

UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Handreichung zum Rahmenlehrplan
für Schülerinnen und Schüler
mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt
„Geistige Entwicklung“

**Handreichung zum Rahmenlehrplan
für Schülerinnen und Schüler mit dem
sonderpädagogischen Förderschwerpunkt
„Geistige Entwicklung“**

Autorinnen
Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Angelika Kluge
Hedwig Matt u.a.

IMPRESSUM

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Angelika Kluge, Heike Kroll, Hedwig Matt

Redaktion Inga Gottschalkson

Gestaltung Christa Penserot

Satz Kathleen Frömming

Druck und Herstellung

ISBN 978-3-940987-93-8

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Februar 2013

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes sind vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

INHALT

1	Kein Lernender kann nichts, kein Lernender kann alles. Zum Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts.....	9
2	Fachspezifika.....	19
2.1	Kommunikation/Deutsch	19
2.2	Kommunizieren – Sprechen und Zuhören	19
2.3	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	24
2.4	Schreiben – Texte verfassen	27
2.5	Mathematik	29
2.5.1	Orientierung im Raum	30
2.5.2	Größen und Messen	30
2.5.3	Zahlen und Operationen	31
2.5.4	Daten und Zufall	34
2.6	Anschlussfähigkeit – Tabellen	35
3	Praxisbeispiele „So machen wir es“	43
3.1	Individueller Kompetenzerwerb im Gemeinsamen Unterricht der Grundschule	43
3.1.1	„Lernstraßen“ für Deutsch und Mathematik in der Schulanfangsphase	44
3.1.2	Arbeit mit Wochenplänen	52
3.1.3	Das Thema „Selbstversorgung“ im gemeinsamen Unterricht	53
3.2	„Matheking“ – Ein Mathematikprojekt an der Schule am Pappelhof	57
4	Schulinternes Curriculum: Instrument der Qualitätsentwicklung	64
4.1	In welchen Zusammenhängen steht das schulinterne Curriculum?	64
4.2	Welche Funktion hat ein schulinternes Curriculum?	66
4.3	Wie wird ein schulinternes Curriculum erstellt?	67
4.4	Interview mit Marion Thiel-Blankenburg, Schulleiterin der Paul-Braune-Schule, Berlin, zum schulinternen Curriculum	72

Vorwort

*Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen,
es in sich selbst zu entdecken.*

Galileo Galilei

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die vorliegende Handreichung möchte Sie dabei unterstützen, Unterricht auf der Grundlage des Rahmenlehrplans für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ kompetenzorientiert zu gestalten.

Durch das Schaffen vielfältiger Lernsituationen, die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und die Stärkung der Handlungskompetenz und Eigenverantwortung können Sie Ihren Schülerinnen und Schülern helfen zu entdecken, was in ihnen steckt.

Im **Kapitel 1** der Handreichung wird verdeutlicht, welche Bedeutung der Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ hat.

Kompetenzerwerb auf Basis der individuellen Lern- und Entwicklungspotentiale zu ermöglichen, erfordert eine Kenntnis von Entwicklungsstufen. Exemplarisch werden diese für die Fächer Kommunikation/Deutsch und Mathematik in **Kapitel 2 – Fachspezifika** dargestellt und erläutert.

Der Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ermöglicht das Lernen unabhängig vom Lernort. Er orientiert sich in seiner Struktur an den Rahmenlehrplänen der allgemeinbildenden Schule. Für die Arbeit im gemeinsamen Unterricht finden Sie Entsprechungen zwischen diesen Rahmenlehrplänen ebenfalls im Kapitel 2.

Anhand von ausgewählten Unterrichtsbeispielen aus der Praxis möchten wir Ihnen in **Kapitel 3** vorstellen wie kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann.

Die Handreichung schließt mit der ausführlichen Beschreibung eines möglichen Weges zur Erstellung eines Schulinternen Curriculums in **Kapitel 4**. Hier wird verdeutlicht, wie die tägliche Unterrichtsarbeit einen gesamtschulischen Rahmen erhalten kann, welcher in jedem Fall positive Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung der Schule haben wird.

Wir wünschen Ihnen eine gewinnbringende Lektüre und hoffen, dass Ihnen diese Handreichung Anregungen für die praktische Umsetzung Ihrer Unterrichtsideen bieten kann.

Susanne Wolter

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung
Grundschule/Sonderpädagogische Förderung und Medien

1 **Kein Lernender kann nichts, kein Lernender kann alles**¹

Zum Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam

Schon immer entwickelten Lernende in der Schule Kompetenzen. Schon immer unterstützten Lehrkräfte mit ihrem Unterricht die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Anders ausgedrückt: Man kann nicht unterrichten, ohne dabei auch Kompetenzentwicklung bei den Lernenden auszulösen.

Beim Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts, wie ihn die neue Rahmenlehrplangeneration verlangt, geht es darum, an kompetenzförderliche Elemente der tradierten Didaktik anzuknüpfen und darüber hinaus bereit zu sein, neu fokussierte Sichtweisen auf die Planung, Gestaltung und Evaluierung von Lernprozessen zuzulassen, die aus aktuellen Erkenntnissen über das Lernen resultieren. Im Kern gelten diese Erkenntnisse, das wird immer deutlicher, für alle Lebensalter. Sie sind unabhängig von Geschlecht, Intelligenzquotient, Schulart oder Bildungsgrad. Fachleute bezeichnen diese neuen Erkenntnisse als Paradigmenwechsel.

Im Folgenden soll dieser Paradigmenwechsel mit Blick auf die Umsetzung im Unterricht in folgenden Feldern beleuchtet werden:

- beim veränderten Verständnis von Lernen,
- bei der Begrifflichkeit der Kompetenz,
- bei der Umsetzung in der Unterrichtsgestaltung,
- beim kompetenzorientierten Unterricht als Inhalt der Schulentwicklung.

Ausgangspunkt: ein verändertes Verständnis von Lernen

Unser Wissen über das Lernen wächst ständig. Noch keine Lehrergeneration hat so viel über das Lernen gewusst oder wissen können wie die heutige. Zugleich ist sie gehalten, eine Reihe von Vorstellungen zu revidieren, die lange Zeit unser Verständnis vom Lernen gesteuert haben.

Im Zentrum aller Veränderungen steht ein verändertes Verständnis von der Rolle und Aktivität der Lernenden selbst. Aus durchweg allen neueren lerntheoretischen Forschungsergebnissen können wir schlussfolgern, dass Wissen, Erkenntnisse, Erfahrungen nicht weitergegeben werden können wie in einem Paket. Lernen – darüber sind sich alle Forschungsrichtungen einig – erfordert die aktive Beteiligung der Lernenden und die (individuell mögliche) Verantwortung für das eigene Lernen. Lernende – gleich welchen Alters und in welchem kognitiven Entwicklungsstand – werden als Subjekte ihres Lernprozesses, nicht als Objekte der Belehrung gesehen. „Lehren allein bewirkt noch kein Lernen. Lehren ist nur dann erfolgreich, wenn sich in den Köpfen der Lernenden etwas ändert.“²

Kaum eine Richtung hat so einschneidende Umorientierungen der Auffassung vom Lernen bewirkt wie der Konstruktivismus. Ausgangspunkt konstruktivistischer Sichtweise ist die Charakterisierung des Menschen als eines geschlossenen Systems, das nur über seine Sinneskanäle an Informationen über seine Umwelt gelangt. „Da es unmöglich ist ein Ding oder eine Sache direkt zu erkennen, baut jeder für sich ‚seine‘ Wahrheit selbst auf.“ (Becker, 2006) Eine direkte

¹ Ziener, Gerhard (2008): Veranstaltung „Implementierung der Rahmenlehrpläne Sekundarstufe I“ am 7.10.2008 im LISUM Berlin/Brandenburg

² Ebd, 2008

Einsicht in den Konstruktionsprozess eines Individuums gibt es nicht. Lediglich durch Kommunizieren können Einblicke vermittelt bzw. ein Abgleich zwischen den individuellen Entwürfen vorgenommen werden. Die Bedeutung des kommunikativen Austauschs für die Korrektur oder Relativierung der subjektiven Erkenntnis, aber auch für die Teilhabe an den Konstruktionen anderer liegt auf der Hand. Durch kommunikativen Austausch entstehen intersubjektive Welten. Kommunikationsgelegenheiten sind Lerngelegenheiten – im Unterricht wie in außerunterrichtlichen Situationen. Das gilt für das Kommunizieren zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler ebenso wie für das zwischen den Schülerinnen und Schülern. Lernen wird aus konstruktivistischer Sicht „als ein aktiver, selbst gesteuerter konstruktiver, emotionaler, sozialer und situativer Prozess betrachtet“ (Klein, 2000)

Diethelm Wahl, Erziehungswissenschaftler in Weingarten, benennt fünf Merkmale des aktuellen Lernbegriffs als Ergebnis lernpsychologischer Forschung. Lernen ist demnach

einzigartig,

weil jede Person individuelle Wissensnetze knüpft, individuelle Lernstrategien entwickelt und individuelle motivationale Strukturen besitzt,

selbst gesteuert,

weil alle Lernprozesse im Menschen ablaufen und nur indirekt von außen gesteuert bzw. ermöglicht werden können,

aktiv,

verstanden als kognitive, soziale, partizipative und auch körperliche Aktivierung,

problemorientiert,

weil stets mit der Bewältigung von Anforderungen, Aufgaben oder Problemen verbunden,

kumulativ,

indem an früher gelernte Dinge angeknüpft und durch strukturelles Neuorganisieren der Wissensbasis ein vertieftes Verständnis entwickelt und so die Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen geschaffen wird (Mandl, 2006).

Der Rückgriff auf das domänenspezifisch verfügbare Vorwissen und die eigenen Vorerfahrungen erweist sich als eines der wirksamsten Prinzipien beim Verstehen und Speichern von neuen Informationen und deren späterem Abrufen und Anwenden. Damit ist eine deutliche Abgrenzung von dem Verständnis des Lernens als eines rezeptiven, nachvollziehenden Vorgangs vollzogen worden.

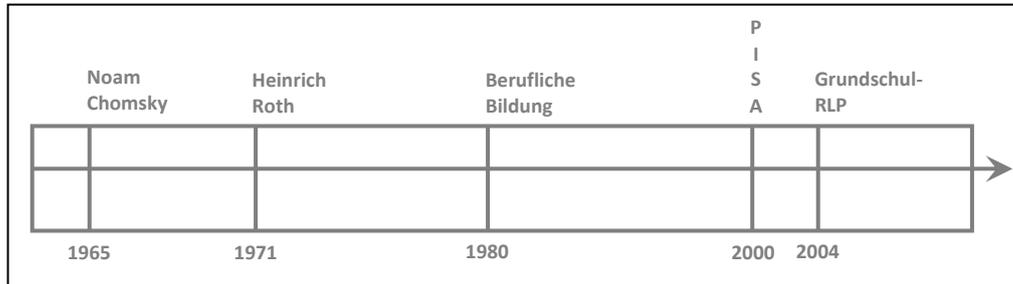
Ergänzend soll das von Albert Bandura entwickelte Selbstwirksamkeitskonzept Erwähnung finden. Selbstwirksamkeit wird von ihm als menschliches Grundbedürfnis interpretiert, das vom Säuglingsalter an Motor für unser Handeln ist. „Selbst verursachte Wirkungen werden als Erfolg verbucht und genossen. Das schafft Vertrauen. Vertrauen in das eigene Können und in die eigenen Fähigkeiten. Künftige Herausforderungen werden leichter und eher angenommen, je stärker der Glaube an sich und an die eigenen Fähigkeiten ausgeprägt ist.“ (Wahl, 2005)

Fazit

Alles Gesagte zielt auf Lernarrangements, in denen die Lernenden einen aktiven, Selbstverantwortung anstrebenden Part übernehmen – als Individuum für sich, in der Gemeinschaft mit Gruppen oder mit Partnern. Es zielt auf Lernarrangements mit Inhalten, die von den Lernenden als sinnvoll und lebensbedeutsam erkannt werden. Ohne Angebote, die die individuelle Aktivierung des Lernenden initiieren, geht gar nichts. Oder, mit Franz-E. Weinert gesprochen: „Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird, als gelehrt wird.“ (Wahl, 2005)

Klärung: zum Gebrauch des Kompetenzbegriffs

Die Klärung des Begriffs ist notwendig, weil er im Alltag gebraucht und in pädagogischen Zusammenhängen teils unscharf, teils inflationär, teils unterschiedlich gefüllt Verwendung findet.



Für den Kompetenzbegriff lassen sich drei Wurzeln ausmachen. Die erste führt zur Linguistik Noam Chomskys. Chomsky beschreibt mit dem Begriffspaar der Performanz und Kompetenz das Funktionieren unserer Sprechakte. Kompetenz meint dabei das Repertoire der Sprechmöglichkeiten, über die wir verfügen, um in einer konkreten Situation mit dem Inventar und den Regeln der Sprache etwas zum Ausdruck bringen zu können. Der eigentliche Sprechakt wird als Performanz bezeichnet.

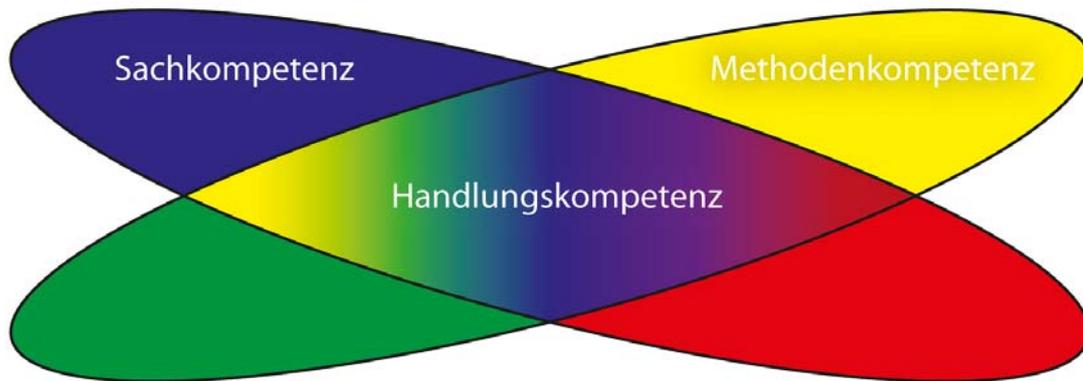
Eine zweite Wurzel findet sich in der Anthropologie Heinrich Roths. Roth sieht in der Ausformung der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz einen wesentlichen Entwicklungsstrang der menschlichen Handlungsfähigkeit hin zu einem mündigen Bürger. Danach ist es Aufgabe der Erziehung, durch die Entwicklung der genannten Kompetenzen dem Menschen mündige Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Die dritte Wurzel ist das Konzept der Schlüsselqualifikationen der Beruflichen Bildung. Dieses wurde vor dem Hintergrund der einschneidenden Veränderungen der Tätigkeits- und Anforderungsprofile in der Wirtschaft durch die Einführung neuer Technologien in den 1980er Jahren entwickelt. Darin wurden Anliegen und Begriffe Heinrich Roths aufgenommen, auch insofern, als die individuelle Förderung in den Fokus der Zielsetzung von Lehr- und Lernprozessen rückt. Genauer betrachtet intendiert der Begriff der Schlüsselqualifikationen weniger Qualifikationen als Kompetenzen. Er wird durch eine Vierteilung in Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz untergliedert.

Der aktuelle Gebrauch des Kompetenzbegriffs in der neuen Lehrplangeneration und in den Fachdidaktiken geht vornehmlich auf die Pisa-Untersuchungen zurück. Die Pisa-Erhebungen basieren auf einer Vorstellung von Grundbildung, die allen Menschen zugänglich gemacht werden soll. Als Bezugsbegriff wurde der im Englischen gebräuchliche Literacy-Begriff herangezogen, der seinen ursprünglichen Gebrauch in der angelsächsischen Lesedidaktik hatte: „Literacy im (engeren) Sinne einer Lesekompetenz befähigt, an einer Kultur teilzuhaben ... Auf ähnliche Weise können grundlegende mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen im (übertragenen) Sinne einer Literacy bestimmt und beschrieben werden.“ (Weinert, 1998)

Den Kompetenzbereichen der Mathematik, des Lesens und der Naturwissenschaften wird eine Schlüsselfunktion für die kulturelle Teilhabe und bei der Bewältigung von Alltagshandlungen zugesprochen. Deshalb sind die zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den genannten Domänen Erhebungsbereiche in den Pisa-Untersuchungen.

Der Kompetenzbegriff in den Rahmenlehrplänen der Grundschule



Die in einem Vierländerprojekt erarbeiteten Rahmenlehrpläne der Grundschule wurden unter dem unmittelbaren Eindruck der Pisa-Ergebnisse als kompetenzorientierte und standardbasierte Pläne erarbeitet.

Die Grundschulpläne nehmen mit ihrem kompetenzorientierten Ansatz die in der Beruflichen Bildung entwickelte Vierteilung auf, verbinden sie mit dem Literacy-Konzept der Grundbildung für alle, wie es in der Pisa-Studie verwandt wird.

Der in den Grundschulplänen verwandte Kompetenzbegriff stützt sich vor allem auf die Definition von Franz-E. Weinert, der in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Einzelnen zu umfassender Handlungsfähigkeit in Alltag, Beruf und gesellschaftlichem Leben das Wesen der Kompetenz sieht. Dazu gehört ein situationsgerechtes, erfolgreiches Handeln, das durch das Zusammenwirken von Leistungs- und Verhaltensdispositionen, von Fertigkeiten, Gewohnheiten, Haltungen und Einstellungen sowie kognitiven und sozialen Fähigkeiten zustande kommt.

Für diese vielschichtige, mehrdimensionale Disposition wird der Begriff der Handlungskompetenz in den Rahmenlehrplänen eingeführt und durch Sach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenz untersetzt. Die vier Teilkompetenzen werden im Kapitel 1 der Fachpläne aus Gründen der Darstellbarkeit einzeln beschrieben und nacheinander abgehandelt. Zugleich wird betont: „Aus dem Zusammenwirken dieser Kompetenzen entwickelt sich die Handlungskompetenz“. (PISA-Konsortium, 2004) Die Teilkompetenzen sind also nicht isoliert erlern- oder „abarbeitbar“, sondern entfalten ihr Potenzial erst in der Verknüpfung.

Und: „Die von den Schülerinnen und Schülern zu entwickelnden Kompetenzen werden in den Rahmenlehrplänen der verschiedenen Fächer der Grundschule differenziert fachbezogen beschrieben.“ (Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch, 2004) Dahinter steht: Kompetenzen werden stets und nur an (fachgebundenen und überfachlichen) Inhalten gelernt. Die Auswahl der Lerninhalte, an denen Kompetenzen erworben werden sollen, folgt dabei nicht dem Anspruch einer vollständigen Abbildung der Fachsystematik. Vielmehr geht es im Sinne des Literacy-Begriffs darum, Verständnis für die Zusammenhänge grundlegender Wissensbereiche zu entwickeln, damit Erfahrungen zu sammeln und diese Erfahrungen für die Erweiterung des bereits erworbenen Könnens und Wissens in zukünftigen Anforderungssituationen zu nutzen.

Zum Umgang mit dem Kompetenzbegriff im Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Der Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ übernimmt das kompetenzorientierte Konzept des Grundschulplans und folgt seiner Begrifflichkeit. Auch hier wird das Ziel des schulischen Lernens mit

dem Begriff der Handlungskompetenz zusammenfassend beschrieben und für die Entwicklung von Handlungskompetenz das Zusammenwirken von Sach- und Methodenkompetenz sowie sozialer und personaler Kompetenz angenommen: „Im Alltag des Kompetenzerwerbs entwickelt sich die Handlungskompetenz aus dem vernetzten Zusammenwirken aller Teilkompetenzen.“ (Rahmenlehrplan Geistige Entwicklung, 2011)

Die für alle Fächer beschriebenen angestrebten Lernergebnisse sind als Kompetenzen formuliert. Sie beschreiben das für den Einzelnen angestrebte Können und Wissen, ohne genauer zu sagen, auf welchen Wegen es entwickelt, auf welchem Anforderungsniveau, in welchem Lern-tempo es eingelöst und mit welchen Kriterien es bewertet wird. Hier beginnt die schulinterne Arbeit.

Für die Gestaltung von schulischen Lernprozessen im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes, wie der Rahmenlehrplan ihn vorsieht, ist es hilfreich, sich die grundlegenden definitiven Merkmale des Begriffs zu vergegenwärtigen:

Kompetenzen

- werden innerhalb und außerhalb der Schule erworben (jeder Mensch lernt lebenslang),
- sind an Inhalte gebunden (Zahlen und Symbole, der menschliche Körper...),
- entwickeln sich kumulativ (durch aufbauendes Lernen, indem auf bereits Gelerntes zurückgegriffen wird und Lerninhalte miteinander verknüpft werden),
- zielen auf Anwendung des Gelernten in zukünftigen Herausforderungen (wo und wann sind die Kompetenzen zukünftig notwendig?),
- sind aus der Perspektive des Lernenden formuliert (sprachliche Hilfe: jede Kompetenzformulierung kann in eine „Ich-kann“-Formulierung übersetzt werden),
- werden langfristig erworben (da für ihre Entwicklung Anwendung und Erfahrung benötigt werden).

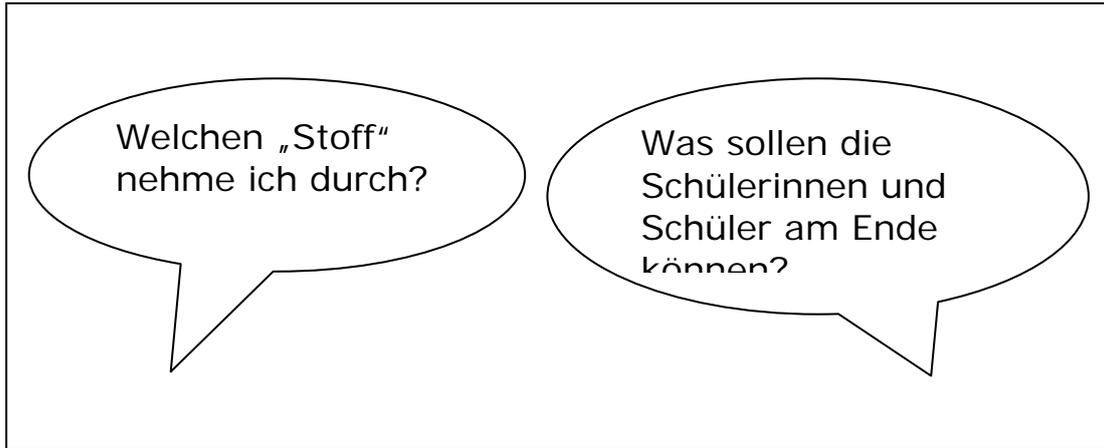
Fazit

Der auch im Alltag verwendete Kompetenzbegriff bedarf einer Verständigung in der Gruppe, in der er verwendet wird.

Der Kompetenzansatz des Rahmenlehrplans basiert auf Erkenntnissen der aktuellen Lernforschung. Er fokussiert auf die Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die jeweils subjektbezogen verläuft und die auf die zukünftige Bewältigung von Anforderungen in Alltag und Beruf zielt. Daher werden Lern- und Bildungsprozesse konsequent von den angestrebten Ergebnissen – genauer: von den angestrebten Kompetenzen – her gedacht.

Konsequenz: kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

Als kompetenzorientierten Unterricht bezeichnet man zunächst einmal einen Unterricht, der systematisch und planvoll auf den Erwerb nachweisbarer Kompetenzen zielt. Grundlage des kompetenzorientierten Unterrichts ist die Orientierung an den individuellen Lern- und Entwicklungspotenzialen der Lernenden einerseits und eine empirische Ausrichtung andererseits, indem die Lernergebnisse beobachtbar und/oder messbar sein sollen. Eingangs wurde schon darauf hingewiesen, dass in jedem Unterricht Kompetenzen erworben werden. Jetzt geht es darum, sensibel zu werden für die kompetenzförderlichen Aspekte des bereits stattfindenden Unterrichts und offen zu sein für neue Formen des Lernens, die die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte ansprechen.



von

zu

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung lebt im Kern von der Einnahme der Schülerperspektive: weg vom Stoff, der „behandelt“ wird, hin zum Könnenserwerb der Lernenden, der „ermöglicht“ wird. Nicht der „Stoff“ prägt den Unterricht, sondern die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. An die Stelle darbietenden Unterrichts oder fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche treten aufgabenbezogene Aktivitäten der Lernenden.

Für einen kompetenzorientierten Unterricht gibt es weder Rezepte noch Stundenbilder. Jede Methode, jede Arbeitsform, jedes Lernarrangement muss sich am Qualitätsziel des Kompetenzerwerbs messen lassen. Und dies wiederum kann nur vor Ort in der Schule, in der Lerngruppe, mit der einzelnen Schülerin, dem einzelnen Schüler geschehen und bedeutet, Qualitätsentwicklung des Unterrichts als einen Teil der Schulentwicklung zu verstehen. Für diesen Prozess ist es sinnvoll, sich grundlegende Qualitätsmerkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts bewusst zu machen und darüber innerschulische Verständigung herbeizuführen:

	Kompetenzorientierter Unterricht
	lebt von der Lernerperspektive,
	zeichnet sich durch Lebens- und Anwendungsbezug aus,
	fokussiert fachliches Lernen auf Anschlussfähigkeit,
	knüpft an die Lernausgangslage der Lernenden an,
	nutzt Rückmeldungen.

Lernerperspektive

Das übergeordnete Merkmal der Lernerperspektive ist sowohl auf einer grundsätzlichen Ebene zu verstehen als auch einer ganz konkreten. Auf der grundsätzlichen Ebene fußt die Einnahme der Lernerperspektive auf der Idee der Bildungsgerechtigkeit und des Bildungsanspruchs, den alle Menschen in unserer demokratischen Gesellschaft haben und für deren Realisierung Schulpolitik und Schule Wege finden müssen. Ein Schritt auf diesem Wege ist die Zielklärung. Die Festlegung von (fachlichen) Zielen, wie im Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ insbesondere in den Fachplänen geschehen, stellt zunächst einmal eine Anforderung an die Lehrkräfte dar. Alle (fachlichen) Ziele sind im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes als angestrebte Kompetenzen formuliert, für deren bestmögliche Entwicklung und dessen individuell mögliches Erreichen die Schule die Verantwortung hat. Damit ist zugleich verbunden, dass die Schule die Verpflichtung hat, über den Grad und die Qualität des Erreichens sich selbst und der Schulöffentlichkeit Rechenschaft abzulegen.

Lebens- und Anwendungsbezug

Man könnte vermuten, dass man mit diesem Qualitätsmerkmal für Lehrkräfte, die Lernende mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ unterrichten, Eulen nach Athen trägt. Dennoch soll hier eine Anmerkung dazu gemacht werden, weil die Tradition des Lebensbezugs nunmehr verknüpft wird mit dem Ansatz des kompetenzorientierten Lernens. Das bedeutet, den Unterricht aus der Lernerperspektive so zu planen und zu gestalten, dass er an den anzustrebenden Ergebnissen orientiert ist, d. h. auf konkret beschriebene, beobachtbare und in manchen Fällen auch messbare Lernergebnisse hin geplant wird. Anders ausgedrückt: Das Lerngeschehen wird nicht vom „Stoff“ (einem Text) oder der Tätigkeit her (Mittagessen kochen) ins Auge gefasst, sondern von den in einem Themenfeld angestrebten Kompetenzen her, die in konkreten Schülerhandlungen beschrieben werden. (Die Schülerinnen und Schüler nutzen ... Leseangebote und zeigen ihr Verständnis des Gelesenen durch ... / Die Schülerinnen und Schüler nennen die für die Zubereitung der Speise ... notwendigen Lebensmittel und schreiben einen Einkaufszettel.)

Fachliches Lernen und Anschlussfähigkeit

Mit der Einführung eines kompetenzorientierten Fachunterrichts wird ein entscheidender Schritt für die Einlösung des Bildungsanspruches von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige „Entwicklung“ vollzogen. Die in den Fächern formulierten anzustrebenden Kompetenzen – basierend auf den Fachdidaktiken, wie sie für alle Rahmenlehrpläne aller Schularten und Schulstufen bindend sind – bilden die Kernideen des jeweiligen Faches ab, sie fokussieren auf zentrale Arbeitsweisen, Methoden und Denkopoperationen.

Der Begriff der Anschlussfähigkeit zielt auf die Fähigkeit der Lernenden, das Gelernte in immer wieder neuen Anforderungssituationen sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb und nach der Schule anzuwenden. Anschlussfähigkeit entsteht durch einen systematischen Aufbau von Kompetenzen in kumulativen, d. h. aufeinander aufbauenden, die Lernerfahrungen erweiternden und vertiefenden Prozessen.

Dazu erhalten die Lernenden kontinuierlich Gelegenheit, an ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen anzuknüpfen und diese mit neuen Lerninhalten zu verbinden. Anschlussfähiges Lernen gelingt umso wirksamer, je deutlicher den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit und der Nutzen des Lernangebots nachvollziehbar sind. Dies wird umso leichter für sie sein, je deutlicher die Lerninhalte mit ihrem persönlichen Leben, ihren Wünschen und Interessen verbunden sind.

Dieses Lernen erfordert ein Planungsdenken in größerem zeitlichem Rahmen mit Blick auf die jeweilige Anschlussstelle des Lernens: die nächste Jahrgangsstufe, die bevorstehende Bildungsstufe, der Übergang in das nachschulische Lernen etc. Es erfordert aber auch eine vertikale Vernetzung aller am Bildungsprozess eines Lernenden Beteiligten.

Lernausgangslage

Die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bestimmen die Lernkultur des kompetenzorientierten Unterrichts. Kompetenzorientierter Unterricht ist immer ein adaptiver Unterricht, indem er ermöglicht, dass die Lernenden an ihre individuell vorhandenen Kompetenzen, Stärken, Interessen, Entwicklungspotenziale u. v. m. anknüpfen können.

Individuelle Lernstandsanalysen und darauf abgestimmte Förderpläne sind Standard in der sonderpädagogischen Förderung. Sie sind in der Regel mit aufwändigen Verfahren verbunden, die an lernbiografisch besonders bedeutsamen Schnittstellen ihre Berechtigung haben, ja notwendig sind.

Um dem Anspruch einer individuellen Förderung mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung gerecht werden zu können, bedarf es darüber hinaus einer den Lernprozess begleitenden Diagnose, die insbesondere dem Ziel dient, subjektiven Gründen für festgestellte Verhaltens- und Denkweisen, Interessen und Neigungen nachzugehen und sie für die individuelle Lernplanung zu nutzen.

Damit die prozessbegleitende Diagnose nicht zu einer Überforderungssituation für die Lehrkräfte wird, ist es notwendig, diese konzeptionell in der Unterrichtsplanung anzulegen und dafür Zeit und Raum im Unterrichtsalltag zu schaffen. In welchen Situationen soll beobachtet werden? Was? Nach welchen Kriterien? Wie lange? Gelegentlich? Als Langzeitbeobachtung? Mit welchem Instrument? Wie wird die Beobachtung dokumentiert? Allein oder zu zweit? ...

Rückmeldungen

Rückmeldungen sind das Salz in der Suppe einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung. Häufig wird Rückmeldung mit Lob gleichgesetzt. Rückmeldung bedeutet aber mehr.

Rückmeldungen sind kompetenzorientiert, wenn sie folgendes beinhalten:

- ✓ nachvollziehbare Kriterien,
- ✓ Stärken, Potenziale,
- ✓ Hinweise für nächste Lernschritte

Ebenso häufig werden mit Rückmeldungen subjektive Bewertungen des Erwachsenen an den Lernenden weitergegeben. Sätze wie „Das hat mir gefallen“, „Darüber habe ich mich gefreut“ sind gut gemeint und können im Lehrer-Schüler-Kontakt eine wichtige Rolle spielen. Sie unter-

stützen die Kompetenzentwicklung eines Lernenden aber kaum, weil das Bewertungskriterium dem Bewerteten verborgen bleibt.

Kriterien, anhand deren Bewertungen vorgenommen werden, müssen den Bewerteten bekannt sein. Noch besser: Bewertete und bewertende Person verständigen sich darüber, was mit den verwendeten Kriterien gemeint ist. Und am besten: Die Kriterien sind offengelegt und „validiert“, bevor ein Schüler, eine Schülerin mit der Aufgabe beginnt, zu der er, sie anhand der Kriterien eine Rückmeldung erhält.

Formulierungen wie „Deine Lösung ist unvollständig“ helfen demjenigen, der die Aufgabe nicht vollständig gelöst hat, kaum beim Weiterlernen. Kompetenz entwickelnd wirkt sich eher eine Rückmeldekultur aus, in der konkret benannt wird, was schon gekonnt, gewusst, beherrscht wird. Dazu ist eine genaue Kenntnis der Lernerpersönlichkeit notwendig, die nicht zuletzt aus der den Lernprozess begleitenden Diagnose und den dabei gemachten Beobachtungen gewonnen wird.

Eine große Wirkung geht von Hinweisen der Lehrkraft für empfehlenswerte nächste Lernschritte des Lernenden aus, mit der die Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotsky bestimmt wird. Dies können für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Hilfestellungen in Bezug auf die Reihenfolge von Arbeitsschritten, Tipps für die Verwendung eines Materials, die Benennung einer Strategie u. v. m. sein.

Darüber hinaus sollten Rückmeldungen auch von Schülerinnen und Schülern an ihre Mitschüler ausgesprochen werden. Gegenseitige Rückmeldungen von Schülerin zu Schüler einzuüben stellt eine ebenso anspruchsvolle wie sinnvolle Unterstützung bei der Entwicklung von sozialer und personaler Kompetenz dar. Das Entgegennehmen von Rückmeldungen stärkt die Bereitschaft, zu den eigenen Arbeitsergebnissen und dem davor liegenden Prozess ein produktiv-kritisches Verhältnis zu entwickeln. Es erhöht die Bereitschaft, das Produkt zu überarbeiten, einen alternativen Weg auszuprobieren oder sogar neu anzufangen.

Feedback zu geben fördert die Empathie und macht sensibel für den Umgang mit vorschnellen Urteilen.

Entscheidend für die Wirkung einer Rückmeldekultur ist nicht das intellektuelle Niveau, auf dem sie stattfindet, sondern die Haltung, in der sie gepflegt wird. Dazu Instrumente zu entwickeln, die durchaus nicht verbaler Art sein müssen, lohnt sich.

Nonverbale Rückmeldeinstrumente, die auch gut für gegenseitige Rückmeldungen unter den Schülerinnen und Schülern genutzt werden können, sollten leicht handhabbar sein. Besonders gut ist es, wenn sie auch in der außerschulischen Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Voraussetzung für das Gelingen ist, dass die Bedeutung der verwendeten Zeichen für alle Beteiligten im jeweiligen Kontext eindeutig geklärt wird.

Beispiele dafür sind:

- Ampelkarten (grün: hat mir Spaß gemacht, gelb: hat mir ein bisschen Spaß gemacht, rot: hat mir gar keinen Spaß gemacht ...),
- Lachmännchen/Weinmännchen (das ist dir gut gelungen / das ist dir weniger gelungen),
- runde/eckige Pappkarten (das finde ich hilfreich / das finde ich weniger hilfreich),
- Zielscheibe zu einer Frage oder einem Thema (je näher ein Punkt im Innern der Zielscheibe, desto positiver/negativer die Einschätzung),
- farbige Glasbausteine (die je nach Farbwahl auf ein besonders gelungenes bzw. nicht gelungenes Produkt gelegt werden).

Kompetenzorientierter Unterricht als Inhalt der Schulentwicklung

Kompetenzorientierter Unterricht ist nicht die persönliche Angelegenheit einer einzelnen Lehrkraft. Wenn der Unterricht die Kompetenzentwicklung der Lernenden zum Erfolg führen soll, ist ein abgestimmtes Konzept für alle Bildungsangebote gefragt, mit denen ein Lernender in seiner gesamten Persönlichkeit angesprochen wird. Damit ist kompetenzorientierter Unterricht Gegenstand der Schulentwicklung. Oder genauer gesagt: der Unterrichtsentwicklung als Teil der Schulentwicklung.

Wenn Unterrichtsentwicklung langfristig wirksame Qualitätsentwicklung bewirken soll, bedarf sie spezifischer Arbeitsformen und geeigneter Instrumente.

Fach- und Stufenkonferenzen sind der Ort und zugleich der Motor der Unterrichtsentwicklung. In ihnen kommen Spezialisten mit hoher Expertise in ihrer Profession zusammen. Darin liegt ein unschätzbar wertvolles Potenzial, das dann zum Tragen kommt, wenn diese Experten sich zugleich als Lernende, man könnte sagen: als Forscher in eigener Sache verstehen. Denn niemand kennt ihre Probleme und Herausforderungen so gut wie sie selbst. Im Austausch und Sichtbarmachen der Erfahrungen und der Spezialkenntnisse, die im Kollegenkreis vorhanden sind, werden Schätze gehoben, wird neues Wissen generiert.

Kompetenzorientierter Unterricht ist ein anspruchsvolles, auf längere Zeit angelegtes Vorhaben, das sich nicht in einem großen Schritt verwirklichen lässt. Es müssen Teilbereiche und Teilziele ausgemacht werden, die als besonders dringlich, besonders lohnend oder gar als unabdingbar identifiziert werden. Man muss sich über die machbaren und deshalb oft kleinen Schritte verständigen, die man gemeinsam gehen will. Man muss sich darüber verständigen, wer welche Verantwortung wofür übernimmt. Man muss sich über Ziele verständigen und sich einigen. Und das alles in einer sinnvollen, zum Ergebnis führenden Reihenfolge.

Eine Fach- oder Stufenkonferenz allein jedoch wird – auch wenn sie noch so anspruchsvoll und ergebnisorientiert arbeitet – es nicht schaffen, das kompetenzorientierte Unterrichtskonzept zu realisieren. Es bedarf der horizontalen wie vertikalen Vernetzung mit den anderen Fach- und Stufenkonferenzen, damit Lernende in ihrer Lernbiografie bei der Kompetenzentwicklung langfristig wirksam unterstützt werden können. Kooperative Arbeitsformen zwischen einzelnen Kolleginnen und Kollegen sowie zwischen Gremien sind eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines kompetenzorientierten Unterrichtskonzepts.

Mit der Erstellung eines schulinternen Curriculums können Kollegien dafür ein tragfähiges Instrument entwickeln.

Literatur

- Becker, G. et al. (2006): Editorial. In: Jahresheft. Velber: Friedrich Verlag
- Klein, K.; Oettinger, U. (2000): Konstruktivismus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 11
- Mandl, H. (2006): Wissensaufbau aktiv gestalten. In: Jahresheft. Velber: Friedrich Verlag, S. 28
- Wahl, D. (2005): Lernen und SOL-Bausteine. Unveröffentlichtes Manuskript, 31.8.2005
- Weinert, Franz.-E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird, als gelehrt wird“. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag
- PISA-Konsortium Münster (Hrsg.) (2004): PISA 2003, S. 17
- Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch (2004). Berlin, S. 8
- Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (2011/2012), S. 10

2 Fachspezifika

2.1 Kommunikation/Deutsch

Das Fach „Kommunikation/Deutsch“ hat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ die kommunikativen Kompetenzen erwerben, die für sie von existenzieller Bedeutung für ihre eigene Identitätsentwicklung sind. Dazu gehört, dass sie sich mit anderen Menschen verständigen, die sich in ihrer Lebenswelt stellenden Aufgabenstellungen bewältigen sowie Aufgaben aus anderen Fächern bearbeiten können. Die Schule erkennt damit zum einen die grundlegende Bedeutung von Kommunikation und Sprache an und zum anderen, dass jedes Kind von Beginn an in einer sprachlich und symbolisch geordneten Welt lebt. Ausgehend von diesen Grundsätzen ergeben sich für den Rahmenlehrplan „Kommunikation/Deutsch“ die folgenden Aufgabenbereiche, die integrativ ineinander greifen:

1. „Kommunizieren – Sprechen und Zuhören“
2. „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“
3. „Schreiben – Texte verfassen“

Im Folgenden wird näher erläutert, was unter den einzelnen Aufgabenbereichen, den zugeordneten Leitkompetenzen und Themenfeldern zu verstehen ist und wie diese im Unterricht ausgestaltet werden können.

2.2 Kommunizieren – Sprechen und Zuhören

Dem Aufgabenbereich „Kommunizieren – Sprechen und Zuhören“ ist die Leitkompetenz „Die Schülerinnen und Schüler setzen kommunikative Mittel situationsbezogen und adressatengerecht ein“ zugeordnet. Ausgehend von dieser Leitkompetenz ergeben sich folgende Themenfelder, die entwicklungslogisch aufeinander aufbauen:

- gezieltes Verhalten,
 - partnerbezogene Äußerungen,
 - konventionelle Äußerungen,
 - symbolische Äußerungen,
 - Entwicklung der Lautsprache,
 - lautsprachliche Äußerungen,
 - Gespräche,
 - Unterstützte Kommunikation (UK).
-
- vorsprachliche Kommunikation
- symbolische Kommunikation

Die Entwicklung der Kommunikation steht im wechselseitigen Verhältnis zur Kognition. So, wie bestimmte kognitive Leistungen die Voraussetzung sind, um die Entwicklung der Kommunikation zu ermöglichen, benötigt die Kognition umgekehrt zu ihrer weiteren Entwicklung kommunikative und bedeutsame Handlung. Die Aneignung von Welt setzt Kommunikation voraus, so wie Kommunikation nur durch die Aneignung von Welt möglich wird. Somit leistet der Unterricht im Fach Kommunikation/Deutsch auch immer einen Beitrag dazu, sich diese Welt zu erschließen, sich zu verständigen und Denkprozesse sprachlich zu strukturieren.

Vorsprachliche Kommunikation

Die Einteilung der vorsprachlichen Kommunikation erfolgt in Anlehnung an die Entwicklungsstufen nach Gudrun Kane (1992)³. Jede Entwicklungsstufe setzt zu ihrer Erreichung bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. Das bedeutet, die aktuelle Entwicklungsstufe gibt Aufschluss über die einzusetzenden Materialien und die Erwartungen, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden können. Es muss betont werden, dass Kommunikation nicht nur (Laut-) Sprache umfasst, sondern alle kommunikativen Handlungen einschließt, die – mit Bedeutungen versehen – sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt werden. Das impliziert z. B. auch einen zielgerichteten Blick zu einem Gegenstand oder das Greifen danach.

Nachfolgend werden die Entwicklungsstufen beispielhaft unterlegt.

- Gezieltes Verhalten:
Das Kind schaut zu einem Objekt (und greift danach). Es schaut einer Handlung mit dem Objekt zu und hält es bei einem Wegnahmeversuch fest.
- Partnerbezogene Äußerungen:
Das Kind schaut zu einem Objekt und zum Gegenüber. Es schiebt die Hand des Erwachsenen zum Gegenstand und gibt es dem Erwachsenen. Der Blick pendelt zwischen Ereignis (rollender Ball) und dem Gegenüber. Das Kind nimmt Objekte aus der Reichweite des Erwachsenen.
- Konventionelle Äußerungen:
Das Kind zeigt auf das Objekt und wendet die „Bitte, bitte“-Geste an. Es klatscht Beifall, gibt dem Gegenüber den Gegenstand mit der Äußerung „da“. Beim Wegnahmeversuch produziert es erste Unmutsäußerungen oder hält das Objekt fest.
- Symbolische Äußerungen:
Das Kind äußert „Ball“, wenn es den Ball möchte. Beim Anschalten des Lichts kommentiert es diesen Vorgang mit „an“ oder „Licht“. Beim Wegnahmeversuch äußert es „nein“ oder „haben“.

Symbolische Kommunikation

Die Entwicklung der Lautsprache, die lautsprachlichen Äußerungen sowie die Gespräche werden der symbolischen Kommunikation zugeordnet. Im Anschluss an die Entwicklungsstufen zur vorsprachlichen Kommunikation wird in folgender Grafik der zeitliche Rahmen des Spracherwerbsprozesses dargestellt. Die zeitlichen Angaben sollten jedoch mit größtmöglicher Vorsicht und Sorgfalt betrachtet werden. Sie können sehr stark abweichen und variieren⁴. Die in Abb. 1 dargestellten Entwicklungsstufen stellen demnach nur grobe Richtwerte dar.

³ Kane setzt vor die Stufe des gezielten Verhaltens das ungezielte Verhalten und meint damit die Reaktionen des Kindes auf eigene Befindlichkeiten (Hunger, Schmerz, Kälte, Müdigkeit etc.). Diese „Botschaften“ werden noch nicht absichtlich geäußert, um Reaktionen in der Umwelt auszulösen.

⁴ Beispielfhaft sei hier nur auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit verwiesen.

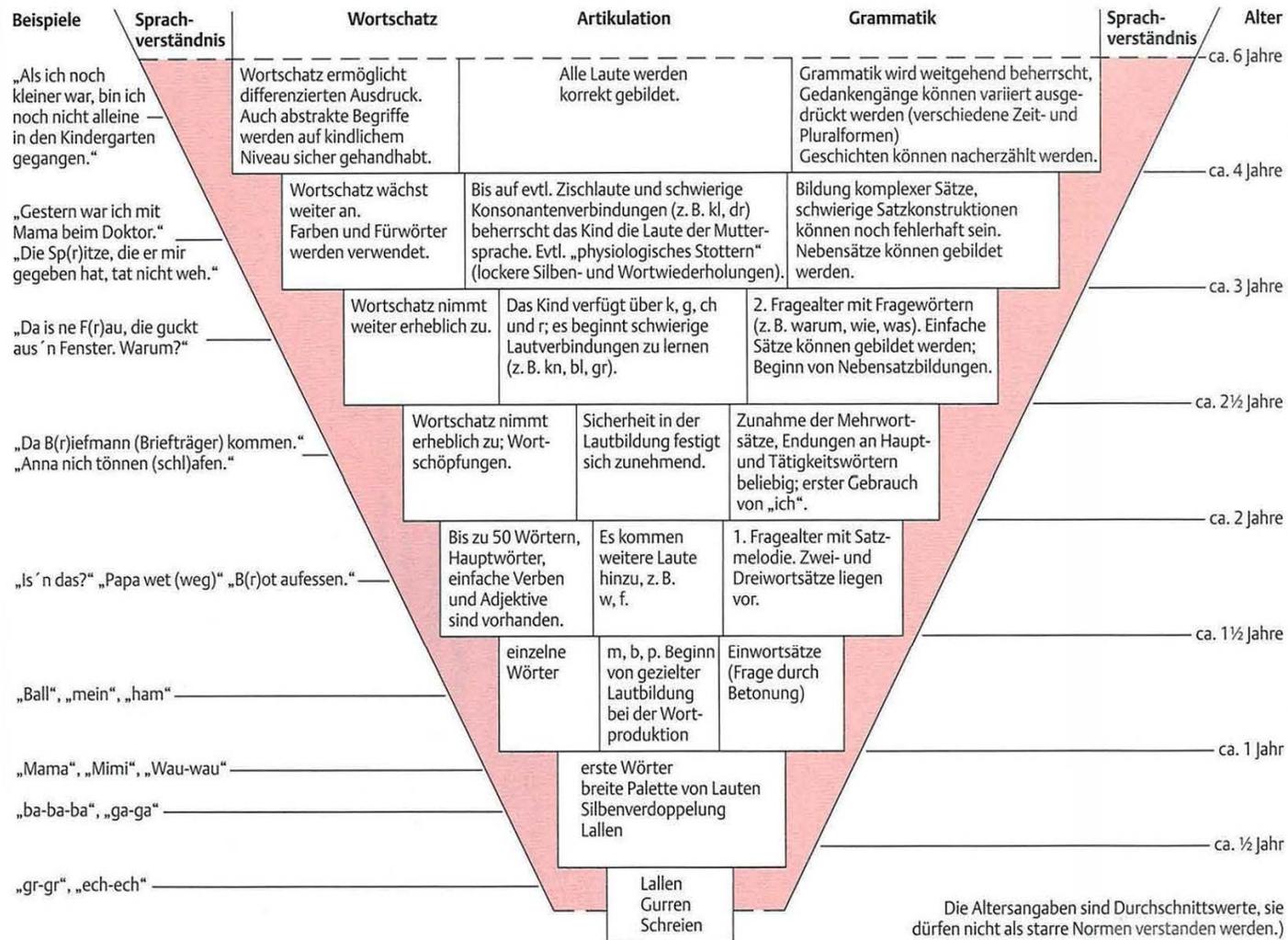


Abb. 1: Wendlandt (2006), Spracherwerbspyramide

Unterstützte Kommunikation (UK)

Die Unterstützte Kommunikation hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Schülerinnen und Schülern, die nur eingeschränkt in der Lage sind, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern bzw. Entscheidungen zu treffen, individuelle Angebote zu machen, die die Lautsprache ergänzen und/oder ersetzen sollen. Dabei bedient sie sich aller Techniken, Hilfsmittel und Strategien, die diese Schülerinnen und Schüler in ihren Äußerungsmöglichkeiten unterstützen und so ihre kommunikativen Kompetenzen erweitern. Es empfiehlt sich die Beteiligung einer unabhängigen Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation⁵.

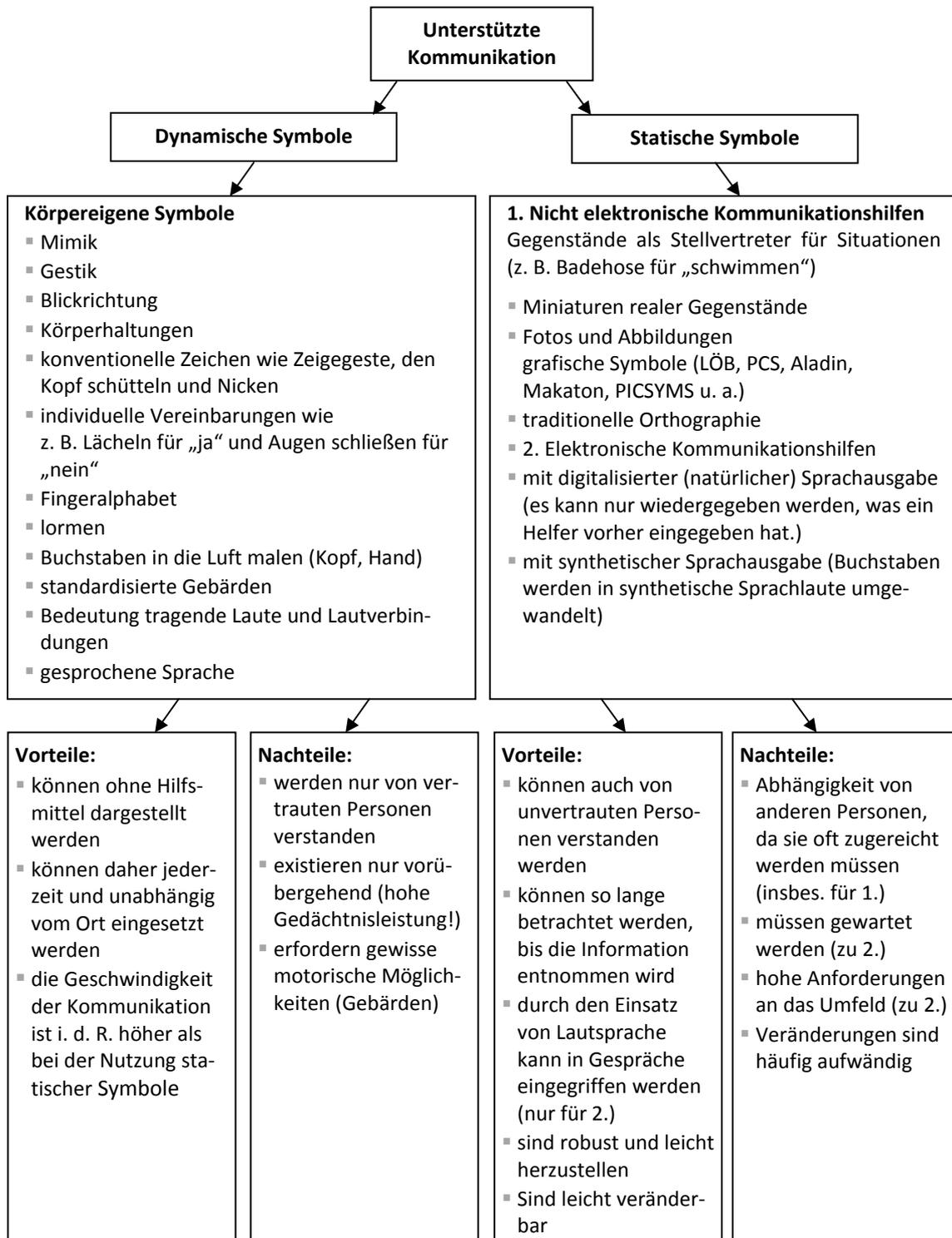
Aus der Kommunikation mit einer oder einem nicht oder kaum sprechenden Schülerin oder Schüler (NSS) ergeben sich einige grundlegende Regeln, die beachtet werden sollten:

- Das Vokabular der NSS ist eingeschränkt.
- Die Geschwindigkeit des Dialogs ist herabgesetzt⁶. Das bedeutet für die sprechende Person (SP) warten lernen.
- Es sollten alle möglichen Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten beachtet und in die weitere Kommunikation einbezogen werden.
- Es sollte die Frageform beachtet werden. So provozieren Entscheidungsfragen nach diesem oder jenem quantitativ mehr Antworten als „Ja-Nein-Fragen“.

⁵ Z. B. unter www.isaac-online.de zu finden.

⁶ Eine unterstütz kommunizierende Person produziert zwischen zwei und 25 Wörtern in der Minute, eine sprechende Person zwischen 120 und 185 Wörtern.

Die folgende Übersicht zeigt einen Überblick über die Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation.



Um die Anschlussfähigkeit der einzelnen Bildungsgänge untereinander zu sichern, ist es sinnvoll, in schulischen Zusammenhängen die „Deutsche Gebärdensprache“ (dgs) zu nutzen⁷.

⁷ Der vom LISUM Berlin-Brandenburg erarbeitete Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach „Deutsche Gebärdensprache“ trat im Schuljahr 2012/13 in Berlin und Brandenburg in Kraft.

2.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Dem Aufgabenbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ ist die Leitkompetenz „Die Schülerinnen und Schüler nutzen Leseangebote und zeigen ihr Verständnis des Gelesenen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen“ zugeordnet. Dieser Leitkompetenz sind die nachfolgenden Themenfelder zugeordnet, die zugleich den erweiterten Lesebegriff umfassen. Lesen ist demnach mehr als das Zusammenfügen einzelner Laute und Sinnentnahme. Der erweiterte Lesebegriff schließt das Verstehen von Körpersprache, Handlungen, Bildern, Symbolen, Gebärden und Signalen ein. Die Themenfelder umfassen:

- Situationslesen
- Bilderlesen
- Symbollesen/Piktogrammlesen
- Signalwortlesen
- Ganzwortlesen
- phonologische Bewusstheit
- Sätze und Texte lesen

Situationslesen

Situationslesen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, bestimmten Situationen einen Sinn zu entnehmen. Zudem leiten sie dann daraus Handlungsimpulse ab. So können auch schwer beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler Situationen lesen. Sie erkennen am Tischdecken und dem Klappern des Geschirrs und Bestecks, dass es bald Essen gibt. Beim Anblick der Nahrung öffnen fast alle Schülerinnen und Schüler den Mund. Das heißt, sie haben der Situation „Essen“ einen Sinn entnommen und mit einer adäquaten Handlung („Mund öffnen“) reagiert. Der gemeinsame Gang zum Waschbecken nach dem Essen kann z. B. die Handlung des Streckens der Hände zum Wasserhahn auslösen. Die Situation „Hände waschen“ wurde gelesen und die Schülerin oder der Schüler hat mit der entsprechenden Geste reagiert.

Bilderlesen

In der nächsten Stufe des erweiterten Lesebegriffs wird einer zweidimensionalen Darstellung von Personen, Gegenständen und/oder Situationen Sinn entnommen, d. h., sie wird gelesen. Die Reihenfolge erfolgt dabei vom Konkreten (Fotos mit nur einer Person / einem Gegenstand) zum Abstrakten (grafische Darstellungen in Bilderbüchern). Alle verwendeten Darstellungen sollten der Lebensumwelt und entsprechend den Bedürfnissen der Schülerin und des Schülers ausgewählt werden. So kann mit Fotos der Eltern und Geschwister begonnen werden und diese Sammlung dann um die nächste Verwandtschaft (Oma, Opa etc.) und die Schülerinnen und Schüler der Klasse erweitert werden. Zur Kennzeichnung der nächsten Umwelt in der Schule können Fotos der Räume mit darauf abgebildeten Handlungen angefertigt werden (Küche mit kochender Schülerin oder kochendem Schüler).

Symbollesen/Piktogrammlesen

Beim Symbol- bzw. Piktogrammlesen werden Symbolen, die der Orientierung und Interaktion in der Umwelt dienen, Informationen entnommen und entsprechend danach gehandelt. Symbole sind reduzierte grafische Darstellungen, die einen Rückschluss auf bestimmte Situationen/Gegenstände/Personen zulassen. Für die Küche könnte das ein Herd oder ein Topf sein, für den Waschraum ein Waschbecken. Piktogramme sind dagegen allgemeingültig und meinen

z. B. die Toilettenzeichen für Frauen und Männer, das Fluchtwegzeichen, das rote Kreuz, einen Telefonhörer, das „Rauchen-verboten“-Schild. Sie sind in aller Regel so dargestellt, dass sie von allen gelesen werden können. Sie werden wahrgenommen, ihnen wird Sinn entnommen und es wird nach ihnen gehandelt.

Signalwortlesen

Beim Signalwortlesen werden abstrakte grafische Gestalten ohne Bildelemente gelesen. Die Schrift wird noch nicht im engeren Sinne gelesen, sondern unterstützt die sprachliche Aussage des Signalwortes. Die Schülerinnen und Schüler, die auf dieser Stufe des Lesenlernens stehen, geben mit den ihnen vertrauten Signalwörtern einen guten Einblick in ihre Lebensumwelt. Signalwörter sind z. B. „Coca-Cola“ mit weißer Schrift auf rotem Hintergrund, „LIDL“, „ALDI“, „nutella“, „LEGO“, „MAGGI“, „RTL“, das „VW“-Zeichen, „nissan“ etc. Signalwörter dienen damit ebenso wie die Symbole und Piktogramme einer Orientierung in der unmittelbaren Lebensumwelt. Wer dem Signalwort „ALDI“ die Bedeutung „Lebensmittelladen“ entnehmen kann, kann sich schon gut in seiner Umwelt orientieren und danach handeln.

Ganzwortlesen

Unter Ganzwörtern werden im Zusammenhang stehende Buchstabengebilde (manchmal auch Wortgruppen) verstanden. Diese werden erfasst und gespeichert und müssen dann unabhängig von einer Situation, einem Ort oder einer Person wieder erkannt und abgerufen werden. Die Wort-Bild-Zuordnung „Mama“ zum Foto entspricht so noch keinem Ganzwortlesen. Erst wenn das Wort „Mama“ in einem anderen Zusammenhang, z. B. in einem Bilderbuch wieder erkannt und ihm die richtige Bedeutung zugesprochen wird, kann vom Ganzwortlesen gesprochen werden. Ganzwörter sollten sich am unmittelbaren Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler orientieren bzw. ergeben sich oft daraus. Der Klassenraum kann von den Schülerinnen und Schülern beschriftet werden, sodass sie das Buchstabengebilde „Tisch“ täglich im Zusammenhang mit dem Gegenstand erfahren. Die Wochentage im Morgenkreis bzw. Stundenplan werden oft sehr schnell als Ganzwörter gespeichert und in anderen Zusammenhängen wieder erkannt. Voraussetzung für diesen Prozess ist eine optisch differenzierte Erfassung des Wortbildes. Die Wochentage „Montag“ und „Mittwoch“ stehen im gleichen Zusammenhang und haben den gleichen Anfangsbuchstaben, was ohne eine optisch differenzierte Erfassung zu Verwechslungen führen kann. Bei Reimwörtern können ähnliche Probleme auftreten.

Phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit meint die Fähigkeit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu erkennen. Silben, Reime, Phoneme können aus Wörtern herausgehört werden. Es wird unterschieden zwischen phonologischer Bewusstheit im engeren und phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne.

Im weiteren Sinne sind damit all jene Fähigkeiten gemeint, die sich auf bewusstes Hören beziehen, also z. B. Geräusche raten bzw. selber produzieren, Geräuschquellen lokalisieren, „Stille Post“ etc. Im engeren Sinne ist damit die Wahrnehmung der Sprache von einzelnen Lauten, z. B. in Silben und Reimen, gemeint. Für die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne sind drei Aspekte zu nennen:

a) auditive Merkfähigkeit

Auditive Merkfähigkeit (auch Hör-Gedächtnis-Spanne) ermöglicht das Speichern und Abrufen von nacheinander eintreffenden akustischen Informationen im Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis. Die Anfangslaute und Lautfolgen eines Wortes müssen kurzzeitig gespeichert werden, um

dem gesamten gehörten Wort oder der Wortgruppe einen Sinn entnehmen zu können. Rhythmus und Reime geben Schülerinnen und Schülern dabei wichtige Hilfestellungen.

b) Silbengliederung

Die Silbe ist eine hilfreiche sprachliche Gliederungseinheit zum Erfassen mehrsilbiger Wörter. Sie unterstützt Schülerinnen und Schüler im Lesenlernen, da dadurch längere Wörter in kleinere Einheiten aufgesplittet werden können. Bei Liedern, Reimen, Versen und Klatschspielen strukturieren die Schülerinnen und Schüler Wörter intuitiv nach Silben.

c) Reimwörter

Reimwörter geben einen Hinweis auf die bedeutungsverändernde Funktion der Laute und Buchstaben. In der Regel werden dabei zwischen zwei oder mehr Wörtern einzelne Laute ausgetauscht, so dass aus „Maus“ „Haus“ wird. Reime stellen also eine weitere Möglichkeit dar, Sprache zu gliedern, sowohl auf der auditiven als auch auf der visuellen Wahrnehmungsebene. Reimwörter erleichtern nicht nur das Lesenlernen, sondern ebenso den Schreiblernprozess. Wer das Wort „Maus“ schreiben kann, wird bei „Haus“ wenig Schwierigkeiten haben, da nur der Anfangsbuchstabe ausgetauscht werden muss.

Wörter lesen

Grundlage für diese Stufe ist die entscheidende Einsicht, dass den Buchstaben Lautwerte zugeordnet werden. Um ein Wort vollständig zu erlesen, müssen die aufeinander folgenden Graphem-Phonem-Zuordnungen im Kurzzeitgedächtnis zwischengespeichert bzw. durch gedehntes Sprechen bewusst gehalten werden, bis die nächste Buchstabe-Laut-Zuordnung erkannt und angehängt werden kann. Da sich der Klang von Lauten durch das Zusammenschleifen verändert, wird der Prozess der Synthese parallel mit Suchprozessen im inneren Lexikon ergänzt, damit die Bedeutung des Wortes erkannt werden kann.

Wenn das Prinzip der Synthese verstanden wurde, muss zunehmend selbstständig eine sinnvolle Segmentierung des Wortes (z. B. in Silben, Morpheme) vorgenommen werden, damit die Lesegeschwindigkeit durch eine Verkürzung der Verarbeitungszeiten erhöht wird.

Sätze und Texte lesen

Auf dieser Stufe werden Beziehungen (auf der semantischen und syntaktischen Ebene) zwischen den Wörtern zunächst innerhalb eines Satzes hergestellt. Beim Lesen von Texten erstreckt sich das Herstellen von Beziehungen schließlich weiter auf Zusammenhänge auch zwischen Sätzen. Die Aktivierung von Vorwissen und das Anstellen von Vermutungen zum Textinhalt lassen die Schülerinnen und Schüler beim Lesen von Sätzen und Texten eine Sinnerwartung aufbauen, die sie dabei unterstützt, den Text zu entschlüsseln und zu verstehen. Bei dieser Bildung von Sinnzusammenhängen spielt demnach gerade auch das Sprach- und Weltwissen der Schülerin bzw. des Schülers eine besondere Rolle.

2.4 Schreiben – Texte verfassen

Dem Aufgabenbereich „Schreiben – mit Texten umgehen“ ist die Leitkompetenz „Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibansätze auf unterschiedliche Weise“ zugeordnet. Die Themenfelder umschreiben einen erweiterten Schreibbegriff. Dieser begrenzt sich nicht nur auf die Buchstabenschrift, sondern umfasst alle grafischen Möglichkeiten, mit denen sich ein Mensch den Mitmenschen verständlich machen kann. Eigene Vorstellungen können auch durch das Erzeugen von Spuren, Kritzeln, Schemazeichnen etc. mitgeteilt werden. Zu diesen Themenfeldern finden sich Unterrichtsbeispiele auf der CD:

- feinmotorische Grundlagen,
- Kritzeln,
- Schemazeichnen,
- erste Buchstabenschrift,
- Druckschrift,
- Schreibschrift,
- Schreiben mit vorgefertigten Bild-, Symbol- und Wortbausteinen,
- Schreiben mit dem Computer und Kommunikationshilfen,
- alphabetisches Schreiben,
- Texte verfassen,
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Feinmotorische Grundlagen

Unter den feinmotorischen Grundlagen sind die Fähigkeiten zusammengefasst, die eine Schülerin oder ein Schüler für die nachfolgenden Entwicklungsstufen benötigt. Das Schreiben erfordert das Zusammenwirken von Hand- und Fingergelenksbewegungen, das Dosieren von Hand- und Fingerkraft sowie ein Gespür für die lockere Auflage des Unterarms und der seitlichen Handaußenfläche ohne Anspannung der Schulter⁸. Die feinmotorischen Fähigkeiten sind somit elementar für schulische und häusliche Aufgaben – den Stift richtig halten, Klebstoff auftragen, mit der Schere schneiden, falten, Knoten, Schleife binden ...

Die Handgeschicklichkeit steht im engen Zusammenhang mit der Motorik des gesamten Körpers, seiner Koordination und Muskelspannung.

Kritzeln

In der Kritzelpphase entstehen viele Kritzelpfeile, kleine Zettelchen, in denen Schrift nachgeahmt wird und die für die Schülerin oder den Schüler mit Bedeutung versehen werden. Es werden z. B. Einkaufszettel oder kleine Nachrichten an andere Mitschülerinnen und Mitschüler geschrieben.

Schemazeichnen

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, anschaulich und gegenständlich zu malen und über ihre gemalten Bilder zu berichten. Vom Kritzeln ausgehend schreiben sie nun erste Grundformen, die zum Schreiben der Druck- und Schreibschrift Voraussetzung sind.

⁸ Nach: Bildung für Berlin: Basale Fähigkeiten, S. 10

Erste Buchstabenschrift

Auf der Stufe der ersten Buchstabenschrift schreiben die Schülerinnen und Schüler ihren Namen (anfangs noch ab) und können einfache Wörter abschreiben.

Druckschrift

Voraussetzungen zum Erlernen der Druckschrift sind Übungen zum Erwerb der Grundformen: senkrechte Striche, Schrägstriche nach links und rechts unten, Winkelzüge, Bögen in Girlanden- und Arkadenform, Achterformen, Schlangenlinien stehend und liegend, Oval- und Kreisformen.

Schreibschrift

Zum Erlernen der Schreibschrift sollten die Schülerinnen und Schüler Vorübungen mit einfachen Formen wie der Schleife, dem Häkchen oder Wellenlinien machen. Übungen zur Formierung einfacher Grundformen lassen sich der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler entnehmen. Beim Bäcker sind dies die Form der Brezeln, der Brötchen und Brote, beim Fleischer die Form der Würstchen, im Garten Blüten und Blätter etc.

Schreiben mit vorgefertigten Bild-, Symbol- und Wortbausteinen

Den Schülerinnen und Schülern verwenden Stempel oder selbst erstellte Piktogramme, um kleinere Texte zu verfassen. Diese Bausteine werden anstelle von Wörtern eingesetzt, die die Schülerinnen und Schülern noch nicht beherrschen.

Schreiben mit dem Computer und mit Kommunikationshilfen

Die Schülerinnen und Schüler können die einzelnen Buchstaben auf der Tastatur voneinander unterscheiden und nutzen den Computer oder die Kommunikationshilfe als Hilfsmittel zum Übermitteln von Informationen.

Alphabetisches Schreiben

Alphabetisches Schreiben meint das lauttreue bzw. lautorientierte Schreiben. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es, gehörte Laute in Schrift zu übertragen und die Lautfolge von Wörtern wiederzugeben.

Orthographisch-morphematisches Schreiben

In dieser Phase erwerben die Schülerinnen und Schüler erste Rechtschreibkenntnisse, die das alphabetische Schreiben erweitern. Beispielhaft sei hier auf das Dehnungs-h („Wahl“ im Gegensatz zu „Wal“) oder die Auslautverhärtung („Urlaub“, „König“) zu verweisen.

Texte verfassen

Beim Verfassen von Texten sollten Schreibenanlässe aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Briefe, selbst gefertigte Gebrauchsanleitungen, Erlebnisberichte zu Fotos aus dem Urlaub oder von zu Hause sind einige Beispiele für ebensolche Schreibenanlässe.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

In dieser Phase gelingt es den Schülerinnen und Schülern, mündliche und schriftliche Sprache auf ihre Form (Wort- und Satzgrenzen) und Funktion (Wort- und Satzarten) hin zu untersuchen und darüber zu reflektieren.

Literatur

- Adam, H. (2005): UK multimodal, vernetzt und „lebenslänglich“. Grundlegendes zur Unterstützten Kommunikation. In: Lernen konkret, Heft 4. S. 4-7
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildung für Berlin: Basale Fähigkeiten. 2005
- Kane, G. (1992): Entwicklung früher Kommunikation und Beginn des Sprechens. In: Geistige Behinderung, Heft 31, 303-319
- Wendlandt, W.: Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Thieme. S. 31

2.5 Mathematik

Dem Fach Mathematik obliegt das Ziel, Lebenswelten zu ordnen und zu strukturieren, die damit kompetenter bewältigt werden können. Die Orientierung im Raum, der Umgang mit Zahlen und Größe sowie die Darstellung von Alltagserlebnissen anhand von Modellen sind dabei behilflich, die eigene Lage, Situationen und Verhältnisse wahrzunehmen und sich darin zu orientieren. Die im Rahmenlehrplan formulierten Inhaltsbereiche für das Fach Mathematik basieren denn auch auf einer größtmöglichen Alltagsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Folgende Inhaltsbereiche wurden formuliert:

- Orientierung im Raum,
- Größen,
- Zahlen und Operationen,
- Daten.

Der Entwicklung und Darstellung eigener individueller Lösungsansätze sollte im Unterricht in allen Inhaltsbereichen besondere Bedeutung beigemessen werden. Anforderungen hierzu ergeben sich vielfach fächerübergreifend und setzen eine genaue Beobachtung von alltäglichen Situationen voraus, wie dem Spiel oder Einkauf. Hieraus entwickeln sich oft Möglichkeiten, die individuelle mathematische Lösungswege zwingend erforderlich machen.

Die Inhaltsbereiche und die daraus abgeleiteten Leitkompetenzen folgen keinem entwicklungslogischen Aufbau, sondern sind gleich wichtig und konstituieren insgesamt den Bildungsbereich des Faches Mathematik.

Von den oben genannten Inhaltsbereichen ausgehend wurden für das Fach Mathematik folgende Leitkompetenzen formuliert:

1. Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum.
2. Die Schülerinnen und Schüler verwenden Größen zur Bewältigung von Alltagssituationen.
3. Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zahlen und Operationen.
4. Die Schülerinnen und Schüler stellen Ereignisse aus ihrem Alltag dar.

Im Folgenden werden die Leitkompetenzen anhand der angestrebten Kompetenzen und der Themenfelder näher erläutert. Auf der beigefügten CD sind Bilder und Unterrichtsbeispiele dazu angefügt.

2.5.1 Orientierung im Raum

Der Leitkompetenz „Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum“ ist das Themenfeld „Form und Veränderung“ zugeordnet.

Die untergeordneten angestrebten Kompetenzen folgen einem Aufbau, der mit der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie ihren Körper wahrnehmen“ beginnt und mit „Die Schülerinnen und Schüler zeigen Symmetrien an Alltagsdingen auf“ endet.

Das Themenfeld „Form und Veränderung“ schließt demnach im Wesentlichen basale Erfahrungen ein, mit denen Kinder von Beginn an ihre Lebenswelt mathematisch wahrnehmen, ordnen und verändern. Das grundlegendste mathematische System, mit dem sich der Mensch von Anfang an auseinandersetzen muss, ist sein eigener Körper. Daher steht dieser im Mittel- und Bezugspunkt der basalen angestrebten Kompetenzen im Themenfeld „Form und Veränderung“. Das Verständnis vom Körper als ureigenstem mathematischem System ist grundlegend dafür, dass Mathematik und Mathematikunterricht quasi voraussetzungslos sind. So sind z. B. Säuglinge schon sehr früh in der Lage, Körpergrenzen und Raum und Zeit wahrzunehmen. Nur vom eigenen Körper ausgehend (Körpergrenzen, Körperteile, Raumordnungsbegriffe im Verhältnis zum eigenen Körper: „hinter mir, vor mir, neben mir ...“) werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, abstraktere Kompetenzen wie das Erfassen geometrischer Grundformen, das Erkennen von Symmetrien und Mustern in ihrer Umgebung zu erwerben.

2.5.2 Größen und Messen

Dieser Leitkompetenz ist das Themenfeld „Größen und Messen“ zugeordnet. Die angestrebten Kompetenzen sind untergliedert in „Längen“, „Masse bestimmen“, „Rauminhalte erfassen und vergleichen“, „Zeit“ und „Geld“.

Grundlage für die angestrebten Kompetenzen im Themenfeld „Größen und Messen“ sind die basalen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler im vorangegangenen Themenfeld „Form und Veränderung“ gesammelt haben. Ausgehend vom eigenen Körper als elementarstem mathematischem Bezugspunkt und von der Fähigkeit, Mengen nach verschiedenen Merkmalen zu bilden, können die Schülerinnen und Schüler ihre Lebensumwelt nun mittels Maßeinheiten ordnen und strukturieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten erfahren, dass Größen in ihrer Lebenswelt auftreten und mathematisch erfasst werden können. Die Arbeit mit Größen basiert auf der Idee des Messens. Im Rahmenlehrplan ist dabei das gedankliche und das praktische Messen berücksichtigt, was sich in der Bandbreite zwischen dem Schätzen von Längen, Massen, Rauminhalten, Zeit und Geld und dem tatsächlichen adäquaten Gebrauch von Messgeräten wie Lineal, Maßband, Waagen, Messbechern oder der Uhr widerspiegelt. Der Rahmenlehrplan orientiert sich an der täglichen Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler und integriert gleichzeitig alle anderen Fächer. So können beim Kochen im Rahmen der Selbstversorgung Messbecher und Waagen zum Abwiegen der Zutaten genutzt werden. Im Sportunterricht wird die Weite von geworfenen Bällen zunächst geschätzt und dann mit Hilfe eines Maßbandes ermittelt. Der Gebrauch von Maßeinheiten unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Umwelt eigenständig zu strukturieren bzw. zu ordnen.

2.5.3 Zahlen und Operationen

Der Leitkompetenz „Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zahlen und Operationen“ sind die Themenfelder „Entwicklung des Zahlbegriffs“, „Zahlen als Symbole“ und „Operationen als Mengenhandlungen“ zugeordnet.

Themenfeld „Zahlen und Operationen“

Das Themenfeld „Zahlen und Operationen“ umfasst im Wesentlichen die Entwicklung des Zahlbegriffs. Zahlen sind ein wesentlicher Bestandteil der Sprache, die im Unterrichtsfach Mathematik erworben wird. Zahlen begegnen Schülerinnen und Schülern in ihrer alltäglichen Lebensumwelt, sie sind also elementare Voraussetzung zum Ausführen von mathematischen Operationen und dafür, dass Zahlwörter inhaltlich als Mengen, Größen oder Maße verstanden werden. Ziel bei der Entwicklung des Zahlbegriffs ist die Erkenntnis, „dass Zahlen als abstrakte Begriffe in Form von Symbolen für eine immer gleich bleibende Mächtigkeit einer Menge dienen, unabhängig von der jeweiligen Anordnung und Eigenschaft der einzelnen Elemente und jede Zahl in Beziehung zu anderen Zahlen steht, d. h. einen Vorgänger und einen Nachfolger hat ...“. Da Zahlen so unmittelbar mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden sind, sollten sich die Inhalte zur Vermittlung des Zahlbegriffs auch an dieser orientieren. Ebenso wird dabei deutlich, dass Mathematikunterricht fächerübergreifend gestaltet wird. So können beim Frühstück alle Schülerinnen und Schüler gezählt werden, die gern Wurst/Käse o. Ä. essen, im Sport werden Turnmatten gezählt, im Deutschunterricht die Stifte in der Federtasche etc. Die Entwicklung des Zahlbegriffs wird anhand von vier Aspekten dargestellt:

2.5.3.1 Kardinalzahlaspekt

Kardinalzahlen bezeichnen die Grundzahlen und beschreiben die Größe einer Menge. Um diesen Aspekt zu erkennen, werden u. a. folgende Kompetenzen angestrebt:

- Das Bilden von Mengen nach Merkmalen: Hierbei können die Schülerinnen und Schüler aus beliebigen Gegenständen, Personen oder Tieren eine Menge bilden (z. B. alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse). In einem zweiten Schritt können sie Mengen nach bestimmten Merkmalen bilden (z. B. alle Jungen, alle Mädchen, alle Schülerinnen und Schüler mit einer Jeans). Drittens können diese Mengen auch nach mehreren Merkmalen geordnet werden (z. B. alle Jungen mit einer Jeans, alle Mädchen mit schwarzen Haaren).
- Der Vergleich von Mengen durch direkte Zuordnung: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihren/seinen eigenen Platz hat, ih-ren/seinen eigenen Haken an der Garderobe, ihr/sein eigenes Handtuch etc. Sie ordnen Stück für Stück zu. Zudem können sie die Gleichheit von Mengen erfassen (noch nach optischer Einschätzung, z. B.: links stehen genauso viele Jungen wie Mädchen rechts). Die Schülerinnen und Schüler können dann Mengen verringern oder vergrößern, indem sie Elemente entfernen oder hinzufügen (z. B. ein Junge weg, ein Mädchen hinzu). Danach können die Schülerinnen und Schüler jedem Element einer Menge ein Zahlwort eins zu eins zuordnen (Eindeutigkeit, z. B. Schüler 1, Schüler 2).
- Bestimmen der Mächtigkeit von konkreten Mengen durch Abzählen: Die Schülerinnen und Schüler können nun die Mächtigkeit einer bestimmten Menge bestimmen, indem sie diese abzählen und die entsprechende Zahl zuordnen (z. B.: alle sechs Jungen werden abgezählt und ihnen wird das Zahlwort „sechs“ zugeordnet: „Das sind sechs Jungen“). Ändert sich die Anordnung der Mengenelemente, erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Menge immer noch die gleiche Mächtigkeit hat (z. B.: die sechs Jungen stellen sich nicht mehr in eine Reihe, sondern legen sich alle durcheinander auf den Boden). Das Erfassen einer

Gleichheit/Ungleichheit von Mengen erfolgt nun nicht mehr nach optischer Einschätzung (s. o.), sondern durch Abzählen der Elemente einer Menge (z.B. sechs Jungen, sechs Mädchen). Bestimmte Mengen können simultan erfasst und ihnen die entsprechende Zahl zugeordnet werden (z. B.: an einer Gruppe von Schülerinnen oder Schülern auf einen Blick – ohne Abzählen – erkennen, dass es sich um drei Personen handelt). Das simultane Erfassen einer ungeordneten Menge funktioniert bis zur Anzahl fünf. Darüber hinaus bedarf es zum Erfassen strukturierten Materials bzw. des Ordnen einer Menge. Nach der Vorgabe der Anzahl von Elementen können dann Mengen gebildet werden (z. B.: „Lege fünf Äpfel auf den Tisch!“). In einem letzten Schritt kann die Anzahl der Elemente einer abgebildeten Menge bestimmt (durch simultanes Erfassen oder durch Abzählen), gesprochen, geschrieben oder gezeigt werden.

2.5.3.2 Ordinalzahlaspekt

Der Ordinalzahlaspekt ermöglicht die Angabe von Ordnungsbeziehungen zwischen den Zahlen (z. B. Vorgänger/Nachfolger, „ist kleiner/größer als ...“). Die Schülerinnen und Schüler können Paare aus einer Menge vergleichbarer Objekte/ Personen bilden (z. B. immer ein Junge und ein Mädchen mit Jeans oder ein blauer und ein roter Würfel aus einer Menge von geometrischen Körpern). Sie können Eigenschaften nach dem Gegensatz unterscheiden. Die Gesetzmäßigkeiten von Reihen können erkannt und diese dann fortgeführt werden (z. B. auf dem Steckbrett: roter Stein, blauer Stein, roter Stein usw.).

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Ordnungszahlen (z. B. „die erste Stufe“, „die zweite Stufe“) als Stellung eines Elements in einer geordneten Reihe. Das bedeutet, dass von zwei verschiedenen Zahlen immer eine vor bzw. hinter der anderen stehen muss. Jede Ordnungszahl hat demnach nur eine Entsprechung innerhalb einer geordneten Reihe.

2.5.3.3 Maßzahlaspekt

Der Maßzahlaspekt ermöglicht die Verwendung von Zahlen als Maß- und Verhältniszahlen. Die natürlichen Zahlen werden als Maßzahlen für Größen genutzt (z. B. 1l, 1m, 1kg) oder als Verhältniszahlen (z. B.: „Die Melone ist dreimal so schwer wie der Apfel“). Im Rahmenlehrplan wird hier auf das Themenfeld „Größen und Messen“ unter der 2. Leitkompetenz – „Die Schülerinnen und Schüler verwenden Größen zur Bewältigung von Alltagssituationen“ – verwiesen.

2.5.3.4 Zählzahlaspekt

Zahlen werden als Ordnungs- bzw. Zählzahlen genutzt. Dieser Aspekt spiegelt die geordnete Reihenfolge der Zahlen wider. Werden die Zahlen rein verbal ohne Bezug zum Objekt gezählt bzw. gesprochen, ist dies ein rein mechanischer Vorgang des Zahlengedächtnisses. Die Schülerinnen und Schüler erkennen rhythmisch gegliederte Situationen wieder (z. B. Abzählverse: „1-2-3-4-5-6-7, wo ist denn die Maus geblieben?“). Sie sind in der Lage, Zahlwortreihen in ihrer täglichen Lebensumwelt zu erkennen (z.B. Namenlisten in Klassenbüchern). Sie verfügen über komplexe Zählfähigkeiten wie das Weiterzählen (z. B.: „Zähle ab 12 weiter!“) und das Rückwärtszählen in einem erarbeiteten Zahlenraum.

Themenfeld „Zahlen als Symbole“

Den Schülerinnen und Schülern ist es möglich, Zahlen in ihrer täglichen Lebensumwelt zu erkennen und adäquat einzusetzen (z. B. Einkauf nach Einkaufszettel, Busliniennummer zuordnen). Die Zahlen werden somit als bedeutungstragende Einheiten wahrgenommen. Zudem kann nach der Sinnentnahme der Zahlbedeutung gehandelt werden (z. B. in den richtigen Bus steigen, 2L Milch kaufen).

Themenfeld „Operationen als Mengenhandlungen“

Voraussetzung zum Erwerb der angestrebten Kompetenzen im Themenfeld „Operationen“ ist der Erwerb des Zahlbegriffs, wie er oben beschrieben wurde. Erst dann können Rechenoperationen als Mengenhandlungen verstanden werden. Mengenhandlungen sollten sich immer am täglichen Leben der Schülerinnen und Schüler orientieren. Rechenoperationen sind:

- Addition (im Mengenverständnis von „es wird mehr“, „dazugeben“, „dazu tun“, „zusammenlegen“, „insgesamt“)
- Subtraktion (im Mengenverständnis von „wegnehmen“, „vermindern“, „etwas ist alle“, „es wird weniger“)
- Multiplikation (im Mengenverständnis von „vervielfältigen“, „vermehrten“, „verdoppeln“, „das Hundertfache“)
- Division (im Mengenverständnis von „(auf)teilen“, „die Hälfte von“, „halbieren“, „vierteln“)

Die Schülerinnen und Schüler können nach dem Erkennen von Mengenveränderungen und dem Bezug zur sich verändernden Anzahl der Elemente diese sprachlich beschreiben (z. B.: etwas wird entfernt – „Was ist hier passiert?“ – „Minus ist passiert“). Im Anschluss können die Rechenzeichen (Addition +, Subtraktion –, Multiplikation •, Division :) genutzt werden. In der unten aufgeführten Tabelle haben die Schülerinnen und Schüler dann die Abstraktionsebene des Symbolnutzens erreicht und können Zahlen schreiben und lesen sowie die Rechenzeichen „+“ und „–“ für Addition und Subtraktion als Symbole erkennen. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Kenntnisse aus dem Zahlenraum bis 10 auf andere Zahlenräume anwenden. Sie sind in der Lage, zu multiplizieren und zu dividieren.

Eine Rechenaufgabe wie $2+1=3$ kann auf verschiedenen Abstraktionsebenen gelöst und abgebildet werden:

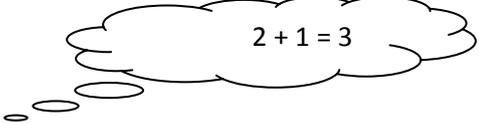
Abstraktionsebene	Rechenaufgabe					
Kopfrechnen (gedacht)						
Symbole benutzen (Zahlen schreiben)	$2 + 1 = 3$					
Symbole benutzen (Zahlenkarten legen)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding: 5px;">2</td> <td style="padding: 5px;">+</td> <td style="padding: 5px;">1</td> <td style="padding: 5px;">=</td> <td style="padding: 5px;">3</td> </tr> </table>	2	+	1	=	3
2	+	1	=	3		
Abbildungen/Skizzen (geordnete Mengen)	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table>					
Fotos / genaue Abbildungen	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺					
konkretes Material (Figuren/Smileys/Äpfel ...)	☺ ☺ und ☺ dazu sind gleich ☺ ☺ ☺					

Abbildung nach: de Vries (2010)

2.5.4 Daten und Zufall

Der Leitkompetenz „Die Schülerinnen und Schüler stellen Ereignisse aus ihrem Alltag dar“ ist das Themenfeld „Daten und Zufall“ zugeordnet.

Themenfeld „Daten und Zufall“

Im Themenfeld „Daten und Zufall“ sollten sich die Inhalte am täglichen Leben der Schülerinnen und Schüler orientieren. So können Essenbestellungen für die gesamte Klasse demokratisch anhand von Strichlisten ausgewählt werden. Projektvorschläge können in der Klasse abgestimmt werden. Es kann gezählt und dokumentiert werden, wie oft ein bestimmtes Ereignis am Tag (z. B. das Klingeln der Schulglocke) eintritt und ob dies in der gleichen Anzahl am nächsten Tag geschieht.

Literatur

De Vries, Carin (2010): Mathematik an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung. 2. Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen

2.6 Anschlussfähigkeit – Tabellen

Kommunikation/Deutsch

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Rahmenlehrplan Grundschule Aufgabenbereiche	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Kompetenzbereiche
<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen kommunikative Mittel situationsbezogen und adressatengerecht ein, 	Sprechen und Zuhören	Sprechen und Zuhören
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Leseangebote und zeigen ihr Verständnis des Gelesenen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen, 	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	Lesen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Schreibanlässe auf unterschiedliche Weise. → Themenfeld: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen 	Schreiben – Texte verfassen/ Rechtschreiben	Schreiben
	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Sprachwissen und Sprachbewusstsein entwickeln

Sachunterricht

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“	Rahmenlehrplan Grundschule Aufgabenbereiche	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Kompetenzbereiche
<p>Themen</p> <p>Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...</p>		
<p>Selbstversorgung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verhalten sich aktiv in Situationen der Nahrungsaufnahme, ▪ nutzen die für die Zubereitung von Speisen notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ▪ pflegen ihren Körper, ▪ kleiden sich selbstbestimmt und situationsgerecht, ▪ führen Einkäufe planvoll durch. 	Dieses Thema aus dem Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ findet keine Entsprechung in den Rahmenlehrplänen der Grundschule sowie der Sekundarstufe.	
<p>Mensch</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zeigen Kenntnisse in Bezug auf den menschlichen Körper, ▪ achten auf ihre Gesundheit, ▪ zeigen Kenntnisse geschlechtsspezifischer Unterschiede, ▪ zeigen Verhaltensweisen einer selbstbestimmten und verantwortungsvollen Sexualität, ▪ zeigen mögliche Verhaltensweisen zur Abwehr sexueller Gewalt. 	Sich selbst wahrnehmen	Entsprechungen hierzu finden sich in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe in den Fächern Biologie, Chemie, Geografie, Physik und Geschichte.
<p>Zusammenleben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nehmen am Gemeinschaftsleben teil, ▪ akzeptieren Unterschiedlichkeit, ▪ lösen Konflikte. 	Zusammenleben	

Natur <ul style="list-style-type: none"> ▪ untersuchen die Tierwelt, ▪ untersuchen die Pflanzenwelt, ▪ untersuchen Ökosysteme und ökologische Zusammenhänge, ▪ untersuchen Naturphänomene, ▪ wenden wissenschaftliche Methoden an. 	Naturphänomene erschließen	
Zeit und Geschichte <ul style="list-style-type: none"> ▪ planen und strukturieren Zeitabläufe, ▪ untersuchen ihre individuelle Lebensgeschichte, ▪ untersuchen historische Ereignisse und Entwicklungen. 	Zeit und Geschichte verstehen	
Technik und Medien <ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Technik, ▪ nutzen Medien. 	Technik begreifen Medien nutzen	
Raum <ul style="list-style-type: none"> ▪ orientieren sich in unterschiedlichen Räumen, ▪ erschließen sich Orte, ▪ verhalten sich als Verkehrsteilnehmerinnen und Verkehrsteilnehmer situationsgerecht. 	Räume entdecken	

Mathematik

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Rahmenlehrplan Grundschule Themenfelder	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Leitideen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ orientieren sich im Raum, 	Form und Veränderung	Raum und Form
<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden Größen zur Bewältigung von Alltagssituationen, 	Größen und Messen	Messen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkennen und nutzen Zahlen und Operationen, 	Zahlen und Operationen	Zahl
<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen Ereignisse aus ihrem Alltag dar. 	Daten und Zufall	Daten und Zufall

Sport

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Rahmenlehrplan Grundschule Themenfelder	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Bewegungsfelder
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkunden ihre Umgebung mit Grundelementen der Bewegung, 	Zu diesen Leitkompetenzen finden sich im Rahmenlehrplan Grundschule keine expliziten Entsprechungen.	Zu diesen Leitkompetenzen finden sich im Rahmenlehrplan Sekundarstufe keine expliziten Entsprechungen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Bewegungserfahrungen, 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen Bewegungsgrundformen zum Aufbau von Bewegungsmustern, 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen die Tätigkeit des Spielens zum Verstehen ihrer sozialen und materiellen Umwelt, 	Spielen – Spiele	Spiele
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden Bewegungselemente der Leichtathletik an, 	Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	Laufen, Springen, Werfen/Stoßen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen ihren Körper als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel ein, 	Bewegungskünste, Gymnastik, Tanz	Bewegung gymnastisch, rhythmisch und tänzerisch gestalten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ turnen, 	Bewegung an Geräten – Turnen	Bewegung an und mit Geräten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erproben die Fortbewegungsarten des Fahrens, Rollens und Gleitens, 	Fahren, Gleiten, Rollen	Fahren, Rollen, Gleiten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erkunden das Wasser als Bewegungsraum. 	Bewegen im Wasser – Schwimmen	Bewegen im Wasser

Kunst

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Rahmenlehrplan Grundschule Themenfelder	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Entscheidungsfelder
<ul style="list-style-type: none"> ▪ setzen verschiedene Materialien plastisch gestaltend ein, 	Material	Material
<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten Flächen, 	Verfahren und Techniken	Verfahren und Techniken
<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten mit technisch-visuellen Medien, 	Verfahren und Techniken	Verfahren und Techniken
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sammeln Erfahrungen mit Kunst im öffentlichen Raum, 	Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen	Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ präsentieren ihre Ergebnisse innerhalb und außerhalb der Schule. 	Künstlerische Strategien	Künstlerische Strategien

Musik

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Rahmenlehrplan Grundschule Themenfelder	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Fachbezogene Kompetenzbereiche
<ul style="list-style-type: none"> ▪ reagieren auf akustische Ereignisse, 	Musik hören, verstehen und einordnen	Musik wahrnehmen und verstehen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden die Stimme als musikalisches Gestaltungsmittel, 	Musik erfinden, wiedergeben und gestalten	Musik gestalten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden Instrumente als musikalische Gestaltungsmittel, 	Musik erfinden, wiedergeben und gestalten	Musik gestalten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ bewegen sich zu Musik, 	Musik umsetzen	Musik gestalten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ präsentieren ihre Ergebnisse innerhalb und außerhalb der Schule. 	Musik umsetzen	Musik gestalten

Wirtschaft-Arbeit-Technik

Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Leitkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Rahmenlehrplan Grundschule Themenfelder	Rahmenlehrplan Sekundarstufe Themenfelder
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden einfache ökonomische Sachverhalte an, 	Wirtschaft	Haushalt und Konsum
<ul style="list-style-type: none"> ▪ planen und fertigen Produkte, 	Technik	Haushalt und Konsum Produktion und Unternehmen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben berufliche Vorstellungen. 	Berufsorientierung/Lebensplanung	Arbeit, Ausbildung, Beruf

3 Praxisbeispiele „So machen wir es“

3.1 Individueller Kompetenzerwerb im Gemeinsamen Unterricht der Grundschule

Hedwig Matt, Heinrich-Zille-Grundschule Berlin

Lernprozesse gestalten – Organisationsformen für individualisiertes Arbeiten

Der modernen Grundschuldidaktik liegt die Erkenntnis zugrunde, dass die Voraussetzungen der Kinder zum Lernen sehr unterschiedlich sind aufgrund ihrer je einzigartigen Fähigkeiten, Erfahrungen, Kenntnisse und Biografien. Die in der Lernpsychologie anerkannte Tatsache, dass Lernen ein individueller und aktiver Prozess der Weltaneignung ist, hat einen "didaktischen Blickwechsel" mit sich gebracht: Jedes Mädchen und jeder Junge muss als Subjekt des Lernens eigene, individuelle Lernwege gehen können. Kinder wollen selbst die Welt erkunden und sie – mithilfe der Lehrerinnen und Lehrer – verstehen lernen. Das gilt prinzipiell auch für Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Der individuelle Lernprozess dieser Kinder unterscheidet sich zwar im Entwicklungsniveau und Tempo, im Materialangebot und im persönlichen Unterstützungsbedarf von dem ihrer Mitschüler, lässt sich aber in einem geeigneten Organisationsrahmen problemlos in den Rahmen des allgemeinen Klassenunterrichts einfügen.

Individuelles Lernen und differenzierte Förderung sind nur möglich, wenn der Unterricht durch geeignete Lernformen strukturiert wird. Im frontalen Unterricht werden gerade Kinder mit schweren Behinderungen sonst schnell zu „Störquellen“; sie müssen beschwichtigt werden oder gar den Raum verlassen, wenn sie sich nicht ruhig verhalten. Auch den anderen Schülerinnen und Schülern fallen das Stillsitzen und konzentrierte Zuhören bei gemeinsamen Erarbeitungen oft schwer. Erfahrungen aus dem lehrerzentrierten Frontalunterricht zeigen deutlich, dass das Unterrichtsgeschehen oftmals nur wenige Schülerinnen und Schüler wirklich erreicht, weil dem Bedürfnis nach eigener Aktivität zu wenig Rechnung getragen wird. In den Konzepten der Reformpädagogik, wie zum Beispiel bei der Freiarbeit im Unterricht nach Maria Montessori, wird individualisiertes Arbeiten seit Langem praktiziert. Inzwischen sind an vielen Grundschulen neben der Freiarbeit vielfältige Formen differenzierten Lernens wie zum Beispiel Wochenplanunterricht, Werkstattarbeit bzw. Lernen an Stationen, Lerntheken und Lernstraßen eine Selbstverständlichkeit. Für den gemeinsamen Unterricht mit Kindern, die aufgrund von Lernschwächen nach verschiedenen Rahmenplänen unterrichtet werden, sind solche Methoden individualisierten Lernens unverzichtbar. Nur so wird verhindert, dass diese Kinder nicht zu großen Anteilen durch spezielle Helfer nebenher oder gar außerhalb des Klassenraums unterrichtet werden und damit eine Sonderrolle bekommen.

Festlegung geeigneter Organisationsformen für den Klassenunterricht

In vielen Grundschulklassen werden bereits Formen individualisierten Arbeitens praktiziert. Die Aufnahme eines Kindes im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in die Klasse kann und sollte Anlass sein, die vorhandenen Methoden und Vorgehensweisen bei der Gestaltung einer optimalen Lernumgebung noch einmal zu überprüfen.

- Welcher Zeitrahmen ist für individuelles Arbeiten vorgesehen?
- Welche Lernbereiche werden hier einbezogen?
- Welche Materialien können angeboten werden?
Wie werden sie angeboten und aufbewahrt?
- Sind Partner- und Gruppenarbeit erlaubt bzw. erwünscht?

- (Wie) wird dem Bewegungsbedürfnis der Kinder Rechnung getragen?
- Wie können Lernergebnisse präsentiert werden?
- Wie werden die Lernfortschritte überprüft? Wie werden sie dokumentiert?
- Wie werden die Eltern einbezogen und informiert?
- Welche Regeln werden vereinbart? Wie werden sie mit den Kindern besprochen? Wie wird auf die Einhaltung der Regeln geachtet?
- Wie ist der Klassenraum am besten dafür zu gestalten? Wird überwiegend am Tisch gearbeitet? Gibt es bestimmte Lernecken oder Lernteppiche für die Arbeit am Boden? Können Nebenräume oder der Flur einbezogen werden?
- Im nächsten Schritt nun gilt es zu prüfen, wie die genannten Rahmenbedingungen zu den besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schülerin, des Schülers mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ passen:
- Inwieweit kann das Kind bereits selbstständig arbeiten, welche besonderen Materialien sind dafür geeignet?
- Wie viel persönliche Unterstützung durch eine Lehrkraft bzw. einen Schulhelfer ist erforderlich?
- Wo können Mitschüler als Lernpartner oder als Helfer eingesetzt werden?
- Welche Materialien müssen bereitgestellt bzw. hergestellt werden?
- Wie kann die vorhandene Organisationsform passend für dieses Kind strukturiert und visualisiert werden?
- Wie können die besonderen Lernbereiche und Förderangebote einbezogen werden, die im Klassenunterricht normalerweise nicht vorgesehen sind, z. B. elementare Wahrnehmungsförderung, lebenspraktische Angebote?
- Wie können die Eltern einbezogen werden?

3.1.1 „Lernstraßen“ für Deutsch und Mathematik in der Schulanfangsphase

Unterricht mit jahrgangsgemischten Gruppen setzt individualisierte Arbeitsformen voraus. Neben Freiarbeit und Wochenplan haben sich „Lernstraßen“ als eine geeignete Organisationsform bewährt. Lernstraßen sind hier zu verstehen als strukturiert vorgegebene Arbeitspensen, die gleichzeitig die Lernschritte und den angestrebten Kompetenzzuwachs beinhalten. Auf einer großen Magnettafel sind in Form verkleinerter Abbildungen die Lernmaterialien, welche die Schülerinnen und Schüler in einem Schuljahr – in jahrgangsgemischten Klassen in zwei oder drei Schuljahren – bearbeiten sollen, zu „Straßen“ aneinandergereiht und damit für die Kinder visualisiert.



Foto Lernstraßen

Die Lernstraßen für Schreiben und Lesen sind rot gestaltet und für Mathematik blau. Jedes Kind besitzt drei Magnete, die es auf das Material heftet, an dem es gerade arbeitet, jede Jahrgangsstufe hat eine eigene Magnetfarbe.

Die Schulanfänger beginnen jeweils links und setzen ihre Magnete auf das Symbol für das Arbeitsmaterial zum Schreiben, Lesen und Rechnen. Hat ein Kind ein Pensum bewältigt, so legt es das fertige Heft bzw. Kontrollblatt zur Durchsicht für die Lehrkräfte in die „Fertigkiste“. Jetzt kann es mit dem nächsten Material beginnen und mit seinem Magneten auf der Wandtafel entsprechend weiterhüpfen.

Das Material auf den Lernstraßen besteht zum Teil aus selbst angefertigten Themenheften, zum Teil werden aber auch Arbeitshefte der Schulbuchverlage dafür benutzt. Um für die Kinder das Arbeitspensum überschaubar zu halten, werden vorgegebene Hefte, die die Lerninhalte eines ganzen Schuljahres beinhalten, zum Teil auseinander genommen und in mehrere Hefte aufgeteilt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Abbildung für ein Arbeitsheft auf der Magnettafel in Felder zu unterteilen, sodass die Kinder mit ihren Magneten in für sie überschaubaren Zeitabschnitten weiterhüpfen können.

Die Arbeit in der Lernstraße ist ein fester Bestandteil des Stundenplans.



Stundenplan mit Piktogrammen

Zum Beispiel kann jeden Tag zu Schulbeginn in der ersten Stunde in den Lernstraßen gearbeitet werden. Möglich ist es dabei, tageweise zwischen der Lernstraße „Deutsch“ und der Lernstraße „Mathematik“ zu wechseln, z. B.:

Montag und Mittwoch für Mathematik,

Dienstag und Donnerstag für Deutsch,

Freitag freie Wahl zwischen den beiden Fächern.

Eine andere Methode besteht darin, die Arbeit an den Lernstraßen neben anderen Arbeitsformen als Teil der Freiarbeit zu nutzen.

Im Modell der Lernstraße sind die Leistungserwartungen der Schule erkennbar und das Arbeitspensum ist nachvollziehbar und planbar. Die Lernstraße ermöglicht ein individuelles Lerntempo; es ist jedoch auch für alle sichtbar, wo ein Kind steht. Die fertigen Arbeitsergebnisse und die individuellen „Sprünge“ werden regelmäßig gewürdigt, z. B. im Wochenabschlusskreis. Auch die Eltern können den Lernprozess ihrer Kinder verfolgen, wenn sie das Kind zum Unterricht bringen, wenn ein Elterngespräch verabredet wird oder wenn ein Elternabend stattfindet.

Kinder mit Lernschwierigkeiten bekommen mehr Zeit. Wenn sie Zusatzmaterialien benötigen, um bestimmte Lernstufen zu vertiefen, werden auch diese Materialien den Lernstraßen hinzugefügt. Wenn ein Kind aus anderen Gründen nur langsam vorankommt, werden in einem Gespräch mit ihm, eventuell auch mit den Eltern, die Ursachen geklärt und es werden Möglichkeiten zum Aufarbeiten besprochen.

Orientierung an den Rahmenlehrplänen und Erstellung individueller Förderpläne

In den Rahmenlehrplänen werden Kompetenzen beschrieben und festgelegt, sie sind die gemeinsame Grundlage des Lernens in der Schule. Manche der in den Grundschullehrplänen beschriebenen Fähigkeiten können auch von Kindern im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ erreicht werden, oft natürlich mit zeitlicher Verzögerung. Für eine entwicklungsorientierte, ganzheitliche Förderung ist jedoch ein Vorgehen anhand der speziell für die Lernbedürfnisse dieser Kinder entwickelten Lehrpläne unabdingbar. Nach der sorgfältigen Überprüfung des Lern- und Entwicklungsstandes eines Kindes werden im individuellen Förderplan Ausgangslage, Ziele und geeignete Maßnahmen für die einzelnen Lernbereiche aufgeschrieben. Dafür bietet der Rahmenplan für den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ eine umfassende Orientierung. Grundlegende Lernschritte wie zum Beispiel die Vorstufen des Lesens, elementare Erfahrungen mit Räumen zur Entwicklung einfachster mathematischer Kompetenzen, Gebärden oder Piktogramme zur Unterstützten Kommunikation für Kinder ohne Lautsprache sind hier systematisch aufbereitet und entwicklungslogisch geordnet.

Gut strukturierte Lernstraßen sind sichtbar gemachte Förderpläne. Die beschriebenen Kompetenzbereiche zeigen dem Kind, seinen Eltern, den Mitschülern und vor allem aber allen Erwachsenen, die in der Klasse mit dem Kind arbeiten, die nächsten Schritte seines Lernwegs auf überschaubare und nachvollziehbare Weise auf.

Bei der Planung von Lernstraßen für Kinder im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ist es wichtig zu wissen, dass die Zeit, die ein Kind für bestimmte Lernschritte benötigt, im Voraus kaum absehbar ist. Die Kompetenzbereiche sollten daher analog der Erstellung des individuellen Förderplans höchstens für ein halbes Jahr im Voraus erstellt werden und müssen flexibel verändert werden, wenn die Situation es erfordert.

Eine Lernstraße für Deutsch – der erweiterte Lese- und Schreibe begriff

Das Fach Deutsch umfasst für Kinder im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ alle Bereiche von sprachlicher, symbolischer und Unterstützter Kommunikation sowie den Schriftspracherwerb unter den Aspekten eines erweiterten Lese- und Schreibe begriffs.

Schulanfänger im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sind in ihrer Entwicklung noch nicht so weit, dass sie wie ihre Mitschüler schreiben und lesen lernen können. Vielleicht schaffen sie schon die Unterscheidung einiger Buchstaben; der vollständige Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen wird aber nur von wenigen Kindern erreicht und zieht sich auch dann meist über viele Jahre hin, zum Teil über die ganze Schulzeit.



Foto Lastwagen auf Lernstraße

Sabri, Schulanfänger mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, liebt Autos. Um ihm die Arbeitsform der Lernstraßen anschaulich und zugänglich zu machen, wurden für ihn auf der Lernstraßentafel Lastwagen angeordnet, auf denen seine Lernschritte abgebildet sind: zwei rote für Deutsch zum Lesen und Schreiben und ein blauer für Mathematik. Die Inhalte richten sich nach seinem Förderplan. Seine Materialien befinden sich in einer Kiste auf Rollen. Die Kiste mit dem roten Deckel ist sein „Deutsch-Lastwagen“.

Bereits nach einigen Tagen versteht er, was zu tun ist: Wenn an der Tafel der Stundenplan erklärt wird, erkennt Sabri sein Symbol für „Lernstraße Deutsch“ und holt sein rotes „Auto“.

Jetzt kann er mit den Materialien arbeiten. Viele Aufgaben sind Lernspiele, die er mit seinen Partnerkindern ausführen kann. Die Kinder verfolgen mit großem Interesse, wie es für Sabri auf der Lernstraße weitergeht. „Wenn Sabri seine Hände geübt hat, lernt er dann so weiter wie wir?“, fragte ein Mitschüler. Aufgrund der Inhalte seines individuellen Förderplans werden Sabris persönliche Lernstraßen geplant. Da er noch große Probleme mit der gezielten Steuerung seiner Hände und Finger hat, erfolgt entsprechend zu der Schreibstraße seiner Mitschüler seine Förderung im Sinn des erweiterten Schreibbegriffs durch Maßnahmen und Übungen zur Verbesserung der Handmotorik.

<p>Bezug zum Rahmenlehrplan</p> <p>Leitkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibenlässe auf unterschiedliche Weise.</p> <p>Themenfeld: Feinmotorische Grundlagen</p> <p>Angestrebte Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ koordinieren Auge und Hand, ▪ stoppen die Bewegung der Hände gezielt, ▪ erfühlen Gegenstände und ordnen diese zu, ▪ drehen das Handgelenk, ▪ halten einfache Schreib- und Malgeräte, ▪ nutzen den Pinzettengriff, ▪ entwickeln individuelle Möglichkeiten der Haltung von Schreibgeräten. 	<p>Für die Lernstraße „Schreiben“ werden für Sabri aus dem Bereich der feinmotorischen Koordination Übungsmöglichkeiten ausgewählt, die sich für diese Unterrichtsform, bei der in der Klasse vorwiegend ruhig gearbeitet wird, besonders eignen. Es gibt zum Beispiel Tablettts mit Materialien zum Handtieren mit unterschiedlichen Zangen oder Pinzetten, dazu gehörende Schälchen mit Wattekugeln, Erbsen oder Erdnüssen. Für die Schneideübungen mit der Schere wird ein Schneideheft zusammengestellt. Es besteht aus ca. zehn Blättern mit unterschiedlichen Motiven und jeweils dazu passenden vorbereiteten Tonpapierstreifen zum Auseinanderschneiden und Aufkleben. Darauf folgen eine Serie von Übungen zum Kritzeln und Ausmalen von Flächen, z. B. anhand von Obstschablonen, und Übungen mit metallenen Einsätzen, einem Material von Maria Montessori.</p>
--	---

Die entstandenen Bilder werden zu einem Heft zusammengestellt, sodass wie bei den anderen Kindern von Zeit zu Zeit das fertige Produkt gewürdigt und für das Portfolio gesammelt werden kann.

Beispiel



Handgeschick

1

Mein erstes
Schneideheft



Durchschneiden

Sabri besitzt ein gut entwickeltes Symbolverständnis und ein gutes visuelles Gedächtnis. Er interessiert sich für Bücher und betrachtet ausdauernd Bilderlexika. Seine aktuelle Lernstufe gemäß dem erweiterten Lesebegriff ist das Ganzwortlesen. Deshalb beginnt seine **Lernstraße zum Lesen** mit dem Üben seines eigenen Namenworts. Durch vielfältige Übungen soll er das Wort unter anderen erkennen. Nach seinem eigenen lernt er die Namen einiger Mitschüler, die für ihn besonders wichtig sind; diese werden zusammen mit ihren Fotos für eine Weile auf seinen Tisch geklebt. Außerdem gibt es eine Kiste mit Fotos und Namen seiner Familie. Im Zusammenhang mit dem Zoobesuch der Klasse erhält er Figuren und ein Arbeitsheft zu den bekanntesten Zootieren. Bald stellt sich heraus, dass er auch Buchstaben unterscheiden kann. Deshalb lernt er als Nächstes die Buchstaben seines Namens.



Dazu werden zum Beispiel große Holzbuchstaben benutzt. Als Erinnerungshilfe werden Lautgebärden hinzugezogen. Zu jedem Buchstaben seines Namens gibt es eine kleine Anlautkiste mit Spielzeuggegenständen. Bald kann er auch die lautgetreuen Namen BALU und MOGLI aus seinem Lieblingsbuch, dem „Dschungelbuch“, lesen.

Bezug zum Rahmenlehrplan

Leitkompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Leseangebote und zeigen ihr Verständnis des Gelesenen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen.

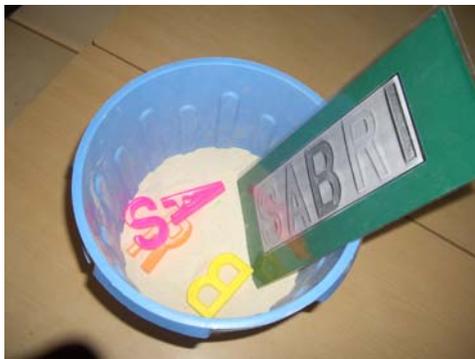
Themenfeld:

Ganzwortlesen

Angestrebte Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden verschiedene Wortbilder ganzheitlich,
- kennen die Bedeutung verschiedener Ganzwörter,
- verwenden Wortbilder situationsunabhängig in kommunikativen Situationen.



Lesen (Wahrnehmen)



Materialien im „Lastwagen“ (Kiste)



Den eigenen Namen lernen



Lautgebärden helfen beim Lesen

Die Lernstraße „Mathematik“

Im Fach Mathematik lernen die Schülerinnen und Schüler, Ordnungen und Strukturen ihrer Welt zu erkennen, darzustellen und gegebenenfalls auf andere Situationen zu übertragen.



Foto Lastwagen auf Lernstraße

Für den Erwerb mathematischer Grundkompetenzen bilden Alltagshandlungen eine wichtige Grundlage. Da mathematisches Denken eng an Sprachbegriffe geknüpft ist, werden alle geeigneten Anlässe im Schulablauf für diese Förderung genutzt und verbal begleitet. Sabri hilft zum Beispiel beim Aufräumen bzw. kontrolliert, ob die Mitschüler nach dem Basteln und Malen die Zeitungen gestapelt, die Pinsel richtig einsortiert und die Scheren in den Scherenblock zurückgestellt haben.

Auch die wöchentliche Psychomotorikstunde wird für mathematisches Lernen genutzt: z. B.: aus den Großbausteinen nur die roten aussuchen; jeweils drei aufeinanderstapeln, um einen „Brückenpfeiler“ für die Langbank zu errichten; alle kleinen Sandsäckchen in den kleinen Korb, alle großen in den großen Korb legen; jeweils immer zwei Pappklötze mit dem Rollbrett abholen, um im Wettstreit mit den anderen möglichst schnell einen Turm zu bauen.

Einmal wöchentlich arbeitet Sabri bei der Zubereitung des Frühstücks in der Schulküche mit. Hier gibt es zahlreiche Gelegenheiten, die Stück-für-Stück-Zuordnung zu üben und ein grundlegendes Mengenverständnis zu erwerben. Beim Verkauf der Brötchen muss er auf Verlangen der Schulkinder jeweils ein, zwei oder drei Brötchen auf einen Teller legen.

In der Lernstraße werden solche Erfahrungen auf der Ebene der Abbildungen wiederholt und gefestigt. Beispiele aus Lernheften werden für Sabri so aufbereitet oder abgewandelt, dass er sie überblicken kann. Durch Schneiden und Aufkleben, Einkreisen oder Verbinden von Bildern kann er die Lernschritte nachvollziehen. Im Wochenplanunterricht kommen Lernspiele hinzu, bei denen seine Partnerkinder mitmachen dürfen. Dazu gehören Würfelspiele, Zuordnungsspiele, Kartenspiele oder Rollenspiele, wie zum Beispiel das Einkaufsspiel.

Leitkompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zahlen und Operationen.

Themenfeld:

Entwicklung des Zahlbegriffs

Kardinalzahlaspekt

Angestrebte Kompetenzen:

Mächtigkeit von Mengen

Die Schülerinnen und Schüler

- bilden Mengen aus Objekten,
- bilden Gruppen nach Merkmalen,
- ordnen Stück für Stück zu, vergleichen Mengen,
- vergrößern und vermindern Mengen,
- bilden Paare,
- bestimmen die Mächtigkeit von Mengen durch Zuordnung von Zahlwörtern, d. h. durch Abzählen.

3.1.2 Arbeit mit Wochenplänen

Eine für viele Lehrkräfte bewährte Organisationsform individualisierten Arbeitens ist der Wochenplan. Er kann die Arbeit in den Lernstraßen erweitern und ergänzen. Wochenpläne können für die Mehrzahl der Kinder jahrgangsstufenbezogen geplant werden, sie bieten aber grundsätzlich alle Möglichkeiten, um auf das Leistungsvermögen einzelner Kinder einzugehen. Eine Vielzahl an Materialien und Medien kann eingesetzt werden. Inhaltlich können Aufgaben aus den aktuellen Sachunterrichtsthemen einbezogen werden. Außer der Einzelarbeit können Partner- und Gruppenaufgaben angesetzt werden.

In Wochenplänen werden kurzfristig Ziele und Aufgaben vorgegeben. Es gibt immer Möglichkeiten, die Angebote für Kinder im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Teilbereichen an die gemeinsamen Unterrichtsinhalte anzubinden.

Mitschüler als Lernpartner

Kinder, die von der Einschulung an Kinder mit Behinderungen in ihrer Klassengemeinschaft kennen, gehen meist unbefangen auf diese zu und zeigen in der Regel keine Scheu und nur äußerst selten Abwehr oder Ablehnung. Wenn das behinderte Kind im eigenen Schuleinzugsbereich wohnt, war es vielleicht schon in der Kita seit Jahren mit den Klassenkameraden zusammen und die Mitschüler kennen seine Bedürfnisse und Eigenarten und können gut damit umgehen. Wie die Erfahrung zeigt, sind Partner- und Gruppenarbeiten besonders beliebt; das gilt für Kinder mit und ohne Behinderungen. Der Wochenplanunterricht eignet sich dafür besonders gut. Wenn die Partnerkinder eher die Helfer sind, freuen sie sich über die Abwechslung und Entlastung, welche die meist konkret anschaulichen, material- und handlungsgebundenen Spiele und Übungsformen für die behinderten Kinder im Unterrichtsalltag bedeuten. Umgekehrt lernen die Kinder mit Behinderungen oftmals lieber mit ihren Peers als in ständiger Obhut eines Erwachsenen.

Das gelingt auch im Unterricht mit schwerst- und mehrfach behinderten Kindern. Ein Beispiel: Im Mathematikunterricht einer fünften Klasse steht in dieser Woche das Thema „Gewichte“ auf dem Programm. Der Wochenplan verlangt folgende Aufgabe: „Wiege deine Schulsachen.“

Sertan kann seine Schultasche nicht tragen. Er liest keine Bücher und löst keine Rechenaufgaben. Es ist ungewiss, ob er sehen kann. Seine Hände sind spastisch gekrümmt, gezieltes Greifen ist nicht zu beobachten. Sertan benötigt eine umfassende basale Förderung. Besonders seine taktile, vestibuläre und propriozeptive Wahrnehmung bedürfen der Anregung. In der Klasse findet man verschiedene Möglichkeiten, Sertan in den gemeinsamen Lernprozess einzubeziehen. Auf dem Wochenplan stehen folgende Aufgaben:

		<p>Wiege deine Schultasche. Wie schwer sind deine Bücher und Materialien in deiner Tasche?</p>	
<i>Aufgaben für Sertan:</i>		<i>Aufgaben für die Lernpartner:</i>	
<i>Sandsäckchen spüren: unterschiedlich schwere Säckchen mit Sand und anderen Füllungen auf den verschiedenen Körperteilen</i>		<i>Gewichte der Säckchen schätzen, auswiegen, Unterschiede errechnen. Sertan die Säckchen auflegen, ihn bedecken, seine Reaktion erleben</i>	
<i>Körpergewicht: gehoben, getragen und gehalten werden</i>		<i>Wie viel wiegt Sertan? Ein kräftiger Mitschüler soll Sertan hochheben und sich mit ihm auf die Waage stellen. Sertans Gewicht ausrechnen</i>	



Foto Partneraufgabe

Die schönste Kooperation besteht aber darin, wenn die Partner eine Aufgabe bekommen, bei der jeder auf seinem eigenen Niveau an der Erweiterung seiner Kompetenzen arbeitet. In diesem Beispiel liest ein Drittklässler die Textabschnitte einer Bildergeschichte. Nun muss er sie in eigene Worte fassen, um sie seinem Mitschüler Sabri verständlich zu machen. Sabri sucht das dazu gehörende Bild. Gemeinsam setzen sie die Bilder und Texte nach und nach zur Geschichte zusammen.

3.1.3 Das Thema „Selbstversorgung“ im gemeinsamen Unterricht

Selbstständigkeit und Selbstversorgung im engeren Lebensbereich sind Basiskompetenzen, die schon für jüngere Kindern eine zentrale Bedeutung haben und ihre Persönlichkeit stärken. Für Jugendliche und Erwachsene bedeuten sie Eigenverantwortung, Unabhängigkeit von Betreuung und dadurch Normalisierung und mehr Würde in ihrem Alltagsleben.

Die Fähigkeit, sich selbst zu versorgen, ist in der Grundschule normalerweise nur selten Thema, zum Beispiel wenn es um Gesundheitserziehung geht. Praktische Kompetenzen und Handfertigkeiten wie Brötchen schmieren, Getränke eingießen oder einen Tisch decken lernen Grundschulkindern zu Hause. Unterricht für Kinder im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bedeutet, dass auch in der Schule Raum und Zeit zur Förderung lebenspraktischer Kompetenzen gewährt werden müssen, um sie in ihrer Selbstständigkeit und damit in ihrem Selbstbewusstsein so früh wie möglich zu unterstützen.

Nahrungsaufnahme als grundlegende Selbstkompetenz

Alle Grundschulkindern benötigen im Schulalltag Zeit zum Essen, Zeit für Erholungspausen und Zeit für Bewegung. Es ist deshalb sinnvoll, Unterrichts- und Pausenzeiten zu rhythmisieren und dem Frühstück eine eigene Zeit im Unterrichtsablauf einzuräumen. Kindern im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ muss in der Regel zum Essen mehr Zeit gewährt werden als ihren Mitschülern. Aufgrund von Besonderheiten in der körperlichen Entwicklung ist oft auch die Mundmuskulatur beeinträchtigt und das Kauen und Schlucken sind erschwert. Dies betrifft insbesondere Kinder mit Down-Syndrom. Wenn in der Klasse gemeinsam gefrühstückt wird,

kann man diese Kinder früher beginnen lassen oder ihnen hinterher noch etwas mehr Zeit geben. Für Kinder mit schweren Behinderungen ist die Nahrungsaufnahme oft sehr erschwert und das Gewähren von ausreichend Zeit wird zur existenziellen Notwendigkeit. Jeder kleine Schritt zu mehr Eigenaktivität und Selbstbestimmung ist in diesem Bereich von immenser persönlicher Bedeutung und hat gegebenenfalls Vorrang vor anderen Aktivitäten.

Training lebenspraktischer Fertigkeiten als regelmäßige Aufgabe

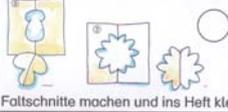
Im Zusammenhang mit der eigenen Nahrungsversorgung sind unzählige Fertigkeiten und Handgriffe notwendig, die Kinder normalerweise „nebenher“ erwerben. Kinder, die in ihrer



motorischen Entwicklung und Bewegungskoordination beeinträchtigt sind, brauchen dafür ausreichend Zeit und strukturierte Lernanlässe im Unterricht. Die Beschäftigung mit der Nahrung ist für die meisten Kinder ansprechend und motivierend, weil alle Tätigkeiten unmittelbar handlungsorientiert und alltagsbezogen sind.

Es gibt eine Vielfalt von Möglichkeiten, diese Aktivitäten in den gemeinsamen Unterricht zu integrieren. Bereits in den Klassen der Schulanfangsphase kann ein Projekt zum Thema „Gesunde Ernährung“ durchgeführt werden. In diesem Rahmen wird auch über die Wichtigkeit von Obst und Gemüse gesprochen. Daraus kann sich zum Beispiel die Gewohnheit entwickeln, regelmäßig einen Rohkost- oder Obstteller für die Frühstückspause zuzubereiten. Dies kann eine Weile täglich geschehen oder wöchentlich, zum Anlass von Geburtstagen oder in beliebig anderer Weise. Solche Übungen können auch Teil der Wochenplanaufgaben sein, die das Kind im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ mit seinen Partnerkindern zusammen erledigt.

Neben den alltagspraktischen werden mathematische und sprachliche Kompetenzen trainiert, zum Beispiel das Abzählen und Aufteilen, die Erweiterung von Begriffen und das kommunikative Sprechen. Auch die sozialen Kompetenzen werden durch das gemeinsame Tun mit den Partnerkindern und die dabei nötigen Absprachen und Vereinbarungen gestärkt.

Name: _____			Wochenplan Nr. 17 vom 30.3. bis 3.4.09			
Deutsch	 1 Seite		 Jahreskreis: Jahreszeiten Gegenstände zuordnen			
Mathe	 1 Seite	 Faltschnitte machen und ins Heft kleben	 Budenberg Mathe I			
Bewegung	 Pferdchensprung üben 1,2 1,2 1,2 1,2					
Sachkunde und Selbstversorgung	 Sortiere die Bilder! Die Entwicklung des Kükens im Ei.	 Freitag: Schulküche: Frühstück zubereiten	 Mittwoch: Mit Partnerkindern			

Katharina, 3. Schuljahr. Das Üben lebenspraktischer Fertigkeiten als Teil des Wochenplans

Training lebenspraktischer Kompetenzen im Rahmen kleiner Unterrichtsprojekte

Viele Unterrichtsvorhaben eignen sich für lebenspraktisches Handeln und eröffnen für Kinder im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zusätzliche Möglichkeiten zum Training von Handfertigkeiten und anderen im Alltag erforderlichen Kompetenzen. Beim Rechnen mit Geld kann zum Beispiel ein kleiner Einkaufsladen eröffnet werden, für den Päckchen oder Tellerchen mit Nüssen, Möhrenstücken oder mit Gurkenscheiben für wenige Cent Spielgeld erworben werden können. Schälen, schneiden, abzählen, aufteilen, verpacken, Satzmuster üben, aufräumen, Ganzwörter lesen, Tisch abwischen und abwaschen sind mögliche Trainingsbereiche.



Auch im Fachunterricht der höheren Jahrgangsstufen findet man immer wieder Möglichkeiten, lebenspraktische Übungen an die gemeinsamen Lerninhalte anzuknüpfen bzw. abstraktere Inhalte auf bestimmte Entwicklungsstufen „herunterzubrechen“. So wurde in einer Klasse im Rahmen der Lektüre „Ben liebt Anna“ die Suppe nachgekocht, die der Hauptfigur Ben beim Besuch von Annas Eltern angeboten wurde.

Beim Thema „Eigenschaften von Flüssigkeiten untersuchen“, einem naturwissenschaftlichen Projekt in Zusammenarbeit mit der Freien Universität, erhielt ein Kind die zusätzliche Aufgabe, Saft einzugießen und an die Mitschüler auszuschenken. Säfte verschiedener Farben konnten auch gemischt werden, sodass auf dem Tablett eine Palette farbenfroher Minigläser zu sehen war, die zum Abschluss der Stunde verteilt wurden.

Andere Tätigkeitsfelder zum Training lebenspraktischer Kompetenzen sind zum Beispiel die Pflege von Pflanzen im Schulhaus oder das wöchentliche Säubern der kleinen Lernteppiche, die in der Wochenplanarbeit benutzt werden, mit einem Staubsauger. Da diese Tätigkeiten auch bei den Mitschülerinnen und Mitschülern beliebt sind, wird es immer gelingen, dafür Lernpartner zu finden. So kann die Gefahr einer isolierten Förderung vermieden und eine gemeinsame Verantwortung für die Belange der Klassengemeinschaft aufgebaut werden.

Frühstücksangebot als Schulprojekt

In der Grundschule gibt es viele Kinder, die ohne oder mit unzureichendem oder ungesundem Frühstück in die Schule kommen. Deshalb kann es ein gutes Unterfangen sein, ein Frühstück anzubieten. Dies kann unter Anleitung von Lehrkräften, Erzieherinnen oder Schulhelfern täglich von einer Gruppe zubereitet und an zentraler Stelle in der Schule zum Selbstkostenpreis verkauft werden. Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ haben auf diese Weise ein regelmäßiges Übungsfeld für wichtige Fertigkeiten wie zum Beispiel Butter aufs Brot streichen, Gemüse schälen und schneiden, Getränke eingießen, Verpackungen öffnen und so weiter. Der Verkauf bietet Anlass zum Üben einfacher Satzmuster: „Was möchtest du?“ Auch der Umgang mit Geld kann dabei trainiert werden.



Das Projekt eignet sich auch gut, um Kindern mit Lernschwierigkeiten, Auffälligkeiten im Verhalten, unruhigen Kindern, aber auch allen anderen Schülerinnen und Schülern alternative Fördermöglichkeiten im Unterrichtsalltag zu eröffnen. Das Frühstück wird am besten so organisiert, dass bestimmte Kinder aus ihren jeweiligen Klassen ein oder zwei Partnerkinder mitbringen. Erfahrungsgemäß gibt es so viel Arbeit, dass Mithilfe immer erforderlich ist. Die Tätigkeit, die in der Schulöffentlichkeit stattfindet und der Gemeinschaft zugute kommt, stärkt bei allen Beteiligten zudem das Selbstbewusstsein und fördert ihre soziale Kompetenz.



Literatur

Matt, H./Koller-Hess, S. (2010): Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Lebenshilfe Verlag Marburg

3.2 „Matheking“ – Ein Mathematikprojekt an der Schule am Pappelhof

*Heike Kroll, Schule am Pappelhof, Schule mit dem Förderschwerpunkt
„Geistige Entwicklung“, Berlin*

Über das Projekt

Im Rahmen des Mathematikunterrichts an unserer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ führen wir mit den Schülerinnen und Schülern der Eingangs- und/oder Unterstufe seit mehreren Jahren das Projekt „Matheking“ durch. Basierend auf dem Buch von Hoenisch und Niggemeyer, „Mathekings – Junge Kinder fassen Mathematik an“, gestalten wir das Projekt in enger Zusammenarbeit mit Eltern und den Schülerinnen und Schülern. Das Projekt wird unterrichtsergänzend angeboten und findet 14-tägig in einem Zeitrahmen von etwa 90 Minuten statt. Alle dargestellten Angebote werden Lerninseln genannt und finden parallel statt.

Im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts sind uns bei der Umsetzung des Projekts folgende Schwerpunkte wichtig:

1. Das selbstbestimmte Lernen: Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst, welche Lerninsel sie besuchen und wie oft und wie lange sie dort verweilen möchten. Es kann passieren, dass ein Kind die gesamte Projektzeit auf einer Insel verbringt. Wir können davon ausgehen, dass das Kind dabei etwas erfahren konnte und mitnimmt.
2. Die Kreativität der Schülerinnen und Schüler soll in besonderem Maße gefördert werden.
3. Der Lernzuwachs ist mehrdimensional angelegt. Über mathematische Fähigkeiten hinaus werden sprachliche, musische und gestalterische Fähigkeiten angesprochen.
4. Durch die klassenübergreifende Ausrichtung des Projekts nehmen die Schülerinnen und Schüler Kontakt zu anderen Lehrkräften und anderen Klassen auf. Die intensive Bindung an die eigene Klasse wird aufgehoben, den Kindern ist es möglich, allein die Räume zu wechseln.

Der Bezug zum Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Das Buch „Mathekings – Junge Kinder fassen Mathematik an“ von Hoenisch und Niggemeyer knüpft in besonderer Weise an die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler an. Es ermöglicht einerseits haptisches und praktisches Erleben von basalen und mathematischen Sachverhalten. Andererseits werden durch die angebotenen Methoden der Vermittlung allgemeine mathematische Kompetenzen wie Problemlösen, Kommunizieren, Darstellen, Modellieren und Argumentieren vermittelt. Grundlage des Buches bilden symbolisch fünf Brückenpfeiler – „Sortieren und Klassifizieren“, „Muster“, „Zahl“, „Geometrie“, „Messen und Wiegen“ sowie „Grafische Darstellungen und Statistik“ –, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, Brücken zu bauen.

Entsprechungen finden sich im Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Hier sind als Leitkompetenzen des Faches Mathematik benannt:

- Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum.
- Die Schülerinnen und Schüler verwenden Größen zur Bewältigung von Alltagssituationen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zahlen und Operationen.
- Die Schülerinnen und Schüler stellen Ereignisse aus ihrem Alltag dar.

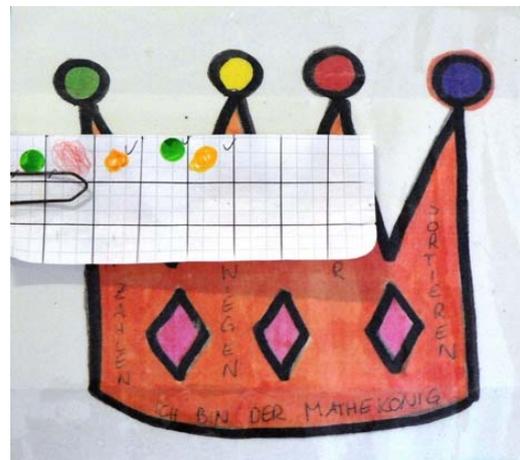
In unserem Projekt beschränken wir uns auf die Pfeiler „Sortieren und Klassifizieren“, „Muster und Symmetrien“, „Begreifen der Zahlen“, „Messen und Wiegen“ und haben diese noch durch den Pfeiler „Einkaufsladen“ ergänzt.

Durchführung des Projekts

Vor Beginn des Projekts werden alle Eltern schriftlich gebeten, Materialien des täglichen Bedarfs zu sammeln. Dazu gehören u. a. alte Schlüssel, Schrauben, Muttern, Pinsel, kleines Spielzeug, Muscheln, Murmeln, Pappbecher, kleine Teller. Diese werden benötigt, um allen Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Materialien zur Verfügung zu stellen. Aus den genannten Brückenpfeilern „Sortieren und Klassifizieren“, „Muster und Symmetrien“, „Begreifen der Zahlen“, „Messen und Wiegen“ sowie „Einkaufsladen“ gestalten wir folgende fünf Lerninseln als offene Angebote an die Schülerinnen und Schüler:

1. Sortieren und Klassifizieren: „Durcheinander“
2. Muster und Symmetrien: „Von hier bis nirgendwo“
3. Begreifen der Zahlen: „Zahlenzirkus“
4. Messen und Wiegen: „Kilo – Meter“
5. Einkaufsladen

Um die Besuche der Lerninseln transparent zu machen, führen die Schülerinnen und Schüler eine Krone mit sich, auf der die Inselbesuche durch einen farbigen Punkt vermerkt werden können.



→ **1. Insel: „Durcheinander“**

Aus den gesammelten Materialien legen die Schülerinnen und Schüler Musterreihen auf den Fluren aus. Richtung und Länge werden nicht vorgegeben. Später können Dreiecke, Vierecke und Kreise mit Kreppband auf den Boden geklebt werden, auf die dann ebenso Musterreihen gelegt werden können.



Bezug zum Rahmenlehrplan

Leitkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum.

Themenfeld

Form und Veränderung

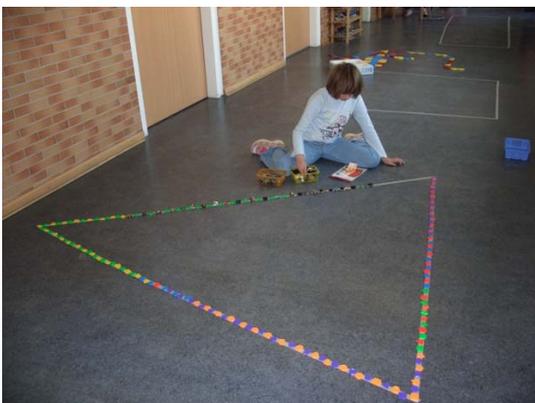
Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden ebene geometrische Grundformen,
- setzen Muster fort und bilden selbst Muster.

→ **2. Insel: „Von hier bis nirgendwo“**

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Spiegeln, um Symmetrien zu veranschaulichen. Muster können in der Natur – z. B. am Aufbau einer Sonnenblumenblüte, einem Tannenzapfen o. Ä. – entdeckt werden. Muster und Gesetzmäßigkeiten werden im Schulhaus erkannt und gegebenenfalls nachgebaut. Später werden geometrische Grundformen sowohl ein- als auch zweidimensional erarbeitet.



Bezug zum Rahmenlehrplan

Leitkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum.

Themenfeld

Form und Veränderung

Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden Eigenschaften und Merkmale von Objekten,
- ordnen Gegenstände nach Merkmalen zu Gruppen.

→ 3. Insel: „Zahlenzirkus“

Hier geht es um den spielerischen Umgang mit Zahlen und Mengen im Zahlenraum bis 10. Es wird vorwärts und rückwärts gezählt. Mengen werden den Zahlen entsprechend zusammengefasst. Vorgänger und Nachfolger werden ermittelt. Visuelle Vorstellungen werden als Zahlen gespeichert. Mithilfe von Zahlengeschichten werden Mengen zerlegt und ergänzt.



Bezug zum Rahmenlehrplan

Leitkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zahlen und Operationen.

Themenfeld

Entwicklung des Zahlbegriffs

Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- bilden Mengen nach Merkmalen,
- vergleichen Mengen durch direkte Zuordnung,
- vergrößern und vermindern Mengen durch Hinzufügen bzw. Wegnehmen von Elementen,
- vergleichen Mengen unter Verwendung der Begriffe „mehr“, „weniger“ und „gleich“,

- bestimmen der Mächtigkeit einer konkreten Menge durch Abzählen.

Themenfeld

Zählzahlaspekt

Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- verbinden eine Zählbewegung mit einer sprachlichen Begleitung,
- zählen Elemente einer Menge vorwärts und rückwärts.

Themenfeld

Zahlen als Symbole

Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- erfassen Zahlen in ihrem Umfeld, die unabhängig von rechnerischen Bedeutungszusammenhängen sind,
- benutzen Zahlen, die zu ihren lebenspraktischen Bezügen gehören, situationsgerecht.

→ 4. Insel: „Kilo – Meter“

Hier stehen Messen und Wiegen im Mittelpunkt. Voraussetzung dafür ist, dass Begriffspaare wie „viel – wenig“, „groß – klein“, „dick – dünn“ oder „voll – leer“ bereits bekannt sind und die Schülerinnen und Schüler diese sachgerecht anwenden können. Auf dieser Lerninsel lernen die Schülerinnen und Schüler Waagen und Maßbänder kennen und deren verschiedene Nutzungsmöglichkeiten. Der eigene Körper wird z. B. anhand der Fußlänge, der Schrittlänge, des Bauchumfangs oder der Handgröße vermessen und mit anderen verglichen. Verschiedene Messinstrumente stehen zur Verfügung, um Sand, Wasser, Erbsen u. a. zu wiegen und die Messergebnisse vergleichen zu können.



Bezug zum Rahmenlehrplan

Leitkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler verwenden Größen zur Bewältigung von Alltagssituationen.

Themenfeld

Größen und Messen

Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- vergleichen Gegenstände hinsichtlich ihrer Länge,
- messen mit körpereigenen u. a. Hilfsmitteln.

→ 5. Insel: „Einkaufsladen“

Auf dieser Lerninsel werden Originalverpackungen mit Preisen versehen. Die Produktbereiche sind mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet. Am Eingang erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Tasche mit einer Geldbörse und einem Einkaufszettel, wählen dann die Ware aus und bezahlen an der Kasse – sie gehen einkaufen.



Bezug zum Rahmenlehrplan

Leitkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler verwenden Größen zur Bewältigung von Alltagssituationen.

Themenfeld

Größen und Messen

Angestrebte Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- lesen Preise ab,
- rechnen mit Geldbeträgen.

Fazit

Am Ende des Projekts findet ein Zahlenfest statt. Hier können die Schülerinnen und Schüler ein eigenes T-Shirt mit Zahlen und einer Krone bedrucken und ein Zahlenbuch gestalten. Beides kann dann mit nach Hause genommen werden.

Da das Projekt 14-tägig stattfindet, empfinden die Schülerinnen und Schüler den Zeitraum dazwischen als sehr lang. Sie warten gespannt auf den nächsten „Mathekings-Termin“. Positiver Nebeneffekt ist so auch die Schulung und Entwicklung der zeitlichen Orientierung. Je näher der Termin rückt, umso aufgeregter werden die Schülerinnen und Schüler. Sie können im Vorfeld auch die Erlebnisse der letzten Veranstaltungen zusammentragen und auswerten.

Die spielerischen Elemente der Lerninseln fördern die Neugier und Experimentierfreude der Schülerinnen und Schüler. Nach unseren Beobachtungen und Auswertungen werden Zahlen und Mengen schneller als im Einzel- und Gruppenunterricht verinnerlicht. Nach einem Jahr „Mathekings“ können wir feststellen, dass viele Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Muster zu erkennen und nachzulegen, Mengen anhand von Zahlengeschichten zu legen und in

Ansätzen Mengenoperationen durchzuführen. Der Umstand, dass sie selbst die „Lerninsel“ und die Verweildauer dort bestimmen können, macht sie mutiger im Umgang mit Mengen und Mengenhandlungen.

Die Eltern stehen dem Projekt sehr positiv gegenüber. Im Vorfeld wird mit den Eltern auf einer Elternversammlung das Projekt erläutert und beschrieben. Da wir sie direkt um Unterstützung bitten, fühlen sie sich eingebunden und unterstützen das Projekt mit sehr viel Material. Dadurch hält sich der Organisationsaufwand für die Lehrkräfte in Grenzen. Am Ende hatten wir bis zu vier Umzugskisten mit verschiedensten Materialien. Da die Schülerinnen und Schüler immer nach einer „Mathekings-Veranstaltung“ die Krone mit nach Hause nehmen, können die Eltern direkt mit ihnen über die besuchten Lerninseln sprechen.

Tipps zur Durchführung:

- Bisherige Erfahrungen mit dem „Matheking“ haben gezeigt, dass für die planerischen und materiellen Vorbereitungen genügend Zeit einzuplanen ist.
- Es sollten alle Lerninseln in möglichst nahe liegenden Räumen aufgebaut werden können.
- Alle Angebote werden den Schülerinnen und Schülern vor jeder Veranstaltung vorgestellt.
- Das Prinzip sollte den Schülerinnen und Schülern gleich bei der ersten Veranstaltung erläutert werden.
- Das Material sollte so ausgewählt werden, dass für jedes Leistungsniveau auf jeder Lerninsel Angebote vorhanden sind.
- Die Angebote sollten Versuchscharakter haben, sodass Fehler schnell korrigiert werden können.

An unserer Schule planen wir zur Zeit die Übertragung auf ein Deutsch-Projekt, welches „Lesequeens und Lesekings“ heißen wird.

Literatur

Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth (2007): Mathekings – Junge Kinder fassen Mathematik an. 2. Aufl., Kiliansroda: Verlag das Netz

4 Schulinternes Curriculum: Instrument der Qualitätsentwicklung

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam

Hohes Engagement und ausgewiesene Professionalität allein reichen nicht aus, die Qualität des Unterrichts in einer Schule nachhaltig zu steigern. Das werden alle Kolleginnen und Kollegen bestätigen, die dies seit längerer Zeit probieren. Es braucht ein Instrument, das

- die **systematische Arbeit** an der Unterrichtsqualität ermöglicht,
- über **längere Zeit** trägt,
- den **schulspezifischen** Bedingungen Rechnung trägt,
- die Arbeit aller Kolleginnen und Kollegen **zusammenführt**,
- die Qualität der Ergebnisse **überprüfbar** macht,
- die **Expertise** im Kollegium **steigern** hilft.

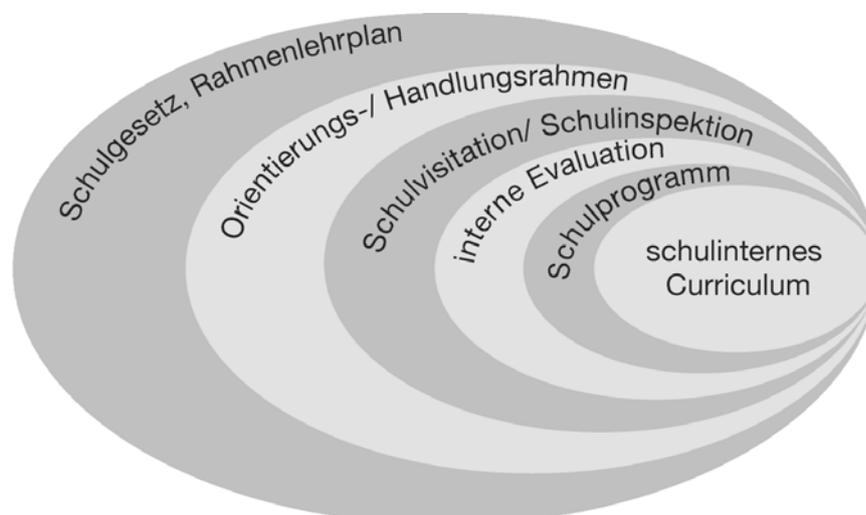
Ein schulinternes Curriculum kann diesen Anforderungen genügen, wenn es eingebettet ist in den Zusammenhang der Schulentwicklung einer Schule. Deshalb gliedern sich die folgenden Ausführungen in die Beantwortung dreier Fragen:

1. In welchen Zusammenhängen steht das schulinterne Curriculum?
2. Welche Funktion hat ein schulinternes Curriculum?
3. Wie wird ein schulinternes Curriculum erstellt?

4.1 In welchen Zusammenhängen steht das schulinterne Curriculum?

Das schulinterne Curriculum steht im Zusammenhang mit allen Elementen der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung in dem Sinne, dass alle Teilelemente auf einem gemeinsamen Konzept der Qualitätssteuerung basieren. Ein besonders enger Zusammenhang besteht in der Schule vor Ort zwischen dem Schulprogramm und dem schulinternen Curriculum.

Die Zusammenhänge werden im Folgenden dargestellt.



Schulprogramm

Jede Schule verfügt über ein Schulprogramm, das nach einer festgelegten Frist fortgeschrieben werden muss. Damit ist es ein lebendiges, für Erfahrungen und Korrekturen offenes Instrument. In fast allen Schulprogrammen werden Arbeitsvorhaben oder Schwerpunktsetzungen benannt, die die Qualität des Unterrichts betreffen.

Hier liegt die Andockstelle für das schulinterne Curriculum, die Stelle, wo unterrichtsbezogene Schwerpunkte der Schulprogrammarbeit herausgelöst, konkretisiert und umsetzbar gemacht werden können. Umgekehrt können Erkenntnisse, die aus der Durchführung und Evaluation des schulinternen Curriculums gewonnen werden, in die Fortschreibung des Schulprogramms aufgenommen werden. Zwischen beiden Instrumenten besteht also ein Zusammenhang, der für die Qualitätsentwicklung genutzt werden kann.

Schulgesetz, Rahmenlehrplan

Referenztexte für Schulprogramm und schulinternes Curriculum sind das Schulgesetz und die Rahmenlehrpläne. Im Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden im Teil A Ausführungen zur Zieldimension der Handlungskompetenz, zur Gestaltung des Unterrichts oder zum Umgang mit Schülerleistungen gemacht. Sie sind gut geeignet, aus ihnen Arbeitsschwerpunkte zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu entwickeln, die entweder im Schulprogramm oder in einem schulinternen Curriculum oder – mit unterschiedlichen Akzenten – in beiden platziert werden können.

Orientierungs-/Handlungsrahmen

Der Orientierungs- bzw. Handlungsrahmen nennt in den Qualitätsbereichen, die sich auf die Ergebnisse der Schule sowie auf die Lehr- und Lernprozesse beziehen, **Qualitätsmerkmale** guter Schulen, die den Unterricht unmittelbar betreffen. Diese Qualitätsmerkmale sind so formuliert, dass sie als Anhaltspunkte für die Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung an der Schule vor Ort dienen können. Im Schulprogramm oder schulinternen Curriculum der Einzelschule können sie in Kenntnis der standort- bzw. schulartspezifischen Besonderheiten zu passgerechten Entwicklungsschwerpunkten gemacht werden.

Schulinspektion/Schulvisitation

Die Unterrichtsqualität ist der Kernbereich der Schulqualität. Deshalb gilt dem Unterricht die besondere Aufmerksamkeit bei der externen Evaluation durch die Schulinspektion bzw. Schulvisitation. Ein Blick auf den Beobachtungsbogen, der zur Datenerhebung bei der Unterrichtsbeobachtung eingesetzt wird, zeigt, welche Qualitätsmerkmale des Unterrichtsprozesses dabei im Fokus sind. Auch hieraus lassen sich Anregungen für die Arbeit an der Qualitätsverbesserung des Unterrichts ableiten, die insbesondere Aufnahme in das schulinterne Curriculum finden können, wenn es für die eigene Schule angebracht erscheint. Aus der Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtungen durch die Schulinspektion/Schulvisitation – insbesondere aus den Rückmeldungen zum Unterrichtsprozess – lassen sich Impulse zur Fortschreibung des schulinternen Curriculums, zur Gewinnung neuer Entwicklungsschwerpunkte oder der Weiterentwicklung bereits in Arbeit befindlicher Vorhaben gewinnen.

Fazit

Im schulinternen Curriculum finden die normativen Vorgaben für die Unterrichtsarbeit durch das Kollegium einer Schule eine Konkretisierung. Die Kolleginnen und Kollegen fokussieren mit dem Filter des Machbaren die für ihre Schule möglichen und ihre Schülerinnen und Schüler

passenden Inhalte und Ziele der Unterrichtsverbesserung. Die Einbettung in den Gesamtzusammenhang der Schulentwicklung trägt zur Wirksamkeit bei.

4.2 Welche Funktion hat ein schulinternes Curriculum?

Das schulinterne Curriculum ist ein Instrument der Qualitätsentwicklung des Unterrichts. Es hat in erster Linie die Funktion, die Lernqualität der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Mit dem schulinternen Curriculum trifft ein Kollegium in seiner Gesamtheit – zumindest die Mehrheit des Kollegiums – Entscheidungen über die Inhalte, Ziele und Maßnahmen seiner Unterrichtsentwicklungsarbeit. Es hat sich eingebürgert, die inhaltlichen Schwerpunkte als Entwicklungsschwerpunkte zu bezeichnen. Mit dem Begriff „Entwicklungsschwerpunkt“ ist ein Arbeitsschwerpunkt gemeint, an dem die gesamte Schule für einen überschaubaren Zeitraum in allen Lernstufen und in möglichst allen Unterrichtsfächern arbeitet.



Mit dem Bild einer Scheibe soll der gesamte Unterricht einer Schule in allen Fächern und Lernstufen dargestellt werden. Der Entwicklungsschwerpunkt bezieht sich immer nur auf ein Segment.

Die Festlegung eines Entwicklungsschwerpunktes gliedert sich in mehrere Prozessschritte, die nachfolgend beschrieben werden. Es wird sowohl im Gremium der Gesamtkonferenz als auch in Teilgruppen gearbeitet. Das können sowohl Fach- als auch Stufenkonferenzen sein. Diese Prozesse erfordern Abstimmungs- und Konsensarbeit und verlangen den Kolleginnen und Kollegen viel ab, sie eröffnen ihnen aber auch neue **Mitwirkungsmöglichkeiten**.

Schließlich bietet das schulinterne Curriculum eine verlässliche Grundlage für das Ziel der **Kompetenzentwicklung** der Schülerinnen und Schüler, indem diese Gelegenheit erhalten, in unterschiedlichen Lernsituationen systematisch auf früher erworbenes Können zurückzugreifen, darauf aufzubauen und es zu vertiefen.

Die Formulierung überprüfbarer, d. h. evaluierbarer Ziele für den gewählten Entwicklungsschwerpunkt schafft die Grundlage für eine datengestützte Qualitätsarbeit, zwingt alle Beteiligten zu **Verständigungsprozessen** und erhöht damit die sachliche Basis der pädagogischen Diskussion. Die Arbeit am und mit dem schulinternen Curriculum trägt auf diese Weise im Verlauf des Arbeitsprozesses zur **Professionalisierung** aller Beteiligten bei.

Bei der Verständigung über mögliche Entwicklungsschwerpunkte werden die individuellen Konzepte der Kolleginnen und Kollegen sichtbar. Man kann herausfinden, ob man das Gleiche meint, wenn man den gleichen Begriff gebraucht. Zugleich besteht die Chance, das riesige, unübersichtliche Feld der Qualitätsentwicklung mit Konturen zu versehen und in bearbeitbare „Beete“ aufzuteilen.

Entscheidend für das Gelingen ist auch hier, mit dem zu beginnen, wozu bereits **gute Vorarbeit** besteht, wozu einzelne Kolleginnen und Kollegen bereits Fortbildungen gemacht oder gar gute Erfahrungen beisteuern können. So entsteht ein Prozess, in dem offengelegt werden kann, ob und welche Qualitätsvorstellungen in der Schule vorhanden und möglicherweise nicht deutlich genug ausgesprochen sind. Es ist ein Prozess, der die **Unterrichtsentwicklung** zu einer für alle Beteiligten transparenten Gemeinschaftsarbeit macht.

Fazit

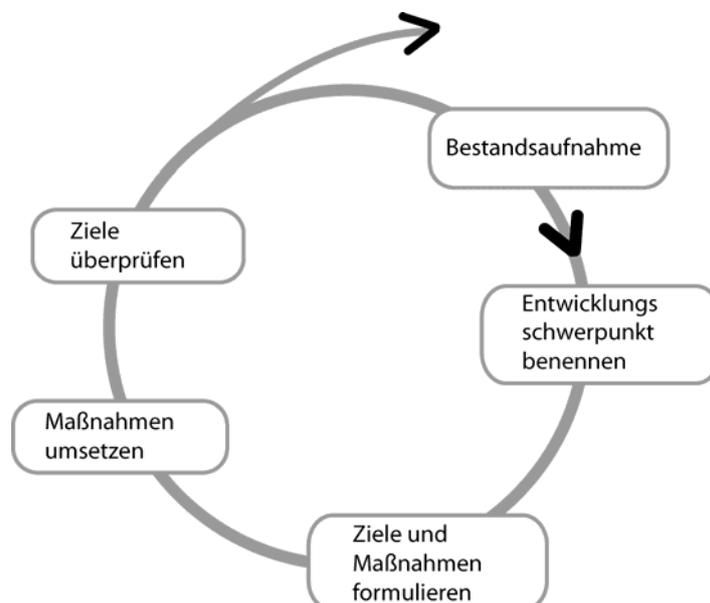
Mit dem schulinternen Curriculum wird ein Instrument der Qualitätsverbesserung für Schülerleistungen geschaffen. Es hilft, die Ansprüche an die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in machbare Schritte zu überführen. Das Kollegium tritt in einen zielorientierten Selbstvergewisserungs- und Verständigungsprozess über pädagogische und/oder didaktisch-methodische Kernfragen und schafft damit die Voraussetzung für größere Transparenz in Fragen der Unterrichtsentwicklung nach innen und außen.

4.3 Wie wird ein schulinternes Curriculum erstellt?

Aus dem Gesagten ist bereits ersichtlich, dass ein schulinternes Curriculum kein Stoffverteilungsplan ist. Es enthält auch keine ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten oder eine Sammlung aller Fachkonferenzbeschlüsse.

Die Fach- und Stufenkonferenzarbeit ist von unverminderter Bedeutung und hat eine wichtige Aufgabe bei der Ausarbeitung des schulinternen Curriculums bzw. bei der Umsetzung der Maßnahmen, die bezogen auf einen Entwicklungsschwerpunkt vereinbart werden.

Die Arbeit mit einem schulinternen Curriculum erfolgt in den Schritten eines **Qualitätszirkels**, wie er aus anderen Zusammenhängen der Schulentwicklung bekannt ist. Das bedeutet: Die Arbeit verläuft in Spiralen, die grundsätzlich nie geschlossen sind.



Bestandsaufnahme, Entwicklungsschwerpunkt benennen

Ausgangspunkt der Arbeit mit dem Qualitätszirkel ist eine Bestandsaufnahme. Man könnte eine Bestandsaufnahme auch getrost „Schatzsuche“ nennen. In der Regel werden dabei nämlich Schätze an der Schule entdeckt, die bislang verborgen geblieben waren.

Manchmal ist der Entwicklungsschwerpunkt auch schon umrissen, weil ein Arbeitsvorhaben aus dem Schulprogramm bearbeitet werden soll. Dann geht es um die Präzisierung und Ausarbeitung des Vorhabens. Wenn ein Entwicklungsschwerpunkt gefunden werden soll, gilt die Regel des ressourcenorientierten Blicks: Die Aufmerksamkeit gilt ganz dem, wofür es an der Schule bereits gute Beispiele oder nützliche Erfahrungen gibt. Leitfragen für eine Bestandsaufnahme können sein:

- Wo liegen unsere Stärken?
- Wer ist bei uns Experte wofür?
- Auf welchen gelungenen Beispielen können wir aufbauen?

Es ist hilfreich, diese Phase in einem moderierten Verfahren ablaufen zu lassen, um möglichst alle zu beteiligen und tragfähige Ergebnisse zu erzielen. Wichtig ist eine genaue Aufgabenstellung, die schriftlich vorliegen sollte. Zum Beispiel: „Tauschen Sie sich in Gruppen zu gelungenen Unterrichtsbeispielen oder guten Erfahrungen aus, die weiter entwickelt werden sollten.“

Mögliches Verfahren:

- Arbeit in kleineren Gruppen mit fünf bis sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- Nach der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum werden Gemeinsamkeiten, Überschneidungen etc. herausgearbeitet.

Schälen sich mehrere mögliche Entwicklungsschwerpunkte heraus, wird die Arbeit der Bestandsaufnahme entweder mit einer Phase der Konsensbildung fortgesetzt oder eine Abstimmung herbeigeführt, z. B. durch eine Mehrpunktabfrage.

Mögliche Verfahren:

- Konsensbildung durch die Form eines „Marktes“: Kolleginnen und Kollegen, die einen Entwicklungsschwerpunkt bevorzugen, stellen sich mit einem großen Blatt, das mit dem Entwicklungsschwerpunkt beschriftet ist, in eine Ecke des Raumes oder Flures. Diejenigen, die sich dafür interessieren, stellen sich dazu. Alle tauschen sich über ihr Verständnis aus. Die Unentschlossenen gehen von Gruppe zu Gruppe und befragen die Gruppen. Danach wird neu entschieden mit dem Ziel, sich auf möglichst einen Schwerpunkt zu einigen. Dafür sollten dann Kriterien benannt werden. Z. B.: Welcher Entwicklungsschwerpunkt eignet sich besonders für den Anfang? Wofür haben wir besonders gute Bedingungen? Wo ist der Veränderungsbedarf besonders groß?
- Stehen mehr als drei Entwicklungsschwerpunkte zur Wahl, eignet sich die Mehrpunktabfrage: Jede, jeder bekommt eine bestimmte Zahl, die sie, er für einen oder mehrere Entwicklungsschwerpunkt vergeben kann, maximal zwei Punkte für eine Sache.

Entwicklungsschwerpunkte	
Anregende Lernumgebung	I
Aufgabenkultur	
Demokratische Umgangsformen	
Differenzierung der Lernangebote	I
Lesekompetenz	
Sprachförderung	

Beendet wird die Arbeit in dieser Phase mit einer Abstimmung. Wichtig ist, die Frage so zu formulieren, dass das Ergebnis in einen Beschluss überführt werden kann. Die Frage sollte also etwa so lauten: „Wer stimmt dem Entwicklungsschwerpunkt zu, auch wenn er/sie ihn nicht persönlich eingebracht oder in der Phase der Konsensbildung vertreten hat?“ Diejenigen, die sich enthalten oder dagegen stimmen, sollten auf jeden Fall nach ihren Gründen gefragt werden, auch wenn damit noch einmal eine argumentative Auseinandersetzung notwendig wird.

Diese Schritte sind zu diesem Zeitpunkt notwendig, damit die Arbeit später z. B. auf Grund von Missverständnissen nicht ins Stocken gerät.

Ziele und Maßnahmen formulieren und umsetzen

Die dritte Phase beinhaltet die Ausarbeitung von Zielen und die Vereinbarung von Maßnahmen, mit denen die Ziele umgesetzt werden sollen.

Die Ziele beziehen sich auf die angestrebten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Maßnahmen benennen die Aktivitäten der Lehrerschaft.

Die Arbeit an den Zielen erfolgt in Kleingruppen, entweder in Fach- oder in Stufenkonferenzen. Die Qualität der Ergebnisse ist hochgradig abhängig von der sprachlichen und inhaltlichen Präzision der Zielformulierungen. Erfahrungsgemäß gelingen die Zielformulierungen am Anfang nicht so leicht. Spätestens beim Evaluieren stellt sich jedoch heraus, was man an den Zielformulierungen verbessern kann.

Ebenso bedeutsam ist aber auch, dass alle Beteiligten vom Nutzen der angestrebten Ziele überzeugt sind und sich über die Konsequenzen für die eigene Arbeit im Klaren sind bzw. werden.

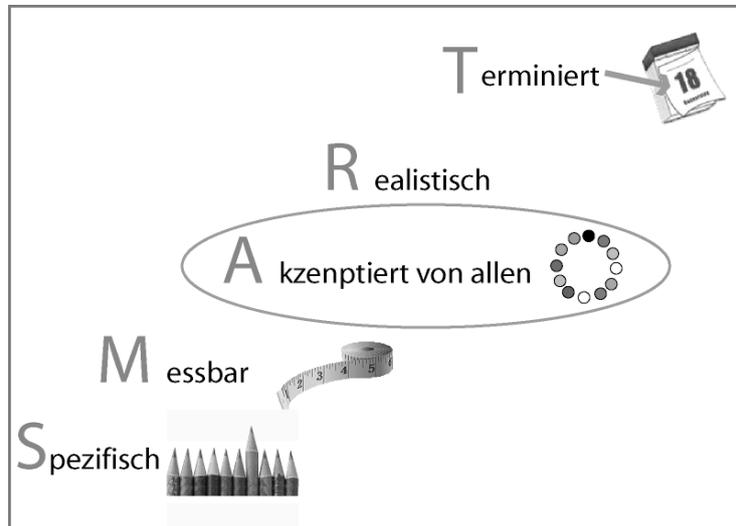
Es hilft deshalb, im Verlauf der Arbeit Fragen wie folgende zuzulassen:

- Welche Vorteile bringt es mir?
- Worin liegt der Nutzen für die Schüler genau?
- Welche Bedingungen müssen wir schaffen?
- Wo finden wir Unterstützung?
- Wen müssen wir informieren?

Selbst gesetzte Ziele ermöglichen eine Fokussierung der Kräfte und geben Orientierung für die Arbeit, was sowohl denen zugute kommt, die mit größtem Engagement manchmal zu viel wollen, als auch denen, die ratlos vor den vielen Anforderungen stehen. Zielformulierungen verlangen die gedankliche Vorwegnahme eines wünschenswerten Zustands in komplexen Handlungsfeldern und weisen damit oft schon Wege. Ein häufiger Anfängerfehler ist, dass die Ziele

zu hoch gesteckt oder zu viele Ziele benannt werden. Wie oft im Leben gilt auch hier: Weniger ist mehr!

Zielformulierungen sollen den Ansprüchen der Evaluierbarkeit standhalten. Die sogenannte SMART-Formel fasst zusammen, worauf es dabei ankommt.



Ein Tipp zum Umgang mit SMART: Die Reihenfolge, in der die Kriterien bei der Zielfindung beachtet werden, ist freigestellt. In vielen Kollegien wird mit der Festlegung der Termine begonnen. Die Terminierung (**T**) – kombiniert mit dem Aspekt der Realisierung (**R**) – legt allzu oft das Spezifische (**S**), Eindeutige eines Zieles nahe. Ziele messbar (**M**), auch im Sinne von „beobachtbar“, zu formulieren, bedarf der Übung und fällt nach der ersten Evaluationsrunde schon ein ganzes Stück leichter. Die Akzeptanz (**A**) wird umso höher ausfallen, je klarer der Nutzen der Veränderung den Beteiligten ist.

Zusätzlich zu den Zielen werden **Maßnahmen** verabredet, mit deren Hilfe die Umsetzung der Ziele angestrebt werden soll. Die Maßnahmen beziehen sich also auf das, was die Lehrkräfte einsetzen, um Schülerinnen und Schülern die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen zu ermöglichen.

Ziele und Maßnahmen werden sich in den Fächern und Jahrgangsstufen unterscheiden (müssen), auch wenn sie **einem** Entwicklungsschwerpunkt dienen. Wichtig für das Gelingen ist, dass sie aufeinander bezogen, gegebenenfalls aufeinander aufbauend, miteinander kompatibel, also widerspruchsfrei sind.

Die Phase wird abgeschlossen mit der Umsetzung der verabredeten Maßnahmen. Dabei werden wichtige Erfahrungen – bezogen auf die Eignung der Maßnahmen – gewonnen. Diese sollten in jedem Fall festgehalten werden: Was motiviert die Schülerinnen und Schüler – bezogen auf das Ziel – besonders? Welches Material, welche Aktionen sind besonders wirksam? Was könnte zusätzlich getan werden?

Ziele überprüfen

Der letzte Schritt im Zirkel ist die Überprüfung der Ziele. Ausgangspunkt ist immer die Wahl geeigneter Evaluationsinstrumente. Ziele können entweder intern oder mithilfe externer Erhebungsinstrumente evaluiert werden, die in der Regel quantitative, standardisierte Verfahren darstellen. Vorstellbar ist auch eine Mischform. An der Schule ohnehin vorhandene Daten können genutzt werden.

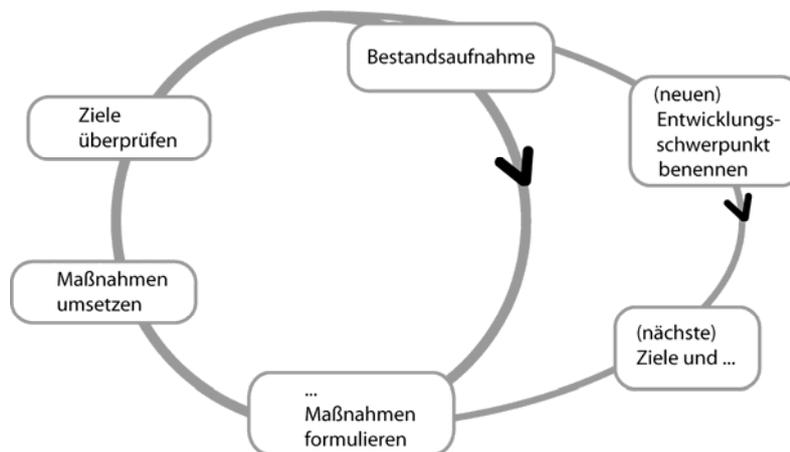
Instrumente zur Evaluation, die an einer Schule entwickelt werden können, haben qualitativen Charakter. Beispiele dafür sind:

- Fragebögen (für Schüler, Lehrer, Eltern),
- aufgezeichnete Gespräche,
- Fotodokumentationen,
- Unterrichtsbeobachtungsbögen,
- Auswertung von Schülerarbeiten.

Für die Auswertung der internen Evaluation ist es hilfreich, sich darüber klar zu sein, dass kein Ziel hundertprozentig erreicht werden muss, häufig auch gar nicht erreicht werden kann. Viel wichtiger für den Prozess der Qualitätsentwicklung an einer Schule ist, das Erreichte sichtbar zu machen und einschätzen zu können. Auch Teilerfolge sind Erfolge! Etwas, was nicht gelingt, kann Aufschluss über die Ursachen geben.

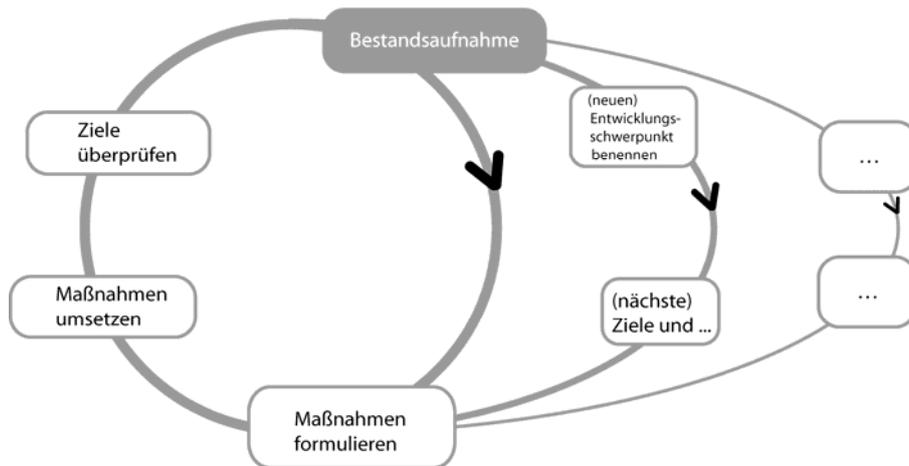
Der letzte Schritt im Qualitätszirkel bedeutet wie gesagt kein Ende der Arbeit. Er ist vielmehr der erste Schritt der Weiterarbeit. Erkenntnisse aus der Überprüfung der Ziele gehen in die weitere Qualitätsentwicklung der Schule ein. Sie können Auswirkungen auf die Fortschreibung des Schulprogramms haben oder entscheidende Impulse für die Erarbeitung eines nächsten Entwicklungsschwerpunktes im Rahmen des schulinternen Curriculums geben.

Aus der Zielüberprüfung gewonnene Erkenntnisse lassen eine datengestützte Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigenen Entwicklungsprozesse zu und stellen zugleich einen Teil einer Bestandsaufnahme für die weitere Optimierung der Unterrichtsgestaltung dar. Die Verfahrensschritte wiederholen sich nun: Es wird ein neuer Entwicklungsschwerpunkt benannt, es werden nächste Ziele bestimmt und dazugehörige Maßnahmen verabredet, bis schließlich auch diese Ziele überprüft werden.

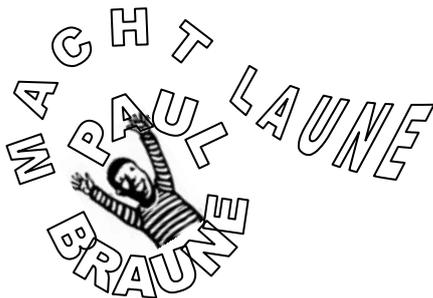


Qualitätsentwicklung ist nie endgültig abgeschlossen, schnelle Wirkungen sind im komplexen Feld der Unterrichtsentwicklung auch durch ein schulinternes Curriculum kaum zu erwarten. Aber es gibt – bei allem Optimierungsbedarf – immer auch Fortschritte und Erfolge. Diese sichtbar machen zu können gehört zu den positiven Auswirkungen des schulinternen Curriculums.

Sie angemessen zu würdigen ist eine berechtigte Erwartung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen. Sie zu feiern sollte zu einem Ritual in jedem Kollegium werden.



4.4 Interview mit Marion Thiel-Blankenburg, Schulleiterin der Paul-Braune-Schule, Berlin, zum schulinternen Curriculum



Die Paul-Braune-Schule Berlin ist ein sonderpädagogisches Förderzentrum im Berliner Bezirk Steglitz-Zehlendorf. Im Schuljahr 2011/12 lernen 102 Schülerinnen und Schüler an der Schule.

Die Schule arbeitet seit vielen Jahren intensiv mit dem Instrument des schulinternen Curriculums. Bisher wurden als Entwicklungsschwerpunkte „Förderung der Lesekompetenz“, „Präsentationen“ und „Sprachförderung“ ausgewählt.

Das Interview führte Frau Kleinschmidt-Bräutigam.

Fragen zum schulinternen Curriculum

Ihre Schule, Frau Thiel-Blankenburg, geht bereits in die dritte Runde. Ihr Kollegium startet gerade die Ausarbeitung des dritten schulinternen Curriculums. Wenn Sie sich zurückerinnern: Wie begann die Arbeit mit dem ersten? Haben Sie die Arbeit initiiert oder kamen die Impulse von einer Kollegengruppe? Wie kamen Sie zu Ihrem ersten Entwicklungsschwerpunkt?

Der erste Entwicklungsschwerpunkt beinhaltete die Förderung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Paul-Braune-Schule und wurde durch meinen Impuls über die erweiterte Schulleitung von der Gesamtkonferenz sowie der Schulkonferenz einstimmig festgelegt. Die Förderung der Lesekompetenz wurde bereits in unserem ersten Schulprogramm als eine wesentliche Säule der Unterrichtsentwicklung verankert und später in den Evaluationsbericht aufgenommen. Neben der fachlichen Auseinandersetzung in einer schulinternen Fortbildung mit der im LISUM entwickelten „Lesebox“ mussten wir uns zunächst einen Zugang zu dem für uns neuen Instrument des schulinternen Curriculums verschaffen. Dabei hat uns die Handreichung „Schulinternes Curriculum – ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts“

(Kleinschmidt-Bräutigam; Meierkord 2006) sehr geholfen, Struktur und Nutzen zu erkennen und für uns gewinnbringend einzusetzen.

Verraten Sie uns auch die Inhalte Ihres zweiten und dritten schulinternen Curriculums? Worin lagen in beiden Fällen die Gründe für die Wahl? Woher nahmen Sie die fachspezifische Expertise für die Bearbeitung?

Es folgten die Schwerpunkte „Präsentationen“ und „Sprachförderung“. Im Schuljahr 2008/09 bildeten „Präsentationen“ erstmalig einen Bestandteil der Schulabschlüsse an den Förderzentren mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt „Lernen“. Es lagen zu dem Zeitpunkt noch wenig Erfahrungen und Kenntnisse zu diesem Thema vor. Die Mitglieder der Fachkonferenz „Berufsorientierung“ brachten die Notwendigkeit einer fachlichen Diskussion und Abstimmung überzeugend ein, sodass ein aufeinander aufbauendes Konzept klassenstufen- und fachübergreifend auf der Grundlage der Handreichung „Präsentationen“ der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006 entstehen konnte.

Zurzeit arbeiten wir an unserem dritten schulinternen Curriculum mit dem Thema „Sprachförderung“. Die Auswahl dieses Entwicklungsschwerpunktes begründet sich durch die Empfehlungen der Schulinspektionskommission, die in ihrer Rückmeldung uns entsprechende Hinweise gegeben hat.

In welchen Erarbeitungsschritten erfolgt an Ihrer Schule ganz praktisch die Erstellung des Instruments? Wer ist beteiligt? Wie verfahren Sie in den einzelnen Phasen? Wie viel Zeit nimmt die Arbeit in der Regel in Anspruch?

Am Anfang des Prozesses steht die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema im Rahmen einer schulinternen Fortbildung. Im Rahmen von Fach- und Stufenkonferenzen folgen dann unter Berücksichtigung der in den Rahmenlehrplänen beschriebenen Standards und Kompetenzen Absprachen zur Umsetzung. Diese werden protokolliert, zusammengeführt, in den Nahtstellen angepasst und als Gesamtergebnis abgestimmt. Das gesamte Kollegium ist also an diesem Prozess beteiligt. Die Koordinierung übernimmt eine Steuerungsgruppe unter Mitwirkung der Schulleitung. Der zeitliche Umfang beträgt für die Lehrkräfte durch inhaltliche Vorbereitung, Erarbeitung in den Fachkonferenzen und Abstimmung des Ergebnisses in der Gesamtkonferenz ca. sechs bis acht Stunden. Für die Steuerungsgruppe kommen noch für Koordinierungs- und Organisationsaufgaben ca. vier bis sechs Stunden dazu.

Wie haben Sie Ihre Arbeitsergebnisse evaluiert? Welche Verfahren haben sich als besonders hilfreich erwiesen? Und was haben Sie mit den Ergebnissen Ihrer internen Evaluation gemacht?

Den Erfolg der Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz haben wir durch ein qualitatives sowie ein quantitatives Verfahren evaluiert. Zur Ermittlung der Wirkung des schulinternen Curriculums und der weiteren Maßnahmen auf das individuelle Lernniveau wurde der standardisierte Test „Salzburger Lese-Screening“ eingesetzt, der die Erfolgskriterien an der Gesamtpopulation misst. Mit diesem Test werden Unterschiede in der basalen Lesefertigkeit erfasst, die sich auf den technischen Aspekt des Lesens als Grundlage aller weiteren Lesefunktionen beziehen. Um Lernerfolge über einen längeren Zeitraum zu erfassen, wird dieser Test bei uns regelmäßig am Ende des Schuljahres eingesetzt.

Zur Ermittlung der Lesemotivation wurden Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern befragt. Dazu wurde vom Evaluationsteam der Fragebogen „Lesespaß“ entwickelt (s. Anhang), da uns aus der Literatur vorliegende Instrumente nicht geeignet erschienen.

Die Ergebnisse der Evaluation wurden in den Evaluationsbericht der Schule aufgenommen, der in Berlin erstmalig im Jahr 2009 geschrieben wurde. Der Bericht wurde in den schulischen Gremien besprochen und von der Schulaufsicht geprüft. Wir haben ihn dann auf unserer Website veröffentlicht.

Können Sie ein paar Worte zur Einbettung des schulinternen Curriculums in die Schulentwicklungsarbeit insgesamt an Ihrer Schule sagen?

Die schulinternen Curricula sind im Schulprogramm verankert und erhalten durch den Kreislauf der Fortschreibung und Evaluation nachhaltige Wirkung. Darüber hinaus findet die Reflexion über die Wirksamkeit im Rahmen von Unterrichtshospitationen und anschließenden Mitarbeitergesprächen zwischen der Schulleitung und den einzelnen Lehrkräften statt.

Meine letzte Frage gilt den Stolpersteinen. Wo liegen die schwierigen, sensiblen Stellen dieser Qualitätsentwicklungsarbeit? Können Sie einen oder mehrere nützliche Tipps geben?

Stolpersteine liegen meiner Meinung nach im Tempo der Veränderungsanforderungen und in der Komplexität der Entwicklungsaufgaben im gesamten schulischen Bereich, was schnell zu Überforderung und Blockaden führen kann. Aus meiner Sicht ist es notwendig, an Haltungen und Kompetenzen der Lehrkräfte anzuknüpfen, Erfolge zu würdigen und zu feiern, Zusammenhänge, Standortbestimmungen und Ziele immer wieder deutlich zu machen. Wir haben bei der Bewältigung dieser Aufgaben in unserer Schule besonders durch die Beteiligung von Steuerungsgruppen, Evaluationsteams und die erweiterte Schulleitung gute Erfahrungen gemacht.

www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN 978-3-940987-93-8