

Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte

Abschlussbericht
der Arbeitsgruppe



Stand: 04.12.2004

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Barbara Andreas, Bodelschwingschule Nürtingen

Elke Hamburger, Fachseminar für Sonderpädagogik Reutlingen

Ulrike Hahn, Fachseminar für Sonderpädagogik Reutlingen

Dr. Karlheinz Kleinbach, Fakultät Sonderpädagogik Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Außenstelle Reutlingen

Ulrike Löffler, Fachseminar für Sonderpädagogik Reutlingen

Christine Luczynski, Richard-Mittermaier-Schule, Freiburg

Manuela Paternoster, Richard-Mittermaier-Schule, Freiburg

Klaus Rosenfeldt, Christian-Hiller-Schule, Stuttgart

Michaela Schmid, Fakultät Sonderpädagogik Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Außenstelle Reutlingen

Prof. Dr. Ursula Stinkes, Fakultät Sonderpädagogik Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Außenstelle Reutlingen

Petra Wendte, Gustav-Werner-Schule, Stuttgart

	Übersicht Texte	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	------------------------	---------------------------------------

Grundlegende Aussagen zu den Eckpunkten	Seite 4
Eckpunkte	Seite 8
Sichtweisen über Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung	Seite 10
Organisationsstrukturen schulischer Arbeit: Stufengliederung und Stufenprofile	Seite 18
Organisationsstrukturen schulischer Arbeit: Nachschulische Perspektiven: Fragen und Impulse zur Übergangsstufe	Seite 22
Organisationsstrukturen schulischer Arbeit: Ganztagesschule	Seite 27
Unterricht: Lebensweltorientierter Unterricht	Seite 28
Unterricht: Unterrichtsplanung	Seite 33
Unterricht: Thesen und Fragen zum Lernen	Seite 40
Gemeinsamer Unterricht	Seite 42
Unterricht: Kompetenz und die Bedeutung für lebensweltorientierten Unterricht	Seite 45
Schülermitverantwortung	Seite 47
Schülerorientierte Planung und Dokumentation	Seite 49
Professionalität und Zusammenarbeit: Professionalität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule	Seite 51
Professionalität und Zusammenarbeit: Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten	Seite 53

	Grundlegende Aussagen zu den Eckpunkten	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	--	---------------------------------------

Seit Inkrafttreten des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte im Jahre 1982 ist ein gesellschaftlicher Wandel in den Sichtweisen von Menschen mit Behinderung und eine Veränderung der Rahmenbedingungen und Strukturen, in denen Menschen leben, festzustellen. Der rechtliche Rahmen für das Bildungsrecht von Menschen mit geistiger Behinderung wurde durch die Novellierung des Grundgesetzes, Artikel 3, des Sozialgesetzbuchs, der Landesverfassung, des Schulgesetzes von Baden – Württemberg und der Verwaltungsvorschriften neu gefasst und gesichert. Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung wurde zur gemeinsamen Aufgabe aller Schulen und Schularten.

Diese Veränderungen blieben für die Schulen für Geistigbehinderte nicht folgenlos.

Die Arbeitsgruppe ‚Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte‘ legt entsprechend ihrem Auftrag nachfolgend Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Schulen für Geistigbehinderte vor. Sie schlägt dabei vor, diese Weiterentwicklung auf der Grundlage eines neuen Bildungsplans voranzubringen.

- Die Arbeitsgruppe des Bildungsprojekts hat ihren Auftrag in zweierlei Hinsicht bearbeitet: In diesem Eckpunktepapier werden Grundlagen für einen neuen Bildungsplan vorgeschlagen. Der Diskussionsprozess mit den Schulen muss auch künftig fortgesetzt werden. Hierzu sind Orte zu schaffen, an denen die Diskussion der gegenwärtigen und zukünftigen Praxis der Schule für Geistigbehinderte in einem breiten Rahmen mit den Schulen möglich wird. Das inzwischen eingerichtete Diskussionsforum auf dem Landesbildungsserver kann ein Ort dafür sein.
- Die Rückmeldungen der Schulen für Geistigbehinderte zur Bildungsreform zeigen eine große Offenheit. Viele Schulen reagierten bereits auf die Veränderungen und suchten eigene Lösungen. Diese Entwicklungen gilt es durch Austausch unter den Schulen und ihren Partnern und durch Vernetzungen in den Regionen zu unterstützen.
- Ausgangspunkt der Arbeit an einem neuen Bildungsplan ist die Beschreibung des Personenkreises der Menschen mit geistiger Behinderung. Geistige Behinderung wird nicht allein durch eine zugrunde liegende Schädigung bestimmt, sondern ebenso durch Beziehungen und Rahmenbedingungen, in denen Menschen leben.

Dieses Verständnis von geistiger Behinderung ist kompetenzorientiert und am Unterstützungsbedarf der einzelnen Menschen ausgerichtet.

- An Schulen für Geistigbehinderte müssen vermittelbare Gütekriterien für guten Unterricht entwickelt werden. Basis dafür ist ein Kompetenzbegriff, der sich schlüssig aus der Beschreibung des Personenkreises der Menschen mit einer geistigen Behinderung ergibt. Kompetenz verstehen wir dabei als die je eigene Weise von Wahrnehmung, Orientierung und Gestaltung, durch welche Sinnggebung hervorgebracht wird. Doch dieses Hervorbringen ist nicht allein abhängig von individuellen Fähigkeiten.
- Wir empfehlen die verbindliche Einführung der Schülermitverantwortung an Schulen für Geistigbehinderte für Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Übergangsstufe.
- In einer stärkeren Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sehen wir eine Chance zur Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts. Wir rücken deshalb den Lebensweltorientierten Unterricht ins Zentrum unserer Überlegungen zur Reform des Bildungsplans. Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung sollte sich stets an ihrer Lebensgeschichte, ihrer gegenwärtigen Lebenssituation, ihrer Lebenslage und an den Lebensperspektiven orientieren.
- Zum Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte gehört auch das religiöse Leben und Lernen. Die religiöse Dimension ist für Schülerinnen und Schüler in allen Erfahrungsfelder ihrer Lebenswelt, insbesondere in den Grenzbereichen ihres Lebens von Bedeutung. Als Dimension des Menschseins hat das religiöse Leben und Lernen den gesamten Lebensraum Schule im Blick, nicht nur den Religionsunterricht.
- Die Schule für Geistigbehinderte ist eine Ganztageseinrichtung, um den Schülerinnen und Schülern Lernen in realistischen, lebensbedeutsamen Alltagssituationen zu ermöglichen. Viele Schulen kooperieren mit außerschulischen Partnern (z.B. Sportvereine, Musikschulen, Arbeitsstätten etc.). Dieses kann für ein differenziertes Freizeit- und Betreuungsangebot genutzt werden.
- Die Arbeitsgruppe schlägt vor, dass sich Schule für Geistigbehinderte organisatorisch stärker an der allgemeinen Schule orientiert. Sie sollte deshalb in drei Schulstufen gegliedert werden: Die Grundstufe dauert 4 Jahre, die Hauptstufe 5 Jahre und die Übergangsstufe 3 Jahre. Durch diese Gliederung der Schule für Geistigbehinderte wird die Kooperation mit der allgemeinen Schule erleichtert. Die intensive kollegiale Zusammenarbeit auf der Ebene Stufe und über die Schularten hinweg kann zu einer Optimierung des Unterrichtsangebotes führen. Die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen, die sich aus der Kindheit, dem Leben als Jugendlichen bzw. dem Leben eines jungen

Erwachsenen ergeben, müssen Orientierungspunkte für Stufenprofile sein.

- Der Weiterentwicklung der Übergangsstufe kommt eine zentrale Bedeutung zu. Insbesondere dort kommen Vorstellungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer auf den Prüfstand. Durch anregende Fragen und Impulse können Schulen zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit ihrem Bildungsangebot angeregt werden.
- Von pädagogischen Leitlinien zur Unterrichtsplanung und zur Professionalität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter versprechen wir uns Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schulprofile.
- Die Unterrichtsforschung sollte im Bereich Kooperation und integrativer Unterricht verstärkt werden. Den größten Bedarf sehen wir dabei in der Weiterentwicklung der didaktischen Konzepte.
- Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung wird durch neue Medien und Computer beeinflusst und verändert. Ein neuer Bildungsplan muss dieses Spannungsfeld pädagogisch überzeugend aufgreifen. Dies gilt auch für technische Hilfsmittel. Sie sind Teil des Bildungsangebots und unverzichtbare, individuelle Hilfen.
- Schülerorientierte Planungen und die Dokumentationsformen des Unterrichts sind unter dem Gütekriterium Lebensweltorientierung zu überdenken und zu entwickeln. Die Anwendung geeigneter Verfahren zur individuellen Lebensbegleitung gehört zu den verbindlichen Aufgaben der Schule. Die Eltern sind an diesem Prozess im Rahmen von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen zu beteiligen.
- Die begonnene breite Diskussion um einen neuen Namen für die Schule für Geistigbehinderte hat noch zu keinem mehrheitsfähigen Vorschlag geführt. Ein neuer Schulname ist jedoch notwendig. Wir schlagen daher folgenden Namen vor: *Schule für Lebensgestaltung*. Dieser Begriff betont die aktive Gestaltungsmöglichkeit des Lebens des einzelnen Menschen mit Behinderung innerhalb der stützenden Gemeinschaft. Darüber hinaus betont er die Aufgabenstellung für all jene Menschen, Institutionen, Netzwerke etc., mit und für Menschen mit geistiger Behinderung Sorge zu tragen, dass sie ihr Leben in Teilhabe und Partizipation gestalten können. Der neue Name sollte spätestens mit dem neuen Bildungsplan gelten.

Ein Bildungsplan regelt die Geschäftsgrundlagen für pädagogische Entscheidungen. Solche Entscheidungen brauchen klare Rahmenvorgaben, damit sie von allen Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) getroffen und verstanden werden. Die Arbeitsgruppe schlägt

deshalb vor, die Eckpunkte des Bildungsplans und dessen Form aufeinander zu beziehen.

Für unser eigenes Vorgehen in der Arbeitsgruppe sowie für die Anordnung der Eckpunkte hat sich die Form des Würfels als besonders produktives Modell erwiesen. Dieses Modell soll nicht nur unterschiedliche Perspektiven auf Schule verdeutlichen. Damit soll auch die in der Praxis herrschende Hierarchisierung fraglich werden.

Die Zwischenergebnisse der Arbeitsgruppe sind in 6 Felder gegliedert. Der Würfel als geschlossener Körper suggeriert die vollständige Betrachtung aller Gesichtspunkte. Im Idealfall werden sämtliche Aspekte gegeneinander abgewogen bzw. miteinander verknüpft. Im Austauschprozess müssen die Standpunkte und die daraus resultierenden Perspektiven der Betrachter (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) aber kommuniziert werden.

Wir schlagen folgende Eckpunkte (Felder) vor :

- Pädagogischer Auftrag der Schule
- Sichtweisen über Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung
- Organisationsstrukturen
- Unterricht
- Schülerorientierte Planung und Dokumentation
- Professionalität und Zusammenarbeit


Das nachfolgende Arbeitspapier beschreibt exemplarisch Aspekte der Bildungsplanarbeit zu den oben genannten Feldern. Diese sind Grundlage für die weitere Arbeit an einem Bildungsplan.

	<h2>Eckpunkte</h2>	<p>Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G</p>
---	--------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsauftrag der Schule (Novellierung des Schulgesetzes, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 1998) • Der Bildungsauftrag muss die Kernaufgaben beschreiben, gewissermaßen den professionellen „Common Sense“ erneuern helfen. • Name der Schulart 	<p><i>Pädagogischer Auftrag der Schule</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Entwürfe über ‚geistige Behinderung‘</u> <u>Geistige Behinderung</u> 	<p><i>Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stufengliederung und Stufenprofile</u> <u>Stufenprofil Grundstufe</u> <u>Stufenprofil Hauptstufe</u> <u>Stufenprofil Übergangsstufe</u> • <u>Nachschulische Perspektiven und Fragen zur Übergangsstufe</u> <u>Veränderungen in der nachschulischen Lebenswelt</u> <u>Grundzüge eines Bildungskonzepts in der Übergangsstufe</u> • Frühförderung; vorschulischer Bereich • Begegnungsfelder • <u>Ganztageschule</u> 	<p><i>Organisationsstrukturen schulischer Arbeit</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lebensweltorientierter Unterricht</u> <u>Ziel des Unterrichts</u> <u>Aufgaben des Unterrichts</u> <u>Inhaltliche Aspekte eines lebensweltorientierten Unterrichts</u> 	<p><i>Unterricht</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Unterrichtsplanung</u> <u>Zielstellungen</u> <u>Unterrichtliche Inhalte</u> <u>Formen der Unterrichtsinszenierung</u> <u>Zusammenhang von Handlungsniveau und Zielstellung</u> <u>Planungsskizze</u> • <u>Kompetenzen und die Bedeutung für Lebensweltorientierten Unterricht</u> • Das Verhältnis von Erziehung, Bildung, Unterricht, Förderung, Pflege, Betreuung, Therapie • <u>Thesen und Fragen zum Lernen</u> 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Schülerorientierte Planung und Dokumentation</u> 	<i>Schülerorientierte Planung und Dokumentation</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Professionalität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Schule</u> • <u>Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten</u> • Aufgabenfelder (Beratung, Zusammenarbeit im Team) 	<i>Professionalität und Zusammenarbeit</i>

Legende: Zu den unterstrichenen Inhalten finden Sie im vorliegenden Abschlussbericht ausführlichere Beschreibungen.

	Sichtweisen von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	--	------------------------------------

Überlegungen zum Menschen

Jeder Mensch ist auf Beziehung angelegt und angewiesen, auf die Beziehung zum Mitmenschen, zur Natur und zu seinem metaphysischen Ursprung. Jeder Mensch steht vor der Aufgabe, die Vielfalt und Komplexität seiner Lebenswirklichkeit in Blick auf das, was ihn „unbedingt angeht“ zu begreifen. Die religiöse Dimension des Lebens und Lernens gewinnt besonders in menschlichen Grenzbereichen an Bedeutung, wie z.B.

- Fragen der Wirklichkeitsdeutung, des Lebenssinns und der Sinnlosigkeit
- Bedürfnis nach Gemeinschaft und Erfahrung von Einsamkeit und Ausgrenzung
- Erfahrungen der Begrenztheit durch Abschied, Behinderung, Krankheit und Tod
- Freude an Natur und Mensch
- Bedürfnis nach Freiheit und Erfahrung von Unfreiheit und Zwang

Jeder Mensch, auch der Mensch mit einer schweren mehrfachen Behinderung, ist religiös und nach Gottes Bild geschaffen. Dadurch ist er einzigartig, unverwechselbar und mit Würde ausgestattet. Er besitzt ein unteilbares Lebensrecht. Das menschliche Leben ist in seiner Vielfalt und Gegensätzlichkeit durch seinen göttlichen Ursprung geheiligt und geschützt.

Entwürfe über 'geistige Behinderung'

Vorstellungen, Beschreibungen oder Bilder über Menschen mit geistiger Behinderung wechseln ständig. Umschreibungen oder Definitionen lösen einander ab. Gerade daran sieht man, dass es uns nicht möglich ist, ein endgültiges Bild vom Menschen mit geistiger Behinderung in Worte fassen zu können. Der in Begriffe gepresste Entwurf über den Menschen birgt die Gefahr in sich, dass der Mensch dem Entwurf ähnlich gemacht wird. Entwürfe, Bilder oder Vorstellungen bieten Orientierung und Sicherheit, suggerieren Vertrautheit. Diese sind gesellschaftlich bedingt und bestimmen

Jeder Mensch, auch der Mensch mit einer schweren mehrfachen Behinderung, ist religiös

*Bilder und Vorstellungen sind subjektiv gefärbt
Entwürfe sind relativ*

unsere Einstellungen und Haltungen, unser Erleben, Tun und Handeln. Sie helfen Antworten zu finden auf Lebenslagen und Lebensfragen, auf die Zukunft von Menschen mit geistiger Behinderung. Erzieherische und pädagogische Erwartungen, Forderungen, Wünsche, Sehnsüchte und Hoffnungen werden mit dem Ziel formuliert, zu einer Orientierung für das Leben von Heranwachsenden mit geistiger Behinderung zu führen.

Diese Entwürfe verführen jedoch dazu, sich zu verfestigen, Ordnungen aufzustellen und zu polarisieren. Der Mensch mit geistiger Behinderung wird nicht mehr aus dem Bild entlassen, das man von ihm hat. Die Folge könnte sein, dass das Verhalten nur noch als defizitär verstanden wird. Diese Entwürfe können dazu führen, dass der Mensch als 'geistigbehindert, geschlechtsneutrales Wesen' in den Blick rückt. Denn unsere Vorstellungen und Bilder enthalten Normen, die regeln, was üblich ist. Bedeutsam ist, dass wir diese Normen nicht als starr und kontextlos, sondern als beweglich und veränderbar verstehen. Pädagogisches Handeln bewegt sich gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung auf der Grenze zwischen Selbst- und Fremdvertretung. Gerade wenn die Fremdvertretung zu überwiegen scheint, ist es bedeutsam wahrzunehmen, dass Menschen mit geistiger Behinderung Wünsche, Bedürfnisse, Träume und Vorstellungen von ihrem eigenen Leben haben. Menschen mit geistiger Behinderung haben Stärken und Schwächen. Können, Noch-nicht-Können und Nicht-Können sind miteinander verflochten.

Wenn grundsätzlich versucht wird, den Menschen zu beschreiben, ist die Gefahr besonders groß, einer Verkennung zu unterliegen. Dies wird beispielsweise im Zusammenhang des Syndroms ‚Autismus‘ besonders deutlich: In den zurückliegenden Jahren wurden in der Förderung von Menschen mit autistischen Verhaltensweisen Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnen, die die Sichtweise des Syndroms nachdrücklich verändert haben. So zeichnet sich beispielsweise ab, dass einige dieser Schülerinnen und Schüler bei entsprechender Förderung über durchschnittliche Leistungsfähigkeiten verfügen können, so dass ihre Bildung und Erziehung auch an einer anderen Schulform als der Sonderschule erfolgen könnte. Für die Förderung dieser Kinder und Jugendlichen sowie die Beratung der Eltern kann die Schule für Geistigbehinderte nicht alleine zuständig sein, sondern ist auf die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern angewiesen. Hier wäre zu klären, in welcher Form eine Zusammenarbeit erfolgen und gesichert werden kann.

Heißt dies aber im Gegenzug, dass wir uns der Entwürfe über Menschen mit geistiger Behinderung enthalten sollten? Dies wird kaum möglich sein. Ohne Bilder zu handeln, hieße ohne normative Begründung für unser erzieherisches und pädagogisches Handeln

*Welche Folgen ergeben sich aus defizitären Entwürfen
Welche Folgen ergeben sich daraus für pädagogisches Handeln?
Eigene Entwürfe sind abhängig von Normen*

Pädagogisches Handeln ist ein Dilemma

zu sein. Alle am erzieherischen Prozess beteiligten Personen sind in einer Notsituation. Einerseits können sie nicht ohne Vorstellungen voneinander und von bedeutsamen Bildungsinhalten miteinander Lebensperspektiven entwickeln. Andererseits stehen sie damit in der Gefahr der Verkennung.

Menschen sind soziale Wesen. Menschsein bedeutet daher Gewordensein (Biographie) innerhalb einer Gemeinschaft und Gesellschaft. Bilden als sich bilden über eine Sache ist daher ein Miteinander von Menschen und Sachen, wo Vorstellungen sich kreuzen, reiben, brechen und verhandelt werden im Hinblick auf die Zukunft der Heranwachsenden.

Daraus folgt im pädagogischen Kontext ein Verstehen und Verständigen mit Heranwachsenden mit geistiger Behinderung vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte und Lebenslage. Gemeinsames Handeln im Hinblick auf die Zukunft eines Menschen schließt den Einbezug seiner individuellen Vergangenheit und Gegenwart ein. Die individuelle Geschichte eines Menschen mit geistiger Behinderung ist zugleich Ausdruck des gesellschaftlichen Umgangs mit 'Behinderung'. Den Lebensweg und die Lebensperspektiven eines heranwachsenden Menschen kann man nicht zur Gänze verstehen und planen. Denn 'der Mensch' entzieht sich einem Wissen und lädt daher ein, dauerhaft neugierig, engagiert zu sein und erfinderisch nach Antworten zu suchen auf Fragen der Bildung, der Erziehung, seiner Lebensthemen und seiner Lebensperspektiven.

Zur Frage steht daher nicht: Habe ich eine Vorstellung, ein Bild, einen Entwurf vom geistigbehinderten Menschen, sondern welches Bild habe ich vom Menschen mit geistiger Behinderung? Zur Frage steht für Betroffene, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, für Pädagoginnen und Pädagogen, für Therapeutinnen und Therapeuten, für nachschulische Dienste und Institutionen etc.:

*Die eigene
Lebensgeschichte ist
bedeutsam*

*Inwiefern lassen
eigene Bilder eine
Auseinandersetzung
zu?
Reflexion meiner
Bilder*

Können wir den Menschen mit geistiger Behinderung auch anders sehen?

Die Beteiligten müssen eine Reflexion und eine Verständigung über ihre Bilder beginnen. Lassen wir uns von einem veränderten Blick über geistige Behinderung bewegen, so dass auch andere Antworten auf Fragen nach Bildung und Zukunft möglich sind? Trotzdem dürfen wir nicht erwarten, endlich die richtige Vorstellung, den 'passenden' Entwurf über geistige Behinderung gefunden zu haben.

Denn Normen, die in unseren Vorstellungen und Bildern enthalten sind, bleiben bestimmt von jeweiligen rechtlichen, historischen, sozialen und ökonomischen Kontexten.

Wenn also nachfolgend eine Umschreibung des Begriffs 'geistige Behinderung' dennoch und schon wieder versucht wird, dann eingedenk der Not, etwas beschreiben zu müssen, das im Grunde nicht beschreibbar ist, aber - um miteinander handeln zu können - dennoch der Beschreibung bedarf.

Die Funktion der Beschreibung ist gemeint als eine Aufforderung, das eigene Bild, die Vorstellung, den Entwurf über 'geistige Behinderung' zu überdenken.

Haben wir bereits alle Antworten für Menschen mit geistiger Behinderung parat oder lassen wir uns bewegen von ihrer eigensinnigen, subjektiv-sinnvollen und uns herausfordernden Lebenswelt und Situation?

Der von etwas bewegte Mensch ist ein sich bewegender Mensch, dessen Standpunkte und Sichtweisen wechseln, der sich engagiert und neugierig bleibt, nicht weil er ohne Bilder ist, sondern weil er über seine Bilder nachdenkt und sie zu korrigieren in der Lage ist. Professionelles Handeln bedeutet, über kein gewusstes Bild zu verfügen, sondern bereit und fähig zu sein, Bilder offen zu legen, zu reflektieren und zu korrigieren. Dazu fordert die nachfolgende Beschreibung, die sich an die ICF-Probefinition zur Behinderung kritisch anlehnt, auf. Sie wurde hier ergänzt um die Komponente des eigenen Erlebens der Beeinträchtigung, damit der existentiellen Dimension menschlichen Erlebens von Leid, Schmerz, Sterblichkeit und Verwundbarkeit Raum gegeben wird.

*Verständigung über
meine Bilder*

*Beschreibungen sind
schwierig, aber
notwendig*

*Offenlegung und
Formulierung*

Geistige Behinderung

Wir sind alle sehr verschieden. Denn wir werden mit unterschiedlichen Voraussetzungen und in unterschiedlichen Lebenslagen geboren, wir wachsen auf in sehr unterschiedlichen Verhältnissen, haben Beziehungen zu anderen Menschen, erfahren Liebe und Geborgenheit oder Abweisung und Misstrauen, erleben Unterstützung und Hilfe. Wir lernen, unsere Stimme für unsere Anliegen einzusetzen oder erfahren, dass unsere Stimme gar nicht zählt. Wir gehen unterschiedlich mit diesen Erfahrungen und Erlebnissen um, diese bestimmen unsere Lebensgestaltung in großem Umfang.

Wir richten im Folgenden unseren Blickwinkel auf die Verhältnisse, in denen Menschen leben. Dabei ist uns klar, dass jeder Mensch seine eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten hat. Aber keiner kann ohne Bezüge und Beziehungen zu anderen Menschen, Systemen und Strukturen leben. Wir definieren uns selbst vor allem auch durch die Verhältnisse, die wir erleben, in denen wir leben und handeln. Sie bestimmen häufig Erwartungen und Anforderungen, die an uns gerichtet werden. Da sich die Verhältnisse ändern können, ändern sich auch die Möglichkeiten zu leben, zu handeln und sein Leben zu gestalten. Davon hängt auch ab, wie zufrieden wir mit unserem Leben sind.

Die eigene Lebensgestaltung ist abhängig von Verhältnissen, in denen wir leben

Wenn wir diese Sichtweise auf das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt einnehmen, dann wird deutlich, dass der Begriff 'geistige Behinderung' nicht ausdrückt, was ein Mensch hat oder ist. Er drückt vielmehr eine Relation, ein wechselseitiges Wirkverhältnis eines Menschen zu Erwartungen, Anforderungen, zu Systemen und Strukturen, zu Normen und anderen Menschen aus. Geistige Behinderung ist daher ein Zustand, der von all diesen Komponenten abhängt und keine Wesenseigenschaft eines Menschen wie blaue Augen oder dunkle Haare.

Der Begriff 'geistige Behinderung' drückt ein Verhältnis aus

Ein Zustand hängt ab von Faktoren und kann daher stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Der Begriff 'Zustand' will auf diese Abhängigkeit ausdrücklich hinweisen, ohne die individuelle Geschichte zugleich als Ausdruck des Gesellschaftlichen aufzugeben: Ob und in welcher Weise ein Mensch mit geistiger Behinderung unterstützt wird in seinen Beziehungen zu Institutionen, zu Systemen, zu anderen Menschen und zu sich kennzeichnet den 'Zustand' seiner Beeinträchtigung. In Verhältnissen und Zusammenhängen zu leben bedeutet, angewiesen auf bzw. abhängig von diesen Kontexten und Verhältnissen zu sein. Durch angemessene Unterstützung können Menschen mit geistiger Behinderung ihre Umwelt aktiv mitgestalten und Eigeninitiative entwickeln.

'Geistige Behinderung' kennzeichnet einen Zustand, nicht das Wesen eines Menschen

Geistige Behinderung ist mit einer Beeinträchtigung der intellektuellen

Geistige Behinderung

oder kognitiven Funktion verbunden, welche die Bewältigung von situativen Anforderungen und Erwartungen erschweren kann. Aber wie und ob ein Mensch mit geistiger Behinderung sein Leben aktiv gestalten kann, hängt davon ab, ob eine entsprechend neugierige und pädagogisch kreative Umwelt engagierte Hilfen, Assistenzen und Unterstützungssysteme ermöglicht.

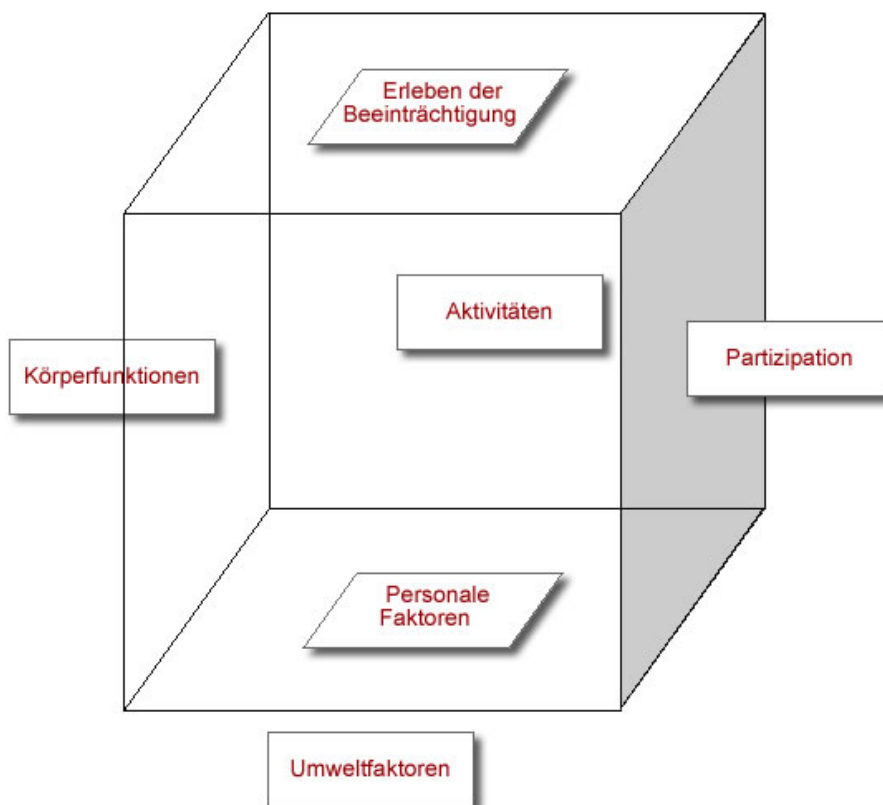
ist mit einer Beeinträchtigung der kognitiven Funktion verbunden

Unterstützung ermöglicht Teilhabe

Die Verhältnisse bilden einen Zusammenhang, stellen ein wechselseitiges Wirkverhältnis zwischen uns und der Welt her. Einige dieser Zusammenhänge sollen benannt und vorgeschlagen werden, um ihren Einfluss auf das Erleben und Leben von Menschen mit geistiger Behinderung näher zu umschreiben.

Welche Verhältnisse bedingen die Lebensgestaltung?

Damit dies deutlich werden kann, nutzen wir erneut das Bild des Würfels. Stellen wir uns vor, wir ständen vor einer Seite des Würfels und - obgleich wir die anderen Seiten des Würfels nicht sehen - wirken sie auf diese Seite ein. Man könnte auch sagen, dass wir eine Perspektive einnehmen, von der aus wir zunächst geistige Behinderung betrachten:



(Abb.: Mehrperspektivschema zum Verständnis des Zustands der 'geistigen Behinderung')

Betrachtet man beispielsweise die Umweltfaktoren, so stellen sich im

konkreten Fall vielleicht Fragen nach Unterstützungsmöglichkeiten für eine Schülerin und einen Schüler mit geistiger Behinderung. Unterstützungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen des Lebens (Wohnen, Arbeit, Partnerschaft etc.) liegen außerhalb der Person und können die Leistung dieses Menschen als Mitglied der Gemeinschaft, die Durchführung von Aufgaben und Handlungen, positiv oder negativ beeinflussen. Verändern sich also unter der Perspektive der Umweltfaktoren die Teilhabemöglichkeiten dieses Menschen an der Gemeinschaft, so wirken sich diese aus auf Aktivitätsspielräume, das subjektive Erleben der eigenen Beeinträchtigung usw..

Beschreiben wir die möglichen Perspektiven durch Fragen, die wir einnehmen oder stellen können (siehe Abbildung):

Partizipation/Teilhabemöglichkeit

Welche Probleme oder Möglichkeiten hat dieser Mensch im Hinblick auf sein Einbezogenensein in Lebenssituationen in und mit der Gemeinschaft wie z.B. an gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen, freizeit-, berufs- oder partnerschaftsbezogenen Angeboten teilzunehmen?

Umweltfaktoren oder Kontextfaktoren

Über welches soziale Netz verfügt dieser Mensch? Hat er Freunde, eine Peer-group? Wie gestaltet sich seine Schulwirklichkeit? Wo wird dieser Mensch arbeiten und kann sie/er assistierende Unterstützung erfahren? Wie kann dieser Mensch sich von zuviel Unterstützung lösen? Wie ist der gesamte Lebenshintergrund? Hierunter fallen auch die sozialen Strukturen und Dienste einer Gemeinschaft, die Einfluss auf eine Person ausüben. Hierzu zählen Organisationen, Dienste der Arbeitsumwelt, kommunale Aktivitäten, Gesetze, Regeln, Einstellungen, Weltanschauungen, soziale Netzwerke und deren Verfügbarkeit oder Nichtverfügbarkeit.

Personale Faktoren

Was weiß ich über die Biographie dieses Menschen? Welcher Religion gehört sie/er an, welchem Geschlecht, welchem kulturellen Zusammenhang entstammt dieser Mensch und welcher Verhaltensstrategien oder -muster bedient sich dieser Mensch? In welchen ökonomischen, psychophysischen, rechtlichen und sozialen Lebenslagen befindet sie/er sich?

Erleben der Beeinträchtigung

Über welche Kompetenzen verfügt sie/er, um sich mit den Anforderungen und Erwartungen des Alltags auseinandersetzen zu können? Wie erlebt, erfährt und verarbeitet sie/er die Beeinträchtigung trotz bzw. wegen assistierender Unterstützung? Erfährt sie/er ihre/seine Lebenssituation als geordnetes und

konsistentes Ganzes oder als unstrukturiertes, sinnlos erscheinendes, zerstückeltes Leben? Kann sie/er den Anforderungen in dem Vertrauen begegnen, die Schwierigkeiten mit Hilfe zu überwinden?

Körperfunktion

Mit welchen gesundheitlichen Problemen, welchen Verletzungen, Krankheiten, Traumata, Verhaltensauffälligkeiten, welchen intellektuellen Beeinträchtigungen, welchen Hör-, Seh-, Körper- oder Hirnschädigungen lebt dieser Mensch dauerhaft, progressiv, regressiv, statisch, intermittierend oder kontinuierlich?

Aktivitäten

Werden Wahrnehmung, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, interpersonelle Interaktion usw. durch Unterstützung und Hilfe ermöglicht und gefördert?

Wir können also sagen, dass all diese Perspektiven in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Sie kennzeichnen den *Zustand* der Beeinträchtigung.

Dieses mehrdimensionale und relationale Verständnis von geistiger Behinderung ist sowohl kompetenzorientiert oder ressourcenorientiert als auch an der Unterstützung orientiert. Denn es geht hier um ein möglichst optimales Passungsverhältnis zwischen den Möglichkeiten, die ein beeinträchtigter Mensch hat und den Anforderungen und Erwartungen seiner Umgebung. Schwächen, Nicht-Können oder ein Noch-Nicht-Können werden nicht geleugnet. Aber es werden sehr deutlich die Kompetenzen und Stärken hervorgehoben, die ein Mensch mit geistiger Behinderung in speziellen Bereichen hat. Ausgehend von den Stärken und den daraus sich ergebenden Zielen werden spezielle Formen der pädagogischen und psychosozialen wie medizinischen und rechtlichen Unterstützung benötigt und ermöglicht.

	Organisationsstrukturen schulischer Arbeit	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---	------------------------------------

Stufengliederung und Stufenprofile

Die Schule für Geistigbehinderte gliedert sich in drei Schulstufen: Grundstufe, Hauptstufe und Übergangsstufe. Die Grundstufe dauert 4 Jahre, die Hauptstufe 5 Jahre und die Übergangsstufe 3 Jahre. Der Besuch (oder die Verweildauer) der Stufen können im Einzelfall von der Schulleitung verlängert werden. Grundlage dieser Entscheidung sind Gespräche mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den außerschulischen und nachschulischen Partnern. Dabei sind besonders in der Übergangsstufe Perspektiven für die Beendigung der Schulzeit und den damit verbundenen Übergang in das Erwachsenenleben zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen alle Schulstufen. Sie sollen nicht auf Grund bestimmter Zuschreibungsmerkmale, wie z.B. hohe Förderbedürfnisse oder ein gleiches Syndrom, auf Dauer in eigenen Klassen zusammengefasst werden.

Die Inhalte des Bildungsangebots und die Unterrichtsverfahren orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und an ihren Entwicklungsvoraussetzungen und Kompetenzen.

Schülerinnen und Schüler in der Schule für Geistigbehinderte können in bestimmten Fällen am Bildungsgang der allgemeinen Schule teilnehmen. Für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung können die Lehrpläne anderer Schultypen und Schularten eine große Hilfe sein. Dies gilt vor allem auch für Schülerinnen und Schüler, die im kooperativen Unterricht zusammen mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten unterrichtet werden.

Die Organisationsform „Stufe“ verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern und den übrigen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule eine enge Zusammenarbeit. Im Gespräch untereinander und in der Suche nach gemeinsam getragenen Vereinbarungen und Absprachen entstehen Voraussetzungen für ein differenziertes, altersgemäßes Angebot. Ein Stufenprofil, das von den Lehrerinnen und Lehrern unter Mitwirkung der Eltern einer Schule entwickelt, festgehalten, den aktuellen Gegebenheiten angepasst und gemeinsam umgesetzt wird, schafft Vertrauen und ist wesentlicher Bestandteil eines Schulentwicklungsprozesses.

Die nachfolgenden Stufenbeschreibungen können dafür ein Orientierungsrahmen sein. Sie dienen der eigenen und teambezogenen Reflexion und schaffen Transparenz über das pädagogische Tun einer Schule.

Über das jeweilige Stufenprofil sind die Eltern mit Eintritt ihres Kindes in diese Stufe zu informieren.

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte orientiert sich an den individuellen Gegebenheiten der einzelnen Schülerinnen und des einzelnen Schülers. Lebensweltorientierung als Prinzip des Unterrichts verlangt z.B. die Berücksichtigung:

- des Lebensalters der Schülerinnen und Schüler,
- des Geschlechts,
- der Entwicklungsvoraussetzungen,
- ihrer Ausdrucksformen,
- ihrer Leiblichkeit im Sinne von Bedürfnissen, Schmerz, Wohlbefinden, Krankheit, Schlaf, usw.,
- ihrer kulturellen und religiösen Zugehörigkeit ,
- regionaler Rahmenbedingungen

Die Schulen für Geistigbehinderte müssen sich Gedanken machen wie sie religiöses Leben und Lernen als Teil ihrer Schulkultur begründen und verorten. Dies beinhaltet auch die Toleranz gegenüber Andersgläubigen. Religiöses Lernen hat im Religionsunterricht einen festen Ort. Darüber hinaus gestaltet Religion die Schulkultur in vielfältiger Weise mit. Grundsätzlich muss eine große Variabilität bei der Auswahl der Lernangebote für einzelne Klassen und Schülerinnen und Schüler möglich sein. Die Begründung der Auswahl sollte für alle Beteiligten, d.h. für Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer nachvollziehbar sein. Die nachfolgenden Stufenprofile sind als Anregungen gedacht und beschreiben mögliche pädagogische Schwerpunktbildungen von Unterricht und Erziehung während des schulischen Bildungsgangs. Das Bezugssystem für die Stufen ist nicht starr und soll keine Abgrenzung der einzelnen Stufen untereinander darstellen. Die Inhalte sind an den einzelnen Schulen zu diskutieren, auf dem Hintergrund konkreter örtlicher Verhältnisse zu gewichten, zu ergänzen und fortzuschreiben.

Stufenprofil: Grundstufe

- Angebote zum Aufbau und Ausbau altersgemäßer sozialer Beziehungen
- Anleitung, um möglichst selbstständig Tätigkeiten der Selbstversorgung wie Nahrungsaufnahme, An- und Ausziehen, Hygiene und Gesundheit bewältigen zu können
- Aufbau und Festigung des Körperschemas, sich selbst zu finden, mit anderen zu leben
- Aufbau von Ritualen, Hilfen zur räumlich-zeitlichen Orientierung, Rhythmus von Tag, Woche, Jahreszeit und Jahr
- Begegnung mit kindgemäßen Sachthemen, z.B. im Spiel
- Anbahnung von geeigneten Kommunikationsformen für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten

- Einführung in den musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich
- Einführung in Bereiche der Kulturtechniken: Raum, Zahlen und Mengen (Mathematik), Schrift (Deutsch), neue Medien
- Öffnung des Unterrichts für Angebote im Stadtteil und der Gemeinde
- Gemeinsames Lernen mit Gruppen aus Kindergärten und Klassen der Grundschule
- Orientierung überwiegend am Klassenlehrerprinzip, Team – Teaching

Stufenprofil: Hauptstufe

- Sicherung der Selbständigkeit bei täglich wiederkehrenden Tätigkeiten
- Hinführung zu selbstgestaltetem Lernen und zur Entscheidungsfähigkeit durch Formen des offenen Unterrichts
- Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen
- Festigung der Regeln des Zusammenlebens in der Klasse, Schule und im Kontakt mit Menschen außerhalb des Orts Schule
- Wahrnehmung von Gefühlen, Umgang mit Konflikten
- Wahrnehmung der Veränderungen des eigenen Körpers
- Erweiterung des Lebensraums Schule, Nutzen von Freizeiteinrichtungen,
- Durchführung längerfristiger Unterrichtsvorhaben, Fremdsprachen
- Realitätsnahes Vorbereiten unterschiedlicher Wohnformen durch Schulübernachtungen, Schullandheimaufenthalte, Freizeiten, Trainingswohnungen und Probewohnen
- Differenzierte Übungen zu Kulturtechniken einplanen, anbieten und zum selbstständigen Lernen ermutigen
- Zeitliche Orientierung mit Hilfe von Zeitangaben mit den Schülerinnen und Schülern üben
- Einsatz des Computers als Übungs- und Kommunikationsmedium
- Weiterführung der begonnenen Kommunikationsförderung
- Vermehrter Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern im Fachunterricht akzeptieren und nutzen
- Durchführung von Vorhaben im projektorientierten Unterricht
- Durchführung von klassenübergreifenden Differenzierungsmaßnahmen

- Mitwirkungsmöglichkeiten im Rahmen der Schülermitverantwortung
- Übernahme von Dienstleistungen für die Schulgemeinschaft
- Gemeinsames Lernen mit Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen im Bereich der Sekundarstufe und der Förderschule ermöglichen, arrangieren und planen

Stufenprofil: Übergangsstufe

- Sich mit der Behinderung vor dem Hintergrund der eigenen Biografie auseinander setzen und Strategien des Managements entwickeln
- Planung und Vorbereitung des eigenen Lebens- und Berufsweges
- Erweiterung der Kenntnisse im Bereich der Kulturtechniken anhand realitätsnaher Inhalte
- Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung bei der Auswahl von schulischen Bildungsinhalten
- Übernahme von Verantwortung in Ämter, z.B. in der Schülermitverantwortung
- Annahme und Nutzung von kulturellen und integrativen Freizeitangeboten
- Kontaktaufnahme und Verständigung mit Menschen aus dem nachschulischen Bereich (Arbeitsstätten, Wohnen, Freizeiteinrichtungen, ehemalige Schülerinnen und Schüler)
- Wirtschaftliches Planen und Handeln in Alltagssituationen
- Gestaltung eines Tagesablaufes, Wohnungspflege und Wohntraining
- Durchführung von Arbeitsprojekten, Betriebserkundungen und Betriebspraktika von unterschiedlicher Dauer
- Auseinandersetzung mit Freundschaft, Partnerschaft, Familie, Sexualität, Erwerb von partnerbezogenen Sozialkompetenzen
- Nutzung von Lernorten außerhalb der Schule, Mobilitätstraining
- Anwendung erlernter Kommunikationshilfen
- Beteiligung der Schüler und Eltern an Entwicklungsplanungen
- Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen
- Erstellen von Qualifikationsnachweisen über Praktika und Lernangebote

	Organisationsstrukturen schulischer Arbeit	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---	------------------------------------

Nachschulische Perspektiven: Fragen und Impulse zur Übergangsstufe

Nach der fünfjährigen Hauptstufe ist die Übergangsstufe *Brücke*, *Orientierungs- und Vergewisserungsraum* und *Vorbereitung* auf ein Leben als Erwachsener. Der Begriff „Übergangsstufe“ soll auffordern, die schulische Lebenswelt mit den Bereichen der nachschulischen Möglichkeiten eng zu verzahnen. Was lässt eine junge Frau, ein junger Mann dabei hinter sich? Und was liegt vor ihnen? Manches von dem, was bisher eindeutig, berechenbar und vor allem gewohnt war wird dabei fraglich. Vielleicht fragen sich die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule: Wissen wir denn so genau, worauf wir die Schüler vorbereiten? Eltern sind einerseits mit dem Ende der Schulzeit und damit, dass ihre Tochter, ihr Sohn erwachsen wird, andererseits mit den Vorstellungen und Wünschen ihrer Kinder konfrontiert. Damit verbunden ist auch die Frage, ob die bisherigen Formen des Miteinanderlebens das Erwachsenwerden ermöglichen. Vorstellungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler kommen in der Übergangsstufe gewissermaßen ‚auf den Prüfstand‘: was ist denkbar, was ist möglich? Der Unterricht in Grund- und Hauptstufe orientiert sich eher an der Gegenwartsbedeutung. In der Übergangsstufe geht es um Orte, Verhältnisse, Einrichtungen die außerhalb der Schule und ihrer Verantwortung liegen. Für die Übergangsstufe stellt sich dabei in besonderem Maß ein Vermittlungsproblem zwischen unterschiedlich gelagerten Bedingungen:

- die Endlichkeit schulischer Erziehung und Bildung
- die Ausrichtung auf lebenslanges Lernen als gesellschaftliche Wertvorstellung unter dem Druck des gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Wandels
- die besondere Verantwortung der Schule für Menschen mit Behinderung und Benachteiligung

Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie Schulen, Kollegien und Teams diese Problematik thematisieren. Welche Konsequenzen hat dies für den Unterrichtsalltag? Finden wir dafür angemessene Unterrichts- und Umgangsformen? Wie handeln wir diese aus, und wie können wir diese auf Dauer stellen? Wir sind nicht nur verantwortlich für diesen didaktisch-methodischen Aspekt. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, der Aufbau, die Pflege und Gestaltung von Kooperation kann gelingen über den Austausch möglicherweise unterschiedlicher Definitionen von *Arbeit*, *Planung*, *Sicherung von Existenz*, *Selbstbestimmung* oder *Lebenswelt*. Dies wird besonders deutlich und dringend für jene Schülerinnen und Schüler, die

keine oder kaum Chancen einer beruflichen Eingliederung im Rahmen des SGB IX haben. Zu beachten ist, dass WHO-ICF und SGB IX sich bezüglich Verständnis und Definition unterscheiden. Dieser Unterschied sowie mögliche Konsequenzen sind in einem zukünftigen Bildungsplan offen zu legen. Weil unsere Verantwortung für Schüler mit deren Schulentlassung endet, sind während ihrer Zeit der Übergangsstufe unsere Einmischung und unsere Mitgestaltung für diese zukünftige Lebenssituation notwendig. Wie kann die Entwicklung einer individuellen Lebensperspektive gelingen? Welche Erwartungen sind dabei an uns gestellt, von den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und den zuständigen, außerschulischen Partnern? Aus dem Lebensalter ergeben sich für alle Menschen bestimmte Ansprüche, nicht zuletzt in rechtlicher Hinsicht. Solche Ansprüche bestehen unabhängig davon, ob sie den Betroffenen bewusst sind und von ihnen artikuliert werden oder nicht. Kennen wir diese Ansprüche? Die Übergangsstufe muss diesem Anspruch in ganz besonderer Weise gerecht werden. Wir können durch unterrichtliche Thematisierung und das persönliche, regelmäßige Entwicklungsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern etwas über diese Ansprüche erfahren und dabei gemeinsam deren Realisierungschancen herausfinden. Die Formen und Inhalte des Unterrichts der Übergangsstufe haben sich deshalb an dieser Klärungsaufgabe zu orientieren: Wünsche und Vorstellungen über die Zeit nach der Schule zu *artikulieren*, Angebote und Möglichkeiten *kennen zu lernen* und zu *erproben*. Dabei gilt, dass jeder Lebensentwurf – auch wenn wir selbst diesen als nicht realistisch einschätzen – subjektiv berechtigt und bedeutsam ist. Zukunftswünsche und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler sind deshalb ernst zu nehmen und deshalb didaktisch relevant, da es sich hierbei um ihre Lebensvorbereitung handelt.

Veränderungen in der nachschulischen Lebenswelt

Die nachschulische Lebenswirklichkeit auch für Menschen mit einer Behinderung hat sich in den zurückliegenden Jahren an vielen Stellen verändert. Mitgetragen von rechtlichen Änderungen wurden neue *Wohnformen* entwickelt. Unsere Vorstellungen über Freundschaft und Partnerschaft verändern sich. Mit den Ansprüchen und Bedürfnissen im Bereich von Freizeit, Erholung und Fortbildung wird Mobilität zu einem wichtigen Faktor gezählt.

Der Bereich der Erwerbsarbeit verändert sich. Zunehmend mehr und deutlicher fordern Schülerinnen und Schüler und deren Eltern Alternativen zur Arbeit in Werkstätten. Integrationsfachdienste nehmen im Rahmen vom SGB IX ihre Arbeit auf. Der Berufsbildungsbereich wird vielgestaltiger und durchlässiger. Gleichzeitig damit wird die Frage einer sinnvollen Bestimmung von Nichterwerbsarbeit dringender und drängender. Wie können wir darauf in didaktisch-methodischer Hinsicht antworten?

Grundzüge eines Bildungskonzepts der Übergangsstufe

Die Übergangsstufe ist Teil schulischer Bildung und bleibt deshalb eingebunden in eine gesamte Konzeption schulischer Bildung und Erziehung.

Eine solche Kontinuität ist für das Selbstverständnis der Verantwortlichen und für alle Beteiligten zu begründen und als Aufgabenkatalog zu beschreiben. Ein solcher Katalog sollte Aussagen darüber enthalten, wie sich die Verantwortlichen die Vermittlung sozialer, lebenspraktischer und berufsbezogener Kompetenzen vorstellen. Dabei könnte sich ein Kollegium an folgenden Fragen orientieren:

- Was bedeutet für uns das Fördern, Stützen und Stärken von Identität, Selbstsicherheit und der Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln bei der eigenen Lebensgestaltung? Welche Strukturen, Handlungsräume und Organisationsformen bieten sich dafür an?
- Für den Persönlichen Bereich (Identität) wird die Ablösung von der Kindheitsrolle zum Erwachsenen vordringlichste Aufgabe. Wie fordern wir Verantwortung und Pflichtenübernahme ein? Wie tragen wir dazu bei, damit Schülerinnen und Schülern *entscheidungsfähig* werden? Ist uns dabei klar, wie viel Verantwortung dabei auch bei uns bleibt und bleiben muss?
- Ein realistisches Selbstbild wird durch das Erkennen der eigenen Fähigkeiten, aber auch der eigenen Schwächen aufgebaut. Dabei bleibt eine Auseinandersetzung mit der Behinderung bzw. Beeinträchtigung des jungen Erwachsenen, verbunden mit eventuellen schmerzlichen Erfahrungen, nicht aus.
- Dort wo es um außerschulische Lernorte, zukünftiges Wohnen und Leben unserer Schülerinnen und Schüler geht, haben wir Lehrerinnen und Lehrer oftmals wenig konkretes Wissen und meist wenig Erfahrung. Was müssen wir tun, damit wir die Brückenfunktion der Übergangsstufe überzeugend wahrnehmen können?
- Die Angebote der Übergangsstufe orientieren sich an *Selbstbestimmung* und *Teilhabe*, *Kommunikation*, *Mobilität*, Umgang mit *Mengen und Größen* sowie *Zeit*. Wie kommen diese als Zielorientierungen in unterrichtlichen Handlungsfeldern vor?
- Leben und Wohnen, Arbeit und Beruf, Freizeit, Umwelt, Öffentlichkeit und politische Partizipation, Mobilität, Unterstützungsangebote, Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität: es gibt zahlreiche Handlungsfelder, die wir Lehrerinnen und Lehrer für wichtig erachten. In unserem lebensweltorientierten Verständnis zerfallen diese Bereiche allerdings nicht in bearbeitbare Kataloge, Themen die ‚drankommen‘ oder ‚durchzunehmen‘ sind. Vielmehr sollten wir beantworten können, wie wir durch unseren Unterricht Sinnbildung ermöglichen.

Je nach Ziel, Inhalt und realitätsbedingter Struktur wird der Unterricht bevorzugt in Form von Projekten, Vorhaben, Betriebserkundungen und Praktika in unterschiedlichen Feldern durchgeführt. Schülerinnen und Schüler machen dabei Erfahrungen in unterschiedlichen Weisen von Tätigsein und Tätigkeiten.

- Arbeitsprojekte und Vorhaben sind die Hauptformen des berufsvorbereitenden Unterrichts. Bei allen Vorhaben und Projekten muss der Lehrer sein besonderes Augenmerk auf die zu erlernenden *Grundtechniken* richten. Bei fertigungsorientierten Vorhaben stehen

Einzel- und oder Serienprodukte im Vordergrund. Technische Veränderungen von Produktionsverfahren erfordern von Schule und außerschulischen Kooperationspartnern eine große Aufmerksamkeit. Vorhaben können auch in Bereichen der Dienstleistung, Land- und Forstwirtschaft und Gartenbau liegen.

- Betriebserkundungen und Betriebspraktika, die neben der Werkstatt für Behinderte auch den allgemeinen Arbeitsmarkt einbeziehen, werden durchgeführt.
- Der Wandel des Arbeitsmarktes, das Entstehen neuer Berufsfelder (etwa in den Bereichen Umwelt & Natur, Dienstleistungen). Hierbei sind für die Verantwortlichen lokale und regionale Kenntnisse und Kontakte besonders wichtig.
- Erwerbsarbeit ist nicht die einzige sinnerfüllende Tätigkeit; deshalb dürfen sich Unterrichtsangebote darauf nicht beschränken. Welche nachschulischen Angebote ermöglichen Lebendigkeit, Orientierung, Teilhabe, Wohlergehen und Gesundheit, Sinnfindung und Neugier? Gibt es überzeugende, phantasievolle Formen eines Lebens jenseits von Erwerbsarbeit? In welcher Weise trägt Schule, tragen Kollegien dazu bei, gestalten mit, mischen sich ein?
- Für solche Unterrichtsformen sind neben der üblichen Tages- und Wochenplanung auch andere Zeiteinteilungen notwendig, zum Beispiel deren Anpassung an betriebliche Arbeitszeiten während der Praktika, an realitätsnahe Tagesabläufe beim Wohntraining und bei Freizeitangeboten. Auf Seiten der Lehrkräfte bedingt das entsprechend flexible Arbeitszeit- bzw. Deputatsregelungen mit ausreichend bemessenen Zeitbudgets.

Methoden, Medien und Umgangsformen werden benötigt, um die Inhalte unterrichtlich adäquat umsetzen zu können, welche den erwachsenpädagogischen Prinzipien angemessen sind. Weil viele Schülerinnen und Schüler eine Schule seit der Unterstufe besuchen und wir einander seit vielen Jahren kennen, fällt dies den Lehrerinnen und Lehrern oftmals schwer. Wie machen wir den Wechsel von der Haupt- zur Übergangsstufe für die Schülerinnen und Schüler sinnfällig? Dabei geht es neben angemessenen Ansprache- und Umgangsformen auch um erwachsenengemäße Lernräume und Tagesstrukturen. So werden Eigenverantwortung, Kritikfähigkeit und Selbsteinschätzung erleichtert.

In der Übergangsstufe wirken die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl und Planung von Unterrichtsprojekten mit. Durch die Mitarbeit in einer gewählten Schülerversammlung (SMV) lernen die Schülerinnen und Schüler die Gremienarbeit kennen und Verantwortung übernehmen. Schülerinnen und Schüler müssen auch die Gelegenheit haben, ihre eigenen Belange, Vorstellungen und Wünsche mit den von ihnen gewünschten Gesprächspartnern zu besprechen.

Eine gute, offene Zusammenarbeit von Schule und Familie kann wesentlich dazu beitragen, Schwierigkeiten zu erkennen und zu überwinden, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen weiter zu verselbständigen und sie auf ihrem Weg in die nachschulische Lebenswelt zu stützen und zu begleiten. Weil alle Schülerinnen und Schüler die Übergangsstufe drei Schuljahre besuchen, muss auch hier Planung im Rahmen von individueller

Entwicklungsbegleitung und Lebensvorbereitung langfristig gesichert werden. Dies gilt für außerschulische Lernorte wie Praktikum, Betriebserkundungen ebenso wie Wohntraining und Freizeiterziehung.

Die Übergangsstufe benötigt nicht nur Partner sondern unser Wissen über deren Auftrag, Selbstverständnis und die Rahmenbedingungen ihres Handelns. Die Kenntnis gesetzlicher Rahmenbedingungen, Kostenträgerschaft und Finanzierung, lokaler und regionaler Infrastruktur sind Voraussetzung für gelingende Kooperation. Die gemeinsame Gestaltung des Übergangs von Schule in nachschulische Tätigkeiten muss zum selbstverständlichen Aufgabengebiet aller Beteiligten werden.

Durch Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist auch die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Hilfebedarf an den Angeboten der Übergangsstufe zu sichern.

Aus der beschriebenen Aufgabenstellung ergibt sich auch ein spezifischer Raumbedarf, der vor allem Klassen- und Werkstatträume, hauswirtschaftliche Arbeitsräume und eine Trainingswohnung beinhalten muss.

Wie kann Teilhabe und ein möglichst selbst bestimmtes Leben nach der Schulentlassung aussehen? Schule begleitet, unterstützt und ermutigt Schülerinnen und Schüler dazu, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Dies stellt an die Lehrerinnen und Lehrer der Übergangsstufe hohe Anforderungen bezüglich Planung, Kooperation mit außerschulischen Partnern, pädagogischem Takt und Beratungskompetenz.

Eine wichtige Voraussetzung und Hilfe dafür ist, ergänzend zu den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen, die Dokumentation von Angeboten, durchgeführten Praktika, Lehrgängen usw. Wann immer möglich sind Schülerinnen und Schüler in solche Dokumentationsformen einzubeziehen. Selbst- und Fremdeinschätzungen ihrer Leistungen, Wünsche und deren angemessene Thematisierung können der Schülerin und dem Schüler dabei helfen, eigene Vorstellungen und Erwartungen deutlicher zu artikulieren, aber auch zu relativieren.

Dazu gehört auch, Schülerinnen und Schüler wann immer möglich in die Verwendungskontexte solcher Dokumentationen einzubeziehen (Entscheidungen der Arbeitsämter, Integrationsfachdienste, Arbeitgeber, medizinische Dienste, Sozial- und Versorgungsämter). Eine solche Dokumentation enthält deshalb nicht nur Qualifikationsnachweise, sondern auch Erfahrungen der Schülerin und des Schülers, ihrer und seiner Interessen und ihre und sein Hilfebedarf.

Solche Dokumentationsformen sind bisher nur vereinzelt entwickelt und erprobt.


	Organisationsstrukturen schulischer Arbeit	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---	------------------------------------

Ganztageschule

Die Schule für Geistigbehinderte wird als Ganztageseinrichtung geführt. Verlässliche, pädagogische Zeiträume, die das Mittagessen und den Nachmittag einschließen, ermöglichen Lernen in realistischen, lebensbedeutsamen Alltagssituationen. Phasen der Entspannung können mit Unterrichtszeiten wechseln, in denen von den Schülerinnen und Schülern Konzentration, Anstrengung und Ausdauer verlangt werden. Die Ausdehnung der Unterrichtszeiten auf den Nachmittag ermöglicht es vielen Schülerinnen und Schülern erst ohne Zeitdruck, in einer entspannten Lernatmosphäre lebensbedeutsame Erfahrungen, Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben bzw. zu vertiefen. Der größere Umfang an Unterrichtszeit eröffnet Spielräume für die Vertiefung der Unterrichtsinhalte, für Kooperationen, Lerngänge, Freizeiterziehung, außerschulische Projekte und ganztägige Praktika.

Das schulische Ganztagesangebot führt andererseits aber auch zu einer Verkürzung der freien Zeit. Ein Teil der Eltern wünschen für ihr Kind mehr Zeit am Nachmittag zu Hause, um diese für das Zusammensein mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen am Wohnort oder in Vereinen zu nutzen. In enger Kooperation mit Vereinen, familienentlastenden Diensten und anderen Partnern der Behindertenhilfe sollten Schulen ein differenziertes Freizeitangebot anbieten, um so ihren Schülerinnen und Schülern ein Miteinander mit anderen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Hierzu kann es notwendig sein, die Unterrichtszeiten in den späten Nachmittag oder in den Abend zu legen. Eine Flexibilisierung der Unterrichtszeiten kann auch im Hinblick auf ein realitätsnahes Praktikum oder ein Wohntraining notwendig sein.

Erfolgt der Unterricht von Schülerinnen und Schüler der Schule für Geistigbehinderte an einer Außenklasse einer allgemeinbildenden Schule, dann gelten hierfür in der Regel die Organisationsformen der entsprechenden Schulart.

	<h2>Unterricht</h2>	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---------------------	------------------------------------

Lebensweltorientierter Unterricht

Als Entscheidungshilfe für das Arrangement von Unterricht, wird ein *'lebensweltorientierter Unterricht'* vorgestellt.

Der Begriff *Lebenswelt* drückt aus, dass Menschen grundsätzlich in einem konkreten Verhältnis zu sich, anderen Menschen, Dingen und Institutionen stehen.

- Wir haben nicht nur ein Verhältnis zur Vergangenheit, wir sind dies auch. Dies bedeutet, dass beispielsweise vergangene Erfahrungen unser gegenwärtiges Befinden, unsere Bedürfnisse, unsere Wünsche und Vorlieben, unser Verhalten, mit beeinflussen (= Lebensgeschichte der Schülerin / des Schülers)
- Ebenso verhält es sich mit unserem gegenwärtigen Leben: Wir ‚sind‘ auch die Verhältnisse in denen wir leben: sie prägen unser Verhalten, unsere Erfahrungen, Wünsche, etc. (= Lebenslage)
- Das eigene Erleben der Schülerinnen und Schüler, ihr Erleben der Beziehungen zu anderen Menschen, des Umfeldes, Institutionen etc. und den dafür notwendigen Unterstützungsleistungen (= Lebenssituation)
- Unsere Zukunft sind wir in gewisser Weise auch bereits jetzt, weil Perspektiven, Chancen zu haben oder aber diese für sich nicht wahrnehmen zu können unser konkretes Leben, unser Lebensgefühl, unsere Identität sehr mitbestimmen können. (= Lebensperspektiven)

Der Begriff *Lebenswelt* drückt diese individuelle Situation, aber zugleich auch eine allgemeine oder soziale Situation aus. Denn mit dem individuellen ‚Wie‘ der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen *Lebenswelt* sind immer andere Menschen, Institutionen, Sachen, Gesellschaft, Normen, Regeln, Gesetze etc. verbunden.

Insofern drückt der Begriff ‚*Lebenswelt*‘ die unserem Leben zugrunde liegende und durchwirkende Art und Weise aus, wie wir in der Lage sind, uns in der Welt zu orientieren und zu vergewissern. Dabei ist das Wahrnehmen von relativen Bezügen in unserer Gesellschaft von besonderer Bedeutung. Dazu gehören vor allem Maßnahmen, die die Normalität widerspiegeln.

Die Art und Weisen, wie wir uns orientieren und vergewissern, sind daher individuell und zugleich auch allgemein.

Daher darf sich ein ‚lebensweltbezogener‘ Unterricht in seinen inhaltlichen Erziehungs- und Förderangeboten nicht nur an den individuellen, schülerorientierten Bedürfnissen, Lern- und Entwicklungserfordernissen ausrichten. Diese inhaltlichen Erziehungs- und Förderangebote spiegeln stets auch fundamentale / elementare Bildungsgüter der Gesellschaft wider.

Ein lebensweltorientierter Unterricht bezieht sich auf konkrete Bedingungen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers, welche zugleich Grundmuster allgemein menschlicher Existenz sind. Sie sind gesellschaftlich, historisch und kulturell bestimmt. Die Bildungsinhalte spiegeln daher Grundsituationen menschlicher Existenz.

- Wohnen
- Essen
- Erholen
- Sich pflegen lassen
- Arbeiten
- Feiern
- Spielen
- Welt und Dinge
- Krankheit und Gesundheit
- Musik
- Theater
- Bild
- Schrift und Zahl
- Liebe
- Geschichte und Geschichten
- Tod
- Leid und Schmerz
- Medien
- Bewegung und Mobilität
- Geschlecht und Generation
- Pflanzen
- Tiere
- Elemente

- Institutionen
- Verkehrsformen (Geld, Tausch, Regeln bei jeder Art von Verkehr)
- Sprechen und Sprache(n)
- Kultur(en)
- Religion(en)
- Form, Farbe und Zahl
- Identitätsbildung
- Bewegung, Körperkultur
- Methoden und Strategien des Lernens

Wir alle sind in unserem Wahrnehmen, spontanen Verhalten und Handeln, durch vielfältige, wechselseitig aufeinander beziehende Faktoren und Bedingungen beeinflusst. Zu diesen gehören beispielsweise unsere *Biografie*, unsere *Lebenslage*, die *Kultur* (oder die Kulturen), der wir angehören, die *Religion*, der wir zugehören, unsere *Körperfunktionen*, unser Erleben der eigenen Existenz, unser Eingebundensein in *Wertvorstellungen* und *Recht* einer Gesellschaft und ihren Institutionen.

Wir erhalten ein bestimmtes Verständnis von einem Menschen, je nachdem unter welchen dieser Faktoren oder Bedingungen wir seine Lebenssituation betrachten. Um mehr und anderes von ihm zu wissen, müssen wir die *Perspektive* wechseln. Dabei gilt, dass sich unsere eigenen Spielräume, Möglichkeiten des spontanen Verhaltens und Handelns erweitern, wenn wir mehrere Perspektiven einnehmen können. Lebensweltorientierter Unterricht orientiert sich daher an der Lebenslage, der Lebensgeschichte, der Lebensperspektive und der Lebenssituation der Schülerin / des Schülers. Diese Perspektiven sind bedeutsam, weil sie bestimmen und beeinflussen, wie wir etwas wahrnehmen und deuten und einsichtig machen. Was bedeutet dies nun für den Unterricht?

Ziel des Unterrichts

Ziel des Unterrichts ist es, sich an solchen Unterrichtsgegenständen zu bilden, die für das Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit innerhalb unserer Gesellschaft notwendig sind.

Ein *lebensweltorientierter Unterricht* versteht darunter das Arrangement von Lernsituationen, die im Spannungsfeld von *Lebensgeschichte*, *Lebenslage*, aktueller *Lebenssituation* und den antizipierten, möglichen und zukünftigen *Lebensperspektiven* der Schülerin und des Schülers stehen.

Lebensperspektiven basieren auf Bildern, Vorstellungen, die Pädagoginnen und Pädagogen von Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung und ihrer Lebensführung haben. Lebenswege sind nicht zwingend vorgezeichnet durch einen erhöhten Hilfebedarf. So könnte beispielsweise mit Unterstützung Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt, eigenständiges Wohnen, gelebte Partnerschaft und Elternschaft möglich sein. Diese möglichen Lebensstile hat

Unterricht zu reflektieren, um den Schülerinnen und Schülern bereits in der Schulzeit individuelle Möglichkeiten der lernenden Auseinandersetzung mit zukünftigen Anforderungen in den existentiellen Dimensionen ihres Lebens (Wohnen, Partnerschaft, Arbeit, Freizeit) anzubieten.

Aufgaben des Unterrichts

Unterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, sich spontan zu verhalten in der Welt, in der sie in Gemeinschaft leben, sie subjektiv sinnvoll zu deuten und in ihr zu handeln.

Dazu bedarf es einer differenzierten und didaktischen Aufarbeitung, um den Zusammenhang von Sache, allgemeiner Bedeutung und dem persönlichen Sinn des Lerngegenstandes nicht zerfallen zu lassen, sondern der Schülerin und dem Schüler nahe zu bringen.

Wesentlich ist daher die schulische Initiierung von *Sinnbildungsprozessen* bei den Schülerinnen und Schülern. Sinnbildungsprozesse stehen im Zusammenhang mit der im Unterricht zu verhandelnden Sache und der gesellschaftlichen Bedeutung des Lerngegenstandes.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich die Frage, was im Unterricht und zu welchem Zweck erlebt, gezeigt, verhandelt, eingeübt, inszeniert und begleitet werden soll. Woran orientiert sich die Lehrkraft hinsichtlich der Inhalte, Zielsetzungen und Methoden des Unterrichts, wenn sie von einer heterogenen Schülerschaft ausgeht?

Die Pädagogin und der Pädagoge müssen Entscheidungen über ausgewählte und ausgegrenzte *Ausschnitte* der Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler treffen. Diese werden analysiert, in Elemente zerlegt und der Annahme und Ablehnung durch die Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Unterrichtsformen zugänglich gemacht.

Dabei soll für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler deutlich werden, was sie benötigen, um in den Dimensionen ihres und seines Lebens (eigene Existenz, Beziehung, Freundschaft, Elternhaus, Schule, Arbeit, Wohnen, Partner- und Elternschaft etc.) sich verhalten und größtmöglich selbsttätig handeln zu können.

Grundsätzlich gilt, dass Unterricht Wirklichkeit nicht naiv abbildet, sondern allgemeine Bedeutungen so zu vermitteln sucht, dass individuelle Sinnbildungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsniveaustufen möglich werden.

Inhaltliche Aspekte eines lebensweltorientierten Unterrichts

Inhalte des Unterrichts sind beispielhaft ausgewählte Ausschnitte der rekonstruierten Alltagswirklichkeit. Beispielhaft sind diese Inhalte, weil sie sich an *lebensbedeutsamen* Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Dies schließt zwingend ein, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler interessieren, diese kennen lernen wollen und bereit wie auch in der Lage sind, aufgrund dieser Kenntnis Entscheidungen zu treffen. Denn es gibt so wenig vorgezeichnete Verhaltens-, Wahrnehmungs- wie Entwicklungsperspektiven, wie es vorgezeichnete Lebenswege gibt.

Inhalte sind gesellschaftlich vermittelt und unterliegen Regeln, Werten, Normen. Wer lernt, lernt innerhalb von *gesellschaftlich* und historisch bestimmten *Bedeutungen*. In solchen Bedeutungen verdichten sich gleichsam gesellschaftliche Erfahrungen von Menschen. Aber diese können bzw. sollen durch differenzierte didaktische Aufarbeitung im Tun der Schülerinnen und Schüler individuell unterschiedliche *subjektive Sinnbildungsprozesse* auslösen. Daher gilt, dass der persönliche oder subjektive Sinn eine Wechselwirkung zwischen der Person und der Umwelt unter den gegebenen Bedingungen darstellt. Subjektiver oder persönlicher Sinn kann nicht gelehrt werden, sondern 'stellt sich ein' durch das Tun der Schülerinnen und Schüler, durch die Auseinandersetzung mit der 'Sache'. Im lebensweltorientierten Unterricht zeigen sich gesellschaftliche Bedeutungen einer Sache nur im und durch subjektiven Sinn.

Eine solche Auseinandersetzung ist durchaus an gemeinsamen Lerngegenständen möglich, wenn unterschiedliche Handlungsniveaustufen berücksichtigt werden.

Wir plädieren für einen lebensweltorientierten Unterricht, weil er Schülerinnen und Schülern für *konkrete* und *lebensbedeutsame Wirklichkeitsfelder handlungsfähig* machen will und dabei weder gesellschaftlich-geschichtlich erzeugte Bedeutungen der 'Sache' noch subjektive Sinnbildungsprozesse ignoriert.

Für das unterrichtliche Tun der Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet dies, dass Inhalte und Sachen *verpflichtend* auf *individuelle* oder für eine Gruppe erwartbare, aber nicht notwendig typische *lebensbedeutsame* Fragen, Handlungsoptionen, Verhaltensstrategien, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten hin zu beziehen und zu formulieren sind. Die angemessene Form dafür können individuelle Förderpläne sein.

	<h2>Unterricht</h2>	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---------------------	------------------------------------

Unterrichtsplanung

Lebensweltorientierter Unterricht geht von den Ressourcen und Kompetenzen der Schüler aus, d.h. von der ihnen möglichen Weise, sich mit Unterstützungshilfen die Welt zu erschließen

Bei der Vorbereitung des Unterrichts, der Unterrichtsplanung, können folgende Fragen für die Pädagoginnen / Pädagogen und das Team eine Hilfe darstellen. Die Fragen haben eine orientierende Funktion und sind erweiterungsfähig.

Lebensbedeutsamkeit

- Welche lebensbedeutsamen Zusammenhänge sollen im Unterricht thematisiert werden, damit Schülerinnen und Schüler zunehmend selbsttätiger handeln können?
- Wie können gegenwärtige Entwicklungs-, Handlungs- und Erlebensebenen der Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen ihrer Lebenssituation, -geschichte, -perspektive und -lage beschrieben werden?
- Welche lebensbedeutsamen Fragen, Motivationen, Bedürfnisse, Wünsche, Anregungen, Kompetenzen, existentiellen Sicherungen kann ich unterrichtlich aufgreifen?
- Habe ich mögliche Lebensperspektiven genügend offen in den Blick genommen?
- Werden Unterrichtsgegenstände daran orientiert?
- Welche wichtigen Ausschnitte der Wirklichkeit sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, damit sie handlungsfähig werden?

Eigene Perspektiven

- Welchen Sinn verbinde ich als Lehrerin und als Lehrer mit dem Unterrichtsgegenstand?
- Welche Bedeutungszusammenhänge sind für mich interessant?
- An welchen Punkten meiner Biografie wurde ich mit dem Unterrichtsgegenstand konfrontiert, mit dem ich die Schülerinnen und Schüler in Verbindung bringen möchte?

Wissen und Strukturierung des Unterrichtsgegenstandes – Erkennen seiner lebensweltlichen Bedeutung

- Was weiß ich über den Unterrichtsgegenstand (sachanalytischer Aspekt)?
- Welche gesellschaftliche Bedeutung hat der Unterrichtsgegenstand?
- In welchen Zusammenhängen erscheint der Unterrichtsgegenstand in der alltäglichen Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler?
- Welche nächsten Entwicklungsschritte können die Schülerinnen und Schüler durch den Unterrichtsgegenstand vollziehen?
- Welche Bedeutungen sind den Schülerinnen und Schülern bekannt oder interessieren sie besonders bzw. werden oft in bestimmten Situationen und Kontexten von ihnen wiederholt?
- Welche Veränderungen hat der Unterrichtsgegenstand im Laufe der Geschichte erfahren?
- Welche Repräsentationsformen und Niveaustufen der Handlung gibt es, durch die das Verständnis und Verhalten der Menschen zum Unterrichtsgegenstand deutlich wird?
- Welchen Veränderungen und Widersprüchen unterliegt der Unterrichtsgegenstand und wie elementarisieren ich ihn?

Perspektiven entwickeln

- Unter welchen Perspektiven muss ich die Aufnahme von Ausschnitten der Wirklichkeit im Unterricht betreiben, damit dieser für die Schülerinnen und Schüler an Unverständlichkeit und Undurchschaubarkeit verliert?
- Wie können Spielräume des Erlebens, Verhaltens, Denkens und Handelns für die Schülerinnen und Schüler realitätsnah erweitert werden?
- Sind die Unterrichtsgegenstände auch im Hinblick auf ihre zukünftige Relevanz in zentralen Dimensionen des Lebens (Partnerschaft, Wohnen, Arbeit, Freizeit etc.) ausgewählt?

Sinnstiftende Beziehungen zwischen Unterrichtsgegenstand und Schülerinnen und Schülern herstellen

- Welche sinnstiftenden persönlichen Beziehungen lassen sich für die Schülerinnen und Schüler über den Unterrichtsgegenstand für ihr Leben herstellen?
- Welche aktuellen Konflikte lassen sich damit aufzeigen?
- Wie können Wünsche, Bedürfnisse und Motivationen der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Handeln ein Motiv finden?
- Habe ich den Unterrichtsgegenstand so gewählt, dass er in der Lage ist, auf die Lebenslage der Schülerinnen und Schüler eine Antwort zu geben bzw. sie provoziert, Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen?
- Ist der Unterrichtsgegenstand in der Lage, auf ihre aktuelle Lebenssituation Bezug zu nehmen, indem seine Bedeutung für das Leben unter den gegebenen Bedingungen deutlich wird?
- Bin ich mir bewusst, dass der Unterrichtsgegenstand für die Schülerinnen und Schüler eine Beziehung zu ihrer Biografie herstellen kann, die ich auffangen und aufgreifen kann?

Formen der Inszenierung oder des Arrangements finden und variieren

- Welche Formen der Inszenierung und der Repräsentation von Unterrichtsinhalten wähle ich aus?
- Kann ich die unterschiedlichen Formen der Inszenierung variieren?
- Wird ein gemeinsames Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand durch die Variation der Handlungsniveaustufen gewährleistet?

Aufgaben und Zielstellungen des Unterrichts

- Welche Aufgaben- und Zielstellungen verbinde ich mit dem Unterrichtsgegenstand?
- Sind Aufgaben und Ziele so formuliert, dass alle Schülerinnen und Schüler auf ihrem Niveau handeln können?
- Ist die Problemstellung offen genug gehalten, um Spielräume für Lösungen zu finden, die auch für mich unvorhergesehen und überraschend sind?
- Was mache ich, wenn geplante Handlungsvollzüge scheitern?
- Kann ich ‚kleine‘ Alternativen durch Veränderung der Aufgabenstellung, der Repräsentationsformen oder der Handlungsniveaustufen anbieten?
- Wie können individuelle Lösungs- und Lernwege kommuniziert und nachvollziehbar dokumentiert werden?

Hierbei ist zu bedenken, dass

- *Themen* des Unterrichts unter zahlreichen Perspektiven gezeigt und zugänglich gemacht werden, d. h. sie sollen variiert werden.
- Themen auf die Bedürfnisse, Motivationen und vor allem an den *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler zu beziehen und auch so zu formulieren sind.
- bestimmte Perspektiven bestimmte *Formen* des Unterrichts erforderlich machen.
- Themen nach gemeinsamen, aber *differenzierten* und *individualisierten* Zielen, Interessen und Motivationen erfahren, gezeigt und diskutiert werden können.

Zielstellungen

Die Zielstellungen im Unterricht orientieren sich an der Sicherung, der Erweiterung, der Veränderung bestehender Kompetenzen eines Menschen. Ziele sind im Hinblick auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler individualisiert und differenziert und bezogen auf das Herausbilden eines subjektiv-sinnvollen Lebensstils der Schülerin und des Schülers zu formulieren.

Nachfolgende *Zielbereiche* beziehen sich auf die Sicherung, die Erweiterung und Veränderung bestehender Kompetenzen:

- a) Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, Interessen, Wissen und Kenntnisse durch Auseinandersetzung mit der Sachumwelt zu erwerben, damit sie den Spielraum ihres Erlebens, Verhaltens und Handelns innerhalb der Gesellschaft erweitern können.
- b) Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, sich der eigenen Person und der Stärken bewusst zu werden und ein Lebenszutrauen aufzubauen, damit unter Nutzung von Hilfen ein sinnvoller Lebensstil innerhalb der Gesellschaft möglich wird.
- c) Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, im Alltagsvollzug für die eigene Existenz verantwortungsvoll und selbstständig bzw. unter Nutzung von Hilfe für ihr Leben Sorge zu tragen.
- d) Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, zwischen verschiedenen Angeboten zu wählen, sich selbst innerhalb einer Gesellschaft vertreten zu können, d.h. sich in ihr zu orientieren, sich zu behaupten und sie mit zu gestalten.
- e) Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, in der zentralen Dimension ihres Lebens möglichst realitätsnah mit Hilfe angemessene Lebensperspektiven entwickeln und diese umsetzen zu können.

Zielrichtung ist eine Änderung im Sinne der Sicherung bzw. Erweiterung der Kompetenzen. Die spezifischen Kompetenzen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander.

- Eigenaktivität erleben, differenzieren und steuern
- im *kommunikativen* Kompetenzbereich: körperbezogene Informationen und Kommunikation aufnehmen und mitteilen können (Themen: sich Informationen aus dem Internet beschaffen können, Erfahrungen mit Creme nach dem Baden ...)
- im *personalen* Kompetenzbereich: eigene Stärken und Grenzen erfahren und einschätzen, sich der Vorlieben und Neigungen bewusst werden, Abhängigkeiten erkennen und annehmen können
- im *sozialen* Kompetenzbereich: Hilfen erfahren und annehmen können, auf andere eingehen können und ihr Verhalten deuten können
- im *religiösen* Kompetenzbereich: die Lebenswirklichkeit so weit wie möglich selbstständig religiös deuten und bestehen können. Sich in Freiheit auf religiöse Ausdruck- und Sprachformen (z.B. Symbole, Rituale, Gebärden und Sakramente) einlassen und sie mitgestalten

Unterrichtliche Inhalte

Ein lebensweltorientierter Unterricht nimmt die Spannung zwischen individuellen (lebensgeschichtlichen) Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und allgemeinen Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen auf. Inhalte des Unterrichts sind daher lebensgeschichtliche und *zugleich* beispielhaft *allgemeine* Bedingungen menschlicher Existenz. Hierzu zählen Wohnen, Arbeit, Freizeit, sich pflegen, sich bewegen, Musik, Tanz, Sprache(n) etc. Sie sind ökonomisch, sozial, politisch, historisch und religiös verfasst und können durch gesellschaftlichen Wandel oder Wechsel der Anforderungen und Erfordernisse erweitert oder verengt werden. Daher werden die Bildungsinhalte als offener Katalog dargestellt (siehe Seite 29). Diese Inhalte tragen dazu bei, Kompetenzen zu erfahren, sie zu erwerben, zu erproben, zu üben und zu variieren.

Formen der Unterrichtsinszenierung

Der Unterricht kann in verschiedenen Formen inszeniert werden, wobei darauf zu achten ist, dass nur dann eine Form überwiegt, wenn entwicklungs- und stufenbezogene, institutionelle und organisatorische Bedingungen dies erforderlich machen:

- *Projektorientierter Unterricht, Freie Arbeit, Wochenplanunterricht* etc. (= vielfältige Perspektiven und ihre Variation)
- *Pflege- und beziehungsorientierter Unterricht* (= Initiieren von pädagogischer Pflege und bindungsstiftender wie generalisierender Beziehungsstrukturen)
- *Lehrgangs- und Kursunterricht* (= Sachgebundene Verfahren und Methoden werden eingeübt; Lerntechniken werden gelernt wie: Informationsbeschaffung, Lernen von Arbeitsorganisation, Umgang mit neuen Medien, Aneignung von Verhaltensweisen und Arbeitstechniken etc.)
- *Freies Erleben*, Spielen, Experimentieren und Gestalten (= Schwerpunkt auf ästhetischem Erleben)

Zusammenhang von Handlungsniveau und Zielstellung

Jede Schülerin und jeder Schüler verfügt über ein bestimmtes Niveau der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt. Das Handlungsniveau kann überwiegend

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-aktiv
- bildlich-darstellend
- und begrifflich-abstrakt

sein. Die Handlungsniveaus sind altersübergreifend und erlauben keine Rückschlüsse auf das Lebensalter der Schülerinnen und Schüler. Die Differenzierung der Ziele hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten einer Schülerin / eines Schülers orientieren sich an den Handlungsniveaustufen. So ist gewährleistet, dass ein gemeinsamer Unterrichtsgegenstand zu einer Thematik auf verschiedenen Handlungsniveaustufen individualisiert und zieldifferent inszeniert werden kann. Dadurch wird der Unterrichtsgegenstand mit dem Niveau der Handlungskompetenz der Schülerin und des Schülers verbunden.

Planungsskizze

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wirklichkeitsausschnitte möglichst selbsttätig oder mit Hilfe erzeugen und modifizieren können.

Unterrichtsgegenstände müssen daher so inszeniert werden, dass sie an Stärken, Kompetenzen, Handlungsniveaustufen und lebensweltbezogenen Zielen und Inhalten der Schülerinnen und Schüler anknüpfen bzw. diese wecken. Nur so wird erfahrbar und erkennbar, wie der Unterrichtsgegenstand mit ihrer Lebenswelt verbunden ist. Individuelle Sinnbildungsprozesse und gesellschaftliche Bedeutung verflechten sich in dieser Inszenierung.

Inszenierungen von Bildungsprozessen bedürfen eines Anstoßes oder Anlasses. Daher hat die Pädagogin und der Pädagoge eine Planungsskizze anzufertigen, die konkrete Zielstellungen, ausgewählte Medien und Unterrichtsformen, lebensweltbezogene Problemstellungen und Handlungsniveaustufen didaktisch begründet aufzeigt. Planung und Inszenierung sind nicht naiv gleichzusetzen mit Fremdbestimmung von Schülerinnen und Schülern. Unterrichtliche Planung rechnet mit produktiven Verunsicherungen, mit wechselseitiger Brechung, dem Scheitern der Absichten, da persönlicher Sinn durch die Wechselwirkung zwischen Person(en), Umwelt und Sache erzeugt wird.

Eindeutig stufenbezogene Fragestellungen und Entscheidungen, wer zu welchem Zeitpunkt was, wie mit welchem Aufwand unterrichtlich tut, sind notwendig im Sinne der Profilbildung (siehe Stufenprofile). Sie dienen der Pädagogin / dem Pädagogen als Orientierungshilfe bei der Auswahl der Ziele und Inhalte. Allerdings sind sie zu relativieren vor dem Hintergrund der Heterogenität und Individualität der Schülerschaft. Grundsätzlich liegt die Profilbildung der Stufen in der verantwortlichen Entscheidung der Schule, d. h. in der Dokumentation durch einen Rahmenplan, durch individuelle Förderpläne in den einzelnen Klassen. Unterrichtliches Tun verlangt daher hinsichtlich der Auswahl von Inhalten, Zielstellungen, Methoden und Perspektiven klare Entscheidungen, die zu dokumentieren und offen zu legen sind.

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung erhalten einen Zutrauens- und Vertrauensvorschuss, der ihre Kompetenzen nicht per se in Frage stellt, sondern aufspürt, hervor lockt und pädagogisch daran anknüpft. Dies schließt zwingend ein, dass Pädagoginnen und Pädagogen darauf hin zu wirken haben, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich über Ziele, Themen und Methoden wie Verfahren austauschen zu können und diese auch kund zu tun.

	Unterricht	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	-------------------	------------------------------------

Thesen und Fragen zum Lernen

Die **Bedeutung** des Lernbegriffs ist vielfältig: Lernen kann als Aneignungsprozess, als Lernereignis, als Kompetenzerweiterung, als Wissensvermehrung usw. verstanden werden. Beim Lernen geht es um Selbstveränderung, um unser Verhalten und Verhältnis zu anderen Menschen und Dingen und um Räume / Situationen / Kontexte, um Sachverhalte, in denen wir uns mit anderen Menschen und Dingen befinden.

Schulisches / unterrichtliches Lernen ist ein **intersubjektiver Vollzug**, d.h. hier ‚kreuzen‘ oder begegnen sich unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten (der Schülerinnen und Schüler untereinander und der Pädagogin / des Pädagogen). **Was (Inhalt)** gelernt wird ist daher niemals im Besitz der Pädagogen oder der Schüler. Daher sprechen wir von einer gemeinsamen Bedeutung einer Sache und davon, dass sich Pädagogen / Schüler im Lernprozess verändern. In der erzieherischen Begegnung / Interaktion stehen dann die Pädagogen mit ihren Erfahrungs- und Wissensmöglichkeiten zur Disposition.

Sinnbildung ist das **Motiv** des Lernens: die Schülerinnen und Schüler sollen Antworten finden auf Fragen aus ihrer Lebenswelt. Fragen und Antworten werden in Sprache/n, Bilder, Geschichten, Gesten, Normen und Figuren der Bewegung, des Hörens, des Riechens, des Berührens...aber auch in Tabellen, Diagrammen, Algorithmen, Sätzen und Regeln etc. formuliert. Daher sprechen wir vom schulischen / unterrichtlichen Lernen als **Kulturaneignung**.

Beim Lernen geht es um einen **Überschuss** von Sinn, eine **Mehrdeutigkeit** des Handelns, Sprechens, Bewegens, Wahrnehmens und auch Wissens. Die Schüler / Pädagogen greifen diesen Überschuss auf und bringen ihn zur Sprache oder zum körperlichen Ausdruck. Daher sprechen wir davon, dass uns andere Menschen und / oder eine Sache, auf etwas bringen. Es werden nicht nur Antworten zur Sache oder Fähigkeiten ‚abgerufen‘.

Lernen geschieht in inszenierten / arrangierten Situationen, wo das, was den Schülerinnen und Schüler bis dahin vertraut war, riskiert wird, um Entwicklung zu ermöglichen. Diese Situationen sind gekennzeichnet durch **Lebensweltorientierung**, durch **Provokation** und **Herausforderung**, bisherige Möglichkeiten / Kompetenzen zu überschreiben oder brüchig werden zu lassen. Schülerinnen und Schüler müssen sich anstrengen, um die neue Bewegung, das Wissen, die Erfahrung zu tätigen. **Lernsituationen** fordern zur Orientierung, Stabilisierung, Umgestaltung, Kommunikation, zu

Frage und Antwort heraus/auf. Menschen mit geistiger Behinderung sind in vielen Situationen mit Lern-Behinderung konfrontiert: Es wird ihnen häufig wenig Gelegenheit gegeben, sich zu orientieren, sich zu stabilisieren, zu vergewissern etc. Es ist kann für sie problematisch sein, Antworten darauf zu finden und zu formulieren, worum es in ihrem Leben geht.

Lernen geht **nicht** von einem **Nullpunkt** aus. Jede Schülerin / jeder Schüler hat immer schon ein Vorwissen, eine Vorerfahrung, welches im Lernprozess in Frage gestellt wird (Um-Orientierung). Das ist notwendig, damit überhaupt etwas anderes, eine erweiterte Könnens-Möglichkeit, ein Wissen, eine Fähigkeit etc. ‚gesucht‘ werden kann.

Lernen heißt dann: Inszenieren von Lernsituationen, in denen die Schüler in einen (Erfahrungs-, Wissens-, Fähigkeiten-) Konflikt geraten, so dass ihr Vorwissen, ihre Vorerfahrung brüchig wird.

Lernen wird so zur pädagogischen Aufgabe. Diese Aufgabe hat zwei Dimensionen der Angemessenheit, die wir begründen müssen: eine ethische und eine ästhetische.

	Unterricht	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
		Gemeinsamer Unterricht

Ausgangslage

Wesentliche gesellschaftliche Entwicklungen haben in den vergangenen Jahren zu einer erweiterten Bedeutung der Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und einer verstärkten Öffnung aller Lebensbereiche für diese Menschen geführt. Diese Entwicklungen betreffen auch die schulische Bildung und Erziehung und haben ihren Ausdruck in bedeutsamen Fortschreibungen des Grundgesetzes (Artikel 2, Abs. 2), der Landesverfassung (Artikel 2a), des Schulgesetzes (insbesondere § 15) und zugehöriger Verwaltungsvorschriften gefunden. Hiermit wurden auch von Seiten der Eltern formulierte Anliegen aufgegriffen und die Berücksichtigung des Elternwillens bei der Klärung der optimalen schulischen Förderung für das individuelle Kind gestärkt (vgl. § 82 SchG).

Durch diese Entwicklungen ist nunmehr verbindlich beschrieben, dass auch für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung geeignete Möglichkeiten zur Gestaltung gemeinsamen Unterrichts mit nichtbehinderten Kindern angeboten, geschaffen und weiterentwickelt werden. Diese Formen sind aktuell vor allem im Rahmen vielfältiger Begegnungsmaßnahmen, im Rahmen von Außenklassen nach § 15, Abs. 6 SchG und im Rahmen von „Integrativen Schulentwicklungsprojekten (IESP)“, die das Kultusministerium aufgrund von Wünschen aus der Mitte des Landtages gemäß § 22 SchG angeboten hat, ermöglicht. Es ist wahrscheinlich, dass sich diese Formen integrativer Bildung und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung auch zukünftig verändern werden.

Verbunden mit der Verantwortung aller Schularten für die Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen ergibt sich somit für einen Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte auch die Aufgabe, gemeinsamen Unterricht als eine Umsetzungsform schulischer Förderung für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zu integrieren.

Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung sind auch im gemeinsamen Unterricht Kinder oder Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Inhalte, Ziele und Methoden der schulische Förderung.

Daraus ergibt sich, dass der gemeinsame Unterricht neben dem Bildungsplan der allgemeinen Schule in gleicher Weise den Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte als Fundament berücksichtigt. Ein neuer Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte wird daher Strukturelemente der allgemeinen Schulen und ihrer Bildungspläne bedenken und in geeigneter Weise berücksichtigen. Die in diesem Papier vorgeschlagene Neugliederung der Schulstufen der Schule für Geistigbehinderte ist ein Beispiel hierfür.

Die Aufnahme von Kindern in die Schule für Geistigbehinderte erfolgt in aller Regel im Einvernehmen mit den Eltern. Dieses Einvernehmen ist in gleicher Weise für die Beteiligung eines Kindes an Formen gemeinsamen Unterrichts anzustreben und gegeben. Unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler dabei formal der allgemeinen Schule oder der Sonderschule angehören, ist die schulische Förderung nach den im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte beschriebenen Zielen, Inhalten und Aufgaben zu gestalten. Auch für Kinder im gemeinsamen Unterricht gelten die in diesem Papier beschriebenen Sichtweisen und die daraus entwickelten Folgerungen.

Gemeinsamer Unterricht

Gemeinsamer Unterricht ist nur als Aufgabe eines Teams von Lehrerinnen und Lehrern möglich. Diese Team wird den gemeinsamen Unterricht in einem fortlaufenden Austausch in Abhängigkeit von konkreten Themen und Lernzielen in den jeweiligen Fächern vereinbaren, planen, durchführen und reflektieren. Notwendig sind hierfür sowohl grundlegende Klärungen im Team wie auch konkrete Absprachen zu Individualisierung und Differenzierung, zur Arbeits- und Aufgabenverteilung im jeweiligen Unterricht.

Die besondere Herausforderung des gemeinsamen Unterrichts besteht in der Gestaltung von Lernsituationen, die die individuellen Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse aller beteiligten Kinder aufgreifen und in einen gemeinsamen Lernprozess einbringen. Lebensweltorientierter Unterricht bedeutet auch im gemeinsamen Unterricht, dass sich jeder Schüler gemäß seinen Kompetenzen einen sinnbildenden Zugang zu Handlungsfeldern seiner Lebenswelt erschließen kann.

Die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung können es erforderlich machen, dass auch Phasen äußerer Differenzierung eingeplant werden. Ort und Umfang werden hierbei durch das jeweilige Team festgelegt und begründet. Erfahrungsgemäß variieren Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamen Unterrichts dabei deutlich auch in Abhängigkeit von Schulart, Klassenstufe und Inhalten bzw. Fächern.

Außenklassen

In den Jahren seit 1991 haben sich besonders die Außenklassen nach § 15, Abs. 6 SchG sehr dynamisch entwickelt. Diese Einlösungsform für gemeinsamen Unterricht wird inzwischen in der Zusammenarbeit der Schulen für Geistigbehinderte mit verschiedenen Schularten der allgemeinen Schule auch im Sekundarbereich gestaltet.

Mit den Außenklassen sind tragfähige Rahmenbedingungen zur Einrichtung, Ausgestaltung und Umsetzung gemeinsamen Unterrichts gegeben, die entsprechend den konkret gegebenen örtlichen Verhältnissen in einem gemeinsamen Klärungsprozess konkretisiert werden können und müssen. Außenklassen sind –wie andere Formen des gemeinsamen Unterrichts auch– eine Gestaltungsaufgabe für die beteiligten Schulen insgesamt und beinhalten besondere Elemente der inneren Schulentwicklung.

Qualität und Weiterentwicklung

Kinder haben unterschiedliche Lernbedürfnisse und –möglichkeiten. Das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern **die** gemeinsame Aufgabe aller Schulen. Gemeinsamer Unterricht ist in den Arbeitsgrundlagen und Schulprofilen aller Schulen zu verankern.

Gemeinsamer Unterricht ist dabei nicht Gegenpol oder strukturelle Alternative zur Existenz von Sonderschulen, sondern integraler Bestandteil deren Schulprofil.

Mehr noch als in der Schule für Geistigbehinderte ohnehin gefordert, ist die Qualität der Gestaltung gemeinsamen Unterrichts von der Teamarbeit der beteiligten Lehrkräfte abhängig. Gleichzeitig stehen bisher jedoch für den gemeinsamen Unterricht verhältnismäßig wenig gesicherte Erfahrungen zur Methodik und Didaktik zur Verfügung. Notwendig ist deshalb, dass die Arbeit im gemeinsamen Unterricht in besonderer Weise durch Beratung, Reflexion und Fortbildung unterstützt wird.

	<h2>Unterricht</h2>	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---------------------	------------------------------------

Kompetenz und ihre Bedeutung für lebensweltorientierten Unterricht

<p>Jeder Mensch hat die Fähigkeit sich zu bilden, unabhängig vom Bildungsinhalt und unabhängig verallgemeinerter Bildungsziele. In einer sich rapide veränderten Welt ist Bildung eine wesentliche Grundlage für Entwicklung. Wir verstehen unter Bildung die unaufhörliche Anstrengung des einzelnen Menschen, sich ein subjektiv sinnvolles Bild von der Welt zu machen. Menschen mit geistiger Behinderung sind dabei häufig auf sehr individuelle Hilfen angewiesen, um ihr Bild von der Welt erweitern zu können. Bildung kann deshalb nicht nur an allgemeine Standards geknüpft sein, die es zu erreichen gilt. In erster Linie muss Schule sich der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler öffnen, damit sie Zusammenhänge ihres Lebens als sinnvoll erleben und Perspektiven für ihr künftiges Leben entwickeln können. Es ist selbstverständlich, dass wir dabei von der Notwendigkeit für ein lebenslanges Lernen ausgehen. In Abgrenzung von allgemeinen Bildungsstandards gehen wir von einem Kompetenzbegriff aus, der sich an den Fähigkeiten des einzelnen und seines Unterstützungsbedarfs orientiert.</p> <p><i>Kompetenz wird von uns verstanden als die je eigene Weise von Wahrnehmung, Orientierung und Gestaltung, durch die Sinngewinnungen hervorgebracht werden.</i></p> <p>Diese Sinngewinnungen sind nicht vollständig autonom vom Einzelnen erworben, sondern durch Unterstützung, Familie, Alltagsleben und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben usw. bestimmt.</p>	<i>Bildung, Lebenswelt, Kompetenz</i>
<p>Die Aufgabe von Unterricht ist es, Ausschnitte von Welt so auszuwählen und zu arrangieren, dass dem einzelnen Kind eine <i>tätige, handelnde</i> und <i>lernende</i> Auseinandersetzung ermöglicht wird. Dabei erwerben sich die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler ein Kompetenzinventar, das sie und er während ihrer und seiner Schulzeit erweitert, um sich im konkreten, alltäglichen Leben und in zukünftigen Lebenssituationen mit und ohne Unterstützung zurechtfinden zu können. Dies können beispielsweise folgende Fähigkeiten sein:</p>	

- durch symbolische oder nichtsymbolische Kommunikation Informationen aufzunehmen oder mitzuteilen (*Kommunikative Kompetenz*),
- Eigene Stärken und Grenzen erfahren und einschätzen lernen, sich über Vorlieben und Neigungen bewusst werden, Abhängigkeiten und den eigenen Unterstützungsbedarf erkennen und annehmen können (*Personale Kompetenz*)
- sich anzuziehen, zu essen, Einkäufe für das alltägliche Leben durchzuführen, Hausarbeit, Kleiderpflege, Essenzubereitung (*Kompetenz zur alltäglichen Lebensbewältigung*)
- Eigene Interessen entwickeln, Kenntnisse und Fertigkeiten in bestimmten Bereichen vertiefen (z.B. Welt der Zahlen, Musik) (*Allgemeine Bildung , Sachkompetenz*)
- Verfahren und Methoden zur Informationsbeschaffung kennen zu lernen, Formen der Arbeitsorganisationen einzuüben und zu erweitern (*Methodenkompetenz*)


Kommunikative Kompetenz, Personale Kompetenz, Kompetenz zur alltäglichen Lebensbewältigung, Sachkompetenz, Methodenkompetenz

Bei allen Menschen sind ihre Kompetenzen hinsichtlich einzelner Bereiche unterschiedlich stark ausgeprägt. Kompetenz an sich gibt es nicht, sondern jeder Mensch hat Ressourcen, über die sie und er in ihrer und seiner Lebenssituation verfügt.

Kompetenz meint also nicht nur Fähigkeiten, sondern das Zusammenspiel von Ressourcen, die ein Mensch innerhalb der Anforderung einer Situation hat. Welche Möglichkeiten ein Mensch hat, auf Anforderungen in einer Situation zu reagieren und mit dieser umzugehen, hängt also von der spezifischen Situation und der Anforderung derselben ab. Eine differenzierte Analyse und Beschreibung von Fähigkeiten oder Stärken, die ein Mensch mit geistiger Behinderung in Bereichen des täglichen Lebens bietet (beispielsweise Kommunikation, Selbstversorgung, Wohnen, Sozialverhalten, Benutzung von Infrastrukturen, Selbstvertretung, Gesundheit und Sicherheit, Arbeit und Freizeit, etc.) lässt daher eine Planung der Art und Intensität pädagogischer Hilfestellungen zu.

Zusammenspiel von Ressourcen, Planung der pädagogischen Unterstützung

Erweitert man diese Sichtweise, kann gesagt werden, dass eine Schülerin und ein Schüler mit geistiger Behinderung eine je eigene Weise haben, auf die Anforderung einer Situation zu reagieren. Diese Kompetenz ist sinnvoll. Sie umfasst die Wahrnehmung von Anforderungen, die Orientierung in der Situation und Gestaltung derselben. Kompetenz meint nicht nur Fähigkeit und Stärken, sondern vor allem das Entwickeln eines Sensoriums. Dieses Sensorium des Wahrnehmens, des Bewegens, des Sprechens, Denkens, Wünschens und Erinnerns hilft, die Welt zu erschließen und sie subjektiv sinnvoll zu deuten.

	Schülermitverantwortung	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	--------------------------------	------------------------------------

Schülermitverantwortung an Schulen für Geistigbehinderte

Politische Bildung kann einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen mit geistiger Behinderung aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, sich in ihre eigenen Angelegenheiten einmischen und diese zu vertreten lernen. Einen wesentlichen Anteil dieses Auftrages kann durch die Umsetzung der Schülermitverantwortung (SMV-Verordnung) an Schulen für Geistigbehinderte erreicht werden. Wir empfehlen deshalb die verbindliche Einführung der Schülermitverantwortung an Schulen für Geistigbehinderte für Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Übergangsstufe. Schülerinnen und Schüler der Grundstufe können durch Übernahme von angemessenen Gemeinschaftsaufgaben auf die Mitverantwortung und Mitverwaltung vorbereitet werden. Die Verordnung des Kultusministeriums über die Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung vom 19.10.1995 ist entsprechend zu ändern.

Die Einführung der Schülermitverantwortung ist für die Schulen eine wichtige Schulentwicklungsaufgabe. Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung müssen sich auf die Suche nach Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Schulleben machen. Es gilt zu klären, welche Angelegenheiten Schülerinnen und Schüler einer Schule für Geistigbehinderte selbst regeln können. Die Schule muss darüber nachdenken, wie ihre Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten entwickeln können, die sie zum Leben in einer demokratischen Gemeinschaft brauchen. Und schließlich gilt es die Frage zu beantworten, wie es gelingen kann, dass Schülerinnen und Schüler das Zusammenleben an der Schule zu ihrer Sache machen, dafür Regeln entwickeln und die Umsetzung beachten. Durch die Übernahme von Schülermitverantwortung können Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung grundlegende politische Erfahrungen machen. Diese dienen auch der Vorbereitung auf politische Wahlen und auf Mitwirkungsmöglichkeiten in Wohnheim- und Werkstattträten.

Die Schulen müssen sich die dafür notwendigen Inhalte und Verfahren erarbeiten. Dabei können die folgenden Fragen leitend sein:

- Was bedeutet wählen?
- Wie wählt man?
- Für wen ist ein Klassensprecher, eine Klassensprecherin da?

- Welche Ansprüche sollte eine Schulsprecherin, ein Schulsprecher erfüllen?
- Welche Aufgaben hat der Schülerrat?
- Fühle ich mich den Anforderungen des Amtes gewachsen?
- Welche Hilfen brauche ich für die Aufgaben meines Amtes?

Dem Verbindungslehrer an Schulen für Geistigbehinderte kommt eine unterstützende Aufgabe zu, die im Einzelfall über das übliche Maß an allgemeinbildenden Schulen hinausgehen kann. Der Wahlvorgang sollte beispielsweise so aufbereitet sei, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler daran selbstständig teilnehmen können. Erfahrungen von Schulen für Geistigbehinderte, die bereits Schülermitverantwortung praktizieren, zeigen, dass die Schulsprecherin / der Schulsprecher in der Regel in der Lage ist, ihre Schule und die Schülerschaft mit Unterstützung auch nach außen (z.B. bei offiziellen Anlässen) vertreten zu können. Wir empfehlen deshalb auch einen Sitz für die Schulsprecherin / den Schulsprecher in der Schulkonferenz.

	Schülerorientierte Planung und Dokumentation	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	---	------------------------------------

Schülerorientierte Planung und Dokumentation

Grundlage jeder pädagogischen Arbeit in der Schule ist die Frage nach den Hilfen und Anregungen, welche die Schülerinnen und Schüler benötigen, um ihr Leben zu bewältigen und in ihm Sinn zu sehen. Eine differenzierte Analyse und Beschreibung der konkreten Lebenswelt der Schülerin und des Schülers und ihrer und seiner Fähigkeiten sind Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln in der Schule. Dabei müssen auch die Bedingungen beachtet werden, die das Leben und Lernen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einschränken und erschweren und besondere pädagogische Maßnahmen erforderlich machen.

Beispiele dafür können u. a. sein:

- Die Kontaktabahnung bei Kindern mit autistischem Verhalten
- Gebärden für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler
- Die Anbahnung einer größeren Selbstständigkeit im Bereich der Toilettennutzung
- Ein Leselehrgang für eine jugendliche Schülerin und einen Schüler
- Das Einüben der selbstständigen Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel.

Die gemeinsame Erziehungswirklichkeit, die Ausgangslage der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers und die daraus abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen sind gemeinsam mit allen Beteiligten in einem Förderplan festzuhalten. Dabei ist der Planungsprozess, das Entwicklungsgespräch, in welchem alle beteiligten Personen als Team in einen Dialog treten, genauso wichtig wie das Ergebnis an sich. Verbindlichkeit und Transparenz sind neben der Klärung der Zuständigkeiten und der Realisierbarkeit wichtige Kategorien im Prozess der schülerorientierten Planung. Verbindlichkeit entsteht dadurch, dass sich über wichtige Inhalte verständigt wurde. Transparenz dadurch, dass jeder über die Vorstellungen des anderen Kenntnis hat und sich über Ziele ausgetauscht wurde, welche innerhalb der Schule, aber auch außerhalb gegenüber Partnern ihre Gültigkeit haben. Ausschlaggebend für die Bestimmung der Ziele und Inhalte sind die Kompetenzen, welche die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler erreichen können. Dabei ist auch die außerschulische Situation der Schülerin / des Schülers mit einzuschließen. Bei der Förderplanung sollen deshalb die Schülerinnen und Schüler und die Eltern neben möglichen anderen außer- und innerschulischen Partnern miteinbezogen werden, um v.a. die Erziehungswirklichkeit und die Perspektive der Schülerin / des Schülers zu sichern. Förderplanung geschieht


nicht für jemanden, sondern mit ihm. Dadurch erhält die Schülerin/der Schüler eine Möglichkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit zu (er-)leben, was sich in Formen der schülerorientierten Planung wie „persönliche Zukunftsplanung und Unterstützernetze“ vertiefen lässt, da er/sie hierbei aktiv und zukunftsweisend in die Planung eingreifen kann. Dabei ist es möglich, dass Ziele geäußert werden, die sich zu sehr von denen der Eltern und Lehrer/innen unterscheiden bzw. als unrealistisch eingeschätzt werden. Dies dürfen keine Gründe sein, die Schülerin / den Schüler von der Förderplanung auszugrenzen, sondern sie sollen dazu ermutigen, dass die beteiligten Personen flexibel und phantasievoll damit umgehen und neue Ideen formulieren, ganz im Sinne der individuellen Entwicklungsbegleitung und Lebensvorbereitung.

Die Schule kann diesen fortlaufenden diagnostischen Prozess durch gemeinsam entwickelte Vereinbarungen zur Ermittlung der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler, zum Planungsprozess und zur Gestaltung des Förderplans wirkungsvoll initiieren und realisieren. Eine gemeinsame Struktur, so wie eine kontinuierliche Fortschreibung ist sinnvoll, um das Anknüpfen für Lehrerinnen und Lehrer zu erleichtern. Dabei muss der Erfolg der einzelnen Maßnahme durch die Schule regelmäßig überprüft werden. Bestehende Pläne sind entsprechend fortzuschreiben oder bei Bedarf zu verändern. Eine gemeinsame Reflexion über das Verhalten, das Können und den individuellen Hilfebedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Team (Lehrerin / Lehrer, Schülerin / Schüler und Eltern) leistet dazu einen wesentlichen Beitrag. Dieses regelmäßige Entwicklungsgespräch ist eine wichtige Basis für eine vertrauliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule.

Um die Arbeit der Förderplanung praktikabel und ökonomisch zu gestalten, sollte der Förderplan so angelegt sein, dass dieser den Unterricht und vor allem die Unterrichtsplanung erleichtert und nicht behindert, z. B. indem konkrete Förderziele formuliert werden. In der Übergangsstufe wird dies insbesondere im Rahmen einer Berufswegeplanung oder gar eines Unterstützernetzes bedeutsam.

Die Beurteilung des Schulerfolgs geschieht in der Schule für Geistigbehinderte in beschreibender Form. In den Berichten wird auf eine Bewertung in Form von Ziffern verzichtet. Der jährliche Bericht enthält differenzierte Aussagen über die gezeigten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die notwendigen Hilfen. Denkbar ist auch, dass die Schülerin / der Schüler ergänzend selbst eine Beurteilung über sich abgibt, um die Inhalte ihres/seines Zeugnisses besser verstehen zu können. Insgesamt sind angemessene Formen und Formulierungen (Verständlichkeit, Klarheit, Nachprüfbarkeit) auch und gerade für Schüler dabei anzustreben. Zudem ist darauf zu achten, dass Entwicklungsschritte der Schülerin / des Schülers aufgezeigt werden. Im Bericht wird auch das sozial-emotionale Befinden der Schülerinnen und Schüler beschrieben.

Das entstandene Zeugnis wird den Schülerinnen und Schülern, sowie den Eltern in angemessener Form, ggfs. auch im Entwicklungsgespräch, erläutert.

	Professionalität und Zusammenarbeit	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	--	------------------------------------


Professionalität und Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule

Von Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Geistigbehinderte wird erwartet, dass sie sich über die konkreten Lebensverhältnisse und die Lebensgeschichte ihrer Schülerinnen und Schüler informieren. Auf der Grundlage der Lebenssituation ihrer Schülerinnen und Schüler und deren möglichen Lebensperspektiven planen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht. Ein lebensweltorientierter Unterricht wird nur geplant und durchgeführt werden können, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Lebenssituation wahrnehmen und reflektieren können. Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bedingen sich wechselseitig. Lehrkräfte müssen deshalb über die Fähigkeit verfügen, die sie für ihre Schülerinnen und Schüler anstreben: z.B. sich und andere wahrzunehmen, Stärken und Schwächen erkennen und mit diesen umgehen können, sich selbst und anderen Wertschätzung entgegenzubringen, kommunikative Situationen mit unterschiedlichen Partnern gestalten und reflektieren können und gemeinsam getragene Vereinbarungen entwickeln und umsetzen können. Hinzu kommen besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten in bezug auf einen Unterricht, bei dem unterschiedliche Zielperspektiven auf der Grundlage der individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler entwickelt und beschrieben werden müssen. Lehrerinnen und Lehrer benötigen außerdem Kompetenzen im Bereich der Beratung, der Begleitung und der Pflege von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Therapie und Pflege ermöglichen und erleichtern die Teilnahme am Unterricht und enthalten alle wesentlichen Elemente sonderpädagogischer Förderung. Auch Kenntnisse über Strukturen und Aufgaben der außerschulischen Behindertenhilfe gehören dazu. Diese Kompetenzen werden durch Ausbildung, in der Praxis und durch Weiterbildung erworben, reflektiert und weiterentwickelt. Das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer, die Auswahl der Methoden und die Gestaltung der Medien im Unterricht muss begründet und offengelegt werden können. Die unterschiedlichen individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler verlangen von den Lehrerinnen und Lehrern immer wieder Fertigkeiten, sich Fähigkeiten, Wissen und Kenntnisse in unterschiedlichen Sach- und Lebensbereichen zu erwerben und diese miteinander zu verknüpfen.

Im Unterricht müssen Lehrerinnen und Lehrer der Schule für Geistigbehinderte häufig eng und kooperativ zusammenarbeiten. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit gehört deshalb unverzichtbar zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen. Durch klare Absprachen, eindeutige Aufgabenverteilungen und durch eingeübte Formen

der Verständigung können Lehrerinnen und Lehrer in einem differenzierenden Unterricht den Schülerinnen und Schülern die notwendige Orientierung und Hilfe geben. Lehrerinnen und Lehrer lernen so wechselseitig voneinander und ergänzen sich in ihren individuellen Stärken und Schwächen. Gemeinsam erbringen sie Leistungen, die von der einzelnen Lehrerin / dem einzelnen Lehrer nicht erbracht werden können. Dazu müssen die Teams in der Klasse, der Stufe und der Schule immer wieder Zielvorgaben entwickeln, mit denen die einzelnen Mitglieder einig sind. Für die Teamarbeit ist es deshalb wichtig, dass inhaltliche und erzieherische Aufgaben regelmäßig in den Gruppen der betroffenen Lehrerinnen und Lehrern besprochen werden. Um die Pädagogik, die Inhalte und die Verfahren einer Schule offen zu legen, bedarf es ebenfalls einer intensiven kollegialen Zusammenarbeit aller Berufsgruppen, die an der Sonderschule für Geistigbehinderte / Körperbehinderte arbeiten. Dies sind zur Zeit Sonderschullehrer/innen, Fachlehrer/innen und technische Lehrer/innen, Therapeuten / Therapeutinnen, betreuende Kräfte, Zivildienstleistende, Lehreranhänger/innen und Praktikanten / Praktikantinnen. Weiterhin gibt es medizinisches Personal, das zur Zeit hauptsächlich an den Schulen für Körperbehinderte eingesetzt wird.

Die regelmäßige Überprüfung der Zielvereinbarungen gehört zu den Pflichten einer Schule. Für die Qualitätsentwicklung der schulischen Arbeit sind wechselseitige Hospitationen, schülerbezogene Besprechungen und Supervision wichtige Instrumente. Schulinterne und schulübergreifende Fortbildungsangebote tragen ebenfalls zur Weiterentwicklung der Arbeit bei.

	Professionalität und Zusammenarbeit	Arbeitsgruppe Bildungsprojekt G
---	--	------------------------------------

Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Der Bildungsanspruch von Menschen mit einer geistigen Behinderung kann nur dann erfüllt werden, wenn die pädagogischen Ziele, Inhalte und Methoden sich an den individuellen Lern- und Leistungsbedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausrichten. Dies setzt eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern und die Kenntnis ihrer Erwartungen voraus.

Eltern betrachten die Entwicklungen, die Fähigkeiten und die Lernbedürfnisse ihrer Kinder in der Regel aus anderen Blickwinkeln als Lehrerinnen und Lehrer. Sie lassen sich dabei von ihren persönlichen Lebenseinstellungen und Wertorientierungen leiten und gewinnen ihre Wünsche und Ziele aus den täglichen Erfahrungen mit ihrem Kind im häuslichen Zusammenleben. Zwar unterscheiden sich die Vorstellungen der Eltern zum Teil deutlich von den Ansichten und Positionen der Lehrkräfte, aber dies ist nicht unüberbrückbar. Meistens können sich elterliche und schulische Sichtweisen ergänzen und damit die Erziehungs- und Bildungsarbeit bereichern. Besonders intensiver Gesprächsbedarf besteht in der Regel beim Schuleintritt, bei Stufen- und Lehrerwechseln. Die sich daraus ergebenden Aspekte müssen in den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen bedacht werden.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt an Lehrerinnen und Lehrer hohe Anforderungen. Die Lebenssituation von Eltern und Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sind sehr unterschiedlich. Viele Eltern sind in der häuslichen Erziehungssituation hohen Belastungen ausgesetzt. Das Wissen darum, die Anerkennung der Kompetenz der Eltern und gegebenenfalls die Einbeziehung von Geschwistern und/oder anderen Bezugspersonen sind wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Nur manche Eltern können sich durch eine zeitintensive schulische Mitarbeit engagieren.

Von Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie für regelmäßige Gespräche mit Eltern eine offene und kooperative Atmosphäre schaffen. Dazu gehört auch ein räumlich-zeitlicher Rahmen, der den Eltern entgegenkommt. Die Wertschätzung des Gegenübers, eine zuhörende, verstehende Haltung, ein realistischer Blick auf das Machbare und die Akzeptanz von Grenzen und begründeter Kritik sind Kompetenzen, die für die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern mit Eltern unverzichtbar sind. Eine verantwortliche Zusammenarbeit mit Eltern schließt bei

unüberbrückbaren Meinungsverschiedenheiten auch das Initiieren und Vermitteln von Beratung und Unterstützung ein.

Eltern erwarten von der Schule auch Beratung. Hierzu gehören Informationen über alternative Bildungswege, über weiterführende Hilfen für die Bewältigung besonderer Probleme, über Entlastungsmöglichkeiten und Unterstützung bei der Entwicklung von Lebensperspektiven. Für die Schule können sich aus den Bedürfnissen und Sichtweisen der Eltern vielfältige Kooperations- und Weiterentwicklungsaufgaben ergeben. Mit zunehmendem Lebensalter sind die Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen zur schulischen Bildung und im Hinblick auf den Übergang in das Erwachsenenleben zu beteiligen und deren Voten ernst zu nehmen. Deshalb ist eine sensible und ermutigende Beratung der Eltern besonders wichtig. Die erstrebte Mit- und Selbstbestimmung ihres heranwachsenden Kindes und die Notwendigkeit des schrittweisen ‚Loslassens‘ können für sie eine schwierige Herausforderung sein.

Eltern haben gegenüber der Schule einen umfassenden Anspruch auf Information. Sie sind an allen Fragen zur Schullaufbahn ihrer Kinder, insbesondere was die individuelle Entwicklungsbegleitung und Lebensvorbereitung betrifft, zu beteiligen. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung können ihren Eltern nur unzureichend (oder auch gar nicht) über das in der Schule Erlebte berichten. Viele Eltern haben aber den Wunsch, über die Gestaltung und die Ziele des Unterrichts regelmäßig und möglichst präzise informiert zu werden. Stoffverteilungspläne, Stundenpläne, Wochenberichte, Schülertagebücher, Förderpläne, Informationshefte und Zeugnisberichte können dafür wichtige Kommunikationsmittel sein. Nach Bedarf können Lerninhalte und Lernwege auch bei Hospitationen von Eltern oder mit bildlich dokumentierten Unterrichtssequenzen veranschaulicht werden. Ein verlässlicher Informationsfluss zwischen Elternhaus und Schule ist ein wichtiger Garant für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Dabei müssen Lehrerinnen und Lehrer auf eine Sprache achten, die von ihren Gesprächspartnern auch verstanden werden kann.

Die Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturen wird durch wechselseitiges Wissen über fremde Lebensweisen und durch deren Respektierung erleichtert. Für einen Teil der Eltern müssen die Informationen in die jeweilige Sprache übersetzt werden.

In Schulen mit einem Heim nehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Wohngruppe stellvertretend Aufgaben der Eltern wahr. Die Eltern sind aber auch weiterhin wichtige Ansprechpartner und darauf angewiesen, dass sie von den Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig über die Unterrichtsarbeit informiert werden.

Ein aktuelles schuleigenes Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern gehört zu den grundlegenden und dauerhaften Aufgaben im Schulentwicklungsprozess jeder Schule für Geistigbehinderte. Vereinbarungen über Formen der Zusammenarbeit wie z.B. schriftliche

Kontaktformen, regelmäßige Entwicklungs- und Beratungsgespräche, Eltern- und Informationsabende, Hausbesuche oder andere regelmäßige Einzelgespräche, Stammtische, Gesprächskreise, Elternmitwirkung bei schulischen Veranstaltungen usw. müssen im kontinuierlichen Zusammenwirken mit den Eltern oder ihren Repräsentanten gemeinsam entwickelt, reflektiert und fortgeschrieben werden. Darüber hinaus sind Mitarbeit und Beteiligung der Eltern auch bei der Entwicklung von Schulkonzeptionen, bei Überlegungen zum Lernangebot und bei der Darstellung der Schule nach außen vorzusehen und zu vereinbaren.