

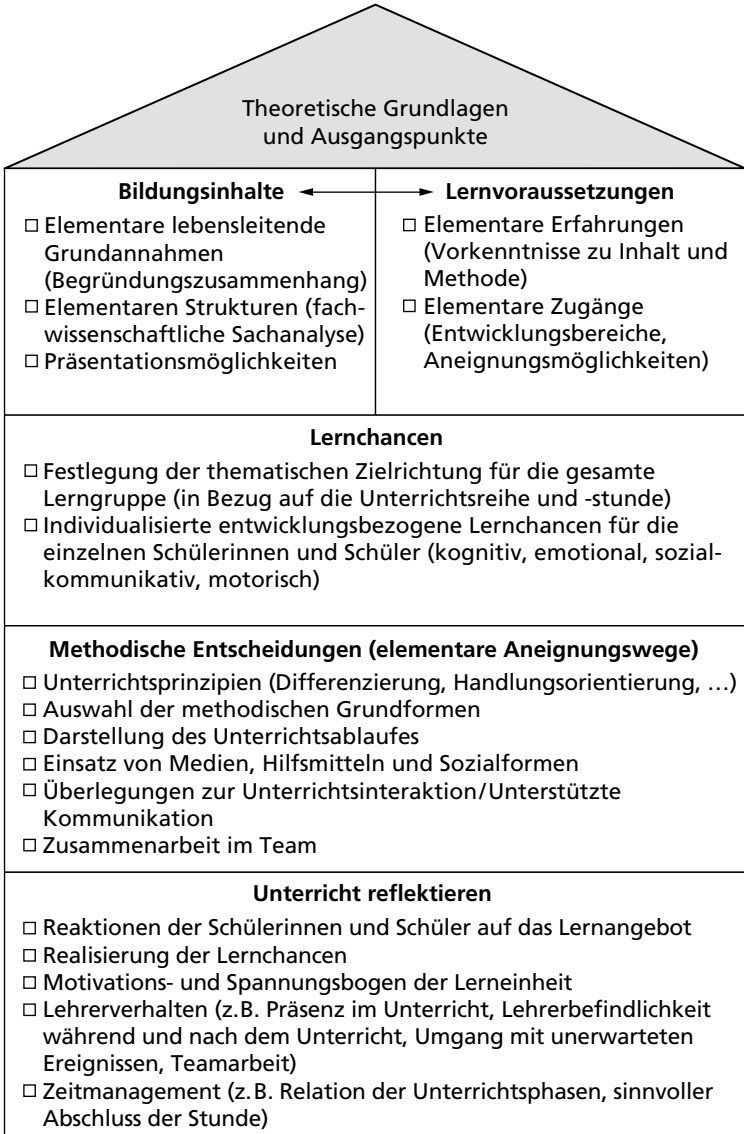
Terfloth | Bauersfeld

# Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten

3. Auflage



schiedlichen Lerngegenstand hergeleitet und formuliert, die in einem begründeten methodischen Vorgehen münden. Abbildung 2 fasst die wesentlichen Elemente einer Unterrichtsplanung zusammen.



**Abb. 2:** Elemente einer Unterrichtsplanung (Planungsraaster)

## Theoretische Grundlagen und Ausgangspunkte

Als Ausgangspunkt der Planung und Gestaltung von Unterricht gilt es, die Sichtweise auf Behinderung zu reflektieren, da diese in besonderem Maße die Haltung einer Lehrperson prägt (→ *Kap. 2*). Die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) zeigt auf, inwiefern in Unterrichtssituationen Barrieren der Aktivität und der Partizipation in den Fokus genommen und abgebaut werden können.

Dem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung kann an verschiedenen Lernorten (allgemeine Schule (Einzelintegration, Integrationsklasse, Kooperationsklasse), Sonderschule) entsprochen werden. Die unterrichtlichen Rahmenbedingungen unterscheiden sich jedoch und müssen daher bei der Planung beachtet werden. Sowohl Strömungen der allgemeinen Didaktik als auch spezielles sonderpädagogisches Wissen und Leitlinien der Bildung und Erziehung müssen in die Unterrichtsplanung einfließen.

Die grundlegenden Ziele des Unterrichts werden durch das jeweilige Verständnis der Lehrperson von Bildung und Lernen bestimmt. In der Theorie lassen sich dazu verschiedene Bezugspunkte finden, die jeweils unterschiedliche Vorstellungen für das Vorgehen bei der Planung und Durchführung von Unterricht mit sich bringen. Diese gilt es bewusst auszuwählen und begründet anzuwenden.

**Verschiedene  
Lernorte**

## Bildungsinhalt

Unterrichtsplanung kann mit der begründeten Auswahl des Inhaltes, der in Bezug zum Bildungsplan bzw. in integrativen/kooperativen Gruppen zu den verschiedenen Curricula stehen sollte und in einem bestimmten Unterrichtsfach angesiedelt ist (→ *Kap. 3*), beginnen. Auch die Beachtung einer mittelfristigen Unterrichtsplanung bzw. eines Stoffverteilungsplanes ist hierbei relevant.

Über diesen Sachinhalt muss zuerst ein grober thematischer Überblick erarbeitet werden, sodass der Inhalt anschließend sinnvoll eingegrenzt und angeboten werden kann. Bei der Auswahl des Bildungsinhaltes steht der Curriculumsbezug an erster Stelle: Welcher Bildungsinhalt aus dem Curriculum steht im Hinblick auf die Lerngruppe im Mittelpunkt der Stunde? Bei der Auswahl und der Eingrenzung des Themas ist sowohl entscheidend, welches kulturell und anthropologisch bedeutsame Wissen zur Aneignung angeboten wird als auch die Frage, welcher individuelle Kompetenzerwerb damit verbunden werden kann. Ebenso kann ein individueller Förderbedarf, der sich aus der Einschätzung und Beschreibung der Lernvoraussetzun-

**Sachinhalt**

gen ergibt, zum Inhalt des Bildungsprozesses werden. Materiale und formale Bildungsinhalte haben gleichermaßen Bedeutung.

**Sachanalyse** Es folgt die fachwissenschaftliche Sachanalyse, in der die Kerngedanken und Grundstrukturen des Bildungsinhaltes herausgearbeitet werden. Zudem werden die erarbeiteten inhaltlichen Teilaspekte gewichtet: Gibt es Aspekte, deren Verständnis erst den Zugang zu weiteren Teilaspekten ermöglicht? Auch hier ist die Erarbeitung des Bildungsinhalts nicht ohne Blick auf die Lerngruppe sinnvoll unterrichtsbezogen zu leisten. Die fachwissenschaftliche Sachanalyse dient der Information der Lehrperson, um den Schülerinnen und Schülern den Inhalt fundiert anbieten zu können. Der Inhalt wird in seiner Breite und Tiefe angeschaut, um zu erkennen, welche Teilaspekte für die Schülerinnen und Schüler relevant sind und welche Präsentationsmöglichkeiten (→ *Kap. 4.5*) diese anbieten. Hierzu wird im Kontext der Elementarisierung der Inhalt auf seine Struktur hin geprüft, die Teilelemente und ihre notwendige Reihenfolge werden erkannt, und dadurch eine Auswahl im Hinblick auf die Schülervoraussetzungen getroffen.

### Lernvoraussetzungen

**individuelle Erfahrungen** Gleichbedeutend zur Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt stellt sich die Frage, welche Lernvoraussetzungen (→ *Kap. 4*) sich nach eingehender Beobachtung der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Kognition, Emotion, Kommunikation, Sozialität und Motorik zeigen:

- Welche Bedeutung hat der Bildungsinhalt in der aktuellen und zukünftigen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Gegenwarts- und Zukunftsbezug)?
- Über welche Erfahrungen und Vorkenntnisse im Hinblick auf den Bildungsinhalt verfügen sie (Vergangenheitsbezug)?
- Welche Arbeitsmethoden und Sozialformen sind ihnen bekannt und für den Einsatz in der gesamten Lerngruppe sinnvoll?
- Welcher Unterstützungsbedarf liegt aufgrund der individuellen Handlungskompetenz bei ihnen vor (medial und personell)?
- Inwiefern ergeben sich aus den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen Förderaspekte, die für einzelne zum Bildungsinhalt werden sollten?
- Welche Aneignungsmöglichkeiten nutzen sie vorwiegend?

### Lernchancen

**individuelle Aneignung** Unter dem Begriff Lernchancen (→ *Kap. 5.1.4*) versammelt sich die Auswahl einzelner Grundaussagen oder Teilaspekte des Bildungsinhaltes für einzelne Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ih-

rer je individuellen Lernerfahrungen und Aneignungsmöglichkeiten. Der Entscheidungsprozess wer lernt was? stellt eine Schlüsselposition in der Unterrichtsplanung dar. Die Lehrperson steht damit vor der Herausforderung, folgende Fragen zu berücksichtigen:

- Welche Lernchancen sollen im Rahmen der Unterrichtsreihe der gesamten Lerngruppe eröffnet werden?
- Welche differenzierten Lernchancen sollen im Rahmen der Unterrichtsstunde den einzelnen Schülerinnen und Schülern eröffnet werden?

Dabei gilt es, bezogen auf einzelne Entwicklungsbereiche, Schwerpunkte zu setzen.

### Methodische Entscheidungen

Die methodischen Entscheidungen (→ *Kap. 6 und 7*) orientieren sich zum einen an den Vorstellungen der planenden Lehrperson von Lernen und den daraus abgeleiteten Unterrichtsprinzipien wie z. B. Differenzierung, Handlungsorientierung etc. und zum anderen an den zuvor in der Unterrichtsplanung formulierten Lernchancen. Die Lehrperson wählt eine methodische Grundform mit Blick auf den Bildungsinhalt, die methodischen Lernvoraussetzungen und die zeitlichen und personellen Ressourcen aus. Zudem wird der zeitliche Ablauf der einzelnen Unterrichtsphasen organisiert. Sozialformen, der individualisierte Einsatz von Medien und Hilfsmitteln sowie die vorhandenen personellen Ressourcen werden bestimmt. Ebenso sind in diesem Planungsschritt folgende Fragen sinnvoll:

### Auswahlkriterien

- Inwiefern können mit Blick auf die Kommunikationsmöglichkeiten der jeweiligen Lerngruppe die bedeutsamen Aspekte der Lehrersprache sowie der Lehrer-Schüler-Interaktion im Vorfeld geplant werden? Welche Hilfsmittel müssen hierzu zur Verfügung stehen und wie und wann werden diese eingesetzt?
- Welche potenziellen oder geplanten erzieherischen Maßnahmen sind im Umgang mit der Lerngruppe zu beachten (z. B. Umgang mit Regeln und Konflikten, Einsatz von Bestärkung etc.)?
- Inwiefern können im Vorfeld des Unterrichts Handlungsalternativen für die Lehrperson geplant werden, um einen flexiblen Umgang mit der Planung im Unterricht zu unterstützen? (An welchen Stellen kann ggf. sinnvoll gekürzt werden? An welchen Stellen könnten alternative oder zusätzliche Aufgaben benötigt werden? Etc.)
- Welche personellen Ressourcen stehen zur Verfügung und wie werden diese genutzt?

## Unterricht analysieren und bewerten

**Planungskontrolle** Im Sinne einer Planungskontrolle erscheint es sinnvoll, im Anschluss an den Unterricht die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Lernangebote und den Verlauf der Unterrichtsinteraktion kritisch zu betrachten (→ Kap. 8):

- Welche Impulse der Lehrperson wurden von den Kindern und Jugendlichen aufgenommen?
- Inwiefern kann das Lernarrangement besser auf die Lernbedürfnisse und -möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden?

Durch die Reflexionen und Rückmeldungen können neue Erkenntnisse für die weitere Unterrichtsplanung gewonnen werden.

Um die beschriebenen Planungsschritte zu verdeutlichen, werden wir diese in den folgenden Kapiteln am Unterrichtsbeispiel Energie anwenden. Die weitere Struktur des Buches orientiert sich quasi an dem Planungsmuster. Auch die oben skizzierten zentralen didaktischen Fragen nach Klafki finden in den einzelnen Kapiteln Berücksichtigung.

Neben dieser vorgestellten Planungsstruktur sind in Anlehnung an Esslinger-Hinz et al. (2013, Kap. 4) Varianten denkbar:

- Eine Möglichkeit besteht darin, an den Kompetenzangaben aus den Bildungsplänen (besonders denen der Allgemeinen Schulen) anzusetzen und daraufhin den Bildungsinhalt begründet einzugrenzen und auf die Lernvoraussetzungen abzustimmen.
- Eine weitere Alternative dazu ist, die Planung mit der Analyse der Lernvoraussetzungen (z. B. Pflegebedarf) zu beginnen, darauf aufbauend den Bildungsinhalt auszuwählen (z. B. Hygiene) und die Kompetenzen bzw. Lernchancen zu beschreiben.

Eine Auswahl zwischen den unterschiedlichen Varianten wird vor dem Hintergrund der Dynamik der Lerngruppe getroffen.

### 1.2.4 Zeitliche Planungsebenen

Im Hinblick auf den Prozess der Unterrichtsplanung lassen sich verschiedene zeitbezogene Ebenen unterscheiden (Schmoll 2010, 68 f):

- **Perspektivplanung:** langfristig und weitreichend angelegte Lernchancen wie z. B. Erwerb von Medienkompetenz,