfindungen des 18./19Jhds. sammeln	Einsatz der Dampfmaschine in der Textilherstellung in GB Bildervergleich	Industriestandorte, Bodenschätze, Bahnlinien in eine Karte einzeichnen	Modell einer Industrieanlage basteln oder zeichnen	eigene Spielszenen nachspielen und selbst gestalten
anschaulich/ praktisch	Experimente mit Wasserdampf, Glühlampe, Lochkamera	Naht mit der Hand nähen und mit der Maschine (Vergleich)	Stadtansichten vor und nach 1830 vergleichen	Exkursion in die Umgebung (Bahnhof, alte Fabrikgebäude)	Filmmaterial aus der Zeit anschauen (Spielfilme)
	technische Erfindungen	Voraussetzungen und Beginn der Industrialisierung	Industrialisierung in Deutschland	Industrialisierung in der Region	Folgen der Industrialisierung/ soziale Frage

Wie können individuelle Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berücksichtigt werden?

Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihre Persönlichkeit selbstbestimmt entfalten können. Sie ergibt sich aus dem individuellen sonderpädagogischem Förderbedarf, dem besonderen Lernbedarf der Schülerin/des Schülers und dem Bildungsanspruch des jeweiligen Lehrplanthemas.

Daraus resultiert für alle am Bildungsprozess Beteiligten ein komplexes Aufgabenfeld der schulischen Bildung, das die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten in allen Teilbereichen einschließt.

Das Lernen orientiert sich an den Prinzipien von Anschaulichkeit, Lebensunmittelbarkeit, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung. Dabei ist individuell auf die jeweilige Schülerin / den jeweiligen Schüler das Lernangebot zu adaptieren. Dies kann geschehen durch:

- eine Entflechtung des Angebotes (Vereinfachung, Umstrukturierung z. B. durch kleinschrittige Gliederung, Konzentration auf das Wesentliche)
- die Reduktion von Lernvorhaben, wenn es notwendig scheint (am Können ansetzen)
- die Elementarisierung komplizierter Sachverhalte, Benutzen der „Einfachen Sprache“
- Lernprozesse nach den Stufen des Erkenntniserwerbs verständlich gestalten
- Lernen mit allen Sinnen
- lernförderndes Klima
- individuelle Fördermaßnahmen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten, Kommunikation, Selbstständigkeit

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bedeutet dies, dass nicht alle alles lernen (müssen), sondern Interessen, Begabungen, Stärken, vielleicht auch Wünsche und zukünftige Schwerpunkte im beruflichen sowie im privaten Leben - besonders in den oberen Klassenstufen - berücksichtigt werden.

In einem offenen und handlungsorientierten Unterricht finden sich viele Momente, die individuelle Förderung im Unterricht umzusetzen. Und wahrscheinlich wird es auch Notwendigkeiten der Einzel- oder Kleingruppenarbeit in diesem Bereich geben.

Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, ist eine effektive Zusammenarbeit von Fachlehrerinnen und Fachlehrern mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts notwendig. Dies ist nicht ohne Schulentwicklung möglich!

3 Fragen zur inklusiven Schulentwicklung

Was müssen Lehrkräfte können, die in inklusiven Settings unterrichten?

Das Ergebnis des Projektes zur „Inklusionsorientierten Lehrerbildung“ der European Agency for Development in Special Need Education 2011, (S. 17) zur Ausbildung von Lehrkräften für die Inklusion gibt auf diese Frage eine Antwort:

Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden vier für Unterricht und Lernen zentralen Werte ermittelt:

I Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Differenz der Lernenden wird als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.

II Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden. Einbezogen ist die Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden sowie effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen.

III Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit sind von zentraler Bedeutung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Das betrifft nicht nur die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Professionen, sondern auch mit Eltern und Familien sowie mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich.

IV Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Das Profil bietet einen allgemeinen Rahmen mit einer Aufstellung der Kompetenzbereiche, die auf alle Lehrerbildungsprogramme anwendbar sind (d. h. nicht alters-, phasen-, sektor-, bildungsgang-, methodenspezifisch).

Das Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext wurde im September 2014 in einem Positionspapier des Verbands Sonderpädagogik e.V. beschrieben. Ausgangspunkte sind die Ergebnisse der European Agency in dem o. a. Projekt sowie die Unverzichtbarkeit der Profession und Professionalität der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und ihr kooperatives Zusammenwirken mit allen anderen am Bildungsprozess Beteiligten. (vds, 2014)

Wie können Kooperation und Teamarbeit zwischen den verschiedenen Professionen gestaltet werden?

Wie die Kooperation zwischen den verschiedenen Lehrkräften aussehen kann, beschreiben Lindmeier und Beyer (2011). Sie sprechen von 4 verschiedenen Formen des Co-Teachings :

- **Unterstützendes Lehren:** Lehren findet statt, wenn eine Lehrkraft die führende Rolle im Unterricht einnimmt, während die andere Lehrkraft einzelnen Schülerinnen und Schülern gleichzeitig Unterstützung gibt.
- **Paralleles Lehren:** Beide Lehrkräfte arbeiten im selben Klassenraum mit verschiedenen Gruppen, wobei auch die gemeinsame Durchführung eines Experimentes, die zeitweilige selbstständige Arbeit einer Gruppe oder der Wechsel der Lehrkräfte zwischen den Gruppen möglich ist.
- **Komplementäres Lernen:** wenn der durch eine Lehrkraft vermittelte Stoff durch die andere Lehrkraft aufbereitet wird bspw. durch Unterstützung beim selbstständigem Aufschreiben
- **Lehren im Team:** Aufgaben der Planung und Durchführung des Unterrichts, einschl. der Anpassung an besondere Bedürfnisse zwischen beiden Partnern sind gleich verteilt.

Dazu gehören 5 Schlüsselemente:

Zielsetzung:

Es muss ein zentrales Ziel der gemeinsamen Arbeit geben, dem die Beteiligten zugestimmt haben, das also im Rahmen der Schulöffentlichkeit vereinbart worden ist.

Wertesystem:

Die Erkenntnis, dass jeder beteiligte Co-Lehrer notwendige und einzigartige Kompetenzen und Kenntnisse besitzt, ist Teil des Wertesystems.

Gleichwertige, verschiedenartige Rollen:

Indem die Beteiligten in der Interaktion miteinander abwechselnd die Rollen des Experten übernehmen, wird eine grundsätzliche Gleichwertigkeit gezeigt und erlebt.

Kooperative Leitung:

Die Leitungsfunktion, die im traditionellen Unterricht die allein anwesende Lehrkraft innehat, wird als geteilte bzw. wechselnd übernommene Leitung und Verantwortung organisiert.

Kooperativer Prozess:

Die Zusammenarbeit geschieht in einem kooperativen Prozess, der direkte Interaktion umfasst, auf einem positiven Verständnis von Interdependenz und persönlicher Verantwortung beruht.

Lindmeier und Beyer stellten in ihrer Untersuchung fest, dass gelingende Kooperation zwischen Sonderpädagoginnen/ Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften sich nicht auf Basis von Offenheit und gutem Willen „von selbst“ einstellt. (ebd. S. 411/12)

In der Befragung wurde deutlich, dass die Kooperation in Lehrerteams eine komplexe, anspruchsvolle Tätigkeit darstellt, die in der momentanen Praxis durch ungeklärte und wenig unterstützende Rahmenbedingungen zusätzlich erschwert wird.

Der Kern der Probleme in der Zusammenarbeit liegt oft in fehlenden Zielperspektiven und Konzepten und der daraus resultierenden unklaren Aufgaben- und Rollendefinition. Es ist eine **wichtige Aufgabe von Schulentwicklung**, ein solches Konzept innerhalb des Kollegiums zu entwerfen, und die Organisationsstrukturen der Schulen so anzupassen, dass die Umsetzung kooperativen Lehrens und Lernens erleichtert wird. Individuellen Kooperationsproblemen in den jeweiligen Teams könnte mit Angeboten wie Supervisionen, Fortbildungen und weiteren angeleiteten Methoden der Teamentwicklung begegnet werden. (ebd.)

Wichtig ist, dass beide Teilnehmer sich in der Unterrichtssituation wohl fühlen und das umsetzen können, wofür sie beide angetreten sind: **Alle** Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu begleiten.

Welche strukturellen Grundlagen sind notwendig, um ein Lernen im inklusiven Kontext umzusetzen?

Eine gute Voraussetzung für gelingende Inklusion stellt eine veränderte Organisationsstruktur durch Rhythmisierung und Epochalisierung sowie eine feste Teamstruktur dar.

Arbeiten in Team-Strukturen

In den Schulen werden Klassenteams aus Pädagoginnen und Pädagogen für mindestens 2 Klassen gebildet. So kann gewährleistet werden, dass möglichst wenig Pädagogenwechsel in den Klassen stattfindet und eine stabile Pädagogengruppe zusammenarbeitet. Es sind räumliche und zeitliche Möglichkeiten für Teamberatungen vorhanden. Pädagogische Konzepte können mit großer Kontinuität erarbeitet und umgesetzt werden. Die Aufgaben im Team werden zu gleichen Teilen in der Vorbereitung und Umsetzung des Unterrichts vergeben. (Krämer-Kilic, 2009)

Rhythmisierung des Unterrichts

Der Unterricht findet für alle Schülerinnen und Schüler in Blöcken, getrennt von 2 großen Pausen, statt. Die bisherige 45-Minuten-Regelung für eine Schulstunde entfällt. Schon Klafki spricht davon, dass eine 45-Minuten-Schablone mit ständigem Wechsel voneinander isolierter Fächer es den Schülerinnen und Schülern erschwert, sich auf Schlüsselprobleme zu konzentrieren. Durch den geblockten Unterricht können häufige Lehrerwechsel verringert und die Teambildung erleichtert werden. Überdies begünstigt dieser Rhythmus durch seinen flexiblen zeitlichen Rahmen die Entwicklung stabilerer Lehrer-Schüler-Beziehungen und damit eine effektivere Gestaltung der erzieherischen Arbeit.

Der Stundenplan bleibt in der gewohnten Form als "Leitfaden" bestehen. Die Lehrkräfte haben jedoch größere Handlungsspielräume innerhalb des Stundenplans und können je nach Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich entscheiden, wie sie ihren Unterrichtsrhythmus

gestalten, z.B. wie lange welches Fach gelernt wird oder wann eine kurze Pause eingelegt wird.

Epochalisierung des Unterrichts

Epochal- bzw. Epochenunterricht ist eine veränderte Form der Stundenplangestaltung und des Unterrichtsaufbaus. Hierbei wird für einen gewissen Zeitraum (Epoche) das Nebeneinander der Fächer aufgehoben, um konzentrierter bei einem Unterrichtsgegenstand zu verweilen. Den Wesenskern des Epochenunterrichtes bildet das Prinzip der Konzentration. Er wirkt sich auf folgende, voneinander abhängige Aspekte des Unterrichts aus:

- zeitliche Gliederung
- Ziele, Inhalte und Themen des Unterrichtes (Tiefe statt Breite)
- Lehr- und Lernmaterial
- seelisch-geistige Kräfte von Lehrenden und Lernenden
- soziale Kontakte von Lehrern und Schülern

Der Epochenunterricht eignet sich in besonderer Weise für fächerverbindende Themen. (s. a. Kamm, 2000)

Die Neuorientierung von Schulen sollte nicht nur im Hinblick auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen, sondern stellt einen Ansatz für gelingende Unterrichtspraxis überhaupt dar.

Welche Kriterien gelten für eine inklusive Schule? Wie können sie überprüft werden?

Wenn Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im inklusiven Kontext in einer regulären Schule lernen, ist das Thema Inklusion und Umgang mit Behinderung/ Beeinträchtigung für **die ganze Schule** relevant. Das bedeutet, dass es mit allen an der Schule kommuniziert und thematisiert wird und sich auch alle damit auseinandersetzen. Nur mit der Wertschätzung aller können mögliche Diskriminierungs- und Aussonderungstendenzen verhindert werden. Wirkliche Inklusion ist dann erreicht, wenn sich alle in den Lebensraum Schule involvierten Personen (pädagogische Fachkräfte, sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern) damit identifizieren.

Wie eine Schule das umsetzen kann, wird im Folgenden über den „Index für Inklusion“ deutlich. Hier kann die Schule sich selbst dazu befragen und einschätzen. (Boban, Hinz, 2014)

Der Index für Inklusion:

- ... ist ein Praxismaterial, das verdeutlicht, was Inklusion für alle Aspekte von Schule bedeutet - im Lehrerzimmer, im Klassenraum und auf dem Schulhof.
- ...ist zugleich auch eine Materialsammlung, die jeder Schule bei den eigenen nächsten Schritten ihrer Schulentwicklung hin zu einer 'Schule für alle' helfen kann, die eine Pädagogik der Vielfalt anstrebt.
- ... fordert die Entwicklungspotentiale jeder Schule heraus und unterstützt sie gleichzeitig.
- ... bietet Schulen eine Unterstützung im Prozess ihrer Reflexion und Entwicklungsplanung.
- ... hilft, Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und anderer Menschen aus dem Umfeld sichtbar zu machen.
- ... hilft der Schule im Rahmen der Schulentwicklung, ein inklusives Leitbild zu entwickeln.
- ... verbindet die Steigerung von Leistungen mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfeldes.
- ... kann helfen, Verbesserungen innerhalb der Schule weiter voranzutreiben, indem er das Augenmerk auf Werte und Lehr- und Lernbedingungen legt.
- ... bringt die Sicht des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind und die Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung. (Boban, Hinz ebd.)

Dimensionen des Index für Inklusion

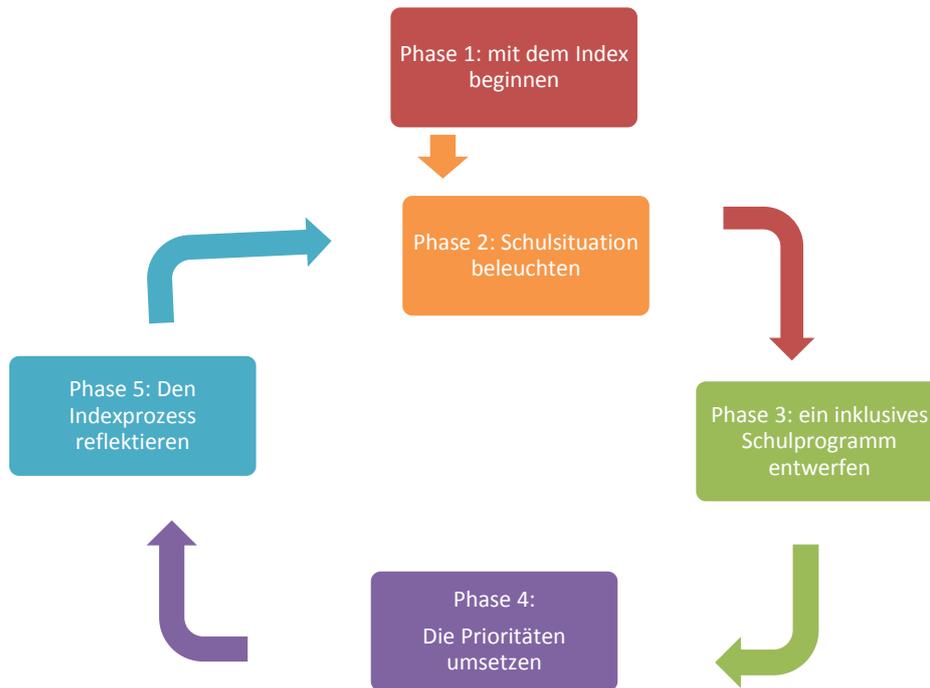
Der Index bietet die Struktur für eine detaillierte Betrachtung der Schule an, in die alle einbezogen werden, die mit der Schule verbunden sind. Dieser Prozess selbst trägt schon zur Entwicklung von Inklusion bei. Die Schule wird anhand folgender Dimensionen betrachtet:

Kulturen: Diese Dimension reflektiert tief verwurzelte Einstellungen, Werte und Überzeugungen. Kulturen zu verändern ist für eine wirkliche Entwicklung unentbehrlich.

Strukturen: Diese Dimension befasst sich zum einen damit, wie die Schule organisiert ist und zum anderen mit deren Veränderung.

Praktiken: Bei dieser Dimension geht es um Lehr- und Lernprozesse und darum, Ressourcen zu entwickeln und zu nutzen. (Boban, Hinz, 2014)

Die Phasen des Index-Prozesses:



Phase 1: Mit dem Index beginnen (6 Wochen)

Das Index-Team bilden; den Zugang zur Schulentwicklung reflektieren; ein Bewusstsein für den Index in der Schule wecken: Sich über das Konzept des Index und den Rahmen der Bestandsaufnahme austauschen, die Beschäftigung mit Indikatoren und Fragen intensivieren, die Arbeit mit anderen Gruppen vorbereiten.

Phase 2: Die Schulsituation beleuchten (drei Monate)

Einschätzungen erkunden von Mitarbeitern und schulischen Gremien, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Mitgliedern der Gemeinde; Prioritäten für die Entwicklung setzen.

Phase 3: Ein inklusives Schulprogramm entwerfen

Den Rahmen des Index in das Schulprogramm einbauen, Prioritäten in das Schulprogramm einarbeiten.

Phase 4: Die Prioritäten umsetzen (laufend)

Prioritäten in der Praxis umsetzen, Entwicklungen nachhaltig gestalten, Fortschritte dokumentieren.

Phase 5: Den Index-Prozess reflektieren (laufend)

Entwicklungen evaluieren, die Arbeit mit dem Index reflektieren, den Index-Prozess weiterführen

C	Inklusive Praktiken entwickeln	C2 Ressourcen mobilisieren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler wird als Chance genutzt. 2. Die Fachkenntnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird voll ausgeschöpft. 3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen 4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt. 5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.
		C1 Lernarrangements organisieren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler hin geplant. 2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. 3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verhältnis von Unterschieden. 4. Die Schülerinnen und Schüler sind Subjekte ihres eigenen Lernens. 5. Die Schülerinnen und Schüler lernen miteinander. 6. Die Bewertung erfolgt für alle Schülerinnen und Schüler in leistungsförderlicher Form. 7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt. 8. Die Lehrerinnen und Lehrer planen, unterrichten und reflektieren im Team. 9. Die Erzieherinnen und Erzieher unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. 10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller Schülerinnen und Schüler bei. 11. Alle Schüler beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.
B	Inklusive Strukturen etablieren	B2 Unterstützung für Vielfalt organisieren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. 2. Fortbildungsangebote helfen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler einzugehen. 3. 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert. 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler entsprochen. 5. Die Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. 7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert. 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.
		B1 Eine Schule für alle entwickeln	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule ist gerecht. 2. Neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 3. Die Schule nimmt alle Schülerinnen und Schüler ihrer Umgebung auf. 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 5. Allen neuen Schülerinnen und Schüler wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt werden.
A	Inklusive Kulturen schaffen	A2 Inklusive Werte verankern	<ol style="list-style-type: none"> 1. An alle Schülerinnen und Schüler werden hohe Erwartungen gestellt. 2. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. 3. Alle Schülerinnen und Schüler werden in gleicher Weise wertgeschätzt. 4. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Schülerinnen und Schüler beachten einander als Mensch und als Rollenträgerin/ Rollenträger. 5. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen. 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.
		A1 Gemeinschaft bilden	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jede(r) fühlt sich willkommen. 2. Die Schülerinnen und Schüler helfen einander. 3. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten zusammen. 4. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Schülerinnen und Schüler gehen respektvoll miteinander um. 5. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um. 6. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und schulische Gremien arbeiten gut zusammen. 7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.
Dimensionen	Bereiche		Indikatoren

4 Fragen zur Organisation der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. ihrer Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Welche Ziele werden für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung am Ende der Schulzeit angestrebt?

Diese Schülerinnen und Schüler haben nicht in erster Linie das Erreichen eines Schulabschlusses zum Ziel und sie bekommen keine Zensuren. Deshalb scheint die Frage nach dem Ziel des Lernens berechtigt.

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist das Empowerment-Konzept Grundlage für alles Lernen. Empowerment - auf eine kurze Formel gebracht die Aneignung von Kompetenzen zur Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens. (Herriger, 2014) Es ist wichtig, dass die Schülerin/ der Schüler alles lernt, was sie/ er benötigt, um sich im Leben so gut wie möglich selbstständig zurecht zu finden, es autonom und selbstbestimmt und immer auch in der Verantwortung für sich und andere gestalten zu können. „Die Menschen stärken“, „Ressourcen fördern“, „personale Kompetenzen (weiter-)entwickeln“ (Herriger, ebd.) Die selbstständige Alltagsbewältigung hat in diesem Prozess eine Schlüsselposition inne.

Das Empowerment-Konzept schließt folgende Aspekte des Kompetenzerwerbs ein:

- Aus der Vielzahl der angebotenen Lebensoptionen geeignete auswählen und eigenverantwortete Entscheidungen treffen.
- Für die eigenen Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Phantasien aktiv eintreten und bevormundenden Übergriffen anderer in das eigene Leben entgegentreten.
- Informationen, Dienstleistungen und Unterstützungsressourcen aktiv ‚zum eigenen Nutzen‘ einsetzen.
- Als Subjekt die Umstände des eigenen Lebens (Selbst-, Sozial- und Umweltbeziehungen) produktiv gestalten und erwünschte Veränderungen ‚in eigener Regie‘ bewirken.
- Sich belastenden Lebensproblemen aktiv zu stellen, wünschenswerte Veränderungen erkennen und hilfreiche Ressourcen mobilisieren.
- Kritisches Denken lernen und das lähmende Gewicht von Alltagsroutinen, Handlungsgewohnheiten und Konditionierungen ablegen.
- Die eigenen Rechte auf Mitwirkung und Teilhabe einfordern und die stete Bereitschaft zeigen, offensiv gegen stille Muster der Entrechtung einzutreten.
- Die Einsamkeit überwinden und bereit dafür sein, sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden.

Wie kann das Empowerment-Konzept in inklusiven Settings umgesetzt werden?

Die Förderung der lebenspraktischen Fertigkeiten ist ein wichtiger Teil der Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das wird auch im Abschnitt 3, Artikel 24 der BRK der UN deutlich: „(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. ...“

Selbstbestimmung ist ohne Autonomie im Alltag nur schwer umzusetzen. Deshalb ist dieser Bereich ein bedeutsamer Teil der schulischen Bildung, der auch im inklusiven Setting Beachtung finden muss. Das Stärken der Handlungskompetenz mit den sekundären Kompetenzen Persönlichkeits-, Methoden-, Sozial und Fachkompetenz ist dabei eine wesentliche Grundlage.

Ein Schwerpunkt ist die praktische Förderung. Sie kann durch Unterrichtssegmente realisiert werden, in denen hauswirtschaftliche, handwerkliche oder technisch-praktische Tätigkeiten im Vordergrund stehen. Ausdauer, Durchhaltevermögen, Zielgerichtetheit sind neben so alltagstauglichen Fertigkeiten wie die manuelle Geschicklichkeit durch Förderung der Grob- und Feinmotorik wichtige Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben. Hier besteht die Aufgabe für alle im Unterricht Tätigen, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, soweit wie möglich selbstständig handelnd tätig zu sein.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Förderung der Mobilität. Die Schülerinnen und Schüler sollten so viele Wege wie möglich selbstständig bewältigen, um sich im engeren und weiteren Umfeld der Schule und ihrer Wohnumgebung orientieren zu können. Im schulischen Raum können Hilfssysteme wie Symbole, Piktogramme und Markierungen die Mobilität fördern. In den oberen Klassen sind Unterrichtsgänge zu Berufsbildenden Schulen, Kultur- und Freizeiteinrichtungen, Wohneinrichtungen, Einkaufsmöglichkeiten, Praktikumsorten usw. in den Unterricht einzubeziehen.

Die Förderung der kulturtechnischen Kompetenzen steht dabei außer Frage, da sie für ein selbstbestimmtes Leben eine große Bedeutung haben.

Eine bedeutende Rolle zur Festigung der sozialen Kompetenzen spielt die Eingebundenheit aller Schülerinnen und Schüler in den Klassenkontext. Eine gute Möglichkeit zur Förderung der Selbstbestimmung, des Verantwortungsgefühls und des Sozialverhaltens besteht in der Einrichtung eines **Klassenrats**. Der Klassenrat ist ein Instrument, das Demokratie als Prozess für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden lässt. Er ist ein basisdemokratisches Prinzip zur Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. Die Klasse bildet einen gemeinsamen Rat, in dem **alle** Mitglieder gleichberechtigt diskutieren und abstimmen. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler, in eigener Verantwortung wertschätzend und achtungsvoll miteinander zu kommunizieren.

Welche Berufswege sind für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf möglich?

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung unterliegen der 12-jährigen Schulpflicht (inklusive der Berufsschulzeit). Aufgrund ihrer individuellen Situation gibt es die Möglichkeit die Schulzeit bis zu drei Jahren zu verlängern. Das bedeutet nichts anderes, als dass sie über zehn Jahre evtl. mit einer Verlängerungsmöglichkeit in der Schuleingangsphase die Grund- und Regelschule besuchen und dann ihre (Aus-) Bildung an einer berufsbildenden Schule fortsetzen.

Im Rahmen der Berufsorientierung erfahren die Jugendlichen, welche Stärken sie haben und kommunizieren ihre eigenen Interessen und Vorstellungen. In der Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung in Thüringen sind die wesentlichen Aspekte dazu beschrieben. Die individuelle Förderung der Jugendlichen zielt auf das Erkennen ihrer Stärken und darauf, diese Stück für Stück mit ihren Berufswünschen in Einklang zu bringen. Dabei sind alle Möglichkeiten auszuschöpfen und auch unkonventionelle Lösungen in Betracht zu ziehen. Ziel ist immer, die für den Jugendlichen optimalen Wege für den Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf zu finden.

In der Berufsbildenden Schule werden sie über theoretische und praktische Unterweisungen auf eine Arbeitstätigkeit vorbereitet. Das kann ein geschützter Bereich in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) sein, ein ausgelagerter Arbeitsplatz einer WfbM, eine Tätigkeit in einer Integrationsfirma oder auch ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis in einem Betrieb/ einer Firma sein. Im Bedarfsfall wird geprüft, ob eine Ausbildung möglich ist und wenn ja, welche. Sollte dies nicht der Fall sein, erfolgt eine Einarbeitung auf einen Arbeitsplatz, der vorher durch Praktika erprobt worden ist. Gegen Ende der Schulzeit ist eine Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur und einem Integrationsfachdienst unbedingt erforderlich. Umgesetzt wird dies in den Berufswegekonferenzen, die gezielt auf die weitere berufliche Bildung der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind. So ist gewährleistet, dass sie am Ende der Schulzeit eine Berufsreife erlangen, die eine gute Basis für eine berufliche Tätigkeit darstellt.

Schüler mit dem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Thüringen sind bereits in verschiedenen Bereichen tätig: Im Servicebereich von Cafés und Hotels, in Gärtnereien, in (Groß-)Küchen, in Alters- und Pflegeheimen, in der Landwirtschaft, in Kindergärten, in der Tierpflege, aber auch in größeren produzierenden Firmen und im Logistik-Bereich. Im nächsten Kapitel werden berufliche Wege vorgestellt, die eher ungewöhnlich sind, aber nicht unerreichbar für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung mit besonderen Begabungen.

Ausführliche Informationen zur beruflichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind im Thillm-Heft: Impulse 58: Gemeinsam leben. Miteinander lernen. „Berufsorientierung

im Rahmen der „Initiative Inklusion“ – Gelingensbedingungen für Übergänge von der Schule in das Arbeitsleben für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf“ (S. 123 ff.) zu finden.

5 Vier junge Frauen, die selbstbestimmt ihre beruflichen Wege gehen

Es werden jetzt beispielhaft die Berufswege von vier taffen jungen Frauen vorgestellt, die (trotz/ wegen) ihrer Behinderung Leistungen vollbringen, die Respekt verdienen. Natürlich wird nicht aus jedem Menschen mit Behinderung ein Künstler. Aber auch Menschen mit Behinderungen haben besondere Talente, die sie ausschöpfen wollen. Das ist nicht möglich, wenn sie nur in vorgeschriebenen Wohn- und Arbeitsformen leben und arbeiten können. Sie wollen selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihr Leben gestalten - wie jeder andere Mensch auch.

Julia Häusermann, eine junge Frau aus Zürich, ist Schauspielerin im Theater Hora; Ihre Stärke: leidenschaftliches Theaterspiel. Im Theater Hora arbeiten schon seit ca. 20 Jahren Schauspielerinnen und Schauspieler mit geistiger Behinderung zusammen. Frau Häusermanns Talent ist in einer anthroposophisch geführten heilpädagogischen Schule in Zürich erkannt und gefördert worden. 2013 ist sie für ihr herausragendes Theaterspiel mit dem Alfred-Kerr-Darstellerpreis ausgezeichnet worden und war sogar für einen zweiten Preis, den Bessie-Award (New York City), nominiert. Juror und Schauspieler Thomas Thieme begründet sein Votum für den Kerr-Preis: "Ganz sie selbst, von anarchischem Humor, stiller Aggressivität und so unendlich traurig. Von immenser Kraft und beängstigender Zartheit, ganz weich und auch wie ein Muskel. Jede Bühnensekunde beschäftigt: mit ihrem Spiel, mit sich, mit der Liebe zu dem Riesen, der neben ihr sitzt. Existenz im Augenblick. Schwermut und Übermut zugleich." (s. a. Thieme 2014)

Gastspielreisen führen die Schauspielerinnen und Schauspieler auf Bühnen in der ganzen Welt. Auf dem Spielplan im Dezember/ Januar 2014/15 sind z. B. für das Stück „Disabled Theater“ neben den Auftritten in Zürich Vorstellungen in Athen, Bologna und Frankfurt zu finden. (www.zeit.de/2014/04/julia-haeusermann-downsyndrom-theater, www.hora.ch)

Auch auf den Seiten der „ilan inclusion life art network“ (<http://www.inclusion-life-art-network.de>) werden junge Menschen vorgestellt, die ihr Leben aktiv und selbstbestimmt gestalten.

Dort kann z. B. Einsicht in die Lebenswege von **Laura Brückmann**, Tänzerin und Tanzassistentin, **Katharina Reichelt**, Cellistin und Musiktherapeutin sowie **Sarah Heizmann**, Schauspielerin, genommen werden. Alle drei Frauen verfolgen konsequent und manchmal auch hartnäckig seit dem Schulabschluss ihre beruflichen Wege. Vielleicht spielt es bei ihnen eine Rolle, dass sie alle drei ihren schulischen Werdegang im inklusiven Kontext gestalten konnten.

Natürlich stehen bei allen vier Künstlerinnen die Familien hinter ihren Berufswünschen, unterstützen und stärken sie.

Die Leistung ist aber die der Protagonistinnen.

6 Ausblick

Wie kann die weitere Entwicklung aussehen?

Grundsätzlich können Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in jeder Schule lernen, die nach offenen Konzepten arbeitet, jede Schülerin und jeden Schüler dort abholt, wo er steht und entsprechende sonderpädagogische Professionalität bereit hält.

Einige Förderschulen fanden eine Lösung, indem sie sich öffneten, in Gemeinschaftsschulen aufgingen oder Schulteil einer Gemeinschaftsschule geworden sind. Das Potential an sonderpädagogischer Tradition verbunden mit reformpädagogischen Ideen stellt durchaus einen Standortvorteil dar, den viele Eltern sowie Schülerinnen und Schüler schätzen. Das hohe Maß an individueller Förderung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie die gute Ausstattung der Förderschulen stehen den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf weiterhin zur Verfügung und kommen auch den anderen zugute. Die Schulen, die diesen Weg gegangen sind, haben einen großen Zulauf (z. B. die Martinschule in Greifswald, die Emil-Petri-Schule als Montessori-Gemeinschaftsschule in Arnstadt, die Freie Gemeinschaftsschule "Janusz Korczak" in Mühlhausen). In diesen Schulen lernen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam - ohne sich gegenseitig zu behindern!

Damit wäre auch die Frage nach den Grenzen von Inklusion beantwortet, die einhergeht mit dem Entstehen von „Restschulen“, in denen dann hauptsächlich Schülerinnen und Schüler mit hohem Unterstützungsbedarf ausgegrenzt lernen würden. Ein Ausschluss dieser Schülerinnen und Schüler würde die Inklusion und auch die Humanität der Gesellschaft infrage stellen.

Grundsatz jedes professionellen Handelns muss in der Wahrung der Würde und der bedingungslosen Annahme jeder Schülerin und jeden Schülers bestehen. Will sich die Idee der Inklusion gemessen an ihren eigenen grundlegenden Überzeugungen nicht selbst ad absurdum führen, so muss die Zielvorstellung für **die inklusive Schule** der Zukunft **eine Schule für alle** sein. (s. a. Jenessen, Wagner, 2012)

**Geliebt wirst du einzig dort,
wo schwach du dich zeigen darfst
ohne Stärke zu provozieren.**

Th. W. Adorno

7 Literaturverzeichnis

Adorno, Th. W.: Minima Moralia, I. 18; Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 19, 1951)

Bildungsbericht 2014: www.bildungsbericht.de, gezogen am 9.9.2014

Boban, I./ Hinz, A.: Index für Inklusion (entwickelt von Tony Booth, Mel Ainscow; übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben), www.inklusionspädagogik.de, gezogen am 25.08.2014

Stand vom August 2014, (der Index wird zurzeit überarbeitet und wird auf dieser Website wieder zur Verfügung gestellt)

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.: Gesellschaftliche Teilhabesituation von Menschen mit Behinderung. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2014

<http://www.lebenshilfe.de/.../.../Allensbach-Studie-Internet.pdf>

Euker, N./Koch, A.: Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung; Zeitschrift für Heilpädagogik 7/2010, S. 261-268

Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Ein Profil für Inklusive Lehrerinnen und Lehrer, European Agency for Development in Special Need Education, 2011, www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-inclusive-Teachers-DE.pdf gezogen am 9.9.2014

Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1995

Feuser, G.: Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik, <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html> gezogen am 06.11.2014

Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 20 (1997) 4 S. 31-48

Fröhlich, A.: Inklusion für Menschen mit schwerer Behinderung, Zeitschrift für Heilpädagogik 10/2014, S.379-384

Herriger, N.: <http://www.empowerment.de> gezogen am 24.06.2014

Jennessen, S./ Wagner, M.: Alles so schön bunt hier!? Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 08/12, 335 – 344

Kamm, H. (Hrsg.): Epochenunterricht. Grundlagen-Modelle-Praxisberichte, Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, S. 57 ff; ISBN 3-7851-1121-9

Köbberling, A./Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe, Juventa Verlag Weinheim und München, 2000, ISBN 3-7799-1411-5

Krämer-Kilic, I.: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kraemerkilic-teamteaching.html>, 2009, gezogen am 29.04.2014

Largo, R.: www.adz-netzwerk.de gezogen am 29.04.2014

Lelgemann, R./Lübbecke, J./Singer, P./Walter-Klose, Ch.: „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung“, Ludwig-Maximilians-Universität Würzburg, 2012

www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf gezogen am 25.08.2014

Lindmeyer, B./Beyer, T.: Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration; In: Sonderpädagogische Förderung heute 56 (2011)

Martschinke S./Kopp, B./Ratz, Ch.: Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept, Empirische Sonderpädagogik, 2012, Nr. 2, S. 183-201

Meyer, H.: Türklinkendidaktik: Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung, Berlin, Cornelsen Scriptor, 2001, ISBN 3-589-21454-6

Meyer, H.:

http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf 2007, gezogen am 24.04.2014

Mittendrin e.V. (Hrsg.): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe, Verlag an der Ruhr 2012, ISBN 978-3-8346-0891-8

Preuss-Lausitz, U.: Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen, Dresden, Erfurt, Berlin, Januar 2011, Das Gutachten wurde erstellt im Auftrag der Landtagsfraktionen von Bündnis90/Die Grünen in Sachsen und Thüringen

www.gruene-fraktion-sachsen.de/fileadmin/user_upload/ua/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf gezogen am 21.09.2014

Positionspapiere des Verbands Sonderpädagogik e. V.:

Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen, 2011

<http://www.verband-sonderpaedagogik.de/der-verband/der-verband.html>, gezogen am 25.08.2014

Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext, September 2014

Rittberger, E.: Zur psychosozialen Sexualentwicklung geistig behinderter Jugendlicher - eine vergleichende Studie zwischen in Sonderschulen für Schwerstbehinderte und in Integrationsklassen unterrichteten Mädchen und Burschen, 2000, pro mente edition, Oberösterreich

Schöler, J.: Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen in Integrationsklassen. In: Dies.: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel 2009, 154-159.

Schwager, M.: Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I, Erfahrungen an der Gesamtschule Köln-Holweide, erschienen in: Wolfgang Lamers, Theo Klauß (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben; 2003, S. 203-211.

Theunissen, G.: Empowerment und Professionalisierung – unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Heilpädagogik online 04/03, S. 50

Thieme, T.:

http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=8161%3Aalfred-kerr-darstellerpreis-geht-an-julia-haeusermann-vom-theater-hora&catid=126%3Ameldungen&Itemid=115), gezogen am 1.12.2014