



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

80/4855

Georg-Eckert-Institut BS78



1 121 890 8

Band VI Sonderschulen

Schule für Blinde

Schule für Gehörlose

Schule für Geistigbehinderte

Schule für Körperbehinderte

Schule für Lernbehinderte

Schule für Schwerhörige

Schule für Sehbehinderte

Schule für Sprachbehinderte

Schule für Verhaltensgestörte

H
1975)

Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung

Braunschweig

- Bibliothek -

K 80/4855

Z-V HH
A-M(1975)
6

Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Gesamtherstellung:

Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug Regensburg
1975

Branschweig
- Bibliothek -

In unserem demokratischen und sozialen Staat haben behinderte Kinder das gleiche Recht auf Bildung wie alle anderen schulpflichtigen Kinder. Daraus ergibt sich eine schulische Förderung, die bei Anerkennung der Besonderheit die Gleichwertigkeit sichert.

Für behinderte Kinder — seien sie blind, gehörlos, schwerhörig, verhaltensgestört, geistig-, körper-, lern-, seh- oder sprachbehindert — ist dieses Recht gegeben, wenn jedes einzelne Kind das Ausmaß an pädagogischer Hilfe erhält, das es im Umfang der ihm gegebenen Möglichkeiten zur Entfaltung aller seiner Kräfte benötigt und zu weitgehend selbständiger Lebensführung gelangen läßt.

Dafür steht in Hamburg ein differenziertes Sonderschulwesen zur Verfügung, das gemäß der Empfehlung der KMK für alle Behinderungsarten die entsprechenden Sonderschul-typen bereitstellt.

Erziehung und Unterricht in den Sonderschulen sind — wie in den allgemeinen Schulen — an die Wertentscheidung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg gebunden.

Zwischen den Lernzielen der Sonderschulen und der allgemeinen Schulen besteht kein grundsätzlicher Unterschied. Lehren und Lernen an den Sonderschulen zielen wie bei jeder anderen Schulform auf die Heranbildung eines Menschen, der fähig ist, sein Leben verantwortlich zu gestalten.

Daher sind die verschiedenen Sonderschulen in Verbindung mit dem allgemeinen Schul-wesen zu sehen. Sie lösen ihre Aufgabe nicht in einem abgesonderten pädagogischen Raum. Besonderheiten zeigen sich aber in der Gewichtung der Lerninhalte unter Berücksichtigung der jeweiligen Behinderung der Schüler und in der Anpassung der Lernmetho-den an das Lernverhalten der behinderten Kinder und Jugendlichen und dem damit verbundenen erhöhten Zeitaufwand. Die Fähigkeiten der einzelnen Schüler müssen trotz ihrer unterschiedlichen Behinderungen soweit entwickelt werden, daß sie lernen, sich die Verhaltensweisen anzueignen, mit denen sie in Familie und Staat, Beruf und Freizeit bestehen können.

Dies erfordert die besondere Zuwendung des Lehrers zum behinderten Kind, seine Fähigkeit, die Bedürfnisse des Behinderten zu erkennen und ein spezielles Wissen. Die für die Arbeit in den Sonderschulen notwendigen Kenntnisse erwirbt der Lehrer durch ein sonderpädagogisches Universitätsstudium. Neben der allgemein-erziehungswissen-schaftlichen Kompetenz vermittelt es durch die Konzentration auf in der Regel zwei sonderpädagogische Fachrichtungen die notwendige Spezialisierung. Die wissenschaft-lichen Fortschritte in den Fachrichtungen sowie der damit verbundene Wandel der praktischen Aufgaben erfordern vom Lehrer, sich über den jeweiligen Stand der sonder-pädagogischen Kenntnisse ständig zu informieren.

Enge Kooperation mit allen sozialen und medizinischen Einrichtungen, die mit Kindern im Vorschulalter befaßt sind, soll eine frühzeitige Erfassung, Beratung und Förderung behinderter Kinder gewährleisten. Durch rechtzeitig angewandte sonderpädagogische Maßnahmen kann bei einem Teil der Behinderten die Sonderbeschulung vermieden und früh der Integrationsprozeß eingeleitet werden.

Darüber hinaus schafft die Frühbetreuung für Kinder, deren Behinderung den Besuch einer Sonderschule notwendig macht, wichtige Grundlagen, um die pädagogischen Bemühungen in der Schule erfolgreich durchführen zu können.

Die erschwerte Erziehungs- und Lernsituation des behinderten Schülers bedingen die Aktivierung und Ausschöpfung der Hilfsmöglichkeiten. Das ist nur in Zusammenarbeit aller Beteiligten, der Schüler, Eltern, Lehrer, Ärzte und Erzieher zu leisten.

Ein behinderter Schüler ist mehr als ein gesunder auf die Anerkennung und Ermutigung durch seinen Lehrer angewiesen. Deshalb muß er ihn in die Verantwortung für das Schulleben einbeziehen, ohne ihn dabei zu überfordern.

Intensiver noch als an allgemeinen Schulen muß die Zusammenarbeit mit den Eltern gepflegt werden. Eltern Behinderter sind oft verunsichert und bedürfen in der Erziehung ihres Kindes der stützenden und korrigierenden Beratung. Durch ihre größere Vertrautheit mit dem Kind können sie aber auch dem Lehrer wichtige Hinweise geben, die zu einem besseren Verständnis führen.

Die Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Einrichtungen untereinander und mit den allgemeinen Schulen trägt dazu bei, die Eingliederungsmöglichkeiten behinderter Schüler voll zu nutzen.

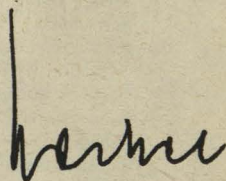
Die Richtlinien für die Sonderschulen sind von Lehrern der verschiedenen Sonderschultypen in Zusammenarbeit mit Vertretern der Wissenschaft entworfen, im Amt für Schule beraten und mit Änderungen verabschiedet worden.

Obwohl einige Sonderschultypen bereits seit Jahrzehnten bestehen, ist die Arbeit an den Richtlinien für Sonderschulen für alle Beteiligten in gewisser Hinsicht Neuland gewesen.

Deshalb müssen die Richtlinien in einer Reihe von Punkten weiterentwickelt werden. Offen sind Probleme wie z.B. die Höhe des Anspruchs an Lehrer und Schüler, das Verhältnis von zur Verfügung stehender Unterrichtszeit zu den Anforderungen, die sich aus den Richtlinien ergeben, und die Weiterentwicklung der bisher gültigen Stundentafeln. Sie sollen nach einer Erprobungsphase mit Hilfe der Stellungnahmen der Schulen im Rahmen der dem Amt für Schule zur Verfügung stehenden Möglichkeiten gelöst werden. Dabei werden die zu erwartenden bundeseinheitlichen Rahmenrichtlinien eine wesentliche Rolle spielen.

Den beteiligten Kollegen möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich Dank und meine Anerkennung für die geleistete Arbeit sagen.

Alle Kollegen, die mit den Richtlinien und Lehrplänen arbeiten, bitte ich um ihre Mithilfe. Nur mit ihrer Unterstützung kann den Intentionen dieser Richtlinien und Lehrpläne für die Erziehung und den Unterricht an Sonderschulen entsprochen werden.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Kern' or similar, written in a cursive style.

Inhalte

Seite

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Blinde ..	1
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Gehörlose	17
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte	43
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Körperbehinderte	83
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Lernbehinderte.....	105
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Schwerhörige	161
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Sehbehinderte	175
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte.....	189
Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Verhaltensgestörte	213

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Blinde**

Inhaltsübersicht		Seite
1	Die Schule für Blinde und ihre Aufgabe	3
1.1	Auftrag und Ziel	3
1.2	Die Schüler	3
1.3	Der Lehrer	4
1.4	Der organisatorische Rahmen	4
1.4.1	Elementarbereich	4
1.4.2	Primarbereich	5
1.4.3	Sekundarbereiche I und II	5
1.4.4	Bereich der Weiterbildung	6
1.4.5	Internat	6
1.5	Die Schule für Blinde im allgemeinen Schulwesen	6
1.6	Der Beitrag der Schule zur Rehabilitation ihrer Schüler	6
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	7
3	Erziehung und Unterricht	7
3.1	Erziehung	7
3.2	Unterricht	8
4	Die Stundentafeln	9
4.1	Erläuterungen zu den Stundentafeln	11
5	Lernbereiche der Schule für Blinde	11
5.1	Kompensatorische Lernhilfen für Blinde	11
5.1.1	Blindengemäße Schrift (Punktschrift)	11
5.1.2	Blindengemäße methodische Hilfsmittel	11
5.1.3	Spezielle Hilfen zur Kommunikation	12
	Literaturhinweise	13

1 Die Schule für Blinde und ihre Aufgabe

1.1 Auftrag und Ziel

Die Schule für Blinde hat grundsätzlich den gleichen Auftrag und die gleichen Ziele wie die allgemeinen Schulen. Ihre spezifischen Aufgaben ergeben sich aus den Besonderheiten ihrer Schülerschaft. Pädagogische Maßnahmen der Schule für Blinde müssen sich nach verschiedenen Graden der Sehschädigung und nach ungewöhnlich vielen Altersstufen und extrem unterschiedlichen Leistungsdispositionen richten. Der Aufgabenbereich wird erweitert durch die Notwendigkeit, Früherziehung durchzuführen, Hausunterricht für blinde Kinder und Jugendliche zu erteilen und Mehrfachbehinderte und Erblindende zu fördern.

1.2 Die Schüler

Schulen für Blinde sind bestimmt für Schüler, die wegen völligen Ausfalls oder starker Einschränkung ihres Sehvermögens bei ihrer räumlichen Orientierung, bei der Ausführung manueller Tätigkeiten, beim Erwerb von Dingvorstellungen und dem Aufbau ihres räumlichen Weltbildes ganz oder überwiegend auf die verbliebenen Sinne angewiesen sind.

Diese Voraussetzungen sind in der Regel gegeben, wenn die zentrale Sehschärfe weniger als $\frac{1}{20}$ der Norm beträgt. Das Sehvermögen wird durch den Fernvisus nicht hinreichend charakterisiert. Weitere ophthalmologische Angaben, z.B. über den Nahvisus, das Gesichtsfeld, die Mobilität sind unerlässlich für die Beurteilung. Auch bei Berücksichtigung der genannten Kriterien wird in Einzelfällen die pädagogische Entscheidung darüber, ob ein Schüler besser in der Schule für Sehbehinderte oder in der Schule für Blinde gefördert werden kann, nicht sicher zu fällen sein. Da das Sehvermögen nicht nur von physikalischen und physiologischen Gegebenheiten abhängt, sondern ebenso von psychischen, müssen auch solche Schüler in die Schule für Blinde aufgenommen werden, deren Sehvermögen aufgrund mentaler Ausfälle stärker herabgesetzt ist, als den ophthalmologischen Angaben nach zu erwarten wäre.

Bei Schülern der Schule für Blinde können infolge der Behinderung Störungen im psychomotorischen, emotionalen, sozialen oder kognitiven Bereich auftreten.

Blindenschulbedürftigkeit ist auch abhängig von psycho-sozialen Bedingungen und soziokulturellen Gegebenheiten, da diese die Kompensation des Ausfalles bzw. der Einschränkung des Sehvermögens erschweren oder erleichtern können.

Blindheit hemmt die körperliche Entwicklung, sie beeinträchtigt die Fähigkeit, sich schnell und sicher zu bewegen und zu orientieren. Das Fehlen optischer Impulse schränkt die nachahmenden Aktivitäten ein, so daß einfachste Tätigkeiten blinden Kindern oft unbekannt sind. Bei Blinden beobachtete psycho-motorische Auffälligkeiten werden als Ausdruck wachsenden Bewegungsdranges und Folge fehlender optisch überwachter Eigenkontrolle gedeutet.

Blindheit beeinflusst die Sozialisationsprozesse. Blinde Kinder sind z.B. ohne spezielle pädagogische Maßnahmen aus der Gemeinschaft Altersgleicher weitgehend ausgeschlossen. Bei ihren erwachsenen Bezugspersonen wird häufig eine Neigung zu übermäßiger Behütung, aber auch zu Vernachlässigung festgestellt. Die erschwerte Sozialisation blinder Kinder kann zu Störungen im affektiven Bereich führen, die sich in Verhaltensauffälligkeiten äußern.

Blindheit verändert das kognitive Verhalten. Sie beschränkt die Möglichkeiten des Wahrnehmens auf die verbliebenen Sinne — hauptsächlich auf Getast und Gehör. Dadurch wird der Erwerb von Vorstellungen, Kenntnissen und Fertigkeiten erschwert. Blinde sind vielfach auf Teilwahrnehmungen und bei ihnen unzugänglichen Objekten auf Bedeutungswissen angewiesen. Auch hochgradige Sehbehinderung kann zu den beschriebenen Beeinträchtigungen führen.

Ein nicht unerheblicher Anteil der Schüler in Schulen für Blinde ist mehrfachbehindert. Für diese Schüler müssen Methoden anderer Sonderschularten in modifizierter Form zu

Hilfe genommen oder spezielle Methoden entwickelt werden. Besondere pädagogische Maßnahmen sind erforderlich für:

- körperbehinderte Blinde und hochgradig Sehbehinderte,
- hörgeschädigte Blinde und hochgradig Sehbehinderte,
- sprachbehinderte Blinde und hochgradig Sehbehinderte,
- verhaltensgestörte Blinde und hochgradig Sehbehinderte,
- lernbehinderte Blinde und hochgradig Sehbehinderte,
- geistigbehinderte Blinde und hochgradig Sehbehinderte,
- Blinde und hochgradig Sehbehinderte mit mehrfachen Behinderungen.

1.3 Der Lehrer

Der Lehrer der Schule für Blinde wird für seine allgemeinen und speziellen Aufgaben in einem sonderpädagogischen Universitätsstudium ausgebildet. Das Nähere regelt die „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 1968 bzw. die „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für die Lehramter und die Erweiterten Lehramter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 1973.

Die pädagogische Tätigkeit des Blindenlehrers beschränkt sich nicht auf organisiertes Lernen in der Schule. Sie erstreckt sich auch auf den Frühbereich und umfaßt in größerem Umfang als im übrigen Schulwesen Aufgaben der Beurteilung und Beratung. Das setzt z.B. Vertrautsein mit Blindentechniken und Blindenhilfsmitteln voraus, Kenntnis des Sozialhilferechts für Blinde und Einblick in die Arbeit der Blindenselbsthilfeorganisationen. — Hinsichtlich der Berufshinführung ist Kenntnis der Arbeitswelt, in die der blinde Jugendliche nach Abschluß seiner Schulzeit entlassen wird, unerlässlich.

Da die Schule für Blinde intensiver als die allgemeine Schule mit außerschulischen Einrichtungen zusammenarbeitet, wird vom Blindenlehrer in hohem Maße Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit verlangt, die auch im Kollegium der Schule für Blinde in Aufgabenverteilung verwirklicht werden muß. Wegen der mehrfachbehinderten blinden Kinder sind Kontakte mit anderen Sonderschultypen notwendig.

1.4 Der organisatorische Rahmen

Die voll ausgebaute Schule für Blinde umfaßt Einrichtungen des institutionalisierten Lernens im Elementarbereich, Primarbereich, in den Sekundarbereichen I und II und im Bereich der Weiterbildung. Nicht jede Schule für Blinde enthält Bildungsmöglichkeiten in allen Bereichen. Dadurch wird Aufgabenteilung zwischen den Blindenschulen erforderlich. Die Schule für Blinde ist mit der Schule für Sehbehinderte verwaltungsmäßig verbunden. Die kombinierte Blinden- und Sehbehindertenschule ist aufgrund ihrer Personalstruktur und Ausstattung besonders geeignet, hochgradig sehbehinderte Schüler behinderungsspezifisch zu fördern. Diese erhalten z.B. entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen teilweise Unterricht in Blindenklassen und teilweise in Sehbehindertenklassen.

1.4.1 Elementarbereich

Der Elementarbereich umfaßt Einrichtungen der Bildung und Erziehung für Kinder nach Vollendung des 3. Lebensjahres bis zum Schulanfang. Die Arbeit im Elementarbereich schließt sich an die Betreuung blinder Kinder im Frühbereich (Altersstufen: 0 bis 3 Jahre) an.

Sie schafft durch sach- und sozialbezogene Lernprozesse entscheidende Voraussetzungen für das spätere Lernen.

Die Bedeutung der vorschulischen Erziehung liegt in der vielfach gegebenen Möglichkeit, Beeinträchtigungen des Lernens bei blinden Kindern vorzubeugen, die bereits vorhandenen früh zu erkennen und durch gezielte Maßnahmen zu mindern oder zu beseitigen. Es sind demnach diagnostische, pädagogische und therapeutische Aufgaben zu erfüllen. Sie werden in entsprechend gestalteten vorschulischen Einrichtungen angeboten, z.B. im Sonderkindertagesheim für Blinde. Eine enge Zusammenarbeit der Pädagogen mit

Psychologen und Ärzten ist unerlässlich. Dadurch können wirksame Maßnahmen für das einzelne Kind getroffen werden, die die Auswirkungen der Blindheit oder Ausnutzung eines etwa vorhandenen Sehrestes besonders berücksichtigen.

In den vorschulischen Einrichtungen werden für entwicklungsrückständige Kinder in Einzel- und Kleingruppenbetreuung besondere Lernhilfen gegeben. Therapeutische Maßnahmen und Entwicklungshilfen richten sich auf jene körperlichen, geistig-seelischen und sozialen Voraussetzungen, die Lernprozesse bedingen und stützen. Das bedeutet Förderung u.a. der Lernmotivation, der Material- und Körperbeherrschung, der Umwelt-erfahrung, der Sprachenentwicklung, der kognitiven Leistungen und des sozialen Verhaltens. — Die Arbeit im Elementarbereich schließt eine intensive Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ein.

Aufgaben der Frühbetreuung blinder Kinder

Für Kinder, die sich zu Beginn der Schulpflicht trotz der vorausgegangenen, besonderen pädagogischen Maßnahmen als nicht eindeutig grundschulfähig erweisen, sind nach einer pädagogisch-psychologischen und medizinischen Untersuchung besondere Hilfen im schulischen Bereich vorzusehen (z.B. Schulkindergarten).

1.4.2 *Primarbereich*

Der Primarbereich der Schule für Blinde umfaßt die Klassen 1 bis 4. Er hat die Aufgabe, Kontaktbereitschaft und Selbstvertrauen zu fördern, die schulische Leistungsfähigkeit der Schüler zu stärken und die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kultur-techniken zu vermitteln. Das Klassenlehrerprinzip herrscht vor. Am Anfang der Schulzeit ist es wesentlich, daß die blinden Schüler von Versagensangst befreit und zum Lernen motiviert werden. Lernbereitschaft ist zu wecken, Lernhaltungen sind einzuüben und Fehlverhaltensweisen zu korrigieren. — Genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes soll Aufschluß über die individuelle Lernfähigkeit und das Lernverhalten im Hinblick auf die innere und äußere Differenzierung der Lernorganisation geben. Bei gravierendem und andauerndem Lernversagen eines Kindes ist sorgfältig zu prüfen, ob eine Beschulung in einer Spezialgruppe der Schule für Blinde (Lernbehinderte, Geistigbehinderte) erforderlich ist. Außerdem sollen die Möglichkeiten der Kompensation von Blindheitsfolgen und der Ausnutzung eines vorhandenen Sehrestes eingeschätzt werden. Dabei ist zu klären, ob eine Umschulung in die Schule für Sehbehinderte sinnvoll wäre.

1.4.3 *Sekundarbereiche I und II*

Der Sekundarbereich I der Schule für Blinde umfaßt in der Regel die Klassen 5 bis (9) 10. Er knüpft an die Lernziele des Primarbereichs an und bereitet auf die Lernanforderungen des Sekundarbereichs II vor. Schulorganisatorisch gliedert sich der Sekundarbereich I an der Schule für Blinde in Hamburg zur Zeit folgendermaßen auf:

Spezialgruppen für Mehrfachbehinderte, Beobachtungsstufe (Kl. 5 und 6), Hauptschule (Kl. 7 bis 9), Realschule (Kl. 7 bis 10). Durch ein Angebot von Kursen und Arbeitsgemeinschaften für Schüler verschiedener Züge ist Durchlässigkeit anzustreben.

Der in sich differenzierte Abschluß des Sekundarbereichs I eröffnet den Eintritt in berufsbezogene oder studienbezogene Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II. Berufliche Bildungsgänge im Sekundarbereich II der Schule für Blinde sind nicht so zahlreich wie die Ausbildungsangebote im entsprechenden Bereich der allgemeinen Schule.

Berufsbezogene Bildungsgänge sind in ihren Strukturen und Abschlüssen sehr unterschiedlich.

- Sie führen über Vollzeitschulen zu verschiedenen Berufsqualifikationen. Die Berufsfachschule (Handelsschule) ermöglicht darüber hinaus einen mittleren Bildungsabschluß.
- Lehrgangsmäßige Ausbildungen vermitteln berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen können oder auf die Einführung in einen bestimmten Tätigkeitsbereich am Arbeitsplatz vorbereiten.
- Blinden Jugendlichen, die ihrer Teilzeitschulpflicht genügen müssen, steht die Berufsschule innerhalb der Blindenschule offen.

Studienbezogene Bildungsgänge können auf der gymnasialen Oberstufe oder auf einer Fachoberschule absolviert werden. Sie führen zur Hochschulreife.

Die erzieherischen Intentionen des Sekundarbereichs II müssen in der nachschulischen, berufs begleitenden Betreuung ihre Fortführung und Ergänzung finden.

1.4.4 *Bereich der Weiterbildung*

Weiterbildung wird als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase bestimmt. Die Schule für Blinde ermöglicht durch spezielle Lernangebote berufliche Fortbildung und Berufswechsel.

Außerdem obliegt ihr eine besondere Form der Weiterbildung. Sie vermittelt Späterblindeten eine allgemeine blindentechnische Grundausbildung und berufsbezogene Ausbildungen.

1.4.5 *Internat*

Das große Einzugsgebiet der Schule für Blinde bedingt die Trennung vieler blinder Schüler von ihren Eltern und Unterbringung im Internat. Dadurch fallen der Schule für Blinde besondere Aufgaben zu, die nur in Kooperation mit dem Internat zu lösen sind. Bei guter Zusammenarbeit lassen sich folgende Ziele erreichen: demokratische Formen des Zusammenlebens und -arbeitens, Gruppen- und Projektarbeit, größerer Spielraum für musische und sportliche Bildung, Wahlkurse und individuelle Förderung.

1.5 **Die Schule im allgemeinen Schulwesen**

Die Arbeit in der Schule für Blinde muß besonders beachten:

- die Gefahr der Isolierung,
 - die Durchlässigkeit zur Schule für Sehbehinderte.
- a) Die Schule für Blinde versucht, ihre schulorganisatorischen Maßnahmen denen der allgemeinen Schule anzugleichen. Das hat positive Auswirkungen, wie z.B. Ermöglichung gleichwertiger Abschlüsse. Solche Angleichungsversuche können sich aber auch negativ auswirken; je mehr ein relativ in sich geschlossenes „Miniaturbildungswesen“ verwirklicht wird, desto größer ist die Gefahr der Isolierung, und zwar nicht nur des blinden Schülers von der Gesellschaft, sondern auch der Institution „Blindenschule“ innerhalb des gesamten Schulwesens. Dieser Gefahr kann u.a. dadurch begegnet werden, daß die Schule für Blinde Bestrebungen unterstützt, geeignet erscheinende Schüler in allgemeine Schulen einzugliedern.
- b) Bei hochgradiger Sehbehinderung können ophthalmologische Daten nicht als einzige Kriterien für die Zuordnung zur Schule für Blinde oder zur Schule für Sehbehinderte gelten (vgl. Absatz 1.2). Für manche Schüler der Schule für Blinde wird nach einer Probezeit die pädagogische Entscheidung für einen Wechsel in die Schule für Sehbehinderte fallen. Die Durchführung entsprechender organisatorischer Maßnahmen ist dort am leichtesten, wo Schulen für Blinde und Sehbehinderte kombiniert sind.

1.6 **Der Beitrag der Schule zur Rehabilitation ihrer Schüler**

Unter Rehabilitation Blinder versteht man die Gesamtheit der medizinischen, pädagogischen, beruflichen und sozialen Maßnahmen, die bei angeborener oder erworbener Blindheit dazu dienen sollen, die Folgen der Schädigung zu beseitigen oder zu mildern und dem Blinden die Teilnahme am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern. Durch die Einbeziehung nichtpädagogischer Maßnahmen ist Rehabilitation umfassender als jedes pädagogische Ziel, andererseits führen pädagogische Bildungs- und Erziehungsaufgaben über Rehabilitation hinaus.

In den allgemeinbildenden Abteilungen der Schule für Blinde gehen Maßnahmen, die auf Teilnahme am Leben in der Gesellschaft ausgerichtet sind, in das gesamte pädagogische Tätigkeitsfeld ein. — Die berufsbildenden Abteilungen der Blindenschule akzentuieren

rehabilitierende Maßnahmen. Sie verfolgen vorrangig das Ziel, Blinden und hochgradig Sehbehinderten durch qualifizierte Ausbildung zur beruflichen Eingliederung zu verhelfen.

Die Schule für Blinde muß mit den verschiedenen an der Eingliederungshilfe beteiligten Einrichtungen zusammenarbeiten.

2 Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Im Interesse der Kinder muß so früh wie möglich festgestellt werden, ob der Besuch einer Schule für Blinde erforderlich ist.

Zur Vorbereitung auf den Schulbesuch sind Frühbetreuung und Maßnahmen im Elementarbereich wünschenswert.

Bei Beginn der Schulpflicht können die Erziehungsberechtigten ihr offensichtlich blindenschulbedürftiges Kind unmittelbar bei der zuständigen Schule für Blinde zur Aufnahme vorstellen.

Von der allgemeinen Schule sind Schüler dann zum Besuch der Schule für Blinde vorzuschlagen, wenn vor oder zu Beginn der Schulpflicht vermutet wird, daß ein erfolgreicher Besuch der allgemeinen Schule fraglich erscheint. Die Zurückstellung der Kinder vom Schulbesuch durch die allgemeine Schule ist zu vermeiden.

Blinde und hochgradig sehbehinderte Schüler, die die allgemeine Schule besuchen, dort aber nicht angemessen gefördert werden können, werden in die Schule für Blinde umgeschult. Die Umschulung ist während des ganzen Schuljahres möglich. — Ein Schüler wird ebenfalls umgeschult, wenn festgestellt wird, daß er in einer anderen Schule besser als in der Schule für Blinde gefördert werden kann.

Das Aufnahmeverfahren und Überweisungsverfahren von blinden Schülern ist in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ geregelt.

3 Erziehung und Unterricht

3.1 Erziehung

Erziehung i.e.S. hat die Aufgabe, die personalen Kräfte des Menschen zu fördern und lebensdienliche Verhaltensweisen einzuüben. Die Schule für Blinde erhält einen speziellen Erziehungsauftrag: Blinde Schüler müssen für die Welt der Sehenden erzogen werden, die ihnen wegen der durch Blindheit bedingten Andersartigkeit nicht adäquat ist; bestimmte Lebensvollzüge sind ihnen erschwert. Sie nehmen eine Sonderstellung ein und geraten dadurch in das Spannungsfeld von Einordnung und Besonderung. Sie sind einer Belastung ausgesetzt, die verstärkt wird und ihre personalen Kräfte überfordern kann, wenn die Schule ihre vollständige Anpassung an die Lebensformen der Sehenden anstrebt. Es ist erforderlich, die unausweichliche Sonderstellung Blinden zu respektieren und blinden Schülern beim Aufbau ihrer Eigenwelt zu helfen. Eine gewisse Einübung dessen, was Sehenden als selbstverständlich erscheint, ist andererseits notwendig und erzieht zu lebenspraktischer Selbständigkeit. Gezielte Maßnahmen erstrecken sich auf Bereiche wie Essen, Kleidung, Hygiene, Hausarbeit, Orientierung und Mobilität, Kommunikation.

Nicht selten sind die Sozialbeziehungen der blinden Schüler gestört, so daß eine bewußte Hinführung zu kooperativem Verhalten wichtig wird. Es soll jedoch kein „harmonisches Miteinander“ um jeden Preis angestrebt werden. Blinde müssen wie Sehende lernen, ihre Konflikte rational auszutragen, persönliche Interessen durchzusetzen und zugleich die eigene Rolle selbstkritisch einzuschätzen. So früh wie möglich sollen die Schüler für die selbständige Durchführung von Arbeitsaufgaben und für eine aktive Mitgestaltung des Schullebens gewonnen werden.

Die Erziehung i.e.S. trägt die Unterrichtsarbeit. Die erzieherische Einwirkung soll Voraussetzungen für unterrichtliche Lernprozesse schaffen, wie z.B. Lernbereitschaft, Lernverhalten, Arbeitsgewöhnung, Aufgabenbewußtsein, kritische Einordnungsbereitschaft, insbesondere Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und der Grenzen, die durch die Behinderung gesetzt sind, Umgangsformen, emotionale Stabilität.

Unterricht

Unterricht hat die Aufgabe, Lernprozesse anzuregen und zu steuern. Im Unterricht der Schule für Blinde müssen folgende Prinzipien vorrangig beachtet werden:

- Durch Intensivierung auditiver und haptischer Wahrnehmungen sind fehlende oder eingeschränkte optische Eindrücke zu kompensieren.
- Bei hochgradig Sehbehinderten muß das Restsehvermögen durch systematische Schulung für den Bildungsprozeß nutzbar gemacht werden.
- Durch Blindheit bedingte Erfahrungsrückstände im Umgang mit Sachen sind durch besondere Konkretisierung des Unterrichts abzubauen.
- Bewußte Aktivierung soll dem Mangel an Umweltreizen entgegenwirken und Tendenzen zur Passivität zurückdrängen.
- Betontes Eingehen auf die Individualität des Schülers ist wegen der unterschiedlichen Behinderungen erforderlich, das soziale Lernen in der Gruppe darf trotzdem nicht vernachlässigt werden.

Die Schule für Blinde ist grundsätzlich an Zielen und Normen der allgemeinen Schule orientiert. Allerdings erweisen sich Modifikationen des Lernangebots als notwendig. — Einschränkungen ergeben sich, wenn Lerninhalte durch Ausfall oder starke Minderung des Sehvermögens nicht zu bewältigen sind. Das heißt jedoch nicht, daß das Wissen um solche Lerninhalte dem Blinden vorenthalten werden darf. Wo eine unmittelbare Anschauung nicht möglich ist, muß durch die Vermittlung von Bedeutungswissen die Identität der Bewußtseinswelt von Blinden und Sehenden angestrebt werden. Blinde Schüler können z.B. im Kunstunterricht keine Bilder betrachten, Grundsachverhalte der Bildenden Kunst sind ihnen trotzdem zugänglich; den Strahlengang durch eine Linse können sie zwar nicht verfolgen, optische Gesetzmäßigkeiten jedoch erfassen. — Lerninhalte, zu denen der Zugang durch Blindheit wenig eingeschränkt ist, wie z.B. Fremdsprachen, Literatur, Instrumentalspiel, gewinnen einen besonderen pädagogischen Stellenwert und können eine intensivere Berücksichtigung im Unterricht erfahren. — Die Bedürfnisse der blinden Kinder erfordern in der Schule für Blinde die Einführung von Blindenkunde, Mobilitätstraining, Hörschulung und anderen zusätzlichen Lerninhalten.

Im Unterricht der Blindenschule sind spezielle Hilfen erforderlich. Dazu gehören:

- verschiedene Blindenschriftsysteme (Vollschrift, Kurzschrift, Stenografie, Mathematikschrift, Musikschrift usw.),
- Lehr- und Lernmittel mit taktil oder auditiv wahrnehmbaren Informationen (Reliefdarstellungen, Modelle usw.),
- elektronische Spezialgeräte (Lesemaschinen, Elektro-Brailler, Braillophon usw.),
- besonderes Arbeitsmaterial für blinde Schüler (Zeichengeräte, Punktschriftmaschinen usw.),
- adaptierte Instrumente zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben (Haushaltsgeräte, Orientierungshilfen usw.).

Einige allgemein gebräuchliche Informationsträger erhalten im Unterricht der Schule für Blinde erhöhte Bedeutung:

Kassettenrekorder, Tonbandgerät, Plattenspieler, Rundfunkempfänger. — Hochgradig sehbehinderten Schülern der Schule für Blinde müssen Hilfen zuteil werden, die in der Schule für Sehbehinderte üblich sind.

Die Stundentafeln

Grundschule, Beobachtungsstufe, Hauptschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	14	12	12	12							
Heimatkunde											
Deutsch					4	4	5	5	4	4	
Rechnen/ Raumlehre		4	4	5/2	4/1	4/1	4	4/1	4/1	4/1	
Geschichte					} 6	} 7	} 4	} 4	} 3	} 3	
Gemeinschafts- kunde											
Erdkunde											
Naturkunde							} 3/3	} 4/4	} 3/3	} 3/3	
Naturlehre											
Religion			1	2	2	2	2	1	1	1	
Musik				2	2	2	} 3	} 3	} 3	} 3	
Bildn. Gestalten Werken											
Nadelarbeit			} 2/2	} 2/2	} 3/2	} 2/2	} 2/2	} 2/2	} 8/4	} 8/4	
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung 2	3	3	3	3	3	3/2	3	3	3	3	
Englisch					4/3	4/3	4/3	4/3	4/2	4/2	
Schüler- grundstunden	16	19	22	26	28	28	30	30	30	30	
Kurse											
Förderstunden	2	1									
Klassenteilungen			2	4	6	8	8	10	10	10	
Therapie	1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	19	21	26	32	37	39	41	44	44	44	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Realschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsch							4	4	4	4	
Gemeinschafts- kunde	}						4	4	4	4	
Geschichte/ Erdkunde											
Religion							1	1	1	1	
Mathematik							4/2	4/2	4/2	4/2	
Physik, Chemie							2/3	3/3	2/2	2/2	
Biologie							1/1	1/1	2/2	2/2	
Bildn. Gestalten, Musik	}						3	3	3	3	
Werken/ Nadelarbeit							2/2	2/2	} 2/2	} 2/2	
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung							3	3	3	3	
Englisch							4/2	4/2	4/2	4/2	
Wahlpflichtfach								2	2	2	
Schüler- grundstunden							28	31	31	31	
Kurse											
Förderstunden											
Klassenteilungen							9	10	10	10	
Therapie							1	1	1	1	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden							38	42	42	42	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

4.1 Erläuterungen zu den Stundentafeln

Stunden für Teilung und Förderunterricht werden nicht bestimmten Lernbereichen zugeteilt. Sie können in der angegebenen Anzahl nach dem jeweiligen Bedarf der einzelnen Klasse in Anspruch genommen werden. Zusätzliche Lehrerstunden sind dort erforderlich, wo der Mehrbedarf an individueller Hilfe bei Blinden besonders groß ist.

Die Stundentafeln weisen in Ergänzung zu den Stundentafeln der allgemeinen Schulen Stunden für Therapie aus. Diese Stunden stehen u.a. für Mobilitätstraining und die Behebung von Haltungsschäden zur Verfügung. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zum Abbau der Folgeerscheinungen der nicht zu behebbenden Schädigung.

Lernbehinderte und geistigbehinderte Blinde werden nach den Stundentafeln dieser Schultypen unterrichtet.

5 Lernbereiche der Schule für Blinde

Die Schule für Blinde übernimmt den Kanon der Lernbereiche, die in den Richtlinien der allgemeinen Schule oder im Hinblick auf blinde Lern- bzw. Geistigbehinderte in den Richtlinien der entsprechenden Sonderschulen genannt werden. Bei der Erfüllung der Richtlinien spielen vor allem kompensatorische Lernhilfen eine wesentliche Rolle.

5.1 Kompensatorische Lernhilfen für Blinde

Kompensatorische Lernhilfen für Blinde haben die Aufgabe, die durch Ausfall oder Minderung optischer Wahrnehmungen erschwerten Lernprozesse zu fördern. Sie sind für alle Lernbereiche von Bedeutung und lassen sich in folgende drei Gruppen zusammenfassen: blindengemäße Schrift, blindengemäße methodische Hilfsmittel, spezielle Hilfen zur Kommunikation.

5.1.1 *Blindengemäße Schrift (Punktschrift)*

Die Punktschrift bietet Blinden eine ihnen adäquate Möglichkeit zur schriftsprachlichen Kommunikation. Durch Variation der Sechspunkteschrift wurden verschiedene Blindenschriftsysteme entwickelt. Ausgangsschrift ist die komplette Alphabetschrift. Da die Wiedergabe von Texten in dieser „Vollschrift“ sehr viel Platz beansprucht und das Lesen und Schreiben relativ viel Zeit erfordern, lernt der Schüler schon nach wenigen Jahren die Kurzschrift. Einzelne Zeichen gelten darin als Symbole für Buchstabenkombinationen oder ganze Wörter. Kurzschrift ist die Gebrauchsschrift der Blinden. Ihre Zeichen gelten nicht international; für jede Sprache muß ein besonderes Kurzschriftsystem erlernt werden. Rigorose Kürzungen der Blindenschrift und besondere Sigel ergeben die Blindenstenografie — mit Hilfe der 63 Zeichen der Punktschrift werden Spezialschriften, wie z.B. mathematische, physikalische und chemische Zeichen und Musikschrift darstellbar.

Zur Erleichterung des Schriftverkehrs mit Sehenden können Blinde auf zusätzlichen Umgang mit Schwarzschrift (Schrift der Sehenden) nicht verzichten. Grundsätzlich soll jeder Schüler der Schule für Blinde die Handhabung der Schreibmaschine erlernen und befähigt werden, handschriftlich mindestens seinen Namen zu schreiben, um rechtsverbindliche Unterschriften leisten zu können. Die Kenntnis der Schwarzschriftbuchstaben ist u.a. mit Rücksicht auf den Gebrauch bestimmter elektronischer Lesegeräte (z.B. Optacon) erforderlich. Hochgradig sehbehinderten Schülern ist intensivere Übung im Lesen und Schreiben der Schwarzschrift bei optimaler Ausstattung mit optischen Hilfsmitteln zu ermöglichen.

5.1.2 *Blindengemäße methodische Hilfsmittel*

Um das Lernen in der Schule für Blinde zu ermöglichen, müssen geeignete methodische Hilfsmittel gezielt eingesetzt werden. Diese umfassen Lehrmittel für die Hand des Lehrers sowie Lern- und Arbeitsmittel für die Schüler. Sie können aus dem Hilfsmittelangebot der allgemeinen Schule nur selten unverändert übernommen werden; meistens ist für Blinde eine Adaption notwendig (Beispiel: tastbare Landkarte). Nicht alle Lehr-

Lern- und Arbeitsmittel Sehender sind für Blinde modifizierbar (Beispiel: Mikroskop). Einige Hilfsmittel wurden speziell für Blinde entwickelt (Beispiel: Blindenstock).

Für blindengemäße methodische Hilfsmittel gelten folgende Grundsätze:

- Im Gegensatz zur allgemeinen Schule kann die Schule für Blinde nicht auf eine Vielzahl methodischer Hilfsmittel zurückgreifen. Dadurch werden in allen Lernbereichen die Entscheidungen über Lernziele und -inhalte beeinflusst.
- Der Einsatz blindengemäßer methodischer Hilfsmittel erfordert spezifische Einweisung und Schulung. Erst dadurch wird es blinden Schülern möglich, mit einem Hilfsmittel sachgemäß umzugehen und ihm Informationen zu entnehmen. Entsprechende Aufgaben wirken sich in den einzelnen Lernbereichen besonders bei Entscheidungen über fachlich-prozessuale Lernziele und bei der Wahl der Methoden aus.
- Verwendung von blindengemäßen methodischen Hilfsmitteln in allen Lernbereichen machen Modifikationen der Unterrichtsorganisation erforderlich.
- Der Zeitbedarf im Blindenunterricht ist höher und verändert die für andere Schulen angegebene Zeitplanung.

5.1.3

Spezielle Hilfen zur Kommunikation

Die Vermittlung spezieller Hilfen zur Kommunikation ist bei blinden Schülern aller Altersstufen Unterrichtsprinzip. Einzelne Kommunikationshilfen werden darüber hinaus kursorisch angeboten.

Beispiele für spezielle Hilfen zur Kommunikation sind:

- Training der Mobilität,
- Aufzeigen sozialer Hilfen,
- Vertrautmachen mit kommunikativen Verhaltensweisen.

Training der Mobilität ist ein allgemeines Lernziel in den Lernbereichen Sport und Musik/Rhythmik. Kognitive Fähigkeiten, die Orientierung und Mobilität des Blinden erleichtern, bilden Lernziele in Mathematik (Umgang mit Maßen, Schulung der Raum- und Formauffassung, des räumlichen Vorstellens) sowie in Sach-/Erdkunde (Einführung in das Kartenverständnis, Lesen von Plänen und Karten). – Vom Vorschulalter an wird der Blinde zu bestimmten Hör-, Tast-, Orientierungs- und Bewegungsübungen angeleitet mit dem Ziel, ihn zu einem planvollen Ausnutzen aller Hilfsmittel zu befähigen, die selbständiges Orientieren und Fortbewegen ermöglichen. Einzelne Techniken, wie z.B. das Gehen mit dem Langstock müssen auf einer bestimmten Altersstufe kursorisch vermittelt werden.

Den Blinden werden durch soziale Gesetzgebung (Bundessozialhilfegesetz, Schwerbeschäftigtengesetz, Arbeitsförderungsgesetz, Steuergesetzgebung) Hilfen zuteil. Unterrichtsprinzip auf allen Altersstufen ist es, die Schüler der Blindenschule von gesetzlichen Regelungen zu ihren Gunsten in Kenntnis zu setzen. Schon blinde Primarschüler werden von den Vergünstigungen tangiert, die Post, Bundesbahn und Nahverkehrsgesellschaften ihnen gewähren. Im Sekundarbereich wird Wissen über die genannten Gesetze im Rahmen der Gesellschaftslehre kursorisch vermittelt.

Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit stellt Blinde vor spezielle Schwierigkeiten.

- Blinde können kommunikative Verhaltensweisen, die nur über das Auge wahrzunehmen sind, nicht registrieren. Dazu gehören u.a. Gesten und mimische Ausdrucksweisen, Beachtung konventioneller Regeln beim Essen, bei der Kleidung, bei der Hygiene und häuslichen Verrichtungen.
- Blinden ist der Zugang zu kulturellen Einrichtungen erschwert, die der Freizeitgestaltung oder der beruflichen Fortbildung dienen können.

Die Schwierigkeiten der Blinden beim Erwerb kommunikativer Verhaltensweisen bedingen in der Schule für Blinde kompensatorische Maßnahmen. Es muß lebenspraktisches Verhalten eingeübt und Bedeutungswissen über solche Verhaltensweisen vermittelt werden, deren Übernahme durch Blinde unnötig oder unangebracht ist.

Blinde müssen über das übliche Maß hinaus angeregt werden, Sozialkontakte aufzunehmen und entsprechende Institutionen aufzusuchen. Die Voraussetzungen zur Teil-

nahme am kulturellen Leben der Gesellschaft kann die Schule für Blinde dadurch schaffen, daß sie ihre Schüler in den Bereichen besonders schult, in denen Blinden Kommunikation ohne Schwierigkeiten möglich ist, vor allem in Sprache und Musik. — Das Vertrautmachen der Schüler mit kommunikativen Verhaltensweisen ist Unterrichtsprinzip der Schule für Blinde und geschieht darüber hinaus zum Teil kursorisch. Auswirkungen auf Lernziele, Lerninhalte und Lernstrategien ergeben sich vor allem in den Lernbereichen Gesellschaftslehre, Deutsch, Fremdsprachen, Arbeit und Technik, Sport, Künste, Religion.

6

Literaturhinweise (Auswahl)

Allgemeine Sonderpädagogik

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin ²1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Heckel, G., u.a. (Hrsg.)

Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.

Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin ³1969.

Jussen, H. (Hrsg.)

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Roth, H.

Begabung und Lernen. Stuttgart ⁴1969.

Solarová, S. (Hrsg.)

Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.

Thimm, W. (Hrsg.)

Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

das behinderte kind.

Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf, Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.

Die Rehabilitation.

Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — Stuttgart. 1. Jg. 1962.

Heilpädagogische Forschung.

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H. Berlin. 1. Jg. 1969.

Sonderpädagogik.

Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft.

Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A. Berlin. 1. Jg. 1970.

Zeitschrift für Heilpädagogik.

Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Blindenpädagogik

Wanecek, O.

Geschichte der Blindenpädagogik. Berlin 1969.

Garbe, H.

Grundlinien einer Theorie der Blindenpädagogik. Göttingen 1959.

Garbe, H.

Die Rehabilitation der Blinden und hochgradig Sehbehinderten. München/Basel 1965.

Boldt, W.

Blinde und hochgradig sehbehinderte Kinder in der physisch-technischen Welt. Ratingen 1966.

Mersi, F.

Die Schulen der Sehgeschädigten. Funktion — Theorie — Praxis. Neuburgweier/Karlsruhe 1971.

Rath, W.

Empirische Untersuchungen zur Organisation von Sonderschulen. Berlin 1975.

Lesen/Lesenlernen

Lowenfeld, B., Abel, G. L., Hatlen, P. H.

Blind Children Learn to Read. Springfield/Illinois/USA (Charles C Thomas Publisher) 1969.

Berufserziehung

Jacobs, K.

Die Berufserziehung Blindler. Köln 1968.

Lebensprakt. Erziehung

Heslinga, K.

Über die lebenspraktische Erziehung blinder Kinder. Berlin 1972.

Früherz./Elternber.

Schauerte, H.

Früherziehung blinder und hochgradig sehbehinderter Kinder. Düren 1971.

Burkhard, U.

Die Blinden werden sehen. Bern/Stuttgart 1969.

Lowenfeld, B.

Our blind Children — Growing and Learning with Them. Springfield/Illinois/USA (Charles C Thomas Publisher) 1971.

Beratungsstelle für Eltern sehgeschädigter Kinder (Hrsg.)

Louis-Braille-Brief (Elternbrief für Eltern sehgeschädigter Kinder). Düren, Meckerstr. 1—3.

Pädagogik der Mehrfachbehinderten

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Soziologie

Thimm, W.

Blinde in der Gesellschaft von heute. Berlin 1971.

Schultheis, J. R.

Die Integration der Blinden in historischer und systematischer Hinsicht. Marburg/Lahn 1969.

Lukoff, I. F., Whiteman, M.

The Social Sources of Adjustment to Blindness. New York (AFB) o. J.

Psychologie

Cutsforth, T. D.

The Blind in School and Society — A Psychological Study. New York (AFB) 1968.

Hudelmayer, D.

Nicht-sprachliches Lernen von Begriffen. Untersuchungen über die Begriffsbildung bei geburtsblinden Schülern. Stuttgart 1970.

Ophthalmologie

Pau, H., Axenfeld, Th.

Lehrbuch und Atlas der Augenheilkunde. Stuttgart 1973.

Fonda, G.

Management of the Patient with Subnormal Vision. St. Louis (C. M. Mosby Company) 1965.

Zeitschriften

Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen (Der Blindenfreund). Hannover-Kirchrode.

Sehgeschädigte — Internationales wissenschaftliches Archiv. Neuburgweier/Karlsruhe.

Horus — Marburger Beiträge zum Blind-Sehen. Marburg/Lahn.

Kongreßberichte

Berichte der Kongresse der Blindenlehrer von 1951 — 1969.

Bericht des Blinden- und Sehbehindertenkongresses 1973. Hannover-Kirchrode.

Berichte der Kongresse der „International Conference of Educators of Blind Youth“. (I. C. E. B. Y.).

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Gehörlose**

Inhaltsübersicht

Seite

1	Die Schule für Gehörlose und ihre Aufgabe	19
1.1	Auftrag und Ziel	19
1.2	Die Schüler	19
1.3	Das sonderpädagogische Personal	20
1.4	Der organisatorische Rahmen	20
1.4.1	Die Pädodaudiologische Beratungsstelle	21
1.4.2	Der Schulkindergarten	22
1.4.3	Die Grundschule	23
1.4.4	Die Beobachtungsstufe	23
1.4.5	Die Hauptschule	23
1.4.6	Die Realschule	23
1.4.7	Gruppen für Mehrfachbehinderte	23
1.4.8	Die Schülermitverantwortung	24
1.4.9	Schule und Elternhaus	24
1.5	Die Schule im allgemeinen Schulwesen	24
1.6	Zusammenarbeit mit anderen Rehabilitationsträgern	24
1.6.1	Das Sonderkindertagesheim	24
1.6.2	Der Übergang in die Berufsausbildung und Arbeitswelt	25
1.6.3	Außerschulische Aufgaben	26
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	27
3	Erziehung, Unterricht und Therapie	27
3.1	Die Erziehung	27
3.2	Der Unterricht	27
3.3	Die Hörerziehung	28
3.4	Die Therapie	29
4	Die Stundentafeln	30
4.1	Erläuterungen zu den Stundentafeln	32
5	Besondere Lernbereiche	32
5.1	Sprachunterricht	32
5.2	Sachunterricht	34
5.3	Gesellschaftslehre	34
5.4	Naturwissenschaften	35
5.5	Mathematik	35
5.6	Arbeit und Technik	36
5.7	Fremdsprachenunterricht	36
5.8	Künste	36
5.9	Sport	37
5.10	Religion	37
6	Literaturhinweise	37

1 Die Schule für Gehörlose und ihre Aufgabe

1.1 Auftrag und Ziel

Das gehörlose Kind würde ohne besondere Unterweisung ohne Sprache bleiben. Da es sich aber als sprachfähig und sprachbildbar erweist, nimmt die Sprachbildung der Gehörlosen die zentrale Stellung in der Bildungsarbeit der Gehörlosenschule ein. Die Sprache soll dem Gehörlosen die Begegnung mit Hörenden ermöglichen und ein Schlüssel zum Verständnis und zur gedanklichen Bewältigung der Lebenswirklichkeit sein.

Auf diesen besonderen Bildungsauftrag der Schule für Gehörlose haben sich alle unterrichtlichen und organisatorischen Maßnahmen zu beziehen.

Das Bildungsziel der Schule für Gehörlose besteht darin, die soziale und berufliche Eingliederung einzuleiten, die sprachlichen Mittel dafür bereitzustellen und zu entwickeln, die Folgen der Gehörlosigkeit im affektiven, kognitiven und psychomotorischen Bereich zu mindern und auszugleichen. Das gehörlose Kind soll so gefördert werden, daß es später zu seiner Selbstverwirklichung gelangt.

Wesentliche Voraussetzung für die Arbeit in der Schule ist eine umfassende und frühzeitig einsetzende Früherziehung.

1.2 Die Schüler

In die Schule für Gehörlose werden schulpflichtige Kinder und Jugendliche aufgenommen, die kein Gehör besitzen oder deren Hörreste so gering sind, daß sie trotz des Einsatzes von Hörhilfen die auditiven Eindrücke nicht für den Prozeß des Sprechenlernens und des Spracherwerbs verwerten können.

Dazu gehören:

- von Geburt an gehörlose Kinder,
- Kinder, die vor dem Erlernen der Sprache ertaubt sind,
- Kinder, die nach dem Erlernen der Sprache ertaubt, aber nicht im Besitz einer annähernd altersgemäßen Sprache sind,
- Kinder mit Hörresten, deren Sprachentwicklung trotz des Einsatzes von Hörhilfen im Rahmen der vorschulischen Betreuung erkennen läßt, daß sie den sprachlichen Anforderungen einer Schule für Schwerhörige nicht gewachsen sind.

Ergeben sich Zweifel (z.B. bei Ertaubten, Resthörigen u.a.), ob ein Schüler in der Schule für Gehörlose oder in der Schule für Schwerhörige besser gefördert werden kann, entscheidet der zuständige Schulaufsichtsbeamte über die Zuweisung in eine der beiden Schulen.

Die Schule für Gehörlose nimmt mehrfachbehinderte gehörlose Kinder und Jugendliche auf, wenn folgende Voraussetzungen vorliegen:

- ein körperlicher Entwicklungszustand, der umfassende pflegerische Betreuung ausschließt, (z.B. allgemeine Sauberkeit),
- ein Allgemeinzustand, der umfassende pflegerische Betreuung ausschließt;
- die Fähigkeit zu ausreichender Fortbewegung und Handbetätigung,
- die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit Lehrern und Schülern.

Dies sind gehörlose Kinder mit

- geistiger Behinderung,
- Körperbehinderungen,
- Lernbehinderungen,
- Sehbehinderungen leichten Grades,
- Verhaltensstörungen.

Mehrfachbehinderte gehörlose Kinder, die an einem anderen Sonderschultyp sinnvoller gefördert werden können, werden in die entsprechenden Einrichtungen überwiesen.

Blinde und stark sehbehinderte Gehörlose können weder in einer Gehörlosen- noch in einer Blinden- bzw. Sehbehindertenschule hinreichend gefördert werden. Die kombinier-

ten Hör-Seherschädigungen machen für diese mehrfachbehinderten Kinder die Schulung in einer zentralen Einrichtung der Bundesrepublik für Taubblinde erforderlich (Hannover).

1.3 Das sonderpädagogische Personal

Der Lehrer an der Schule für Gehörlose wird für seine allgemeinen und speziellen Aufgaben in einem sonderpädagogischen Universitäts-Studium ausgebildet. Das Nähere ist geregelt in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 1968 und in der „Verordnung über die erste Staatsprüfung für die Lehrämter und die Erweiterten Lehrämter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 1973.

Die Lehrkräfte erteilen in der Regel den Unterricht stufenbezogen in ihren speziellen Fächern. Das Fachlehrsystem wird im Bereich der Grundschule in Ansätzen, im Anschluß daran grundsätzlich allgemein durchgeführt.

Der Gehörlosenlehrer muß in der Lage sein, den Eltern seiner Schüler Hinweise auf Möglichkeiten sozialer Hilfeleistungen zu geben.

Die Arbeit an einer Schule für Gehörlose umfaßt für die dort tätigen Lehrkräfte neben den sonderpädagogischen Aufträgen auch die Beteiligung an Aufgaben, die sich aus der besonderen Situation des Gehörlosen ergeben, z.B.:

- Pädagogische Arbeit mit Kindern im Früh- und Vorschulbereich,
- Erwachsenenbildung und nachgehende Hilfe,
- Tätigkeiten als Pfleger, Vormund u.a.,
- „Dolmetschertätigkeit“ und Amtshilfe gegenüber anderen Behörden in bezug auf den Umgang mit Gehörlosen.

Alle anderen Mitarbeiter und Berater im pädagogischen, sozialen, medizinischen oder technischen Bereich, die an der Schule für Gehörlose arbeiten oder in ihrem Tätigkeitsfeld mit Problemen der Gehörlosen befaßt werden, müssen eine Einweisung durch die Schule erhalten. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, die besonderen Gegebenheiten der Gehörlosigkeit zu erkennen und ihre Arbeitsverfahren behinderungsspezifisch zu orientieren.

Zu diesem Personenkreis gehören:

- Sozialpädagogen,
- Bewegungstherapeuten,
- Techniker,
- Schulpsychologen,
- Ärzte im schulärztlichen Dienst,
- Fachlehrer im musisch-technischen Bereich.

1.4 Der organisatorische Rahmen

Um den Aufgaben der Schule gerecht zu werden und die Ziele der Bildungsarbeit erreichen zu können, ist die Schule für Gehörlose folgendermaßen organisiert:

- Pädoaudiologische Beratungsstelle,
- Schulkindergarten,
- Grundschule,
- Beobachtungsstufe,
- Hauptschule,
- Realschule,
- Gruppen für mehrfachbehinderte Gehörlose.

Mit dieser Organisationsform werden alle Gehörlosen vom Zeitpunkt der Erkennung des Hörschadens im Kleinkindalter bis zum Ende der Schulpflicht erfaßt. Es muß – bei einem

Anteil der Gehörlosen von 0,05% an einem Schülerjahrgang – trotz kleiner Schülerzahlen ein differenzierter Unterricht angeboten werden, der die ganze Breite des Begabungsspektrums berücksichtigt.

1.4.1

Die Pädoaudiologische Beratungsstelle

Die Pädoaudiologische Beratungsstelle wird im Rahmen der Früherziehung von einem Gehörlosenlehrer geleitet. Zur Erfüllung der vielseitigen Aufgaben ist eine enge Zusammenarbeit mit anderen Behörden, Kliniken, dem schulpсихologischen Dienst, Hörmitelhändlern usw. erforderlich.

Die Beratungsstelle widmet sich in vier Aufgabenbereichen der Förderung des gehörlosen Kindes im Vorschulalter:

- a) Erfassung der hörgeschädigten Kinder,
- b) Durchführung der Erstdiagnose,
- c) Beratung der Eltern,
- d) Sicherstellung der Hauspracherziehung.

Zu a) Der enge Kontakt mit HNO-Ärzten, Mütterberatungsstellen, Kliniken, Gesundheitsämtern u.a. ermöglicht die Erfassung gehörloser Kinder schon in den ersten beiden Lebensjahren. Spätestens im dritten Lebensjahr sollte jedes gehörlose Kind der Beratungsstelle bekannt sein. Eine möglichst frühzeitige Erfassung ist außerordentlich wichtig, da gerade im Alter des natürlichen Spracherwerbs die entscheidende Weichenstellung für die sprachliche und somit geistige Entwicklung erfolgen muß. Nach Erkennen der Hörschädigung haben die klinischen und pädoaudiologischen Untersuchungen sowie die Hauspracherziehung gleichzeitig einzusetzen.

Zu b) Erst eine sonderpädagogische Diagnose über Ausmaß und Art der Schädigung läßt die Wahl der therapeutischen Verfahren und Mittel (Einzeltrainer, Fonator usw.) zu und bestimmt den didaktischen Aufbau der Früherziehung. Insbesondere erfordern Mehrfachbehinderungen oder Behinderungen wie Hörstummheit, Aphasien, Mutismus, Autismus usw. stark voneinander abweichende pädagogische Methoden. Die sonderpädagogische Diagnose muß eine ausführliche Anamnese, audiometrische Verfahren, psychologische Untersuchungen (wie speziell für Gehörlose geeichte Intelligenz- und Reifetests) sowie eine soziale Statusanalyse enthalten. Zu den audiometrischen Bestimmungsverfahren gehören hier die subjektiven Verfahren der Reinton-, Geräusch- und Sprachaudiometrie, Messungen im freien Schallfeld jeweils in altersgemäßer Form (z.B. Spielaudiometrie). Die Untersuchungen sind regelmäßig auch nach Beendigung der Früherziehung zum Zeitpunkt der Einschulung, im dritten Schuljahr und in der Beobachtungsstufe zu wiederholen.

Ebenso wichtig wie die sonderpädagogische ist die medizinische Diagnose. Sie dient der Klärung der Ursache der Behinderung und ist Grundlage für die mögliche medizinische Behandlung. Hierzu gehört die Anpassung des geeigneten Hörgeräts. Die Ergebnisse der klinischen audiologischen Meßverfahren wie Schlafbeschallung, Impedanzmessung, EEG-Computer-Audiometrie müssen von der Pädoaudiologischen Beratungsstelle erfaßt und berücksichtigt werden.

Gegebenenfalls muß von der Beratungsstelle eine Vorbereitung der gehörlosen Kinder auf die medizinischen Testverfahren vorgenommen werden.

Zu c) Die Eltern gehörloser Kinder im Vorschulalter bedürfen einer planmäßigen behinderungsspezifischen Beratung und menschlicher Hilfe, die sie in die Lage versetzt, Ausmaß und Folgen der Hörschädigung ihres Kindes realistisch zu beurteilen und die pädagogischen und medizinischen Möglichkeiten richtig einzuschätzen, damit sie eine möglichst objektive und positive Haltung gegenüber ihrem Kind einnehmen können. Die Beratung der Eltern erfolgt in der Regel innerhalb der Beratungsstelle. Anzustreben ist eine wöchentliche Beratung. Die enge Zusammenarbeit zwischen dem Fachpädagogen und den Eltern in der Hauspracherziehung fördert die Eltern-Kind-Beziehung und verhindert oder mildert die oft auftretenden Verhaltensstörungen gehörloser Kleinkinder.

Die individuelle Beratung erstreckt sich auf eine Vielzahl von einzelnen Themen. Dazu gehören unter anderem:

- Unterweisung über den Umgang und die Erziehung speziell des gehörlosen Kindes,
- Aufklärung über Ziele und Maßnahmen der Früherziehung und Sprachbildung,
- Anleitung zu den sprachfördernden Spielen und anderen Übungen im Rahmen der Hausspracherziehung,
- Unterrichtung über die Sozialchancen und Eigenheiten des gehörlosen Menschen,
- Hinweise auf Ansprüche nach dem BSHG, den Steuergesetzen, ferner auf Hilfe durch andere Ämter und Elternorganisationen,
- Beratung zur Wartung, Kontrolle und Einstellung des Hörgeräts.

Neben der individuellen Beratung vermitteln Elternschulungen im größeren Rahmen Kontakte zu anderen Eltern, tragen zum Erfahrungsaustausch bei und erweitern das Wissen der Eltern um die Probleme des gehörlosen Menschen.

Zu d) Nach den regelmäßigen methodischen Anleitungen und Demonstrationen des Fachpädagogen in der Beratungsstelle sollten die Eltern täglich im Hause mit ihren Kindern in spielerischer Form üben.

Die Hausspracherziehung versteht sich nicht als einseitige Sprechanbildung, sondern richtet sich auf die psychische und physische Entwicklung des gehörlosen Kleinkindes, wobei die Hinführung zur Sprache das zentrale Anliegen ist. Für die erste Sprachanbahnung ist folgende Stufenfolge zu beachten:

- Gewinnung der „Antlitzgerichtetheit“ und „Hörgerichtetheit“ durch gezielte Zusprache in Spielsituationen und natürliches häufiges Ansprechen in Alltagssituationen,
- Aufbau einer sprech- und partnergebundenen Begegnung z.B. durch gemeinsame Reihenbildungen und Steckspiele mit Regelcharakter,
- Vorsprachliche Begriffsbildung mit Hilfe von Zuordnungsübungen, Farb- und Lottospielen usw.,
- Sprachaufnahme nach Lautsprachsignalen (Absehbilder und Höreindrücke) innerhalb der verschiedenen Sprachfunktionen durch Identifikations- und Antizipationsverfahren,
- Stimmgebung, Lallübungen unter Einsatz von technischen Hilfsmitteln. Differenzierung von Absehbildern und akusto-vibratorischen Eindrücken,
- Anregung erster imitativer Sprechversuche des Kindes,
- Vorartikulatorische Übungen,
- Erfassen und Zuordnen von Schriftbildern.

Die Pflege auf vorsprachlicher Stufe hat vor allem einen prophylaktischen Charakter. Sie beugt einer Erstummung vor und fördert den Sprachaufbau.

1.4.2

Der Schulkindergarten

In den Schulkindergarten der Gehörlosenschule werden aufgenommen:

1. gehörlose Kinder, die zum Zeitpunkt der Einschulung nicht schulreif sind,
2. gehörlose Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung einer besonderen Zuwendung und Behandlung bedürfen,
3. soweit die Plätze reichen, gehörlose fünfjährige Kinder, die zur Einschulung anstehen (Kinder der Vorschulklassen).

Der Schulkindergarten hat im Bereich der Schule für Gehörlose über seine allgemeine Aufgabenstellung hinaus besondere Arbeitsziele:

1. Er bereitet die Kinder noch im Alter des physiologischen Spracherwerbs auf den Spracherlernungsprozeß in der Schule und die Probleme des Sprachaufbaus vor.
2. Er bereitet eine bessere Homogenität der Gruppen vor, indem er den gezielten Aufbau noch fehlender Strukturen im sozialen, personalen und sprachlichen Bereich ermöglicht.

Die Zusammensetzung des pädagogischen Teams entspricht diesen Arbeitsaufträgen. Der Fachpädagoge und der Sozialpädagoge arbeiten mit dem Sonderkindertagesheim eng zusammen. Das Zusammenwirken aller pädagogischen Mitarbeiter ergibt eine umfassende Möglichkeit der Beurteilung der einzelnen Kinder. Obwohl Prognosen immer fragwürdig bleiben, liefern die unterschiedlichen Gesichtspunkte und Arbeitsverfahren in ihren Auswirkungen wichtige Hinweise für die weitere Entwicklung der Kinder.

Eine ausreichende personelle Besetzung des Schulkindergartens im pädagogischen Team ermöglicht es, durch Einzelunterricht vorhandene Lücken aufzufüllen und so die Früh-spracherziehung sinnvoll abzurunden. Darüber hinaus können in der Schule übliche Arbeitsverfahren und die entsprechenden Verhaltensweisen vorgeübt werden.

Entwicklungsunterschiede innerhalb der Gruppe können vor Schuleintritt abgebaut und spielerisch verarbeitet werden. Dadurch wird den Kindern der Übergang in die Schule mit ihrer andersgearteten Arbeitsweise erleichtert.

1.4.3 *Die Grundschule*

Schulfähige gehörlose Kinder treten nach Vollendung des 6. Lebensjahres in die Grundschule ein. Sie umfaßt vier Schuljahre. In dieser Zeit wird der Grundbestand an Sprachmitteln erarbeitet. Das Klassenlehrerprinzip herrscht vor. In Ansätzen wird stufenbezogener Fachunterricht erteilt.

1.4.4 *Die Beobachtungsstufe*

Die Beobachtungsstufe, die die Klassen 5 und 6 umfaßt, dient der besonderen Begabungserkennung und der differenzierten Förderung der Schüler im Hinblick auf den Übergang in die weiterführenden Schulstufen. Im Rahmen der Schule für Gehörlose in Hamburg ist der Übergang zur Hauptschule bzw. Realschule möglich. Gleichzeitig muß bis zum Ende des 6. Schuljahres der erste vorläufige Abschluß des Sprachaufbaus geleistet sein. Insofern bilden die Klassen 5 und 6 der Schule für Gehörlose eine Einheit mit den vorausgehenden vier Grundschuljahren. Grundschullehrer und Lehrer der weiterführenden Schulen müssen auf der Beobachtungsstufe gemeinsam tätig sein.

1.4.5 *Die Hauptschule*

Die Hauptschule umfaßt die Klassen 7 bis 9 und ein freiwilliges 10. Schuljahr, das gehörlose Schüler in der Regel benötigen, um den Hauptschulabschluß zu erreichen. In einem für alle Schüler verpflichtenden Kernunterricht in den Schulfächern erfolgt die Behandlung des erforderlichen Lehrguts. In einem daneben durchgeführten Kursunterricht ist die Berücksichtigung von besonderen Begabungen und Interessen der Schüler möglich.

Das freiwillige 10. Schuljahr ist Bindeglied zwischen Schule und Beruf und führt hin zu den Denk- und Arbeitsweisen der Berufswelt. In Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt werden Berufspraktika und Berufsberatung durchgeführt (s. 1.6.2).

1.4.6 *Die Realschule*

Die Realschule für Gehörlose in Hamburg ist nach einer Empfehlung der KMK eine länderübergreifende Einrichtung. Das sprachliche und das sachliche Wissen der angemeldeten Schüler müssen im ersten Jahr des Realschulbesuchs angeglichen und die Realschulfähigkeit erprobt werden. Um den Leistungsstand eines Hörenden annähernd zu erreichen, benötigt der Gehörlose in der Regel eine längere Zeit, dementsprechend werden die Lehrpläne der Realschule für Gehörlose entworfen und mit den der anderen vier Realschulen für Gehörlose im Bundesgebiet abgestimmt. Mit dem Abschlußzeugnis der Realschule für Gehörlose ist eine Aufnahme in die gymnasiale Sekundarstufe II für Gehörlose in Dortmund möglich.

1.4.7 *Gruppen für Mehrfachbehinderte (s. 1.2)*

Mehrfachbehinderte Gehörlose werden in besonderen Gruppen mit herabgesetzter Frequenz nach besonderen Bildungsplänen gefördert, bei denen die Richtlinien und Lehrpläne der entsprechenden Schulen für Behinderte herangezogen werden.

1.4.8 *Die Schülermitverantwortung*

Die Schule für Gehörlose soll dem gehörlosen Schüler eine bewußte Stellung in der Sozialordnung vermitteln und seine Bereitschaft zur Kooperation und Mitverantwortung entwickeln. Besondere Bedeutung erhält daher die Form der Schülermitverantwortung bei der Gestaltung des Schullebens.

Die Schule hat die Verpflichtung, auch den gehörlosen Schüler zur Mitverantwortung zu erziehen und, sobald es möglich ist, ihn selbständig Aufgaben übernehmen zu lassen, die im Schulganzen sinnvoll erscheinen. In der Hauptschulstufe und in der Realschule treten dann zu den erzieherischen Grundprinzipien die Einrichtungen, mit denen die Schülermitverantwortung im SVG voll verankert ist.

1.4.9 *Schule und Elternhaus*

Für jede heilpädagogische Wirksamkeit, insbesondere für die Integration des Gehörlosen in die hörende Gemeinschaft und seine Spracherziehung, ist das erfolgreiche Zusammenwirken zwischen Schule und Elternhaus unerläßliche Voraussetzung. Das Elternhaus bietet das Feld, wo die Sprache des Schülers in der lebendigen Alltagssituation erprobt und in ihrer Bedeutung erlebt, fortgeführt und ergänzt werden kann. Hierbei sind die Eltern gehörloser Kinder nicht selten überfordert. Sie bedürfen der erzieherischen Hilfe und Information über die Bedingungsbeziehungen der Gehörlosigkeit sowie der methodischen Anleitung für die an ihrem Kind zu leistende Sprachbildungsarbeit.

Die Möglichkeit der Einflußnahme und des partnerschaftlichen Zusammenwirkens zwischen Schule und Elternhaus ergibt sich erstens durch Einzelkontakt zwischen Lehrer und Eltern bei Hausbesuchen und in Elternsprechstunden, zweitens durch Kontakte der Lehrer mit ausgewählten Elterngruppen an Elternabenden oder bei Klassenveranstaltungen und drittens durch Kontakte mit der gesamten Elternschaft in Versammlungen und Schulveranstaltungen größeren Rahmens. Neben dem persönlichen Kontakt ermöglichen Druckschriften (Rundbrief, Elternzeitschrift, Fachliteratur u.a.) eine zusätzliche Information über die Arbeit der Schule und ihrer Ziele.

Die institutionelle Form der Elternmitarbeit nach dem SVG bietet darüber hinaus in geeigneter Weise die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung des Schullebens.

1.5 **Die Schule für Gehörlose im allgemeinen Schulwesen**

Die Schule für Gehörlose hat in der Regel nicht die Möglichkeit, einen Schüler in die allgemeine Schule umzuschulen. Dagegen kann in Ausnahmefällen die Umschulung in die Schule für Schwerhörige auch für einen früh ertaubten Schüler sinnvoll sein. Die enge Zusammenarbeit der beiden Schulen ist daher von besonderer Bedeutung.

Die übrigen Sonderschulen und die allgemeinen Schulen sind für allgemein-pädagogische Fragen und zur Einleitung von Kontakten zwischen Gehörlosen und Hörenden unentbehrliche Gesprächspartner der Schule für Gehörlose.

Die Information über das Erscheinungsbild der Hörschädigung und die Aufklärung der Öffentlichkeit über pädagogische Fördermaßnahmen auf dem Weg über Presse, Rundfunk, Film und Fernsehen ist Aufgabe der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hierbei ist sie angewiesen auf die Anregungen und den Erfahrungshintergrund der Schule für Gehörlose.

1.6 **Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen zur Förderung Gehörloser**

1.6.1 *Das Sonderkindertagesheim*

Das Kindertagesheim übernimmt die Kinder aus der Hausspracherziehung (s. 1.4.1) in der Regel im vierten Lebensjahr. Im Kindertagesheim werden die Kinder in Gruppen zusammengefaßt, die in bezug auf Alter und Leistungsfähigkeit abgestimmt werden. Um eine didaktische Kontinuität von der Hausspracherziehung bis zur Grundschule zu erreichen, ist eine enge pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit zwischen der Schule für Gehörlose und dem Kindertagesheim notwendig. Die Mitarbeit von Gehörlosenlehrern in den einzelnen Gruppen ist daher unerläßlich. Die Erziehung und

die Auswahl der Sprachinhalte im Kindertagesheim haben die Eigengesetzlichkeit einer taubstummen Bildung zu beachten. Im wesentlichen sind zwei Aufgaben zu erfüllen:

Erstens soll eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung des gehörlosen Kindes ermöglicht werden, die durch eine mangelnde Umweltbeherrschung, bedingt durch den erheblichen Informationsmangel, soziale Insuffizienz und psychische Retardierung als Folge der Gehörlosigkeit behindert oder verzögert wird.

Zum zweiten hat das Kindertagesheim eine „Vorschule der Sprache“ zu sein. Der passive Sprachbesitz kann jetzt erheblich erweitert werden, hängt aber von den individuellen Bedingungen ab. Die Auswahl der lexikalischen Mittel erfolgt nach artikulatorischen, kinetischen, psychologischen und sprachwissenschaftlichen Aspekten. Aufeinanderfolge und Aufbau von Wortinhalten und Wortarten vollziehen sich nach den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft und Sprachpsychologie über die Genese und das Wesen der Sprache.

Der Erhaltung und Förderung der Sprechbereitschaft kommt in diesem Alter eine wegweisende Bedeutung zu.

Als Sprachmittel stehen für die volltauben Kinder das Absehen vom Mund sowie die Schrift im Vordergrund.

Neben der Pflege des imitativen Sprechens muß jetzt eine exakte Artikulation im begrenzten Rahmen beginnen, die jedoch gegenüber der schulischen Artikulation nach eigenen Gesetzmäßigkeiten zu gestalten ist.

Die Unterrichtung im Kindertagesheim erfolgt sowohl in Gruppenarbeit als auch durch individuelle Unterweisung.

1.6.2

Der Übergang in die Berufsausbildung und Arbeitswelt

Berufsfindung

In den letzten Schulbesuchsjahren gehört die Berufsfindung im Rahmen der Arbeitslehre in verstärktem Maße zum Aufgabenbereich der Schule für Gehörlose. Berufsfelder können im Unterricht der Schule für Gehörlose in groben Umrissen aufgezeigt werden. Einzelne Berufsbilder werden eingehender erläutert. Betriebs- und Arbeitsstättenbesichtigungen sind in gewissem Umfang möglich und geben allgemeinere Berufsinformationen. Berufseignungen, die sich beim gehörlosen Schüler abzeichnen, werden nach Möglichkeit beim Berufspraktikum im Abschlußjahr der Haupt- bzw. Realschule berücksichtigt.

Vor dem Praktikum liegt die vom Arbeitsamt durchgeführte psychologische Eignungsprüfung, an der ein Gehörlosenlehrer als Dolmetscher teilnimmt. Die Prüfungsergebnisse werden bei der Auswahl der Praktikumsplätze berücksichtigt.

Berufsberatung

Die nach dem Praktikum folgende Berufsberatung wird von Berufsberatern des Arbeitsamtes durchgeführt. An den Beratungen nehmen neben den Schülern und deren Eltern auch die Klassenlehrer und ein Gehörlosenberufsschullehrer (s.u.) teil. Grundlagen der Beratung sind der Berufswunsch des Schülers, das Testergebnis, die Beurteilung seitens der Schule und das Ergebnis des Berufspraktikums.

Die Ausbildungswege

Die Vermittlung der Ausbildungsplätze erfolgt vom Arbeitsamt in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Es kommen die freie Meisterlehre, die Ausbildung in Lehrwerkstätten der Großbetriebe und die Berufsfachschulausbildung in Betracht (z.Z. in Hamburg Berufsfachschule für Technisches Zeichnen).

Der berufsbegleitende Unterricht der Berufsschule, die für eine Vielzahl von Berufen noch gültige berufstheoretische Ausbildungsform, gliedert sich in fachbezogenen und allgemeinen Unterricht. Ersterer erfolgt an Berufsschulen. Zu ihm gehört notwendig ein Sonderunterricht (z.T. Einzelunterricht, z.T. Gruppenunterricht), der jedoch im bishe-

rigen Umfang keineswegs als ausreichend angesehen werden kann. Die Lehrkräfte für den fachbezogenen Sonderunterricht sind Berufsschullehrer. Sie müssen sich durch eine Zusatzausbildung in der Gehörlosenpädagogik qualifiziert haben.

Der allgemeine Unterricht umfaßt – soweit kein Blockunterricht erfolgt – mit insgesamt 4 Wochenstunden die Fächer Deutsch, Politik und Mathematik. Er wird von einem Gehörlosenlehrer erteilt. Er muß sich durch eine Zusatzausbildung in der Berufsschulpädagogik qualifiziert haben.

Die Berufsfachschule für Technisches Zeichnen hat eigenständige Gehörlosenklassen mit besonders angelegtem Stoffplan. Etwa 50% des Unterrichts erfolgt gemeinsam mit hörenden Schülern. Die Ausbildung endet mit der Abschlußprüfung für Maschinenzeichnen. Die Fächer Bauzeichnen und Schaltzeichnen gehören zum Unterricht. Ein Abschluß in allen 3 Bereichen ist durch ein zusätzliches drittes Ausbildungsjahr zu erreichen.

Betreuung während der Ausbildungszeit

Während der beruflichen Ausbildung, besonders bei ihrem Beginn und vor dem Ausbildungsabschluß hält ein Gehörlosenberufsschullehrer Kontakt zu den ausbildenden Firmen und zu den Berufsschulen. Er nimmt bei gegebenem Anlaß Verbindung zu Behörden, Innungen und Kammern auf. Schülern und Eltern steht er zu beratenden Gesprächen zur Verfügung.

Neue Berufswege

Infolge der sich entwickelnden Technik ergeben sich Ausbildungswege, die dem Gehörlosen eröffnet werden müssen. Den damit verbundenen Problemen geht der Gehörlosenberufsschullehrer nach, um die berufstheoretischen Vorbedingungen und ihre sprachgebundenen Tätigkeitsmerkmale zu ermitteln.

1.6.3

Außerschulische Aufgaben

Die Schule für Gehörlose gewährt ihren Schülern auch außerhalb der Schule und nach Erfüllung der Schulpflicht Lebenshilfe. Die Gehörlosen bleiben gegenüber den Hörenden immer durch die vorhandenen Schwierigkeiten der Verständigung benachteiligt.

Zu den außerschulischen Aufgaben der Schule für Gehörlose gehören:

- Hilfe und Beratung in verschiedenen Lebenslagen,
- Tätigkeit als „Dolmetscher“ und Sachverständiger bei Behörden.

Die Mithilfe der Schule im außerschulischen Bereich besteht in der Beratung gehörloser Kinder und ihrer Eltern über staatliche Einrichtungen wie Erziehungsberatung, Berufsberatung, Verschickung usw. Ebenfalls gehört dazu z.B. die Hilfe bei der Anfertigung von Schriftstücken, Ausfüllung von Formularen und Beratung in Steuerfragen sowie Hilfe bei Arbeits- und Wohnungsamt und die Notwendigkeit, eine Vormundschaft oder Pflegschaft zu übernehmen.

Darüber hinaus wird der Gehörlosenlehrer wegen des besonderen Vertrauensverhältnisses oft zum Ratgeber in schwierigen persönlichen Lebenslagen.

Viele Gehörlose benötigen bei den verschiedenartigen Verhandlungen mit Umwelt und Behörden einen Verständigungshelfer, um einen reibungslosen Verlauf der Gespräche zu gewährleisten und Mißverständnisse zu vermeiden. Bei Verhandlungen mit Behörden haben Gehörlose das Recht, einen Dolmetscher in Anspruch zu nehmen. Voraussetzung für die Tätigkeit als Dolmetscher ist die Kenntnis der Taubstummgebärde. Der Taubstummendolmetscher ist kein Dolmetscher im üblichen Sinne, der von einer Sprache in die andere übersetzt. Er muß die geistige und sprachliche Entwicklung des Gehörlosen kennen. Außerdem müssen ihm das Wesen des Gehörlosen, sein psychisches Verhalten, seine Einsichtsfähigkeit, sein Sprachbesitz und die Möglichkeit sprachlicher Fehlerquellen bekannt sein. Insbesondere muß er die komplizierte Amtssprache in eine für den Gehörlosen verständliche Form bringen können.

Im Verlauf gerichtlicher Verhandlungen kann der Gehörlosendolmetscher auch als Sachverständiger gehört werden. Es handelt sich dann meist um Fragen nach der

Wesensart der Gehörlosen, nach ihren Verständigungsmitteln, ihrer Einsicht in die Strafbarkeit der Handlungen und ihrer Verantwortlichkeit. Es kann aber auch sein, daß der Gehörlosenlehrer eigens als Sachverständiger bestellt wird und ergänzend zu Gutachten sachgerechte Auskunft geben muß.

2 Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Zum Aufnahmeverfahren für die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit von Gehörlosen gehören in der Regel:

- die Erstellung eines Audiogramms durch die Beratungsstelle für Blinde, Seh-, Hör- und Sprachbehinderte,
- eine testpsychologische Untersuchung durch die Schule,
- die Stellungnahme der Beratungsstelle für Blinde, Seh-, Hör- und Sprachbehinderte in Zusammenarbeit mit der Pädodaudiologischen Beratungsstelle,
- die Auswertung der Untersuchungsergebnisse durch die Schule für Gehörlose in Zusammenarbeit mit dem Sonderkindertagesheim für gehörlose Kleinkinder,
- die Entscheidung durch die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

Mehrfachbehinderte gehörlose Kinder werden zunächst zur Probe aufgenommen. Die Probezeit darf in der Regel sechs Monate nicht unterschreiten. Am Ende dieser Zeit gibt der Klassenlehrer ein Gutachten ab mit einer Empfehlung über die weitere Beschulung des Kindes. Nicht eingeschult werden solche Kinder, deren zusätzliche Behinderung so stark ist, daß eine unterrichtliche Unterweisung auch bei individueller Förderung in einer Gruppe nicht möglich ist.

Alles weitere regeln die „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

3 Erziehung, Unterricht und Therapie

3.1 Die Erziehung

Die allgemeinen Erziehungsziele der allgemeinen Schulen behalten ihre Gültigkeit auch für die Schule für Gehörlose. Besondere Erziehungsziele bestehen darin, die soziale Integration und Sozialisation der gehörlosen Kinder einzuleiten. Dabei muß die Arbeit immer abgestimmt sein auf die spezielle psychische Situation der Schüler, die meistens von Geburt an weitgehend sozial isoliert sind und unter außerordentlichem Kommunikationsmangel leiden.

Bevor die entsprechenden sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, können Erziehungsziele im zwischenmenschlichen Bereich erfahrbar gemacht werden, z.B. die Anbahnung eines positiven Selbstverständnisses, die Normalisierung des sozialen Verhaltens und die Hinführung zu selbständigem Denken und Handeln. Diese Ansätze werden im Laufe der Schulzeit sprachlich gefaßt und ausgeweitet.

Kontaktmöglichkeiten zwischen hörenden und gehörlosen Schülern (z.B. Patenklassen, Schullandheimaufenthalte, Klassenreisen und Sportveranstaltungen) festigen und vertiefen die Absichten der Schule für Gehörlose, auf ein Leben in der hörenden Umwelt vorzubereiten. Sie beugen einer Isolierung der Gehörlosen vor und schaffen auf beiden Seiten Verständnis füreinander.

Voraussetzung für eine homogene, kontinuierliche Erziehung ist das verständnisvolle Zusammenarbeiten von Eltern, Lehrern und Erziehern. Wenn in Einzelfällen eine Erziehung in der Familie nicht möglich ist, sollten die Heime und Pflegestellen weitgehend Familiencharakter haben. Die Schule muß dafür sorgen, daß Eltern und Erzieher über den jeweiligen Sprachzustand der Schüler informiert sind, weil nur unter Einsatz inhaltlich gesicherter, sprachlicher Mittel eine differenzierte Erziehung möglich ist.

3.2 Der Unterricht

Im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit der Schule für Gehörlose steht die Sprachbildung. Sie umschließt mehrere sich wechselseitig durchdringende, gleichwertige Bereiche. Das

erste Eindringen des gehörlosen Kindes in die Lautsprache und ihre Wirkkraft kann weder durch ein „Überschütten mit Sprache“ noch durch ein „logisches Belehren über die Sprache“ erfolgen, sondern sollte sich in eindeutig konkreten sprachlichen Situationen vollziehen.

Der Unterricht im Sprechen zielt auf die lautgerechte Bildung der deutschen Sprachlaute. Ein verständliches Sprechen ist anzustreben.

Der Unterricht im Sprachaufbau vermittelt Inhalte von Wörtern und syntaktischen Formen. Beides ist angemessen zu berücksichtigen. Der Sprachaufbau erfolgt in kind-, alters- und sachgemäß begrenzten Schritten.

Die Sprachaufnahme geschieht überwiegend auf dem optischen Kanal unter Zuhilfenahme taktiler Systeme und auditiver Hilfsmittel.

Aller Sachunterricht steht unter dem Primat der Sprachbildung. Er kann erst dann einsetzen, wenn die nötigen sprachlichen Mittel bereitstehen. Er hat außerdem die Funktion, erworbene Sprachmittel anzuwenden, zu wiederholen und zu vertiefen.

Im mathematischen Bereich gibt es Denkprozesse, die mit außersprachlichen Mitteln erfaßbar sind. Daraus ergibt sich schon frühzeitig ein Vorgriff auf bestimmte Teilfunktionen mathematischen Denkens. Unter Verwendung von strukturiertem Material wird das Verständnis für mathematische Grundsätze vorbereitet.

Neben der sprachlichen Bildung ist die technische und musische Bildung von großer Bedeutung für die Gesamtentwicklung des jungen Menschen.

Im Interesse der Persönlichkeitsentfaltung des Gehörlosen muß die Kunsterziehung in verstärktem Maße einen angemessenen Anteil des Unterrichts einnehmen. Dabei sind u.a. soziale, ästhetische und kreative Gesichtspunkte bedeutsam.

Im Hinblick auf die starke Technisierung der von Gehörlosen gewählten Berufe werden an das technische Verständnis der Gehörlosen erhebliche Anforderungen gestellt. Einsichten in technische Abläufe zu vermitteln, sollte Aufgabe eines technischen Unterrichts sein.

Alle Zeichensysteme haben der Sprachbildung zu dienen.

Die Schrift als graphische Erscheinungsform der Sprache ist für den Gehörlosen das eindeutigste Zeichen.

Neben individuellen Lautgebärden werden verschiedenartige Manualsysteme (als Artikulationshilfe, als Absehhilfe und zur Erhöhung des Sprachumsatzes) im Unterricht gebraucht. — Zumindest innerhalb einer Schule sollte man sich auf ein Manualsistem beschränken, um Fachunterricht und Lehrerwechsel zu erleichtern.

Die Gehörlosengebärde wird im Unterricht nicht verwandt; sie kann jedoch in gewissen Situationen oder bei Mehrfachbehinderten Anwendung finden.

Technische Hilfsmittel, die zur Wahrnehmung der Sprache, zur Eigenkontrolle des Sprechens und zur Ausnutzung der Hörreste verhelfen können, sind für die Sprachentwicklung und für die Unterrichtsgestaltung einzusetzen.

3.3 Die Hörerziehung

Gehörlose Schüler können im gewissen Umfang Informationen durch elektronische Verstärkungen aufnehmen. Die aufgenommenen Eindrücke können vibratorischer oder akustischer Art sein.

Die Verwertung dieser Informationen ist für die Entwicklung des gehörlosen Kindes äußerst wichtig. Das bedeutet, daß nach der Erfassung des Hörstatus schon beim gehörlosen Kleinkind ein individuelles Hörgerät angepaßt werden muß (s. 1.4.1), um es sowohl zur Hörlichkeit als auch zur Hörgerichtetheit zu erziehen.

Die Hörerziehung gliedert sich in drei Bereiche, die während der Entwicklung des gehörlosen Kindes verschiedene Wichtigkeit haben:

- Sie fördert die Sprachanbahnung. Neben der Korrektur des eigenen Sprechens muß der Gehörlose durch die Hörerziehung zu einer mühelosen Stimmgebung in der richtigen Tonlage geführt werden. Die Rhythmisierung der Sprache mit ihren Akzenten kann dem Gehörlosen nähergebracht werden.

- Sie fördert die Sozialisation. Der akusto-vibratorische Eindruck hat eine Hinweisfunktion. Der Gehörlose merkt, daß er angesprochen wird. Er kann auf die Ansprache reagieren und den Kontakt zum Gegenüber finden bzw. vertiefen.
- Sie fördert die emotionale Entwicklung. Der akusto-vibratorische Eindruck kann dem Kleinkind die Einordnung in die Umwelt erleichtern und damit einer Vereinsamung entgegenwirken.

Die Hörerziehung ist durchgängiges Unterrichtsprinzip. Ihr Schwerpunkt liegt im vorschulischen Bereich und in der Grundschule. Sie erfährt ihre Inhalte aus dem gesamten Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. Drei sich überschneidende didaktische Stufen sind erkennbar:

- Auf der ersten Stufe wird die akustische Aufmerksamkeit entwickelt. Die akustischen Signale aus der Umwelt des Kindes müssen bewußt gemacht werden. Der Weg führt vom reflexartigen Reagieren über sinnvolle Reaktion auf akustische Reize zu einer Unterstützung des Sprachwahrnehmens.
- Auf der zweiten Stufe wird die Sprache von der akustischen Seite her aufgebaut. Der Sprachschatz muß nach Schallstrukturen durchgearbeitet werden, wobei der Gehörlose auch die prosodischen Merkmale der Sprache als Sinnträger erfahren sollte. Dieser Aufbau muß eng mit dem allgemeinen Sprachunterricht verbunden sein, damit sich die einzelnen Partialaktionen der Sprachauffassung gegenseitig stützen.
- Auf der dritten Stufe erfolgt das Kontrollieren und Korrigieren des eigenen Sprechens.

Die Hörerziehung unterstützenden Hilfsmittel sind optischer, akustischer oder taktiler Art. Die Geräte optischer (S-Indikator, Tonhöhenindikator, Speech Emphasis Indicator) und taktiler Art (Fonatoren) ergänzen die elektro-akustischen Geräte (Einzeltrainer, Vielhöranlagen, individuelle Hörgeräte u.a.). Die Übung an den Geräten muß dem Gehörlosen dazu verhelfen, die Signale seines individuellen Hörgerätes so zu verarbeiten, daß ihm eine bessere Hinwendung zur Umwelt ermöglicht wird, und er eine Rückkopplung des eigenen Sprechens erfährt.

3.4

Die Therapie

Der Hörausfall macht eine besondere Vermittlung von Lautformen sowie der Denk- und Gemütsart der Muttersprache notwendig und prägt damit die von allen anderen Schulformen abweichende unterrichtliche Situation in der Schule für Gehörlose.

4 Die Stundentafeln

Grundschule, Beobachtungsstufe, Hauptschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamt- unterricht	17	12	15	16							
Heimatkunde											
Deutsch					10	10	8	8	7	7	
Rechnen/ Raumlehre		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Geschichte											
Gemeinschafts- kunde											
Erdkunde					5	6	9	9	7	7	
Naturkunde											
Naturlehre											
Religion			1	2	2	2	2	2	2	2	
Musik											
Bildn. Gestalten					1	1	2	2	2	2	
Werken/ Nadelarbeit					2/1	1/1	2/1	2/1	2/1	2/1	
Hauswirtschaft									4	4	
Leibeserziehung	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Englisch											
Schüler- grundstunden	19	20	24	26	28	28	31	31	32	32	
Kurse											
Förderstunden	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Klassenteilungen					1	1	1	1	1	1	
Therapie	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	25	26	30	32	35	35	38	38	39	39	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Realschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsch							6	6	6	5	
Gemeinschafts- kunde											
Geschichte, Erdkunde							4	4	4	4	
Religion							2	1	1	1	
Mathematik							5	5	5	5	
Physik, Chemie							2	3	2	2	
Biologie							2	1	2	2	
Bildn. Gestalten Werken/ Nädelarbeit							2	2	2		2
Hauswirtschaft											4
Leibeserziehung							3	3	3	3	
Englisch							5	6	6	5	
Schüler- grundstunden							33	33	33	33	
Kurse											
Förderstunden											
Klassenteilungen							1	1	1		
Therapie							4	4	4	4	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden							38	38	38	37	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

4.1 Erläuterungen zu den Stundentafeln

Religionsunterricht kann wegen der sprachlichen Schwierigkeiten erst ab Klasse 3 erteilt werden. Er bleibt dann in den Sprachunterricht eingebettet.

5 Besondere Lernbereiche

5.1 Sprachunterricht

Die Sprachbildung an der Schule für Gehörlose unterscheidet sich grundsätzlich von jeder anderen Spracherziehung.

Zunächst muß der Sprachunterricht ohne jede Voraussetzung begonnen werden. Zeichensysteme, Sprachstrukturen und Sprachinhalte müssen aufgebaut werden, ohne daß der Gehörlose eine Muttersprache besitzt. Die Aufgabe dieses Bildungsanliegens muß als „total“ bezeichnet werden. Der Gehörlose kann weder durch ein gezieltes noch durch ein übermäßiges Sprachangebot gleichsam in die Sprache hineinwachsen. Bewußtes Erlernen sowohl der Sprechbewegungen wie der Satzbaupläne nach methodisch-didaktischen Verfahren charakterisieren die Künstlichkeit des Sprachunterrichts bei Gehörlosen. Neben der technischen Seite der Sprachanbahnung, wie z.B. der Artikulation oder der Absefertigkeit, steht die inhaltliche Erarbeitung der Begriffe und Sprachformen. Diese Doppelseitigkeit muß bei der Spracherziehung auf allen Schulstufen angemessen verwirklicht werden.

Die Wesensmerkmale der Totalität, der Künstlichkeit und der Doppelseitigkeit begründen die Eigengesetzlichkeit der Sprachbildung bei Gehörlosen.

Mit dem Aufbau der Sprache übernimmt der Gehörlose auch das Weltbild der Sprachgemeinschaft. Sprach- und Sachunterricht stehen demnach in besonderem Verhältnis zueinander. Das Nachvollziehen und die Wiedergabe von Sachzusammenhängen ist nicht ohne Hilfe von Sprachsetzungen denkbar. Insofern ist jeder Sprachunterricht in der Schule für Gehörlose zugleich Sachunterricht; jeder Sachunterricht nur dann sinnvoll, wenn die Erkenntnisse in Sachbezügen festgehalten werden können.

5.1.1 *Artikulation*

Das Ziel des Artikulationsunterrichts (Sprecherziehung) ist es, zu erreichen, daß der Gehörlose in seiner hörenden Umwelt verstanden wird. Das Erlernen der Bewegungsabläufe im Bereich der Sprachwerkzeuge hat im Sprachunterricht der Früherziehung und der ersten Grundschuljahre eine bedeutsame Stellung, da der dort erzielte Erfolg mit dazu beiträgt, die Isolation des Gehörlosen zu mindern. Auf Kontrolle und Korrektur des Sprechens muß während der ganzen Schulzeit geachtet werden.

Der Vorgang des Sprechenslernens geschieht in Nachahmung und Übung phonetischer Strukturen, in denen sensomotorische und taktile Sinneswahrnehmungen in ihren Unterschieden erkannt und Sprechbewegungsabläufe automatisiert werden.

Da eine Kontrolle des Sprechablaufs beim gehörlosen Kind im akustischen Bereich fast völlig ausfällt, müssen im Artikulationsunterricht vibro-taktile, optische und elektroakustische Hilfsmittel zur Verfügung stehen.

Der Artikulationsunterricht will die exakte Durchgliederung des Phonembestandes der Sprache und eine optimale sprechmotorische Geschicklichkeit erreichen.

Ferner ist das Ziel der Sprecherziehung ein gut gegliedertes, verständliches Sprechen in Sinneinheiten. Dazu gehören eine möglichst normale Stimmlage und Stimmstärke des Kindes und eine unverkrampfte Atemtechnik.

5.1.2 *Sprachaufbau*

Die Sprache beim gehörlosen Kind wird künstlich angebildet. Die Erfassung und Wiedergabe der Sprache hängt ab

- von der Auswahl der Sprachinhalte und Sprachformen (sprachwissenschaftlicher Aspekt),

- von der Motivation, in die der Schüler gestellt werden kann (psychologisch-anthropologischer Aspekt),
- von der Sprachdidaktik, die ständige Übung und Sprachanwendung beinhalten muß (pädagogischer Aspekt).

5.1.2.1 **Formaler Sprachaufbau**

Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß der gehörlose Schüler aus einem „Überschüttetwerden mit Sprache“ selbständig Sprachinhalte und Sprachformen erkennt und einordnet. Der Sinn des Sprachunterrichts besteht deshalb darin, dem Gehörlosen in einem systematischen Sprachaufbau zunächst einfache Sprachformen zu vermitteln, mit denen er seine Erlebnis- und Gedankenwelt sprachlich zu fassen vermag. Ständige Analogiebildung übt und führt zum aktiven Gebrauch der Sprache. So entwickelt sich eine Grundsprache, von der aus Transformationen in komplexere Strukturzusammenhänge möglich sind.

Im Laufe der Schulzeit werden Satzstrukturen aufgebaut, die sowohl zu mündlicher und schriftlicher Anwendung als auch zur Sinnentnahme (Lesen) komplexerer Sprachganzer befähigen. Die Kinder sollen erkennen, daß mit Hilfe der Sprache neue Sprachinhalte lokalisiert und abgegrenzt werden können.

5.1.2.2 **Erarbeitung von Wortinhalten**

Parallel zum Aufbau formaler Sprachinhalte geschieht die Erarbeitung von Wortinhalten.

Wörter sind keine Etiketten; sie sind „geistiger Zugriff auf Welt“, sie ordnen und grenzen ab und sie enthalten das Sprachgefühl einer Sprachgemeinschaft.

Die Erarbeitung der Wortinhalte ist ein die ganze Schulzeit andauerndes Entwickeln und Finden von Wortbedeutungen. Die volle Bedeutung eines Wortinhaltes kann oft erst in der Abgrenzung innerhalb seines Sinnbezirkes erfaßt werden. So wird mit der Bereitstellung von Forminhalten und mit einem wachsenden Wortschatz in der Hauptschulstufe die Erarbeitung von Abstrakta möglich.

Ziel der Wortinhalterarbeitung ist die sichere Differenzierung und Anwendung vielschichtiger Sprachausagen und die Fähigkeit eigenständiger Sinnentnahme auch aus komplizierten Sprachzusammenhängen.

5.1.3 *Freies Sprechen*

Ziel des freien Sprechens ist es, das gehörlose Kind zum Kontakt mit der hörenden Umwelt zu befähigen. Der Weg wird bestimmt durch die Aspekte des Sprachaufbaus. Das Kind muß veranlaßt werden, das Gelernte immer wieder anzuwenden und auf außerschulischen Situationen zu übertragen. Es soll erkennen, daß mit Hilfe der Sprache neue Sprachinhalte lokalisiert und abgegrenzt werden können. Durch Versuch und Irrtum lernt es, den richtigen Inhalt und die richtige Form anzuwenden. Das bedingt eine immerwährende Kontrolle des Sprechens durch den Lehrer.

5.1.4 *Schriftlicher Ausdruck*

Da die Schrift für Gehörlose das sicherste Mittel sprachlicher Fixierung ist, besteht eine enge Koppelung zwischen dem Gesprochenen und Geschriebenen. Im Unterricht der Primarstufe wird das Gesprochene auch schriftlich festgehalten. So können die Sprachmittel nach Inhalt und Form erkannt und eingeprägt werden. Die Darstellung von Erlebnissen und sachlichen Zusammenhängen wird überwiegend zunächst mündlich, dann schriftlich erfolgen. Dabei muß das gehörlose Kind lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Gliederungsprinzipien zu erkennen.

5.1.5 *Optische Aufnahme*5.1.5.1 **Leseunterricht**

Der Leseunterricht dient in erster Linie der Sinnentnahme. Mit der Fähigkeit zu lesen, erwirbt das gehörlose Kind ein wichtiges Mittel, sich jederzeit sprachlich und geistig weiterzubilden (z.B. selbständiger Gebrauch von Nachschlagewerken). Deshalb muß das Erlernen eines unbekanntes Textes intensiv geübt werden. Unbekannte Inhalte werden dabei in zunehmendem Maße durch Einsetzen der neuen Sprachmittel in strukturell bekannte Umfelder erfaßt.

5.1.5.2 **Ablesen**

Wichtigstes Kommunikationsmittel für das gehörlose Kind ist das Ablesen vom Mund im Bereich der optischen Aufnahme. Die undeutlichen, geringen Differenzierungsgestalten des Absehildes lassen nur eine unsichere Informationsübertragung zu, dennoch wird es zum Sinnträger. Es wird unterstützt durch Mimik und Gestik. Das Ablesen wird wesentlich ermöglicht durch die Kenntnis von Wort- und Satzstrukturen. Auf diese Weise werden Ablesen und Sprachunterricht eng verknüpft; Sprachunterricht ist immer auch Ableseunterricht.

5.1.6 *Sprachanwendung*

Auch bei der eigenen Sprachanwendung, vor allem beim Sprechen, können technische Hilfsmittel eingesetzt werden.

Schon bei der Artikulation muß das gehörlose Kind lernen, die Lautbildung bestimmten vibratorisch-taktilen oder auch akustischen Erscheinungsformen zuzuordnen. Nur so kann später der Regelkreis geschlossen werden, der es dem Gehörlosen ermöglicht, mit dem individuellen Hörgerät das eigene Sprechen zu kontrollieren.

Darüber hinaus ermöglicht ein frühzeitiges Koordinieren von Sprechbewegungsempfindungen und vibratorischen Eindrücken beim Sprechen eine Verbesserung des Ablesevorgangs durch das Hinzuziehen der vibratorisch-taktilen oder akustischen Empfindungen.

Optische Hilfen (z.B. Artikulationsspiegel, Fernsehen) werden eingesetzt, damit das gehörlose Kind lernt, Bewegungen des eigenen Artikulationsapparates nachzuvollziehen und später beim Gesprächspartner diese Bewegungen als Sprachsignale zu identifizieren.

5.2 **Sachunterricht**

Die freie Verfügbarkeit von Sprachmitteln ist Voraussetzung für eine sprachliche Durchdringung jeglichen Unterrichts. Alle verfügbaren Strukturen und Inhalte der Sprache können im Sachunterricht übend und vertiefend eingesetzt und die Grenzen der bisher erarbeiteten Sprachmittel erkannt werden.

Die sprachliche Durchdringung sachkundlicher Probleme kann mündlich und schriftlich erfolgen.

5.3 **Gesellschaftslehre**

Die sprachliche und damit geistige Isolierung erschwert dem jungen Gehörlosen, Formen und Einrichtungen der Gemeinschaft, in die er integriert werden soll, zu erkennen oder sich ihrer zu bedienen. Der die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde umfassende Lernbereich Gesellschaftslehre soll ihm dazu verhelfen, die Struktur der Gemeinschaft zu erfassen und ihre historischen sowie geographischen Bedingungen zu erfahren.

5.3.1 *Die Sozialkunde*

muß als Prinzip den Unterricht aller Klassen durchdringen. Als besonderes Fach wird sie im allgemeinen wegen des Sprachstands und der Reife der Kinder vom 7. Schuljahr an erteilt.

Die Sozialkunde soll dem gehörlosen Schüler helfen, sich selbst zu erkennen und sich in die Gemeinschaft einzuordnen. Sie erschöpft sich nicht in der Vermittlung eines Kataloges politischer Tugenden, in der Unterweisung von Pflichten und Rechten des Bürgers oder in der Anleitung von durch die Gemeinschaft bedingten Techniken. Die Sozialkunde muß darüber hinaus dem gehörlosen Schüler die hinter dem Äußeren stehenden Strukturen aufdecken. Sie muß zu Einsichten heranzuführen, mit deren Hilfe den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft auf politischem, wirtschaftlichem und sozialem Gebiet begegnet werden kann.

5.3.2 *Der Geschichtsunterricht*

wird als besonderes Unterrichtsfach vom 7. Schuljahr an erteilt, da der Gehörlose durch seinen Mangel an Erfahrungen in seinem Denken und Vorstellungsvermögen gegenwartsbezogener ist als der Hörende. Der Geschichtsunterricht lehnt sich eng an die Sozialkunde an. Er soll die Wurzeln unserer Gesellschaftsstruktur aufdecken, das Verhältnis Deutschlands zu seinen Nachbarn sachlich darstellen sowie die Verknüpfungen unseres Staates mit anderen erkennbar werden lassen.

5.3.3 *Der Erdkundeunterricht*

kann vom 5. Schuljahr an erteilt werden. Der Gehörlose muß die Wechselwirkung von Gemeinschaft und Lebensraum erkennen und Einblick in die Daseinsgrundfunktionen wie Arbeiten, Wohnen, Versorgen erhalten. Die exemplarisch gewonnenen Einsichten sollten später auf andere Länder übertragen werden.

5.4 **Naturwissenschaften**

Der naturwissenschaftliche Bereich umfaßt die Fächer Biologie, Physik und Chemie.

5.4.1 *Der Biologieunterricht*

in der Gehörlosenschule hat die Aufgabe, den gehörlosen Schüler mit wesentlichen Lebensformen der Pflanzen- und Tierwelt bekannt zu machen. Bestimmte Themenkreise sind vorrangig zu behandeln: Nahrungsmittelkunde und Ernährungslehre, Menschenkunde und Gesundheitslehre, Sexualkunde und Verhaltenslehre. Die für die emotionale Entwicklung des gehörlosen Schülers bedeutsamen Themen wie Haustierhaltung, Blumen- und Gartenpflege sind ebenfalls zu berücksichtigen.

5.4.2 Der Unterricht in den Fächern *Physik* und *Chemie* muß in der Sekundarstufe eine zentrale Stellung einnehmen, da diese Fächer sowohl der beruflichen Orientierung dienen, als auch in entsprechendem Maße die Berufschancen des Gehörlosen bestimmen. Ziel des Unterrichts muß es sein, den gehörlosen Schüler an die Methoden, Ergebnisse und Naturgesetze in diesen Fächern heranzuführen. Der praktische Umgang mit technischen Geräten, die Einsicht in technische Funktionen und Vorgänge sowie die Planung technischer Lösungswege kommt den Neigungen der Gehörlosen entgegen. Mehr als in allen anderen Sachbereichen ist der gehörlose Schüler bei den naturwissenschaftlichen Fächern in der Lage, vergleichbare und gleichwertige Leistungen bei ausreichend intensiver Unterrichtung und Bildung zu erreichen.

Dagegen bieten sowohl die abstrakte Fachsprache als auch die durch die Gehörlosigkeit bedingte Beeinträchtigung, den Ablauf kausaler Bezüge zu erfassen, erhebliche Schwierigkeiten. Da jedoch für eine rationale Erfassung und geistige Durchdringung der Gesetzmäßigkeiten die sprachliche Fixierung unerlässlich ist, ergibt sich für die sprachliche Erarbeitung und Darstellung zwangsläufig ein höherer Zeitaufwand.

5.5 **Mathematik**

Die Entwicklung der Mathematik und das Eindringen mathematischer Betrachtungsweisen in weite Lebensbereiche machen auch in der Gehörlosenschule eine Modernisierung des traditionellen Rechenunterrichts notwendig.

Die Neue Mathematik bietet eine wertvolle Möglichkeit, das Abstraktionsvermögen und das logische Denkvermögen der Gehörlosen zu schulen.

Die Grundschule erarbeitet an konkreten Gegenständen und an Symbolen fundamentale mathematische Begriffe und die damit verbundenen Denkweisen. Die Schüler sollten zum Finden eigener Lösungswege angeregt werden. Das Üben der Rechenfertigkeit darf nicht vernachlässigt werden.

Der Mangel an Sprachmitteln und die Klassenzusammensetzungen erfordern häufig die Bildung von Differenzierungsgruppen. Der Leistungsfähigkeit dieser Gruppen entsprechend kann der Stoffplan erweitert oder eingeschränkt werden.

Der Aufbau des Mathematikunterrichts sollte nicht von den sprachlichen Leistungen der Schüler abhängig gemacht werden. Im Sachrechnen erleichtern einfache sprachliche Formulierungen den Zugang zum mathematischen Gehalt der Aufgaben.

5.6 Arbeit und Technik

Der Lernbereich Arbeit und Technik eröffnet dem gehörlosen Kind Einblick in Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten seiner Umwelt, die allein auf theoretischem Wege oder als beiläufige Informationen niemals möglich wären.

5.6.1 Der Unterricht im Fach *Technik* vermittelt grundlegende Einsichten in konstruktive und funktionale Zusammenhänge, knüpft Beziehungen zu anderen Fächern, insbesondere zur Physik sowie zu Verfahren der modernen Arbeitswelt. Damit treten neben das eigene Tun des Kindes vor allem die Forderung nach Anschauung technischer Geräte und Prozesse und die Notwendigkeit ihrer sprachlichen Bewältigung. Die Bereitstellung der sprachlichen Mittel für diesen Unterricht kann vom Deutschunterricht nicht geleistet werden und begründet deshalb eine wesentliche zeitliche Ausweitung des Unterrichts in diesem Fach.

5.6.2 Auf das in seiner sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit beschränkte hörbehinderte Kind wirkt das *Werken* durch den Vorgang der Objektivierung nicht nur befreiend, sondern kommt zugleich auch dem Bedürfnis zum Anfassen, Greifen und Betasten der Dinge, einer kompensatorisch erstrebten Verfeinerung kinästhetischer und taktiler Sinneseindrücke sowie einer Erweiterung des Kontaktes mit der Umwelt entgegen. Werken hilft, motorische Störungen zu beheben, Hemmungen abzubauen, die Persönlichkeit zu harmonisieren sowie individuelle Selbstverwirklichung zu fördern. Es soll den Schüler zu genauem, sorgfältigem Arbeiten, zu geplantem Handeln, zu Ausdauer und Sinn für zweckmäßige, geschmackvolle Dingformen sowie material- und werkgerechtem Arbeiten erziehen.

5.7 Fremdsprachenunterricht

Aufgrund der besonderen Situation des gehörlosen Schülers wird Fremdsprachenunterricht in der Hauptschule nicht erteilt.

Da jedoch zur Zeit zum Erwerb des Realschulabschlusses Kenntnisse in einer Fremdsprache vorausgesetzt werden, wird in der Realschule von der Klasse 7 ab bis zum Schulabschluß Unterricht in einer Fremdsprache erteilt.

Neben der Einführung in die fremde Sprache vermittelt dieser Unterricht Einsichten in grammatikalische Zusammenhänge, die dem Gehörlosen eine Hilfe bei der Erschließung der deutschen Sprache sein können und ihn motivieren, seine Sprachfähigkeit auch in der deutschen Sprache zu vervollkommen und seine Sprechfertigkeit zu verbessern.

Der Fremdsprachenunterricht vermittelt Einblick in die Lebensweise eines fremden Volkes, erweitert die Allgemeinbildung des gehörlosen Schülers und stärkt damit sein Selbstbewußtsein.

5.8 Künste

Der Lernbereich Künste umfaßt die Fächer Bildende Kunst und rhythmisch-musikalische Erziehung.

- 5.8.1 Für das gehörlose Kind bietet *das bildhafte Gestalten* zusätzlich eine therapeutisch wertvolle Möglichkeit, sein Bedürfnis nach Ausdrucksgestaltung zu realisieren, seine Erlebnisse darstellend in einem Gefüge von Formen und Farben zu äußern und das zu bewältigen, was ihm sprachlich noch nicht oder nur unvollkommen gelingt. Die Erlebnisfülle des gehörlosen Kindes wird bei ihrem Übergang in die sichtbare Form des selbst gefertigten Bildes entfaltet, vertieft und geordnet.

Die bildnerische Erziehung erschließt dem gehörlosen Menschen Zugänge zur bildenden Kunst und gestalteten Umwelt. U.a. werden Auffassungsvermögen, Fantasie, Ausdrucksstärke, Abstraktions- und Kritikfähigkeit gefördert.

- 5.8.2 Aufgabe der *rhythmisch-musikalischen Erziehung* an der Gehörlosenschule ist es, dem Intellektualismus des Sprachunterrichts entgegenzuwirken, die sensorischen und motorischen Fähigkeiten zu fördern und auszubilden, die Schüler zu einer emotional ausgeglicheneren Persönlichkeit zu erziehen, Koordinationsschwäche, Bewegungsarmut und Impulsschwäche der gehörlosen Schüler abzubauen und sie zu einer natürlichen Kreativität zu führen. Rhythmische und musikalische Erziehung umfaßt außer Hörtraining und Rhythmikunterricht auch Unterricht im instrumentalen Zusammenspiel und im Tanzen. Die rhythmische Erziehung ist ein wesentlicher Bestandteil des Sprachunterrichts.

5.9 Sport

Die Leibeserziehung in der Schule für Gehörlose unterscheidet sich nicht wesentlich von der Leibeserziehung in der allgemeinen Schule. Unter dem Aspekt der Rehabilitation und Integration gewinnt sie jedoch in der Gehörlosenschule besonderes Gewicht. Leichtathletik, Turnen, Schwimmen, Spiele und Gymnastik eröffnen Möglichkeiten zu einer gemeinsamen Betätigung von Gehörlosen mit Hörenden. Das gehörlose Kind muß seine motorischen Grundeigenschaften, seine psychomotorischen Fähigkeiten und seine physischen Leistungsgrundlagen entwickeln, insbesondere Sicherheit bei Bewegung im freien Raum gewinnen. Unerläßlich ist ebenfalls, daß es über die notwendigen sozialen Verhaltensweisen verfügt: z.B. überlegtes, verantwortungsbewußtes und kooperatives Handeln in der Gemeinschaft.

5.10 Religion

Der Religionsunterricht bei Gehörlosen will den Schülern eine Hilfe zur Selbstfindung und Lebensbewältigung in unserer Gesellschaft geben. Diese Aufgabe aber wird erschwert durch die Spracharmut und damit durch den eng begrenzten Erfahrungsbereich der Gehörlosen.

Der problemorientierte Unterricht bezieht sich auf die Lebenswirklichkeit der Schüler. Der weithin in Isolierung lebende Gehörlose soll im Religionsunterricht befähigt werden, auch den anderen Menschen mit seinen Problemen zu sehen und zu akzeptieren. Die sprachliche Vielschichtigkeit im biblischen Unterricht führt bei den Gehörlosen oft zu inhaltlicher Verwirrung und zur Aneignung leerer sprachlicher Formeln. Es ist trotzdem nötig, daß die Schüler in christliche Traditionen und christliches Glaubensgut eingeführt werden. Dafür müssen die sprachlichen Mittel rechtzeitig bereitgestellt werden.

6 Literaturhinweise (Auswahl)

Allgemeine Sonderpädagogik

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin ²1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

- Deutscher Bildungsrat
Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.
- Hartmann, N. (Hrsg.)
Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.
- Heckel, G., u.a. (Hrsg.)
Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.
- Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)
Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 1969.
- Jussen, H. (Hrsg.)
Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.
- Roth, H.
Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.
- Solarová, S. (Hrsg.)
Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:
Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.
- Thimm, W. (Hrsg.)
Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

- das behinderte kind.
Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf. Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.
- Die Rehabilitation.
Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. -De. Vg.-Stuttgart. 1. Jg. 1962.
- Heilpädagogische Forschung.
Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H. Berlin. 1. Jg. 1969.
- Sonderpädagogik.
Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A. Berlin. 1. Jg. 1970.
- Zeitschrift für Heilpädagogik.
Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Spezielles Literaturverzeichnis

- Alich, Georg
Zur Erkennbarkeit von Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde. Bonn 1960.
- Bildungsplan für Sonderschulen für Gehörlose des Landes Rheinland-Pfalz, hrsg. vom Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz. Grünstadt 1971.
- Bildungsplan der Sonderschule für gehörlose Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. Stuttgart 1967.
- Bosshard, Paul
Der Taubstumme. Versuch einer Erfassung seiner Eigenart. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.
- Braun, Alfred
Hören als Lernproblem für resthörige Kinder im Vorschulalter und Schulalter. Kettwig/Ruhr 1969.

- Breiner, Herbert
Hautsinn und lautsprachliche Kommunikation. Funktionseigentümlichkeiten im Vergleich zum Gehör. Villingen 1972.
- Breiner, Herbert
Vorschulische Betreuung hörgeschädigter Kinder in Deutschland. Berlin-Charlottenburg 1974.
- Dale, D. M. C.
Die pädagogische Förderung hörgeschädigter Kinder in Elternhaus und Schule; hrsg. von Armin Löwe. Berlin-Charlottenburg 1974.
- Flehinghaus, Karlheinz
Gehörlose im Kommunikationsfeld unter besonderer Berücksichtigung sprachtauber Heranwachsender. o.O. 1970.
- Frohn, Wilhelm
Untersuchungen über das Denken der Taubstummen. Leipzig 1926.
- Furth, Hans G.
Denkprozesse ohne Sprache. Düsseldorf 1972.
- Garten, Hella-Kristina
Untersuchungen zur Psychologie der Gehörlosen. Neuburgweier/Karlsruhe 1973.
- Graf, Reinhart
Der Gehörlose und die Erwachsenenbildung. München 1967.
- Heese, Gerhard
Die Rehabilitation der Gehörlosen. München/Basel 1961.
- Hörmann, Hans
Psychologie der Sprache. 2. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York 1970.
- Jussen, Heribert
Die Erschließung des verbalen Denkkreises. Ratingen 1961.
- Jussen, Heribert und Kloster-Jensen, Martin
Lautbildung bei Hörgeschädigten. Abriß einer Phonetik. Berlin-Charlottenburg 1970.
- Jussen, Heribert, u.a.
Sprachanbildung bei Gehörlosen. Berlin-Charlottenburg 1968.
- Keller, Friedrich
Technische Hilfe bei der Rehabilitation Hörgeschädigter. Neuburgweier/Karlsruhe 1973.
- Klinghammer, Hans Dietrich
Ausdrucksgehalt, Beschaffenheit und Struktur in den Sprechweisen von blinden und taubstummen Schülern. Münster 1961.
- Kreye, Horst
Grundstrukturen der deutschen Sprache und ihr didaktischer Aufbau an Sonderschulen. Berlin-Charlottenburg 1972.
- Kröhnert, Otto
Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim 1966.
- Lehrplan für die Schulen für Gehörlose in Bayern, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1971.
- Lindner, Gerhart
Grundlagen der pädagogischen Audiologie. Berlin (Ost) 1966.
- Löwe, Armin
Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder. Berlin-Charlottenburg 1970.
- Löwe, Armin
Kinderaudiometrie. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. Berlin-Charlottenburg 1974.

- Löwe, Armin
Moderne technische Unterrichts- und Rehabilitationshilfen für Gehörlose und Schwerhörige. München-Neubiberg 1972.
- Maeße, Hermann
Das Verhältnis der Laut- und Gebärdensprache in der Entwicklung des taubstummen Kindes. Langensalza 1935.
- Rammel, Georg
Beiträge zur Frage der schulischen Förderung begabter taubstummer Jugendlicher, unter besonderer Berücksichtigung der Schulformen. München 1962.
- Rammel, Georg
Die Gebärdensprache. Versuch einer Wesensanalyse. Berlin-Charlottenburg 1974.
- Richtlinien für die Bildungsarbeit
an Gehörlosen (Entwurf), hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer. Dortmund 1961.
- Schmähl, Otto
Erziehung hörgeschädigter Kinder in Heimen. Berlin-Charlottenburg 1971.
- Schulte, Klaus
Der Sinnbezirk. Gegenstand der Wortinhaltsforschung und Voraussetzung des Sprachaufbaus bei Hörgeschädigten. Kettwig/Ruhr 1968.
- Schulte, Klaus/Roesler, Heinrich
Optische Phonemdarstellung als Sprechgliederungshilfe für hörgeschädigte Kinder. Villingen 1971.
- Schulte, Klaus
Zur Frage des Verfalls erlernter Sprachgestalten bei jugendlichen Gehörlosen. Bonn 1963.
- Schuy, Clemens
Die sprachliche Situation des Taubstummen. In: Sprachforum, Zeitschrift für angewandte Sprachwissenschaft, hrsg. von G. Kandler. 1. Jg. 1955, S. 146 bis 157.
- Seifert, Karl-Heinz
Über die soziale Einordnung Taubstummer ins Erwerbsleben. Frechen/Köln 1961.
- Tigges, Johannes
Der Erstsprachunterricht. In: Sprachanbildung bei Gehörlosen, hrsg. von H. Jussen, S. 40 bis 43. Berlin-Charlottenburg 1968.
- Tillmann, Hans G.
Technische Kommunikationshilfen für Gehörlose. Ein Beitrag zur angewandten Signalphonetik. Berlin-Charlottenburg 1970.
- Tings, Franz
Arbeitslehre an Schulen für Gehörlose und Schwerhörige, Berlin-Charlottenburg 1973.
- Wolfgang, Hans
Der taubstumme Mensch im Aspekt pädagogischer Anthropologie und Praxis. Schwerte 1967.

Zeitschriften

- Hörgeschädigtenpädagogik
Vierteljahrszeitschrift, hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer. Heidelberg.
Neue Blätter für Taubstummenbildung, Zeitschrift für Hör- und Sprachgeschädigten-Pädagogik 1. bis 24. Jg. 1946 bis 1970.
- hörgeschädigte kinder
Vierteljahrszeitschrift der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprach-Geschädigten e.V. Bonn-Bad Godesberg. Mit Sonderheften.
- Die Sonderschule
Zweimonatsschrift Berlin (Ost) mit Beiheften.

Tagungsberichte

Tagungsberichte der Bundesversammlungen des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer, hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer.

Kongreßbericht der Europäischen Föderation von Taubstummenlehrerverbänden. Groningen 1969.

Tagungsberichte der Arbeitstagen für Hörerziehung auf Burg Feuerstein hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer.

Berichte über die Bodenseeländertagungen, hrsg. vom Berufsverband Bayerischer Taubstummenlehrer e.V. München.

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Geistigbehinderte**

Inhaltsübersicht		Seite
1	Die Schule für Geistigbehinderte und ihre Aufgabe	45
1.1	Auftrag und Ziel	45
1.2	Die Schüler	45
1.3	Das sonderpädagogische Personal	46
1.4	Der organisatorische Rahmen	47
1.4.1	Elternberatung	47
1.4.2	Die Schule für Geistigbehinderte als Ganztagschule	48
1.4.3	Gliederung der Schule	48
1.4.4	Unterrichtsformen	48
1.4.5	Tagesablauf	49
1.5	Die Schule für Geistigbehinderte im allgemeinen Schulwesen	49
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	50
3	Erziehung, Unterricht und Therapie	50
3.1	Ermittlung der individuellen Lernfähigkeit	50
3.2	Erziehung und Unterricht	51
3.3	Therapie	53
3.4	Sondermaßnahmen	54
4	Die Stundentafel	55
5	Der Lehrplan	56
5.1	Lernbereiche	56
5.1.1	Lernen im lebenspraktischen Bereich	56
5.1.2	Lernen in Werkstatt, Haus und Garten	67
5.1.3	Lernen im musischen Bereich	72
5.1.4	Lernen im psychomotorischen Bereich	75
6	Literaturhinweise	77

Die Schule für Geistigbehinderte und ihre Aufgabe

1.1 Auftrag und Ziel

Wie jede andere Schule hat auch die Schule für Geistigbehinderte die Aufgabe, ihre Schüler durch systematische Schulung optimal zu fördern. So gilt es, ihnen zu einer größtmöglichen Selbständigkeit zu verhelfen und sie zu befähigen, am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzunehmen. Angesichts der Tatsache, daß der Geistigbehinderte lebenslang mehr oder weniger auf fremde Hilfe bei seiner Lebensführung angewiesen ist, müssen alle erzieherischen Aktivitäten darauf ausgerichtet sein, diese Abhängigkeit zu reduzieren und eine **Selbsthilfe** des Geistigbehinderten anzubahnen und zu fördern.

Daraus ergeben sich folgende Aufgaben:

Aufgrund der Kenntnisse der Lernfähigkeit des Geistigbehinderten sind Lernhilfen zur Förderung der Lernfähigkeit jedes einzelnen Schülers bereitzustellen, die durch Therapiemaßnahmen zu ergänzen sind.

Um den Geistigbehinderten in einem größtmöglichen Maße von fremder Hilfe unabhängig zu machen, muß die Schule eine sorgfältige Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten treffen, die sich einerseits an der individuellen Förderungsmöglichkeit ihrer Schüler, andererseits an den Erfordernissen gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen orientiert.

Die Anforderungen in den einzelnen Lebensbereichen (Familie oder Wohnheim, Arbeitswelt, freie Zeit, soziale Gruppen in der Gesellschaft) müssen bei der Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten berücksichtigt werden, wobei Nahziele betont, individuelles Lerntempo einbezogen und die Anpassung der Lehrmethoden an das Lernverhalten des einzelnen Schülers vollzogen werden müssen.

Die Schule für Geistigbehinderte kann ihrer Aufgabe nur im ständigen Austausch mit Erkenntnissen der Allgemeinen Pädagogik und der Forschungsergebnisse hinsichtlich der Steigerung der Lernfähigkeit der Geistigbehinderten gerecht werden. Darum darf sie ihre Aufgabe nicht in einem isolierten Raum sehen und lösen wollen, sondern muß in ständiger Verbindung mit der pädagogischen und schulpolitischen Diskussion stehen.

Zu den vordringlichsten Aufgaben der Schule gehört es, den Schüler zu befähigen, soziale Kontakte aufzunehmen und am Gruppenleben teilzunehmen. Der zunächst begrenzte Lebens- und Erfahrungsraum der Schüler in kleinen Gruppen muß durch Unternehmungen erweitert werden, an denen alle Schüler der Schule teilnehmen. Grundsätzlich gilt, daß die vielfältigen und umfassenden Aufgaben der Schule für Geistigbehinderte sich nur in einer Ganztagschule bewältigen lassen. Um der Gefahr zu begegnen, die Schüler in einer Ganztagschule von der Außenwelt abzuschirmen und sie in einem Schonraum zu isolieren, ist es unumgänglich, einen Teil der erzieherischen Arbeit außerhalb der Schule durchzuführen; die Schüler müssen lernen, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden und, gelöst von der erzieherischen Aufsicht, selbständig zu handeln. Dazu dienen Übungen, den Schulweg allein zu finden, Spaziergänge und Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Reisen und Besuche von Veranstaltungen außerhalb der Schule.

Schließlich muß die Schule für Geistigbehinderte der Gefahr begegnen können, durch die Organisation der Ganztagschule ihre Schüler zu verschulen. Darum besteht eine weitere unumgängliche Aufgabe darin, den Schülern neben dem Unterricht ausreichend Zeit zu gewähren, in der sie frei von direkten Anforderungen sich den eigenen Neigungen und Interessen entsprechend beschäftigen können.

Besonders hinsichtlich der Forderung, Geistigbehinderte optimal in gesellschaftliche Gruppen zu integrieren, ist diesen Aufgaben zunehmend Beachtung zu schenken.

1.2 Die Schüler

In die Schule für Geistigbehinderte werden Kinder und Jugendliche im Schulpflichtalter aufgenommen, die wegen ihrer geistigen Behinderung in anderen Sonderschulen nicht hinreichend gefördert werden können.

Mit der Bezeichnung „geistige Behinderung“ ist kein eindeutiger Befund ausgesprochen, von dem sich einheitliche pädagogische Maßnahmen ableiten ließen; vielmehr handelt es sich um einen Sammelbegriff für verschiedenartige Behinderungsformen und -grade, die ätiologisch vielfältig bedingt sind und in unterschiedlichen Erscheinungsweisen auftreten. Allen Geistigbehinderten ist eine gravierende Beeinträchtigung der gesamten Entwicklung und insbesondere der Lernfähigkeit eigen. Mit den Ausfällen im kognitiven Bereich sind in der Regel Schwächen im affektiven und psychomotorischen Bereich verbunden, die einhergehen mit Auffälligkeiten im Sozialverhalten. Kontaktstörungen, Sprachstörungen sowie Störungen in der Gesamtmotorik sind besonders häufig gegeben. Das Erscheinungsbild des Geistigbehinderten ist jedoch nicht nur durch häufig parallel auftretende „primäre Defekte“ gekennzeichnet, sondern ebenso durch „sekundäre Bildungen“, die auf ein inadäquates erzieherisches Verhalten zurückzuführen sind und Verhaltensauffälligkeiten wie auch eine zusätzliche Einschränkung der Lernfähigkeit zur Folge haben. Neben dieser in der Regel gegebenen Mehrfachbehinderung können Teilbegabungen auftreten, z.B. im manuellen oder rhythmischen Tun oder auch in isolierten Gedächtnisleistungen.

Die unterschiedlichen Ursachen des Lerndefizits wie auch die unterschiedlichen Auswirkungen auf das Lernverhalten müssen bei der Organisation schulischen Lernens Berücksichtigung finden; äußere und innere Differenzierung müssen eine individuelle Förderung gewährleisten. Es gilt Lernhilfen bereitzustellen, die den individuellen Bedürfnissen entsprechen und eine gestufte Steigerung der Lernfähigkeit zur Folge haben. Dadurch kann erreicht werden, daß der Geistigbehinderte ein positives Sozialverhalten erwirbt, da er lernt, lebenspraktischen Erfordernissen nachzukommen und kleine überschaubare Arbeiten zu übernehmen. Hierdurch kann — jeweils abgestuft nach den individuellen Gegebenheiten — eine größtmögliche Entfaltung der Selbständigkeit erreicht werden.

Das geistigbehinderte Kind lernt in erster Linie durch Nachahmung, praktisches Tun und Anschauung, soweit die erzieherisch gestaltete Umwelt und die persönliche erzieherische Einwirkung durch den Pädagogen die erforderlichen Lernanreize bereitstellen. Vorwiegend durch die Sinne und durch die Hand lernt der Geistigbehinderte seine Umwelt zu bewältigen und ein Selbstbewußtsein zu entwickeln. Da ihm begriffliches Denken weitgehend verschlossen bleibt oder nur in den ersten Anfängen gelingt, scheint das Lernen auf diesem Wege am meisten erfolgversprechend zu sein.

1.3

Das sonderpädagogische Personal

Die vielfachen Aufgaben der Schule für Geistigbehinderte erfordern ein Kollegium, das sich aus Lehrern, Sozialpädagogen, Erziehern, Beschäftigungstherapeuten, Krankengymnasten und Kinderpflegern bzw. Erziehungshelfern zusammensetzt. Besondere Aufgaben fallen den Schulbusfahrern und Pflegern zu.

Leiter einer Schule für Geistigbehinderte ist immer ein Sonderschullehrer, primär ausgebildet in der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik. Wegen der Häufigkeit von Mehrfachbehinderungen muß der Lehrer zusätzlich über Kenntnisse der Lernbehinderten-, Körperbehinderten-, Sprachbehinderten- oder Verhaltensgestörtenpädagogik verfügen.

Die Führung der Klassen und damit die verantwortliche Leitung in Erziehung und Unterricht übernehmen Lehrer und Sozialpädagogen. Als Klassenleiter sind sie verantwortlich für die Gestaltung von Unterrichts- und Tagesverlauf ihrer Klasse. Sie entwerfen den Unterrichtsplan und beraten ihn mit dem am Unterricht beteiligten Erzieher. Außerdem leiten sie ihn in der Gestaltung der unterrichtsfreien Tageszeit an. Sie beobachten die Entwicklung des Schülers und berichten darüber in regelmäßigen Abständen in schriftlicher Form. In diesen Berichten entwickeln sie zugleich den Individualplan für den nächsten Zeitraum. In regelmäßigen Arbeitsgesprächen mit den Kollegen stimmen sie pädagogische Maßnahmen ab und ziehen ggf. Schul- bzw. Facharzt hinzu.

Dem Klassenleiter obliegt gemeinsam mit dem Schulleiter die Entscheidung über die Aufnahme und Einstufung eines geistigbehinderten Schülers in die entsprechende Schul-

stufe. Bei der Vorstellung von Kindern erstellt er eine pädagogische Diagnose, die präzise Aussagen über die Sonderschulbedürftigkeit enthält. Bei der Einschulung entwickelt er einen Beobachtungsplan und entscheidet mit dem Schulleiter nach Ablauf der Probezeit über Aufnahme, Überweisung an eine andere Sonderschule oder eine Einrichtung, die eine optimale Förderung zuläßt. Dazu ist erforderlich, daß er Kontakt zu anderen Institutionen hält.

Der Klassenleiter führt Kursunterricht durch, um Schüler verschiedener Klassen in einzelnen Lernbereichen besonders zu fördern.

Elternarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil seiner Aufgabe. Durch regelmäßige Gespräche und Beratungen im Hause und in der Schule sucht er ein übereinstimmendes Erziehungsverhalten zu erreichen.

Fachlehrer übernehmen in einzelnen Lernbereichen spezielle Aufgaben und unterstützen damit den Klassenleiter. Zu den Fachlehrern gehören: Werk-, Hauswirtschafts-, Handarbeits-, Sport- und Gymnastiklehrer.

Jeder Klasse soll möglichst ein Erzieher zugeordnet werden. Er begleitet den Schüler als Bezugsperson über den ganzen Tag. Während der Unterrichtszeit übernimmt er Einzelaufgaben im differenzierenden Unterricht. In der unterrichtsfreien Zeit (laut Stundentafel) bahnt er Freizeitaktivitäten an und festigt die im Unterricht eingeübten sozialen Verhaltensweisen. Außerdem führt er Aufsichten in der Mittagsruhe und in den Pausen.

Die Erziehungshelferin (Kinderpflegerin) findet ihr Arbeitsfeld vorwiegend im pflegerischen Bereich. Der Beschäftigungstherapeut arbeitet fachspezifisch in Absprache mit den Klassenleitern: Übungen zur Förderung spezieller Bereiche wie der Grob- und Feinmotorik, der Konzentration und Ausdauer, zur Anbahnung sozialer Arbeitsweisen und zum Wahrnehmungstraining.

Der Krankengymnast arbeitet fachspezifisch nach Maßgabe des Facharztes.

Der Schulbusfahrer der Schule für Geistigbehinderte ist für den sicheren Transport der ihm anvertrauten Kinder vom Elternhaus in die Schule und zurück verantwortlich. Das setzt neben seinem fahrerischen Können (Busschein) und seiner körperlichen Eignung ein gewisses Maß von pädagogischen Fähigkeiten voraus. Der Erwerb medizinischer Grundkenntnisse soll durch die Teilnahme an einem entsprechenden Kurs nachgewiesen werden (Krankheitsbilder, Vorsichtsmaßnahmen während des Transportes und beim Ein- und Aussteigen, Gefahrenmomente, erste Hilfe usw.).

Neben dem planmäßigen Fahrdienst steht er der Schule für weitere Aufgaben zur Verfügung.

Dazu gehören:

1. Sonderfahrten: Klassenreisen, Ausflüge, Besichtigungen und Klinikfahrten.
2. Fahrten zu festen Zeiten: Fahrten zu anderen schulischen Veranstaltungen, z.B. Schwimmen.
3. Pflegerische Arbeiten.
4. Wagen- und Rollstuhlpflege (wenn körperbehinderte Kinder beschult werden).

1.4 Der organisatorische Rahmen

1.4.1 Elternberatung

In der Regel ist die Erziehung geistigbehinderter Kinder mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, die nicht zuletzt durch die gesellschaftliche Diskriminierung dieses Personenkreises hervorgerufen werden. Die daraus entstehende Verunsicherung in der erzieherischen Haltung führt nicht selten zu Erziehungsstilen, die durch Verwöhnung oder Überforderung und Inkonsequenz gekennzeichnet sind. Die Nachteile unangemessener Erziehungshaltung müssen im Gespräch verdeutlicht werden. Darüber hinaus sind zusammen mit den Eltern erzieherische Maßnahmen zu erarbeiten.

Die erzieherischen Bemühungen finden eine notwendige Ergänzung durch die Erziehungsberatung von Eltern, da alle Arbeit der Schule letztlich in ihrem Erfolg gefährdet ist, wenn die Eltern nicht für die erzieherische Arbeit gewonnen werden können.

1.4.2 Die Schule für Geistigbehinderte als *Ganztagsschule*

Die Schule für Geistigbehinderte arbeitet als Ganztagsschule. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich u.a.

- aus den erheblich verlangsamten Entwicklungs- und Lernprozessen bei geistigbehinderten Kindern,
- aus den umfanglichen und vielschichtigen Unterrichts- und Erziehungsbereichen,
- aus dem Umstand, daß die Eltern durch ihre unmittelbare Betroffenheit in der Erziehungsaufgabe oftmals überfordert sind und sich daraus zwangsläufig für die Kinder Fehlentwicklungen ergeben, die eine spätere Einordnung der behinderten Menschen in die Gesellschaft erschweren oder gar unmöglich machen,
- aus den langen Schulwegen (übergroße Schuleinzugsgebiete).

1.4.3 *Gliederung der Schule*

Die Schule für Geistigbehinderte ist nicht in Jahrgangsklassen, sondern in Schulstufen gegliedert. Eine Einstufung der Schüler richtet sich nach ihrem geistig-seelischen Entwicklungsstand.

Bei der Zuweisung sind folgende Beurteilungsmaßstäbe ausschlaggebend:

Lern- und Leistungsniveau, Entwicklungslage und soziales Verhalten. Jedoch muß auch das Lebensalter beachtet werden. Es sollten in der Regel zwei Geburtsjahrgänge in einer Schulstufe zusammengefaßt werden, die eine organisatorische und pädagogische Einheit darstellt.

Die Schule für Geistigbehinderte ist somit 5stufig gegliedert:

Vorstufe	Klasse I
Unterstufe	Klasse II
Mittelstufe	Klasse III
Oberstufe	Klasse IV
Abschlußstufe	Klasse V

Ein Verbleiben in einer Schulstufe ist auch über 2 Jahre hinaus möglich, wenn sich die geistig-seelische Entwicklung einzelner Kinder verzögert. Schüler steigen nach angemessener Zeit in höhere Schulstufen auch dann auf, wenn sie in einzelnen Lernbereichen keine Fortschritte machen, aber wegen ihres Alters oder ihrer fortgeschrittenen körperlichen und geistigen Entwicklung die Verbindung zu den anderen Schülern der Klasse verlieren.

Im Hinblick auf die Streubreite in der Entwicklung der einzelnen Schüler und ihrer unterschiedlichen Ansprechbarkeit ist eine innere Differenzierung in jeder Klasse notwendig.

Erweist sich die leistungsmäßige Streuung innerhalb einer Schulstufe als zu weit, so empfiehlt es sich, bei ausreichender Schülerzahl eine äußere Differenzierung durch einen zwei- oder mehrzügigen Aufbau der Schule vorzunehmen.

1.4.4 *Unterrichtsformen*

Die notwendige Differenzierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zeigt sich in folgenden Formen:

1. Klassenunterricht
2. Gruppenunterricht
3. Kursunterricht
4. Einzelunterricht

Klassenunterricht ist gemeinsamer Unterricht der Schüler einer Klasse in breiter Innendifferenzierung. Die Durchführung liegt in den Händen der Klassenleiter.

Im *Gruppenunterricht* werden zeitweilig einzelne Schüler mit gleichen Fähigkeiten, Interessen oder Lernschwächen aus dem Klassenverband zusammengefaßt.

Kursunterricht umfaßt Schüler verschiedener Klassen. Im Rahmen von klassenübergreifenden Leistungs- und Niveaugruppen fördert er die ausgewählten Schüler in besonderen Lernbereichen.

Einzelunterricht dient der besonderen Beobachtung und Förderung einzelner Kinder mit individuellen Erziehungs- und Lernbedürfnissen.

1.4.5

Tagesablauf

Für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit steht ein wöchentlicher Zeitrahmen von 40 Unterrichtsstunden zu je 40 Minuten zur Verfügung. Die in der Stundentafel für jede Klasse vorgeschriebenen Unterrichtsstunden sind vorzugsweise auf den Vormittag zu legen. Der Klassenleiter entscheidet unter Berücksichtigung der individuellen Belastbarkeit der Kinder über Anzahl, Dauer und Wechsel der Unterrichtseinheiten. Festliegende Unterbrechungen des Unterrichts sind die Frühstückspause, das Mittagessen, die Mittagsruhe und die Kaffeepause am Nachmittag.

Wegen der geringen Belastbarkeit der Schüler ist eine Zusammenballung von stark beanspruchenden Unterrichtsstunden zu vermeiden. Der Tagesablauf muß in ausgewogener Weise den Wechsel zwischen gezielten Anforderungen und von den Schülern frei zu wählenden Beschäftigungen gewährleisten.

Folgender Tagesplan gilt als Beispiel für den zeitlichen Unterrichtsablauf eines Tages:

- 7.45 bis 8.00 Uhr Anlaufzeit
- 8.00 bis 8.40 Uhr 1. Stunde
- 8.40 bis 8.45 Uhr Pause
- 8.45 bis 9.25 Uhr 2. Stunde
- 9.25 bis 9.55 Uhr Frühstück
- 9.55 bis 10.35 Uhr 3. Stunde
- 10.35 bis 10.40 Uhr Pause
- 10.40 bis 11.20 Uhr 4. Stunde
- 11.20 bis 11.25 Uhr Pause
- 11.25 bis 12.05 Uhr 5. Stunde
- 12.05 bis 13.00 Uhr Mittag
- 13.00 bis 14.00 Uhr Mittagsruhe bzw. Förderstunde
- 14.00 bis 15.30 Uhr 6. und 7. Std. (Blockstd. einschl. Kaffeetrinken)
- 15.30 bis 16.30 Uhr 8. Std. (einschl. Rüst- bzw. Auslaufzeit)

1.5

Die Schule für Geistigbehinderte im allgemeinen Schulwesen

Im Vorschulbereich kann die Schule für Geistigbehinderte lediglich Beratung anbieten. Die Frühbetreuung geistigbehinderter Kinder vom 3. Lebensjahr an wird von Sonderkindertagesheimen öffentlicher und privater Träger geleistet. Mit diesen Einrichtungen arbeitet die Schule auf der Grundlage gegenseitiger beratender Hilfe eng zusammen.

Wegen der Besonderheit der geistigen Behinderung besteht zwischen der Schule für Geistigbehinderte und den allgemeinen Schulen selten die Möglichkeit einer Umschulung.

Da aber grundsätzlich keine endgültigen Aussagen über die Entwicklung Geistigbehinderter möglich sind, muß der Übergang zur Schule für Lernbehinderte für einzelne Schüler gewährleistet sein. Dabei ist eine nachgehende Beratung und Betreuung durch die Schule für Geistigbehinderte sicherzustellen.

Das gehäufte Auftreten von Mehrfachbehinderungen macht die enge Zusammenarbeit mit den übrigen Sonderschultypen erforderlich.

Die allgemeinen Schulen sind für allgemein-pädagogische Fragen und für die speziellen Probleme der Lernbereiche unentbehrliche Gesprächspartner der Schule für Geistigbehinderte.

Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Bei der Einschulung ist ein Entwicklungsstand des Kindes vorauszusetzen, der die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen ermöglicht. Das Kind sollte fähig sein, sich sauber zu halten, seine Gesamtmotorik sollte so weit entwickelt sein, daß es selbständig gehen oder sich mit Hilfsmitteln fortbewegen und seine Hände über bloß dranghaftes Hantieren hinaus gebrauchen kann. Das Kind muß sich so verhalten können, daß es nicht sich selbst oder andere durch unkontrollierte, aggressive Handlungen ständig gefährdet und das Arbeiten in einer Gruppe durch ununterbrochene Unruhe unmöglich macht. Der Schüler muß also in einer Gruppe tragbar sein, ohne andere Kinder, Lehrer und Erzieher zu überfordern.

Sind bei der Einschulung eine oder mehrere dieser Voraussetzungen nicht eindeutig zu beurteilen, gilt das Kind als vorläufig aufgenommen. In einer Beobachtungszeit, die in der Regel 6 Monate nicht unterschreiten sollte, soll es sich erweisen, ob durch erzieherische Maßnahmen die Mindestanforderungen erfüllt werden können. Die Eltern sind in diesen Fällen darauf hinzuweisen, daß über die endgültige Aufnahme später entschieden wird.

Zeigen sich trotz intensiver erzieherischer Bemühungen keine Lernfortschritte oder tritt ein durch Krankheit bedingter Leistungsabfall ein, muß das Kind vom Schulbesuch zurückgestellt oder in eine Einrichtung überwiesen werden, die der Schwere seiner Behinderung besser entspricht. Die gegenwärtige bauliche und personelle Ausstattung der Schule für Geistigbehinderte erlaubt es nicht, Kinder aufzunehmen, die überwiegend auf körperliche Pflege angewiesen sind.

Bei den Schülern, die aus anderen schulischen Einrichtungen (Schulkindergarten, Grundschule, Sonderschulen) zur Aufnahme vorgestellt werden, ist in einer mehrwöchigen Beobachtungszeit sorgfältig zu prüfen, ob es sich um eine eindeutige geistige Behinderung handelt oder um ein Lernversagen, dem durch geeignete individuelle Förderungsmaßnahmen in der Schule für Lernbehinderte begegnet werden könnte. In jedem Fall sollte ein fachärztliches Gutachten angefordert werden, das Auskunft darüber gibt, ob organische oder funktionelle Beeinträchtigungen feststellbar sind. Außerdem muß eine gründliche Anamnese (Eltern- und Lehrerbefragung) durchgeführt werden, um die Ursachen des Lernversagens möglichst vollständig zu erfassen. Auf diese Weise können Schüler, deren Lernversagen primär auf Verhaltensstörungen und Milieuschädigungen zurückzuführen sind, erfaßt werden; für diese Kinder sind besondere Maßnahmen in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht innerhalb anderer Sonderschulen vorzusehen (Kleinklassen, B-Züge, Förderkurse usw.).

Die Überprüfung der Lernfähigkeit während der Beobachtungszeit erlaubt noch keine endgültigen Aussagen über die zukünftige Entwicklung. Aus diesem Grunde muß die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Sonderschulen gewährleistet sein.

Einschulung, Umschulung an andere Sonderschulen und Zurückstellungen sind im übrigen in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ geregelt.

Die Dauer des Schulbesuchs für geistigbehinderte Kinder und Jugendliche entspricht der gesetzlichen Schulpflicht. Besteht eine begründete Annahme, daß ein Schüler durch Verlängerung der Pflichtschulzeit weitere Förderung erfährt, so wird auf Antrag der Erziehungsberechtigten und aufgrund eines Gutachtens der zuständigen Schule über einen längeren Schulbesuch durch den Schulaufsichtsbeamten entschieden.

Daran schließt sich ein „Berufsschulunterricht“ für geistigbehinderte Jugendliche an. Für die Durchführung dieses Unterrichts sind Sondereinrichtungen und Sondermaßnahmen notwendig.

Erziehung, Unterricht und Therapie

3.1 Ermittlung der individuellen Lernfähigkeit

Voraussetzung jeder erzieherischen Bemühung ist die sorgfältige Ermittlung der individuellen Lernfähigkeit des Schülers: um die Anforderungen für einzelne Unterrichtseinheiten als auch für einen langfristigen Erziehungsplan abstimmen zu können, ist eine

präzise Erfassung der Lernsituation und der Lernmöglichkeit in einzelnen Bereichen unabdingbar. Es ist davon auszugehen, daß globale Umschreibungen von Verhaltensweisen der Schüler wenig hilfreich sind. Eine exakte Beschreibung von bisher erreichten oder noch nicht erreichten Verhaltensqualifikationen vermittelt ein deutlicheres Bild von der individuellen Lernsituation des Schülers.

Die Ermittlung der Lernfähigkeit ist nicht nur zu Beginn der Schulzeit zwecks richtiger Zuweisung zur entsprechenden Schulstufe vorzunehmen. In regelmäßigen Abständen muß diese wiederholt werden; die Ergebnisse, die aus systematischen Beobachtungen während der verschiedenen Erziehungssituationen gewonnen werden, sind schriftlich festzuhalten. Damit ist gesagt, daß es sich um eine Bestandsaufnahme pädagogisch relevanter Daten handelt und nicht etwa um Befunde medizinischer und psychologischer Diagnostik.

Die zur Zeit vorliegenden psychologischen Tests können als ein Hilfsmittel verstanden werden, um einen möglichst umfassenden Überblick über die individuelle Lernsituation und evtl. um einen Einblick in psychische und motorische Störungen zu gewinnen.

Unentbehrlich ist schließlich das Wissen um die familiäre Situation des Schülers, da zusätzliche Lernerschwerungen hier nicht selten ihre Ursache haben. Die pädagogische Anamnese, die zu Beginn der Schulzeit durch Mitglieder des Kollegiums erstellt wird, wie auch die regelmäßigen Berichte setzen den guten Kontakt zum Elternhaus voraus.

Bei der Ermittlung der Lernfähigkeit ist davon auszugehen, daß Lernen nicht als eine feststehende Größe verstanden werden kann; Lernfähigkeit entwickelt sich erst im Lernprozeß. Um eine Steigerung der Lernfähigkeit durch gezielte Hilfe zu erreichen, müssen in den Bericht über die aktuelle Lernsituation Vorschläge für die kurzfristige und langfristige Erziehung eingehen. Dadurch kann ein planmäßiges Vorgehen unterstützt, Lernerfolge können bestätigt, kontrolliert, Erziehungsvorstellungen können weiter entwickelt oder korrigiert werden.

3.2

Erziehung und Unterricht

Die Arbeit in der Schule für Geistigbehinderte unterscheidet sich grundsätzlich von der Arbeit aller anderen Sonderschulen; Erziehung und Unterricht stellen sich als Einheit dar. Sie sind nicht getrennt zu betrachten. Das allgemeine Lernziel, den Schüler zur optimalen Selbsthilfe zu führen, kann nicht in den konventionellen Unterrichtsfächern durchgeführt werden. Die Unselbständigkeit und Hilfsbedürftigkeit des geistigbehinderten Schülers in allen Lebensbereichen machen es erforderlich, alle pädagogischen Anstrengungen darauf auszurichten, die Abhängigkeit des Geistigbehinderten von fremder Hilfe zu reduzieren. Darum gilt es, in täglichen Übungen elementare Verhaltensweisen aufzubauen, damit der Schüler lernt, den Anforderungen in seiner speziellen Lebenssituation nachzukommen.

Die Lernziele und Lerninhalte, die gemäß dem individuellen Leistungsstand des Schülers auszuwählen sind, werden zunächst von den Bedürfnissen des Schülers und von seiner Begegnung mit der unmittelbaren Umwelt abgeleitet. In dem Maße, in dem der Erfahrungsbereich erweitert werden kann, wird es möglich sein, Lernziele zu setzen, die über die Ebene des konkreten, anschaulichen Tuns hinausführen zu einem Lernen, das die mehr begrifflichen Fähigkeiten herausbildet. Über die Anbahnung von einzelnen Fähigkeiten und die Ausbildung einzelner Fertigkeiten hinaus erfährt der Schüler durch die Befähigung in den einzelnen Lernbereichen Selbstvertrauen und Lebenszuversicht, die er besonders zur Bewältigung seines Lebens außerhalb des Schulbereiches braucht. Eine Vorrangstellung erfährt das Lernen im sozialen Bereich, zu dem kognitive, affektive und psychomotorische Fähigkeiten beitragen. Daraus folgt, daß die Erziehung zum Sozialverhalten nicht isoliert betrieben werden kann, sondern als durchgängiges Prinzip der gesamten Schulerziehung betrachtet werden muß.

Häufig sind bei geistigbehinderten Schülern Störungen im Sozialverhalten gegeben, die durch die primäre Schädigung als auch durch eine Fehlerziehung bedingt sein können. Hier sind zwei Grundsätze von besonderer Bedeutung. Einmal müssen alle erzieherischen Maßnahmen auf die individuellen Situationen des Schülers abgestimmt werden, um

Hemmungen, Unsicherheit oder übergroße Aggressionen abzubauen und Kommunikationsbereitschaft und Selbstbeherrschung aufzubauen. Die behutsamen erzieherischen Hilfen können jedoch nur erfolgreich sein, wenn sie in enger Kooperation zwischen Schule und Elternhaus durchgeführt werden. Darum ist es unabdingbar, daß für jedes einzelne Kind Erziehungsvorstellungen in Form eines Erziehungsplanes entwickelt werden, die mit den Eltern abzusprechen sind.

Kontaktaufnahme und Hinführung zur Selbständigkeit

Zu Beginn der Schulzeit muß jede Gelegenheit genutzt werden, um den Kontakt zwischen den Pädagogen und den Schülern herzustellen und zu stabilisieren, um dadurch die Voraussetzung für erzieherische Einwirkungen zu schaffen.

Der Schüler muß lernen, eigene Wünsche verständlich zu machen und Anweisungen zu verstehen und zu befolgen. Dabei ist es wichtig, daß alle für die Erziehung Verantwortlichen übereinstimmend und konsequent handeln. Ist das nicht der Fall, wird die Verhaltensunsicherheit des Schülers gesteigert. Lob und Bestätigung, auch Anerkennung kleiner Leistungen sind ebenso wichtig wie eine stetige und sichere Führung. Dennoch darf die Erziehung nicht in ein bloßes Anweisen, Gebieten und Verboten abgleiten, weil ein solches Vorgehen von vornherein jeden Versuch kindlicher Eigeninitiative im Keim ersticken könnte. Obwohl in den meisten Fällen der Schüler in den ersten Jahren auf ständige Hilfe und Anleitung angewiesen ist, muß dennoch von Anfang an jede Führung darauf angelegt sein, zugunsten der Selbständigkeit des Schülers zurückzutreten. Im Hinblick darauf, daß die schulentlassenen Jugendlichen möglichst unabhängig von fremder Unterstützung leben sollen, müssen sie frühzeitig — jeweils ihrer Entwicklung gemäß — Gelegenheit finden, selbständig zu handeln. Gerade hier liegt die Gefahr der Unterforderung näher als die der Überforderung.

Verhalten in der Gruppe

Es gehört weiterhin zu den vordringlichen Aufgaben, die Schüler gruppenfähig zu machen. Sie müssen lernen, zunächst in kleinen, später in größeren Gruppen zusammen zu spielen und zu arbeiten. Verträglichkeit und Einordnung in die Gruppe schaffen die Voraussetzungen für gemeinsames Arbeiten und für gemeinsame Erlebnisse. Das Selbstvertrauen des einzelnen Schülers wird durch die Zuwendung des Erwachsenen und durch kooperatives Verhalten gegenüber den Mitschülern gestärkt. Zumindest zu Anfang der Schulzeit sind tägliche Übungen erforderlich, die auf rücksichtsvolles Verhalten abzielen und das Zusammenleben in einer Gruppe ermöglichen. Dabei sollte beachtet werden, daß die Schüler nicht nur zu einer bloß passiven Anpassung angeleitet werden; ihr Selbstvertrauen ist zu stärken, daß es ihnen gelingt, sich in einer Gruppe zu behaupten und durchzusetzen. Andererseits ist es in nicht seltenen Fällen geboten, eine Distanzlosigkeit gezielt abzubauen, um die Schüler zu befähigen, sich in weiteren sozialen Gruppen angemessen zu benehmen.

Selbstbeherrschung und Arbeitshaltung

Neben auffälligem Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen sind bei geistigbehinderten Kindern in erhöhtem Maße Mängel und/oder Störungen in der Selbstbeherrschung und in der Sachzuwendung gegeben. Die mangelnde Fähigkeit, auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zu verzichten und sachbezogene Ziele über einen längeren Zeitraum hin zu verfolgen, machen spezielle Maßnahmen erforderlich. Während geistigbehinderte Kinder in den ersten Entwicklungsstufen nur auf bio-physische Reize des Wohlbefindens oder Unbehagens reagieren und die Motivation der Lustgewinnung im Vordergrund steht, muß darauf geachtet werden, die Empfänglichkeit für mehr abstrakte oder symbolische Belohnungen zu steigern. Eine Selbstbeherrschung, Leistungs- und Arbeitsfreudigkeit kann nur dadurch angebahnt werden, daß bei der Gestaltung der gesamten Schularbeit das Interesse der einzelnen Schüler Berücksichtigung findet. Außerdem braucht der Schüler häufige und starke Anreize, die in kurzen Intervallen wiederholt werden müssen, um seine Konzentrationsfähigkeit zu stützen und um den verschiedenen Ablenkungen zu begegnen.

Um eine **Förderung der Gesamtpersönlichkeit** des Geistigbehinderten zu gewährleisten, muß bei der Auswahl der Lernziele und der Lerninhalte innerhalb der u.a. Lernbe-

reiche davon ausgegangen werden, daß in gleichem Maße die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Funktionen berücksichtigt werden. Da die Ausfälle in den einzelnen Funktionsbereichen unterschiedlich sind, ist es erforderlich, entsprechend der individuellen Lernsituation des einzelnen Kindes Schwerpunkte zu setzen und zumindest zeitweilig besonders intensive Lernhilfen für die einzelnen Bereiche anzubieten.

Um die Lernfähigkeit anzuregen und zu steigern, ist besonders zu Beginn der Schulzeit großer Wert auf eine systematische Bewegungserziehung und auf systematische Wahrnehmungsübungen zu legen; visuelle und auditive Fähigkeiten sowie motorische und haptische Fertigkeiten müssen in einem abwechslungsreichen Training gesteigert werden, da durch diese elementare Schulung die Voraussetzung für aufbauendes Lernen geschaffen wird.

Das Prinzip der Individualisierung ist schon aus dem Grunde geboten, weil die Schüler sich sowohl in der Art als auch in dem Grad der Behinderung unterscheiden. Darüber hinaus haben bei den Schülern unterschiedliche vorschulische Förderungsmaßnahmen zu wenig übereinstimmenden Lernsituationen geführt. So ist auch bei fortschreitenden Anforderungen ein Lernerfolg des einzelnen Schülers innerhalb der Gruppe nur durch verschiedene Formen der inneren Differenzierung zu erreichen. Dabei ist stets die Gefahr der Überforderung und der Unterforderung im Auge zu behalten, da geistigbehinderte Schüler in solchen Fällen besonders leicht in ihrer Lernbereitschaft zurückgeworfen werden.

3.3

Therapie

Da die geistige Behinderung in der Regel mit Beeinträchtigungen oder Störungen im motorischen, sprachlichen und sozialen Bereich einhergeht, ist es unabdingbar, über die tägliche Arbeit im Klassenverband hinaus gezielte Therapie-Maßnahmen durchzuführen. Die Erarbeitung eines Therapieplanes setzt eine sorgfältige Diagnose voraus, die in Zusammenarbeit von Medizinern (Facharzt), Psychologen und Pädagogen zu erstellen ist.

Therapie-Maßnahmen sind nur dann erfolversprechend, wenn sie möglichst früh beginnen und regelmäßig angewandt werden. Die Therapie erfolgt einzeln oder in Kleingruppen. Durch Absprache zwischen Therapeuten und Pädagogen soll gewährleistet werden, daß die beabsichtigte Verhaltensänderung gemeinsam angesteuert wird.

In der Bewegungstherapie werden Maßnahmen durchgeführt, die der Verbesserung der gestörten motorischen Funktion und dem Aufholen des motorischen Entwicklungsrückstandes dienen. Es sollen Bewegungsstereotypen abgebaut, hypermotorische Bewegungsabläufe gesteuert und antriebsarme Schüler aktiviert werden. Eine solche Therapie wirkt sich in der Veränderung der psychischen Verfassung aus, die sich in einer psychomotorischen Straffung, einer Hebung des Selbstbewußtseins und in der Freude über die erreichte Leistung äußert.

Das trifft auch für die Beschäftigungstherapie zu, bei der Übungen zur Verbesserung von Grob- und Feinmotorik durchgeführt werden. Durch Wahrnehmungstraining gewinnt der Schüler innere Sicherheit, Mut und Selbstvertrauen, werden Ausdauer und Konzentration gefördert. Die funktionelle Beschäftigungstherapie wird in Zusammenarbeit mit der Krankengymnastik durchgeführt.

Die Sprachtherapie bietet Hilfen zur Heilung und Besserung von Störungen im Bereich der Sprache, des Sprechens, der Stimme und der Rede. Ziel ist die Beseitigung oder Minderung der sprachlichen Fehlleistungen sowie die Förderung der sprachlichen Kommunikation. Dadurch soll einer sozialen Beeinträchtigung begegnet werden. Gleichzeitig dient die Sprachtherapie der Erweiterung des Wortschatzes und des Sprachverständnisses.

In der Verhaltenstherapie werden Verhaltensstörungen behandelt. Voraussetzung dafür ist eine genaue Beobachtung und Beschreibung der Verhaltensauffälligkeit. Durch ein systematisch aufgebautes und regelmäßiges Training soll erreicht werden, daß der Schüler neue Verhaltensweisen erlernt und dadurch befähigt wird, sich in sozialen Gruppen angemessen zu bewegen.

3.4 **Sondermaßnahmen**3.4.1 *Sondermaßnahmen im schulischen Bereich*

- a) Verhaltenstraining während der gemeinsamen Mahlzeiten. Insbesondere in der Vor- und Unterstufe ist es notwendig, adäquates Verhalten beim Essen anzubahnen. Aber auch in den anderen Stufen muß durch ständige pädagogische Einflußnahme das erlernte Verhalten gefestigt werden.
- b) Erstellung von pädagogischen Diagnosen mit Hilfe von Anamnesen, Tests und Beobachtungen.

3.4.2 *Regelmäßige Erziehungsberatung von Eltern mit vorschulpflichtigen Kindern, die der Schule für Geistigbehinderte gemeldet wurden*

Die Elternberatung kann nicht früh genug beginnen. Um Fehlentwicklungen zu vermeiden und falschen Erziehungshaltungen zu begegnen, sollte die Schule auch diejenigen Eltern beraten, deren Kinder noch nicht schulpflichtig sind. Informationen über Sonderkindertagesheime und Ärzte zeigen sich oft als notwendig. Besondere Aufgaben der Erziehungsberatung erstrecken sich auf Eltern, deren Kinder noch vom Schulbesuch zurückgestellt sind. Hier geht es in erster Linie darum, gemeinsam mit den Eltern einen Erziehungsplan aufzustellen, durch den die Schulreife des Kindes gefördert werden kann.

3.4.3 *Erziehungsberatung von Eltern, deren Kinder in der Schule für Geistigbehinderte beschult sind*

In Einzelfällen bedürfen die Eltern einer intensiven, zeitlich begrenzten Erziehungshilfe.

Viele Eltern sind verunsichert und stehen hilflos dem Problem der Erziehung eines geistigbehinderten Kindes gegenüber. Es ist notwendig, mit den Eltern gemeinsam einen Erziehungsplan und ein Programm für Verhaltenstraining zu erstellen. Zunächst muß eine Anleitung im Elternhaus stattfinden, da viele Verhaltensstörungen im häuslichen Milieu auftreten, später kann dann diese Anleitung in der Schule gegeben werden.

Durch gezielte Erziehungshilfen gewinnen die Eltern das dringend notwendige Vertrauen zur Schule. Sie erfahren, daß durch angemessene Reaktionen des Erziehers Verhaltensänderungen bei ihren Kindern erreicht werden können. Erfolgserlebnisse dieser Art ermutigen die Eltern dazu, ihre Kinder anzunehmen und sie durch Zuwendung zu bestätigen. Fehleinstellungen und Fehlverhalten könnten auf diesem Wege verändert und abgebaut werden.

3.4.4 *Nachgehende Beratung*

Eine weitere Beratung ist vor und bei der Schulentlassung angezeigt. Es fehlt den Eltern in der Regel ein Überblick über die Möglichkeiten der beruflichen und sozialen Eingliederung, etwa in Werkstätten und Wohnstätten für Behinderte. Die Beratung sollte in Zusammenarbeit mit dem Landessozialamt erfolgen. Nicht zuletzt muß der Pädagoge auch imstande sein, den Eltern Auskünfte über die Sonderstellung des Geistigbehinderten in rechtlichen Fragen zu geben.

Die Stundentafel

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	30	30	31	31							
Sachkundl. Gesamtunterr.					11	11	8	8	8	8	
Lebensprakt. Erz.					13	13	10	10	10	10	
Werken/ Nadelarbeit					4	4	5	5	5	5	
Hauswirtschaft							4	4	4	4	
Rhythm.-musik. Tun					2	2	2	2	2	2	
Leibeserziehung					2	2	3	3	3	3	
Religiöse Erziehung							2	2	2	2	
Schüler- grundstunden	30	30	31	31	32	32	34	34	34	34	
Kurse											
Förderstunden											
Klassenteilungen	7	7	8	8	9	9	10	10	10	10	
Therapie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	39	39	41	41	43	43	46	46	46	46	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Der Lehrplan

5.1 Lernbereiche

Lernbereiche sind:

- Lernen im lebenspraktischen Bereich:
Umwelt (einschließlich Religion), Verkehr, Hygiene (einschl. Sexualerziehung),
Muttersprache, Lesen und Schreiben, Rechnen,
- Lernen in Werkstatt, Haus und Garten:
Werken und Textiles Werken, Technik, Hauswirtschaft und Gartenarbeit,
- Lernen im musischen Bereich:
Musik, bildnerisches Gestalten,
- Lernen im psychomotorischen Bereich:
Rhythmik, Turnen, Schwimmen.

Die Lernbereiche werden im folgenden näher beschrieben. In der linken Spalte werden Lerninhalte genannt, die verbindlich in die Erziehungspläne aufzunehmen sind. Diese Lerninhalte werden in der rechten Spalte durch Beispiele erläutert, die durch andere ersetzt oder erweitert werden können. Es ist Aufgabe des Klassenleiters, ausgehend von den verbindlichen Lerninhalten die Lernziele zu entwickeln, die der Lernsituation des einzelnen Schülers entsprechen.

5.1.1 *Lernen im lebenspraktischen Bereich*

Umwelt

Es ist die Aufgabe des Unterrichts, den Schüler mit den Gegebenheiten und Vorgängen seiner Umwelt vertraut zu machen. Er soll lernen, seine Umwelt wahrzunehmen, zu verstehen und sich angemessen zu verhalten.

Ein besonderes Augenmerk ist auf die Förderung in der Muttersprache zu legen. Übungen stehen in engem Zusammenhang mit Sachbegegnungen und Umwelterfahrungen.

In der Vor- und Unterstufe liegt der Schwerpunkt des Unterrichts darin, daß der Schüler lernt, sich im Klassenraum, im Schulhaus und im Schulgebäude zurechtzufinden. Erste Zeitvorstellungen sind zu entwickeln.

In der Mittelstufe wird der Aufgabenbereich vergrößert, damit der Schüler seine Erfahrungen und Kenntnisse erweitern kann. Soziales Verhalten wird geübt, so daß der Schüler sich auch außerhalb des Klassenverbandes selbständig zurechtfinden kann.

Mit dieser Ausweitung des Unterrichts ergeben sich Verbindungen zu anderen Inhalten, z.B. zur Verkehrserziehung und zur Hygiene.

In der Oberstufe werden Fragen zum aktuellen Geschehen in der Öffentlichkeit oder zu persönlichen Erlebnissen als Ausgang für den Unterricht genommen. Es ist anzustreben, an durchschaubaren Vorgängen und Gegebenheiten Kausalzusammenhänge aufzuzeigen.

In der Abschlußstufe tritt als neuer Schwerpunkt des Unterrichts allmählich eine Hinführung zur Arbeitswelt hinzu.

Der Jugendliche soll lernen, innerhalb einer Gemeinschaft Verantwortung gegen sich selbst und für andere zu tragen.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe

Schulische Umwelt

Verhalten in der Klasse

Verhalten gegenüber den Erwachsenen, Mitschülern, Gegenständen.

Klassenraum und Platz in der Klasse

Tisch und Stuhl, das Ordnen und Umstellen, das Ablagefach, Sitzen am Tisch.

**Die nähere Umgebung
der Schule mit Lehr-
spaziergängen**

Häusliche Umwelt

**Erste zeitliche
Orientierung**

Vom Wetter

Spiel- und Arbeitsmaterial

Holen, Wegräumen, Ordnen. Sachgemäßer Umgang mit dem Material. Meine Sachen, deine Sachen, Klasseneigentum.

Essenspausen

Tischdecken, Abräumen, Selbstbesorgung bei Tisch, Streichen von Brot, Schneiden von Obst, Verhalten bei Tisch.

Garderobe und Toilettenraum

Selbständiges An- und Auskleiden, Unterscheidung der Kleidungsstücke, Ordnung in der Garderobe, selbständige Benutzung der Toiletten, Händewaschen.

Schlafräum

Mein Bett und das Bettzeug, Verhalten im Schlafräum.

Küche

Holen und Zurückbringen des Geschirrs, Erkennen und Zuordnen des Geschirrs.

Unfallverhütung im Schulhaus

Treppen und Treppengeländer, Fenster und Türen, Steckdosen, der gebohrte Fußboden.

Schulbus

Ein- und Aussteigen, mein Sitzplatz, Verhalten im Bus, der Schulbusfahrer.

Schulgelände

Eingang und Einzäunung, Spielen miteinander, gefährliche Spiele, Benutzung der Papierkörbe.

Das Spielen in der Sandkiste, Gebrauch der Spielgeräte.

Das Turnen an den Geräten, Rücksichtnahme auf andere.

Bäume und Blumen, Vögel, das Vogelnest, Futterhäuschen.

Auf der Straße

Bürgersteig und Fahrbahn, verschiedene Fahrzeuge, viele Menschen, eine Baustelle, Läden, Schaufensterauslagen, Wohnhäuser, besondere Gebäude.

Grünanlagen

Kinderspielplatz, Parkordnung, Tiere im Park, der Teich.

Mein Zuhause

Mein Name, Namen der Familienmitglieder. Häusliches Leben.

Besuch

Verwandte, Nachbarn, Nachbarskinder.

Tagesablauf, Wochenablauf, Wochenende, Ferien, Jahreszeiten.

Feste und Feiern

Geburtstagsfeier, Weihnachtsvorbereitungen, Schulfeste.

Sonne, Regen, Wolken, Gewitter, Sturm, Nebel, Schnee, entsprechende Kleidung.

Arbeitsplan Mittelstufe**Aufgaben in der Schule**

Tischdienst, Aufräumen, Abwaschen, Reinigen des Raumes, Blumenschmuck, Tierpflege, Gartenarbeit, Besorgungen, Aufträge.

Öffentliche Einrichtungen**Verkehrsmittel in der Nähe der Schule**

Bus, Straßenbahn, U-Bahn, Haltestelle, Bahnhof, Fahrkarte, Bahnsteig, Ein- und Aussteigen.

Die Post

Der Brief, Briefmarke, Briefkasten, Briefträger, Paket, Paketwagen.

Einkaufen**Der Kaufladen in der Schule**

Die Waren (kleines, großes Paket). Die Kasse.

Auf dem Wochenmarkt

Gemüse, Obst, Blumen, Eier.

Im Selbstbedienungsladen

Warenkorb, Auswahl, Kasse.

Ständige Übungen

Verhalten im Schulgelände, Verhalten gegenüber den Mitschülern, den Erziehern, den Gegenständen. Selbständiges An- und Auskleiden. Selbständige Benutzung der Toiletten. Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft.

Die Jahreszeiten, die Wochentage.

Mein Name, meine Adresse.

Arbeitsplan Oberstufe**Unsere Stadt**

Innenstadt, Hafen, Elbe, Alster, Fernsehturm. Ausflugziele in der näheren Umgebung.

Im Park: Blumen, Parkordnung, Spielplatz, Tierpark.

Im Wald: Tiere im Wald, verschiedene Bäume, Schonung, Schutz des Waldes, Feuergefahr.

Schulgarten

Gemüse, Blumen, Unkraut, Tiere.

Aus der Arbeitswelt

Straßenreinigung, Baustellen, Handwerker, Hausbau, Tankstelle, Besuch der Werkstatt für Behinderte.

Aus dem Zeitgeschehen

Besondere Ereignisse in Hamburg.

Aktuelle Ereignisse in der Welt: Berichte aus der Presse, dem Rundfunk, dem Fernsehen.

Ständige Übungen

Verhalten gegenüber den Mitmenschen und den Gegenständen. Rücksichtnahme auf andere. Beachten von Regeln und Verordnungen innerhalb und außerhalb des Schulgeländes. Hilfeleistungen in der Schule. Der Einkauf. Jahreszeiten, Monate, Wochentage, Uhrzeiten, Name und Adresse.

Arbeitsplan Abschlußstufe**Leben in der Gemeinschaft**

Übernahme von selbständigen Arbeiten, z.B. bei Erkrankung oder Berufstätigkeit der Mutter.

Freizeitgestaltung

Anregungen für Hobbies, Kontakte zu außerschulischen Gruppen, Anlegen von Sammlungen, Beschäftigungsspiele, Handarbeiten und Basteln, Tierhaltung und Gartenarbeit, Ferienpaß.

Öffentliche Einrichtungen

Die Feuerwehr: Feuermelder, Löschzug, Rettungswagen.

- Die Polizei: Notruf, Auskunft und Hilfe, Regelung des Verkehrs.
 Das Krankenhaus. Die Sparkasse: Sparkonto. Verkehrsmittel: Nah- und Fernverkehr.
 Einrichtungen zur Versorgung mit Energie und Wasser.
 Zuständiges Ortsamt: Familienfürsorge.
 Fundbüro. Öffentliche Bücherhalle.
 Wiederholung der Besichtigungen aus Mittel- und Oberstufe.
 Neu: Flughafen, Kinderheime, Kindergärten, Schulen, Altersheime.
- Aus der Arbeitswelt** Bekanntmachen mit verschiedenen Berufsbildern, z.B. Gärtner, Müllwerker, Maler, Bäcker, Tankwart, Fabrikarbeiter, Landarbeiter. Einführen in Arbeiten der Werkstatt für Behinderte.
- Aus dem Zeitgeschehen** Information durch Presse, Rundfunk, Fernsehfunke, Nachrichten, Wetter, Verkehrsdurchsagen.
 Besondere Ereignisse: z.B. Ausstellungen, Naturkatastrophen, Fortschritte der Technik.
 Politische Ereignisse.
- Ständige Übungen** Rücksichtnahme und Verhalten gegenüber anderen. Der Kalender. Der Einkauf. Die Nahverkehrsmittel. Persönliche Daten: Name, Adresse, Geburtstag, Namen der Eltern. Fortführen der Übungen aus den vorhergegangenen Stufen. Benutzen öffentlicher Einrichtungen.

Religion

Das christliche Gedankengut, das für den Unterricht auszuwählen ist, soll zur Sozialisation beitragen. Es ist also von der Frage auszugehen, welche Inhalte des Religionsunterrichts geeignet sind, die Lebenssituation des geistigbehinderten Menschen zu verändern und zu verbessern, welche ihm helfen können, Konflikte zu verstehen und zu bewältigen. Es wird sich dabei um die Vermittlung sozio-kultureller Muster und Normen handeln, die sowohl unter ethischem als auch unter christlichem Aspekt von Bedeutung sind.

Grundsätzlich ist von der realen Situation der Schüler, von ihren Konflikten, Nöten und Erwartungen, von Situationen in der Klasse oder der Gruppe auszugehen. Dabei sollen die Schüler zunächst die eigene Situation oder die der Gruppe erkennen lernen, ehe versucht wird, sie mit der Sinnfrage zu konfrontieren. Der Lehrer muß seinen Unterricht also auf Begebenheiten innerhalb der Schule und der Umwelt aufbauen. Deshalb kann nicht der biblische Text Ausgangspunkt für den Unterricht sein, sondern die reale Situation der Schüler. Ein biblischer oder literarischer Text sollte nur im Unterricht herangezogen werden, wenn er einen Funktionswert im Zusammenhang mit dem Problem der Lebensbewältigung hat.

Ein ausschließliches Vermitteln religiöser Lehrinhalte ist auch in den oberen Schulstufen unangemessen, da den Schülern ein Zugang zu der damit verbundenen Abstraktionshöhe nicht möglich ist. Die Frage nach der Bedeutung einzelner christlicher Festtage, Feiern und Einrichtungen ist den Schülern in angemessener Weise, ihrem Wortschatz entsprechend, zu erklären. Ausgesuchtes Bildmaterial kann diese Erklärungen verdeutlichen. Dabei muß jedoch bedacht werden, daß die Schüler nicht mit solchen historischen Bildern konfrontiert werden, für die ihnen das notwendige Verständnis fehlt. Das Bild kann nur eine Hilfe sein, wenn in der Darstellung die eigene Situation erkennbar wird.

Für evangelische Schüler hat es sich als vorteilhaft erwiesen, den Konfirmandenunterricht in der Schule durchzuführen. Er wird von Pastoren der Nachbargemeinden in Zusammenarbeit mit den zuständigen Klassenlehrkräften erteilt.

Verkehr

Die Schüler sollen lernen, sich selbständig in der Öffentlichkeit zu bewegen und verkehrsgerecht zu verhalten, ohne sich oder andere Verkehrsteilnehmer zu gefährden. Soweit wie möglich soll auch die Einsicht in das verkehrsgerechte Verhalten vermittelt werden. Dieser Unterricht ist in enger Zusammenarbeit mit dem für die Schule zuständigen Verkehrserziehungslehrer durchzuführen. Dabei muß die Realsituation immer im Vordergrund stehen.

In der Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel sollen die Schüler sicher werden, so daß der Transport durch Schulbusse schließlich überflüssig wird.

Diejenigen Schüler, die aufgrund ihrer Behinderung ständig auf den Schulbustransport angewiesen sein werden, sind regelmäßig mit der Situation im öffentlichen Verkehr zu konfrontieren.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe**Verhalten auf der Straße**

Gehweg, Fahrbahn, Kantstein.

Fahrzeuge, Menschen, Tiere.

Fußgängerampel: Die Ampel, Rot und Grün, Druckknopf, stehendes und gehendes Männchen, Fußgängerüberweg, Fußgängerzeichen, rechts, links, geradeaus.

Wichtige Symbole in der Nähe der Schule, Rufsäule, Verkehrspolizist, Regelung des Verkehrs durch Handzeichen, Blaulicht und Martinshorn.

Arbeitsplan Mittelstufe**Verhalten des Fußgängers im Verkehr**

Gehweg, Fahrbahn, Fußgängerampel, Zebrastreifen und Verkehrszeichen. Evtl. Überschreiten der Fahrbahn ohne Hilfe durch Verkehrszeichenregelung.

Kennenlernen des Schulweges

Training zur Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Verhalten gegenüber fremden Personen.

Wichtige Verkehrszeichen

„Fußgänger“, „Radfahrer“, „Fußgängerüberweg“.

Radfahren

Das Fahrrad, Erlernen des Radfahrens.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe**Umsichtiges Verhalten im Verkehr**

Verhalten auf der Straße, Rücksichtnahme im Verkehr, Vermeidung von Unfällen.

Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel

Bushaltestellen und Bahnstationen, Orientierung über Linien und Abfahrtszeiten, Fahrschein, Ein- und Aussteigen, Umsteigen, Verhalten in den Verkehrsmitteln, Taxen.

Die wichtigsten Verkehrszeichen

Vorfahrt-, Hinweis-, Gebots- und Verbotsschilder.

Die wichtigsten Verkehrsregeln

Rechts fahren, links überholen. Freie Fahrt für Unfallwagen, Polizei und Feuerwehr. Änderung der Fahrtrichtung, Einbahnstraße, Kreisverkehr, Bahnübergang, Parken und Parkverbot.

Hygiene und Sexualerziehung**Hygiene**

Aufgabe des Unterrichts ist es, die Schüler durch ständiges Üben an hygienisches Verhalten zu gewöhnen und, soweit es der Entwicklungszustand zuläßt, die Notwendigkeit hygienischen Verhaltens einsichtig werden zu lassen.

Jede Gelegenheit, die sich im Unterricht und im Ablauf des Schultages bietet, ist für praktische Übungen zu nutzen, da das Training dieser Verhaltensweisen viel Zeit erfordert. Den Schülern muß es zur Selbstverständlichkeit werden, sich sauber und ordentlich zu halten.

Auf die Folgen, die sich aus der Vernachlässigung hygienischer Maßnahmen ergeben, muß ständig hingewiesen werden.

Sexualerziehung

Solange es in der Bundesrepublik Deutschland keine Möglichkeiten für Geistigbehinderte gibt, innerhalb geschützter Wohnstätten in Partnerschaften zu leben, die auch geschlechtliche Beziehungen einschließen können, sind im Bereich der Sexualerziehung nur Aussagen auf allgemeiner Ebene möglich.

Das bedeutet nicht, daß die Sexualität für den Geistigbehinderten tabu sein darf. Sie ist auch für ihn ein natürlicher und wesentlicher Bestandteil seines Lebens. Die Schüler dürfen nicht unvorbereitet vor den Erscheinungen und Folgen der sexuellen Reifung stehen.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe**Grundübungen der Körperpflege**

Waschen des Gesichts und der Hände, Duschen und Baden, Haare kämmen, Zähneputzen, Naseputzen, Toiletentraining, Wechseln der Wäsche und Oberbekleidung, Seifen- und Handtuchspender, Warmluftföhnen.

Hygienisches Verhalten

bei Erkältungskrankheiten, bei Verletzungen.

Sexualerziehung

Junge und Mädchen, Mann und Frau.
Woher kommen die Kinder?

Arbeitsplan Mittelstufe**Grundübungen der Körperpflege**

wie Vor- und Unterstufe
neu: Benutzung von Handbürste, Nagelfeile und Nagelreiniger.

**Hygienisches Verhalten
Sexualerziehung**

wie Vor- und Unterstufe.
Geschlechtliche Reifung des Jungen und des Mädchens.
Schwangerschaft und Geburt.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe**Grundübungen der Körperpflege**

wie in er Mittelstufe
neu: Gesundheitspflege der Geschlechtsorgane, Menstruationshygiene, Kosmetik, Haare waschen.

Der menschliche Körper

Sinnesorgane, Verdauung, Herz und Blutgefäße, Zähne.

Verhalten bei Krankheiten und Verletzungen

Erkältung und Grippe und andere ansteckende Krankheiten. Fieber, Verdauungsstörungen; Arzt und Krankenhaus.
Schädigungen durch übermäßigen Gebrauch von Nikotin und Alkohol.

Hygiene im Haushalt

1. Sauberkeit in der Wohnung, 2. Gesundes Schlafen, Heizung und Lüftung, 3. Frische und verdorbene Nahrungsmittel.

Sexualerziehung

Geschlechtstrieb, Freundschaft — Partnerwahl, Empfängnisverhütung, Geschlechtskrankheiten.

Lernen im muttersprachlichen Bereich

Die muttersprachliche Bildung ist für die Gesamtentwicklung des geistigbehinderten Kindes von zentraler Bedeutung; die Förderung im intellektuellen, sozialen und emotionalen Bereich ist wesentlich vom Erlernen der Muttersprache abhängig. Aus diesem Grund ist der Sprachaufbau eine alle Bereiche umfassende ständige Aufgabe. Da retardierte Sprachentwicklung, häufige und verschiedenartige Sprachbehinderungen zu den auffälligsten Merkmalen und schwerwiegendsten Störungen gehören, sind große Beweglichkeit und Variationsbreite in der Auswahl der täglichen Sprech- und Sprachübungen erforderlich. Neben den täglichen Übungen sollten über längere Zeiträume hinweg Trainingsprogramme zur Erweiterung des Wortschatzes durchgeführt werden, für die entsprechende Arbeitsmappen und didaktische Spiele auszuwählen sind.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen in der Sprech- und Sprachfähigkeit der einzelnen Schüler lassen ein einheitliches Vorgehen in der muttersprachlichen Bildung nicht zu. Lernziele mit verbindlichen Aufgaben für die einzelnen Schulstufen können daher nicht aufgestellt werden; die Stufe der Sprachentwicklung entspricht selten der Schulstufe. Die individuelle Förderung geht von den verschiedenen Stufen der Sprachentwicklung des einzelnen Schülers aus. Ziel aller Bemühungen ist es, sowohl den aktiven als auch den passiven Wortschatz zu erweitern, um dadurch die Erkenntnis- und Verständigungsmöglichkeit zu vergrößern. Die Schüler müssen so häufig wie möglich zum Sprechen motiviert werden. Dazu ist es erforderlich, ständig eine Fülle von Anreizen zu schaffen, durch die sie Freude am Sprechen gewinnen. Es sollten Korrekturen der Aussprache zwar nicht völlig vermieden, aber in Grenzen gehalten werden, um aufkommende Sprechlust und gefühlbetonte Äußerungen nicht wieder zu blockieren.

Der Lehrer richtet seine Wortwahl nach dem jeweiligen Sprachverständnis der Schüler aus, ohne sich dabei auf das Sprachniveau der Schüler zu begeben.

Besonders gravierende Sprachstörungen sollten zusätzlich in gesonderten sprachheilpädagogischen Übungen behandelt werden. Übungen der Atmung und Stimmgebung, der Lautbildung und des reibungslosen Redeflusses sollten jedoch auch in den Klassenunterricht einbezogen werden.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für den Sprachaufbau ist es, die sprachliche Situation des Schülers möglichst genau zu erkennen.

Dazu gehört gegebenenfalls die medizinische Diagnose, die darüber Auskunft gibt, ob organische Mängel der Sprechwerkzeuge oder Hörschäden vorliegen. Ebenso wichtig ist der psychologische Befund, der etwa eine gehemmte Sprachentwicklung durch Hospitalismus nachweisen kann, wie auch der sprachheilpädagogische Befund, der die Sprachfehler aufzeigt.

Es erweist sich als notwendig, um das sprachliche Niveau im Elternhaus zu wissen, da nicht selten die primäre Ursache für eine Sprachretardierung in der Umwelt des Kindes liegt, die keine oder noch nicht hinreichende Anreize zum Sprechen enthält.

Es muß auf jeden Fall versucht werden, die Eltern zu einer Mitarbeit auf dem Gebiet der Spracherziehung zu gewinnen.

Da sich die pädagogische Förderung nach dem unterschiedlichen Leistungsvermögen zu richten hat, werden in dem folgenden Plan Hilfen für den Unterricht des Sprachaufbaus angeboten.

Hilfen zum Sprachverständnis

Es ist zunächst wichtig, mit den Schülern, die sich noch nicht sprachlich äußern können oder wollen, Kontakt zu gewinnen, indem der Lehrer durch Anreden des Schülers, durch Singen oder durch gemeinsames Spielen die Aufmerksamkeit auf sich oder auf einen

Gegenstand lenkt. Es sollte zunächst nicht darauf gedrungen werden, Wörter nachzusprechen, sondern es ist darauf zu achten, daß der Lehrer im Zusammenhang mit bestimmten Tätigkeiten und Gegenständen eine kleine Anzahl von Wörtern häufig wiederholt. Oft muß das Wahrnehmen und Verstehen von einfachen Signalen (Gesten, Mimik, Reizworte) geübt werden. Auf diese Weise lassen sich Assoziationen zwischen Personen, Gegenständen, Namen und Bezeichnungen anbahnen, bevor der Schüler selbst zum Sprechen kommt.

Konzentrationsübungen, verbunden mit der Schulung des Hörens, ergänzen die Arbeit, bei der Musik und Rhythmik eine große Hilfe leisten können. Gleichmäßig wiederholte Anweisungen und Aufforderungen, die im Rhythmus gesprochen oder in einfachen Melodien vorgetragen werden, schulen die Aufmerksamkeit und können Anreize zum Nachsprechen geben. Damit gehen Funktionsübungen der Sprechwerkzeuge einher (z.B. Pusten, Blasen).

Hilfen für das erste sporadische Sprechen

Aus gemeinsamen Erlebnissen und besonderen Situationen in der Klasse ergeben sich Anreize zum Sprechen. Der Lehrer muß es verstehen, aus der gegebenen Situation heraus die Schüler dahin zu motivieren, den Kontakt zum Mitschüler auf sprachlicher Ebene aufzunehmen. Benennungen von Gegenständen und Bezeichnungen von Tätigkeiten werden systematisch geübt, Wörter werden gesammelt. Die Erweiterung des Wortschatzes geschieht jetzt auch mit Hilfe von Anschauungsmaterial. Die Bereitschaft zum Sprechen nimmt zu, wenn erste sprachliche Leistungen gelobt und wiederholt werden. Hat der Schüler gelernt, Gegenstand und Namen zuzuordnen, so kann in einem weiteren Schritt die Aufforderung zum Umgang mit dem Gegenstand folgen. Der Bezeichnung „Ball“ folgt etwa die Aufforderung „Hole den Ball“.

Hilfen zur Erweiterung und Festigung des Wortschatzes

Während die Benennungsübungen ständig erweitert werden, sollte versucht werden, allmählich vom Ein- und Zweiwortsatz zum Sprechen im einfachen Satz zu kommen. Besonders ist die Bezeichnung von Tätigkeiten zu üben, die dem kindlichen Lebenskreis entsprechen. Das Erkennen und Bezeichnen von Eigenschaften läßt sich innerhalb aller Unterrichtsfächer in stetigem Wiederholen schulen.

Das Zuordnen von Gegenstand und Namen, von Tätigkeit und Bezeichnung, von Gegenstand und Eigenschaftsbenennung

ist durch Beobachtung, Bildbetrachtung, Rate- und Rollenspiele, Frage- und Antwortspiele zu üben. Die optische Unterstützung geschieht durch Bild- und Wortkarten und andere Arbeitsmittel.

Bei den ersten Berichten über Erlebnisse, dem Erzählen von kleinen Geschichten, bedarf es zunächst noch der Unterstützung durch Nachfragen, durch erneute Anregungen und durch Zusprechen von Wörtern. Besonders bei affektbetontem Sprechen stellen sich leicht Fehler ein. Es muß im Einzelfall entschieden werden, in welchem Umfang Korrekturen angebracht sind. Das Sprechen darf nicht durch zu häufige Verbesserungen gehemmt werden. Das schließt nicht aus, daß Artikulationsübungen durchgeführt werden.

Hilfen zur sprachlichen Bewältigung von häufig wiederkehrenden und auch unbekannteren Situationen

Eine weiterführende Differenzierung des Sprachverständnisses ist anzustreben. Die Beherrschung gegliederter Sätze, das Vermögen, in bestimmten Situationen angemessen zu sprechen, zu fragen, Auskünfte zu geben, wird im Zusammenhang mit den verschiedensten Unterrichtsinhalten geübt.

Darüber hinaus werden Sprachmuster vorgegeben und vokabelmäßig eingepägt:

- Überbringen von Mitteilungen,
- Einholen von Auskünften,
- Angaben zur eigenen Person,

Einkaufsgespräche,
Telefongespräche,
stereotype Redewendungen.

Das Lernen im sprachlichen Bereich wird erleichtert und intensiviert durch den Einsatz von Bild- und Tonträgern. Tonbandaufzeichnungen bieten den Schülern die Möglichkeit der Selbstkontrolle. Das Berichten von Erlebnissen, Sachschilderungen und gegenseitiges Erklären muß geübt werden, wobei jetzt vermehrt auf deutliche Aussprache und fehlerfreies Sprechen Wert zu legen ist. Das Üben kleiner zusammenhängender Texte, etwa für eine Aufführung oder eine Geburtstagsfeier, dient der Festigung des Wortschatzes ebenso, wie das Üben von genauen und verständigen Fragen, um Auskünfte einholen zu können.

Lesen und Schreiben

Das Lesenlernen hat in der Schule für Geistigbehinderte nicht die zentrale Bedeutung wie in der Grundschule, da erfahrungsgemäß ein großer Teil der Kinder nie zu sinnerfassendem Lesen kommen wird. Es ist aber für alle Schüler wichtig, einen Katalog von Symbolen und Signalwörtern zu beherrschen. Daher steht an erster Stelle das Signallese. Es soll dem Schüler ermöglichen, eine begrenzte Anzahl wichtiger Symbole und Wortbilder aus seinem Lebenskreis ganzheitlich wiederzuerkennen und zu verstehen.

Das Lesenlernen der Buchstabenschrift ist wesentlich komplexer. Es verlangt nach dem Entschlüsseln der Einzellaute ihr Zusammenfügen zur akustischen Wortgestalt, deren Sinn dann unter Berücksichtigung des ganzen Satzes verstanden werden muß. Daher soll der Weg zu sinnerfassendem Lesen nur mit den Schülern begonnen werden, die in Vorübungen erkennen lassen, daß diese Verstandesleistung von ihnen erlernbar sein wird.

Es gibt keine Leselernmethode, die für alle Schüler verbindlich angewendet werden kann. Die Auswahl richtet sich nach den speziellen Möglichkeiten der Schüler. Der Unterricht muß sehr differenziert bzw. individuell ausgerichtet sein und möglichst mehrere Sinne beanspruchen. Neben Auge und Ohr ist besonders die Motorik einzubeziehen. Lautgebärden sowie ein reichhaltiges Angebot von Arbeitsmitteln erleichtern den Lernprozeß. Er geht in der Regel von der Kenntnis der Groß-Antiqua-Buchstaben aus. Bei zunehmender Sicherheit treten die Klein-Antiqua-Buchstaben hinzu.

Das Schreiben soll im wesentlichen den Leselernprozeß unterstützen und vertiefen, deshalb wird zunächst das gleiche Schriftbild benutzt. Einigen Schülern wird es später möglich sein, die lateinische Ausgangsschrift zu erlernen.

Für den Leselehrgang eignet sich besonders die Form des klassenübergreifenden Kursunterrichts.

Arbeitsplan Vorstufe

Gestalt- und Formauffassungsübungen

Erkennen und Benennen von Gegenständen in natürlicher Größe. Erkennen des Gegenstandes im naturgetreuen, verkleinerten, vergrößerten, vereinfachten Modell. Erkennen und Zuordnen von Gestalten, z.B. im Figurensteckkasten. Vergleichen und Zuordnen von geometrischen Formen, z.B. auf Steck- und Testbrettern.

Bildbetrachtung

Betrachten von Abbildungen einzelner Objekte in natürlicher, verkleinerter, vergrößerter, vereinfachter, gemalter, gezeichneter Abbildung. Erkennen und Benennen von Einzelheiten aus bildlichen Darstellungen. Vergleichen, Zuordnen und Unterscheiden von Bildern, z.B. im Lotto-, Memory- oder Bilderdomino-Spiel.

Schreibvorübungen

Kneten von Formen, wie Ringen, Schnecken, Wellen in verschiedenen Größen. Legen von Figuren und Formen mit Stäbchen, Muggelsteinen, Klötzen, Fäden. Großflächiges Malen von Formen auf Bogen und Tapetenrollen

unter Verwendung von Fingerfarben. Großformatiges Malen auf der Wandtafel. Unterstützung dieser Übungen durch musikalische oder rhythmische Unterma- lung.

Arbeitsplan Unterstufe

Gestalt- und Formauffas- sungsübungen

Zerlegen und Zusammensetzen bildlicher Darstellungen, wie im Puzzle-Spiel von zerschnittenen Bildern. Zusammensetzen zerlegter geometrischer Formen in Steckbrettern und nach Vorlage.

Bildbeschreibung

Erkennen einfacher Sachverhalte auf Bildern. Ordnen von Bildern zu einer Bilderreihe bzw. Bildergeschichte. Erkennen und Benennen einfacher Vorgänge. Erkennen und Erfassen sinnvoller, vereinfachter bzw. stilisierter Bilddarstellungen

Schreibvorübungen

Schulung der Feinmotorik durch Formübungen auf Tafel und Papier mit Kreide, Wachsstiften und großminigen Mal- bzw. Schreibstiften. Nachfahren von Formen aus Sandpapier. Malen von Kreisen, Spiralen, Wellen, Zick- zacklinien, Strichen und Kreuzen, einzeln und in Reihen (evtl. mit musikalischer und rhythmischer Unterstüt- zung). Verkleinerung und Verfeinerung dieser Formen.

Symbolverständnis

vgl. Signalwörterkatalog; vorzugsweise bildhafte, farb- liche und akustische Symbole.

Arbeitsplan Mittelstufe

Symbolverständnis

Erkennen bildhafter Symbole, wie Richtungspfeil, Tele- fonhörer, Posthorn, Blitz, Totenkopf. Erkennen bild- fremder Symbole, wie Verkehrszeichen. Erkennen von Buchstabensymbolen, wie U = U-Bahn, S = S-Bahn, H = Herren, D = Damen.

Lesen

Ganzheitliches Einprägen wichtiger Schriftsignale (vgl. Signalwörterkatalog), Namen, Anschrift. Erkennen und Einüben von Buchstaben mit Hilfe von Lautgebärden. Synthese von Lauten zu Lautverbindungen und Wörtern. Erlesen einfacher Sätze.

Schreiben

Abschreiben ganzheitlich eingepprägter Wortbilder. Auf- schreiben von Namen und Anschrift. Abschreiben von Wörtern und kleinen Sätzen.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe

Lesen und Schreiben

Lesen kurzer gemeinsam erarbeiteter Texte. Lesen un- bekannter Wortbilder und Texte. Lesen von Bildunter- schriften und kurzen Texten in Zeitungen. Lesen von Auslagen und Angeboten im Schaufenster und im Ge- schäft, von Ge- und Verboten und Hinweisen auf der Straße. Lesen kurzer Texte aus einem Buch, z.B. Sach- texte, Jugendbuch, Kochrezepte, Gebrauchsanweisun- gen, Arbeitsanleitungen, Jugendlexikon. Anschrift und Absender. Aufschreiben von Mitteilungen. Aufschreiben erlebter Geschehnisse.

Signalwörterkatalog**Bildsignale**

Blitz, Toilettenembleme, Pfeil, Totenkopf, Schülerlotse, Rotes Kreuz, Posthorn, Flaschen rauswerfen verboten, Verbotsschraube, Lichtschalter, Klingelknopf, Fußgänger, Schere = hier aufschneiden, Polizeistern, Waschvorschriften = Bildsymbole, z.B. nicht bügeln.

Schallsignale

Feueralarm, Martinshorn, Autohupe, Klingelzeichen in der Schule, Feuersirene, Küchenuhr, Wecker, Wasserkessel, Glocke am Bahnübergang, Pfeifensignal des Schaffners, Fahrradklingel.

Farbsignale

Ampel = rot = Gefahr, grün = Gefahrlosigkeit, gelb = Warnung vor verdeckter Gefahr.
Verkehrszeichen, rot/blau = Wasserhahn.

Ziffernsignale

Geburtsjahr, 00 = Toilette, 110 = Polizei, 1/2. Klasse S-Bahn, Ziffern an Verkehrsmitteln signalisieren die Richtung, Ziffern = Etage, Preisschilder, Hausnummern, Telefonnummern.

Schriftsignale

Eingang, Ausgang, Toiletten, Damen, Herren, D, H, WC, Lebensgefahr, Gift, verboten, Polizei, U-, S-Bahn, Vor- und Zuname, Adresse, Notausgang, Notausstieg, Haltestelle, Vorsicht, Sonderangebot, frei, besetzt, geschlossen, Warengruppe, z.B. Gemüse, Waschanleitung (Symbol), Ein-Aus (Schalter), Paketaufschriften, Öffnungsvorschriften, Aufschriften an techn. Geräten (Plätteisen, Kühlschrank, Waschmaschine usw.), Tür zu!, Oberschloß, Erdgeschoß u.dgl.

Rechnen

Der Unterricht soll die Schüler befähigen, Ziffern zu erkennen und zu benennen, Zahlen und Mengen einander zuzuordnen, Mengen durch Abzählen zu gliedern, Münzen und Scheine kennenzulernen, mit Geldmitteln in begrenzter Höhe umzugehen, die Uhr abzulesen und die gebräuchlichsten Maße und Gewichte anzuwenden.

Das unterschiedliche Leistungsvermögen der Schüler verlangt über die Differenzierung hinaus einen individualisierenden Unterricht.

Nicht alle Schüler werden die o.a. Lernziele in vollem Umfang erreichen. Sie werden ihrem Leistungspotential entsprechend im mechanischen Erlernen von Ziffern, Zahlen und Zahlenreihen trainiert.

Zu Beginn werden durch spielerisches Hantieren mit strukturiertem Material Voraussetzungen für den Rechenunterricht geschaffen. Diese Arbeitsmittel bieten den Schülern die Möglichkeit, Ordnungen zu finden und zu schaffen. Später werden die Schüler an die handelnde Auseinandersetzung mit Mengen herangeführt, deren Elemente visuell und taktil klar voneinander unterscheidbar sind.

Wegen des geringen Transfervermögens Geistigbehinderter muß der Rechenunterricht immer sachorientiert und umweltbezogen sein, damit die unmittelbare Anwendbarkeit des Gelernten gewährleistet ist.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe**Spielen mit strukturier-
tem Material (Hantieren
mit Mengen)**

Herstellen von Mengen. Nachlegen von Mengen. Vereinigen von Mengen. Vergleichen von Mengen, deren Elemente sich nur in einer Eigenschaft unterscheiden. Bilden von Restmengen.

Bilden von Mengen mit Elementen bestimmter Eigenschaften	Vergleichen von Mengen mit unterscheidbaren Elementen. Vereinigung von Mengen. Bilden von Restmengen.
Einführung in die Anzahl der Elemente einer Menge	Anzahlen 1 bis 10. Ziffer 0 bis 9. Zuordnen von Zahlen zu gegebenen Mengen. Die Zahlenreihe von 1 bis 10.

Arbeitsplan Mittelstufe

Umgehen mit Mengen, die durch die Anzahl definiert sind	Bilden von Mengen, Vereinigen von Mengen, Bilden von Restmengen. Gleiche und ungleiche Mengen.
Erweiterung der Zahlenreihe	Die Zahlenreihe von 1 bis 20. Zuordnen der Anzahlen von Elementen zu Mengen. Zuzählen und Abzählen im Zahlenraum 1 bis 20.
Münzen	Einführung der Münzen. Münzwerte vergleichen.
Die Uhr	Die Uhrzeiten: Volle und halbe Stunde.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe

Erweiterung des Zahlenraumes	Lesen und Schreiben der Ziffern 1 bis 100 (evtl. bis 1000). Zuzählen und Abzählen bis 100 mit Hilfsmitteln.
Geld	Münzen und Geldscheine, Werte der Geldstücke, Werte der Geldscheine, Geldwechsell. Einführung in die dezimale Schreibweise von DM-Beträgen. Preisvergleich, Gebühren, Briefmarken.
Maße und Gewichte	Längenmaße: cm und m. Gewichte: 1 Kilo, 1 Pfund, $\frac{1}{2}$ Pfund. Hohlmaße: 1 l, $\frac{1}{2}$ l.
Ständige Übungen	Uhrzeiten weiter differenziert.

5.1.2 *Lernen in Werkstatt, Haus und Garten*

Werken und Textiles Werken

Der Unterricht vermittelt Kenntnisse in der Verwendung verschiedenartiger Materialien, im Gebrauch einfacher Geräte und Werkzeuge und in der Anwendung bestimmter Arbeitstechniken. Je nach Art der Arbeit werden mehr die handwerklichen oder die gestalterischen Fähigkeiten beansprucht.

In der Vor- und Unterstufe handelt es sich um Vorübungen. Außer der Schere und der Nadel werden noch keine Werkzeuge benutzt. Aufgabe des Unterrichts ist es, die manuellen Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern sowie die Schüler an unterschiedliche Materialien heranzuführen.

In der Mittelstufe beginnt der Fachunterricht im Werken und Textilen Werken und wird in den entsprechenden Fachräumen durchgeführt. Der Lehrer wird im allgemeinen vorbereitetes Material zur Verfügung stellen. Die Aufgaben sind nach Leistungsvermögen der Schüler stark zu differenzieren.

In der Ober- und Abschlußstufe kann der Schwerpunkt für Jungen auf die Arbeit mit Holz oder Metall, für Mädchen auf die Arbeit mit Textilien verlagert werden.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe**Vorübungen zum Werken
und Textilen Werken**

Bohren von Löchern, Reißen von Papier, Zupfen von Fäden, Stecken und Ziehen von groben und feinen Schnüren durch Löcher, Legen von Fäden auf Rupfen, Knüllen von Papier, Auffädeln von Holzperlen zu Ketten aller Größen.

Ordnen von Materialien aller Art in Kästen, Fächer, Dosen, Schachteln, Flaschen.

Bündeln von Holz- und Pappbrettchen, Einschlagen von Nägeln, Matschen und Bauen im Sand.

Material

Knetmasse, Papier, Karton, Wollfäden, Stoff, Kunststoff, Naturmaterialien (Samen, Früchte, Blätter, Steine).

Arbeitsplan Mittel-, Ober- und Abschlußstufe**Werken****Schneiden**

frei und nach Linien, vorgedruckte Formen (Papier, Pappe, Wellpappe, Karton, Stoff, Band, Bindfaden).

Falten

Zeitungspapier oder einfaches Briefpapier (mit Lineal abmessen, falzen).

Bauen

Wellpappe, Holzstäbe.

Knoten

dicken und dünnen Bindfaden (Netze).

Kleben

Uhu, Holzleim, Pattex.

Formen

Ton, Kleisterpapier (Kugeln, Rollen für Kette, Schnecken, Kacheln, Aschenbecher, Schalen, Figuren, Tiere, Kasperpuppenköpfe).

Flechten

Seile um Baumstämme, farbige Papierstreifen, dickes und dünnes Peddigrohr (Untersetzer, Körbe, Tablett).

Bearbeiten von Holz

Sägen, Raspeln, Feilen, Schleifen, Bohren (Fuchschwanzsäge, Feinsäge, Laubsäge, Handbohrer, Feile, Raspel;

frei sägen, nach vorgegebenen Linien;

Puzzlespiel, Tierformen, Hampelfiguren, Holzbrettchen, Marionetten).

**Verbinden von
Materialien**

Kleben, Nageln, Schrauben, Leimen, Biegen, Lötten, Dübeln (Leder, Kunststoff, Blechdosen, Draht, Nägel; Spiralen, Klettergrüst, Puppen aus Blechdosen und Drahtspiralen;

Schmuck aus Silberdraht, Seilwinde, Waage, Flugobjekte, Zahnräder, Fahrzeuge).

Arbeitsplan Mittel-, Ober- und Abschlußstufe**Textiles Werken****Sticken**

Grob- und Feinstramin, Aida Leinenbindung (Vorstich, halber Kreuzstich, Kelim, Kreuzstich, Hexenstich).

Knüpfen und Flechten

Wolle, Bast, Schnüre, Lederstreifen (Teppiche, Netze).

Weben

Wolle, Bast, Stoffstreifen (Kissenplatten, Flickenteppich).

Nähen

verschiedene Stoffe (Saumstich, Applizieren, Ausbesserungstechniken), Nähmaschine.

Häkeln

mit Fingern und dicken und dünnen Häkelnadeln.

Stricken

Punzen	Blech eindrücken mit Nägelköpfen oder -spitzen.
Anmalen	Malen, Grundieren, Lackieren, Beizen, Glasieren, Emailieren (Kieselsteine mit Filzstiften, Rundhölzer mit Liniemuster, Kacheln mit Porzellanfarben).

Technik

Die zunehmende Technisierung der menschlichen Umwelt erfordert in weit höherem Maße als bisher, daß auch Geistigbehinderte lernen, mit technischen Dingen sachgerecht umzugehen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die Schüler innerhalb des Schulkomplexes mit einer Vielzahl verschiedener technischer Einrichtungen und Geräte konfrontiert werden, z.B. mit unterschiedlich gestalteten Armaturen.

Zunächst sind die richtige Handhabung und Pflege dieser Einrichtungen und Geräte ständig zu üben. Dazu gehört auch das funktionsgerechte Zusammensetzen der Ergänzungsstücke (z.B. Staubsauger).

Später gilt es, technische Einrichtungen außerhalb der Schule aufzusuchen und zu benutzen.

Oft wird der sachgerechte Umgang mit komplizierten Geräten nur mechanisch geübt werden können. Soweit wie möglich sind die Schüler jedoch zu veranlassen, genau zu beobachten, zu überlegen und zu probieren. Auf die Gefahren schadhafter Geräte und auf Maßnahmen zur Unfallverhütung ist ständig hinzuweisen.

Arbeitsplan Mittelstufe

Verkaufsautomaten	Fahrkarten, Zigaretten, Lebensmittel, Getränke.
Telefon	Hausanschluß, Fernsprechautomat, Notrufsäule.
Wasserleitung	Wasserhahn, Strahlregulierung, Mischbatterie, wie man einer Verstopfung vorbeugen kann.
Kinderfahrzeuge	wichtige Teile und ihre Funktion, Putzen, Aufpumpen und Ölen.
Verschlüsse	Schlösser, Riegel, Haken, Bajonettverschluß (Hebetür).

Arbeitsplan Oberstufe

Technisches Spielzeug	Konstruktionsbaukästen und batteriegetriebene Motoren.
Haushaltsgeräte	Elektroherd, Gasherd, Kohle-, Öl-, Gas-, Elektro-, Zentralheizung, Thermometer, Kühlschrank, Kühltruhe, Taschenlampe, Klingel, Uhren, Küchenmaschinen (Kaffeemaschine, Dosenöffner, Wasserschneidkochtopf, Tauchsieder usw.).
Reparaturarbeiten	Vergipsen von Löchern, Dübeln, Schrauben, Nageln, Ölen usw., Batterie- und Birnenwechsel.
Automaten	Fahrkarten, Eintrittskarten, Zigaretten, Lebensmittel, Getränke, Briefmarken, Postkarten.

Arbeitsplan Abschlußstufe

Gefahren im Haushalt	Leitern, schadhafte elektrische Geräte, Isolierung, Kurzschluß, Sicherung.
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------

Haushaltsgeräte	Boiler, Durchlauferhitzer, Glühbirnen, Leuchtstoffröhre, Zähler, Schalter, Kupplungen, Staubsauger, Radio, Fernsehen, Stereoanlage, Tonbandgerät, Schallplattenspieler, Waschmaschine, Bügelautomat, Geschirrspülautomat, elektrischer Rasierapparat, Trockenhaube.
Mithilfe bei Reparaturarbeiten im Hause	Tapezieren, Entrostern, Schmiergeln, Schleifen, Vorstreichen, Lackieren, Rollen.
Maschinen am Arbeitsplatz	Elektromotor, Dynamo, Bohrmaschine, Sägen, Verbrennungsmotor, Benzin, Diesel, Gemisch, Rasenmäher, Moped, Motorrad, Auto, Schreibmaschine und Nähmaschine (handbetrieben und elektrisch), Fragen der Betriebssicherheit.

Hauswirtschaft

Der Unterricht vermittelt die notwendigen Techniken und Grundkenntnisse der Hauswirtschaft. Er gibt den Schülern Einblick in die täglichen Pflichten und Aufgaben, die im Haushalt zu erledigen sind. Sie sollen befähigt werden, möglichst wenig von der Hilfe anderer abhängig zu sein und weitgehend für sich selbst sorgen zu können.

In der Mittelstufe beginnt der Fachunterricht in der Hauswirtschaft. Die Kinder werden mit der Küche vertraut gemacht, zu Hilfeleistungen herangezogen und zu selbständigem Zubereiten einfacher Gerichte angeleitet.

In der Ober- und Abschlußstufe liegt der Schwerpunkt in der Einübung und Festigung aller Fertigkeiten, die zur Arbeit im Haushalt unbedingt erforderlich sind.

Um diese Ziele erreichen zu können, ist eine Modellwohnung im Schulkomplex notwendig. Hier sollen die Schüler lernen, die Erledigung der täglich anfallenden Arbeiten im Haushalt mitzuplanen und unter Anleitung durchzuführen.

Der Unterricht ist für Mädchen und Jungen verbindlich.

Arbeitsplan Mittelstufe

Anbahnung von Küchentechniken	Rühren, Schlagen, Quirlen mit Hand- und Elektrogeräten. Schneiden, Schaben, Schälen, Pellen, Zerdrücken, Kneten, Reiben, Raspeln, Hacken. Streichen. Formen, Wenden, Sieben, Packungen öffnen, Abmessen mit Löffel und Meßgefäß. Gießen, Ein- und Umfüllen. Schalten von E-Geräten und Anzünden von Gasgeräten.
Zubereitung einfacher Getränke und Speisen	Kakao, Tee, Instant-Getränk, Schlagsahne, Pudding (kalt und warm), Quarkspeise, Obstsalat, Kekse, Eierspeisen, Fertiggerichte (Konserven, Tüten, Tiefkühl-Packungen).
Küchenreinigung	Spül- und Reinigungsmittel und Reinigungsgeräte, Abwaschen und Einräumen des Geschirrs, Ordnung im Küchenschrank. Pflege der Küchenmöbel, des Kochherdes, des Kühlschranks, der Wandkacheln, des Fußbodens.
Kleider- und Wäschepflege	Mantel, Rock, Hose ausbürsten. Handwäsche, Taschentücher, Servietten und Handtücher bügeln.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe

Küchentechniken	Fortführung der Übungen aus der Mittelstufe.
Elektrische Küchen- und Haushaltsgeräte	ständiger Gebrauch und möglichst selbstständige Handhabung (siehe Technik).
Nahrungsmittel	Einkauf und Aufbewahrung.
Zubereitung von Mahlzeiten	Grundtechniken: Kochen, Braten, Backen. Grundrezepte, Schnell- und Fertiggerichte, Aufwärmen von Speisen, belegte Brote, Rohkost und Salate, Tischdecken, Tischschmuck.
Wohnungspflege	Geräte und Mittel.
Kleider- und Wäschepflege	Beachtung der Pflegeanleitung von Textilien, Sortieren, Waschen, Trocknen, Bügeln, Ausbessern, Ordnung im Wäscheschrank.

Gartenarbeit

Durch die praktische Arbeit in den Grünanlagen der Schule und im Schulgarten sollen die Schüler mit den wichtigsten Erscheinungen und Vorgängen in der Natur bekanntgemacht werden und einige Grundbegriffe der Biologie gewinnen.

Der Unterricht hat ferner die Aufgabe, die Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Sie lernen den Gebrauch von Gartengeräten und bestimmte Arbeitstechniken kennen.

Für eine Zeitlang kann einzelnen Schülern oder Schülergruppen die Aufgabe zufallen, das Schulgrundstück in Ordnung zu halten. Die Arbeiten sind den körperlichen oder geistigen Fähigkeiten der Schüler entsprechend zu vergeben. Auch für den schwächsten Schüler findet sich eine Aufgabe, die ihn an der gemeinsamen Arbeit teilnehmen läßt.

Die Gartenarbeit bietet nicht nur Gelegenheit, die Entwicklung der Pflanzen zu beobachten, sondern auch einiges aus der Tierwelt zu erfahren. Aus der Beschäftigung können Freude an der Natur und Verständnis für ihren Schutz entstehen.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe

Einfache Gartenarbeit	Harken, Laubfegen, Gießen.
Säen und Pflanzen	Aussaat schnell keimender Pflanzen in Töpfe und Kästen. Topfblumen: Pflanzen, Pflegen, Vermehren. Bestellung eines Beetes im Schulgarten. Säen von Kresse, Radieschen, Salat, einjährigen Sonnenblumen.

Arbeitsplan Mittelstufe

Einfache Gartenarbeit	wie oben, Umgraben.
Blumen, Obst und Gemüse	Einsetzen von Blumenzwiebeln (z.B. Hyazinthen, Tulpen, Narzissen). Aussaat, Pflege und Ernte von Blumen und Gemüse. Obsternte.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe

Der Schulgarten	Anlage und Pflege von Gemüse- und Blumenbeeten. Bodenverbesserung und Düngung. Pflege der Grünanlagen der Schule.
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.1.3 *Lernen im musischen Bereich***Musik**

Musik aktiviert geistig-seelische und körperliche Kräfte. Sie schafft Freude und Lust, sich zu äußern und zu bewegen. Sie hilft, Spannungen und Hemmungen zu lösen und Erregungen und Aggressionen einzudämmen. Dem einzelnen Kind können durch Musik Hilfen zur Sozialisierung gegeben werden.

Die Aufteilung der Arbeitsgebiete im Arbeitsplan dient der überschaubaren Gliederung. Es muß davon ausgegangen werden, daß Musizieren, Singen, Hören, Sprechen und Bewegen eine Einheit bilden.

Musizieren

Elementarste musikalische Äußerung ist der Rhythmus. Mit dem eigenen Körper und Instrumenten werden Rhythmen entwickelt. Hinzu kommen leichte, improvisierte Melodiefornen auf Stabspielen und das rhythmisch gesprochene Wort. Später werden vereinzelt festgelegte rhythmische Begleitformen zu Liedern geübt.

Musizieren schafft vielfältige Möglichkeiten für Konzentrations- und Reaktionsübungen.

Hörschulung

Die auditive Wahrnehmung von Geräuschen und Klängen muß aktiviert und differenziert werden. Akustische Zeichen sollen gehört, nachgeahmt, unterschieden, benannt und lokalisiert werden. Musikinstrumente vom Lehrer selbst gespielt oder durch technische Mittler den Schülern dargebracht, treten später hinzu und erweitern den Bereich.

Singen

Das Singen beginnt mit Liedern im pentatonischen Raum und weitet sich in den diatonischen aus. Schwierigkeiten beim Erlernen von Texten muß in methodischer Hinsicht Rechnung getragen werden.

Tanzen

Das Umsetzen von Melodien in Bewegung führt hin zum Tanzen. Das Singen von Spielliedern ist ohne Bewegung nicht denkbar. Sie bilden den Anfang. Dann folgt das Erlernen von Grundformen des Tanzens, wie Schreiten, Laufen und Hüpfen in der Reihe und im Kreis.

Zuletzt werden festgelegte Tänze geübt.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe**Musizieren**

Klatschen, Patschen, Stampfen, Zwei- und Viertakter. Dazu Wortrhythmen, wie Eigennamen, Birnbaum, Apfelbaum, Zappelmänner. Frage- und Antwortspiel.

Aufnehmen der Rhythmen mit Schlaginstrumenten, wie Schlaghölzer, Holzblocktrommeln, Rahmentrommeln, Kokosnußschalen, Rasseln u.a., selbsthergestellte Klangkörper.

Freies Improvisieren im pentatonischen Raum.

Aufnehmen der Rhythmen mit Melodieninstrumenten, wie Glockenspiel, Xylophon, Klangstäbe, auch beidhändig zur gleichen Zeit im Terz- und Quintklang.

Rhythmisches Begleiten von Liedern.

Hörschulung

Wahrnehmen, Unterscheiden, Lokalisieren von Geräuschen und Klängen.

Hören von Musik (technische Mittler).

Singen

Im Bereich der Terz:

Rufnamen; Namen der Kinder, Aufforderungen

Lieder:

Kuckuck, wo bist du,
Kuckuck, Eierschluck,
Elefant—fant—fant,
Backe, backe Kuchen,
Ringel, rangel, Rosen,
Hoppe, hoppe, Reiter,
Heile, heile, Segen.

Im Bereich der Pentatonik:

Nebel, Nebel, Nebel . . .
Ist ein Mann in' Brunnen gefallen,
Ding, dong, digidigiding.

Überleitung zur Diatonik:

Gretel, Pastetel, was machen die Gänse,
Ein Schneider fing 'ne Maus,
Ich bin ein Musikante.

Tanz

Kreis-, Singtänze mit Aufforderungscharakter:

Zeigt her eure Füße . . .
Wer will fleißige Handwerker seh'n.
Singtänze mit Darstellungsfunktion:

Der Schaffner hebt den Stab,
Es tanzt ein Bibabutzemann,
Es geht eine Zipfelmütze in unserm Kreis herum.

Arbeitsplan Mittelstufe

Musizieren

Spielen auf Melodieninstrumenten mit drei bis fünf Tönen. Kleine Vor-, Zwischen- und Nachspiele. Einfache rhythmische Schlagbegleitung. Clarina.

Hörschulung

Fortführung der Arbeit aus der Unterstufe.

Singen

Diatonik:

Alle Leut, alle Leut gehn jetzt nach Haus,
Schöner Frühling, komm herbei,
Singt ein Vogel im Märzenwald,
Rums dideldums.

Tanz

Grundformen des Tanzens: Schreiten, Laufen, Hüpfen. Allein, zu zweit, im Kreis, links- und rechtsherum. Takt- und Tempoänderung.

Einfache Figuren: Schritte in der Kreismitte, aus der Kreismitte heraus. Partner wechseln, Partner umlaufen, Paare tanzen im Wechsél.

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe

Musizieren

Mehrstimmiges Musizieren auf Stabspielen. Spielen einfacher Lieder. Differenzierter Einsatz von Schlaginstrumenten. Unter günstigen Voraussetzungen: Spielen auf Melodieninstrumenten, wie Clarina und Blockflöte. Einführung in das Spielen nach Vorlagen, wie Farb-, Form- und Notenzeichen.

Hörschulung

Hören von Musik, Heraushören und Wiedererkennen von Melodien, Instrumenten, Stimmen.

Singen

Überschreiten der Oktave, größere Intervalle:

Rusla, wenn du meine wärst,
Zum Tanze, da geht ein Mädél,
Als wir jüngst in Regensburg waren,
Wohl auf in Gottes schöne Welt.

Tanz

Gemeinschaftstänze, Folklore, Grundschrirte der Gesellschaftstänze.

Bildnerisches Gestalten

Durch das bildnerische Gestalten sollen Kreativität, Sensitivität und Wahrnehmung der Schüler im optisch-haptischen Bereich intensiviert werden. Gleichzeitig bietet es sich als Hilfe und Unterstützung zum Erfassen der Umwelt an.

Der Unterricht sollte das geistigbehinderte Kind im Laufe der Schulzeit dazu befähigen, sich selbst, seine Probleme und seine Umwelt darzustellen und mit unterschiedlichen Materialien und Techniken zu gestalten.

Das bildnerische Gestalten hat für das Kind eine doppelte Bedeutung. Sie liegt einmal im selbständigen Tätigsein während des Gestaltungsprozesses, zum anderen im sichtbaren eigenen Werk.

Materialien und Techniken müssen bewußt ausgewählt und gezielt eingesetzt werden. Sinnliche Reize, die von ihnen ausgehen, können antriebsarme Kinder aus ihrer Passivität herauslocken und unruhige Kinder in ihrer ungezügelten Motorik steuern. Neben der Einzelarbeit bietet das bildnerische Gestalten häufig Gelegenheit zu Gemeinschaftsarbeiten, die für die sozialen Beziehungen in einer Gruppe wichtig sein können.

Durch das Erfolgserlebnis und die Freude am eigenen Tun und seinem Ergebnis kann das Selbstbewußtsein und der Leistungswille gestärkt werden, was sich dann auch auf andere Unterrichtsbereiche günstig auswirkt. Es ist daher unbedingt notwendig, daß auch die einfachste Form der Gestaltung als Werk des einzelnen Kindes Anerkennung findet.

Bei jüngeren Kindern und solchen mit schweren Graden der Behinderung müssen immer der Spieltrieb, der Bewegungsdrang und die Freude an der Farbe Ausgangspunkt für gestalterische Tätigkeiten sein. Bei älteren Kindern gewinnt die Sinnggebung der Formen und Farben, die Verknüpfung mit einem Erlebnis und die Auseinandersetzung mit einem gestellten Thema an Bedeutung. Hin und wieder sollten Unterrichtssituationen geschaffen werden, die den Kindern die Möglichkeit geben, selbst zu entscheiden, mit welchem Material und in welcher Technik sie ein Thema gestalten wollen oder können.

Die Betrachtung von Kunstwerken kann in den Unterricht mit einbezogen werden.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe**Flächiges Gestalten****Malen**

großflächig mit Fingern, großen Pinseln, verschiedenen Kreiden, Wachsblöcken, dicken Stiften (Faser- und Filzstifte). Die verwendeten Farben sollten von weicher oder flüssiger Konsistenz, Papiere und Pappen von verschiedener Qualität und Farbigkeit sein.

Rhythmisches Malen

Unterstützung durch Sprechen oder Musik.

Reißen

verschiedenartige Papiere.

Zerschneiden

verschiedenartiges Material.

Kleben

häufig im Anschluß an Reiß- und Schneidearbeiten, viele Möglichkeiten mit sog. Abfallprodukten (Reklame).

Gestalterische Möglichkeiten:

Streuungen auf vorgegebenen Flächen, Ausfüllen von Formen, Reihungen.

Plastisches Gestalten**Formen und Falten**

Herstellen plastischer Gebilde aus verschiedenen Materialien.

Bauen

Sand, Klötze, Abfallprodukte (Schachteln).

Arbeitsplan für Mittelstufe**Flächiges Gestalten**

Malen	Die Materialien bleiben die gleichen wie in der Vor- und Unterstufe, lediglich die Aufgabenstellung wird präzisiert. Es werden Themen gestellt, bei denen Formen und Farben beachtet werden müssen, z.B. rote, gelbe und blaue Luftballons.
Reißen	bestimmte Formen, z.B. Blätter.
Schneiden	Geradeschneiden, Rundschnitten, Figuren ausschneiden, zusätzlich zu den Papieren auch Textilien.
Kleben	präzise Aufgabenstellung, Collagen.
Drucken	mit vorgegebenen Formen (z.B. Korken).
Plastisches Gestalten	
Formen und Falten	Figürliche Darstellung von Gegenständen.
Bauen	Aufgaben mit verschiedenen Materialien darstellen.

Arbeitsplan für Ober- und Abschlußstufe**Flächiges Gestalten**

Malen	Techniken, mit denen man verschiedene Effekte erzielen kann: Verlauf- und Kleckstechniken, Kratz- und Schabtechniken, Arbeiten mit Farben von fester Konsistenz und Farbstiften.
Reißen, Kleben, Schneiden }	Aufgaben, für die verschiedene Techniken erforderlich sind, Materialien und Techniken zur Auswahl. Collagen aus Papieren, Materialcollagen.
Drucken	selbständiges Herstellen der Stempel und Druckstöcke, Monotypien.
Plastisches Gestalten	Modellieren mit Ton, Mosaiken aus verschiedenen Materialien, Gipsreliefs.

5.14

Lernen im psychomotorischen Bereich

Die Arbeit im psychomotorischen Bereich basiert auf der Erkenntnis, daß die Förderung der Motorik zu einer psychischen Stabilisierung und Harmonisierung der gesamten Persönlichkeit führt, da motorisches, psychisches und geistiges Geschehen miteinander verknüpft sind. Sie versucht, auf dem Wege über die Bewegungsbeherrschung, die Willenskontrolle, Selbststeuerung und Situationsbeherrschung der einzelnen Schüler zu verbessern. Daher verlangt das Lernen im psychomotorischen Bereich an der Schule für Geistigbehinderte eine andere Akzentuierung als die Leibeserziehung der allgemeinbildenden Schule. Es soll von der Sinneserfahrung über das Körperbewußtsein zu grob- und schließlich feinmotorischer Körperkoordination führen und so die nötige Bewegungsbeherrschung ermöglichen. Dieses Ziel verlangt ein mehrdimensionales Vorgehen, bei dem individuell unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen sind.

1. Funktionell gilt es, vorhandene Bewegungsfertigkeiten zu festigen und neue zu erwerben, motorische Störungen zu verringern oder auszugleichen, die körperliche Leistungsfähigkeit zu steigern und die Bewegungsmöglichkeiten des einzelnen voll zu nutzen.
2. Psychisch gilt es, Freude an Bewegungen zu wecken, das Selbstvertrauen zu stärken, Mut zur Selbständigkeit anzubahnen und Angstgefühle gegenüber körperlichem Versagen abzubauen.

3. Sozial gilt es, die Kontaktnahme zu verbessern, die Anerkennung von Regeln zu üben und Vorteile des Miteinander erfahren zu lassen.

Das Lernen im psychomotorischen Bereich schließt die Erfahrung der eigenen Bewegungsmöglichkeit im Wasser ein. Dabei soll jedes Kind entsprechend dem Grad seines Selbstvertrauens von der Gewöhnung an dieses Element zu seiner Bewältigung geführt werden.

Das Lernen im psychomotorischen Bereich geschieht nicht nur in der im Stundenplan festgesetzten Zeit. Es sollte vom Lehrer immer dann aufgegriffen werden, wenn Unterrichtsphasen abgeschlossen sind, in denen starke Ermüdungserscheinungen erkennbar wurden. So können die Schüler Spannungen und Verkrampfungen lösen.

Da bei geistigbehinderten Kindern die Unfallgefahr besonders groß ist, muß Wert auf ständige Aufsicht und geordnetes Verhalten der Schüler gelegt werden.

Arbeitsplan Vor- und Unterstufe

Kreis- und Singspiele

„Ich bin ein dicker Tanzbär“, „Zeigt her eure Füße“, „Es regnet, es regnet“, „Wir gehen durch den grünen Wald“, „Goldene Brücke“, „Tsch, tsch, tsch, die Eisenbahn“.

Laufen und Gehen

mit großen und kleinen Schritten, vorwärts und rückwärts gehen, springen und hüpfen, Überwinden von Hindernissen: Bank, Kasten, gespanntes Seil.

Spiele mit dem Ball und anderen Kleingeräten

Rollen, Werfen, Abnehmen, Abgeben, Auffangen, in den Kasten werfen, auf ein Ziel werfen oder rollen.

Rhythmisches Bewegen

Freies Bewegen im Raum, Umgehen und Überschreiten von Hindernissen. Geräte: Klötze, Kegel, Holzkugeln, Bälle, Reifen, Seile, Tücher, Sandsäckchen.

Hören und Befolgen von akustischen (Trommeln) und optischen (Kopfnicken) Signalen: Stehenbleiben, Weitergehen, Hinsetzen, Aufstehen.

Spiele im Wasser

Wassergewöhnungsspiele in flachem, allmählich tiefer werdendem Wasser.

Geeignete Geräte

Bälle verschiedener Größen, Seile, Zauberschnur, Reifen, Stäbe, Weichboden, Langbank.

Arbeitsplan Mittelstufe

Spiele

Wettspiele, Fangspiele, Geschicklichkeitsspiele, Kreis- und Platzsuchspiele.

Umkehrstaffeln, Hindernisstaffeln.

Turnerische und Leichtathletische Vorübungen

Gehen und Laufen: langsam, schnell, vorwärts, rückwärts, kleine Schritte, große Schritte, auf den Ballen, auf den Fersen, geordnet, ungeordnet, Nachahmungsbewegungen, mit dem Ball, mit dem Seil, über Hindernisse, um Hindernisse herum, Schrittläufe, Sprungläufe.

Hüpfen und Springen: Auf der Stelle, vor-, rück- und seitwärts, auf einem Bein, über, von und auf Hindernisse, mit dem Springseil, am Schwingtau, Nachahmungsbewegungen.

Werfen und Fangen: Bälle verschiedener Größe rollen, werfen, prellen. Ballstaffeln, Treffübungen, Ballgymnastik.

Bodenübungen: Wälzen, Rolle vor- und rückwärts, Kerze.

Rhythmisches Bewegen	Gehen in der Reihe, Führen und Folgen; Auflösen des Kreises zur Schlange; Beobachtungs-, Gedächtnis- und Konzentrationsübungen, Reaktions- und Koordinationsübungen.
Schwimmen	Wassergewöhnungsübungen, Gleit-, Tauch- und Schwimmübungen.

Arbeitsplan Mittelstufe

Geeignete Geräte	Bälle verschiedener Art und Größe, Kasten, Bock, Reifen, Keulen, Gymnastikstab, Zauberschnur, Springseil, Schwingtau, Sprossenwand, Langbank, Matten, Lüneburger Stegel und Weichboden.
-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Arbeitsplan Ober- und Abschlußstufe

Spiele	Regel- und Wettspiele mit und ohne Ball, Tischtennis und Federball.
Gymnastische, turnerische und leichtathletische Übungen	Bewegen nach Musik, Ball- und Reifengymnastik. Bodenübungen, Übungen an Geräten Hochspringen, Weitspringen, Überwinden von Hindernissen, Ziel- und Weitwerfen, Wettlaufen.
Schwimmen	Gleit-, Tauch- und Schwimmübungen mit oder ohne Schwimmweste. Dauerschwimmen bis zu 15 Minuten. Tief- und Streckentauchen, Schwimmen in der Rückenlage, Springen vom Startblock oder Sprungbrett.
Geeignete Geräte	Bälle verschiedener Art und Größe, Kästen, Reifen, Keulen, Bock, Ziehtau, Springseil, Matten, Weichboden, Lüneburger Stegel, Sprossenwand.

Literaturhinweise (Auswahl)

Allgemeine Sonderpädagogik

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin 1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Hartmann, N. (Hrsg.) Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburg-weiher/Karlsruhe 1972

Heckel, G., u.a. (Hrsg.)

Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.

Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 1969.

Jussen, H. (Hrsg.)

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

- Roth, H.
Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
- Solarová, S. (Hrsg.)
Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.
- Thimm, W. (Hrsg.)
Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

- das behinderte Kind.
Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf.
Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964
- Die Rehabilitation.
Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. —
Stuttgart. 1. Jg. 1962.
- Heilpädagogische Forschung.
Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher.
Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H. Berlin. 1. Jg. 1969.
- Sonderpädagogik.
Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A. Berlin. 1. Jg. 1970.
- Zeitschrift für Heilpädagogik.
Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Geistigbehindertenpädagogik

- Arndt, M.
Didaktische Spiele. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin.
- Atzesberger, M.
Sprachaufbauhilfe bei geistigbehinderten Kindern. 2. Aufl. Berlin 1971.
- Bach, H.
Geistigbehindertenpädagogik. 5. unveränderte Aufl. Berlin 1973.
- Bach, H.
Sexuelle Erziehung bei Geistigbehinderten. 2. unveränderte Aufl. Berlin 1973.
- Bach, H., u.a.
Früherziehungsprogramme für geistigbehinderte und entwicklungsverzögerte Säuglinge und Kleinkinder. Berlin 1973.
- Bach, H., Kanter, G. O., Kautter, H.-J., Munz, W.
Sonderpädagogik 3. Geistigbehinderte — Lernbehinderungen — Verfahren der Aufnahme. Stuttgart 1974.
- Buchka, M.
Religiöse Unterweisung in der Schule für Geistigbehinderte. Berlin 1973.
- Eggert, Kiphard
Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder.
Berlin 1972.
- Egg, M.
Die Entwicklung des geistigbehinderten Kindes. Ravensburg 1973.
- Eichler, L. (Hrsg.)
Einführung in die Heilpädagogische Arbeit mit geistig schwer- und schwerstbehinderten Kindern. VEB Verlag Volk und Gesundheit. Berlin 1967.
- Florin, I., u. a.
Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. München 1972.

- Frostig, M.
Bewegungserziehung. München/Basel 1973.
- Frostig, M.
Wahrnehmungstraining, für deutsche Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Prof. D. A. Reinartz und Erika Reinartz
- Goedmann, Koster
Was tun mit diesem Kind? 2. Aufl. Weinheim 1973.
- Gottwald, P.
Verhaltenstherapie bei geistigbehinderten Kindern. Göttingen 1972.
- Grossmann/Schmitz
Sonderpädagogik verhaltensgestörter Kinder. VEB Verlag Volk und Gesundheit. Berlin
- Harbauer, H.
Geistigbehinderte. Stuttgart 1972.
- Hellbrügge (Hrsg.)
Probleme des behinderten Kindes. München/Berlin/Wien 1973.
- Josef, K.
Früherziehung bei geistigbehinderten und entwicklungsverzögerten Kindern. Berlin 1971.
- Josef, K.
Lernen und Lernhilfen bei Geistigbehinderten. Berlin 1970.
- Josef, K.
Musik als Hilfe in der Erziehung Geistigbehinderter. Berlin 1972.
- Josef/Böckmann
Spracherziehungshilfen bei geistigbehinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin 1971.
- Kirk/Johnson
Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes. München 1964.
- Kiphard, E. J.
Bibliographie zum frühkindlichen Autismus. Lüdenscheid 1973.
- Kling/Bach
Leistungs- und Beobachtungsheft für die fundamentale Erziehung bei Geistigbehinderten. 2. Aufl. 1973.
- Krenzer, B.
Spiele mit behinderten Kindern. Heidelberg 1971.
- Krebs, H.
Aufgabe und Verantwortung von Ärzten und Beratern in Familien mit behinderten Kindern. Bundesvereinigung Lebenshilfe, Marburg o.J.
- Kühl, H.
Geistigbehinderte im Zivilrecht. Berlin 1972.
- Kuhlen, V.
Verhaltenstherapie im Kindesalter. München 1973, 3. Aufl.
- Kuhn-Barnett/Di Michael
Berufsvorbereitung bei lernbehinderten Jugendlichen. Berlin 1973.
- Levingson/Sagi
Das geistigbehinderte Kind. Freiburg 1967.
- Liljeroth, I., u.a.
Praktische Bildung für Geistigbehinderte. Weinheim 1973.
- Michels, J.
Frühe Spracherziehung für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. Berlin 1973.

- Morkfeld, A.
Mit Maschinen lernen. Emden 1970.
- Mühl, H.
Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistigbehinderter Kinder. 2. Aufl. Bad Godesberg 1971.
- Peter, A.
Anregungen f. d. Hauserziehung geistigbehinderter Kinder. Berlin 1973.
- Robins, F., u.a.
Päd. Rhythmik für geistig und körperlich behinderte Kinder.
- Rett, A.
Das hirngeschädigte Kind. Wien, München o. J.
- Sandre/Raute
Das geistigbehinderte Kind. Sexualität und Gefühlswelt in seiner Erziehung. Köln/Zürich 1972.
- Seeboth, F. H.
Kreativitätsförderung bei Geistigbehinderten. Bad Godesberg 1973.
- Scholz-Ehram, E.
Zur Psychopathologie des-Hilfsschulkindes. Berlin (Ost). 3. Aufl. 1967.
- Schulze, A.
Sprachanbildung und Hörsprecherziehung bei Geistigbehinderten. Bad Godesberg 1972.
- Speck, O.
Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München/Basel 1970.
- Spock, B., u.a.
Du und dein behindertes Kind. Berlin 1973.
- Stöckmann, F.
Das geistigbehinderte Kind im Heim. Berlin 1973.
- Tansley/Gulliford
Erziehung und Unterricht lernbehinderter Kinder. Berlin 1966.
- Thale, Regine
Frühförderung geistigbehinderter Kinder. Berlin 1974.
- Vetter, Th.
Das geistigbehinderte Kind — seine Bildung und Erziehung. Villingen 1966.
- Walburg, W.-R.
Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter. Berlin 1972.
- Wasna, M.
Die Entwicklung der Leistungsmotivation. München/Basel 1970.
- Weber, D.
Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung. Bern/Stuttgart 1970.
- Wilken, E.
Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Berlin 1973.
- Williams/Connor/Brewer
Das geistigbehinderte Kind in der Sonderschule. 2. unv. Aufl. Berlin 1971.
- Wing, J. K. (Hrsg.)
Frühkindlicher Autismus. Weinheim 1973.
- Wunderlich, Ch.
Das mongoloide Kind. Stuttgart 1970.

Handbücher

Handbücherei der Bundesvereinigung **Lebenshilfe** für das geistigbehinderte Kind

Band 1

Zur Methodik und Praxis der Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für geistigbehinderte Kinder.

Band 2

Nun sind sie erwachsen. Ratschläge für Eltern und Freunde geistigbehinderter Jugendlicher und Erwachsener. 2. Aufl. 1970.

Band 3

Die beschützende Werkstatt.

Band 4

Frühe Hilfen für das geistigbehinderte Kind.

Band 5

Elternhaus und Einrichtungen für Geistigbehinderte als Erziehungseinheit.

Band 6

Die schulische Förderung des geistigbehinderten Kindes.

Band 7

Der geistigbehinderte Jugendliche in Familie, Arbeit und Gesellschaft.

Band 8

Beratung, lebensbegleitende Hilfe für Behinderte.

Loseblattsammlung

Bundesvereinig. Lebenshilfe Marburg

Empfehlungen des Pädagogischen Ausschusses. Marburg 1973.

Harbauer, Lempp, Nissen, Strunk

Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie,
Berlin/Heidelberg/New York 1971.

Psychrembel, W.

Klinisches Wörterbuch mit klinischen Syndromen. Berlin.

Zetkin/Schaldach

Wörterbuch der Medizin. dtv Taschenbuch.

B.V. Lebenshilfe Marburg

Werkstatt für Behinderte, Ergänzbare Handbuch. Marburg 1969.

Literatur zur allgemeinen Information des sonderpädagogischen Personals und der Eltern

Behr, H.

Dein behindertes Kind. Wegweiser und Rat f. d. Eltern und Betreuer behinderter Kinder.

Bochinger, R. (Hrsg.)

Hilfe für das geistigbehinderte Kind. Stuttgart 1967.

Egg-Benes, M.

Ein Kind ist anders. Zürich 1963.

Egg-Benes, M.

Andere Kinder — andere Erziehung. Zürich 1963.

Egg-Benes, M.

Die Entwicklung des geistigbehinderten Kindes. Ravensburg 1973.

Goedman/Koster

Was tun mit diesem Kind? 2. Aufl. Weinheim 1973.

Levingson/Sagi

Das geistigbehinderte Kind. Freiburg 1967.

Ruppert

Warum gerade ich?

Schmidt-Thimme, D.

Chancen für Ihr geistigbehindertes Kind. Heidelberg 1970.

Thieme, G.

Leben mit unserem autistischen Kind. Lüdenscheid 1971.

Ferienführer für Behinderte durch Gasthöfe, Pensionen und Hotels. Bonn 1972.

Vierteljahrszeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe.

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Körperbehinderte**

Inhaltsübersicht		Seite
1	Die Schule für Körperbehinderte und ihre Aufgabe	85
1.1	Auftrag und Ziel	85
1.2	Die Schüler	85
1.3	Das sonderpädagogische Personal	85
1.3.1	Das Team	85
1.3.2	Lehrer	86
1.3.3	Sozialpädagogen	86
1.3.4	Erzieher	87
1.3.5	Krankengymnasten	87
1.3.6	Beschäftigungstherapeuten	88
1.3.7	Schulbusfahrer	88
1.4	Der organisatorische Rahmen	88
1.5	Die Schule für Körperbehinderte im allgemeinen Schulwesen	89
1.6	Die Schule für Körperbehinderte als Rehabilitationsträger	90
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	90
3	Erziehung, Unterricht und Therapie	91
3.1	Die individuelle Diagnose	91
3.2	Die Erziehung	91
3.3	Der Unterricht	92
3.4	Die Therapie	94
3.4.1	Krankengymnastik	94
3.4.2	Beschäftigungstherapie	94
3.4.3	Sprachtherapie	95
4	Die Stundentafel	96
5	Der Lehrplan	97
6	Literaturhinweise	97
Anhang: Der Schulkindergarten		101

Die Schule für Körperbehinderte und ihre Aufgabe

1.1 Auftrag und Ziel

Die Schule für Körperbehinderte hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche, die wegen einer körperlichen Behinderung und damit möglicherweise verbundenen geistigen, seelischen und sozialen Schädigungen vorübergehend oder für die Dauer ihrer Schulzeit in keiner anderen Schule hinreichend gefördert werden können, zu dem ihrem Lernvermögen gemäßen Schulabschluß zu führen.

Durch sonderpädagogische Maßnahmen, sozialpädagogische Hilfe und die Bereitstellung therapeutischer Einrichtungen soll eine weitestmögliche Entwicklung im psychomotorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich gewährleistet werden.

Die Schule für Körperbehinderte leistet Eingliederungshilfe im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes für Körperbehinderte im schulpflichtigen Alter. Ziel dieser Eingliederungshilfe ist, dem körperbehinderten Schüler durch den Aufbau lebensdienlicher Verhaltensweisen die gegenwärtige und zukünftige Teilnahme am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern.

1.2 Die Schüler

Die Mehrzahl der Schüler der Schule für Körperbehinderte weisen eine eingeschränkte bzw. gestörte Bewegungsfähigkeit auf. Ihre Bewegungsbehinderungen sind zurückzuführen auf angeborene oder erworbene Krankheiten des Gehirns oder Rückenmarks, auf Muskel-, Gelenk- oder Knochenerkrankungen oder körperliche Fehlbildungen. Zur Schülerschaft gehören ebenfalls Kinder mit erheblicher vitaler Schwäche, mit Kreislauf- und Stoffwechselstörungen sowie Herzfehlern und Blutkrankheiten.

Neben den körperlichen Abweichungen von der Norm liegen bei den Schülern der Schule für Körperbehinderte in der Regel solche im psychosozialen Bereich vor. Häufig anzutreffen sind Störungen des Verhaltens, insbesondere des sozialen Verhaltens, herabgesetztes Lernvermögen, Perzeptions- und perzeptions-motorische Störungen, Sprech- und Sprachbehinderungen, Hör- und Sehschädigungen. Wie die Bewegungsbehinderungen treten auch die letztgenannten Störungen und Behinderungen in sehr unterschiedlicher, gradueller Ausprägung auf. Sie sind vermehrt anzutreffen bei Erkrankungen des zentralen Nervensystems, an denen mehr als die Hälfte der Schüler der Schule für Körperbehinderte leiden.

Das Ausmaß der die jeweilige Körperbehinderung begleitenden Störungen kann ausschlaggebend sein für die Sonderschulbedürftigkeit.

1.3 Das sonderpädagogische Personal

1.3.1 Das Team

Da die Schule für Körperbehinderte als Rehabilitationseinrichtung in ihr Angebot die medizinische Therapie einbezieht, umfaßt das an der Schule tätige sonderpädagogische Personal neben den pädagogischen Bezugspersonen (Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher) auch Therapeuten (Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeuten) und beratende Ärzte.

Alle beteiligten Bezugspersonen treten in regelmäßigen Abständen zu Teambesprechungen zusammen, um über die einzelnen Schüler der Schule beraten zu können. Sind wichtige Entscheidungen zu treffen, so können die Besprechungen auch kurzfristig angesetzt werden. Hier werden alle Maßnahmen im schulischen und therapeutischen Bereich, die für den körperbehinderten Schüler vorgesehen sind, als Resultat sorgfältiger Überlegungen der beteiligten Bezugspersonen aufeinander abgestimmt.

Durch die Besprechungen wird gegenseitige Hilfestellung für alle Mitarbeiter ermöglicht und der Gefahr physischer und psychischer Über- oder Unterforderung einzelner Schüler begegnet.

Es ist notwendig, daß alle vom Team vorgeschlagenen Maßnahmen dem Behinderten und seinen Angehörigen begründet und deren Ansichten und Wünsche berücksichtigt werden.

Entscheidend für den Erfolg ist die Bereitschaft des Behinderten und seiner Familie zum Mitwirken.

Die Schule für Körperbehinderte nimmt im Bedarfsfall Verbindung auf mit behandelnden Fachärzten (Orthopäde, Pädiater, Neurologe, Psychiater, HNO-Arzt, Augenarzt) sowie mit Psychologen, die mit den Problemen körperbehinderter Kinder vertraut sind.

Im Rahmen der zu treffenden Eingliederungsmaßnahmen ist die Zusammenarbeit der Schule mit Sozialarbeitern und Berufsberatern unerlässlich.

1.3.2

Lehrer

Der Lehrer an Schulen für Körperbehinderte wird in einem sonderpädagogischen Universitätsstudium ausgebildet. Das Nähere ist geregelt in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. Juni 1968 und in der „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für die Lehramter und die Erweiterten Lehramter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. Dezember 1973.

Als Klassenlehrer trägt er die Verantwortung für die erzieherische und unterrichtliche Arbeit in seiner Klasse. Engster Mitarbeiter ist der Erzieher. Der Lehrer hat ihm nicht nur Einblick in seine Planung zu geben, sondern ihn weitgehend in diese einzubeziehen.

In Zusammenarbeit mit den Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeuten und Erziehern muß der Lehrer erkennen, wo durch besondere technische Unterrichtshilfen dem einzelnen Kind die Mitarbeit im Unterricht erleichtert werden kann. Er beteiligt sich an der Entwicklung und Erprobung dieser Hilfsmittel.

Ursachen und Auswirkungen der Behinderungen seiner Schüler muß er kennen. Er muß in der Lage sein, ärztliche Befunde zu verstehen, um daraus pädagogische Folgerungen ziehen zu können für die Arbeit mit dem Kind und dessen bestmögliche Eingliederung in den Klassenverband. Sehr wichtig für den Erfolg ist seine Befähigung, die Bemühungen aller in seiner Klasse tätigen Mitarbeiter in Übereinstimmung zu bringen.

Der Lehrer muß im Bedarfsfall wie jeder andere Mitarbeiter an der Schule für Körperbehinderte bereit sein, pflegerische Aufgaben zu übernehmen.

Der Elternberatung kommt an der Schule für Körperbehinderte erhöhte Bedeutung zu. Sie ist mit den jeweiligen Mitarbeitern abzusprechen und an Schul- und Klassenelternabenden, in Einzelgesprächen und bei Hausbesuchen zu pflegen. Je nach dem besonderen Anlaß eines Hausbesuchs sollten Erzieher oder Therapeut beteiligt werden. Berufsberatung und Stellenvermittlung sind nicht Aufgaben der Schule, jedoch muß der Klassenlehrer der Schulabgänger rechtzeitig — etwa zwei Jahre vor dem Abgang — gemeinsam mit den Mitarbeitern in der Schule, den Fürsorgestellten und den Berufsberatern des Arbeitsamtes die beruflichen Möglichkeiten und Grenzen seiner Schüler sorgfältig prüfen.

Berufspraktika werden in Zusammenarbeit mit den genannten Stellen, durch Betriebsbesuche und Absprache mit den verantwortlichen Ausbildern vorbereitet und durchgeführt.

Zu den Sonderaufgaben des Lehrers an der Schule für Körperbehinderte gehören Tätigkeiten diagnostischer und therapeutischer Art. Er führt die pädagogische und psychologische Eingangs- und Begleitdiagnostik durch. Sprachtherapie und Wahrnehmungsschulung werden von ihm in Partnerschaft mit den medizinisch-therapeutischen Fachkräften der Schule vorgenommen. Über den neuesten Forschungsstand der Erziehungswissenschaft, der Behinderten- und insbesondere der Körperbehindertenpädagogik muß sich der Lehrer an Schulen für Körperbehinderte fortlaufend informieren. Dazu ist die Teilnahme an Fachtagungen und Lehrerfortbildungsveranstaltungen erforderlich.

1.3.3

Sozialpädagogen

Die Leitung des Schulkindergartens (s. 1.4) setzt die Qualifikation zum Jugendleiter oder Sozialpädagogen voraus. Um seinen Aufgaben an der Schule für Körperbehinderte gerecht werden zu können, ist für ihn eine sonderpädagogische Zusatzausbildung erforder-

derlich, soweit nicht schon im Studium sonderpädagogische Schwerpunktprogramme gewählt wurden.

Als verantwortlicher Gruppenleiter gleicht der SKG-Leiter in seiner Stellung dem Klassenlehrer, ist jedoch ausgenommen von dessen diagnostischen und therapeutischen Sonderaufgaben (s. auch 1.3.2).

Er arbeitet in engem Kontakt mit dem Fachpersonal der Sonderkindertagesheime, aus denen seine Schüler in der Regel aufgenommen werden, und mit den Lehrern der Eingangsklassen der Schule für Körperbehinderte, um den Kindern die Übergänge von einer Stufe in die andere zu erleichtern.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Teamarbeit zwischen Pädagogen und Therapeuten ist auf der Stufe des SKG noch intensiver zu betreiben als auf allen folgenden Schulstufen.

1.3.4

Erzieher

Die Tätigkeit eines Erziehers an der Schule für Körperbehinderte setzt die abgeschlossene Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik voraus. Wünschenswert sind Erfahrungen im Umgang mit behinderten Kindern sowie eine sonderpädagogische Zusatzausbildung.

Als engster Mitarbeiter des Lehrers oder des Sozialpädagogen muß der Erzieher Ursachen und Auswirkungen der Behinderungen der Kinder seiner Gruppe oder Klasse kennen.

Er muß fähig und bereit sein, mit den verschiedenen Mitarbeitern der Schule zusammenzuarbeiten und in bestimmten Bereichen der Erziehung selbständig Verantwortung zu übernehmen. Während des Unterrichts führt der Erzieher Einzelaufgaben im differenzierenden Unterricht aus und übernimmt pflegerische Aufgaben. Außerhalb des Unterrichts ist er verantwortlich für die Gestaltung der Freizeit der Schüler, für deren lebenspraktische Erziehung, die pflegerische Aufgaben mit einschließt, sowie für die Sozialerziehung der Schüler.

Die lebenspraktische Erziehung erfolgt — wo nötig — in Zusammenarbeit mit Beschäftigungstherapeuten und Krankengymnasten und soll den Schülern zu weitestgehender Selbständigkeit im Rahmen ihrer physischen Möglichkeiten verhelfen.

Der Erzieher nimmt an den Teambesprechungen teil, in denen über Schüler seiner Gruppe oder Klasse beraten wird. In der Regel begleitet er den Lehrer bei Hausbesuchen und nimmt teil bzw. arbeitet mit an Schul- und Klassenelternabenden.

1.3.5

Krankengymnasten

Die Tätigkeit eines Krankengymnasten an der Schule für Körperbehinderte setzt eine abgeschlossene Ausbildung an einer anerkannten Fachschule voraus. Der Krankengymnast sollte vor seiner Einstellung einen Bobath-Kurs (oder entsprechenden Kurs) besuchen und Erfahrung in der Behandlung körperbehinderter Kinder haben.

Nach Absprache mit dem Arzt führt er unterrichtsbegleitend die krankengymnastische Behandlung der Schüler durch (s. 3.4.1). Er muß fähig und bereit sein, mit Pädagogen und den übrigen Therapeuten zusammenzuarbeiten und seine Behandlung auf die Bedürfnisse des Kindes während des Schultags abzustimmen. An den Teambesprechungen, in denen über die von ihm behandelten Schüler beraten wird, nimmt er teil. Er pflegt Kontakt zu behandelnden Fachärzten und zur Körperbehindertenfürsorge und ist beratend bei der Berufsfindung beteiligt.

Neben seinen speziellen Aufgaben obliegen dem Krankengymnasten an der Schule für Körperbehinderte folgende Pflichten:

Teilnahme an bzw. Mitarbeit bei Schul- und Klassenelternabenden, Teilnahme an Hausbesuchen, Klassenreisen und Schulausflügen sowie Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten, vor allem Schulsportfesten.

1.3.6 *Beschäftigungstherapeuten*

Die Tätigkeit eines Beschäftigungstherapeuten an der Schule für Körperbehinderte setzt eine abgeschlossene Ausbildung an einer anerkannten Fachoberschule voraus. Vor seiner Einstellung sollte er einen Bobath-Kurs (oder entsprechenden Fachkurs) besucht und Erfahrung in der Behandlung körperbehinderter Kinder haben.

Der Beschäftigungstherapeut führt seine Arbeit — entsprechend der ärztlichen Indikation — unterrichtsbegleitend durch (s. 3.4.2).

Er muß fähig und bereit sein, mit Pädagogen und den übrigen Therapeuten zusammenzuarbeiten und die Behandlung des Kindes auf seine Bedürfnisse während des Schultags abzustimmen. An den Teambesprechungen, in denen über die von ihm behandelten Schüler beraten wird, nimmt er teil.

Zu behandelnden Fachärzten und zur Körperbehindertenfürsorge pflegt er Kontakt und ist beratend bei der Berufsfindung beteiligt.

Neben seinen speziellen Aufgaben obliegen dem Beschäftigungstherapeuten an der Schule für Körperbehinderte folgende Pflichten: Teilnahme an bzw. Mitarbeit bei Schul- und Klassenelternabenden, Teilnahme an Hausbesuchen, Klassenreisen und Schulausflügen und an der Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten.

1.3.7 *Schulbusfahrer*

Der Schulbusfahrer einer Schule für Körperbehinderte ist für den sicheren Transport der ihm anvertrauten Kinder vom Elternhaus in die Schule und zurück verantwortlich. Das setzt neben seinem fahrerischen Können (Busschein) und seiner körperlichen Eignung ein gewisses Maß von pädagogischen Fähigkeiten voraus. Der Erwerb medizinischer Grundkenntnisse soll durch die Teilnahme an einem entsprechenden Kurs nachgewiesen werden (Krankheitsbilder, Vorsichtsmaßnahmen während des Transports und beim Ein- und Aussteigen, Gefahrenmomente, Erste Hilfe usw.).

Neben dem planmäßigen Fahrdienst steht er der Schule für weitere Aufgaben zur Verfügung. Dazu gehören:

1. Sonderfahrten: Klassenreisen, Ausflüge, Besichtigungen und Klinikfahrten.
2. Fahrten zu festen Zeiten: Fahrten zu anderen schulischen Veranstaltungen, z.B. Schwimmen.
3. Pflegerische Arbeiten.
4. Wagen- und Rollstuhlpflege.

1.4 **Der organisatorische Rahmen**

Die Schule für Körperbehinderte arbeitet als Ganztagschule. So können alle notwendigen erzieherischen, unterrichtlichen und therapeutischen Maßnahmen am besten koordiniert werden. Auf Elternhaus und Schule verteilt, würden diese nicht oder nur unter sehr erschwerten Bedingungen zu bewältigen sein.

Der Transport der Schüler erfolgt durch schuleigene Busse, angemietete Fahrzeuge und öffentliche Verkehrsmittel.

Erfahrungsgemäß hat sich für Schulen für Körperbehinderte eine Gesamtschülerzahl von 150 bis 160 als günstig erwiesen. Diese Zahl ermöglicht einerseits die bei der Vielfalt der Bildungsansprüche der körperbehinderten Schüler notwendige Differenzierung im Hinblick auf die Klassenzuordnung und gewährleistet andererseits eine noch überschaubare Gesamtgruppe.

Es werden in der Regel folgende Gruppen eingerichtet:

- **1 Schulkindergarten** für schulpflichtige körperbehinderte Kinder, die noch nicht mit Erfolg am Unterricht der Klasse I bzw. der Unterstufe des Sonderklassenzuges teilnehmen können. Noch nicht schulpflichtige körperbehinderte Kinder können auf Antrag aufgenommen werden (s. Anhang).

- **9 Klassen**, gegliedert nach Grundschule (Klassen 1 bis 4), Beobachtungsstufe (Klassen 5 und 6) und Hauptschule (Klassen 7 bis 9). Die Arbeit orientiert sich an den „Richtlinien und Lehrplänen“ für die Grundschule, Beobachtungsstufe der Volksschule und der Hauptschule, Hamburg 1973.
- **4 Sonderklassen**, gegliedert nach Vor-, Unter-, Mittel- und Oberstufe für körperbehinderte Kinder mit spezieller Problematik. Die Schüler in diesen Klassen entsprechen altersmäßig in etwa Schülern des Schulkindergartens, der Grundschule, der Beobachtungsstufe bzw. der Hauptschule. Ihr Lernvermögen ist durch Verhaltensstörungen, verminderte Intelligenz, herabgesetztes Arbeitstempo, Konzentrationsstörungen usw. so weit herabgesetzt, daß sie in den oben erwähnten Klassen nicht hinreichend gefördert werden können. Vielfach handelt es sich um mehrfachbehinderte Kinder. Zur Orientierung bei der Planung der Arbeit dienen je nach Zusammensetzung der Sonderklasse insbesondere die Richtlinien und Lehrpläne der Schule für Lernbehinderte und der Schule für Geistigbehinderte.

Die Dauer des Verbleibs auf jeder Stufe und auch im Schulkindergarten richtet sich nach der Schwere der Behinderung.

Bei der geschilderten äußeren Differenzierung ist es möglich, jedes körperbehinderte Kind in eine Gruppe etwa gleichgearteter Kinder einzugliedern. Eine innere Differenzierung muß als durchgehendes Prinzip hinzukommen. Innerhalb der Klassen werden Leistungsgruppen gebildet oder Schüler im Einzelunterricht gefördert.

Unterrichtsergänzende Kurse werden eingerichtet zur Hilfe bei speziellen Ausfällen wie der Lese-Rechtschreib-Schwäche oder der Rechen-Schwäche. Andere Kurse dienen der Schulung besonderer Begabungen und Fertigkeiten wie etwa Laienspielkurse, Werk- und Schreibmaschinenkurse.

Zu den aufgezählten Kursen können die Schüler stundenweise aus ihrem Klassenverband herausgelöst werden. Auch kann ein Schüler, der nicht allen Anforderungen seiner Klasse entspricht, in einzelnen Fächern am Unterricht einer anderen Klasse teilnehmen. Eine weitgehende Durchlässigkeit der einzelnen Klassen untereinander muß gewährleistet sein.

Fast alle Schüler der Schule für Körperbehinderte bedürfen der speziellen Therapie. Für die Krankengymnastik, Beschäftigungstherapie oder Sprachtherapie verlassen sie ihren Klassenverband. Unterrichtsausfall durch Therapie wird weitgehend zu umgehen versucht, indem die Therapiezeiten für möglichst viele Schüler einer Klasse gleichzeitig angesetzt werden.

1.5 Die Schule für Körperbehinderte im allgemeinen Schulwesen

Im Vorschulbereich bietet die Schule Beratung und Betreuung an. Im wesentlichen wird die Frühbetreuung körperbehinderter Kinder in Hamburg nach vollendetem 3. Lebensjahr bis zum Beginn des Schulpflichtalters von den Sonderkindertagesheimen geleistet. Mit diesen arbeitet die Schule für Körperbehinderte auf der Grundlage gegenseitiger beratender Hilfe eng zusammen.

Nicht jedes körperbehinderte Kind wird in die Schule für Körperbehinderte aufgenommen. Die Sonderschulbedürftigkeit ist in jedem Einzelfall eingehend zu prüfen (s. 1.2 und 2).

Grundsätzlich wird für die aufgenommenen körperbehinderten Schüler die Überleitung in die allgemeine Schule angestrebt, um ihnen die ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschlüsse der Hauptschule oder der Realschule bzw. des Gymnasiums zu ermöglichen.

Kinder und Jugendliche, deren Eingliederung in Gruppen nichtbehinderter Schüler der allgemeinen Schule nicht erreicht werden kann, können im Rahmen der Schule für Körperbehinderte bis zum Hauptschulabschluß geführt werden. Mehrfachbehinderte Schüler werden gegebenenfalls in einen anderen Sonderschultyp umgeschult, wenn sie dort besser gefördert werden können.

Eine enge Zusammenarbeit mit den anderen Schulformen ist für die Schule für Körperbehinderte unerlässlich, um jederzeit Übergänge in eine allgemeine Schule oder eine andere Sonderschulart zu ermöglichen. Dabei ist nötigenfalls eine nachgehende Beratung und Betreuung durch die Schule für Körperbehinderte sicherzustellen.

Schüler, die beim Besuch weiterführender Schulen nach wie vor eine Sondereinrichtung für Körperbehinderte benötigen, werden in entsprechende Einrichtungen anderer Bundesländer umgeschult, soweit sie dort vorhanden sind.

1.6

Die Schule für Körperbehinderte als Rehabilitationsträger

Die Rehabilitation Körperbehinderter umfaßt alle medizinischen, pädagogischen, sozialen, beruflichen und rechtlichen Maßnahmen, die die Folgen der Behinderung beseitigen oder mildern sollen und dem Körperbehinderten die Teilnahme am Leben in der Gesellschaft ermöglichen oder erleichtern.

Die Schule für Körperbehinderte hat im Rahmen dieser Eingliederungsmaßnahmen eine zeitlich und inhaltlich begrenzte Aufgabe. Sie leitet ihren Auftrag ab aus dem im Grundgesetz verankerten Recht eines jeden Bürgers dieses Staates auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit und aus der im Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg geforderten allgemeinen Schulpflicht.

Die Schule für Körperbehinderte hat es mit schulpflichtigen körperbehinderten Kindern und Jugendlichen zu tun. Diese erfahren durch die Schule die Eingliederung in eine gesellschaftliche Institution, die auch jedem Nichtbehinderten in einem bestimmten Alter zuteil wird. Inhaltlich gehen Maßnahmen, die auf die Teilnahme am Leben in der Gesellschaft ausgerichtet sind, in das gesamte pädagogische Tätigkeitsfeld ein.

Zur Erfüllung ihres pädagogischen Auftrages muß die Schule für Körperbehinderte mit wissenschaftlichen Fachbereichen und allen an der Eingliederungshilfe körperbehinderter Kinder und Jugendlicher beteiligten Institutionen zusammenarbeiten.

2

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

In die Schule für Körperbehinderte werden schulisch bildungsfähige Kinder und Jugendliche aufgenommen, die wegen ihrer körperlichen Behinderung und den damit möglicherweise verbundenen geistigen, seelischen und sozialen Schädigungen in keiner anderen Schule angemessen gefördert werden können.

Zwingende Gründe zur Aufnahme in die Schule für Körperbehinderte sind: physische Unfähigkeit zur Bewältigung des Schulwegs und die Notwendigkeit einer in den Schultag integrierten medizinischen Therapie.

Bei Beginn der Schulpflicht können die Erziehungsberechtigten ihr körperbehindertes Kind unmittelbar bei der zuständigen Schule für Körperbehinderte zur Aufnahme vorstellen.

Von der allgemeinen Schule sind Schüler zum Besuch der Schule für Körperbehinderte vorzuschlagen, wenn vor oder zu Beginn der Schulpflicht vermutet werden muß, daß Sonderschulbedürftigkeit im Sinne der Schule für Körperbehinderte vorliegt. Die Zurückstellung körperbehinderter Kinder vom Schulbesuch durch die allgemeine Schule ist zu vermeiden.

Körperbehinderte Schüler, die die allgemeine Schule bereits besucht haben, dort aber nicht ausreichend gefördert werden können, werden in die Schule für Körperbehinderte umgeschult.

Das Aufnahmeverfahren für die Schule für Körperbehinderte ist in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschulen“ geregelt.

Ein körperbehindertes Kind, dessen Schulfähigkeit bei Beginn des Schulpflichtalters nicht mit Sicherheit festgestellt werden kann oder erst nach einer Vorbereitungszeit zu erwarten ist, wird in den Schulkindergarten der Körperbehindertenschule aufgenommen.

Für körperbehinderte Kinder, bei denen die Feststellung, ob die Schule für Körperbehinderte der geeignete pädagogische Ort für sie ist, einer längeren Beobachtungszeit

bedarf, ist von der Möglichkeit einer befristeten probeweisen Aufnahme Gebrauch zu machen.

Dabei handelt es sich u.a. um Kinder auf sehr niedriger geistiger Entwicklungsstufe, bei denen zu überprüfen ist, ob sie im Sinne der Schule für Körperbehinderte bzw. einer ihr angegliederten Sondereinrichtung bildbar sind — oder um mehrfachbehinderte Kinder, für die gegebenenfalls der Besuch einer anderen Sonderschule in Betracht gezogen werden muß — oder um körperbehinderte Kinder, die nicht mit Sicherheit in der allgemeinen Schule gefördert werden können.

Erziehung, Unterricht und Therapie

Die individuelle Diagnose

Im günstigsten Falle wird bei der Vorstellung zur Aufnahme eines Kindes in die Schule für Körperbehinderte das Gutachten eines Diagnose- und Behandlungszentrums vorliegen. Andernfalls müssen vorliegende Einzelgutachten der vorherigen Betreuungseinrichtungen in eine von der Schule zu erstellende individuelle pädagogische Diagnose eingebaut und durch ärztliche und psychologische Aussagen ergänzt werden. Insbesondere die Krankengeschichte, die kinderärztlich-neurologische, eventuell auch psychiatrische Untersuchung, die Sprach- und Hörprüfung, eine ophthalmologische Untersuchung sowie ein psychologisches Gutachten werden dem Pädagogen als Grundlage für die Erkennung der erzieherischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten dienen. Die laufende Vervollständigung dieser Aussagen wird wiederum für ihn und andere medizinische oder nicht-medizinische Gutachter von Bedeutung sein, zumal die jeweilige Diagnose nur für einen kurzen Zeitraum volle Geltung behält.

Die individuelle Diagnose ist notwendig, um frühzeitig die Intelligenzstruktur des Kindes, seine Lernfähigkeit, ausgleichende Schwächen, besonders zu fördernde Fähigkeiten und die Grenzen seiner psychischen und physischen Belastbarkeit zu erkennen.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sind den Erziehungsberechtigten auf deren Wunsch zu erklären und sollen zu Vorschlägen für die weitere Beschulung herangezogen werden.

Zur Feststellung des mutmaßlichen Grades der Intelligenz bedient sich der Körperbehindertenlehrer der gebräuchlichen Intelligenztests als Orientierungshilfe. Dabei ist zu bedenken, daß die herkömmlichen Tests nur mit Einschränkung zu verwenden sind, da einzelne Untertests wegen der motorischen Behinderung der Kinder nicht durchführbar sind. Wahrnehmungsstörungen können das Testergebnis beeinflussen.

Alle Angaben über die Intelligenz sind nur von Wert, wenn sie mit Aussagen über die Begabungsstruktur verbunden sind. Zudem sagt die potentielle Intelligenz kaum etwas aus über deren Einsatzmöglichkeit und die tatsächlichen Fähigkeiten.

Im Laufe der Schulzeit eines Schülers an der Schule für Körperbehinderte sind Intelligenztestuntersuchungen in möglichst regelmäßigen Abständen zu wiederholen, um Änderungen in der Intelligenzstruktur, Leistungsanstieg und -abbau erkennbar zu machen. Ebenfalls in regelmäßigen Abständen sollten Schulleistungstests und soziometrische Untersuchungen durchgeführt werden.

Die Erziehung

Der Erziehung an der Schule für Körperbehinderte dienen unterrichtliche, sozial- und sonderpädagogische und therapeutische Maßnahmen.

Durch das Zusammenwirken aller Maßnahmen soll das körperbehinderte Kind zu der erreichbaren physischen und psychischen Selbständigkeit geführt werden.

Immer müssen die Erziehungsmaßnahmen auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes ausgerichtet sein.

Die erzieherische Einwirkung durchdringt den gesamten Schultag. Sie schafft die Voraussetzungen für das schulische Lernen und will die Anwendung des Gelernten, unter Berücksichtigung der durch die Behinderung gesetzten Einschränkungen, auf das praktische Leben sicherstellen.

Durch die Bereitstellung und das Einüben im Gebrauch technischer Hilfsmittel im Unterricht und bei den täglichen Verrichtungen wird ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu lebenspraktischer Selbständigkeit geleistet.

Ein besonderer Auftrag erwächst der Schule für Körperbehinderte im sozialen Erziehungsfeld. Das in seinen sozialen Beziehungen häufig gestörte körperbehinderte Kind muß zu ihm lebensdienlichen sozialen Verhaltensweisen geführt werden:

Einordnen — sich behaupten, Rücksicht nehmen — eigene Belange vertreten, sich an feste Ordnungen gewöhnen — ungewohnte Situationen meistern. Das behinderte Kind muß ebenso wie das nichtbehinderte lernen, sich in dem Spannungsfeld dieser jeweiligen Pole angemessen zu verhalten. In seiner durch die Behinderung bedingten Sonderstellung ist es dabei in erhöhtem Maße sozialen Konflikten ausgesetzt. Der Erziehung zur bewußten Austragung von Konflikten und zu selbstkritischer Einschätzung der eigenen Rolle hat sich die Schule für Körperbehinderte daher besonders anzunehmen.

Durch das gemeinsame Tun während des Schulalltags in Spiel-, Unterrichts- und Therapiegruppen, aber auch während des gemeinsamen Essens, der Ruhepausen sowie der Schulbusfahrten lernen die Schüler, sich in wechselnden sozialen Gruppen zurechtzufinden und zu gemeinschaftsfähigem Verhalten zu gelangen.

Von großem erzieherischem Wert ist die Vermittlung von Erfahrungen, die das körperbehinderte Kind oft entbehren muß. Gemeinsame Feste, Feiern, Ausflüge, Unterrichtsgänge und vor allem Schullandheimaufenthalte sollten daher regelmäßig durchgeführt werden. Bei diesen Veranstaltungen lassen sich auch behutsam angebahnte Begegnungen mit Gruppen nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher durchführen.

Eltern behinderter Kinder neigen oft dazu, ihr Kind übermäßig zu beschützen. Die Kinder bleiben dadurch häufig unsicher und weniger selbständig als es möglich wäre. Das durch die Hilfsbedürftigkeit nicht genügend entwickelte oder durch das Bewußtsein der Behinderung gestörte Selbstwertgefühl muß — im Zusammenwirken mit dem Elternhaus — aufgebaut und gestärkt werden. Mit Hilfe von Ermutigung, Anerkennung und Bestätigung muß das körperbehinderte Kind zu einer realen Einschätzung der Umwelt und seiner eigenen Möglichkeiten kommen.

3.3

Der Unterricht

Als entscheidende Voraussetzung für den Unterrichtserfolg bei körperbehinderten Schülern gilt die sorgfältige Ermittlung der individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit. Alle hierüber vorliegenden Informationen werden zugrundegelegt bei der Aufstellung der Arbeits- und Unterrichtspläne für die einzelnen Schüler und für die Gruppe bzw. Klasse.

Die Richtschnur für Qualität und Quantität der Unterrichtsstoffe, für didaktische Inhalte und methodisches Vorgehen findet sich in der speziellen Behinderung des Schülers und in seinen potentiellen Möglichkeiten, ohne daß damit das Prinzip des gemeinschaftsbildenden Klassenunterrichts aufgehoben wird. Organisatorische Maßnahmen der äußeren und inneren Differenzierung entsprechen der Situation der Klasse in körperlicher, psychischer und intellektueller Hinsicht sowie dem Lerntempo, der Lernbereitschaft, dem Lernvermögen und der Leistungsfähigkeit.

Der Auswahl der Lerninhalte kommt vorrangige Bedeutung zu. Einer quantitativen Minderleistung des Schülers darf nicht ohne weiteres durch Senkung der Qualität des Bildungsangebotes entsprochen werden.

Der verantwortlichen Entscheidung des Lehrers muß im Rahmen dieser Richtlinien und Lehrpläne ein genügend weiter Spielraum gelassen werden.

Auf der Stufe der Hauptschule erfolgt die Auswahl des Lehr- und Lernstoffes zunehmend im Hinblick auf die Möglichkeit einer späteren Eingliederung in das Berufsleben. Betriebspraktika für körperbehinderte Schüler dienen im Gegensatz zu den Praktika an Haupt- und Realschulen auch der Berufsfindung.

Für den Unterricht an der Schule für Körperbehinderte gelten im übrigen die im folgenden aufgeführten Prinzipien:

Helfen

Im Unterricht ergeben sich für die Schüler zahlreiche Möglichkeiten, das gegenseitige Helfen zu lernen sowie das angemessene Erbitten und Annehmen von Hilfe. Nach dem Prinzip der abnehmenden Hilfe müssen im Hinblick auf die Schulentlassung bzw. den Übergang in eine andere Schulform bei wachsender Selbständigkeit der körperbehinderten Schüler die ihnen gewährten Hilfen allmählich abgebaut werden.

Selbsttätigkeit

In allen Bereichen des Unterrichts soll das körperbehinderte Kind im Rahmen seiner Möglichkeiten Handlungen selbst verrichten. Es soll dabei die ihm verbliebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen und kompensatorische Fertigkeiten entwickeln können.

Sinnesschulung

Entwicklungsrückstände im Bereich der Wahrnehmungstätigkeit sind bei körperbehinderten Kindern häufig. Eine intensive Schulung aller Sinne, zu der im Unterricht so oft wie möglich Gelegenheit genommen werden muß, erleichtert es dem körperbehinderten Kind, Begriffe zu bilden und Denk- und Lernprozesse in Gang zu setzen.

Einbeziehung der Motorik

Alle vorhandenen motorischen Fähigkeiten werden im Unterricht der Schule für Körperbehinderte herangezogen. In Verbindung mit der Sinnesschulung wird die für die schulischen Lernprozesse außerordentlich wichtige perzeptions-motorische Koordination entwickelt.

Umgang mit Sachen

Der direkte Umgang mit Sachen im Unterricht ist intensiv zu pflegen, um dem körperbehinderten Kind, dem es häufig an Umwelterfahrungen fehlt, den Bereich des Gegenständlichen so weit wie möglich aufzuschließen.

Besondere Lehr- und Lernmittel

Die Lehr- und Lernmittel, aber auch alle im Unterricht verwendeten Werkzeuge und Materialien müssen im Hinblick auf die gestörte Motorik und die häufigen Wahrnehmungsstörungen der Schüler ausgewählt werden. Sie müssen angemessen groß, deutlich erkennbar und leicht greifbar bzw. handhabbar sein. Vielfach müssen sie den individuellen Bedürfnissen motorisch Schwerbehinderter angepaßt bzw. für diese konstruiert werden.

Sprachentwicklung

Aller Unterricht in der Schule für Körperbehinderte dient auch der sprachlichen Förderung (s. 3.4.3).

Kleine Schritte

Für körperbehinderte Schüler mit herabgesetztem Lernvermögen gilt das Prinzip des Fortschreitens in kleinen Schritten, das lückenlose, langsame Fortschreiten auf der Grundlage des Gekonnten. Kleine und kleinste Fortschritte müssen für das körperbehinderte Kind zum Erfolgserlebnis gestaltet werden, um sein Selbstwertgefühl und seine Lernbereitschaft zu steigern.

Wechsel zwischen An- und Entspannung

Die bei vielen körperbehinderten Kindern vorhandene rasche körperliche Ermüdbarkeit muß im Unterricht durch einen angemessenen Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen aufgefangen werden.

3.4

Die Therapie

Die Therapie an der Schule für Körperbehinderte versteht sich als eine Einrichtung zur Ermöglichung bzw. zur begleitenden Unterstützung der unterrichtlichen und pädagogischen Arbeit. Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag im Gesamtprozeß der Rehabilitation körperbehinderter Schüler.

Die notwendigen therapeutischen Maßnahmen werden organisatorisch den Erfordernissen des schulischen Geschehens angepaßt. Besonders auf der Stufe der Grundschule soll eine umfassende Integration von Unterricht und Therapie stattfinden.

Bei der praktischen Vorbereitung der Berufsfähigkeit leistet die Therapie einen wichtigen Beitrag insbesondere durch Prüfung der Belastbarkeit und die Durchführung eines Schnelligkeitstrainings.

3.4.1

*Krankengymnastik***Aufgaben**

Aufstellung eines Behandlungsplanes — nach Absprache mit dem Arzt — für Einzeltherapie, Gruppentherapie und therapeutisches Schwimmen. Abstimmung der Behandlungstermine mit dem Stundenplan.

Anleitung und krankengymnastische Behandlung der Schüler nach physiologischen, psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten mit dem Ziel funktioneller Ertüchtigung und daraus folgender lebenspraktischer Übungen.

Regelmäßiges Führen der Krankenakte sowie der Behandlungskartei.

Besondere Tätigkeitsmerkmale

Entsprechend der ärztlichen Indikation wird eine entspannende und zugleich mobilisierende Behandlung durchgeführt, die Kontrakturen bekämpft, Bewegungsmöglichkeiten anbahnt, Haltungsschäden korrigiert bzw. verhütet, evtl. kompensatorische Bewegungsabläufe einübt und die vitalen Kräfte steigert.

Die Krankengymnastik beteiligt sich im Rahmen ihrer Zuständigkeit an der medikamentösen Versorgung und pflegerischen Betreuung. Sie korrigiert Sitz- und Bewegungshaltungen durch Überprüfung und Abänderung der Sitzgelegenheiten, Stützapparate, Gehhilfen und Rollstühle und ist bei der Auswahl angepaßter Hilfen verantwortlich beteiligt.

Sie führt das therapeutische Schwimmen in einem temperierten Schwimmbad durch und unterstützt den Sportlehrer bei seiner Arbeit.

Sie ermöglicht bzw. erleichtert durch vorangehende Entspannungstherapie am Kind die logopädische Therapie.

3.4.2

*Beschäftigungstherapie***Aufgaben**

Aufstellung eines Behandlungsplanes nach Absprache mit dem Arzt, Pädagogen und Schüler.

Abstimmung der Behandlungstermine mit dem Stundenplan.

Anleitung und therapeutische Behandlung der Schüler nach physiologischen, psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten in Einzel- oder Gruppentherapie.

Regelmäßige Führung der Behandlungsberichte.

Besondere Tätigkeitsmerkmale

Die Beschäftigungstherapie führt eine funktionelle Therapie durch als Vorbereitung der Kinder zur effektiveren Teilnahme am Unterricht. Sie führt mit stark wahrnehmungsge störten Kindern ein Perzeptionstraining durch.

Sie stellt her oder beschafft für das Selbsthilfetraining: Essenhilfen, An- und Ausziehhilfen, Toilettenhilfen und führt das Eßtraining durch.

Sie erzieht die Kinder im Umgang mit Material und Werkzeug und beteiligt sich am Schreib- und Schreibmaschinentraining.

Sie beobachtet und korrigiert Haltung und feinmotorische Funktionen der Kinder während des Unterrichts.

Sie überprüft und ändert die Arbeitsplätze der Kinder in Zusammenarbeit mit dem Krankengymnasten und dem Klassenlehrer.

3.4.3

Sprachtherapie

Die Sprachtherapie in der Sonderschule für Körperbehinderte verbindet Therapie und Unterricht. Sie gehört einerseits eindeutig zum therapeutischen Gesamtbereich, ist aber andererseits im Sinne der sprachlichen Förderung entwicklungsgehemmter Kinder auch ein Prinzip des Unterrichts. Die Sprachtherapie versucht, Sprachverständnis, Ausdrucksfähigkeit und die technische Fertigkeit des Sprechens zu entwickeln, Funktionen, die zu den Voraussetzungen des Unterrichts gehören.

Ziel der sprachlichen Beeinflussung im therapeutischen Bereich ist die Beseitigung, gegebenenfalls auch nur die Besserung sprachlicher Auffälligkeiten.

Ein hoher Prozentsatz der körperbehinderten, besonders der cerebral bewegungs-gestörten Kinder bedarf der Sprachtherapie in Einzel- oder Gruppenbehandlung. Die Beseitigung zentral verursachter Sprach- und Sprechstörungen kann sich im Einzelfall als unmöglich erweisen; dann muß das Ziel der Therapie eine der Unauffälligkeit möglichst weitgehend angenäherte Sprache sein.

In der Sprachtherapie arbeiten HNO-Arzt und die auf die Sprachtherapie bei Körperbehinderten spezialisierten Sonderschullehrer zusammen. Sie bemühen sich darum, daß die von ihnen durchgeführten therapeutischen Maßnahmen in den Klassen und Gruppen aufgenommen und weitergeführt werden. Bei cerebral bewegungsgestörten Schülern ist die Krankengymnastik in die Sprachtherapie einzubeziehen.

Auf der Grundlage einer sorgfältigen und umfangreichen Befunderhebung wird ein Behandlungsplan erstellt, dem sich die Maßnahmen der Therapie nach Art und Umfang anpassen. Tägliche kurze Übungen sind der stundenweisen Sprachtherapie vorzuziehen.

Jeder neue Lernschritt wird in der Einzelbehandlung angebahnt. Festigung und Sicherung können auch in der Gruppenbehandlung erfolgen. Nur im Einzelfall kann entschieden werden, welche Form jeweils vorzuziehen ist.

Um den Behandlungserfolg zu sichern, ist es notwendig, Eltern und Lehrer über die Erreichung von Teilzielen laufend zu informieren.

Neben diesen Aufgaben der Sprachtherapie im engeren Sinne besteht die Notwendigkeit der allgemeinen Förderung des Sprachverständnisses und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit im Unterricht; denn aufgrund der ungünstigen frühkindlichen Entwicklungsbedingungen ist bei behinderten Kindern häufiger als bei nichtbehinderten eine Verzögerung der Sprachentwicklung zu beobachten. Daher ist das Bemühen um nachholende Spracherziehung, auch in therapeutischer Sicht, Unterrichtsprinzip in Jahrgangsklassen und Leistungsgruppen. Die Erziehung zur Wahrnehmung und Einordnung von Sinnes-eindrücken ist als Basis dieser Arbeit von besonderer Bedeutung.

Die Stundentafel

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	14	13	13	14							
Heimatkunde											
Deutsch					4	4	5	5	4		
Rechnen/ Raumlehre		4	4	5	5	4	4	4	4		
Geschichte											
Gemeinschafts- kunde							4	4	4		
Erdkunde					6	7					
Naturkunde											
Naturlehre							4/4	4/4	4/4		
Religion			1	2	2	2	2	1	1		
Musik				2	2	2	3	4	4		
Bildn. Gestalten Werken											
Nadelarbeit			2/2	2/2	3/2	3/2	2/2	2/2	2/2	2/2	
Hauswirtschaft						2/2	2/2	2/2	4/2		
Leibeserziehung	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Englisch					5/3	5/3	3	3/1	3/2		
Schüler- grundstunden	16	19	22	27	29	31	31	31	32		
Kurse											
Förderstunden	2	2	2	2	2	2	1	1	1		
Klassenteilungen			2	2	5	7	8	9	10		
Therapie	5	5	5	5	4	4	4	4	4		
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	23	26	31	36	40	44	44	45	47		

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

5 Der Lehrplan

Dem Unterricht und der Erziehung in der Schule für Körperbehinderte werden die Lehrpläne der allgemeinen Schulen (Grundschule, Beobachtungsstufe und Hauptschule) zugrunde gelegt sowie für die Sonderklassen — je nach Zusammensetzung der Schülergruppe — die Lehrpläne anderer Sonderschulen, insbesondere der Schule für Lernbehinderte und der Schule für Geistigbehinderte.

Wegen der unterschiedlichen Intelligenzstruktur und des erheblich voneinander abweichenden Lernvermögens der Schüler, der uneinheitlichen Ausprägung der Behinderung und der begleitenden Störungen und Schädigungen sind die für andere Schulformen verbindlichen Lehrpläne jedoch nur begrenzt in der Schule für Körperbehinderte anwendbar. Der Versuch, diese Lehrpläne unter Aussparung behinderungsspezifischer Lücken zu erfüllen, wird dem Bildungsanspruch und dem spezifischen Lernvermögen körperbehinderter Schüler nicht gerecht.

Der Klassenlehrer stellt nach Beratung mit dem übrigen in der Klasse tätigen sonderpädagogischen Personal individuelle Lern- und Bildungspläne auf, die die Möglichkeiten des Schüler im Hinblick auf seine weitere schulische Bildung und möglichst frühzeitig auch seine berufliche Ausbildung berücksichtigen.

Bei der Aufstellung der individuellen Pläne dienen die obengenannten Lehrpläne anderer Schulformen als Orientierungshilfen, da es noch keine eigens für Schulen für Körperbehinderte entwickelten Lehrpläne gibt. Dabei müssen in den einzelnen Lernbereichen behinderungsspezifische Änderungen vorgenommen werden hinsichtlich der Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsmethoden und Lernkontrollen. Die individuellen Lernpläne bedürfen der in regelmäßigen Abständen vorgenommenen Überprüfung und möglicherweise der Korrektur.

Die den individuellen Lern- und Bildungsplänen einer Klasse gemeinsamen Lernziele werden im Gruppenunterricht zu erreichen versucht. Die Herstellung des rechten Verhältnisses zwischen gemeinsamen und individuellen Lernplänen stellt ein besonders schwieriges Problem dar, dessen Lösung für jeden Klassenverband der Schule für Körperbehinderte in ihm angemessener Weise zu erreichen versucht werden muß.

6 Literaturhinweise (Auswahl)

Allgemeine Sonderpädagogik

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin 1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Heckel, G., u. a. (Hrsg.)

Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.

Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 1969.

Jussen, H. (Hrsg.):

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Roth, H.

Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.

Solarová, S. (Hrsg.)

Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.

Thimm, W. (Hrsg.)

Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

das behinderte Kind.

Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf. Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.

Die Rehabilitation.

Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — Stuttgart 1. Jg. 1962.

Heilpädagogische Forschung.

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H. Berlin. 1. Jg. 1969.

Sonderpädagogik.

Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A. Berlin. 1. Jg. 1970.

Zeitschrift für Heilpädagogik. Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V., Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Pädagogik, Psychologie und Soziologie der Körperbehinderten

Bärsch, W./Heese, G., u.a.

Behinderte — inmitten oder am Rande der Gesellschaft? In: Heese, G. (Hrsg.): Schulerrecht und Schulorganisation im Sonderschulwesen, Heft 5. Berlin 1972.

Banser, K. W./Eckert, B./Uder, E.

Modell eines Gesamtschulzentrums für behinderte und nichtbehinderte Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen körperbehinderter Kinder. Weinheim 1971.

Bittmann, F.

Leistungsverhalten bei körperbehinderten Kindern. Empirische Untersuchungen zum Anspruchsniveau und zur Leistungsmotivation bei Kindern mit zerebralen Bewegungsstörungen. Berlin 1971.

Bläsig, W./Schomburg, E.

Das Dysmelie-Kind. Auswertung von Interviews mit Eltern geschädigter Kinder. Stuttgart 1966.

Bläsig, W./Schomburg, E.

Das zerebralparetische Kind. Auswertung von Interviews mit Eltern geschädigter Kinder. Stuttgart 1968.

Bläsig, W./Schomburg, E.

Das unfallgeschädigte Kind. Untersuchungen über Verkehrsunfälle bei Kindern in pädagogischer und psychologischer Sicht. Stuttgart 1971.

Bläsig, W./Jansen, G. W./Schmidt, M. H.

Die Körperbehindertenschule. Eine Darlegung der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Konzeption. Berlin 1972.

Bläsig, W.

Die Rehabilitation der Körperbehinderten. München/Basel 1967.

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — (Hrsg.)

Jahrbuch der Fürsorge für Körperbehinderte. Stuttgart 1951 bis 1963.

- Jahrbuch der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — Stuttgart 1964 u. ff.
- Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — (Hrsg.)
Praktische Hilfen für Körperbehinderte. Stammwerk 1970. Erste Ergänzungslieferung 1971. Heidelberg 1970.
- Eggert, D./Kiphard, E. J. (Hrsg.)
Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder. Schorndorf b. Stuttgart 1972.
- Gross, H.
Die Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher. Schrift 239 der Allgem. Schriftenreihe des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt/M. 1967.
- Hagmeier, E.
Die Rehabilitation Körperbehinderter als psychologisches Problem. Bonn 1955.
- Haupt, U.
Die psychische und soziale Situation körperbehinderter Schüler in Normalschulen (in Vorbereitung). Neuburgweier/Karlsruhe.
- Jansen, G. W.
Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.
- Kirchhoff, H. (Hrsg.)
Vorgeburtlich geschädigte Kinder in der Schulgemeinschaft. Basel/New York 1972.
- Kornmann, R.
Hirnschädigung und fehlende Schulreife. Multivariate Analysen zur psychologischen Differentialdiagnose. Berlin 1973.
- Kunert, S.
Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern. Neuburgweier/Karlsruhe 1973.
- Lempp, R.
Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose. Bern/Stuttgart 1964.
- Liebscher, S.
Der Behinderte ist normal (wenn man ihn normal behandelt). München 1972.
- Matthiass, H. H./Brüster, H. Th./Zimmermann, H. v. (Hrsg.)
Spastisch gelähmte Kinder. Stuttgart 1971.
- Nielsen, H. H.
Psychologische Untersuchungen bei zerebralparetischen Kindern. Berlin 1970.
- Rett, A.
Das hirngeschädigte Kind. Ärztliche, erzieherische und soziale Probleme. Wien/München 1971.
- Reuter, E.
Das anfallsranke Kinder in der Schule. Berlin 1969.
- Schmidt, M.
Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen in ihrem intelligenten Verhalten. Berlin 1972.
- Schönberger, F.
Die sogenannten Contergankinder. München 1971.
- Schonell, F. E.
Erziehung und Bildung des spastisch gelähmten Kindes. Pädagogische und psychologische Probleme bei zerebralparetischen Kindern. Berlin 1969.
- Scholtz, W.
Testpsychologische Untersuchungen bei hirngeschädigten Kindern. Versuch eines systematischen Überblicks. In: Zimmermann, K. W. (Hrsg.): Fortschritte der sonderpädagogischen Psychologie, Heft 2. Berlin 1972.

- Schreiter, G. (Hrsg.)
Krankheiten im Kindesalter — Medizinische Grundlagen für die Rehabilitationspädagogik. VEB Berlin 1970.
- Strasser, H./Sievert, G./Munk, K.
Das körperbehinderte Kind. Entwicklung — Erziehung — Umwelt. Berlin 1968.
- Wewetzer, K. W.
Das hirngeschädigte Kind. Stuttgart 1959.
- Wolfgang, H. (Hrsg.)
Technische Hilfen im Unterricht bei Körperbehinderten. Neuburgweier 1972.
- Wolfgang, H./Begemann, E. (Hrsg.)
Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
- Elterninformation**
- Behr, H. (Hrsg.)
Dein behindertes Kind. Wegweiser und Rat für die Eltern und Betreuer behinderter Kinder. Göttingen 1970.
- Finnie, N. R.
Hilfe für das cerebral gelähmte Kind. Eine Anleitung zur Förderung des Kindes zu Hause nach der Methode Bobath. Ravensburg 1971.
- Lohfeld, K.-H.
Mein Kind ist bewegungsbehindert. Psychologisch-pädagogischer Ratgeber für Eltern und Betreuer spastischer Kinder. Berlin (VEB Volk und Gesundheit) 1972.
- Wolfgang, H. (Hrsg.)
Behinderte und kranke Kinder in unseren Schulen. Informations- und Orientierungshilfe über ein modernes Minderheitsproblem für Eltern, Erzieher, Ärzte, Sozialarbeiter, Kindergärtnerinnen und Berufsberater. Neuburgweier 1972.
- Sprachtherapie**
- Crickmay, C.
Sprachtherapie bei Kindern mit zerebralen Bewegungsstörungen auf der Grundlage der Behandlung nach Bobath. Berlin 1972.
- Goldschmidt, P.
Logopädische Untersuchung und Behandlung bei frühkindlich Hirngeschädigten. Berlin 1972.
- Kainz, F.
Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter. München 1964.
- Seemann, M.
Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (VEB Volk und Gesundheit) ²1965.
- Weinert, H.
Die Bekämpfung von Sprechfehlern. Berlin (VEB Volk und Gesundheit) 1968.
- Krankengymnastik und Beschäftigungstherapie**
- Bobath, B.
Abnorme Haltungsreflexe bei Gehirnschäden. Stuttgart 1968.
- Exner, G.
Kleine Orthopädie. Stuttgart ³1962.
- Göllnitz, G.
Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters. Jena 1970.
- Huffmann, G.
Das neurologische und psychische Defektsyndrom bei frühkindlichem Hirnschaden. Stuttgart 1968.
- Matthiass, H. H.
Reifung, Wachstum und Wachstumsstörungen des Haltungs- und Bewegungsapparates im Jugendalter. Basel/Freiburg/New York 1966.

Matthiass, H. H.

Untersuchungstechnik und Diagnose der Infantilen Zerebralaparese im Säuglings- und Kindesalter. Stuttgart 1966.

Neuhäuser, G.

Folgen enzephalitischer Erkrankungen bei Kindern. Stuttgart 1972.

Rathke, F. W./Knapfer, H.

Das spastisch gelähmte Kind. Ein Lehratlas zur Krankheitserkennung und Übungsbehandlung. Stuttgart 1966.

Rathke, F. W./Knapfer, H.

So helfe ich dem spastisch gelähmten Kind im Alltag. Praktischer Ratgeber für Eltern, Pädagogen und Beschäftigungstherapeuten. Stuttgart 1969.

Rett, A. (Hrsg.)

Das organische Psychosyndrom im Kindesalter. Aches Internationales Symposium über das hirngeschädigte Kind. Wien 1970. Wien/New York 1972.

Seitz, D./Siebert, J., u.a.

Beiträge zur Behandlung der Cerebralaparese. Aus Theorie und Praxis der Krankengymnastik. München o.J.

Anhang: Der Schulkindergarten

Die Arbeit im Schulkindergarten der Schule für Körperbehinderte hat folgende Schwerpunkte:

1. Spiel
2. Sozialerziehung
3. Lebenspraktische Übungen
4. Spracherziehung
5. Funktionsübungen
6. Bewegungserziehung
7. Singen und Musizieren
8. Manuelles Tun
9. Hinführung zu schulischen Formen des Lernens

Diese Aufgaben werden im folgenden der systematischen Klarheit wegen nacheinander dargestellt. In der Erziehungswirklichkeit greifen sie ineinander.

1. Spiel:

Das Kind muß oft erst durch Vormachen und Mittun zum Spielen angeregt werden. Anfangs sollte ihm nur eine geringe Anzahl an Beschäftigungsmaterial und Spielen geboten werden. Im Spiel sammelt das Kind Erfahrungen und gewinnt Freude am Tätigsein und Lernen.

Spielmaterial und Spiele: Außer den in Schulkindergärten der Grundschulen üblichen Spielen und Materialien können in einzelnen Fällen besondere Materialien erforderlich sein, z.B. große und dicke Zeichenstifte, große Muggelsteine.

2. Sozialerziehung:

Zur Schulfähigkeit gehört soziale Einordnungsfähigkeit. Soweit es nicht in vorschulischen Einrichtungen erfaßt gewesen ist, ist das körperbehinderte Kind häufig isoliert von anderen Kindern aufgewachsen. Durch einen geregelten Tagesablauf und einzuübende Verhaltensweisen gewöhnt sich das Kind an eine Ordnung, die für das Zusammenleben in der Gruppe Voraussetzung ist. Die Gemeinschaftspflege soll in allen Aufgabenbereichen besonders beachtet werden.

3. Lebenspraktische Übungen:

Das Kind muß die einfachsten Tätigkeiten lernen, die zur Pflege der eigenen Person erforderlich sind: An- und Ausziehen, den Gang zur Toilette, das Ordnen der Kleidung, das Säubern der Hände und manierliches Essen und Trinken.

Das Kind soll über sich selbst Auskunft geben können. Zum Beispiel: Name, Alter, Wohnung und Schule.

Weitere Aufgaben ergeben sich aus dem Zusammenleben in der Schule: Ordnung im Klassenraum, z.B. Tischdecken, Abräumen und Blumenpflege. Das Kind muß lernen, sich in seinem Lebensraum zurechtzufinden und angemessen zu verhalten.

4. Spracherziehung:

Eine große Zahl der Kinder ist in der Sprachentwicklung gestört. Eine wichtige Voraussetzung für das Mitarbeiten ist die Fähigkeit, sich sprachlich zu äußern. Es gilt, die Sprechbereitschaft und Erzähllust anzuregen und dafür Erlebnisse zu schaffen.

Jedes Kind ist immer wieder zu ermuntern, im Rahmen seiner Fähigkeit so viel und so richtig wie möglich zu sprechen. Auf langsames, deutliches und artikuliertes Sprechen ist zu achten. Der Wortschatz wird erweitert. Begriffe sollen auf Lehrspaziergängen, im Spiel oder beim Betrachten von Bildern geklärt werden. Auf die Sinnerfüllung der angewandten Begriffe und Ausdrücke wird geachtet. So müssen die Beziehungen einzelner Gegenstände zueinander im Raum immer wieder geübt werden, z.B. vor, nach, hinter, oben, unten, über, neben, zwischen, rechts, links. Auch die Zeitbegriffe müssen richtig verstanden und angewandt werden.

Gute Hilfen für das freie Sprechen sind Spieltelefon und Kasperspiel. Das Stegreifspiel (Kaufmannsladen) ist ein weiteres Mittel zur Förderung der freien Äußerung. In ihrer Rolle kommen die Kinder allmählich zum Sprechen längerer Sätze. Weitere Formen der Spracherziehung sind Reime, Abzählreime und kleine Nacherzählungen.

Die Kinder berichten über ihre häuslichen Erlebnisse; Beobachtungen auf den Lernspaziergängen der Klasse und interessante Gegenstände, die in die Klasse gebracht werden, regen ebenso zur sprachlichen Äußerung an wie Märchen, Geschichten und Bilder.

Bei schwerer Sprachbehinderung ist eine Sprachtherapie unerlässlich. Sie bleibt den auf die Sprachtherapie bei Körperbehinderten spezialisierten Sonderschullehrern überlassen (s. 3.4.3).

5. Funktionsübungen:

Zur Vorbereitung auf die Anforderung des Unterrichts sind die Funktionen der Sinnestätigkeit — Perzeptionsübungen — der Aufmerksamkeit und Konzentration, der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses planmäßig zu schulen.

Die Übungen sollen nicht zu lange dauern, um das Kind nicht zu überfordern. Sie vollziehen sich meist in der Form des Spiels und werden an geeigneten Stellen des Tagesablaufs eingeschaltet.

Beispiele für Funktionsübungen:

Akustische Übungen:	Geräusche identifizieren, Gegenstände nach dem Gehör ordnen (Geräuschbüchsen nach Montessori u.a.), rhythmische Sprechübungen.
Visuelle Übungen:	Sortieren von Dingen nach Farbe, Form, Größe, Menge und Art. Erkennen und Nacharbeiten von Formen und geometrischen Figuren. Zuordnungsspiele (Farbtäfelchen, Quartette u.a.).
Taktile Übungen:	Tasteindrücke beschreiben, wie glatt, rau, spitz, stumpf, kurz u.a., Gegenstände identifizieren (Zuordnungsspiele).
Aufmerksamkeits- und Konzentrationsübungen:	Vorzeigen von Täfelchen mit 2 bis 3 verschiedenen Farben, mit Figuren und Mengen, Gezielte Beobachtungen im Klassenzimmer und in der Natur.

Merkfähigkeits- und Gedächtnisübungen:

Nachsprechen von Wörtern und Sätzen verschiedener Schwierigkeitsgrade. Wiedergabe von Bewegungsfolgen und Tätigkeiten, Merken von mehreren Aufträgen, Aufsagen der Wochentage, Monate, Jahreszeiten, des täglichen Datums. Auswendiglernen von Sprüchen und kleinen Gedichten. Genaues Einhalten von Ordnungsdiensten u.a.

6. Bewegungserziehung:

Die Kinder sind in ihrem Bewegungsablauf gehemmt und gestört. In Form von täglichen kleinen Spielen lernen sie, ihre Bewegungen bewußter und kontrollierter auszuführen. Bei gutem Wetter sollten die Bewegungsspiele möglichst im Freien stattfinden. Die Einzeltherapie ist Aufgabe der Krankengymnastik. Wünschenswert ist eine Spielecke im Schulgelände mit Sandkiste, Klettergerüst und anderen Geräten. Zur Bewegungserziehung gehören auch rhythmische Übungen. Dabei lernt das Kind sich einzuordnen und zu konzentrieren.

7. Singen und Musizieren:

Das Singen führt zur Einordnung, fordert das Hören auf den Klang und den Rhythmus und hilft, Sprachschwierigkeiten zu überwinden. Das Singen eines Liedes fällt manchem Kind anfangs leichter als das Sprechen eines Satzes. Beim Singen lösen sich Verkrampfungen. Die Melodie steht im Vordergrund, und das Kind wird durch das Wort nicht abgelenkt. Lied und Bewegung gehören in diesem Alter noch zusammen. Deshalb hat das Spiel- und Tanzlied seinen festen Platz im Tagesablauf. Der Fünftonraum bildet die Grundlage des Liedgutes, das der Vorstellungs- und Erlebniswelt des Kindes entnommen wird.

Das Orffsche Instrumentarium fordert die Selbstbetätigung des Kindes heraus. Die Schlaginstrumente unterstreichen den Rhythmus beim Singen. Kleine Melodien werden auf dem Glockenspiel und Xylophon nachgespielt. Lieder werden begleitet. Das Spielen auf Instrumenten verlangt besondere Konzentration, Einordnung und auch ein gelegentliches Heraustreten aus der Gemeinschaft. Töne auf einem oder auf mehreren Instrumenten werden nach Tiefe, Höhe und Dauer unterschieden.

8. Manuelles Tun:

Es gilt, die Handgeschicklichkeit und das Verständnis für Form und Farbe zu wecken. Ausgehend von der Grobmotorik wird mehr und mehr die Feinmotorik geübt. Die Kinder malen mit Fingerfarben und breiten Borstenpinseln auf großen Flächen. Durch diese grobmotorischen Übungen kommen besonders die verkrampften Kinder zu gelösten Bewegungen.

Geeignete Werkstoffe und Techniken: Wandtafelflächen sind für Zeichnungen, Tusch- und Malarbeiten brauchbar. Mit Bunt- und Wachsstiften lassen sich kleinere Zeichnungen anfertigen. Papier wird gerissen, geschnitten, gefaltet, geflochten und geklebt. Mit Ton, Knetmasse und Wachs formt das Kind. Drucken (Kartoffelstempel), Flechten und Perlenaufziehen gehören ebenfalls zur Schulkindergartenarbeit. Holzabfälle, Stoffe, Fäden, Schachteln usw. sind billiges und gut verwendbares Arbeitsmaterial.

9. Hinführung zu schulischen Formen des Lernens:

Im SKG sollen die Aufgaben der Grundschule nicht vorweggenommen werden. Eine vorbereitende Arbeit kann aber die Teilnahme und das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens erleichtern. Für den späteren Leselernprozeß werden die Erfassung und Wiedergabe von Formen und Schreibbewegungsfolgen geübt. Man wird von der Grobmotorik allmählich zur Feinmotorik übergehen.

Dazu werden zunächst Finger, breite Pinsel oder Wandtafelkreide verwendet. Die Kinder malen anfangs an der großen Tafel und auf großen Bögen. Bei gezielteren Bewegungen wird auf kleineren Flächen geübt. Die Figuren lassen sich zu Mustern und Zierleisten zusammensetzen. Wie weit bereits einzelne leichte Buchstabenformen oder

Ganzwörter eingestreut werden können, ist im Einzelfall zu entscheiden. Hier soll nach Möglichkeit der Klassenlehrer der anschließenden Klasse 1 befragt werden. Die vorschulische Arbeit kann sich dann nach seiner Erstlese- und Schreibmethode richten. Arbeitshilfen für Vorschulklassen an Grundschulen können benutzt werden.

Zur Vorbereitung auf den Rechenunterricht ist auf die Mengenlehre hinzuarbeiten (Logische Blöcke).

Anmerkung:

Der Abschnitt über den Schulkindergarten an Schulen für Körperbehinderte ist in Aufbau und Formulierung weitgehend dem Abschnitt 3.1 Bildungsplan — Aufgaben der Vorklasse — der 1971 verabschiedeten „Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte (SoL)“ angeglichen.

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Lernbehinderte**

Inhaltsübersicht	Seite
1	Die Schule für Lernbehinderte und ihre Aufgabe 107
1.1	Auftrag und Ziel 107
1.2	Die Schüler 107
1.3	Das sonderpädagogische Personal 108
1.4	Der organisatorische Rahmen 109
1.5	Die Schule für Lernbehinderte im allgemeinen Schulwesen 110
1.6	Schulleben, Elternhaus und Öffentlichkeit 110
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren 111
3	Grundsätze für die Organisation des Lernens 111
3.1	Erziehung und Unterricht 111
3.2	Differenzierung und Förderunterricht 112
3.3	Methodische Hilfsmittel 113
4	Die Stundentafel 114
5	Der Lehrplan 115
5.1	Deutsch 115
5.2	Sachunterricht in den Klassen 1/2, 3 und 4 116
5.3	Sozialkunde/Politik 118
5.4	Erdkunde 120
5.5	Sexualerziehung 121
5.6	Verkehrserziehung 123
5.7	Religionslehre 127
5.8	Arbeitslehre (Techn. Werken, Hauswirtschaft, Wirtschaftslehre) 130
5.9	Biologie 131
5.10	Physik/Chemie 134
5.11	Mathematik 136
5.12	Künste 140
5.12.1	Bildnerisch-werkhaftes Gestalten 140
5.12.2	Textiles Gestalten 142
5.12.3	Musik 144
5.13.	Sport 147
	Anhang: Soziales Verhalten, lebenspraktische Fähigkeiten und Spiel in Klasse 1/2 153
6	Literaturhinweise 154

Die Schule für Lernbehinderte und ihre Aufgabe

Auftrag und Ziel

Die Aufgaben in der Schule für Lernbehinderte werden von den Grundsätzen des Helfens und der Leistung bestimmt: die Lernbehinderung des Schülers macht seine Hilfsbedürftigkeit aus; innerhalb der ihm gegebenen Lernmöglichkeiten jedoch ist größtmögliches Können anzustreben. Sorgfältige Ermittlung der Leistungsfähigkeit des Schülers und eine auf sie abgestimmte Leistungsforderung sind entscheidende Voraussetzungen für den Unterrichtserfolg.

Die graduell unterschiedlichen Behinderungen und Leistungsrückstände erfordern ein betontes Eingehen auf die Individualität des Schülers, ohne daß damit das Prinzip sozialen Lernens in der Gruppe aufgehoben wird. Die organisatorischen Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung des Unterrichts verbinden sich mit einer Vielfalt anzubietender Lernwege, auf denen der Lernertrag des einzelnen Schülers sicherzustellen ist.

Lernbehinderte Schüler zeigen oft beträchtliche Erziehungsmängel und Erziehungsschwierigkeiten. Gehemmt, unsicheres Auftreten und gestörtes Leistungsvertrauen erfordern Ermutigung, Anerkennung auch kleiner Leistungen, Ansporn und Bestätigung. In anderen Fällen kann sich die Notwendigkeit ergeben, ungehemmtes und inadäquates Verhalten zu ordnen. Labiles und unselbständiges Verhalten verlangt Leitung und Vorbildwirkung durch den Lehrer. Immer aber müssen die Erziehungsmaßnahmen auf die individuelle Besonderheit des Kindes hin abgestimmt sein.

Nicht selten sind auch die Sozialbeziehungen des lernbehinderten Kindes gestört. Von Anfang an lernen die Schüler deshalb gemeinsam zu arbeiten und sich in sozialen Strukturen zurechtzufinden. Allmählich gelangen sie zu kooperativem Verhalten. Sportunterricht, Projektarbeit, gruppenunterrichtliches und partnerschaftliches Miteinander, aber auch die Behandlung musischer, religiöser und sozialkundlicher Lerninhalte dienen dieser Erziehungsaufgabe.

Bei der Stellung der Schule für Lernbehinderte im Schulwesen geht es besonders um:

- das Auslesekriterium „Lernbehinderung“, das zur Umschulung von einer allgemeinen Schule in die Schule für Lernbehinderte führt;
- die Rückwirkung, die die pädagogische und schulorganisatorische Ortsbestimmung der Schule für Lernbehinderte auf Grund- und Hauptschulen hat;
- die Abgrenzung zu den benachbarten Sonderschultypen.

Aus diesen drei Kriterien ergibt sich ein Selbstverständnis der Schule für Lernbehinderte, das eine gesteigerte Integrationsbereitschaft der allgemeinen Schule für „Grenzfälle“ verlangt.

Die Schüler

Die Bezeichnung „lernbehindert“ dient gegenwärtig als Sammelbegriff für mannigfaltige Formen des schulischen Leistungsversagens, das ätiologisch vielfältig bedingt ist und in verschiedenen Erscheinungsweisen auftritt.

Das Leistungs- und Verhaltensbild lernbehinderter Schüler ist vor allem durch eine allgemeine — nicht nur in Einzelfächern wie Rechtschreibung oder Rechnen — herabgesetzte schulische Lernleistung gekennzeichnet. Sie ist in der Regel verbunden mit einem meßbaren, deutlichen Intelligenzrückstand (Intelligenzquotienten zwischen 50/60 und 75/85, gemessen nach HAWIK und bestätigt durch mindestens einen weiteren Intelligenztest).

Die beeinträchtigte Lernleistung kann verschiedene Ursachen haben, die sich im Einzelfall diagnostisch und klinisch nur schwer erklären lassen. Im Unterschied zu früheren Lehrmeinungen wird heute davon ausgegangen, daß der Anteil ererbter Minderbegabung gegenüber anderen Bedingungsfaktoren stärker zurücktritt. Eine große Rolle spielen durch frühe Schädigungen erworbene Formen von Minderbegabung, ferner „Minusvarianten“ und psychosoziale Beeinträchtigungen (z.B. sozio-kulturelle Benachtei-

ligung, emotionale Persönlichkeitsstörungen). Biologische Ursachen und Umweltfaktoren wirken jedoch oft im Sinne einer biosozialen Interaktion und Kumulation.

Das primäre Erscheinungsbild lernbehinderter Schüler weist meist einen Rückstand der kognitiven Funktionen, der sprachlichen Entwicklung der sozialen Anpassungsweisen und eine wenig differenzierte Emotionalität auf.

Durch den Druck schulischer Versagenssituationen kann es bei Lernbehinderten darüber hinaus zu sekundären Verhaltensauffälligkeiten kommen. In Verbindung mit Sprach- und Verhaltensstörungen ist das Bild einer überlagerten „Mehrfachbehinderung“ bei Lernbehinderten häufig. Auch mehrere parallele „primäre Defekte“ bei dominierender Intelligenzminderleistung sind als Formen der Mehrfachbehinderung in der Schule für Lernbehinderte anzutreffen.

Obschon Lernbehinderung psychologisch gesehen generell als Extremvariante normaler Lernfähigkeit gelten kann, ergeben sich für die Struktur des Lernverhaltens der einzelnen Untergruppen gravierende Besonderheiten, die bei der Organisation des schulischen Lernens zu beachten sind. Jede Gruppe und die einzelnen Schüler erfordern ein spezifisches Eingehen auf ihre jeweils unterschiedliche Lernsituation, weil es darum geht, Chancengerechtigkeit im Bildungsprozeß auch für Lernbehinderte zu verwirklichen. Dem müssen sowohl die Formen der äußeren Differenzierung Rechnung tragen als auch die Summe möglicher Maßnahmen zur Binnendifferenzierung einschließlich des Medienangebotes (wie audiovisuelle Hilfsmittel, Arbeitsmittel, Lernprogramme, apparative Ausstattung usw.) und nicht zuletzt die Fähigkeit der Lehrpersonen, gelenkte und spezielle, d.h. den individuellen Bedürfnissen der Behinderten angemessene und der Sachstruktur des Lehrgegenstandes gerechte, abgestufte Lernhilfen zu geben.

1.3

Das sonderpädagogische Personal

Der Lehrer an der Schule für Lernbehinderte wird für seine allgemeinen und speziellen Aufgaben durch ein sonderpädagogisches Universitätsstudium ausgebildet.

Das Nähere ist geregelt in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 68 und in der „Verordnung über die erste Staatsprüfung für die Lehrämter und die Erweiterten Lehrämter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 73.

Die Leitung der Klasse 1/2 kann auch von einem Sozialpädagogen übernommen werden. Es ist wünschenswert, daß in diesem Fall schon während des Studiums sonderpädagogische Schwerpunktprogramme gewählt wurden.

Den Aufgaben der Beurteilung und Beratung kommt in der Schule für Lernbehinderte eine besondere Bedeutung zu. Für die Mitwirkung bei der Erziehungs- und Schullaufbahnberatung und der Gutachtertätigkeit (Auslese- und Überweisungsverfahren, Förderungs- und spezielle Erziehungsmaßnahmen) benötigt der Sonderschullehrer gründliche psychodiagnostische Kenntnisse.

Da die Schule für Lernbehinderte mit außerschulischen Institutionen der Jugendhilfe und Jugendfürsorge, der Erziehungsberatung, der schulpсихologischen und schulärztlichen Dienste zusammenarbeitet, wird vom Sonderschullehrer in hohem Maße Kooperation verlangt. Notwendig ist die enge Zusammenarbeit mit benachbarten Sonderschultypen, wie der Schule für Geistigbehinderte, für Sprachbehinderte und für Verhaltensgestörte sowie mit der Grundschule, die durch Förderunterricht Lernstörungen begegnet.

Für den Erziehungs- und Unterrichtserfolg ist das Verhältnis des Lehrers zum einzelnen Kind und zur Klasse von ausschlaggebender Wichtigkeit. Jedes Kind sollte in dem Lehrer einen Menschen erleben, dem es vertrauen und an den es sich mit seinen Nöten wenden kann. Die Art der Führung und Lenkung der Klasse beeinflusst das soziale Handeln und Erleben der Schüler. Ein autokratisches Verhalten des Lehrers hemmt die Verwirklichung kooperativer Verhaltensweisen beim Schüler. Eine sozialintegrative Erzieherhaltung fördert sie. Die Voraussetzung eines wirksamen Erziehungsgeschehens ist letztlich die Anerkennung der menschlichen Würde des Behinderten.

Der organisatorische Rahmen

Die Schule für Lernbehinderte umfaßt die Klassen 1 bis 9. Die Klassen 1 und 2 werden zur Zeit kombiniert geführt und bestehen noch nicht an allen Schulen.

In die Klasse 1/2 werden Kinder mit unterschiedlichen, im vorschulischen und schulischen Bereich erworbenen Voraussetzungen aufgenommen, die nicht hinreichend auf das Lernen in der Grundschule oder auf die Aufnahme in die Klasse 3 der Schule für Lernbehinderte vorbereitet werden konnten. Dabei handelt es sich in der Regel um Kinder, die noch keine Schule besucht haben, deren Lernbehinderung also schon beim Einschulungstermin deutlich erkennbar war, und solche, bei denen nach einem Jahr Schulkindergarten die Sonderschulbedürftigkeit festgestellt wurde. Zusätzlich werden im 2. Schulbesuchsjahr Kinder aufgenommen, deren Sonderschulbedürftigkeit sich im 1. Grundschuljahr herausgestellt hat.

Die Klasse 1/2 nimmt eine besondere Stellung ein. Die Klassenfrequenz beträgt 12.

Ziele:

- Vorbereitung der lernbehinderten Schüler auf den Besuch der Klasse 3 der Schule für Lernbehinderte.
- Beobachtung der Schüler im Hinblick darauf, ob sie ihre Schulpflicht in einer Schule für Lernbehinderte erfüllen können oder der Schule für Geistigbehinderte zugeführt werden müssen.
- Überprüfung, ob die Lernbehinderung möglicherweise eine Sekundärsymptomatik ist und ggf. Überweisung an eine entsprechende Sonderschule.
- Förderung von Schülern, deren Grundschulfähigkeit zunächst verneint wurde, die aber in der Klasse 1/2 der Schule für Lernbehinderte erkennen lassen, daß möglicherweise doch der Versuch einer Beschulung in der Grundschule sinnvoll sein könnte. Sorgfältig vorbereitete Umschulung dieser Schüler in die Grundschule.

Die Klassen 3 bis 6 der Schule für Lernbehinderte haben die Aufgabe, Kontaktbereitschaft und Selbstvertrauen zu fördern, die schulische Leistungsfähigkeit der Schüler zu stärken und die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kulturtechniken zu vermitteln. Das Klassenlehrerprinzip herrscht vor. Am Anfang der Schulzeit ist es wesentlich, daß die Schüler von Versagensangst befreit und zum Lernen motiviert werden. Abwehrhaltungen gegen die Schule sind abzubauen, die oft reduzierte Lernbereitschaft ist neu zu aktivieren, Lernansprüche sind zu wecken, Lernhaltungen einzuüben und Fehlverhaltensweisen zu korrigieren.

Sorgfältige Beobachtung jedes einzelnen Kindes soll die Ursachen der Lernbehinderung zu ergründen suchen, individuelle Lernfähigkeiten feststellen und das Lernverhalten im Hinblick auf die innere und äußere Differenzierung der Lernorganisation ermitteln. Im Laufe dieser Schuljahre erscheint eine Überprüfung der Untersuchungsergebnisse, die zur Einschulung oder Umschulung führten, zweckmäßig.

Am Ende der 6. Klasse sollten elementare Sachkenntnisse erworben und die Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben erreicht sein.

Der Unterricht in den Klassen 7 bis 9 — darüber hinaus im freiwilligen 10. Schuljahr — dient der Festigung und Einübung der in den vorhergehenden Klassen erworbenen Lerninhalte und bereitet in der Abschlußklasse 9 bzw. 10 auf die Arbeitswelt vor. Der fachlich differenzierte Sachunterricht wird hier durch das Projekt-Lernen im Fach Arbeit und Technik ergänzt.

In den letzten drei Schuljahren gewinnt der Leistungsaspekt an Bedeutung. Das darf aber keinesfalls dazu führen, durch zu starken Leistungsdruck zusätzliche Lernschwierigkeiten hervorzurufen. Eine Differenzierung im Kurs-System läßt eine bessere Ausnutzung der individuellen Lernfähigkeiten und Lernneigungen und eine Anhebung des gesamten Lernniveaus erwarten.

Besonders leistungsfähige Schüler, die einen Hauptschulabschluß anstreben und deren Rückschulung in die allgemeine Schule nicht möglich war, erhalten — wenn sie nach acht Schulbesuchsjahren mindestens die Klasse 8 der Schule für Lernbehinderte besucht

haben — die Möglichkeit, in zentralgeführte 8. Klassen der Hauptschulstufe übergeleitet zu werden und in der Regel nach zwei Jahren den Hauptschulabschluß zu erreichen.

Die Bemühungen in der Schule für Lernbehinderte können nur dann als erfolgreich gelten, wenn sich der Jugendliche nach durchlaufener Schulzeit in Arbeits- und Wirtschaftswelt, in Freizeit, Familie und Öffentlichkeit zu bewähren vermag. Diese Bewährung ist nach bisherigen Erfahrungen bei einem Teil der aus der Schule für Lernbehinderte Entlassenen nicht sichergestellt. Insofern muß die Erziehung in der Schule durch nachgehende Hilfe ergänzt werden.

Bezugspersonen für eine nachgehende Hilfe wird in der Regel der Lehrer der Entlassjahrgänge sein. Er sollte den Schülern zur persönlichen Beratung zur Verfügung stehen.

1.5

Die Schule für Lernbehinderte im allgemeinen Schulwesen

In die Schule für Lernbehinderte werden nur Schüler aufgenommen, die umfänglich und dauerhaft in ihren Lernleistungen soweit beeinträchtigt sind, daß sie auch mit zusätzlichen Maßnahmen der allgemeinen Schule nicht hinreichend gefördert werden können.

Nicht jeder Schüler, der in anderen Schulen versagt, gehört in die Schule für Lernbehinderte. Bei Schülern mit Erziehungsschwierigkeiten, entwicklungs- oder umweltbedingten Leistungsausfällen und partiellen Lernrückständen (z.B. Leseversagen) sind grundsätzlich andere pädagogische Maßnahmen angebracht. Daß die Schule für Lernbehinderte zu einem großen Teil Schüler mit einem Lerndefizit aufgrund sozio-kultureller Vernachlässigung aufnimmt, ist zu vermeiden. Diese Schülergruppe hat einen anderen Lernnachholbedarf als beispielsweise das aufgrund organischer Defekte oder konstitutioneller Insuffizienzen intelligenzgeschädigte Kind. Motivationale Hilfen, psycho- und verhaltenstherapeutische Maßnahmen sowie Nachholtraining als „Förder- und Umerziehung“ stehen hier im Vordergrund gegenüber methodischen Hilfen zur Kognition im Lernprozeß, wie sie bei intelligenzgeschädigten Schülern vordringlich sind. Es besteht die Gefahr, daß diese Schülergruppe in der Schule für Lernbehinderte unterfordert wird.

Für die Verbesserung der organisatorischen Struktur der Schule für Lernbehinderte ist es wesentlich, daß für Leistungsversager in der Grundschule besondere Systeme der Lernorganisation gefunden werden.

Die Grenze zwischen der Schule für Lernbehinderte und der Grund- und Hauptschule ist grundsätzlich durchlässig. Versuche gemeinsamer Erziehung und Unterrichtung von mutmaßlich lernbehinderten Kindern mit den übrigen Schülern im Vor- und Grundschulbereich sind erwünscht, gerade auch im Hinblick auf die Entwicklung von Gesamtschulen. Eine Rückführung Lernbehinderter in die Grund- oder Hauptschule der allgemeinen Schule ist in allen solchen Fällen anzustreben, in denen Leistungsrückstände weitgehend aufgehoben werden konnten und in denen Leistungsdefizite verursachende Umwelteinwirkungen aufgehoben sind.

Die Schule für Lernbehinderte arbeitet mit den übrigen Sonderschulen eng zusammen. In den Fällen, in denen sich eine Lernbehinderung mit anderen Formen der Störung oder Behinderung verbindet, soll das Kind in die Sonderschule aufgenommen werden, die seiner Bedürftigkeit und seinem Lernanspruch am besten gerecht wird. Das trifft besonders bei Körper- und Sinnesbehinderten zu. Schüler, die aufgrund geistiger Behinderung den Anforderungen der Schule für Lernbehinderte nicht gewachsen sind, werden in Schulen für Geistigbehinderte umgeschult. Eine solche Umschulung ist unter Umständen bereits im Grundschulbereich vorzusehen.

1.6

Schulleben, Elternhaus und Öffentlichkeit

Die Wirksamkeit von Unterricht und Erziehung in der Schule für Lernbehinderte wird verstärkt durch die Art der Gestaltung des gesamten Schullebens, das in den Unterricht hineindringt und über ihn hinauswirkt. Die Schüler sollen rechtzeitig für die Mitwirkung an der Schulgestaltung gewonnen werden, indem sie Aufgaben und Ämter inner- und

außerhalb des Unterrichts übernehmen, gemeinsam Feste und Feiern, Ausstellungen, Ausflüge, Schullandheimaufenthalte u.ä. vorbereiten und durchführen.

Innerhalb von kleineren Gruppen kann in Arbeitsgemeinschaften und freiwilligen nachmittäglichen Arbeitskursen und Spielgruppen die Kooperationsfähigkeit vertieft werden.

Der notwendigen Zusammenarbeit mit dem Elternhaus dienen Elternabende mit Eltern, Lehrern und Schülern, Teilnahme der Eltern an Veranstaltungen der Schule, Besuch im Unterricht, Beratungsstunden für Eltern und vor allem Besuche des Lehrers im Elternhaus. Auf diese Weise sollen das Verständnis der Eltern für die Absichten der Schule und ihre Mitarbeit erreicht und damit eine gemeinsame Erziehungswirkung von Schule und Elternhaus gewährleistet werden.

Das Ansehen der Schule für Lernbehinderte in der Öffentlichkeit ist heute noch aus mancherlei Gründen von Mißverständnissen und ablehnender Haltung bestimmt. Vorurteile gegen diese Schule abzubauen und durch positive Einstellung zu ersetzen, geschieht am besten dadurch, daß den Beteiligten — Eltern, Schülern, Lehrern anderer Schulen — Einblick in die Arbeit der Schule für Lernbehinderte gewährt und durch Aussprache und Information die zureichende Aufklärung zuteil wird.

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren ist in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ geregelt.

Vor der Aufnahme muß in jedem Einzelfall sorgfältig geprüft werden, ob ein Leistungs- und Verhaltensversagen nicht durch differenzierende Maßnahmen der allgemeinen Schule aufgefangen, ausgeglichen oder abgebaut werden kann.

Grundsätze für die Organisation des Lernens

Erziehung und Unterricht

In der Erziehungsaufgabe der Schule für Lernbehinderte werden die unterrichtlichen, erzieherischen und fürsorgerischen Maßnahmen zusammengefaßt. Es ist von entscheidender Bedeutung für das Lernen, den lernbehinderten Schüler zur Selbständigkeit und Verantwortung zu führen und damit seine soziale Eingliederung anzubahnen. Neben der Vermittlung notwendigen Wissens und Könnens muß die Schule für Lernbehinderte daher bestrebt sein, lebensdienliche Verhaltensweisen in sozialer Kooperation zu üben und die personalen Kräfte des Schülers zu fördern.

Im Prinzip einer angemessenen Stoffbeschränkung, in der intensiven Festigung elementaren Wissens und Könnens, die mit Geduld und gezielter Lernhilfe erworben werden, liegen die Besonderheiten des Unterrichts. Er geht von der Erfahrungswelt des Schülers aus und erweitert diesen Bereich planmäßig. Die Bedeutung der Lerninhalte für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Schülers und die Sachanforderungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt liefern den Maßstab für ihre Auswahl. Die methodische Zurüstung der Lerninhalte hat die Struktur des Gegenstandes ebenso wie eine anschauliche, konkrete, motorisch-handelnde, bedürfnisorientierte oder langsame Lernweise im Einzelfall zu berücksichtigen. Die im folgenden genannten Prinzipien des Unterrichts erfahren daher je nach Individuallage des Schülers eine unterschiedliche Gewichtung.

Oft erschließt sich der lernbehinderte Schüler die Welt des Gegenständlichen nur im direkten Umgang mit Sachen. Der Unterricht muß dem Rechnung tragen, indem er wirklichkeitsbezogen ist und seinen Ausgang von der alle Sinne ansprechenden Anschauung nimmt und das Gelernte in der praktischen Anwendung festigt.

Die vielseitige Einbeziehung der Motorik übt einen verstärkenden Einfluß auf das Lernen aus, etwa im Erstleseunterricht. Das planmäßige motorische Training verbindet sich mit einer gezielten Wahrnehmungsschulung, z.B. in den grundlegenden Orientierungshilfen der Bewegungs- und Formübungen im Kunstunterricht des Primarbereichs. Daraus ergibt sich u.a. eine merkliche Verbesserung von Merkfähigkeit und Konzentration, deren

schwache Schüler zur Unterstützung ihres Lernens bedürfen. Gründliche Wiederholung und ständiges Üben sichern die Lernergebnisse. Die oft identische wie auch variierende Repetition innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunden sowie die in einer Curriculumspirale erfolgende Wiederkehr der bedeutsamen Lerninhalte sind ein bezeichnendes Moment der Unterrichtsarbeit. In gesteigertem Maße wird zur Kontrolle der Lernziele und Lernstrategien eine standardisierte und lernzielorientierte Leistungsprüfung eingesetzt werden müssen.

Zu den Unterrichtsgrundsätzen gehört auch das Vorgehen in kleinsten Schritten, ein lückenloses, langsames Fortschreiten auf der sicheren Basis des Gekannten und die Isolierung der Schwierigkeiten. Lernprogramme und programmierte Arbeitsmittel bieten hierfür zweckmäßige Beispiele.

Grundsätzlich hat der Unterricht von der Eigentätigkeit der Schüler auszugehen. Vor- und Nachtu sollen allmählich über eine behutsam gelenkte Selbsttätigkeit die Eigentätigkeit des Schülers freisetzen. Das Selbsttun darf jedoch die Schüler nicht überfordern oder in eine ziellose Betriebsamkeit ausarten. Die Anknüpfung an Interessen, die Berücksichtigung der Erlebnisgrundlage wie der Einsatz motivationaler Hilfen überhaupt fördern die Lernbereitschaft.

Aller Unterricht in der Schule für Lernbehinderte ist Sprachbildung, die das Sachwissen vertieft, das Denken fördert und Sicherheit in den zwischenmenschlichen Beziehungen gibt. Die sprachliche Beeinträchtigung der Lernbehinderten, zumal die Sprachfehler in den Unterklassen, legen eine planmäßige Sprachbehandlung nahe, die in den Unterricht durchgängig hineingenommen und zudem in Fördergruppen vertieft werden kann.

3.2

Differenzierung und Förderunterricht

Differenzierung des Unterrichts wird notwendig, weil die Vielfalt vorkommender Lernausfälle und Lernstörungen eine heterogene Schülerschaft mit sich bringt, und verlangt ein weitgehend individualisiertes Lernen, im Einzelfall bis zu einem „defektspezifischen Unterricht“.

Die Verschiedenheit der Lernaufgaben erfordert, Schüler mit ähnlichem Lernverhalten zusammenzufassen und eine entsprechend strukturierte, bewegliche Lernorganisation zu sichern. Dabei muß zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden werden. Beide Differenzierungsformen ergänzen einander. In den Unterklassen ist ein zu starker Wechsel der Lerngruppen zu vermeiden, da der soziale Bezugsrahmen des Lernens und die Bindung an den Klassenlehrer Lernverhalten motivieren. Innere Differenzierung, vornehmlich in den Klassen 3 bis 6, vollzieht eine Individualisierung des Lernens in bezug auf das Lernquantum des einzelnen Schülers, seine Lerngeschwindigkeit, seine Lernmotivation und seine unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, ohne daß der soziale Verband der Lerngruppe aufgegeben wird. Das kann methodisch durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, durch zusätzliche Lehrer-Einzelfall-Hilfe und durch ein breites Angebot von Lösungshilfen mit Arbeitsmitteln und Lernprogrammen geschehen.

Als Sozialform des Unterrichts müssen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit abwechseln. In den Klassen 7 bis 9 wird die Binnendifferenzierung nicht aufgehoben. Größere Leistungsunterschiede können jedoch im Interesse der Zusammenfassung homogener Lerngruppen und des Ausgleichs von erheblichen Lernrückständen das Prinzip der äußeren Differenzierung — besonders bei mehrzünftig ausgebauten Schulen — nahelegen und die Lernorganisation der Schule dadurch erleichtern. Im System des Kernkurs-Unterrichts tritt der gemeinsame Unterricht in Kernfächern neben Fachleistungskurse. Frontal- und Gruppenunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtunterricht, Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht variieren die Unterrichtsorganisation.

In allen Klassen der Schule für Lernbehinderte ist stundenplanmäßig Förderunterricht vorgesehen, der einerseits Stützkursfunktion für leistungsschwache Schüler haben soll; andererseits soll er aber auch Sonderangebote für leistungsstärkere Schüler beinhalten und deren Rückschulungsmöglichkeiten in die allgemeine Schule verbessern helfen.

In der Regel ist der Förderunterricht zusätzlicher Unterricht, da die Teilnahme am Lernfundament für alle Schüler gesichert bleiben muß.

Methodische Hilfsmittel

Die methodischen Hilfsmittel umfassen Lehrmittel für die Hand des Lehrers sowie Lern- und Arbeitsmittel für die Hand des Schülers.

Als Lehrmittel dienen gegenständliche Formen (Modelle, Geräte, Sammlungen) und flächige Darstellungen (Karten, Bilder). Ihr Hauptzweck ist die Veranschaulichung von Lerninhalten.

Bei den Lernmitteln (Arbeitsmitteln) ist grundsätzlich zwischen solchen Hilfsmitteln zu unterscheiden, mit denen ein neuer Lerninhalt angeeignet werden kann (z.B. Arbeitsbücher, Rechtschreibkarteien, Wörterbücher), und Übungsmitteln, durch die die Lerninhalte in variiertem Übung zu festigen sind (z.B. Lernspiele wie Lotto, Domino, Rechen-trainer). Eine optimale Kombination beider Funktionen bieten Lernprogramme in Buchform oder in maschineller Ausfertigung.

Im Unterrichtsprozeß der Schule für Lernbehinderte kommt den Medien der gleiche Stellenwert zu wie im Unterricht jeder allgemeinbildenden Schule. Unterschiede gradueller Art ergeben sich jedoch aus der besonderen Verhaltenslage der Lernbehinderten. Die Medienwahl muß dieser Besonderheit Rechnung tragen. Die Auswahlkriterien richten sich auf Inhalt, Sprache und Art des Mediums und berücksichtigen im wesentlichen folgende Gesichtspunkte:

- inhaltliche Klarheit durch Eindeutigkeit in Aussage und Gestaltung: kurze lineare Handlungseinheiten,
- sprachliche Verständlichkeit durch einfachen Satzbau und einfache Wortwahl, Angemessenheit in Sprechtempo und Akzentuierung,
- formale Sachdienlichkeit durch adäquate Medienwahl.

Der Schule steht ein differenziertes Angebot von AV-Medien zur Verfügung. Es gibt kaum ein Sachgebiet, das in der Vermittlung nicht durch audiovisuelle Mittel unterstützt werden könnte. Die Landesbildstelle Hamburg bzw. die Mediensammlung der Schule stellen das Material bereit.

Die Stundentafel

Lernbereich	Klassenstufen									
	1/2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsch				3	3	4	4	4		
Heimat- und Sachkunde		} 8	} 10	5	5	3	4	4		
Religion				2	2	2	1	1		
Techn. Werken/Naturlehre						3/3	3/3	3/3		
Rechnen/Raumlehre	} 25	5	5	5	5	5	5	5		
Musik/Rhythmik			} 4	} 4	} 3	2	2	2	2	
Bildn. Gestalten								2	2	2
Werken/Textiles Werken			2/2	4/4	3/3	4/4	4/4	4/4		
Hauswirtschaft						(3/3)	(3/3)	(3/3)		
Leibeserziehung		3	3	3	3/2	3	3	3		
Schülergrundstunden	25	20	24	25	25	28	28	28		
Kurse										
Förderstunden										
Klassenteilungen			2	4	5	7	7	7		
Therapie	5	2	2	2	2	2	2	2		
Sondermaßnahmen										
Lehrerstunden	30	22	28	31	32	37	37	37		

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

5

Der Lehrplan

Der vorliegende Lehrplan ist auf der Grundlage der „Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen“ entwickelt worden.

Während der Erarbeitung der Lehrpläne ist die Auffassung gewachsen, daß die dort angegebenen Lerninhalte zum Teil eine Überforderung der Schüler darstellen. Das führte dazu, daß die Entscheidung über eine ausführliche Darstellung der Inhalte in einigen Bereichen zunächst zurückgestellt wurde. Die Arbeit am Lehrplan kann somit noch nicht als abgeschlossen gelten. Entsprechendes gilt auch für die Stundentafel. Die bisher gültige Stundentafel wurde übernommen. Die Weiterentwicklung der Stundentafel und die Umstrukturierung der Lernbereiche wird in der nächsten Phase geprüft werden müssen. Trotzdem ist hier die Richtung angegeben, in der die Unterrichtsarbeit stattfinden soll. Mit Hilfe der Kollegen in den Schulen soll in einer Erprobungsphase die Angemessenheit der Inhalte im Hinblick auf die Schülergruppe überprüft werden. In diesem Zusammenhang werden die zu erwartenden bundeseinheitlichen Rahmenrichtlinien eine wesentliche Rolle spielen. In der Zwischenzeit können die Lehrpläne für die Grundschule, die Beobachtungsstufe der Volksschule und die Hauptschule – Richtlinien und Lehrpläne, Bände 1 und 2 – eine zusätzliche Orientierungshilfe für den Lehrer sein.

5.1

Deutsch

5.1.1

Aufgaben und Ziele

Der Deutschunterricht in der Schule für Lernbehinderte dient vor allem dazu, ungenügend ausgebildete sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler so zu verbessern, daß ihre Möglichkeiten zu sprachlichen Kontakten aufgebaut, ausgeweitet und verfeinert werden.

Die Übungen im Sprechen und Zuhören, im Schreiben und Lesen dienen also dazu, daß die Schüler lernen

- ihre Absichten, Gedanken und Gefühle verständlich zu formulieren,
- Dinge, Vorgänge, Beziehungen in Worte zu fassen und in der sprachlichen Fassung anderer zu erkennen,
- die Äußerungen und Äußerungsabsichten anderer zu verstehen und zu beurteilen.

Indem die Fähigkeit der Schüler erhöht wird, Sprache als Orientierungs-, Denk- und Handlungshilfe zu begreifen und zu benutzen, wird die Aussicht erhöht, daß sie ihre Interessen vertreten können und die Bereitschaft entwickeln, auch Konfliktsituationen mit sprachlichen Mitteln zu bewältigen.

5.1.2

Leitender Gesichtspunkt für das Unterrichtsverfahren

Aussichtsreich scheint der Unterricht nur, wenn dabei Formen der Kommunikation gepflegt werden, die Äußerungsscheu verhüten oder abbauen, ausdauerndes Zuhören fördern, Vertrauen in die eigene Darstellungsfähigkeit stärken, Lust zum Lesen wecken.

5.1.3

Übersicht über die Arbeitsfelder

Die einzelnen Bereiche des Deutschunterrichts sind nicht säuberlich voneinander zu trennen; es lassen sich aber folgende Schwerpunkte für die Arbeit und ihre Zielsetzung kennzeichnen:

Sprechen und Zuhören

dabei besondere Bemühungen darum, die Behinderungen zu überwinden, die sich vor allem ergeben aus

- sprechmotorischer Ungeschicklichkeit, Fehlern in der Atemführung, in Stimmgebung und Artikulation,
- Äußerungsscheu, übertriebenem Geltungsdrang in der Gruppe oder überhöhtem Bedürfnis nach Zuwendung des Lehrers,
- mangelhafter Konzentration auf einen Gesprächsgegenstand und die Äußerungen der Gesprächspartner,
- undifferenzierter Wahrnehmung der Umwelt und entsprechend unzulänglicher sprachlicher Beschreibung,
- unentwickelter Fähigkeit, eigene Einstellungen und Wünsche überzeugend zu vertreten, die Bedürfnisse anderer angemessen zu beachten.

Schreiben

dabei besondere Bemühungen darum, die Behinderungen zu überwinden, die sich vor allem ergeben aus

- Schwächen beim Erlernen der Beziehungen zwischen Lauten und Schriftzeichen,
- mangelhafter Beherrschung der Regelschreibung,
- mangelndem Mut oder fehlender Lust, einfache Sachverhalte, Erfahrungen oder Wünsche schriftlich mitzuteilen.

Nachdenken über Sprache und Erproben ihrer Ausdrucksmittel

dabei besondere Bemühungen darum, die Behinderungen zu überwinden, die sich ergeben aus

- Wortarmut und unzulänglicher Begrifflichkeit,
- mangelhafter Beherrschung der syntaktischen Fügungsschemata,
- fehlendem Vermögen, Äußerungsabsichten anderer zu erkennen, sprachliche Fremdsteuerungen zu durchschauen und – wo nötig (Werbung, propagandistische Emotionalisierung in Massenmedien) – abzuwehren.

Lesen

dabei besondere Bemühungen darum, die Behinderungen zu überwinden, die sich vor allem ergeben aus erhöhten Schwierigkeiten,

- Geschriebenes lautrichtig, flüssig und sinnessprechend zu verlautbaren,
- das nacheinander Aufgenommene als gegliedertes Nebeneinander im Bewußtsein zu halten,
- Geschriebenes in eigene Vorstellung und Anschauung zu übertragen.

Sachunterricht in den Klassen 1/2, 3 und 4

Der Sachunterricht in den Klassen 1/2 bis 4 ist ein eigenständiger Lernbereich, der nicht der früheren Heimatkunde entspricht. An konkreten Lerninhalten aus den Bereichen Soziale Studien, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie werden die Schüler mit den Erscheinungen ihrer Umwelt konfrontiert. Hier stehen die Inhalte und die fachspezifischen Lernziele im Vordergrund, während die Versprachlichung notwendiges Mittel ist.

Die Bereiche Sexualerziehung und Verkehrserziehung sind ausgeklammert; ihre Inhalte sind in die jeweiligen Beispielpäne dieser Lernbereiche aufgenommen.

Der Sachunterricht wird epochal erteilt. Es ist dabei dem Lehrer freigestellt, in welcher Reihenfolge er die Bereiche und die Stoffe der verschiedenen Bereiche behandelt. Nur bei jahreszeitlich gebundenen biologischen Themen ergeben sich Einschränkungen dieser Freiheit.

Der Sachunterricht ist propädeutischer Unterricht für die späteren Sachfächer. Aus diesem Grund wird – im Gegensatz zur wissenschaftlichen Systematik der Sachfächer Sozialkunde/Politik, Erdkunde, Biologie und Physik/Chemie – noch von einem „fächer-

übergreifenden Sachunterricht“ gesprochen. Seine Lerninhalte spiegeln zwar die wissenschaftliche Fächerung wider; sie sollen jedoch im Unterricht eine gegenseitige thematische Durchdringung erfahren. Diese thematischen Einheiten sind – im Unterschied zum früheren heimatkundlichen Gesamtunterricht – jedoch nicht von vornherein im Plan vorgegeben, da die sachgerichtete Umwelterschließung nur von den Aspekten der wissenschaftlichen Differenzierung her erfolgen kann und der Plan auf die jeweilige Situation der Schule und der Klasse Rücksicht nehmen muß. Deshalb ist die Anordnung der Lerninhalte unter sozialkundlich/geographischen, biologischen und physikalisch/chemischen Teilaspekten erfolgt. Der Lehrer wird aus diesen Inhalten fachübergreifende Arbeitspläne zusammenstellen, in denen – unter jeweils aktuellem Bezug – die Teilinhalte des Lehrplanes unterrichtlich integriert werden. Im Sachunterricht wird der spätere Fachunterricht vorbereitet, indem Grundbegriffe erworben und in bescheidenem Maße schon fachspezifische Arbeitsweisen gelernt und angewandt werden (Untersuchen, Vergleichen, Beobachten, Messen u.a.). Handelnder Umgang mit den Gegenständen der Umwelt, nicht „Reden über Sachen“ ist die vorherrschende Arbeitsweise.

Er zielt auf die Erschließung und das bewußte Auffassen von Erscheinungen und Vorgängen in der belebten und unbelebten Natur, in dem von Menschen gestalteten Raum und in der Hygiene als der Beziehung zum eigenen Körper und als Ausdruck gesunder Lebensführung.

Beispielplan

Klasse 1/2

1. Unser Klassenraum
2. Die Garderobe
3. Die Pause
4. Die Toiletten (allg. Sauberkeit)
5. Das Schulgebäude (Schulhof, Rasenflächen, Bäume, Tiere, Garten)
6. Die Arbeit der Eltern
7. Der Tagesablauf
8. Unsere Wohnung
9. Wir gehen in den Tierpark – Pflanzen und Blumen u.ä.
10. Jahreszeitliche Themen

Klasse 3

Erdkunde

Unsere Schule und ihre nähere Umgebung
 Die Familie als Wohn- und Lebensgemeinschaft
 Wir kaufen in der Stadt ein
 Wie wir uns vor dem Winter schützen
 Mein Tagesablauf in der Woche und am Sonntag
 Die vier Jahreszeiten und ihre typischen Merkmale

Physik/Chemie

Heiß und Kalt
 Licht und Schatten
 Die Magnete
 Vom Wetter

Biologie

Die Natur im Herbst
 Alle Körperteile haben einen Namen
 Unsere Vögel im Winter
 Vom Leben unserer Haustiere
 Der Garten im Frühling
 Tierleben auf der Sommerwiese und am Wegrand
 Tiere im Zoo oder im Tierpark

Klasse 4

Erdkunde

Die Versorgung unserer Familie mit Obst und Gemüse
 Der Kreislauf des Wassers
 Unsere Versorgung mit Wasser und Energie
 Helfer in Not und Gefahren
 Post und Eisenbahn
 Sportstätten und Erholungsmöglichkeiten in unserer Stadt

Physik/Chemie

Heiß und Kalt
 Licht und Schatten
 Die Magnete
 Der Stromkreis

Biologie

Laubwald, Nadelwald und-Mischwald
 Die Natur im Herbst
 Wir halten uns sauber und gesund
 Blumenpflege im Klassenzimmer
 Frühlingsarbeiten im Garten und auf dem Feld
 Unsere Vögel im Frühling

5.3

Sozialkunde/Politik

Der vorliegende Plan bildet eine Zwischenstufe zu einem einheitlichen Lernbereich, ohne die drei Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik voll integriert zu haben. Er geht davon aus, daß vermutlich nicht an allen Schulen fachdidaktisch ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen, die den gesamten Lernbereich vertreten können, und zum anderen soll mit ihm der Versuch unternommen werden, überhaupt in der Schule für Lernbehinderte auf ein fachspezifisches unterrichtliches Vorgehen zugunsten eines Lernbereichs zu verzichten. Dieses würde allerdings Teamteaching ebenso voraussetzen wie neue Formen des Unterrichts (z.B. Arbeit in Groß- und Kleingruppen). Ansätze dazu bieten sich in den Klassen 8 (Projekt „Afrika“) und 9.

Zur didaktischen Grundkonzeption für den Lernbereich seien folgende kurze Anmerkungen gemacht:

Intention des unterrichtlichen Geschehens ist das Hinführen der Schüler von allgemeinem menschlichen zu gesellschaftlich-politischen Erfahrungen. Soziale und politische Sachbezüge und Verhaltensnormen unseres Gesellschaftssystems stehen daher in zunehmendem Umfang im Vordergrund.

Die Lernziele für den Lernbereich Sozialkunde/Politik — Erdkunde sind darauf gerichtet, die Schüler fähig zu machen, den Anforderungen einer Leistungsgesellschaft zu genügen, deren industrialisierter und verwaltender Prozeß ständig zunimmt. Den Schülern muß die Möglichkeit geboten werden, Erfahrungen zu sammeln, ohne sie jedoch gleichzeitig zur direkten Anwendung dieser Erfahrungen zu zwingen. Darüber hinaus dürfen die in diesem Lernbereich gesammelten Erfahrungen nicht zu einer Manipulation der Schüler mißbraucht werden.

Jene Lernziele sind besonders zu beachten, die den Schülern kritisches Verhalten ermöglichen sollen.

In dem vorliegenden Plan soll einmal die Erfahrungswelt der Schüler Gegenstand des Unterrichts sein und zum anderen ein Sinn für Zeit und Chronologie entwickelt werden. Der Plan in den Klassen 5 und 6 ist deshalb sowohl in Sozialkunde/Politik als auch in der Erdkunde verstärkt unter dem Leitthema „Zusammenleben der Menschen“ — früher und heute — geplant worden.

Dieser Bereich soll Grundlagen dafür schaffen, daß der Schüler später verantwortlich am öffentlichen Leben teilnehmen, d.h. also, politisch reagieren kann, ohne gleichzeitig auch als politischer Aktivbürger (z.B. Mandatsträger, Funktionär) tätig sein zu müssen.

Der Bereich will politisch bildende Funktionen erfüllen, indem er

- Wirkungszusammenhänge, Bedingungen und Möglichkeiten politischen Verhaltens aufzeigt,
- Phänomene der Gegenwart zu verstehen hilft durch Vergleich oder Gegenüberstellung mit verwandten Phänomenen der Vergangenheit,
- zugleich das Einmalige und Unwiederholbare jeder (vergangenen und gegenwärtigen) Situation aufzeigt und damit die Unmöglichkeit von „Patentrezepten“ und „allgemein gültigen Lösungen“ verdeutlicht,
- die Geschichte als Feld des handelnden Menschen zeigt, welches immer mehrere Möglichkeiten bietet, sich zu entscheiden,
- zur Klärung politischer Begriffe beiträgt.

Im Bereich Erdkunde soll die Vermittlung eines geographischen und zugleich politischen Weltbildes vorrangiges Gesamtziel sein. Die großen Strukturen der Erde und die Probleme, mit denen sich die Menschen, Völker und Staaten in den weiten Räumen auseinandersetzen müssen, sollen einsichtig gemacht werden. Gegenstand ist also der menschliche Lebens- und Gesellschaftsraum. Damit ist die geographische Bildung ein integrierender Bestandteil der politischen Bildung.

Das setzt einerseits die Verlagerung der Schwergewichte und damit zugleich eine stoffliche Neugliederung, zum anderen eine dreifache innerstoffliche Akzentuierung voraus: erdräumliche Bestandsaufnahme, genetische Deutung, lebensräumliche Bewertung.

Das Bild der „menschlichen Arbeitswelt“ rückt damit durchgängig für alle Lerninhalte in den Vordergrund.

Trotz dieser Gewichtung wurde bei der Lehrplanerstellung nicht auf die „regionale Richtung“ der Geographie verzichtet. Die Erfassung des Einzelraums in seiner zeit-räumlichen Bestimmtheit und Besonderheit sollte nicht völlig außer acht gelassen werden, da bestimmte Probleme der Lage, der Struktur, der Entwicklung und der Prozeßabläufe nicht vernachlässigt werden dürfen. Die Qualifikationen im Erdkundeunterricht sollen von Beobachten, Ordnen, In-Beziehung-Setzen und Differenzieren von Einzelheiten zu Erkenntnissen, Bewertungen und Entscheidungsmöglichkeiten sowohl in fachlichen als auch in überfachlichen (d.h. auf den gesamten Lernbereich ausgeweiteten) Zusammenhängen führen.

Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden, ohne die Schüler sprachlich und intellektuell zu überfordern, ist zum einen eine starke Stoffbeschränkung vorgenommen und zum anderen methodisch eine bewußte Überbetonung des szenischen Gestaltens gegenüber Lehr- und Unterrichtsgesprächen sowie des Gestaltens und Handelns gegenüber Lehrerdarstellungen gewählt. In der unterrichtlichen Arbeit muß dies seinen Niederschlag z.B. im Anfertigen und Komplettieren von Arbeitsbögen, Karten, Schaubildern, Friesen u.ä. finden.

Während der Plan für die Klassen 5 bis 8 noch deutlich nach Sozialkunde/Politik einerseits und Erdkunde andererseits aufgeteilt ist, werden diese drei Fächer für die Klasse 9 in einen einzigen Lernbereich voll integriert. Das am Ende der Klasse 8 ausgewiesene Projekt „Afrika“ bildet hier die Überleitung zum Plan der Klasse 9, der ausschließlich in fächer-integrierende Projekte gegliedert ist. Diese stehen jeweils unter einer bestimmten Fragestellung, haben eine bestimmte Begrenzung und bilden relativ abgeschlossene Unterrichtseinheiten. Methodisch gesehen werden die Schüler bei Projekten sofort in den Reflektionsprozeß hineingestellt, im Gegensatz zu anderen unterrichtlichen Arbeitsformen, wo Reflektionsbemühungen meist verhältnismäßig spät einsetzen.

Im Abschnitt „Weimarer Republik“ sind die Ziele der kognitiven, psychomotorischen und emotionalen Dimensionen ständig verzahnt. Im kognitiven und psychomotorischen Bereich geht es vorrangig um wichtige Fakten unserer jüngsten Vergangenheit, die

Fähigkeit, politische Informationen von politischer Meinung zu unterscheiden und sich entsprechend in der Praxis zu verhalten. Im emotionalen Bereich soll das vorrangige Ziel die Skepsis gegenüber Schlagzeilen, Parolen und politischen „Patentrezepten“ sein. Politische Bewußtseinsbildung und die Gefahr der Manipulation politischen Bewußtseins sollen ständiger Unterrichtsgegenstand sein.

Der gesamte Lernbereich ist im Sinne eines Spiralplans zu verstehen, in dem im aufsteigenden Klassenverband unter jeweils anderer Akzentuierung regelmäßige Wiederholungen möglich sind.

Lernverbindungen zu anderen Fächern sollen deutlich machen, daß eine Integration isolierter Schulfächer (über den Lernbereich hinaus) angestrebt wird und auch vollzogen werden kann.

Für die „Lernkontrolle“ werden (mit aller Vorläufigkeit) Karteien (von Schülern anzulegen und zu erweitern), Arbeitsblätter (Fragebogen, Lückentexte, stumme Karten), Bilder als Diskussionsgrundlage, Streitgespräche zwischen den Schülern (z.B. das Leben in der Stadt — im Dorf), darstellendes Spiel zur Bewältigung von Problemsituationen, Anwendung des Gelernten in veränderten Situationen (transfer), Erweiterung des Gelernten durch eigenes Forschen und Nachvollziehen (verstärkt prozessual) vorgeschlagen.

Beispielplan

Klassen 5 und 6

Einführung in die Zeitleiste
Das Leben, Wohnen und Arbeiten der Menschen — früher

Erfindungen und Entdeckungen
Zwei Projekte (Gesamtwiederholung)

Klasse 7

Die bürgerliche Revolution in Frankreich
Biedermeier und Industrielle Revolution
Wie unsere Vorfahren regiert wurden und wie wir regiert werden

Klasse 8

Verdun, Schreckenswort einer Generation
Die Weimarer Republik (I. Teil)
Die Weimarer Republik (II. Teil)
Die Zeit des Nationalsozialismus (I. Teil: das Jahr 1933)
Die Zeit des Nationalsozialismus (II. Teil: Der 2. Weltkrieg)
Projekt „Afrika“ — junge Staaten ringen um ihre Eigenständigkeit

Klasse 9

Wir sind nicht allein auf der Welt
Weltorganisationen
Wir werden aus der Schule entlassen
Freizeit und Weiterbildung
Familie und Erziehungsfragen
Die Dritte Gewalt
Nach der Schulentlassung bist du umworbener Wähler

5.4

Erdkunde

Vorbemerkungen (s. 5.3 Sozialkunde/Politik)

Beispielplan

Klassen 5 und 6

Grundlagen für das Kartenverständnis
Das Wohnen, Leben und Arbeiten der Menschen — heute
Hamburg — das Land, in dem wir leben, wohnen und arbeiten

	Die Bundesrepublik Deutschland — der Staat, in dem wir wohnen, leben und arbeiten
Klasse 7	Die nördlichen Nachbarn der Bundesrepublik Deutschland Die westlichen Nachbarn der Bundesrepublik Deutschland Die Alpenländer — südliche Nachbarn der Bundesrepublik Deutschland Der Mittelmeerraum Die östlichen Nachbarn der Bundesrepublik Deutschland
Klasse 8	Die Erde als Himmelskörper Die USA — ein Land mit vielen Möglichkeiten Asien Amerika Projekt „Afrika“ (siehe Sozialkunde/Politik)
Klasse 9	(siehe Sozialkunde/Politik)

5.5

Sexualerziehung

Die Sexualerziehung erfolgt auf der Grundlage der Empfehlungen der KMK (1968). Wenn auch das Elternhaus in erster Linie berufen ist, das Kind schon vom 1. Lebensjahr an zu einer unbefangenen Haltung gegenüber seiner Geschlechtlichkeit und mit Zielrichtung auf den sexuell mündigen und liebesfähigen Menschen zu erziehen, sieht doch die Wirklichkeit z.Z. meist anders aus. Hier hat die Schule die große Aufgabe, im Unterricht die sexuellen Fragen der Schüler offen und sachlich zu beantworten, auf die am eigenen Körper erfahrbaren Reifeerscheinungen vorzubereiten, Verständnis für die Probleme des anderen Geschlechts sowie Verantwortungsbereitschaft für den Partner zu wecken und über die Grundlagen des Geschlechtslebens unter Verwendung deutlicher Bezeichnungen zu informieren. Dabei sind die Intimhygiene, das Wissen um die Keimesentwicklung und auch das Problem der „Kinderfreunde“ zu berücksichtigen.

Wenn auch die Kenntnis der biologischen Fakten grundlegend für das Verständnis der Sexualität ist, muß jedoch unbedingt vermieden werden, rein biologische „Aufklärung“ zu betreiben. Die ethischen, religiösen (siehe Lehrplan für die Religionslehre) und sozialen Aspekte der Geschlechtlichkeit stehen daher bei der Sexual-„Erziehung“ im Vordergrund. Auch eine angemessene sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die sachliche, offene Diskussion über geschlechtliche Fragen sind wesentliche Ziele dieses Unterrichts. Die Sexualerziehung ist als Teil der Gesamterziehung anzusehen.

Inhaltlich erfolgt in den Klassen 1 bis 5 die Sexualerziehung im Rahmen der auch in den Grundschulrichtlinien und -lehrplänen vorgesehenen Themen. Hier werden bei einigen Schülern erste Kenntnisse zu vermitteln sein, während bei anderen bekannte Fakten nur zu bestätigen und zu ordnen sind. Es wird hierbei nicht von den bekannten Tatsachen der Fortpflanzung bei Pflanzen oder Tieren ausgegangen, sondern bewußt der Mensch an den Anfang gestellt. Die Frage der Vaterschaft wird nicht umgangen.

Im 6. Schuljahr steht die Familie im Mittelpunkt der Geschlechterziehung. Während in der 7. Klasse die Geschlechtsorgane und ihre Aufgaben allgemein Unterrichtsgegenstand sind, liegt im 8. Schuljahr der Schwerpunkt auf der Entwicklung im Mutterleib und der nachgeburtlichen Entwicklung. Im letzten Halbjahr des 9. Schuljahres wird das Wissen um die Fortpflanzungsbiologie des Menschen zusammenfassend wiederholt. Anschließend werden die sozialen Aspekte und Probleme der Geschlechtlichkeit in den Vordergrund gerückt.

Da wir für die Geschlechtsorgane deutsche Namen haben, können Fremdwörter (wie z.B. Penis, Vagina) vermieden werden. Sie werden daher im Lehrplan bewußt nicht verwendet. So wird auch sprachlich deutlich, daß es sich hier nicht um medizinische Begriffe oder ganz besondere Körperteile handelt.

Die Auswahl der Themen für die einzelnen Schuljahre erfolgte unter Berücksichtigung des geistigen Fassungsvermögens und des körperlichen Reifeszustands der Schüler. Je nach der Situation der Klasse können aber auch Verschiebungen der Themen in frühere oder spätere Schuljahre erforderlich sein. Der Lehrplan soll den Lehrer nicht starr binden. Vielfach ergibt sich ein effektiverer Unterricht, wenn spontan aufgeworfene Fragen situativ behandelt werden. Wichtig ist nur, daß am Ende eines oder zweier Schuljahre die im Plan angegebenen Ziele bei möglichst vielen Schülern erreicht werden.

Bei der Sexualerziehung genügt eine einmalige unterrichtliche Behandlung (etwa im Sinne früherer „Aufklärung“) nicht. Sie erstreckt sich über die gesamte Schulzeit. Entsprechend der geistigen und seelischen Entwicklung sind daher gleiche Themen aus dem Bereich der Geschlechtererziehung in mehreren Schuljahren vorgesehen (z.B. Unterschied der Geschlechter im 3./4., 5., 6., 7. und 9. Schuljahr). Die unterrichtlich intensive Behandlung der sogenannten „Kinderfreunde“ ist zwar nur für das 3./4. Schuljahr im Lehrplan angegeben, doch ist dieses Thema wiederholt (auch in höheren Klassen) zu besprechen.

Wichtig ist die Zusammenarbeit mit den an dieser Thematik interessierten Eltern. Vor der planmäßigen unterrichtlichen Behandlung sollen diese auf einem Elternabend über den geplanten Unterricht — möglichst mit Vorführung der vorgesehenen Medien — informiert werden. Dabei sollte eine Absprache über die im geschlechtlichen Bereich zu verwendenden Bezeichnungen getroffen werden. Dann können die Eltern ihre Rechte in der Erziehung wahrnehmen. Andererseits sollte der Lehrer im Unterricht jede spontan gestellte Frage aus dem Bereich des Geschlechtlichen sogleich beantworten.

Beispielplan

Klasse 1/2

Unterschied der Geschlechter
Benennung der Geschlechtsorgane
Klärung der Grundfragen:
Woher kommen die Kinder?
Wie kommen sie aus dem Mutterleib heraus?
Wie kommen sie hinein?
Angemessenes Verhalten zur Geschlechtlichkeit

Klassen 3 und 4

Jungen und Mädchen sind verschieden
Woher kommen die kleinen Kinder
Die tägliche Körperpflege (siehe Plan Sachunterricht 3/4)
Echte und falsche Freunde der Kinder

Klasse 5

Die äußere Gliederung des menschlichen Körpers (siehe Plan Biologie 5.9)
Mann und Frau
Die Rollen von Mann und Frau in der Gesellschaft
Die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale bei Mann und Frau
Vom Mädchen zur Frau
Vom Jungen zum Mann

Klasse 6

Unsere Familie
Erwachsene, die nicht verheiratet sind

Klasse 7

Von den beiden Geschlechtern

Klasse 8

Die Bedeutung der Keimdrüsenhormone (s. 5.9)
Reifeteilung und Befruchtung (s. 5.9)
Von der Eizelle zum Neugeborenen
Vom Säugling zum Erwachsenen
Die Vererbung beim Menschen (s. 5.9)

Klasse 9

Die Fortpflanzungsbiologie des Menschen im Zusammenhang
 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Mensch und Tier
 Soziale Aspekte der Geschlechtlichkeit
 Probleme der Geschlechtlichkeit
 Strafrechtliche Bestimmungen

5.6

Verkehrserziehung**Zur Didaktik**

Die technische Entwicklung der Verkehrsmittel und der Ausbau des Verkehrsnetzes haben den menschlichen Lebensraum zunehmend umgestaltet und erweitert. Das Verkehrssystem ist inzwischen zu einem so wesentlichen Bestandteil unserer Welt geworden, daß die Auseinandersetzung damit einen wichtigen Teilbereich zeitgemäßer Bildung darstellt. Außerdem muß die Schule dazu beitragen, daß Kinder und Jugendliche frühzeitig lernen, sich im Verkehr sicher zu bewegen und von seinen Möglichkeiten sinnvoll Gebrauch zu machen.

Die didaktischen Überlegungen müssen einmal ausgehen von einer Analyse des Verkehrs, der bestimmt wird vom Verhalten der Verkehrsteilnehmer, von der Beschaffenheit der Verkehrsmittel, der Verkehrswege und den jeweils geltenden Verkehrsregeln. Sie müssen zum anderen auch von einer Analyse der Faktoren ausgehen, durch die das Verhalten im Verkehr entwickelt und bestimmt wird. Der Verkehr erweist sich so als ein differenzierter Wirklichkeitsbereich mit deutlichen sozialen und technischen Bezügen.

Der lernbehinderte Schüler bedarf wegen seiner stärkeren Straßenbezogenheit, seiner eingeschränkten Intelligenz und seiner Verhaltensstörungen dieses Unterrichts besonders.

Lernziele

Verkehrserziehung soll

- die Wahrnehmungsfähigkeit und das Reaktionsvermögen entwickeln und durch rationale Beobachtungs- und Erkenntnishilfen zum Erwerb von Realerfahrungen beitragen,
- verkehrskundliches Wissen vermitteln und verkehrstechnische Fertigkeiten einüben,
- zu dem sozialen Verhalten hinführen, das für die verantwortungsbewußte Teilnahme am Verkehr notwendig ist,
- die Bereitschaft entwickeln, Veränderungsmöglichkeiten im Bereich Verkehr zu erkennen und Veränderungen anzustreben.

Lernzielkontrollen ergeben sich vor allem durch Beobachten der Schüler im Straßenverkehr durch den Lehrer, wobei dieser möglichst ungesehen bleiben sollte.

Zur Methodik

Methodisch geht die Verkehrserziehung grundsätzlich von der Verkehrswirklichkeit aus.

Ermahnungen und Hinweise haben nur als Erinnerungshilfe eine Funktion. Die Verkehrserziehung sollte immer angstfrei sein.

Folgende Lehrformen sind möglich:

1. Verkehrsbeobachtung
2. Verkehrsübungen (nachgestaltete Einzelsituationen im „Schonraum“)
3. Verkehrsteilnahme
4. Theoretischer Unterricht

Die lernpsychologischen Besonderheiten der Entwicklungsstufen sind zu berücksichtigen.

Verkehrsunterricht sollte epochal erfolgen, da die verschiedenen Unterrichtsstunden der einzelnen Lerneinheiten dicht aufeinander folgen müssen.

Dabei ist die Verkehrserziehung mit ihren sozialkundlichen und naturwissenschaftlichen Problemstellungen Bestandteil des Sachunterrichts. Schwerpunkte mit je 20 Jahresstunden sind gegeben:

- in Kl. 1/2: Das Kind wird selbständiger Verkehrsteilnehmer als Fußgänger.
- in Kl. 3: Für viele Kinder ergeben sich durch Umschulung in die Schule für Lernbehinderte weitere Wege, z.T. auch Benutzung öffentl. Verkehrsmittel.
- in Kl. 5: Die Schüler benutzen in zunehmendem Maße das Fahrrad.
- in Kl. 9: Das Bestreben der Heranwachsenden geht zunehmend dahin, ein motorisiertes Fahrzeug zu benutzen.

In den übrigen Klassen sollte die Verkehrserziehung mit je 10 Stunden eingeplant werden.

In Einzelfällen kann es notwendig sein, die Schwerpunkte anders zu verteilen.

Klasse 1/2

Übungen:

- Am Kantstein HALT! Stehen, Sehen (hin-herhin), Gehen,
- bei Sichthindernissen stehen, mit „langem Hals“, Sehen (hin-herhin), Gehen,
- zügig die Straße überqueren mit ständiger seitlicher Orientierung,
- Überqueren der Fahrbahn nach oder vor Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel,
- Überqueren der Fahrbahn bei der Ampel.

Epochale Themen: Behandlung wichtiger Begriffe der Verkehrswelt entsprechend der StVO – Fahrbahn – Gehweg – Radweg

- Notwendigkeit von Kleidung mit Signaleffekt,
- Wissen um die mögliche Fehlerhaftigkeit beim Verhalten von Erwachsenen,
- Verhalten an gesicherten Überwegen,
- Sicherung durch Blickkontakt mit den Fahrern,
- Verhalten als Mitfahrer im Auto,
- Beobachtungen vom Auto aus,
- sichere Spielplätze.

Klassen 3/4

Am Anfang der Kl. 3 sollte täglich Verkehrserziehung stattfinden. Die Beherrschung der Verhaltensnormen aus Kl. 1/2 sollte hier überprüft und evtl. nachgeholt werden. – Es sollte auf dieser Stufe möglichst das Fahrrad als Verkehrsmittel ausgeschlossen bleiben.

A. Tägliche Übung (ca. 15 Minuten)

- Bewegungsübungen und Reaktionstraining. Außerdem: Entfernungen abschreiten und schätzen.
- Beobachtungsübungen und Begriffsbildung. Außerdem: Menschen auf der Straße – Wen kenne ich? – Was tun Menschen und Tiere auf der Straße? – Wer macht es richtig, wer falsch? – Vorausschau: Was kann geschehen, wenn...?

- „3 A Training“ in der Schule: Absicht erfassen, Alter beachten, Aufmerksamkeitszuwendung beachten (Was hat...vor? Wohin rollt der Ball? Wohin will...? Wer ist alt, jung? Wer guckt wen an? Blickverbindung aufnehmen. Wir sehen an einem Blickhindernis vorbei).

B. Häufige Übungen

- Verhaltensnormen beim Überqueren der Fahrbahn.
- „3 A Training“ im Verkehrsraum: Wohin will die Frau gehen? Wohin will das Auto fahren? Fahrtrichtungsanzeiger zeigen die Absicht an. Wird das Auto halten? Wie alt ist der Mann ungefähr? Wie gehen alte Leute, Kinder, junge Leute über die Straße? Sieht der Autofahrer, daß...? Wir üben deutliches Verhalten.
- Anhaltewege verschiedener Fahrzeuge schätzen, beobachten.
- Deutliches und zielstrebiges Verhalten auf der Straße.
- Gehen auf Straßen ohne Gehweg.

C. Sich wiederholende Inhalte

- Notwendige Begriffe der Verkehrswelt (StVO),
- Spielen auf der Straße,
- als Mitfahrer und als Beobachter im Auto,
- Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln,
- Straßen und -kreuzungen im Schulbezirk,
- Signale im Verkehr (Schulbezirk),
- Verkehrseigenschaften verschiedener Fahrzeuge (Peterwagen, Lastwagen, Fahrrad usw.),
- Partnerkunde,
- Tages- bzw. Wetterkunde.

Klassen 5/6

In zunehmendem Maße benutzen die Kinder dieser Altersstufe das Fahrrad auch als Verkehrsmittel zur Schule. Die für den Radfahrer notwendigen Verkehrszeichen und -regeln müssen ebenso beherrscht werden wie das sichere Fahren mit dem Rad.

A. Häufige Übungen

- Übungen zur Radbeherrschung im „Schonraum“ (Absteigen — Orientieren nach hinten: Vorbeifahren, Überholen, Abbiegen),
- dabei Überprüfung der Verkehrssicherheit der einzelnen Räder durch die Kinder (2 Bremsen, Lampe, Rücklicht, Leuchtpedale, Klingel, Gepäckträger),
- „3 A Training“,
- Entfernungen und Bremswege von Fahrzeugen schätzen.

B. Themen, die epochal durchgenommen, wiederholt und erweitert werden

- Die besondere Situation und Gefährdung des

Radfahrers im Verkehr (Beobachtungen aus Bus und Auto),

- Wissen um Vorfahrtsregelungen,
- Verhalten an Einmündungen und Kreuzungen,
- Wissen um Regelungen auf mehrspurigen Fahrbahnen,
- Verhalten auf mehrspurigen Straßen (Absteigen und das Fahrrad schieben bei Richtungsänderungen nach links),
- technische Probleme beim Fahrrad,
- Verhalten in schwierigen Situationen (Pannen, schwieriges Abbiegen, Einfädeln, Wetter- und Tageszeiteinflüsse),
- Nachweis über verkehrsgerechtes Verhalten durch Radfahrprüfungen.

Klassen 7/8/9

Der Heranwachsende verbringt einen Teil seiner Freizeit als selbständiger Verkehrsteilnehmer auf der Straße.
– Der Schwerpunkt der Verkehrserziehung liegt in der Hinführung zur motorisierten Teilnahme am Verkehr und in dem kritischen Durchdenken der Notwendigkeit bestimmter Verkehrsregelungen.

In den meisten Themen werden die Lernzielbereiche Wissen und Fertigkeiten enthalten sein. Der Schwerpunkt dieser Stufe liegt jedoch im sozialen Bereich (Einstellungen, Wertgerichtetheit).

Alle Themen sollen epochal erarbeitet, wiederholt und vertieft werden.

- Ich bin nicht allein auf der Straße („3 A Training“, Partnerkunde, StVO),
- der Radfahrer als Partner im Straßenverkehr,
- typische Unfallursachen,
- Verhalten und Maßnahmen am Unfallort (als Unfallverursacher, als Unfallgeschädigter, als Unbeteiligter),
- Strafmündigkeit und Haftpflicht,
- Autofahren als Freizeitgestaltung, als Möglichkeit, zur Arbeitsstelle zu gelangen,
- Trampen,
- Planung von Wochenend- und Urlaubsfahrten,
- Vorbereitung zum Führerschein Kl. 4/5,
- Beteiligung an kommunalen Verkehrsfragen,
- Überlegung und Planung in bezug auf kreuzungsfreie Verkehrsströme,
- Sehen, Erkennen, bewußtes Durchdenken neuartiger Verkehrssituationen,
- Reduzierung des privaten Verkehrs zugunsten der Öffentlichkeit.

Arbeitsmittel

- Verkehrskiste,
- Magnettafel (waagrecht),
- Verkehrszeichen mit Magneten,
- Verkehrszeichen-Kassette,
- Partner auf der Straße, Bd. 1 und Bd. 2,
- Welt des Verkehrs, Bd. 1 und Bd. 2,
- Verkehrsbildermappe „Augen auf“,
- Filme und Dias (lt. Katalog der Landesbildstelle).

5.7

Religionslehre (Evangelische Religion)

Allgemeines Ziel des Religionsunterrichts ist es, im Horizont des Glaubens das kritische Engagement zu wecken und die religiöse Frage als menschliches Grundphänomen zu erschließen. Damit reiht sich der Religionsunterricht in die Gesamtziele der Schule ein, die einerseits um die Selbstbestimmung des Schülers und andererseits um dessen gesellschaftliche Integration bemüht ist. Dazu gehört insbesondere, die Fragebereitschaft des Schülers zu wecken und ihm die erforderlichen Grundkenntnisse zu vermitteln.

Der Religionsunterricht ist auf menschliche Grunderfahrungen der Wirklichkeit bezogen, d.h. auf Erfahrungen im individuellen (Angst, Freude, Glück, Leid), im interpersonellen (Freundschaft, Liebe, Vater, Mutter, Lehrer, Streit) und im gesellschaftlichen Bereich (Ordnung, Gebot, Krieg, Schule, Kirche). Der Schüler soll lernen, diese Grunderfahrungen auszudrücken und religiöse (biblisch-christliche) Tradition als Hilfe für sein Leben zu verstehen.

Es entspricht dem Anspruch des Schülers und des Unterrichtsgegenstandes, daß der Lehrer in offener Argumentation und sachbegründeter Weise um Objektivität bemüht ist. Diese Forderung setzt beim Lehrer die Bereitschaft zu persönlicher Stellungnahme im Dialog mit dem Schüler voraus.

Die Prinzipien des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte, die in den anderen Fächern beachtet werden, sind auch in der Religionslehre gültig. Es sei aber besonders auf die audiovisuellen Hilfsmittel hingewiesen. Das Auswendiglernen erfährt keine Überbewertung; dennoch sollten die Schüler sich einige wichtige Stellen der Heiligen Schrift einprägen.

Einen angemessenen Raum sollte auch das Lied im Religionsunterricht einnehmen.

Klasse 1/2

Der Religionsunterricht ist eingeordnet in den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Klasse 1/2. Er hat die speziellen Aufgaben der Eingangsklassen und die besondere Situation der Schüler zu berücksichtigen. Der Evangelische Religionsunterricht/die Evangelische Religionslehre hat Anteil an der Förderung des Sozialverhaltens (z.B. Erziehung zu kooperativem Verhalten, zum Helfen, zum Annehmen von Hilfe, Vergeben usw., im Sinne eines christlichen verantworteten Handelns), der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten (Verbalisierung von Gesehenem, von Gehörtem, von Erlebtem und Erfahrenem im Hinblick auf Religiöses), der Förderung der kognitiven Funktionen (im Sinne von Entdecken und Vergleichen, Problemlösen usw.), der Förderung der Kreativität (Improvisation und Ausdrucksgestaltung religiös deutbarer Sachverhalte in Sprache, Lied, Spiel und bildnerischem Gestalten).

Die spielorientierte Grundhaltung der Schüler der Klasse 1/2 darf dabei nicht durch unangemessenen Leistungsdruck beeinträchtigt werden.

Es empfiehlt sich ein häufiger, variationsreicher Wechsel der Aktivitäten. Die Kinder können an der Planung (Was wollen wir tun?) beteiligt werden. Auf Unterrichtsgänge sollte man nicht verzichten. Sie kommen dem an konkreten Gegenständen orientierten Erkundungsdrang dieser Kinder (Beobachten, Benennen, Vergleichen) entgegen.

Als Arbeitsformen bieten sich an: das Erzählen, die Bildbetrachtung, das Gespräch, das Memorieren, das Spielen, das Improvisieren (Erfinden von Liedern, Gebeten), das Gestalten und das Hören.

Organisatorisch läßt sich auf dieser Stufe die verfügbare Zeit in kleinere Zeiteinheiten aufteilen.

Die Religionslehre ist hier keine Glaubenserziehung im Sinne einer Festlegung auf dogmatische Aussagen. Eine Erörterung theologischer Einzelfragen ist ebenso vorgesehen wie eine spezielle konfessionsorientierte Thematik. Bei Kindern aus religiös geprägtem Milieu ermittelt, korrigiert und erweitert die Religionslehre bereits gewonnene religiöse (pseudoreligiöse), christliche (pseudochristliche) Vorstellungen (etwa über Gott, das Tun Jesu usw.). Bei Kindern aus religiös gleichgültigem (unchristlichem) Milieu vermittelt sie erste religiöse (christliche) Vorstellungen.

Lernziele:

1. Die Schüler sollen erfahren, daß viele Dinge des täglichen Lebens nicht als gegebene Tatsachen zu betrachten sind und daß Grund zur Dankbarkeit vorhanden ist.
2. Sie sollen das Gebet als Dank und Bitte an Gott kennenlernen.
3. Sie sollen diesen Dank (diese Bitte) an Gott in einfacher sprachlicher Form, im Lied, in Zeichnungen, im Spiel usw. darstellen können.
4. Die Schüler sollen erfahren, daß Menschen zur Kirche gehen.
5. Sie sollen Kirchen im Schulbezirk kennenlernen.
6. Die Schüler sollen mit christlichen Festen bekannt werden.

Die unter 1 bis 3 aufgeführten Lernziele lassen sich z.B. durch folgende Inhalte erreichen:

Ich habe Mutter, Vater und Geschwister.

Ich danke dafür. Ich bitte, daß es so bleibt.

Ich sitze mit Eltern und Geschwistern am Mittagstisch.

Ich danke dafür und bitte, daß es so bleibt.

Ich wohne in einem Haus. Ich bin geschützt vor Wind, Regen, Hitze.

Ich danke dafür. Ich bitte, daß es so bleibt.

In unserer Stadt gibt es viele Häuser. Dort haben andere Menschen ihr Zuhause.

Ich habe Ohren. Ich kann hören.
 Ich habe Augen. Ich kann sehen.
 Ich habe Hände. Ich kann greifen, tragen, helfen, etc.
 Ich habe Füße. Ich kann gehen, laufen, springen, etc.
 Ich bin krank. Es ist jemand bei mir. Ich bitte um Gesundheit.

Klasse 3

1. Von der Familie
2. Unsere Mahlzeiten
3. Feste in der Familie
4. Weihnachten
5. Familienmitglieder brauchen einander
6. Die anderen Kinder
7. Drei Biblische Geschichten
8. Menschen gehen zur Kirche

Klasse 4

1. Wir begegnen Menschen in unserer Umgebung
2. Weihnachten
3. Jesus ruft Menschen, die mit ihm gehen
4. Jesus ist bei Zachäus zu Gast
5. Die Auferstehung Jesu und die Passionsgeschichte
6. Zu Hause sein — in der Fremde sein
7. Abrahamsgehisten in Auswahl

Klasse 5

1. Jesus und seine Umgebung
2. Bekannt werden mit der Bibel
3. Jesus und seine Botschaft
4. Advent und Weihnachten
5. Jesus als Helfer
6. Ich habe Freunde
7. Die Passionsgeschichte
8. Streit und Versöhnung
9. Josephsgeschichten

Klasse 6

1. Jeder Mensch hat seine Lebensmöglichkeiten
2. Verantwortungsvolles und leichtsinniges Verhalten
3. Nahrung — Kleidung — Wohnung als Voraussetzung zum menschlichen Leben
4. Respektieren fremden Eigentums
5. Das 8. Gebot
6. Leben und Tod stehen in Gottes Hand
7. Jesus ist Mensch geworden für die Menschen
8. Kinder, mit denen wir nicht spielen wollen
9. Das Verhalten Jesu zu Außenseitern der Gesellschaft
10. Die Passion Jesu
11. Die Auferstehung und Himmelfahrt
12. Die Bibel als Buch der Verkündung

Klasse 7

1. Ich und mein Nächster
2. Liebe — Partnerwahl — Ehe — Ehelosigkeit
3. Die Zeit Jesu — Jesus, Mensch für Menschen
4. Christus und die Heiden

Klasse 8

1. Paulus — Botschafter Jesu Christi in der Welt der Völker
2. Der Missionsbefehl

3. Von der evangelischen Konfession, von der katholischen Konfession
4. Luther
5. Von der Freiheit und Dienstbarkeit des Christen
6. Gott schenkt sich selbst in Jesus Christus

Klasse 9

1. Die biblischen Aussagen über den Menschen
2. Kirche in der Gegenwart
3. Junge Menschen auf dem Weg in eine vorgeformte Gesellschaft
4. Die Arbeit im Leben des Menschen
5. Der Mensch braucht auch freie Zeit

5.8

Arbeitslehre

Arbeitslehre in den Klassen 7 bis 9 umfaßt die Unterrichtsgebiete Technisches Werken, Hauswirtschaft und Wirtschaftslehre als Fortführung und Ausweitung des werktätig ausgerichteten Unterrichts der Klassen 3 bis 6.

Ziel der Arbeitslehre ist eine elementare, wenn auch zunehmend anspruchsvollere Einführung des Schülers in ein erstes Verständnis der Berufs- und Wirtschaftswelt, ihrer technologischen Voraussetzungen und ihrer Verflochtenheit in politische und ökonomische Zusammenhänge.

Arbeitslehre wird in Projekten durchgeführt, in denen die Schüler beispielhaft durch eigenes Tun und durch zugeordnete Betriebserkundungen und Betriebspraktika an die Probleme der Arbeits- und Wirtschaftswelt herangeführt werden.

Von entscheidender Bedeutung für die Hinführung zur Arbeitswelt sind Betriebserkundungen. Sie beginnen im 7. Schuljahr und vermitteln dem Schüler erste reale Einsichten in die Welt der Arbeit und ihre Forderungen.

Die unmittelbarste Begegnung des Schülers mit der Arbeitswirklichkeit geschieht im Betriebspraktikum, das für das 9., evtl. auch 8. Schuljahr, vorgesehen ist. In der tätigen Auseinandersetzung mit bestimmten Aufgaben und unter dem Zwang, täglich bis zu 8 Stunden konzentriert Arbeit zu leisten, „erlebt“ der Schüler die Arbeit im eigentlichen Sinne.

Dabei geht es nicht nur um die praktische Durchführung, sondern auch um die gedankliche Durchdringung der Unterrichtsinhalte.

In der Schule für Lernbehinderte geht es um vorberufliche Erziehung, nicht um die Vorwegnahme einer späteren Berufsausbildung.

Ein als Projekt durchgeführtes Vorhaben der Arbeitslehre ist eine von den Schülern mit Hilfe des Lehrers weitgehend selbständig geplante und durchgeführte Unterrichtseinheit, die in ein vorweisbares, in irgendeinem Sinne verwendbares Arbeitsergebnis, zum Beispiel ein Werkstück, eine Veranstaltung oder Analyse eines Sachverhaltes mündet.

Alle Projekte werden von Jungen und Mädchen gemeinsam durchgeführt. Die unübersehbare Anzahl möglicher Projekte wird durch den Lehrplan eingeschränkt. In jedem Projekt kann man 4 Phasen unterscheiden:

- die Entscheidung (über das Projekt, über Stückzahlen, über Produktionsbedingungen und Beurteilungskriterien, über Finanzierungsmöglichkeiten und Risikoverteilung),
- die Bereitstellungsplanung (Arbeitsablaufplanung, Terminplanung, Finanzplanung, Arbeitskräfteplanung, Absatzplanung),
- die Durchführung (Produktion, Buchführung, Lagerverwaltung, Verteilung),
- die Kontrolle (Beurteilung des Projektes durch einen Vergleich zwischen den Entscheidungen und der Realisation, durch Vergleich mit der Produktion in Industriebetrieben).

In Klasse 7 sind 4 Vorhaben mit unterschiedlichen Materialien durchzuführen. Das Produktionsmerkmal ist „Produktion für den eigenen Bedarf“. Die Bereiche sind Holz, Metall, Textil und Hauswirtschaft. Die Reihenfolge, in der die Schüler diese Bereiche durchlaufen, richtet sich nach den jeweiligen schulischen und stundenplantechnischen Möglichkeiten.

In Klasse 8 werden ebenfalls 4 Vorhaben in unterschiedlichen Bereichen durchgeführt; sie entsprechen den Merkmalen der „Produktion für einen bekannten Auftraggeber“. Die Bereiche sind Holz/Kunststoff, Metall/Elektro, Textil und Hauswirtschaft. Die Reihenfolge richtet sich wieder nach den schulorganisatorischen Möglichkeiten.

In Klasse 9 konzentriert sich das Vorhaben auf die Bereiche: privater Haushalt und Unternehmung. Diese Vorhaben entsprechen nach Möglichkeit den Merkmalen der „Produktion für den anonymen Markt“.

Jahresplan

Quartal	Klasse 7		Klasse 8		Klasse 9	
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 1	Gruppe 2
I	H	HW	M	T	P	U
II	HW	H	T	M	U	P
III	M	T	H	HW		
IV	T	M	HW	H		

H = Holz/Kunststoff; M = Metall/Elektro; T = Textil; HW = Hauswirtschaft; P = privater Haushalt; U = Unternehmung

Die Vorhaben, die innerhalb der Bereiche erarbeitet werden, sollen für die Klasse 7 eine Zeitspanne von 5 Wochen, für die Klasse 8 eine Zeitspanne von 7 Wochen und für die Klasse 9 eine Zeitspanne von 9 Wochen nicht überschreiten. In den projektfreien Wochen liegen für die Jungen und Mädchen der Klasse 7 und 8 Technisches Werken und Hauswirtschaft, in der Klasse 9 für die Jungen Technisches Werken, für die Mädchen Hauswirtschaft.

Beispielplan

Vorhaben der Klasse 7

Holz-Projekt „Hampelmann“
Metall-Projekt „Drahtbiegearbeit“
Textil-Projekt „Bastuntersatz“
Hauswirtschaft-Projekt „Frühstück“

Vorhaben der Klasse 8

Holz-Projekt „Bücherbord“
Metall/Elektro-Projekt „Tischlampe“
Textil-Projekt „Arbeitsschürze“
Hauswirtschaft-Projekt „Mittagessen“

Vorhaben der Klasse 9

Projekt „Unternehmung“
Projekt „Haushalt“

Erweiterte Pläne

Technisches Werken
Hauswirtschaft

Biologie

In den Klassen 1/2, 3 und 4 sind biologische Themen im Rahmen des Sachunterrichts vorgesehen (s. 5.2). Ab Klasse 5 wird eigenständiger Biologieunterricht erteilt.

Die hauptsächlichen Lernziele des Biologieunterrichts liegen im Bereich der Menschenkunde, in der die Gesundheitserziehung eine wesentliche Rolle spielt, und auf dem Gebiet des Umweltschutzes. Aber auch die Probleme der Vererbungslehre sind für das Selbstverständnis des Schülers so wichtig, daß wir hierauf nicht verzichten können. Im Vorder-

grund stand bei der Auswahl auch der übrigen Themen der lebenspraktische Bezug, was an Beispielen wie „Vom Wachsen der Pflanzen“, „Hackfrüchte“ und „Grundvorgänge des Pflanzenlebens“ eher deutlich wird als bei „Unsere Vögel im Winter“ oder „Tierleben auf der Sommerwiese“. Es ist aber gerade bei den Schülern der Schule für Lernbehinderte wichtig, auch die affektiven Lernziele nicht zu vergessen. Daher soll in bescheidenem Maße auch die Formenmannigfaltigkeit in der belebten Natur bewußt gemacht werden, und die Schüler sollen an ausgewählten Beispielen einen Einblick in die Wunderwelt Natur nehmen. Die Tierliebe soll ebenso angesprochen werden wie das Gefühl der Mitverantwortung bei der Betreuung von Pflanzen und Tieren. Wesentliches Lernziel sollte die Ehrfurcht vor dem Leben sein.

Da die Themen der höheren Klassen gewisse Grundlagen erfordern, kann auch das Kennenlernen von Pflanzen und Tieren Lernziel sein, doch darf eine systematische Betrachtung nicht Selbstzweck werden. Im Vordergrund stehen ökologische Gesichtspunkte (das Tier oder die Pflanze in Anpassung an Lebensraum und Lebensweise), doch ist hier auch an die Bedeutung der Beschäftigung mit der Natur für die Freizeitgestaltung zu denken.

Wesentliches Unterrichtsprinzip ist der handelnde Umgang mit den Gegenständen des Unterrichts. Womöglich sollen die Schüler einfache Versuche selber anstellen oder Tiere hinsichtlich ihres Verhaltens beobachten. Wichtigste Medien sind die Naturobjekte, die mit möglichst vielen Sinnen erfaßt werden sollen, doch müssen zum besseren Verstehen alle Möglichkeiten der Veranschaulichung, insbesondere audio-visuelle Mittler und Modelle, herangezogen werden. Unterrichtsgänge und Lehrwanderungen sollen den Schüler an die Natur heranzuführen und sind daher wesentlicher Bestandteil des Unterrichts.

Die Reihenfolge der im Lehrplan jeweils für ein Halbjahr angebotenen Themen ist nicht bindend, doch ist diese vielfach von der Jahreszeit her gegeben. Bei den humanbiologischen Themen erfolgte die Auswahl aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades. Entscheidend ist nur, daß die für jedes Halbjahr angegebenen „Allgemeinen Lernziele“ erreicht werden.

Ein für alle Hamburger Schulen für Lernbehinderte absolut verbindlicher Lehrplan läßt sich nicht vorschreiben, sondern je nach örtlichen Gegebenheiten muß auf der Basis des Grundplanes ein schuleigener Lehrplan erstellt werden. Daher sind oft mehrere Beispiele angegeben, aus denen passende gewählt werden können.

Viele Themen mögen im vorliegenden Plan vermißt werden (z.B. fremdländische Pflanzen und Tiere, auf die bewußt mit Ausnahme der im erweiterten Plan genannten Zootiere verzichtet wurde), aber es ist besser, wenige Bereiche gründlicher zu erarbeiten, als oberflächlich alle möglichen Themen zu streifen.

Bei der Themenauswahl spielte auch die Rücksicht auf das sprachliche Ausdrucksvermögen der Schüler eine wesentliche Rolle. Die Versprachlichung der Sachverhalte ist ein selbstverständliches Lernziel auch des Biologieunterrichts.

Entsprechend dem zunehmenden geistigen Entwicklungsstand der Schüler sind verschiedene Themen mehrfach im Plan enthalten. Sie sollen etwa im Sinne einer Curriculumspirale zunehmend vertieft und z.T. unter anderem Aspekt behandelt werden (z.B. die Gesundheitserziehung in der 4. und 5. Klasse, die „Bäume des Waldes“ in der 5. und 6. Klasse).

Die humanbiologischen Themen wurden auf alle Schuljahre verteilt mit Schwerpunkten in den Klassen 6, 7 und 8. Auf Umweltschutzprobleme wird zwar schon früh propädeutisch eingegangen, doch scheint eine sinnvolle unterrichtliche Behandlung erst in der Klasse 9 möglich.

Der Lehrplan ist so verfaßt, daß möglichst jeder Lehrer auch ohne biologische Vorbildung die meisten Themen im Unterricht behandeln kann, obwohl der fachlich vorgebildete Lehrer zu fordern wäre.

Um einen dem vorliegenden Lehrplan entsprechenden Unterricht effektiv durchführen zu können, müssen an die materielle Ausstattung der Schule gewisse Mindestforderungen gestellt werden. Notwendig sind naturwissenschaftliche Fachräume, die gut verdunkelbar sind und in denen die Sammlungen aufbewahrt werden können. Dia-Projektor, Tonfilmgerät für 16-mm-Filme, Schmalfilmgerät für 8-mm-Filme, Tageslichtschreiber

(„Overhead-Projektor“) und Mikrovorsatz zum Dia-Projektor (anstelle mehrerer Mikroskope) werden benötigt und sollten möglichst schuleigen sein. Eine Lupe für jeden Schüler, mehrere kleine Aquarien, Pflanzenbretter und Lehrtafeln gehören genauso zur Einrichtung wie eine Grundausrüstung für Experimente und Torso, Skelett und andere Modelle für die Menschenkunde. Zunehmend kommen für die Tageslichtprojektion Unterrichtstransparente auf den Lehrmittelmarkt, die sich z.T. auch für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte eignen. Um häufiger benutzte Dias zur rechten Zeit zur Hand zu haben, empfiehlt es sich, diese käuflich zu erwerben.

Als erweiterter Lehrplan zum Fach Biologie können Arbeitsgemeinschaften in folgenden Bereichen eingerichtet werden:

- Erste-Hilfe-Kursus
- Kursus „Mutter und Kind“ (Säuglingspflege)
- Kursus „Häusliche Krankenpflege“
- Gartenpflege im Schulgarten
- Vogelkunde
- Naturfotografie
- Botanische Versuche

Beispielplan

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Klasse 5 (1. Halbjahr) | Der Garten im Herbst
Der Wald (Park) im Herbst
Der menschliche Körper
Tiere im Winter |
| (2. Halbjahr) | Säugetiere und Vögel als Haustiere
Vorfrühling in Garten, Park und Wald
Von der Blüte zur Frucht am Beispiel der Kirsche
Schädlingsbekämpfung im Obstgarten
Vom Wachsen der Pflanze
Vermehrung von Blütenpflanzen durch Ableger und Stecklinge |
| Klasse 6 (1. Halbjahr) | Hackfrüchte
Bau und Leben der Pilze
Vom Wald
Der menschliche Körper: Haltung und Bewegung |
| (2. Halbjahr) | Tierleben im Wasser
Unsere Sinnesorgane
Das Leben im Bienenstaat
Hummeln, Wespen und Ameisen
Merkmale eines Insekts
Das Getreidefeld |
| Klasse 7 (1. Halbjahr) | Von der Atmung des Menschen
Vom Blutkreislauf und dem Blut des Menschen
Grundlagen der häuslichen Krankenpflege
Der Aufbau der Lebewesen aus Zellen |
| (2. Halbjahr) | Grundlagen der Ersten Hilfe
Gesundheitsfürsorge
Geschlechtliche Fortpflanzung bei Blütenpflanzen
Einfache Übersicht über die Wirbeltierklassen
Entwicklung eines Schmetterlings
Tiere als „Schädlinge“ und „Helfer“ in Haus, Hof und Garten |
| Klasse 8 (1. Halbjahr) | Ernährung und Verdauung beim Menschen
Die Ausscheidung des Menschen
Die Haut als Schutz- und Sinnesorgan
Die Wärmeregulation beim Menschen |

	Steuerung durch Nervensysteme und Hormone Einige wirbellose Tiere Zelle und Zellteilung
(2. Halbjahr)	Reifeteilung und Befruchtung Von der Eizelle zum Neugeborenen (s. 5.5) Grundzüge der Vererbungslehre Einfache Grundzüge der Stammesgeschichte Die heutigen Menschenrassen
Klasse 9 (1. Halbjahr)	Grundvorgänge des Pflanzenlebens Bakterien Einfache Übersichten über Stoffkreisläufe in der Natur Probleme des Umweltschutzes Naturschutz
(2. Halbjahr)	Die Bevölkerungsexplosion Welternährungsprobleme (Die Fortpflanzungsbiologie des Menschen im Zusammenhang s. 5.5) Gefahren durch Genußmittel, Drogen- und Arzneimittelmißbrauch

5.10

Physik/Chemie

Der Physikunterricht beginnt als propädeutischer Unterricht bereits in den Klassen 3 und 4 innerhalb des Sachunterrichts. Als spezieller Fachunterricht beginnt er in Klasse 5 und zieht sich als Doppelstunde mit ungleicher Gewichtung hinsichtlich der Verteilung von physikalischen und chemischen Inhalten durch alle folgenden Schuljahre.

Der gesamte Plan enthält überwiegend physikalische Themen. Innerhalb des Sachunterrichts der Klassen 3 und 4 sowie im Fachunterricht der Klassen 5 und 6 werden keine Lerninhalte der Chemie benannt. Erst von der Klasse 7 an sind Themen der Chemie, die etwa 20 bis 25% des Unterrichts Physik/Chemie ausmachen, angegeben. Diese unterschiedliche Verteilung ist nicht aufgrund einer Überbewertung der Physik zustande gekommen. Sie erfolgt weder aus Gründen der Lehrplantradition noch aus einem Mangel an zur Verfügung stehenden Themen. Bei der Erstellung des Planes wurde sehr wohl die Bedeutung der Chemie für unser derzeitiges Leben bedacht und die ihr innewohnende Umweltrelevanz berücksichtigt. Die Schwierigkeit liegt allein darin, und das ist gerade bei der Schule für Lernbehinderte zu sehen, daß im Gegensatz zur Physik sich alle chemischen Vorgänge und Prozesse in Bereichen vollziehen, die unseren Erfahrungen nicht unmittelbar zugänglich sind, deren Verstehen ein hohes Maß an theoretischem Wissen, der Fähigkeit, in Modellen zu denken, und an Abstraktionsfähigkeit verlangen. Diese Fakten lassen sich bei allen Bemühungen um ein lernpsychologisch angemessenes Konzept nicht abbauen. Der Plan versucht daher, von der Physik her allmählich in die Chemie hineinzuführen, indem er zunächst in Klasse 7 von der Anwendung physikalischer Verfahren im Bereich der Chemie (Chemie des Wassers) ausgeht, äußere Merkmale stofflicher Veränderungen anführt und die Bedeutung von Indikatoren in der Chemie deutlich macht, um dann auch aus eindeutig umweltrelevanten Bereichen, über die Nahrungsmittel- und Baustoffchemie einen Eindruck vom Wesen der Chemie als der Wissenschaft von der Veränderung der Stoffe deutlich zu machen. Es zeigt sich dabei, daß es im Bereich der Chemie nicht wesentlich über die Phänomenebene hinausgeht, man andererseits aber durchaus ein gewisses Vorverständnis für diese Wissenschaft erreichen kann. Nicht zuletzt trägt dazu auch eine sachgerechte und bis zur Abstraktion führende Erarbeitung der physikalischen Sachverhalte bei.

In beiden Bereichen, Physik und Chemie, ist neben der vertikalen Gliederung nach Klassen auch eine horizontale Gliederung zu erkennen, durch die die didaktische Konzeption des Planes bestimmt ist. Die in Anlehnung an die moderne Sicht der Struktur der Wissenschaft und begründet auf die Erkenntnisse der neueren Lernpsychologie gefor-

derte „Wissenschaftsorientiertheit der Lerninhalte“, die auf allen Stufen und in allen Bereichen möglich ist (Bruner), fordert diese horizontale Anordnung der Lerninhalte als strukturierte Anordnung von Lernzielen unter dem Aspekt des „Spiralcurriculumms“. Das verlangt nicht nur die sachgemäße Strukturierung der Inhalte in den Teilbereichen der einzelnen Jahrgänge nach lernpsychologischen Gesichtspunkten, sondern gleichzeitig einen stufigen Aufbau in der horizontalen Anordnung dahingehend, daß sowohl durch die fachlich inhaltliche als auch durch die fachlich prozessualen Lernziele mehr und mehr das Wissenschaftsbild angestrebt wird. Dabei ist die obere Grenze auf jede spezielle Situation von Schule und Klasse modifizierbar und läßt dem Lehrer alle Möglichkeiten offen, ohne die eigentliche Intention zu verfälschen. Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, in den entsprechenden Fachbereichen lernen zu können, ohne daß eine grundsätzliche Richtungsänderung der Problemstellungen, der notwendigen Lernverfahren und der erarbeiteten Aussagen während und nach der Schulzeit notwendig ist. Die Inhalte verlieren gegenüber alten Plänen ihren Eigenwert und übernehmen eine gewisse Mittlerfunktion. Das bedeutet nicht, daß sie nicht in einem unmittelbaren Bezug zur Umwelt des Kindes stehen und zu seiner Umwelterklärung und Umweltbewältigung dienen sollen. Diese Überlegung ist notwendige Forderung jeder didaktischen Analyse. Die Auswahl lebensnaher kindgemäßer Themen mit dem Ziel, Einsicht in die Fachstruktur zu erreichen, ergibt sich bei Schülern der Schule für Lernbehinderte in besonderem Maße unter dem Aspekt der Motivationshilfe.

Für die Durchführung des Planes bedeutet das, daß die einzelnen Teilbereiche der Physik/Chemie innerhalb eines Jahrganges oder einer Jahrgangsstufe (5/6) bedingt vertauschbar sind, wengleich man bedenken sollte, daß die Anordnung der Themen innerhalb eines Jahrganges auch einer gewissen Ordnung unterliegen, die weniger von der Sache her, sondern von den Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Inhalte her bestimmt ist. Eine Vertauschbarkeit der Themen über die Jahrgänge hinaus ist in der Regel nicht möglich, da nicht nur die fachlich inhaltlichen, sondern auch die fachlich prozessualen Lernziele von Voraussetzungen abhängig sind, die durch die den Fachbereichen innewohnende Fachsystematik festgelegt werden.

Die Realisierung der in dem Plan angestrebten Intention setzt den handelnden Umgang mit den Gegenständen des Unterrichts voraus.

Das Ziel dieses Unterrichts kann nur über das Experiment und hier wiederum nur über den Schülergruppenversuch realisiert werden. Das soll nicht heißen, daß es nicht auch Demonstrationsversuche gibt. Sie finden allerdings nur dann statt, wenn es für sie eine didaktische Begründung gibt. Das bedeutet, daß der vorliegende Plan und die didaktische Konzeption dieses Planes nur dann optimal wirksam werden können, wenn ein Fachraum mit einer Demonstrationssammlung und den entsprechenden Arbeitsmitteln für die Schülerversuche zur Verfügung steht. Die Begegnung mit der Sache selbst soll dem lernbehinderten Kind durch den tätigen Umgang, der in besonderem Maße motiviert und aktiviert, Möglichkeiten des Findens, Planens, Entwickelns, Nachvollziehens und letztlich des theoretischen Erfassens geben.

Zweifellos ergeben sich auch hier für die Schüler Ansätze zum Verbalisieren und zu allen Bereichen des Sprachschaffens und Sprachgestaltens. An dieser Stelle sei besonders hingewiesen auf die große Bedeutung der sprachlichen Formulierung der Beobachtungen, der durchgeführten Experimente und der erzielten Ergebnisse. Gerade der Physikunterricht kann hier über seine facheigene Bedeutung hinaus einen großen Beitrag leisten zum Abbau von Sprachbarrieren, zur Kompensation im Hinblick auf die Sprache und damit auch zur sozialen Rehabilitation — Fakten, die für den lernbehinderten Schüler von besonderer Bedeutung sind.

Das freie Schülerexperiment als anzustrebende Arbeitsweise naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, in der Schule für Lernbehinderte sicher nur bedingt erreichbar, verlangt ein systematisches Konzept der Einführung auch in die experimentelle Arbeit. Der Beginn wird der Demonstrationsversuch sein und vom spielerischen Arbeiten mit Gegenständen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler (Spielzeug-Freihandversuch) über erste Gruppenversuche in gleicher Front mit klaren und eindeutigen Anweisungen zum freien Experiment in regelloser Arbeitsweise bei freier Auswahl von Mitteln und Methoden führen müssen. Die im einzelnen zu durchlaufenden Stufen dieses Lernprozesses können den Angaben des Lehrplanes entnommen werden.

Lernkontrollen, aber auch Lernmethoden, sind häufig mit dem Einsatz von Arbeitsheften und Arbeitsblättern gekoppelt. Da es im Augenblick für diesen Unterricht in der Schule für Lernbehinderte geeignetes Material nicht gibt, ist der Lehrer weitgehend auf Selbsthilfe angewiesen, wenn er den Plan verwirklichen will.

Beispielplan

Klassen 5 und 6

Magnet und Kompaß
 Aus der Wärmelehre (I)
 Aus der Mechanik flüssiger Körper
 Der elektrische Strom fließt im Kreis
 Aus der Wärmelehre (II)
 Aus der Mechanik gasförmiger Stoffe
 Licht und Schatten

Klasse 7

Wirkungen des elektrischen Stromes
 Aus der Wärmelehre (III)
 Der Spiegel
 Von der Chemie des Wassers

Klasse 8

Der elektrische Strom (Maßeinheiten, Elektromagnetismus)
 Aus der Akustik
 Schiffe schwimmen
 Sammellinsen
 Aus der Chemie der Nahrungsmittel

Klasse 9

Der elektrische Strom (Stromerzeugung, Maßeinheiten)
 Kraft (Einfache Maschinen)
 Optische Geräte
 Aus der Chemie gasförmiger Stoffe

5.11

Mathematik

Ein Kennzeichen des neuen Mathematikunterrichts besteht darin, daß keine festen Lösungsschemata gegeben oder gefordert werden, sondern daß die Kinder selbst Gelegenheit erhalten, zunächst spielerisch Problemlösungen zu versuchen, eigene Vorschläge zu machen, diese zu erproben und selbst zu überprüfen. Infolgedessen wird auch nicht so sehr Wert gelegt auf die richtige (oder gar vorgeschriebene) Lösung einer vorgegebenen Aufgabe. Im mathematischen Sinn relevant ist, daß der Schüler durch Handlungen oder Denkkakte zu Aussagen veranlaßt wird, die in den jeweiligen Strukturzusammenhang gehören und wahr oder falsch sein können. Nur dann ist eine Aussage wahr, wenn sich die Wahrheit beweisen oder feststellen läßt. Auch das muß dem Schüler begrifflich gemacht werden. Deshalb ist es wichtig, neben dem herkömmlichen Üben bestimmter Rechenoperationen und dem Einschleifen bestimmter Zahlenzusammenhänge (z.B. beim kleinen 1×1) verschiedene Denkleistungen zu üben, kritisches Bewußtsein zu entfalten und nach Möglichkeiten zu suchen, den Schüler zum Finden immer neuer, anderer Lösungswege zu motivieren. Dazu werden immer wieder Tätigkeiten ausgeübt wie Vergleichen, Ordnen, Umordnen, Zuordnen, Beurteilen, Umkehren, Vorschläge machen, Prüfen usw.

Durch Einüben bestimmter Begriffe der mathematischen Fachsprache und ihre kritische Verwendung werden Präzision des Ausdrucks und exakte Darstellung von Sachverhalten sowie schlüssige, d.h. logische Denkabfolgen geübt.

Den herkömmlichen Rechenoperationen im Rahmen der 4 Grundrechnungsarten kommt auch im modernen Mathematikunterricht ihre Bedeutung und Gewichtung zu, jedoch sind sie eingebettet in mathematische Strukturzusammenhänge. Sie werden nicht isoliert nebeneinander betrachtet, bzw. nacheinander durchgenommen, sondern möglichst frühzeitig in Zusammenhang gebracht und als Mittel zur strukturierenden Erfassung der Zahlen benutzt.

Individualisierende und differenzierende Unterrichtsformen werden mehr als bisher erforderlich sein.

Ein bestimmtes Arbeitsmaterial wird nicht vorgeschlagen. Vielmehr sind alle auf dem Markt befindlichen Materialien auswahlweise brauchbar, aber auch selbst hergestelltes Material kann je nach Problemstellung verwendet werden. Erweisen muß sich, ob die Intention richtig ist, daß auch bei Lernbehinderten eine möglichst große Variabilität des Materials zum Erfassen der zugrundeliegenden Strukturen führt.

Die auf den folgenden Seiten für die einzelnen Klassen angegebenen Lernziele sind zu verstehen als Jahreslernziele, die nicht unbedingt in einem zeitlichen Nacheinander zu erreichen sind. Viele Themenkreise können im Wechsel oder nebeneinander behandelt werden. Häufig werden sie sich auch wechselseitig durchdringen. Der Lernzielkatalog enthält keine methodischen Hinweise. Es wird vorausgesetzt, daß grundsätzlich alle Möglichkeiten der Veranschaulichung, des handelnden Umgangs mit Dingen und der Einbeziehung von Umweltsituationen (Sachaufgaben) voll genutzt werden.

Im übrigen kann auch hinsichtlich der methodischen Hilfen verwiesen werden auf den umfangreichen Beispielplan in den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, der sicherlich kritikbedürftig ist, aber doch eine Fülle von Einzelhinweisen für den Unterricht enthält.

Jedoch kann auch das Studium dieses Planes allein keine gründliche fachdidaktische Vorbildung ersetzen, und ohne eine solche sollte sich kein Lehrer an den Unterricht in moderner Mathematik wagen.

Die Verbindlichkeit dieser Richtlinien für das Fach Mathematik kann daher nur in dem Umfang gefordert werden, in welchem fachdidaktisch ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen.

Lernziele

Klasse 1/2

Arbeit im pränumerischen Bereich. Die Schüler sollen qualitative und quantitative Beziehungen ihrer Umwelt bewältigen lernen.

Im Vordergrund steht die anschaulich handelnde Erarbeitung von Begriffen und Merkmalen, die ihnen in wenig differenzierter Form schon bekannt sind.

a) qualitativ:

Form, Größe, Stärke, Farbe, Gewicht, Konsistenz, Lage usw.

Daran schließt sich das operative Tätigsein mit Mengen an, der Übergang vom qualitativ Gegenständlichen in den Bereichen des Quantitativen.

b) quantitativ:

Erarbeitung von Begriffen wie:

viel — mehr — am meisten

wenig — weniger — am wenigsten

Gliederung und „In-Beziehung-Setzen“ von Mengen.

Klasse 3

Fähigkeit, Gegenstände der Umwelt zu beschreiben und entsprechende Mengen zu unterscheiden.

Kenntnis des Mengenbegriffs und der Bedingungen für Gleichheit und Ungleichheit von Mengen.

Kenntnis des Begriffs „Mächtigkeit“.

Fertigkeit zur Durchführung von Mächtigkeitsvergleichen und Fähigkeit zur Ordnung nach Mächtigkeiten.

Fähigkeit zur Bestimmung der Mächtigkeiten (Kardinalzahlen). Kenntnis folgender Begriffe und Zeichen und Befähigung zu sachgemäßem Umgang: Element, Menge, Teilmenge, Vereinigungsmenge

\in (ist Element von), \notin (ist nicht Element von)
 = (gleich), \neq (ungleich, nicht gleich)
 \sim (gleichmächtig) $\not\sim$ (nicht gleichmächtig)

Befähigung zu operativem Strukturieren*) in N_{1-20}
 (Menge der natürlichen Zahlen von 1 bis 20) unter
 Einbeziehung von Gleichungen, Ungleichungen, der grö-
 ßer-kleiner-Beziehung (Zeichen \neq , $=$, $<$, $>$) und
 Platzhaltern (\diamond).

Größen: Kenntnis der Münzen DM und Pf

Geometrische Grundbegriffe.

Befähigung zum Benennen, Vergleichen und Ordnen von
 Viereck, Kreis, Dreieck.

Kenntnis der Eigenschaften viereckig, dreieckig, rund,
 vor – hinter, größer – kleiner, länger – kürzer.

Klasse 4

Sicherheit im Umgang mit den Begriffen:

Schnittmenge, Unterschiedsmenge, Verbindungsmenge,
 Leermenge.

Befähigung zu operativem Strukturieren in N_{0-100}

Kenntnis der Einmaleins-Reihen von 2, 5, 10 (unter Ein-
 beziehung des Kommutativgesetzes der Multiplikation)
 mit Umkehrungen.

Einsicht in die Zehnerbündelung und in den Unterschied
 zwischen Kardinal- und Ordinalzahlen.

Größen: Sicherheit im Messen mit m und cm und im
 Erkennen der Uhrzeit.

Geometrische Grundbegriffe

Befähigung zum Benennen, Vergleichen und Ordnen von
 Rechteck und Quadrat sowie von Würfel, Quader und
 Kugel unter Verwendung der Begriffe „Ecke“, „Kante“,
 „Seite“.

Klasse 5

Beherrschung sämtlicher additiven Operationen in
 N_{0-100}
 (unter Einbeziehung des Kommutativgesetzes der Addi-
 tion) sowie der multiplikativen Operationen im Rahmen
 der bisher bekannten Einmaleins-Reihen mit ihren Um-
 kehrungen.

Befähigung zu operativem Strukturieren mit ganzen
 Hunderten und Zehnern in N_{0-1000}

Kenntnis der Einmaleins-Reihen von 3, 4 und 9 (unter
 Einbeziehung des Kommutativgesetzes der Multiplika-
 tion) und ihrer Umkehrungen.

Einsicht in die Struktur des Zehnersystems bis 1000.

Größen: Kenntnis der Zeitmaße: Sekunde, Tag, Woche,
 Monat, Jahr,

der Gewichtsmaße: g, kg, dz (Ztr),

der Längenmaße: km, mm

sowie der dezimalen Schreibweise bei Größen.

*) Unter operativem Strukturieren wird hier das Offenlegen des gesamten Beziehungsgefüges verstan-
 den, in dem die einzelne Zahl steht. Dies soll erfolgen anhand entsprechender, praktisch durchzufüh-
 render Mengenoperationen durch: Vergleichen, Zerlegen, Ein- u. Aufteilen, Halbieren, Verdoppeln,
 Ergänzen, Teilbarkeit und Teiler feststellen, Aufbauen, Abbauen, Vorgänger, Nachfolger usw. Auch die
 Anwendung der 4 Grundrechenarten gehört dazu.

Klasse 6

Geometrische Grundbegriffe

Sicherheit im Messen bei bisher bekannten Figuren.
Kenntnis der Begriffe rechter, spitzer, stumpfer Winkel.

Einsicht in Möglichkeiten des Aufbaus von Würfel und Quader.

Einsicht in die Menge der nichtnegativen rationalen Zahlen und in ihre Verknüpfungen.

Kenntnis des gesamten Einmaleins mit Umkehrungen.
Fähigkeit zur Übertragung der Einmaleins-Struktur auf Zehner, Hunderter und Tausender.

Beherrschung der schriftlichen Addition und Subtraktion in N_{0-1000} der Multiplikation mit Einern und reinen Zehnern sowie deren Umkehrung (Division).

Kenntnis einfacher Brüche.

Fähigkeit der Einordnung von Dezimalzahlen ins Stellenwertsystem.

Fähigkeit, Römische Zahlen bis XXX zu lesen.

Größen: Kenntnis der Maße dm und t sowie die Fähigkeit, Größen in andere Einheiten zu verwandeln.

Geometrische Grundbegriffe

Kenntnisse der Begriffe Mittelpunkt, Radius, Durchmesser beim Kreis

Fähigkeit, die Umfänge bei Rechteck, Quadrat und Kreis zu berechnen (die Zahl π ist zu geben)

Einsicht in den Aufbau der Rundsäule

Klasse 7

Beherrschung aller bisher erlernten schriftlichen Verfahren in der gesamten Menge der nichtnegativen rationalen Zahlen (mit Einschluß der Dezimalzahlen).

Beherrschung der Multiplikation mit zweistelligem Multiplikator.

Beherrschung der Addition und Subtraktion von einfachen gleichnamigen Brüchen sowie von einfachen Brüchen mit ganzen Zahlen und der Multiplikation von einfachen Brüchen.

Einsichten in den Zusammenhang von Dezimalbrüchen und echten Brüchen.

Fähigkeit, Dezimalbrüche in Brüche zu verwandeln und umgekehrt.

Kenntnis der Zweisatzrechnung und ihrer Anwendung.

Größen: Kenntnis der Flächenmaße: cm^2 , dm^2 , m^2 , km^2 , Hohlmaße l.

Geometrische Grundbegriffe

Kenntnis von Messen und Berechnen quadratischer und rechteckiger Flächen sowie vom Erstellen von Abwicklungen von Würfeln, Quadern und Rundsäulen.

Fertigkeit im Benutzen des Winkelmessers.

Klasse 8

Beherrschung aller additiven und multiplikativen Operationen in der Menge der nichtnegativen rationalen Zahlen sowie der Division durch zweistellige Zahlen.

Beherrschung der additiven Operationen auch gleichna-

Klasse 9

miger einfacher Brüche (unter Einbeziehung des Kürzens und Erweiterns) sowie der Division von Brüchen durch natürliche Zahlen.

Kenntnis in der Anwendung der Dreisatzrechnung.

Verständnis einfacher Prozentangaben auch aus dem Bereich der Zinsrechnung.

Beherrschung der Multiplikation mit und Division durch 10, 100, 1000, 10 000 unter Verwendung des Stellenwertsystems.

Größen: Kenntnis der Raummaße: cm^3 , dm^3 , m^3 sowie der Flächenmaße mm^2 , a, ha, km^2 .

Geometrische Grundbegriffe

Kenntnis von Parallelogramm, Raute, Trapez.

Fähigkeit, Flächeninhalte von Dreiecken sowie Rauminhalte von Würfeln und Quadern zu bestimmen.

Fähigkeit, einfache Aufgaben aus der Prozentrechnung zu lösen.

Fähigkeit, Potenzen zu lesen und zu verstehen.

Anwendung aller bisher erlernten Verfahren in Sachaufgaben (z.B. Haushaltsgeld, Ratenkauf, Kredite, Preiserhöhung und -ermäßigung, Lohnerhöhung, Wohngeldanspruch u.ä., soziale Leistungen, Steuern, Versicherungen, Staatshaushalt, Alkohol-, Fett-, Kaloriengehalt u.v.a.) möglichst unter Herausarbeitung der jeweiligen mathematischen Aufgabenstruktur.

Fähigkeit der Übertragung der mathematischen Strukturen.

Geometrische Grundbegriffe

Kenntnis vom Aufbau des Kegels und der Pyramide.

Fähigkeit, Umfang und Fläche von Kreisen sowie Rauminhalte von Rundsäulen zu berechnen.

Fähigkeit, maßstabgerechte Zeichnungen zu lesen und zu erstellen.

5.12 **Künste**5.12.1 *Bildnerisch-werkhaftes Gestalten***Vorbemerkung**

Der Lehrplan im Fach Kunst kann aus der Eigenart des Faches heraus keinen abgeschlossenen Katalog von Unterrichtsaufgaben anbieten. Folgende wesentliche Faktoren stehen einem solchen Versuch entgegen:

- die Notwendigkeit, die Lehr- und Lerninhalte einer dauernden Revision zu unterwerfen, da im künstlerischen Bereich ein Stillstand in der Entwicklung von Unterrichtskonzeption einer schädlichen Erstarrung in Normen gleichkommt,
- die individuellen Haltungen und Befähigungen zur Kunst auf der Seite des Lehrers und beim lernbehinderten Schüler.

Kunstunterricht muß in besonderer Weise ein lebendiger Unterricht sein. Er wird in seiner Intensität und Dynamik vordringlich von Interessenrichtungen der Lehrer und Schüler geprägt. Es scheint — über die durch die Schüler bedingten Komplikationen hinaus — aber auch wenig zweckmäßig zu sein, einem Lehrer ein bestimmtes künstlerisches Verfahren zu einem bestimmten Zeitpunkt vorschreiben zu wollen, wenn seine Neigung oder Begabung dem entgegensteht.

Andererseits ist beabsichtigt, dem Lehrer in diesem Lehrplan eine Skala verfügbarer

künstlerischer Mittel und Medien vorzustellen, die aber nur als beispielhaft anzusehen sind und kein abgeschlossenes Programm darstellen.

Es ist dem dynamischen Verständnis des Kunstunterrichts angemessen, wenn auf eine systematische Aufschlüsselung der Lerninhalte nach Minimal- und Erweiterungsplan verzichtet wird, weil eine solche Differenzierung im Fachbereich Kunst von vornherein durch die Offenheit der Aufgabenstellung gegeben ist.

Es wird darum empfohlen — wo es nötig erscheint — den Anspruch an die künstlerischen Problemsetzungen im Rahmen der Lernziele zu begrenzen bzw. auszuweiten.

Weil der lernbehinderte Schüler bis in die Oberklassen hinein rasch entmutigt ist, wenn von ihm nicht zu Leistendes erwartet wird, sollte auch der Kunstunterricht sich von vornherein auf solche Lernziele beschränken, die von einer Klasse oder einem Schüler zu erreichen sind. Dem entwicklungspsychologischen Befund des mangelnden Strukturierungs- und Differenzierungsvermögens beim lernbehinderten Schüler entspricht die kunstdidaktische Einsicht, globale Sachverhalte ausdrückende und demnach auch differenzierte Darstellung erwartende Lernzielangaben (so z.B. Aufgabenstellung wie „Auf dem Dom“ u.ä.) möglichst zu vermeiden. Dafür sollten Aufgaben erteilt werden, die das auf wenige beschreibbare und bildnerisch umreißbare Tatsachen ausgerichtete Darstellungsvermögen des lernbehinderten Schülers erfüllen kann (in diesem Zusammenhang vielleicht „Das Riesenrad“, „Schießbude“ u.ä.).

Methodisch empfiehlt sich vor allem im Kunstunterricht ein besonderes Eingehen des Lehrers auf individuelle gestalterische Probleme. Grundsätzlich sollte der Lehrer sich nicht davor scheuen, durch eigene Vorschläge bildnerisch-werkhafte Problemlösungen bei den zumeist einfalls- und vorstellungsbarmen Schülern voranzutreiben, also die Produktivität des Schülers durch Regelanzeige anzuregen. Dennoch sollten diese in gewisser Weise einengenden Vorgaben zugunsten einer wenn auch noch so geringen Möglichkeit der kreativen Eigenäußerung des Schülers nur letzte Auswege bleiben.

Zur Einführung gewisser neuer Verfahren und Übungsformen — hier besonders bei den grundlegenden Übungen im Primärbereich — wird jeweils eine längere Zeit nötig sein, bis alle Schüler die neue Forderung in ihren eigenen Bestand integriert haben. Diese zeitliche Beanspruchung durch einen neuen Lernprozeß muß in der Durchführung des Lehrplanes situativ einkalkuliert werden.

In allen Jahrgängen empfiehlt sich als durchgehendes methodisches Prinzip, auch nicht vorauszu sehende Gelegenheiten in den Unterricht einzubeziehen.

Klasse 1/2

Die Gestaltungsfähigkeit sollte im Zusammenhang mit dem musikalisch-rhythmischen Tun gesehen werden.

Lockerung der Bewegung in der Grob- und Feinmotorik.

Bildnerische Darstellung einfacher Themen aus dem Erfahrungsbereich des Kindes. Erwerb einfacher technischer Fertigkeiten im Umgang mit Werkzeug und Material.

Auseinandersetzung mit dem Material und selbständige Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten.

Klasse 3

Der Kunstunterricht in den Klassen 3 und 4 dient vor allem der Selbstfindung des Schülers in seinen Gesamtbeziehungen zu sich selbst und seiner Umwelt. Allgemeine Lernziele sind darum u.a. Bewußtmachen der eigenen Körperlichkeit in der psychomotorischen Koordination von Eigenbewegung und Ausdrucksform, Wahrnehmung und Erkennen von einfachen Sachzusammenhängen, Erfahren erster raum- und zeitordnender Beziehungen, grundlegende Materialerfahrungen und Strukturierungsversuche im engen räumlichen Umkreis und auf dem Zeichenblatt.

Klasse 4	Der Kunstunterricht der Klasse 4 differenziert die allgemeinen Lernziele der Klasse 3 unter dem Gesichtspunkt fortschreitender Erhellung des Denkhorizonts des Schülers und damit sich ausweitender Umweltorientierung durch Raumwahrnehmung sowie Materialerfahrung. Die bildnerischen Lerninhalte spiegeln darum eine differenziertere Ordnung des engen Umweltbereiches wider. In den Einzelzellernzielen sind Lernverbindungen zur Lebenspraxis usw. enthalten, die nicht immer ausgewiesen sind.
Klasse 5	Material- und Werkzeugkunde: Oberflächentextur von Papier, Collage aus „wertlosem Material“, Gipsschnitt, Gipsabguß, Folienprägearbeit, Papierschnidearbeit. Farberziehung, Strukturieren, Bildbetrachtung.
Klasse 6	Material- und Werkzeugkunde: Drucken, Bauen mit Pappe, Punzen, Arbeit mit Hammer und Nagel, Laubsägearbeit, Sägen, Raspeln, Malen, Transparentpapierfenster, Bildbetrachtung.
Klasse 7	Räumliches Gestalten, Arbeiten mit Holz, Löten mit Draht, Drucken, Bildbetrachtung; Farbaktion in Deckfarben, Collagen.
Klasse 8	Absprengtechnik, Collage, Furnierarbeit, Relief und Plastik aus verschiedenen Werkstoffen; Bildbetrachtung, ges. kri.-analytische Haltung; Partnerschaftsarbeit; Druckverfahren: Hochdruck.
Klasse 9	Experimente im plastisch-räumlichen Bereich, Film, Formen in Ton, Aktionen mit farbigem Licht, Stärkung der kritischen Reflektion.

5.12.2 *Textiles Gestalten*

Vorbemerkung

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Auseinandersetzung mit dem textilen Material (mit seiner Eigenart, Verwendbarkeit, Gestaltbarkeit und seinen Ausdrucksqualitäten), als dem Material, aus dem der Mensch sich seine Kleidung herstellt und mit dem er seine Wohnung ausstattet.

Zunächst dienen Kleidung und Wohnung der Sicherung des Lebens. Aber der Mensch gibt, einer ihm eigenen Anlage folgend, jeder von ihm geschaffenen Form weitreichende Bedeutungsinhalte.

An zweiter Stelle sind die Wohnung und ihre Einrichtung Sachinhalt des Faches Textilegestaltung. Die Wohnung ist hier Untersuchungsgegenstand im Sinne der gestalteten, persönlichen Umwelt des Menschen. Die Fragen nach der Eigengesetzlichkeit und den Ausdrucksqualitäten des textilen Materials führt dann auch zur Auseinandersetzung mit dem künstlerischen und kunsthandwerklichen Textilobjekt.

Kleidung und Wohnung sind besondere Ausdrucksbereiche privater und sozialer Lebensbewältigungen. Sie sollen als Bereiche persönlicher Entscheidungsfreiheit und Selbstverwirklichung möglichst bewußt gemacht werden.

Der Schüler soll

- bewußtes Verhalten im Hinblick auf Kleidung und Wohnung entwickeln,
- einfache gestalterische und technologische Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, die ihn in diesem Bereich zum Selbstaussdruck und zur individuellen Umweltgestaltung befähigen,

- fähig sein, sich kritisch und selbständig dem Konsumangebot textiler Ware gegenüber zu entscheiden,
- die gegenseitige Abhängigkeit von Verhaltensweisen beim Sichkleiden und Wohnen und allgemeinem sozialen Verhalten kennenzulernen.

Jeder Inhalt sollte unter drei Aspekten erarbeitet werden:

- unter dem Aspekt der formalen Gestaltung (im Hinblick auf die Merkmale ästhetischer Objekte und des schöpferischen Prozesses),
- unter dem Aspekt der technologischen Bedingungen (im Hinblick auf die technischen und materialabhängigen Bedingungen der Textilgestaltung und des Gestaltungsprozesses);

Untersuchungsgegenstand ist hier z.B.:

Die textile Rohfaser, die Garne, die Stoffe – die Warenkennzeichnung, die Verfahren der Faser-, Garn- und Stoffverarbeitung und Ausrüstung, wie Spinnen, Weben, Wirken, Drucken, Färben usw.

Die schnitt- und nähtechnischen Fertigungsverfahren textiler Gegenstände, Werkzeuge, Geräte, Maschinen;

- unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Faktoren (die Entstehung, Wirkung und Wandel der Bekleidung und Wohnung bedingen);

Untersuchungsgegenstand ist hier z.B.:

Regeln und Verhaltensweisen in bezug auf Kleiden und Wohnen – Kleidung und Wohnung als Rollenattribut – Signalfunktion und Rückwirkung der Kleidung und Wohnung – Selbstbeurteilung als Voraussetzung für die Entwicklung eines persönlichen Stils – Kleidung und Wohnung unter dem Einfluß des Zeitstils sozialer Gruppenbildung, zeitgeschichtlicher Ereignisse, Beziehung zwischen Wirtschaft und Mode – Informationsquelle und Mittel der Werbung – Verbraucherverhalten und seine Beeinflussung – Angebot und Preisbildung – Einkauf und Konsum – Berufsbilder.

Die Vorschläge zu den Unterrichtsverfahren stellen Möglichkeiten dar, die aber der jeweiligen Unterrichtssituation angepaßt oder durch andere ersetzt werden müssen.

Klassen 1/2, 3 und 4

Der Schüler lernt die Sachinhalte (Materialien) des Faches kennen, differenzieren und ordnen. Er erlebt die optischen und haptischen Qualitäten, die elementaren Funktionen und die Formbarkeit und Veränderlichkeit des textilen Materials.

Klasse 5

Der Schüler experimentiert mit dem textilen Material und erprobt Strukturierungen, Flächengliederungen, Farbanordnungen, Verbindungen und Zusammenfügungen. Ziel ist nicht die Herstellung von Gebrauchsgegenständen; sie können sich dabei ergeben.

Klasse 6

Der übergeordnete Sachinhalt ist der textile Gebrauchsgegenstand, dessen Planungs-, Gestaltungs- und Fertigungsprozesse in ihrer Phasenabfolge und ihrem sachlogischen Zusammenhang erprobt und bewußt gemacht werden, so daß dabei übertragbare Erfahrungen gemacht werden.

Klasse 7

Der übergeordnete Sachinhalt des Fachunterrichts ist die Wohnung im Sinne der Gestaltung der privaten Umwelt des Menschen. Die Fähigkeit zur Stilanalyse setzt Sensibilität und Differenzierungsvermögen im Hinblick auf Farben, Formen und Strukturen voraus. Über den ästhetischen Aspekt hinaus werden die gesellschaftlichen und hauswirtschaftlichen Bezüge aufgezeigt.

Klasse 8

Der übergeordnete Sachinhalt des Fachunterrichts ist die Nähmaschine als Produkt menschlichen Erfindungsgeistes und des gesellschaftlichen Bedürfnisses nach Mechanisierung von Fertigungsverfahren zum Zwecke der Massenproduktion von Konsumgütern. Es wird geklärt, daß auf volkswirtschaftlicher Ebene Massenproduktion und damit „Kleidung für alle“ erst durch die Entwicklung der Maschine möglich wurde. Die Beherrschung der Maschine befähigt den Einzelnen, sich in einem gewissen Umfang hauswirtschaftlich unabhängig von Dienstleistungen und vom Modediktat zu machen. Die Durchführbarkeit des Unterrichts setzt voraus, daß in einer einzigen Schule, bei einer Klassenfrequenz von 20 Schülern, 10 Nähmaschinen neuerer Bauart vorhanden sind, d.h., für je zwei Schüler eine Maschine.

Klasse 9

Der übergeordnete Sachinhalt des Fachunterrichts ist die Bekleidung, im Sinne der Gestaltung der äußeren Erscheinung des Menschen. Die in der Bekleidung integrierten gesellschaftlichen, ästhetischen und das Leben sichernden Funktionen werden in ihrer Abhängigkeit, Manipulierbarkeit und Rückwirkung auf die Persönlichkeitsstruktur durchsichtig gemacht.

5.12.3

*Musik***Ziele und Methoden**

Im vorliegenden Musiklehrplan werden zu den konkreten Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung keine besonderen Rubriken für methodische Hinweise, Lernverbindungen und Lernkontrollen eingerichtet. Bezüglich der Methoden sind dafür die Vorbemerkungen etwas ausführlicher. Im übrigen wird weitere Orientierung anhand der Fachliteratur empfohlen.

Lernverbindungen werden ggf. in Klammern vermerkt. Lernkontrollen können bei musikalischen Aktivitäten unschwer durchgeführt werden, auch bei gemeinsamem Musizieren.

Im Hörlehrgang geben die Beantwortungen der Höraufgaben Aufschluß über den Lernerfolg. Soweit im Musikhören musikalische oder musikhistorische Kenntnisse vermittelt werden, lassen sie sich bei den notwendigerweise umfangreichen Wiederholungen überprüfen.

Die Gegebenheiten an den einzelnen Schulen sind für das Fach Musik recht unterschiedlich. Das gilt sowohl für die personelle Besetzung des Kollegiums als auch bezüglich der musikalischen Vorkenntnisse der Schüler in den einzelnen Klassen. Auch die räumlichen Gegebenheiten spielen hierbei eine Rolle.

Die konkrete Schulsituation bestimmt, wie weit der vorliegende Plan vollständig, modifiziert oder nur teilweise zur Ausführung kommt. Modifizierungsmöglichkeiten bestehen darin, daß für eine Klasse teilweise oder ganz der Plan einer niedrigeren oder höheren Klasse übernommen wird.

Minimal wird erwartet, daß zwei der vier Funktionsfelder (1. Singen, 2. Musikübung und Instrumentalunterricht, 3. Hören von Musik, 4. Bewegung und Musik) realisiert werden. Bei einigermaßen normalen Schulverhältnissen sollte auch die Durchführung eines dritten Funktionsfeldes möglich sein, während die vollständige Verwirklichung des Planes eine umfangreiche Ausstattung der Schule voraussetzt.

Klassen 1/2

An einfachen, möglichst pentatonischen Liedbeispielen werden die beiden Komponenten der Musik (Melodie—Rhythmus) erfaßt und umgesetzt. Dies geschieht durch Hören, Singen, Klatschen, Stampfen und Tanzen.

Mitsingplatten können den Start erleichtern.

Klassen 3 und 4

Möglichst früh sollten einfache Instrumente als weitere Möglichkeit der Verarbeitung und Umsetzung eingesetzt werden.

In den Klassen 3 und 4 soll die Singfähigkeit der Schüler soweit gefördert werden, daß sie in der Gemeinschaft Text und Rhythmus einigermaßen richtig wiedergeben können. Tonhöhenmäßig sauber wird nur ein Teil der Schüler singen können.

Die Musikübungen beinhalten:

Vorspiele, Nachspiele und Begleitungen zu Sprechtexten und Liedern nur rhythmisch klanglich oder mit Liegestimme, Bordun oder einfachen ostinaten Formen.

Klangexperimente und -gestaltungen mit körpereigenen und elementaren Instrumenten sowie mit irgendwelchen Klangerzeugern. In Klasse 3 wird vornehmlich die Aufgabe verfolgt, Klangerfahrungen zu sammeln. Es werden daher Klangmöglichkeiten systematisiert. In Klasse 4 widmet man sich schon mehr Gestaltungsaufgaben. Systematisiert sind Gruppen von Klangeigenschaften, um deren gestalterische Möglichkeiten zu ermitteln. Die konkreten Gestaltungsaufgaben sind entsprechend zu stellen.

Das Funktionsfeld „Hören von Musik“ ist ebenfalls auf Hörerfahrung hin angelegt, einschließlich eines regelrechten Hörlehrganges. Die dargebotene Musikkultur soll Klangerfahrungen mit rhythmischen Instrumenten, Blockflöten und Blechblasinstrumenten vermitteln.

Bewegungen zu Musik sollen einerseits einen kleinen Bestand elementarer Raumformen (Kreis mit Varianten, Reihe, Spirale, Doppelreihe) und Bewegungsformen (Gehen, Laufen, Hüpfen) vermitteln, zum anderen sollen Bewegungsimprovisationen grundlegende Raumerfahrungen ermöglichen.

Klassen 5 und 6

In den Klassen 5 und 6 soll der Schüler lernen, artikulierter, rhythmisch präziser und tonhöhenmäßig sauberer zu singen. Die besten Sänger sollten in einer Arbeitsgemeinschaft „Chor“ weitergefördert werden.

Klangexperimente und -gestaltungen dienen auch in diesen beiden Jahrgängen der Erweiterung der Klangerfahrungen. Im Vordergrund stehen Gestaltungsformen, die erkannt, realisiert und graphisch dargestellt werden. Neben rhythmisch-klanglichen Begleitungen, Liegestimme, Bordun und Ostinato lernt der Schüler auch einfache funktionsharmonische Begleitungen musizieren und notieren.

Jetzt einsetzender Instrumentalunterricht hat große Erfolgsaussichten. Im regulären Zeitplan der Schule ist er leider nicht unterzubringen. Soweit Schüler an einer Musikschule oder durch Privatunterricht Instrumente spielen lernen, sollen sie ihre Fertigkeiten in den Musikübungen einsetzen können. Eine zusätzliche Förderung in einer Spielgruppe (Arbeitsgemeinschaft) ist erwünscht.

Im Funktionsfeld „Hören von Musik“ wird Klangerfahrung mit Streichinstrumenten, Gitarre (Klasse 5) und

Holzblasinstrumenten (Klasse 6) angestrebt. Die dazugehörigen Werke werden auf ihre formale Struktur hin betrachtet und entsprechende graphische Schemata erarbeitet. Der Hörlehrgang wird weitergeführt. Jedes gesungene Lied ist als Schallplatten- oder Bandwiedergabe Inhalt des Hörens von Musik.

Mit Kindertänzen und volkstümlichen Tänzen lernt der Schüler weitere Raum- und Bewegungsformen und Abfolgen von diesen. Bewegungsimprovisationen in tänzerischer Form und als Malen zu Musik geben dem Schüler Gelegenheit zu freiem Ausdruck.

Klassen 7, 8 und 9

Das Zusammenspiel der vier Funktionsfelder kann in den Oberklassen nicht mehr wie bis zur Klasse 6 weitergeführt werden. Die Verschiedenheit der gesungenen Musik, der nur gehörten und der Tanzmusik ist so groß, daß nur begrenzt Verbindungen zwischen den Funktionsfeldern „Singen“, „Hören von Musik“ und „Bewegung und Musik“ möglich sind. Es wäre sachwidrig, hier Übereinstimmung zu konstruieren.

Im Funktionsfeld „Musikübung und Instrumentalunterricht“ können im Klassenverband Liedbegleitungen, Vor- und Nachspiele und kleinere Improvisationen weiterhin musiziert werden. Dazu sollte man die Empfehlungen bis zur Klasse 6 sinngemäß verwenden. Eine Weiterführung des instrumentalen Musizierens kann nur als regelrechter Instrumentalunterricht oder in einem Musizierkreis erfolgen.

Instrumental-Arbeitsgemeinschaften und Musikunterricht im Klassenverband fördern sich gegenseitig, sofern sie aufeinander abgestimmt werden. Einerseits wird der Klassengesang durch die Mitwirkung von Instrumentalisten belebt, andererseits wirkt der sinnvolle Einsatz in der Klasse auf die Instrumentalisten lernverstärkend.

Im Gesangunterricht soll die Singfähigkeit der Schüler weiter gefördert werden, soweit es die stimmlichen Möglichkeiten zulassen. Um Stimm Schäden zu vermeiden, sollten Jungen während des Stimmbruchs nur verhalten mitsingen.

In der Arbeitsgemeinschaft „Chor“ kann die gesangliche Förderung verstärkt erfolgen.

In Funktionsfeld „Hören von Musik“ soll die Kenntnis von Instrumenten und Instrumentengruppen weitergeführt und vertieft werden.

An typischen Werken werden Werkstrukturen und grundlegende Stilelemente aufgezeigt. In Klasse 9 gelten diese Bemühungen insbesondere dem kommerziellen Musikangebot (Lernverbindung: „Medienerziehung“). Vorbereitet und unterstützt wird diese Arbeit vom Funktionsfeld „Bewegung und Musik“ in dem der Versuch unternommen wird, über volkstümliche und folkloristische Tänze bis zum Gesellschaftstanz vorzustoßen (Lernverbindung: „Sport“). Da jeder Tanz zuerst Gegenstand des Musikhörens ist, kann die Besprechung der Werkmusik auf relativ breiter Basis erfolgen.

Die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften „Hören von Musik“, „Arbeit mit technischen Mittlern“ (Lernverbindung: „Medienerziehung“) und „Tanz“ kann den Klassenunterricht ergänzen und vertiefen.

5.13

Sport

Allgemeine Lernziele

Der Sportunterricht in der Schule für Lernbehinderte hat im wesentlichen die gleiche Zielsetzung wie in der Grund- und Hauptschule. Um jedoch die individuellen motorischen Schwächen und Verhaltensschwierigkeiten (z.B. Bewegungsarmut, Bewegungsüberschuß, Koordinationsschwächen, starke Ichbezogenheit) berücksichtigen zu können, ergibt sich besonders im Primärbereich eine Akzentverschiebung der Lerninhalte auf elementare Grundlagen sportlicher Bewegungen. Dieser – möglichst in Klasse 1/2 einsetzende – fachspezifische Unterricht vermittelt dem Schüler die notwendigen Voraussetzungen für das Bestehen in der Spielgemeinschaft der Altersgruppe und zur nachschulischen sportlichen Betätigung im Sinne der Gesundheitspflege und Freizeitgestaltung. Dazu ist es unerlässlich, daß der Schüler

- vielfältige Bewegungserfahrungen sammeln kann,
- Übungswirkung und Leistungsfortschritt an sich erfährt,
- verschiedene sportliche Techniken und Fertigkeiten erlernt.

Der Unterricht ist so zu gestalten, daß er häufig Situationen bereitstellt, in denen soziale Verhaltensweisen und individuelle Verhaltenssteuerungen gelernt und geübt werden können.

Diese allgemeinen Ziele sind durch die Bildungsaufgaben zu verwirklichen. Für Schüler, die wegen spezifischer Behinderungen im Klassenverband überfordert würden, sind zusätzliche Fördermaßnahmen zu treffen.

Bildungsaufgaben

Die Bildungsaufgaben des Sportunterrichts sind:

- Körperbildung,
- Bewegungsbildung,
- Bewegungsgestaltung,
- Leistungssteigerung.

Der Unterricht kann sich in sinnvoll wechselnder Weise schwerpunktartig auf einen dieser Bereiche beziehen, hat aber immer den Gesichtspunkt zu berücksichtigen, daß die Bildungsaufgaben ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen.

Körperbildung

- a) Vorrangiges Ziel der Körperbildung sind Entwicklung und Verbesserung der physischen Leistungsgrundlagen. Diese sind: Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit und Koordination.
- b) Die Entwicklung des Körper- und Haltungsgefühls beim Schüler muß angestrebt werden. Sie kann unterstützt werden durch das bewußte Erkennen und Verstehen der an einer Aufgabe beteiligten Körperfunktionen. Das ebenfalls zu entwickelnde Verständnis für Übungswirkungen kann motivierend sein für den gesamten Sportunterricht und in Verbindung mit der Kenntnis von Körperschwächen und Bewegungsmängeln den Weg zum individuellen Ausgleich in Selbsthilfe eröffnen.
- c) Gesundheitsfragen, die in sachlichem Zusammenhang mit der Aufgabe der Körperbildung stehen, sollten im Sinne von Erfahrungshilfen dem Verständnisniveau der Schüler entsprechend erörtert werden (z.B.: „Wie verändert sich der Puls?“, „Wann schwitze ich?“, „Wie vermeide ich eine Erkältung?“).

Bewegungsbildung

In der Bewegungsbildung besteht in der Schule für Lernbehinderte das Problem, daß – durch die besondere Zusammensetzung der Schülerschaft – mit einer beträchtlichen

Inhomogenität der Leistungsvoraussetzungen zu rechnen ist. Dazu gehören auch oftmals feststellbare erhebliche Übungsrückstände. Ziel ist es, in systematisch aufgebauten motorischen Lernprozessen ein Grundinventar von Bewegungsarten einzuüben und innerhalb derselben nach individuellem Vermögen abgestufte Fertigkeiten und Techniken zu schulen. Als Bewegungsarten sind z.B. Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Balancieren, Rollen u.a. zu bezeichnen. Techniken und Fertigkeiten sind z.B. verschiedene Laufformen, Hoch- und Weitsprung, Kernwurf, aber auch die Hocke, der Handstand, der Kopfsprung usw. Zu beachten ist weiterhin der Gesichtspunkt, daß nach dem derzeitigen Wissen über gezielte motorische Abläufe Entwicklungsimpulse gesetzt und Verhaltensnormalisierungen und -steuerungen erreicht werden können. Dieser Sachverhalt liegt den Maßnahmen der psychomotorischen Übungsbehandlung zugrunde.

Bewegungsgestaltung

Aus beherrschten einzelnen Bewegungsfertigkeiten kann sich die Komposition von Bewegungsfolgen ergeben. Qualitativer Gesichtspunkt ist dabei die Flüssigkeit der Übergänge. Die Schüler sollten die Fähigkeit erwerben — ausgehend von gestellten Aufgaben zur Bewegungskoordination — in steigendem Maße durch Selbstfinden und Erproben zu persönlichen Gestaltungen zu gelangen. Wichtiger Bereich der Bewegungsgestaltung ist die Anpassung, der Bewegung an vorgegebene rhythmische Muster (Klatschen, Trommeln, Musik).

Leistungssteigerung

In jeder der bisher dargestellten Bildungsaufgaben ist individueller Leistungsfortschritt auch in der Schule für Lernbehinderte möglich. Daher ist die Leistungssteigerung als Prinzip sportlicher Aktivität integrierter Bestandteil von Körperbildung, Bewegungsbildung und Bewegungsgestaltung. Es ist mit Sorgfalt darauf zu achten, daß der Leistungsaufbau vom angetroffenen Leistungsniveau des einzelnen Schülers ausgeht. Die individuell erreichbare Bestleistung hat Vorrang gegenüber dem Streben nach objektiven Leistungsnormen. Der Schüler sollte primär über nachgewiesene Erfolge in der persönlichen Leistungssteigerung zu weiterem Bemühen motiviert werden. Andererseits ist den Schülern, deren Leistungen konkurrenzfähig sind, Gelegenheit zu geben, sich im Wettkampf mit vergleichbaren Partnern zu messen.

Methoden/Organisation

Fachbegriffe

Um den Gesichtspunkt der Integration des lernbehinderten Schülers in die soziale Umwelt zu berücksichtigen, braucht er einen Kanon von Fachbegriffen aus dem Bereich des Sports. Daher sollte er schon frühzeitig lernen, Sportgeräte, Techniken und Methoden aus den verschiedenen Sportarten mit dem entsprechenden Fachbegriff zu bezeichnen. Auch Begriffe wie Kondition, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit u.a. sollen die Schüler in Zusammenhang mit der aktiven sportlichen Tätigkeit kennen- und verstehenlernen.

Sachbezogenheit

Sachlicher Inhalt des Sportunterrichts sind die Bewegungsarten, ihre Abwandlungen und ihre Spezialisierungen zu Techniken und Fertigkeiten, deren Beherrschung die freie Verfügung in Anwendungsformen (Bewegungsgestaltungen, Wettkämpfe, Spiele) gestattet. In der Arbeit mit Lernbehinderten müssen aber ebenso elementare psychophysische Funktionen angebahnt und geübt werden, die Voraussetzung zum Erlernen von Bewegungsvollzügen sind. Bei Lernbehinderten sind häufig Insuffizienzen der Grob- und Feinmotorik, der sensomotorischen, ideamotorischen und psychomotorischen Leistungsfähigkeit festzustellen. Daraus sind Abweichungen in der Bewegungsentwicklung zu verstehen. Gezielte Übungen zur Schulung der optischen, akustischen, taktilen Reaktion und zur Bewegungsvorstellung, in denen Körper-, Bewegungs- und Materialerfahrung gesammelt werden, sowie rhythmische Übungen können hier wichtige Entwicklungsimpulse setzen. Diese elementaren Übungsformen werden ihr Schwergewicht zu Beginn des Primarbereiches haben und sich mit steigender Schulstufe verringern. Da die Anwendung

erlernter Techniken sich auch auf den Bereich der Spiele bezieht, sind Sozialisationsformen aus der und durch die Bewegung nötig und als Anpassung an Partner und Gruppe einzuüben.

Lehrweise

Die unterrichtlichen Planungen haben sich am gegenwärtigen Wissen über motorische Lernprozesse zu orientieren. Bereits zu Beginn des Primarbereichs muß damit begonnen werden, die Schüler vielfältige Bewegungserfahrungen sammeln zu lassen und die psychophysischen Voraussetzungen für das Erlernen der Fertigkeiten und Techniken zu schaffen. Es ist grundsätzlich mit der Uneinheitlichkeit sowohl des jeweils erreichten als auch des überhaupt erreichbaren Leistungsniveaus zu rechnen.

Diese Sachlage zwingt dazu, einen differenzierten Unterricht zu erteilen. Soweit wie möglich sollen die Schüler durch Gewöhnungsprozesse die Fähigkeit selbständigen Übens in Gruppen erlangen. Dazu gehört das intensive Bemühen, in jeder Lerngruppe wenigstens einige Schüler zu partnerschaftlichen Hilfs- und Sicherungsleistungen zu befähigen.

Zur Vermittlung der Bewegungsvorstellungen dienen die methodischen Mittel des selbständigen Erprobens und Erfahrens, des Vormachens durch Schüler oder Lehrer, die Erklärung zum Bewegungsablauf und der Einsatz audiovisueller Medien.

Sorgfalts- und Aufsichtspflicht

Die speziell auf den Sportunterricht an Schulen für Lernbehinderte bezogene Sorgfalts- und Aufsichtspflicht hat insbesondere folgendes zu beachten:

- a) Das im Zusammenhang mit differenzierender Unterrichtsweise sich ergebende selbständige Üben der Schüler in Kleingruppen,
- b) bestmögliche Sicherung der Schüler vor Unfallgefahren bei der Ausführung der gestellten Aufgaben,
- c) Schwächen und/oder Schäden körperlich-organischer und/oder psychischer Art, die es bestimmten Schülern unmöglich machen können, den Anforderungen des Sportunterrichts im ganzen zu genügen, oder die Leistungsmöglichkeiten stark einschränken.

Zu a) Auch in der Schule für Lernbehinderte gilt das Ziel, die Schüler schrittweise an ein selbständiges Üben, entweder einzeln oder in Gruppen, zu gewöhnen. Ohne diese Voraussetzung ist differenzierendes Unterrichten unmöglich. Hierbei jedoch sind Formen sozialintegrativen Verhaltens erforderlich, von denen man annehmen kann, daß sie bei Lernbehinderten aus vielfältigen Gründen im Vergleich zu anderen Schülergruppen schwerer zu erreichen sind.

Es empfiehlt sich daher nachdrücklich, Formen des selbständigen Übens mit dem Ziel der Gewöhnung immer wieder zum Inhalt von Unterrichtseinheiten zu machen und das Augenmerk dabei auf den Sozialisationsfortschritt zu lenken. Ist dies geschehen, kann der Lehrer Gruppen selbständig üben lassen, auch wenn er sie nicht dauernd und gleichzeitig übersieht, sofern die Schüler den Eindruck behalten, ständig beaufsichtigt zu sein.

Zu b) Die Schüler müssen immer wieder auf die Gefahrenmomente des Sportunterrichts aufmerksam gemacht und über Verhaltensweisen zu deren Meidung unterrichtet werden. Diese Verhaltensweisen sind in einen leicht verständlichen Regelkanon zu kleiden (z.B.: „Halte dich ohne Auftrag nie im Geräteraum auf!“, „Keine Kopfsprünge ins Lehrschwimmbecken!“, „Folge beim Üben deinem Vordermann nicht zu dicht!“ (Angabe bestimmter Punkte, die der Vordermann jeweils erreicht haben muß). Es ist unrealistisch, anzunehmen, jeder Schüler könne die notwendigen Sicherungsrufe erlernen und wirksam anwenden. In jeder Übungsstunde sollten die fähigen Schüler in dieser Aufgabe geschult werden. Die Betriebssicherheit der Geräte muß vom Lehrer überprüft werden. Wichtiger Gesichtspunkt in diesem Zusammenhang ist es, den Schülern keine Aufgaben zu stellen, die offenbar über ihre Leistungsfähigkeit hinausgehen.

Zu c) Dies gilt insbesondere für Schüler, deren motorische Beeinträchtigungen so schwerwiegend sind (z.B. Spasmen), daß die situationsangepaßte Bewegungssteuerung verläßlich nicht möglich ist. Im Einzelfall muß entschieden werden, inwieweit solche Schüler am regulären Klassenunterricht teilnehmen können und/oder welche Sondermaßnahmen für sie zu treffen sind. Besonders sind auch die Schüler zu beachten, die unter hirnrorganischen Anfällen leiden. Grundsätzlich gilt, daß nur der Schul- oder Amtsarzt über die Notwendigkeit der Freistellung vom Sportunterricht befinden kann. Dennoch sollte der Sportlehrer auch ein fachärztliches Gutachten respektieren. Da die Aufgaben des Sportunterrichts aber vielfältig sind und auch für die erwähnte Schülergruppe ungefährlche Bereiche enthalten, sollte man sich beim Arzt um eine Konkretisierung der Einschränkung in der Beteiligung dieser Kinder am Unterricht bemühen.

Aufbau der Stunde

Der Aufbau einer einzelnen Stunde hat im Dienste der Effektivität zu stehen. Als effektiv ist ein Unterricht zu betrachten, der erkennen läßt, daß er die Schüler den Zielen des Faches Sport näherbringt und dabei das individuelle Leistungsvermögen sowie Gesichtspunkte gegenwärtigen Wissens über physiologische, didaktische und methodische Sachverhalte beachtet. Für den Stunden Aufbau darf kein starres Schema gelten. Folgende Aspekte sind jedoch zu beachten: Die Anzahl der Übungsschwerpunkte richtet sich nach der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Wenn man als unverbindliches Richtmaß 20 Minuten für einen Übungsschwerpunkt annimmt, können in den üblichen Unterrichtszeiten 2 bis 3 Schwerpunkte gesetzt werden. Ihre Auswahl sollte nach dem Prinzip der unterschiedlichen Beanspruchung erfolgen (z.B.: Ausdauerschulung — Entwicklung von Rumpfkraft und Beweglichkeit; Sprungschulung — Fangen und Werfen). Beim Wechsel in der Übungsintensität ist zu beachten, daß auf Anspannung angemessene Erholungsphasen folgen. Der Stundenbeginn als Einstellungsphase sollte auf die Schüler und das Stundenziel abgestimmt sein. Am Ende einer Übungszeit sollten erreichte Unterrichtsziele deutlich werden.

Einbau in den Unterrichtsplan der Schule

Bis zur 4. Klasse können die Wochenstunden zu täglichen Übungszeiten aufgestellt werden. Entscheidet man sich für diese Lösung, die ohne Zweifel organisatorische Schwierigkeiten beinhaltet, so ist nachdrücklich darauf zu achten, daß diese Zeiten ausreichende Entwicklungs- und Übungsreize bieten und nicht in ein unverbindliches Tummeln abgleiten. Vom Sekundarbereich an empfiehlt es sich, Jungen und Mädchen wegen der unterschiedlichen physischen und psychischen Voraussetzungen getrennt zu unterrichten. Das schließt nicht aus, daß das Prinzip der Koedukation auch im Fach Sport durchgeführt werden kann, wenn das Sozialverhalten der Schülerinnen erkennen läßt, daß durch den gemeinsamen Unterricht der Lernerfolg nicht beeinträchtigt wird. Bestimmte Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften sind zweifellos dafür geeignet (Schwimmen, Tanz, Volleyball).

Doppelstunden sind weniger effektiv als verteilte Übungszeiten.

Förderunterricht

Der Förderunterricht ist eine auf die jeweilige Schwäche oder Störung abzustimmende therapeutische Maßnahme für die Schüler, die aufgrund ihrer erheblichen Beeinträchtigung den Lerninhalten des Klassenunterrichts nicht genügen können. Um ihnen zusätzliche Übungsmöglichkeiten einzuräumen, sind sie so weit zu fördern, daß sie auch während des Klassenunterrichts im Sinne der inneren Differenzierung ein individuelles Übungsprogramm erfüllen können.

Schulsonderturnen

Schulsonderturnen ist als eine zusätzliche Maßnahme zu verstehen, für die in der Schule für Lernbehinderte die gleichen Gesichtspunkte gelten wie in den anderen Schulformen.

Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen

Das Angebot von Arbeitsgemeinschaften der einzelnen Schule sollte auch spezielle Bereiche des Sports enthalten. Vom Sekundarbereich an kann der Unterricht in Stunden allgemeiner sportlicher Grundausbildung (Konditionsschulung) und solchen, in deren Mittelpunkt eine Sportart oder ein Spiel steht, aufgeteilt werden. Zu der letztgenannten Unterrichtsform, die mehrere Angebote enthalten muß, entscheiden sich die Schüler nach Neigung, während die Teilnahme an der ersten Form für alle verpflichtend ist. Das Verhältnis der Unterrichtszeiten für Grundausbildung und Neigungsgruppen sollte 1 : 2 sein.

Beurteilung

Die Leistungsbeurteilung hat stets die individuelle Leistungsmöglichkeit zu beachten. Wesentlicher Gesichtspunkt dabei ist es, ob der Schüler die Bereitschaft zeigt, sein Leistungsniveau zu verbessern.

Beispielplan

Klassen 1/2

Inhaltlich werden a) möglichst nach Vorschlägen der Kinder einfache Spielformen für die Schulpausen und das Spiel in der nachbarschaftlichen Spielgruppe geübt, b) Bewegungserfahrungen durch Freispiel in der Halle erworben (Geräte und Gerätekombinationen als Angebot; Einzelmaßnahmen: waghalsige Kinder bremsen, zaghafte ermutigen), c) ausgehend von der natürlichen Bewegung, Raumorientierung, Gleichgewicht, Leistungsfähigkeit, sinnliche Wahrnehmung und Gruppenorientierung geübt unter vielfältigem Einsatz verschiedenster Kleingeräte (Ball, Reifen, Sandsäckchen, kurze Rundhölzer, Schaumstoffquader ...), d) sprachliche Bedeutung (z.B. hoch—tief, über—unter, schnell—langsam ...) über Bewegung veranschaulicht.

Klassen 3 und 4

Körperbildung
Bewegungsbildung
Bewegungsgestaltung

Klassen 5 und 6

Körperbildung
Bewegungsbildung
Bewegungsgestaltung

Klassen 7, 8 und 9

Grundausbildung
Neigungsgruppen/Arbeitsgemeinschaften

nicht bedruckt

Anhang: Soziales Verhalten, lebenspraktische Fähigkeiten und Spiel in Klasse 1/2

Durch die Vermittlung von sozialen Erfahrungen werden die Kinder der Klasse 1/2 verstärkt mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Wechselbezügen vertraut gemacht.

Durch den Kontakt mit anderen Kindern beim Spiel und bei gemeinsamem Tun, entwickeln sie allmählich Verhaltensweisen für das Leben in Gruppen. In der langsamen Erweiterung der Umwelt gewinnen sie Einblicke in die Notwendigkeit der verschiedenen Einrichtungen und zunehmende Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen.

Der nachfolgend angegebene Erwerb von sozialen Fähigkeiten kann in vielfältiger Form in die anderen Bereiche einbezogen werden. Besonders differenzierte Möglichkeiten bietet der Bereich der Spielpflege:

- Förderung der Gruppenfähigkeit,
- Einüben von Rücksichtnahme und Toleranz,
- Erwerb von Umgangsformen,
- Bereitschaft, Hilfe zu geben und Hilfe annehmen zu können,
- Angemessenes Verhalten bei Konflikten.

Grundvoraussetzungen für die Selbständigkeit der Kinder ist das Erwerben von lebenspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Erst durch die Unabhängigkeit vom Erwachsenen können sie zur freien Entfaltung und zur Gemeinschaftsfähigkeit kommen. Die Übungen sollten durch geeignete Aktionen dann eingesetzt werden, wenn die Wichtigkeit einer Fertigkeit für die Kinder besonders deutlich ist:

- Befähigung zur Selbstversorgung,
- Einüben angemessenen Verhaltens bei Tisch,
- Förderung der räumlichen und zeitlichen Orientierung,
- Einüben verschiedener technischer Handgriffe,
- Befähigung, Ordnung zu halten.

Das „Spielen lernen“ ist für die allseitige Entwicklung der Kinder der Klasse 1/2 unerlässlich. Das Spiel ist die wichtigste Form der Betätigung dieses Alters. Einerseits setzt sich das Kind im Spiel mit seiner Umwelt auseinander, andererseits assimiliert es die Umwelt-erlebnisse mit seinen eigenen Erfahrungen, so daß sich fortwährend neue Lernprozesse ergeben.

Notwendige Voraussetzungen dafür sind das ausreichende Angebot von Spielraum, Spielzeit, Spielfreiheit und das seiner Entwicklung entsprechende Spielmaterial.

Die folgenden Spielformen sollen schwerpunktmäßig eingesetzt werden:

Das Rollenspiel: Durch die Identifikation mit sozialen Rollen gewinnt das Kind Einblick in die Umwelt. Es lernt soziale Beziehungen und Werte kennen, übt sich, „an Regeln zu halten“ und hat die Möglichkeit, vor allem konfliktreiche Umwelterlebnisse zu verarbeiten. So ergibt sich auch die Möglichkeit, die Rollenverteilung in unserer Gesellschaft in Frage zu stellen.

Das Regelspiel: kann zur Förderung kooperativen Verhaltens eingesetzt werden, indem das Kind in einer gemeinsamen Spielsituation unter bestimmten Voraussetzungen mit anderen Kindern zu spielen lernt.

Konstruktionsspiele: Kennzeichnend ist, daß durch statische Gesetzmäßigkeit des Materials bestimmte Regeln vorgegeben sind. Durch Erprobung dieser Regeln können die Kinder eine Reihe von Spielideen für das jeweilige Material entwickeln.

- Das Freispiel
- Didaktische Spiele
- Funktions- und Bewegungsspiele

Literaturhinweise

Allgemeine Pädagogik der Behinderten

Übersichten und Sammelwerke

Bach, Heinz/Ulrich Bleidick/Gustav O. Kanter/Karl Josef Klauer/Otto Kröhnert/Anton Reinartz (Hrsg.)

Handbuch der Sonderpädagogik in 11 Bänden. Berlin 1976 ff. — Zur Zeit sind die Bände 4 (Lernbehindertenpädagogik) und 5 (Geistigbehindertenpädagogik) lieferbar. Jährlich ist mit dem Erscheinen von zwei Bänden zu rechnen.

Beschel, Erich/Franz-J. Gerth

Kleine Bibliographie zum Studium der Sonderpädagogik. 4. Bearbeitung. Dortmund 1973.

Bleidick, Ulrich

Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin³1977.

von Bracken, Helmut (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Heese, Gerhard/Hermann Wegener (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin³1969.

Jussen, Heribert (Hrsg.)

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Empfehlungen und Gutachten

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens.

Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Nienburg 1972.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973.

Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission (Bände 25, 30, 34, 52)

Sonderpädagogik 1: Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung, Stuttgart²1975. Sonderpädagogik 2: Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation. Schwerhörige,

ihre Bildung und Rehabilitation. Stuttgart 1974. Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule. Stuttgart

1974. — Sonderpädagogik 4: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. Körperbehinderungen. Stuttgart 1974. — Sonderpädagogik 5: Die Erziehung Blinder. Die Erziehung Sehbehinderter. Mehrfachbehinderte. Stuttgart 1975.

Zeitschriften

Heilpädagogische Forschung.
Ab 1964. Jährlich ca. 3 Bände.

Sonderpädagogik.
Ab 1971. Jährlich 4 Hefte.

Zeitschrift für Heilpädagogik.
Ab 1949. Jährlich 12 Hefte.

Medizinische Übersichten

Johnson, Doris J./Helmer R. Myklebust
Lernschwächen, ihre Formen und ihre Behandlung. Stuttgart 1971.

Müller, Peter
Schularzt und Sonderschule für Lernbehinderte. Zusammenarbeit von Kinderpsychiater und Pädagogen. Berlin 1974.

Soziologie der Behinderten

Bärsch, Walter/Gerhard Heese und Svetluse Solarová/Adrian Kniel
Behinderte – inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973.

Balzer, Brigitte/Susanne Rolli

Sozialtherapie mit Eltern Behinderter. Orientierungen für eine Konzeption im Rahmen eines psychohygienischen Gemeindeprogramms. Weinheim 1975.

von Bracken, Helmut

Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin 1976.

Stadler, Hans

Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern. Rheinstetten 1975.

Psychologie der Behinderten

Psychologie

Seifert, Karl Heinz

Grundlagen und theoretische Perspektiven psychologischer Kompensation. Meisenheim 1969.

Psychodiagnostik

Bleidick, Ulrich

Das sonderpädagogische Gutachten. Praktische Anleitung zur Beobachtung und Beurteilung von Sonderschulkindern. Berlin ⁵1975.

Kleber, Eduard Werner

Grundlagen sonderpädagogischer Diagnostik. Eine Einführung für Studienanfänger und interessierte Pädagogen. Berlin ²1976.

Lernbehindertenpädagogik

Übersichten und Gesamtdarstellungen

Baier, Herwig/Gerhard Klein (Hrsg.)

Aspekte der Lernbehindertenpädagogik: Berlin ²1975.

Beschel, Erich

Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim ³1976.

Klauer, Karl Josef

Lernbehindertenpädagogik. Berlin ⁴1975.

Kobi, Emil E.

Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München 1975.

Möckel, Andreas

Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum Kooperativen Schulzentrum. Rheinstetten 1976.

Wegener, Hermann

Die Rehabilitation der Schwachbegabten. München ²1970.

Allgemeine Didaktik

Bröse, Bodo

Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten im Unterricht der Hilfsschule. Berlin 1971.

Kanter, Gustav O./Hanno Langenohl (Hrsg.)

Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. Berlin 1975.

Fachdidaktik

Bleidick, Ulrich/Barbara von Pawel (Hrsg.)

Curriculum-Entwürfe für die Lernbehindertenschule. Berlin 1975.

Bleidick, Ulrich

Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen ⁴1976.

Bush, Wilma Jo/Marian Taylor Giles

Psycholinguistischer Sprachunterricht, Hilfen für die Elementar- und Primarstufen. München 1976.

Gahagan, Denis/Georgina Gahagan

Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971.

Gehrecke, Siegfried/Claus Mohr

Naturlehre in der Schule für Lernbehinderte. Ein Beitrag zum neuen Verständnis der Lernbehinderung. Berlin 1973.

Gösling, Franz Gerd

Bewegung und Form. Bildnerische Formübungen mit Sonderschulkindern. Bonn 1969.

Heide, Ernst

Politische Bildung in der Lernbehindertenschule. Notwendigkeit und Möglichkeiten. Berlin 1973.

Kanter, Gustav O./Hanno Langenohl (Hrsg.)

Didaktik des Deutschunterrichts. Berlin 1975.

Kanter, Gustav O./Hanno Langenohl (Hrsg.)

Didaktik des Mathematikunterrichts. Berlin 1975.

Langenohl, Hanno

Der weiterführende Leseunterricht bei Lernbehinderten. Berlin 1970.

Langenohl, Hanno

Biologieunterricht an der Lernbehindertenschule. Berlin 1976.

Laser, Jürgen

Die Hinführung zur Arbeitswelt in der Sonderschule für Lernbehinderte. Bonn 1970.

Möckel, Andreas (Hrsg.)

Religionsunterricht als Lebenshilfe für lernbehinderte und geistigbehinderte Kinder und Jugendliche. Dortmund 1971.

Nestle, Werner

Fächerübergreifender Sachunterricht in der Haupt- und Sonderschule (L). Didaktischer Entwurf für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich. Stuttgart 1975.

Probst, Werner

Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin ²1976.

Radigk, Werner

Arbeitsmittel und Arbeitshilfen im Unterricht der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin ³1975.

Richter, Erhard

Werken in der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin ³1975.

Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1972.

Wilms, Wolf Rüdiger

Neue Mathematik für lernschwache Schüler. Fördermaßnahmen bei der Zahlbegriffsbildung auf mengentheoretischer Grundlage. Berlin 1973.

Soziologie der Lernbehinderten

Begemann, Ernst

Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover 1970.

Gerecke, Siegfried

Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik. Meisenheim 1958.

- Höhn, Elfriede
Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1974.
- Homfeldt, Hans Günther
Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf 1974.
- Klauer, Karl Josef u.a.
Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder. Berlin 1963.
- Topsch, Wilhelm
Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1975.
- Psychologie und Psychodiagnostik der Lernbehinderten
- Kanter, Gustav O.
Experimentelle Untersuchungen zu Problemen der Lernbehinderung bei Sonderschulen. Marburg 1967.
- Kemmler, Lilly
Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen 1970.
- Klauer, Karl Josef
Intelligenztraining im Kindesalter. Ergebnisse, Theorien und Methoden der Forschung. Weinheim 1975.
- Kleber, Eduard Werner
Lernverhalten von Schulversagern. Untersuchungen zur Erklärung der Lernleistungsdifferenz bei lernbehinderten und nicht lernbehinderten Schülern. Weinheim 1973.
- Kornmann, Reimer (Hrsg.)
Diagnostik bei Lernbehinderten. Heidelberger Symposium 1974. Neuburgweier 1975.
- Singer, Kurt
Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München 1970.
- Schleifer, Horst
Zur Diagnose von Schulversagern. Das Verhältnis von intellektueller und motorischer Begabung als Index für eine Differenzierung leistungsschwacher Grundschüler. Stuttgart 1971.
- Zimmermann, Klaus W.
Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Berlin 1974.

nicht bedruckt

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Schwerhörige**

Inhaltsübersicht

Seite

1	Die Schule für Schwerhörige und ihre Aufgabe	163
1.1	Auftrag und Ziel	163
1.2	Die Schüler	163
1.3	Das sonderpädagogische Personal	163
1.4	Der organisatorische Rahmen	164
1.4.1	Vorschulischer Bereich	165
1.4.1.1	Früherziehung	165
1.4.1.2	Sonderkindertagesheim	165
1.4.2	Primarstufe	165
1.4.2.1	Schulkindergarten	165
1.4.2.2	Grundschule	165
1.4.3	Sekundarstufe I Beobachtungsstufe, Haupt- und Realschule	166
1.4.4	Stufenübergreifende Einrichtungen	166
1.4.4.1	Sondergruppen für Mehrfachbehinderte	166
1.4.4.2	Pädoaudiologische Beratungsstelle	166
1.5	Die Schule für Schwerhörige im allgemeinen Schulwesen	166
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	167
3	Erziehung, Unterricht und Therapie	167
3.1	Die Erziehung	167
3.2	Der Unterricht	168
3.3	Die Therapie	168
4	Die Stundentafeln	169
5	Literaturhinweise	171

Die Schule für Schwerhörige und ihre Aufgabe

Auftrag und Ziel

Die Schule für Schwerhörige hat die Aufgabe, schwerhörige Kinder und Jugendliche zu fördern. Das gilt auch für den Vorschulbereich. Schüler mit herabgesetzter Hörfähigkeit und dadurch bedingtem Sprachentwicklungsrückstand sowie erheblichem Informationsmangel sollen an die Ziele der allgemeinen Schulen herangeführt werden. Die Schule für Schwerhörige orientiert sich an den Lehrplänen für die Grundschule, die Beobachtungsstufe und die Haupt- und Realschule. Aus der Behinderung ihrer Schüler ergibt sich jedoch die Notwendigkeit einer anderen Gewichtung von Lerninhalten innerhalb des allgemeinen Rahmens von Lernzielen, veränderter Lernzeiten und der Anpassung von Lehrmethoden an das Lernverhalten schwerhöriger Schüler.

Die Schüler

Das Erscheinungsbild des Schülers einer Schule für Schwerhörige ist gekennzeichnet durch:

- einen Hörverlust, der in der Regel zwischen 30 und 90 dB liegt,
- eine schwerwiegende Sprachentwicklungsverzögerung bzw. -störung, die gleichzeitig die geistige Entwicklung gefährdet,
- eine tiefgreifende Störung der mitmenschlichen Kommunikation, die zu psychischen Fehlentwicklungen führen kann,
- großen Informationsmangel.

Das Hineinwachsen schwerhöriger Kinder in die Gesellschaft wird durch diese Störungen gefährdet.

Auch Kinder, die aufgrund hinreichender Sprachkompetenz dem Unterricht der Schule für Schwerhörige folgen können, obwohl ihre Sprachaufnahme nicht mehr überwiegend auditiv bestimmt ist, werden aufgenommen.

Ergeben sich Zweifel, ob ein Schüler in der Schule für Schwerhörige oder in der Schule für Gehörlose besser gefördert werden kann, entscheidet der zuständige Schulaufsichtsbeamte über die Zuweisung in eine der beiden Schulen.

Mehrfachbehinderte Kinder, deren Bildsamkeit überwiegend durch den Hörschaden gestört ist, werden in die Schule für Schwerhörige aufgenommen, sofern sie dort sinnvoll pädagogisch gefördert werden können. Sie werden zunächst für 6 Monate zur Probe aufgenommen. Am Ende der Probezeit gibt der Klassenlehrer ein Gutachten ab mit einer Empfehlung für die weitere Beschulung des Kindes.

Das sonderpädagogische Personal

Der Lehrer der Schule für Schwerhörige wird in einem Universitätsstudium ausgebildet. Das Nähere ist geregelt in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 1968 und in der „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für die Lehrämter und die Erweiterten Lehrämter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 1973.

Den Aufgaben der Schullaufbahn- und Erziehungsberatung kommt in der Schule für Schwerhörige eine erhebliche Bedeutung zu. Hierfür benötigt der Schwerhörigenlehrer gründliche Kenntnisse der pädagogischen, sprachlichen, psychologischen und sozialen Diagnostik, der Schulorganisation sowie des Schul- und sozialen Fürsorgerechtes.

Der Schwerhörigenlehrer beteiligt sich an der Erziehung schwerhöriger Kleinkinder im Rahmen der Früherziehung und in Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen an der vorschulischen Erziehung im Sonderkindertagesheim und der Erziehung im Schulkindergarten (s. 1.4.1.1, 1.4.1.2 und 1.4.2.1).

Im Hinblick auf die Berufshinführung ist die Kenntnis der Arbeitswelt, in die der schwerhörige Jugendliche nach Abschluß seiner Schulzeit entlassen wird, für Lehrer der Sekundarstufe unentbehrlich.

Im Bereich der Berufsausbildung bietet der Schwerhörigenlehrer – solange keine schwerhörigenpädagogisch ausgebildeten Berufsschullehrer zur Verfügung stehen – die Beratung der Berufsschullehrer sowie die nachgehende Betreuung und Beratung der schwerhörigen Berufsschüler an (s. 1.4.3).

In der Arbeit mit Klassen für Schwerhörige im Aufbaugymnasium sind Schwerhörigenlehrer neben Gymnasiallehrern unterrichtend und in beratender Funktion tätig, solange keine schwerhörigenpädagogisch ausgebildeten Gymnasiallehrer zur Verfügung stehen (s. 1.4.3).

Im Schulkindergarten der Schule für Schwerhörige sind Sozialpädagogen tätig, im Sonderkindertagesheim für Schwerhörige daneben auch Erzieher und Kinderpflegerinnen. Sofern die mit schwerhörigen Kindern arbeitenden Sozialpädagogen und Erzieher in ihrer Ausbildung nicht sonderpädagogische Schwerpunktprogramme gewählt haben, ist für sie eine sonderpädagogische Zusatzausbildung wünschenswert. Die Sozialpädagogen leisten neben ihrer allgemeinen pädagogischen Arbeit mit schwerhörigen Kindern:

- Beratung der Eltern in erzieherischen und fürsorgerischen Fragen,
- Erziehung der Kinder zum Aufgabenbewußtsein, motorisch-rhythmische Schulung, Vorbereitung auf und Hilfe bei audiologischen und anderen Untersuchungen,
- Durchführung von Übungen zur Artikulation, Sprachanbildung und Hörerziehung gemeinsam mit dem Schwerhörigenlehrer.

Sozialpädagogen sollen in der Zukunft an der Hausspracherziehung schwerhöriger Kleinkinder beteiligt werden (s. 1.4.1.1).

Ein Techniker gewährleistet die Funktionstüchtigkeit der zahlreichen technischen Anlagen (technische Kommunikationshilfen, Audiometer usw.) und nimmt registrierende, messende und statistische Aufgaben wahr.

1.4

Der organisatorische Rahmen

Die Schule für Schwerhörige erteilt die der allgemeinen Schule gleichwertigen Schulabschlüsse (Haupt- und Realschulabschluß). Sie übernimmt auch von der allgemeinen Schule, soweit möglich, den gleichartig gestalteten organisatorischen Rahmen. Durch die ungewöhnlich große Streuung der Lernvoraussetzungen bei schwerhörigen Schulanfängern, unabhängig von ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit, und durch den vom Sprachmangel bedingten langsameren Unterrichtsablauf ergeben sich jedoch notwendige Ergänzungen ihrer Organisationsform gegenüber der allgemeinen Schule, so daß besonders vorschulische Einrichtungen, eine längere Schulbesuchszeit und kleinere Klassenfrequenzen der Schule für Schwerhörige notwendig werden, um gleichwertige Schulabschlüsse erteilen zu können.

Die Schule für Schwerhörige organisiert sich als Halbtagsschule, um die soziale Einbindung schwerhöriger Kinder und Jugendlicher im außerschulischen Bereich (z.B. Spiel mit hörenden Kindern, Mitgliedschaft in Vereinen für Hörende) zu ermöglichen. Insbesondere für soziokulturell benachteiligte Kinder bietet sie im Rahmen der außerunterrichtlichen Neigungskurse ein nachmittägliches Programm zur freiwilligen Teilnahme an. Diese Kurse stehen auch hörenden Kindern und Jugendlichen offen.

Zum pädagogischen Arbeitsbereich der Schule für Schwerhörige gehören:

- Vorschulischer Bereich:
Früherziehung, Sonderkindertagesheim
- Primarstufe:
Schulkindergarten, Grundschule
- Sekundarstufe I:
Beobachtungsstufe, Hauptschule, Realschule
- Stufenübergreifende Einrichtungen:
Sondergruppen für Mehrfachbehinderte, Pädoaudiologische Beratungsstelle

4.1 *Vorschulischer Bereich*

4.1.1 **Früherziehung**

Die Früherziehung soll erreichen, daß die Sprachentwicklung des schwerhörigen Kindes auf sachgemäße Weise angebahnt und gefördert wird sowie spezifische Schwierigkeiten in der Entwicklung und Erziehung vermieden oder behoben werden. Überdies ist es Aufgabe der Früherziehung, die Eltern in Verfahrensweisen der Laut- und Sprachanbildung sowie der Hörerziehung einzuführen und sie damit vertraut zu machen, damit diese Arbeit mit dem hörgeschädigten Kind schon lange vor Schulbeginn vom Elternhaus mitgetragen werden kann. Dies bedingt eine regelmäßige Zusammenarbeit des Elternhauses und der pädoaudiologischen Beratungsstelle (s. 1.4.4.2) der Schule für Schwerhörige.

4.1.2 **Sonderkindertagesheim**

Durch den Besuch des Sonderkindertagesheims sollen die durch die Schwerhörigkeit bedingten Störungen des sozialen Verhaltens abgebaut und eine angemessene Sozialisation angebahnt werden. Außerdem übernimmt das Sonderkindertagesheim eine weiterführende, auf den Grundlagen der Früherziehung aufbauende pädagogische Arbeit, die überwiegend in den Dienst der Sprachentwicklungsförderung, insbesondere auf dem Gebiet des Sprachaufbaus, der Artikulation und Hörerziehung zu stellen ist. Die Notwendigkeit, den Kindern einen reibungslosen Übergang in die Schule für Schwerhörige zu gewährleisten, erfordert eine enge und methodisch abgestimmte Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Erziehern des Sonderkindertagesheims und Lehrkräften der Schule für Schwerhörige.

4.2 *Primarstufe*

4.2.1 **Schulkindergarten**

Für schwerhörige Kinder, die sich zu Beginn der Schulpflicht trotz der vorausgegangenen besonderen Maßnahmen als nicht eindeutig grundschulfähig erweisen, ist nach einer pädagogisch-psychologischen und medizinischen Untersuchung der Besuch des Schulkindergartens vorgesehen, der integrierter Bestandteil der Primarstufe der Schule für Schwerhörige ist. Der Schulkindergarten hat die Aufgabe, Entwicklungsrückstände zu beheben und die Kinder schulfähig zu machen.

Die Zusammenarbeit des Schwerhörigenlehrers mit dem Sozialpädagogen, der den Schulkindergarten leitet, ist aus den gleichen Gründen wie im Sonderkindertagesheim erforderlich. Der Besuch des Schulkindergartens dauert in der Regel ein Schuljahr.

4.2.2 **Grundschule**

Das breite Spektrum der Hörschädigungen, des sprachlichen Entwicklungsstandes, der intellektuellen Befähigung, des Auftretens von Mehrfachbehinderungen und der unterschiedlichen vorschulischen Förderung ergibt die Notwendigkeit, die übliche Organisation der Primarstufe zu ergänzen. Insbesondere bei der Organisation der Klasse 1 muß berücksichtigt werden, daß im ersten Schuljahr erfahrungsgemäß mit einer beträchtlichen Zahl von Zuschulungen aus der allgemeinen Schule zu rechnen ist.

Für Kinder, die zwar als schulreif angesehen werden können, die aber wegen eines erheblichen Sprachentwicklungsrückstandes — ohne dabei lernbehindert zu sein — nicht ihrer Begabung entsprechend gefördert werden können, werden spezielle Gruppen eingerichtet.

Nach einem zweijährigen Verbleib in dieser Gruppe (sog. Baseler Gruppe) sollen die Kinder sprachlich soweit gefördert sein, daß sie in die ihrem Leistungsstand entsprechende Klasse übergeleitet werden können.

1.4.3 *Sekundarstufe I* *Beobachtungsstufe, Haupt- und Realschule*

Die Sekundarstufe I ist grundsätzlich organisiert wie an allgemeinen Schulen. Wegen des anfangs begründeten langsameren Unterrichtsablaufs wird die Möglichkeit eines weiteren Schulbesuchsjahres sowohl in der Hauptschule als auch in der Realschule angeboten. Beim Übergang in die Sekundarstufe II können Schwerhörige mit dem Abschluß der Realschule in die Klasse für Schwerhörige des Aufbaugymnasiums aufgenommen werden.

Für den Übergang in die Berufsausbildung nach Beendigung der Haupt- bzw. Realschulzeit bieten sich einerseits die betrieblichen Ausbildungsstätten mit den berufsbegleitenden Berufsschulen an, zum anderen muß für die schwerhörigen Schulabgänger auch die Möglichkeit bestehen, in einem Berufsbildungswerk eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine spezielle Ausbildung nach § 48 BBiG erhalten zu können.

1.4.4 *Stufenübergreifende Einrichtungen*

1.4.4.1 **Sondergruppen für Mehrfachbehinderte**

Für schwerhörige Kinder, die zusätzlich lernbehindert oder verhaltensgestört sind, werden Sondergruppen eingerichtet. Erforderlich sind L-Gruppen für zusätzlich lernbehinderte und V-Gruppen für zusätzlich verhaltensgestörte Schüler in der Unter-, Mittel- und Oberstufe.

1.4.4.2 **Pädoaudiologische Beratungsstelle**

Die Pädoaudiologische Beratungsstelle erfüllt im Rahmen der Schule für Schwerhörige wesentliche Aufgaben. Diese werden hauptsächlich von Schwerhörigenlehrern wahrgenommen. Sie umfassen:

- Beratung der Eltern in allen Fragen zur Erziehung und Bildung des schwerhörigen Kindes,
- Beratung der Schule bei Ein-, Um- und Ausschulungen,
- Beratung des Sonderkindertagesheims und des Schulkindergartens,
- Organisation und Durchführung der Früherziehung sowie der Therapie im Sonderkindertagesheim und im Schulkindergarten,
- nachgehende Betreuung umgeschulter Kinder und Jugendlicher,
- Intelligenzuntersuchungen,
- Durchführung der pädagogischen Audiometrie,
- Erprobung, Kontrolle und Wartung von elektroakustischen Hörhilfen.

1.5 **Die Schule für Schwerhörige im allgemeinen Schulwesen**

Die Schule für Schwerhörige paßt ihre schulorganisatorischen Maßnahmen so weit wie möglich denen der allgemeinen Schule an. Sie muß ihrer Schüler wegen sowohl zur allgemeinen Schule als auch zur Schule für Gehörlose offen sein. Sie ist bestrebt, geeigneten Schülern die Eingliederung in die allgemeine Schule zu ermöglichen. Andererseits muß sie gelegentlich Schüler in die Schule für Gehörlose abgeben oder von dort aufnehmen.

Für die Zuordnung eines Schülers zu einer der genannten Schulen können audiologische Daten nicht das einzige Kriterium sein. Darum wird für manchen Schüler erst nach einer Probezeit über die schulische Zuordnung die Entscheidung fallen können. Das erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen der Schule für Schwerhörige einerseits und der allgemeinen Schule bzw. der Schule für Gehörlose andererseits.

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Kinder, die schwerhörig oder ertaubt sind, müssen möglichst früh der Pädoaudiologischen Beratungsstelle vorgestellt werden, um Früherziehung oder Aufnahme in das Sonderkindertagesheim für Schwerhörige sicherzustellen. Dabei ist ein fachärztliches Gutachten mitzubringen. Das Gutachten darf nicht älter als 3 Monate sein.

Die Pädoaudiologische Beratungsstelle weist Kinder, deren wesentliche Beeinträchtigung ein Hörschaden (Schwerhörigkeit oder Ertaubung) ist, der Früherziehung, dem Sonderkindertagesheim oder, bei verspäteter Anmeldung, der Schule für Schwerhörige zu.

Die obere Grenze für den Hörschaden ist 90 dB, die untere 30 dB. Auch Kinder mit größerem Hörverlust werden aufgenommen, sofern ihre Sprachkompetenz hinreicht, den Anforderungen der Schule und der entsprechenden vorschulischen Einrichtungen zu genügen.

Zusätzlich sind bei Aufnahme in die Schule für Schwerhörige (Übertritt aus dem Sonderkindertagesheim oder in Einzelfällen Direkteinschulung)

- eine gründliche Anamnese zu erstellen,
- ein Audiogramm zu erstellen,
- ein Intelligenztest zu erheben,
- von den abgebenden Stellen sämtliche Unterlagen über das Kind anzufordern.

Hinweisen auf weitere Behinderungen ist nachzugehen. Mehrfachbehinderte Kinder sind nur aufzunehmen, wenn trotz der anderen Behinderungen die pädagogische Förderung an der Schule für Schwerhörige am sinnvollsten erscheint.

Für die Zuschulungen müssen Termine gesetzt werden, um ein kontinuierliches Arbeiten zu gewährleisten. Folgende Zuschulungstermine sollten deshalb unbedingt eingehalten werden:

- im ersten Schuljahr bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres (30. 1.)
- vom zweiten Schuljahr an jeweils nur zum Schuljahresbeginn (1. Tag nach den Sommerferien).

Wegen der Gefahr des Sprachverfalls werden ertaubte Kinder jederzeit aufgenommen. Das gleiche gilt für Schüler aus anderen Schwerhörigenschulen, deren Eltern im Laufe des Schuljahres nach Hamburg zuziehen.

Über Anträge auf Schulbesuch über die Vollzeitschulpflicht hinaus entscheidet das Amt für Schule. Umzuschulen sind Schüler,

- bei denen sich ein Hörschaden von weniger als 30 dB herausgestellt hat, in die allgemeine Schule,
- mit mehr als 90 dB Hörverlust, deren Sprachkompetenz für eine förderliche Mitarbeit in der Schule für Schwerhörige nicht mehr ausreicht, in die Schule für Gehörlose,
- die mehrfachbehindert sind und in einer anderen Sonderschule besser gefördert werden können.

Das Nähere ist geregelt in den Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule.

Erziehung, Unterricht und Therapie

Die Erziehung

Die Erziehung in der Schule für Schwerhörige umfaßt unterrichtliche, erzieherische und fürsorgliche Maßnahmen. Ihr Ziel ist, das schwerhörige Kind kulturell und sozial zu integrieren und seine personalen Kräfte zur Entfaltung zu bringen. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, den schwerhörigen Schüler zur Selbständigkeit und zum Verantwortungsbewußtsein zu erziehen.

Schwerhörige Kinder zeigen Erziehungsschwierigkeiten, weil die Hörschädigung eine tiefgreifende Störung der mitmenschlichen Kontakte und damit eine soziale Isolation bedingt, die in der Regel psychische Fehlentwicklung zur Folge hat. Deshalb sollten die Erziehungsmaßnahmen auf den individuellen Fall abgestimmt sein.

Schwerhörige sind in erhöhtem Maße Konflikten ausgesetzt, die durch die Hörschädigung, durch eine schwerwiegende Sprachentwicklungsstörung und durch den großen Informationsmangel verursacht werden. Deshalb ist die Erziehung zur rational bewußten Austragung von Konflikten, zur Durchsetzung persönlicher Interessen und zugleich zur selbstkritischen Einschätzung der eigenen Rolle in der Gesellschaft besonders wichtig.

3.2

Der Unterricht

Der Unterricht in der Schule für Schwerhörige wird bestimmt von den Grundsätzen des Helfens, der Leistung und der Sozialisation. Die Schwerhörigkeit des Schülers und die dadurch bedingte Sprachentwicklungsbehinderung sowie Informationsmangel machen seine Hilfsbedürftigkeit aus. Größtmögliches Können ist dennoch anzustreben. Sorgfältige Ermittlung der Leistungsfähigkeit des Schülers und eine auf sie abgestimmte Leistungsforderung sind entscheidende Voraussetzungen für den Unterricht.

Die unterschiedlichen Behinderungsgrade und Leistungsrückstände erfordern ein Eingehen auf die Individualität des Schülers. Die organisatorischen Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung des Unterrichts ergeben eine Vielfalt von Lernwegen, auf denen der Lernertrag des einzelnen Schülers sicherzustellen ist. Dafür sind Arbeitsmittel bis hin zu Lernprogrammen bereitzustellen. Das Prinzip des sozialen Lernens darf jedoch dadurch nicht aufgehoben werden.

Der Auswahl der Lerninhalte kommt sowohl für die Aufstellung des langfristigen Arbeitsplanes als auch für die Vorbereitung der Unterrichtseinheit Bedeutung zu. Das Prinzip einer angemessenen Stoffbeschränkung, die intensive Festigung notwendiger Wissens und Könnens und die gezielte Hinführung zur selbständigen Nutzung von Lern- und Informationshilfen sind wesentliche Ziele des Unterrichts. Die Bedeutung der Lerninhalte für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Schülers liefert den Maßstab für ihre Auswahl. So sind das Eindringen des schwerhörigen Kindes in die Lautsprache und ihre Wirkkraft sowie eine gut artikulierte Aussprache wesentliche Unterrichtsgegenstände.

Auch im Sach- und Mathematikunterricht müssen genügend sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, um Kenntnisse erwerben zu können. Im Sekundarbereich I erlangt Technisches Werken und Hauswirtschaft im Bereich Arbeit und Technik zunehmend fachliches Gewicht im Stundenplan. Sie verbinden sich mit den übrigen Lernbereichen und bieten in den Abschlußklassen eine Grundlage für die Vorbereitung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt. Während der ganzen Schulzeit ist die Verwirklichung kreativer Fähigkeiten, die Kommunikation mit ästhetischen Objekten und die Entwicklung körperlicher Leistungsgrundlagen ständige Aufgabe. Eine Kontrolle der Lernergebnisse sollte durch standardisierte und lernzielorientierte Leistungsprüfungen angestrebt werden.

Die Schule für Schwerhörige bietet Förderunterricht an. Er hat die Aufgabe, Kindern mit zusätzlichen Lernausschlägen, besonders im sprachlichen Bereich, zu helfen, Wissenslücken soweit auszugleichen, daß der Anschluß an die betreffende Jahrgangsklasse wieder erreicht wird. Der Schwerpunkt des Förderunterrichts liegt in der Grundschule, u.a. weil hier besonders zahlreiche Zuschulungen aus der allgemeinen Schule erfolgen.

3.3

Die Therapie

Die Therapie umfaßt an der Schule für Schwerhörige die Artikulation, das Ablesen und die Hörerziehung. Sie erfordert in den ersten beiden Klassen der Grundschule den größten Zeitaufwand. Sie ist auch in allen weiteren Klassenstufen notwendig. Ertaubte und später umgeschulte Kinder müssen besonders intensiv therapiert werden.

Um den drohenden Sprachverfall wegen mangelnder Rückkoppelung auch nach der Schulzeit abwehren zu können, sind Therapiekurse in der Berufsschule bzw. in der Volkshochschule anzubieten.

Die Stundentafeln

Grundschule, Beobachtungsstufe, Hauptschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	15	12	14	15							
Heimatkunde											
Deutsch					6	6	6	6	5		
Rechnen/ Raumlehre		5	5	5	4	5	5	5	5		
Geschichte					}	}	}	}	}	}	}
Gemeinschafts- kunde											
Erdkunde											
Naturkunde											
Naturlehre							3	4	4		
Religion			1	2	2	2	2	1	1		
Musik				1	1	1	}	}	}	}	}
Bildn. Gestalten											
Werken					}	}	}	}	}	}	}
Nadelarbeit											
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung	2	3	3	3	3	3	3	3	3		
Englisch					4/3	4/3	3/1	3/2	3/2		
Schüler- grundstunden	17	20	23	26	28	28	30	30	30		
Kurse											
Förderstunden	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Klassenteilungen					4	4	2	3	3		
Therapie	5	5	4	4	4	4	4	4	4		
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	24	27	29	32	38	38	38	39	39		

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Realschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsch							6	5	5	6	
Gemeinschafts- kunde											
Geschichte, Erdkunde							4	4	4	4	
Religion							2	1	1	1	
Mathematik							4	4	4	5	
Physik, Chemie							2	3	2	2	
Biologie							2	1	2	2	
Bildn. Gestalten							2	3	3	2	
Musik											
Werken/ Nadelarbeit							2/1	2/1	3/1	2/1	
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung							3	3	3	3	
Englisch							5	5	4	4	
Wahlpflichtfach								2	2	2	
Schüler- grundstunden							32	33	33	33	
Kurse											
Förderstunden											
Klassenteilungen							1	1	1	1	
Therapie							4	4	4	4	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden							37	38	38	38	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Literaturhinweise (Auswahl)**Allgemeine Sonderpädagogik**

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten, Berlin ²1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1 Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Heckel, G., u.a. (Hrsg.)

Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.

Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin ³1969.

Jussen, H. (Hrsg.)

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Roth, H.

Begabung und Lernen. Stuttgart ⁴1969.

Solarová, S. (Hrsg.)

Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.

Thimm, W. (Hrsg.)

Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

das behinderte Kind.

Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf. Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.

Die Rehabilitation.

Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — Stuttgart. 1. Jg. 1962.

Heilpädagogische Forschung.

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H., Berlin. 1. Jg. 1969.

Sonderpädagogik.

Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A., Berlin. 1. Jg. 1970.

Zeitschrift für Heilpädagogik.

Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Audiologie, Phonetik

Berendes u. Niemeyer

Audiometrie, Schwerhörigkeit und Hörgerätewirkung. München 1960.

- Langenbeck
Lehrbuch der praktischen Audiometrie. Stuttgart 1970.
- Lindner, G.
Grundlagen der pädagogischen Audiologie. Berlin (Ost) 1966.
- Löwe, A.
Kinder-Audiometrie. Berlin 1974.
- Löwe, A.
Moderne technische Unterrichts- und Rehabilitationshilfen für Gehörlose und Schwerhörige. München 1972.
- Löwe u. Heller
Heidelberger Hörprüf.-Bild-Test. Villingen 1972.
- Beckmann u. Schilling
Hörtraining. Stuttgart 1959.
- Plath, P.
Das Hörorgan und seine Funktion. Berlin 1969.
- Jussen u. Jensen
Lautbildung bei Hörgeschädigten. Abriß einer Phonetik. Berlin 1970.
- Lindner, G.
Einführung in die experimentelle Phonetik. München 1969.
- v. Essen, O.
Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin 1962.

Schwerhörigenpädagogik

- Alich, G.
Zur Erkennbarkeit von Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde. Bonn 1960.
- Hartmann, N.
Die Früherziehung des hörgeschädigten Kindes. Neuburgweier 1969.
- Heese, G.
Kurzer Abriß der geschichtlichen Entwicklung der Schwerhörigenbildung. Halle/Saale 1953.
- Heese, G.
Die Rehabilitation der Schwerhörigen. München/Basel 1962.
- Heese, G.
Grundlagen der Schwerhörigenbildung. Berlin 1969.
- Hörmann, H.
Psychologie der Sprache. Berlin/Heidelberg/New York 1967.
- Jussen, H.
Die Erschließung des verbalen Denkkreises im Taubstummenunterricht. Ratingen 1961.
- Jussen, H.
Grundlagen des Sprach„ausbaus“ bei Schwerhörigen in: Sprachpädagogik — Literaturpädagogik (Hrsg.: W. L. Höffer). Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1969.
- Jussen, H.
Schwerhörige und ihre Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 30. Stuttgart 1974.
- Kreye, H.
Grundstrukturen der deutschen Sprache und ihr didaktischer Aufbau an Sonderschulen. Berlin 1972.
- Kröhnert, O.
Schwerhörige. In: Berufe für behinderte Jugendliche. Wiesbaden 1969.
- Krug, E.
Charakter und Schwerhörigkeit (Diss.). Hamburg 1949.

Löwe, A.

Früherfassung, Früherziehung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder. Berlin 1970.

Neumann, H.

Der Hörunterricht. In: Sprachbildung bei Gehörlosen (Hrsg.: H. Jussen). Berlin 1968.

Schulte u. Roesler

Optische Phonemdarstellung als Sprechgliederungshilfe für hörgeschädigte Kinder. Villingen 1971.

Wiechmann, W.

Die Wechselgruppe — eine Form stationärer Frühbehandlung. Berlin 1971.

Die hier aufgeführten Werke enthalten zahlreiche Hinweise auf weitere Literatur.

Denkschriften und Lehrpläne

Bildungsplan der Sonderschule für schwerhörige Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. Stuttgart 1968.

Denkschrift zum Schwerhörigenschulwesen in der BRD, herausgegeben von der Gemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder e.V. Hamburg 1968.

Denkschrift der Staatlichen Gehörlosen- und Schwerhörigenschule Stegen. Stegen 1970.

Lehrplan für die Schulen für Schwerhörige in Bayern. München 1971.

Zeitschriften

hörgeschädigte Kinder

Vierteljahrszeitschrift der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Hör- und Sprachgeschädigten e.V. Bonn/Bad Godesberg

Sonderhefte

Schulbildung für schwerhörige Kinder;

Früherziehung für hörgeschädigte Kinder;

Hörgeschädigte Kinder in der Familie;

Mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kinder I und II;

Religiöse Erziehung für hörgeschädigte Kinder;

Körperertüchtigung für hörgeschädigte Kinder;

Berufsbildung für hörgeschädigte Jugendliche.

Hörgeschädigtenpädagogik

Vierteljahrszeitschrift, hrsg. vom Bund Deutscher Taubstummlehrer. Heidelberg.

Neue Blätter für Taubstumm- und Gehörlosbildung.

Zeitschrift für Hör- und Sprachgeschädigten-Pädagogik. 1. bis 24. Jg. 1946 bis 1970.

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Sehbehinderte**

Inhaltsübersicht		Seite
1	Die Schule für Sehbehinderte und ihre Aufgabe	177
1.1	Auftrag und Ziel	177
1.2	Die Schüler	177
1.3	Der Lehrer	178
1.4	Der organisatorische Rahmen	178
1.4.1	Elementarbereich	178
1.4.2	Primarbereich	179
1.4.3	Sekundarbereiche I und II	179
1.4.4	Internat	180
1.5	Die Schule für Sehbehinderte im allgemeinen Schulwesen	180
1.6	Der Beitrag der Schule zur Rehabilitation ihrer Schüler	180
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	180
3	Erziehung und Unterricht	181
3.1	Erziehung	181
3.2	Unterricht	181
4	Die Stundentafeln	183
4.1	Erläuterungen zu den Stundentafeln	185
5	Lernbereiche der Schule für Sehbehinderte	185
6	Literaturhinweise	185

Die Schule für Sehbehinderte und ihre Aufgabe

1.1 Auftrag und Ziel

Die Schule für Sehbehinderte hat grundsätzlich den gleichen Auftrag und die gleichen Ziele wie die allgemeinen Schulen. Ihre spezifischen Aufgaben ergeben sich aus den Besonderheiten ihrer Schülerschaft. Pädagogische Maßnahmen müssen sich nach verschiedenen Arten und Graden der Sehbehinderung und extrem unterschiedlichen Leistungsdispositionen richten. Der Aufgabenbereich wird erweitert durch die Notwendigkeit, Früherziehung durchzuführen, Hausunterricht für sehbehinderte Kinder und Jugendliche zu erteilen und Mehrfachbehinderte zu fördern.

1.2 Die Schüler

Schulen für Sehbehinderte sind bestimmt für Schüler, die sich trotz ihres verminderten Sehvermögens bei ihrer räumlichen Orientierung, bei der Ausführung manueller Tätigkeiten, beim Erwerb von Dingvorstellungen und dem Aufbau ihres räumlichen Weltbildes überwiegend des optischen Sinnes bedienen.

Die Schule für Sehbehinderte nimmt Schulanfänger auf, bei denen aufgrund visueller Behinderung Schwierigkeiten in der allgemeinen Schule zu erwarten sind. Sie übernimmt Schüler aus der allgemeinen Schule, wenn der Eindruck entsteht, daß deren Schwierigkeiten, dem Unterricht in ihrer Schule zu folgen, durch Sehbehinderung hervorgerufen sein könnte.

Bei Feststellung der pädagogischen Relevanz einer Sehbehinderung kann der Augenarzt Entscheidungshilfe leisten. Als Grundlage dafür dienen z.B. folgende ophthalmologische Funktionswerte:

- $\frac{1}{4}$ (bzw. $\frac{1}{3}$) bis $\frac{1}{20}$ c.c. für den Fernvisus auf dem besseren Auge oder beidäugig,
- 0,3 oder weniger für den Nahvisus bei einem Arbeitsabstand von mindestens 30 cm.

Nicht in jedem Falle wird sicher zu bestimmen sein, welche Schulform optimale pädagogische Förderung ermöglicht. Bei der Entscheidung sind auch der psycho-somatische Habitus des Kindes und das sozio-kulturelle Milieu des Elternhauses zu beachten. Da Sehen im wesentlichen als ein psychischer Akt zu verstehen ist, muß auch die Möglichkeit bedacht werden, daß Sehbehinderungen unter günstigen Bedingungen zu kompensieren sind und damit die Notwendigkeit der Sondererziehung entfällt. Andererseits kann Beschulung in der Schule für Blinde angezeigt sein, wenn aufgrund mentaler Ausfälle das Sehvermögen stärker herabgesetzt ist, als es den ophthalmologischen Daten nach zu erwarten wäre. — Wenn infolge erheblicher Besserung des Sehvermögens der Besuch der Schule für Sehbehinderte nicht mehr notwendig erscheint, muß Rückschulung in die allgemeine Schule erwogen werden. Vor der endgültigen Entscheidung ist die Gesamtsituation des Schülers zu prüfen.

Bei Schülern der Schule für Sehbehinderte können infolge der Behinderung Störungen im emotionalen, sozialen oder kognitiven Bereich auftreten.

- Sehbehinderung kann zu Koordinationsstörungen, Verkrampfungen oder unsicheren Bewegungen führen, ferner zu Manipulieren an den Augen oder zu unnatürlicher Kopfhaltung.
- Sehbehinderung kann die soziale Integration beeinträchtigen. Sehbehinderte werden häufig von normalsichtigen Altersgenossen abgelehnt. Die sozialintegrative Gefährdung wird unter Umständen noch durch unangemessenes Verhalten von Eltern und anderen Erziehern verstärkt. Daraus können bei sehbehinderten Kindern Störungen im affektiven Bereich entstehen, die sich in Verhaltensauffälligkeiten äußern.
- Sehbehinderung verändert das kognitive Verhalten. Sehbehinderte müssen sich auf quantitativ und qualitativ eingeschränkte Wahrnehmungsbilder und auf verlangsamte optische Wahrnehmungsvorgänge einstellen.

Ein nicht unerheblicher Anteil der Schüler in Schulen für Sehbehinderte ist mehrfachbehindert. Für diese Schüler müssen Methoden anderer Sonderschultypen in modifi-

zierter Form zu Hilfe genommen oder spezielle Methoden entwickelt werden. Besondere pädagogische Maßnahmen sind erforderlich für:

- körperbehinderte Sehbehinderte,
- hörgeschädigte Sehbehinderte,
- sprachbehinderte Sehbehinderte,
- verhaltensgestörte Sehbehinderte,
- lernbehinderte Sehbehinderte,
- geistigbehinderte Sehbehinderte,
- Sehbehinderte mit mehrfachen Behinderungen.

1.3

Der Lehrer

Der Lehrer an der Schule für Sehbehinderte wird für seine allgemeinen und speziellen Aufgaben in einem sonderpädagogischen Universitätsstudium ausgebildet. Das Nähere regeln die „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 1968 und die „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für die Lehramter und die Erweiterten Lehramter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 1973.

Die pädagogische Tätigkeit des Sehbehindertenlehrers beschränkt sich nicht auf organisiertes Lernen in der Schule. Sie erstreckt sich auch auf den Frühbereich und umfaßt in größerem Umfang als im übrigen Schulwesen Aufgaben der Beurteilung und Beratung. — Hinsichtlich der Berufshinführung ist Kenntnis der Arbeitswelt, in die der sehbehinderte Jugendliche nach Abschluß seiner Schulzeit entlassen wird, erforderlich.

Da die Schule für Sehbehinderte intensiver als die allgemeine Schule mit außerschulischen Einrichtungen zusammenarbeitet, wird vom Sehbehindertenlehrer in hohem Maße Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit verlangt, die auch im Kollegium der Schule für Sehbehinderte in Aufgabenverteilung verwirklicht werden muß. Wegen der mehrfachbehinderten sehbehinderten Kinder sind Kontakte mit anderen Sonderschul-typen notwendig. Die Zusammenarbeit mit den Kollegen der allgemeinen Schulen ergibt sich aus der Übereinstimmung der Lernbereiche.

1.4

Der organisatorische Rahmen

Die voll ausgebaute Schule für Sehbehinderte umfaßt Einrichtungen des institutionalisierten Lernens im Elementarbereich, Primarbereich und in den Sekundarbereichen I und II. Nicht jede Schule für Sehbehinderte enthält Bildungsmöglichkeiten in allen genannten Bereichen. Dadurch wird überregionale Aufgabenteilung zwischen den Schulen für Sehbehinderte erforderlich.

Die Schule für Sehbehinderte ist mit der Schule für Blinde verwaltungsmäßig verbunden. Die kombinierte Schule für Blinde und Sehbehinderte ist aufgrund ihrer Personalstruktur und Ausstattung besonders geeignet, sehbehinderte Schüler nach individuellem Bedürfnis in Blindentechniken zu unterweisen. Erblindenden Schülern erspart diese Schulform beim Übergang von der Sehbehinderten- zur Blindenklasse den Schulwechsel.

1.4.1

Elementarbereich

Der Elementarbereich umfaßt Einrichtungen der Bildung und Erziehung für Kinder nach Vollendung des 3. Lebensjahres bis zum Schulanfang. Die Arbeit in diesem Bereich schließt sich an die Betreuung sehbehinderter Kinder im Frühbereich (Altersstufen: 0 bis 3 Jahre) an. Sie schafft durch sach- und sozialbezogene Lernprozesse entscheidende Voraussetzungen für das spätere Lernen.

Die Bedeutung der vorschulischen Erziehung im Elementarbereich liegt in der vielfach gegebenen Möglichkeit, Beeinträchtigungen des Lernens bei sehbehinderten Kindern vorzubeugen, die bereits vorhandenen früh zu erkennen und durch gezielte Maßnahmen zu mildern oder zu beseitigen. Es sind demnach diagnostische, pädagogische und therapeutische Aufgaben zu erfüllen. Dazu müssen entsprechend gestaltete vorschulische Einrichtungen angeboten werden. Eine enge Zusammenarbeit der Pädagogen mit Psy-

chologen und Ärzten ist unerlässlich. Dadurch können wirksame Maßnahmen für das einzelne Kind getroffen werden, die die Auswirkungen der Sehbehinderung besonders berücksichtigen.

In den vorschulischen Einrichtungen werden für entwicklungsrückständige Kinder in Einzel- und Kleingruppenbetreuung besondere Lernhilfen gegeben. Therapeutische Maßnahmen und Entwicklungshilfen richten sich auf jene körperlichen, geistig-seelischen und sozialen Voraussetzungen, die Lernprozesse bedingen und stützen. Das bedeutet Förderung u.a. der Lernmotivation, der Material- und Körperbeherrschung, der Umwelt-erfahrung, der Sprachentwicklung, der kognitiven Leistungen und des sozialen Verhaltens. Die Arbeit im Elementarbereich schließt eine intensive Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ein.

Aufgaben der Frühbetreuung sehbehinderter Kinder:

- Besuche im Elternhaus
(Anleitung der Eltern für folgende Aufgaben: Sozialisation, Sinnenschulung, Bewegungsschulung, lebenspraktische Fertigkeiten, Sach- und Naturbegegnung usw.),
- Eltern-Kind-Veranstaltungen in der Schule
(Kommunikation, Spielanleitung, Wassergewöhnung usw.),
- Elternabende
(Informationen, Beratungen, Diskussionen usw.),
- Zusammenarbeit mit Behörden
(Beschaffung von Kindergartenplätzen, Vermittlung orthopädischen Turnens usw.).

Für Kinder, die sich zu Beginn der Schulpflicht trotz der vorausgegangenen besonderen pädagogischen Maßnahmen als nicht eindeutig grundschulfähig erweisen, sind nach einer pädagogisch-psychologischen und medizinischen Untersuchung besondere Hilfen im schulischen Bereich vorzusehen (z.B. Schulkindergarten).

1.4.2

Primarbereich

Der Primarbereich der Schule für Sehbehinderte umfaßt die Klassen 1 bis 4. Er hat die Aufgabe, Kontaktbereitschaft und Selbstvertrauen zu fördern, die schulische Leistungsfähigkeit der Schüler zu stärken und die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kulturtechniken zu vermitteln. Das Klassenlehrerprinzip herrscht vor. Am Anfang der Schulzeit ist es wesentlich, daß die sehbehinderten Schüler von Versagensangst befreit und zum Lernen motiviert werden. Lernbereitschaft ist zu wecken, Lernhaltungen einzuüben und Fehlverhaltensweisen zu korrigieren. — Genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes soll Aufschluß über die individuelle Lernfähigkeit und das Lernverhalten im Hinblick auf die innere und äußere Differenzierung der Lernorganisation geben. Bei gravierendem und andauerndem Lernversagen eines Kindes ist sorgfältig zu erwägen, ob eine Beschulung in einer Spezialgruppe der Schule für Sehbehinderte (Lernbehinderte, Geistigbehinderte) erforderlich ist.

1.4.3

Sekundarbereiche I und II

Der Sekundarbereich I der Schule für Sehbehinderte umfaßt die Klassen 5 bis (9)10. Er knüpft an die Lernziele des Primarbereichs an und bereitet auf die Lernanforderungen des Sekundarbereichs II vor. Schulorganisatorisch gliedert sich der Sekundarbereich I an der Schule für Sehbehinderte folgendermaßen auf: Spezialgruppen für Mehrfachbehinderte, Beobachtungsstufe (Kl. 5 und 6), Hauptschule (Kl. 7 bis 9), Realschule (Kl. 7 bis 10). Durch ein Angebot von geeigneten Kursen und Arbeitsgemeinschaften für Schüler verschiedener Züge ist Durchlässigkeit anzustreben.

Der in sich differenzierte Abschluß des Sekundarbereichs I eröffnet den Eintritt in studienbezogene oder berufsbezogene Bildungsgänge im Sekundarbereich II. Ausschließlich für Sehbehinderte vorgesehene Angebote gibt es z.Z. im Sekundarbereich II nicht. Sehbehinderte Jugendliche müssen studienbezogene oder berufsbezogene Bildungsgänge entweder zusammen mit Blinden oder mit Normalsichtigen absolvieren. Entsprechendes gilt für die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase, für den Bereich der Weiterbildung.

1.4.4 *Internat*

Das große Einzugsgebiet der Schule für Sehbehinderte bedingt die Trennung sehbehinderter Schüler von ihren Eltern und Unterbringung in einem Internat. Dadurch fallen der Sehbehindertenschule besondere Aufgaben zu, die nur in Kooperation mit dem Internat zu lösen sind. Bei guter Zusammenarbeit lassen sich folgende Ziele erreichen: demokratische Formen des Zusammenlebens und -arbeitens, Gruppen- und Projektarbeit, größerer Spielraum für musische und sportliche Bildung, Wahlkurse und individuelle Förderung.

1.5 **Die Schule für Sehbehinderte im allgemeinen Schulwesen**

Bei der Stellung der Schule für Sehbehinderte im allgemeinen Schulwesen geht es besonders um:

- die Gefahr der Isolierung,
 - Durchlässigkeit zur Blindenschule und zur allgemeinen Schule.
- a) Die Schule für Sehbehinderte versucht, ihre schulorganisatorischen Maßnahmen denen der allgemeinen Schule anzugleichen. Das hat positive Auswirkungen wie z.B. Ermöglichung gleichwertiger Abschlüsse.
Solche Angleichungsversuche können sich aber auch negativ auswirken; je mehr sich die Schule für Sehbehinderte als Schonraum versteht, desto größer ist die Gefahr der Isolierung, und zwar nicht nur des sehbehinderten Schülers von der Gesellschaft, sondern auch der Institution „Schule für Sehbehinderte“ innerhalb des gesamten Schulwesens. Dieser Gefahr kann u.a. dadurch begegnet werden, daß die Schule für Sehbehinderte Bestrebungen unterstützt, geeignet erscheinende Schüler in allgemeine Schulen einzugliedern.
- b) Da bei Sehbehinderung ophthalmologische Daten nicht als einzige Kriterien für die Zuordnung zur Schule für Sehbehinderte oder Blinde gelten können (vgl. Absatz 1.2), wird für manche Schüler nach einer Probezeit die pädagogische Entscheidung für einen Wechsel in die Schule für Blinde fallen. Die Durchführung entsprechender organisatorischer Maßnahmen ist dort am leichtesten, wo beide Schulen kombiniert sind.

1.6 **Der Beitrag der Schule zur Rehabilitation ihrer Schüler**

Unter Rehabilitation Sehbehinderter versteht man die Gesamtheit der medizinischen, pädagogischen, beruflichen und sozialen Maßnahmen, die bei angeborener oder erworbener Sehbehinderung dazu dienen sollen, die Folgen der Schädigung zu beseitigen oder zu mildern und dem Sehbehinderten die Teilnahme am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern. Durch die Einbeziehung nichtpädagogischer Maßnahmen ist Rehabilitation umfassender als jedes pädagogische Ziel, andererseits gehen pädagogische Bildungs- und Erziehungsaufgaben über Rehabilitation hinaus:

Dadurch, daß die Schule für Sehbehinderte grundsätzlich Erziehung gewährleistet, schafft sie Voraussetzungen für die Rehabilitation. In der Schule für Sehbehinderte gehen Maßnahmen, die auf Teilnahme am Leben in der Gesellschaft ausgerichtet sind, in das gesamte pädagogische Tätigkeitsfeld ein. — Die Schule für Sehbehinderte muß mit den verschiedenen an der Eingliederungshilfe beteiligten Einrichtungen zusammenarbeiten.

2 **Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren**

Im Interesse der Kinder muß so früh wie möglich festgestellt werden, ob der Besuch einer Schule für Sehbehinderte erforderlich ist. Zur Vorbereitung auf den Schulbesuch sind Frühbetreuung und Maßnahmen im Elementarbereich wünschenswert.

Bei Beginn der Schulpflicht können die Erziehungsberechtigten ihr offensichtlich sonder- schulbedürftiges Kind unmittelbar bei der zuständigen Schule für Sehbehinderte zur Aufnahme vorstellen.

Von der allgemeinen Schule sind Schüler dann zum Besuch der Schule für Sehbehinderte vorzuschlagen, wenn vor oder zu Beginn der Schulpflicht vermutet wird, daß ein erfolgreicher Besuch der allgemeinen Schule fraglich erscheint. Die Zurückstellung der Kinder vom Schulbesuch durch die allgemeine Schule ist zu vermeiden.

Sehbehinderte Schüler, die die allgemeine Schule besuchen, dort aber nicht angemessen gefördert werden können, werden in die Schule für Sehbehinderte umgeschult. Die Umschulung ist während des ganzen Schuljahres möglich. Ein Schüler wird ebenfalls umgeschult, wenn festgestellt wird, daß er in einer anderen Schule besser als in der Schule für Sehbehinderte gefördert werden kann.

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren von sehbehinderten Schülern ist in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ geregelt.

Erziehung und Unterricht

Erziehung

Erziehung i.e.S. hat die Aufgabe, die personalen Kräfte des Menschen zu fördern und lebensdienliche Verhaltensweisen einzuüben. Der spezielle Erziehungsauftrag der Schule für Sehbehinderte ergibt sich aus der nicht eindeutig definierten Position der Sehbehinderten: Sehbehinderte unterliegen einem dauernden Wechsel der Zugehörigkeit. Einerseits müssen sie Aufgaben und Pflichten der Normalsichtigen erfüllen, andererseits werden sie in eine Randposition gedrängt. Ihre Lage wird dadurch zusätzlich erschwert, daß sie nur bedingt an den Schutzeinrichtungen für Blinde teilhaben. Diese Randständigkeit in zweifacher Hinsicht kann den Sehbehinderten an der Entwicklung eines Selbstkonzeptes hindern und seine personalen Kräfte überfordern. Die Schule für Sehbehinderte hat der Entwicklung von Minderwertigkeitsgefühlen und dem unkritischen Streben nach Angleichung an Normalsichtige entgegenzuwirken.

Nicht selten sind die Sozialbeziehungen der sehbehinderten Schüler gestört, so daß eine bewußte Hinführung zu kooperativem Verhalten wichtig wird. Es soll jedoch kein „harmonisches Miteinander“ um jeden Preis angestrebt werden. Sehbehinderte müssen wie Nichtbehinderte lernen, ihre Konflikte rational auszutragen, persönliche Interessen durchzusetzen und zugleich die eigene Rolle selbstkritisch einzuschätzen. So früh wie möglich sollen die Schüler für die selbständige Durchführung von Arbeitsaufgaben und für eine aktive Mitgestaltung des Schullebens gewonnen werden.

Die Erziehung i.e.S. trägt die Unterrichtsarbeit. Die erzieherische Einwirkung soll Voraussetzungen für unterrichtliche Lernprozesse schaffen, wie z.B. Lernbereitschaft, Lernverhalten, Arbeitsgewöhnung, Aufgabenbewußtsein, kritische Einordnungsbereitschaft, insbesondere Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen, die durch die Behinderung gesetzt sind, Umgangsformen, emotionale Stabilität.

Unterricht

Unterricht hat die Aufgabe, Lernprozesse anzuregen und zu steuern. Der Unterricht in der Schule für Sehbehinderte erhält durch die Art der Behinderung der Schüler seine besondere Prägung. Von den Aufgaben der Schule für Sehbehinderte kommt der Seherziehung eine hervorragende Bedeutung zu. Seherziehung, als durchgängiges didaktisches Prinzip verstanden, erstrebt die Steigerung des Sehvermögens. Optimale Ausnutzung visueller Wahrnehmungen ist für den Sehbehinderten mit erhöhtem psychischen Aufwand verbunden, da vornehmlich die psychische Komponente des Sehaktes beansprucht wird. Auf die individuellen Grenzen der psychophysischen Leistungsfähigkeit ist im Unterricht der Schule für Sehbehinderte Rücksicht zu nehmen. Schonung in diesem Sinne und Seherziehung sind einander bedingende Prinzipien der sehbehindertenpädagogischen Praxis. — Durch Intensivierung auditiver und haptischer Wahrnehmungen muß die Erweiterung von Vorstellungen teiloptisch wahrgenommener Situationen ermöglicht werden.

Die Schule für Sehbehinderte ist grundsätzlich an Zielen und Normen der allgemeinen Schule orientiert. Allerdings erweisen sich Modifikationen des Lernangebots als notwen-

dig. Einschränkungen ergeben sich, wenn Lerninhalte durch Minderung des Sehvermögens nicht zu bewältigen sind. — Lerninhalte, zu denen der Zugang durch Sehbehinderung wenig eingeschränkt ist, gewinnen besonderen pädagogischen Stellenwert und können eine intensivere Berücksichtigung im Unterricht erfahren. Den Schülern der Schule für Sehbehinderte müssen Maschinenschreiben und je nach individuellem Bedürfnis Blindentechniken, Instrumentalunterricht u.a. zusätzlich angeboten werden.

Im Unterricht der Schule für Sehbehinderte sind spezielle methodische Hilfsmittel notwendig, um eine Überforderung der Schüler zu verhindern. Dazu gehören:

- Lese- und Arbeitstexte in einem dem Sehvermögen angepaßten Druck,
- kontrastreiche Lern- und Arbeitsmittel, häufig dreidimensionale anstelle von zweidimensionalen, z.B. Reliefkarten,
- aspektgebundene Einzeldarstellungen anstelle von komplexer Darstellung,
- stärker liniertes und getöntes Schreibpapier.

Einige allgemein gebräuchliche Informationsträger erhalten im Unterricht der Schule für Sehbehinderte erhöhte Bedeutung:

- Rundfunkempfänger, Kassettenrekorder, Tonbandgerät, Plattenspieler, Kleinbildwerfer, Episkop, Schreibprojektor.

Als individuelle Hilfen für sehbehinderte Schüler sind gedacht:

- Schülertische mit verstellbarer Platte,
- individuell zu regelnde Beleuchtung,
- optische Sehhilfen.

Die Stundentafeln

Grundschule, Beobachtungsstufe, Hauptschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	14	12	12	12							
Heimatkunde											
Deutsch					4	4	5	5	4	4	
Rechnen/ Raumlehre		4	4	5/2	4/1	4/1	4	4/1	4/1	4/1	
Geschichte											
Gemeinschafts- kunde					6	7	4	4	3	3	3
Erdkunde											
Naturkunde							3/3	4/4	3/3	3/3	
Naturlehre											
Religion			1	2	2	2	2	1	1	1	
Musik				2	2	2	3	3			
Bildn. Gestalten											
Werken			2/2	2/2	3/2	2/2	2/2	2/2	8/4	8/4	
Nadelarbeit											
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung	2	3	3	3	3	3/2	3	3	3	3	
Englisch					4/3	4/3	4/3	4/3	4/2	4/2	
Schüler- grundstunden	16	19	22	26	28	28	30	30	30	30	
Kurse											
Förderstunden	2	1									
Klassenteilungen			2	4	6	8	8	10	10	10	
Therapie	1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	19	21	26	32	37	39	41	44	44	44	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Realschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsch							4	4	4	4	
Gemeinschafts- kunde							4	4	4	4	
Geschichte/ Erdkunde											
Religion							1	1	1	1	
Mathematik							4/2	4/2	4/2	4/2	
Physik, Chemie							2/3	3/3	2/2	2/2	
Biologie							1/1	1/1	2/2	2/2	
Bildn. Gestalten, Musik							3	3	3	3	
Werken/ Nadelarbeit							2/2	2/2	2/2	2/2	
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung							3	3	3	3	
Englisch							4/2	4/2	4/2	4/2	
Wahlpflichtfach								2	2	2	
Schüler- grundstunden							28	31	31	31	
Kurse											
Förderstunden											
Klassenteilungen							9	10	10	10	
Therapie							1	1	1	1	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden							38	42	42	42	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

4.1 Erläuterungen zu den Stundentafeln

Die Stundentafeln weisen in Ergänzung zu den Stundentafeln der allgemeinen Schulen Stunden für Therapie aus. Diese Stunden stehen u.a. für Seherziehung und die Behebung von Haltungsschäden zur Verfügung. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zum Abbau der Folgeerscheinungen der nicht zu behebbenden Schädigung.

Lernbehinderte und geistigbehinderte Sehbehinderte werden nach den Stundentafeln dieser Schultypen unterrichtet.

5 Lernbereiche der Schule für Sehbehinderte

Die Schule für Sehbehinderte übernimmt den Kanon der Lernbereiche, die in den Richtlinien der allgemeinen Schulen oder entsprechender Sonderschulen genannt werden. Allerdings wirken sich behinderungsspezifische Schwierigkeiten in den einzelnen Lernbereichen auf Lernziele, Lerninhalte, Lernstrategien und Lernkontrollen aus. Spezielle Schwierigkeiten sehbehinderter Schüler sind entsprechend der Art und dem Grad der Sehschädigung sehr unterschiedlich. Das trifft auch dann noch zu, wenn eine individuelle Ausrüstung mit optischen Sehhilfen vorgenommen wurde. Den unterschiedlichen Schwierigkeiten bei der visuellen Aufnahme von Informationen können Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel aus technischen und ökonomischen Gründen nicht präzise angepaßt werden. Es ist z.B. nicht möglich, in allen Lernbereichen, in denen schriftsprachliche Kommunikation eine Rolle spielt, jedem Schüler Texte in einem seinem Sehvermögen angemessenen Druck zur Verfügung zu stellen. — Aus pädagogischen Gründen wäre die perfekte Anpassung aller methodischen Hilfsmittel an das Sehvermögen des einzelnen Schülers nicht einmal erstrebenswert, weil die Gefahr besteht, daß bei übermäßiger Berücksichtigung individueller Sehschwierigkeiten kompensatorische Potenzen ungeweckt bleiben. Steigerung des Sehvermögens durch Ausnutzung kompensatorischer Kräfte ist für sehbehinderte Schüler aber notwendig, da diese sich mit zunehmendem Alter immer mehr den visuellen Bedingungen Nichtbehinderter anpassen müssen.

Die Notwendigkeit, sehbehindertengemäße Lernhilfen zu verwenden, beeinflusst alle Lernbereiche. Für sehbehindertengemäße methodische Hilfsmittel gelten folgende Grundsätze:

- Die Problematik der Ausstattung sehbehinderter Schüler mit kompensatorischen Lernhilfen beeinflusst die Entscheidungen über fachliche Lernziele und -inhalte.
- Der Einsatz sehbehindertengemäßer methodischer Hilfsmittel erfordert spezifische Einweisung und Schulung. Erst dadurch wird es sehbehinderten Schülern möglich, mit einem Hilfsmittel sachgemäß umzugehen. Entsprechende Aufgaben wirken sich besonders bei Entscheidungen über fachlich-prozessuale Lernziele und bei der Wahl der Methoden aus.
- Der erschwerte Umgang mit Hilfsmitteln läßt vermehrt Einzelunterweisung notwendig werden. Daraus resultieren Modifikationen der Unterrichtsorganisation.
- Der Zeitbedarf im Sehbehindertenunterricht ist höher und verändert die für andere Schulen angegebene Zeitplanung.

6 Literaturhinweise (Auswahl)

Allgemeine Sonderpädagogik

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin 1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

- Hartmann, N. (Hrsg.)
Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.
- Heckel, G., u.a. (Hrsg.)
Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.
- Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)
Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 31969.
- Jussen, H. (Hrsg.)
Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.
- Roth, H.
Begabung und Lernen. Stuttgart 41969.
- Solarová, S. (Hrsg.)
Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.

Zeitschriften

das behinderte kind.

Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf. Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.

Die Rehabilitation.

Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — Stuttgart. 1. Jg. 1962.

Heilpädagogische Forschung.

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H., Berlin. 1. Jg. 1969.

Sonderpädagogik.

Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A. Berlin. 1. Jg. 1970.

Zeitschrift für Heilpädagogik.

Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Sehbehindertenpädagogik

Bürklen-Wanecek-Benesch

Zur Begründung des Sehbehindertenwesens in Mitteleuropa, hrsg. von Benesch, F., Mersi, F. Neuburgweier/Karlsruhe 1970.

Beermann, U.

Erziehung von Sehbehinderten. Weinheim 1966.

Mersi, F.

Die Schulen der Sehgeschädigten; Funktion — Theorie — Praxis. Neuburgweier/Karlsruhe 1971.

Rath, W.

Empirische Untersuchungen zur Organisation von Sonderschulen. Berlin 1975.

Lesen/Lesenlernen

Shaw, A.

Print of Partial Sight. London (Library Ass.) 1969.

Früherz./Elternber.

Schauerte, H.

Früherziehung blinder und hochgradig sehbehinderter Kinder. Düren 1971.

Beratungsstelle für Eltern sehgeschädigter Kinder (Hrsg.)

Louis-Braille-Brief (Elternbrief für Eltern sehgeschädigter Kinder).

Düren, Meckerstr. 1-3.

Pädagogik der Mehrfachbehinderten

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Soziologie/Psychologie

Thimm, W. (Hrsg.)

Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Ophthalmologie

Pau, H., Axenfeld, Th.

Lehrbuch und Atlas der Augenheilkunde. Stuttgart 1973.

Gregory, R. L.

Auge und Gehirn, Frankfurt a.M. 21972.

Gesell, A., Ilg, F., Bullis, G.

Vision — its Development in Infant and Child, Darien, Conn (Hafner Publishing Company). 31970.

Fonda, G.

Management of the Patient with Subnormal Vision, Saint Louis (C. V. Mosby Company) 21970.

Zeitschriften

Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen (Der Blindenfreund). Hannover-Kirchrode.

Sehgeschädigte — Internationales wissenschaftliches Archiv. Neuburgweier/Karlsruhe.

Horus — Marburger Beiträge zum Blind-Sehen. Marburg/Lahn.

Kongreßberichte

Berichte der Internationalen Sonnenberg-Tagungen 1965, 1968, 1972. Braunschweig.

Bericht des Blinden- und Sehbehindertenkongresses 1973. Hannover-Kirchrode.

Bibliographie

„Sehbehinderte“ — Eine internationale Bibliographie. Neuburgweier/Karlsruhe 1969-72.

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Sprachbehinderte**

Inhaltsübersicht	Seite
1 Die Schule für Sprachbehinderte und ihre Aufgabe	191
1.1 Auftrag und Ziel	191
1.2 Die Schüler	191
1.3 Das sonderpädagogische Personal	192
1.4 Der organisatorische Rahmen	192
1.4.1 Beratungsstelle für Sprachbehinderte	192
1.4.2 Sprachambulanz	193
1.4.3 Diagnostisch-therapeutische Spielgruppe	194
1.4.4 Schulkindergarten	194
1.4.5 Beobachtungsklasse	195
1.4.6 Sprachheilklassen	195
1.4.7 Außenstellen	195
1.5 Die Schule für Sprachbehinderte im allgemeinen Schulwesen	195
1.6 Zusammenarbeit mit anderen Rehabilitationsträgern	196
1.6.1 Sonderkindertagesheime	196
1.6.2 Heim für Sprachbehinderte	196
2 Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	197
3 Erziehung, Unterricht und Therapie	197
3.1 Individuelle Diagnose	197
3.2 Erziehung	197
3.3 Unterricht	198
3.4 Therapie	199
3.4.1 Grundsätzliches	199
3.4.2 Einzeltherapie	200
3.4.3 Gruppentherapie	200
4 Die Stundentafeln	201
4.1 Erläuterungen zu den Stundentafeln	203
5 Der Lehrplan	203
5.1 Besondere Lernbereiche	203
5.1.1 Deutsch	203
5.1.1.1 Sprachliche Gestaltung	203
5.1.1.2 Lesen	204
5.1.1.3 Rechtschreibung	204
5.1.2 Spiel	204
5.1.3 Sport	204
5.1.4 Rhythmisch-musikalische Erziehung	204
5.1.5 Bildende Kunst	204
6 Literaturhinweise	205

Die Schule für Sprachbehinderte und ihre Aufgabe

Auftrag und Ziel

In der Schule für Sprachbehinderte werden sprachbehinderte Kinder und Jugendliche erzogen, unterrichtet, beraten und behandelt.

Die allgemeinen Schulen können mit ihren erzieherischen und unterrichtlichen Möglichkeiten den Sprachbehinderten nicht im vollen Umfange gerecht werden.

Die Schule für Sprachbehinderte arbeitet grundsätzlich nach den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule, der Beobachtungsstufe und der Haupt- und Realschule. Darüber hinaus hat sie den Auftrag, bei der Überwindung der Sprachbehinderung durch besondere Maßnahmen pädagogischer und therapeutischer Art zu helfen.

Das Ziel der Schule für Sprachbehinderte ist, durch Abbau der sprachlichen Auffälligkeiten den Schüler zur Entfaltung seiner geistig-seelischen Kräfte zu führen, um ihn dann in die allgemeine Schule zu integrieren. Damit ist die Schule für den größeren Teil der sprachbehinderten Schüler eine Durchgangsschule. Schüler, bei denen eine Rückschulung nicht ratsam erscheint, erhalten die Möglichkeit, an der Schule für Sprachbehinderte den Hauptschul- bzw. Realschulabschluß zu erreichen.

Eine besondere Bedeutung kommt wegen ihrer prophylaktischen Auswirkungen der Frühbetreuung zu.

Die Schüler

Die Schule für Sprachbehinderte wird von Kindern und Jugendlichen besucht, die im allgemeinen bei normaler Intelligenz eine umfängliche und zum Teil bleibende sprachliche Beeinträchtigung aufweisen, die funktionell, organisch, psychisch oder zentral bedingt sein kann und sowohl die Lernprozesse als auch die soziale Eingliederung des Betroffenen wesentlich erschwert und eine Sondererziehung notwendig macht.

Dazu gehören die Kinder,

- deren Sprachbehinderung durch eine ambulante Behandlung oder durch die Maßnahmen in diagnostisch-therapeutischen Spielgruppen nicht ausreichend behoben werden kann,
- die in der allgemeinen Schule wegen der Sprachbehinderung nicht zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit kommen,
- die bei einer Mehrfachbehinderung primär sprachbehindert sind,
- bei denen als Folge der Sprachbehinderung Fehlhaltungen oder seelische Störungen auftreten oder befürchtet werden müssen.

Sprachbehinderungen treten in verschiedenen Erscheinungsformen auf, und zwar

- als Störung der Lautbildung,
- als Störung der Wortfindung,
- als Störung der Satzbildung,
- als Störung des Sprechablaufs,
- als Störung der Stimmbildung,
- als Sprachlosigkeit.

Folgende Sprachbehinderungen, die isoliert oder in Kombination miteinander auftreten können, lassen sich unterscheiden:

- Verzögerte Sprachentwicklung,
- Dysgrammatismus,
- Stammeln (Dyslalie),
- Näseln (Rhinolalie, Rhinophonie),
- Stimmstörung,
- Stottern,
- Poltern,
- Hörstummheit (Audimutitas),
- Seelentaubheit (Akustische Agnosie),
- Freiwilliges Schweigen (Mutismus),

Dysphasien, Aphasien,
Dysarthrien,
Lese-Rechtschreibschwäche (LRS).

Sprachbehinderungen treten oft mit anderen Behinderungen (z.B. zerebrale Bewegungsstörungen, Schwerhörigkeit) auf. Die Aufnahme in eine Sonderschule richtet sich nach der dominierenden Behinderung. Schüler mit Lese-Rechtschreibschwächen werden im allgemeinen durch spezielle Maßnahmen der allgemeinen Schule gefördert. Eine Aufnahme in die Schule für Sprachbehinderte ist angezeigt, wenn die Lese-Rechtschreibschwäche mit einer Sprachstörung im Sinne einer Sprachschwäche gekoppelt ist.

1.3

Das sonderpädagogische Personal

Der Lehrer an der Schule für Sprachbehinderte wird für seine allgemeinen und speziellen Aufgaben in einem sonderpädagogischen Universitätsstudium ausgebildet. Das Nähere ist geregelt in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 1968 und in der „Verordnung über die erste Staatsprüfung für die Lehrämter und die Erweiterten Lehrämter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 1973.

Für den Erziehungs- und Behandlungserfolg sind die Einstellung und das Verhältnis des Lehrers zum behinderten Kind wichtig. Eine ausgeglichene und geduldige Grundhaltung verbunden mit einer vorbildlichen Sprech- und Ausdrucksweise sind für eine erfolgreiche Arbeit an der Schule für Sprachbehinderte notwendig.

Eine entsprechende Qualifikation wird auch von den an den Schulen für Sprachbehinderte tätigen Sozialpädagogen als Leiter der Schulkindergärten und von den Fachlehrern erwartet.

Da die Schule für Sprachbehinderte bei der Erfassung und Rehabilitation sowohl mit schulischen als auch mit außerschulischen Einrichtungen* eng zusammenarbeiten muß, wird vom sonderpädagogischen Personal Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit erwartet.

1.4

Der organisatorische Rahmen

Die Schule für Sprachbehinderte umfaßt folgende Einrichtungen:

Beratungsstelle für Sprachbehinderte,
Sprachambulanz,
Diagnostisch-therapeutische Spielgruppe,
Schulkindergarten,
Beobachtungsklassen,
Sprachheilklassen,
Außenstellen.

1.4.1

Beratungsstelle für Sprachbehinderte

Zu jeder Schule für Sprachbehinderte und jeder Außenstelle gehört eine Beratungsstelle für Sprachbehinderte mit drei Aufgabenbereichen:

1. Erfassung
2. Beratung,
3. Vermittlung in pädagogische, sonderpädagogische und fachmedizinische Einrichtungen.

* Schulische Einrichtungen: Schulkindergarten, Vorschulklassen, Grundschule, Beobachtungsstufe, weiterführende Schulen, Gesamtschulen, andere Sonderschulen, Dienststelle Schülerhilfe.
Außerschulische Einrichtungen: Kindertagesheime, Sonderkindertagesheime, Dienststellen der Gesundheitsämter, Praxen von Kinder- und Fachärzten, Heime, Kliniken, Erziehungsberatungsstellen, Jugendpsychiatrischer Dienst.

Schwerpunkt der Erfassung Sprachbehinderter sollte die Früherfassung von Kindern ab Vollendung des dritten Lebensjahres sein. Das kann durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

Zusammenarbeit mit den Ärzten des Bezirksamtes im Rahmen der Vierjährigen-Untersuchungen,

Zusammenarbeit mit den Ärzten des Bezirks, insbesondere den HNO-Ärzten, Kinderärzten und Kieferorthopäden,

Zusammenarbeit mit der Familienfürsorge,

Zusammenarbeit mit dem Jugendpsychiatrischen Dienst,

Zusammenarbeit mit Kliniken,

Zusammenarbeit mit dem Schulärztlichen Dienst im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen,

Erfassung sprachbehinderter Kinder

in den Kindertagesheimen,

in den Schulkindergärten,

in den Schulklassen der allgemeinen Schulen, besonders während der ersten Schuljahre.

Die Beratung sollte möglichst in Anwesenheit beider Elternteile erfolgen. Sie gliedert sich in:

Aufnahme der Anamnese,

Stellung der Diagnose,

Stellung der Prognose,

Hinweis bzw. Anleitung der Bezugspersonen (z.B. Verhaltenskorrektur der Eltern im Umgang mit dem sprachbehinderten Kind, Maßnahmen und Material für eine altersgemäße Sprachförderung im Hause, sprechhygienische Grundsätze).

Eine Vermittlung in sonderpädagogische und fachmedizinische Einrichtungen sollte erfolgen, wenn die Sprachbehinderung zum gegenwärtigen Zeitpunkt durch ambulante Behandlung voraussichtlich nicht behoben werden kann. Solche Einrichtungen sind:

Sonderkindertagesheime,

diagnostisch-therapeutische Spielgruppen,

Schulkindergärten für Sprachbehinderte,

Schule für Sprachbehinderte,

andere Sonderschulen,

Kurse für Sprachbehinderte,

Sprachheilheime,

Praxen von Fachärzten,

Kliniken.

1.4.2

Sprachambulanz

Zu jeder Schule für Sprachbehinderte und jeder Außenstelle gehört eine Sprachambulanz, in der noch nicht schulpflichtige Kinder sowie Schüler mit Sprachauffälligkeiten behandelt werden.

Eine ambulante Behandlung soll erfolgen, wenn zu erkennen ist, daß diese Behandlungsform in angemessener Zeit zu einem Erfolg führen kann. Sie beginnt, sobald das Kind auf Anregungen anspricht. Die Behandlung soll möglichst in Anwesenheit eines Elternteiles stattfinden und durch die Mitarbeit im Elternhaus unterstützt werden. Bei schulpflichtigen Kindern ist eine Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen der Schulkindergärten bzw. den Klassenlehrern der allgemeinen Schule notwendig (z.B. Information über Untersuchungsergebnis, Behandlungsmaßnahmen und Verhaltensbeeinflussung).

Die Sprachambulanz wird als Einzel- oder Gruppentherapie durchgeführt. Sie wird beendet, sobald eine symptomfreie Übungssprache erreicht ist. Regelmäßige Übungen zur Automatisierung der erlernten Sprechformen und damit zur Übernahme in die Spontansprache sollten weiterhin zu Hause stattfinden. Eine im Bedarfsfall wiederholte Kontrolle durch den Sprachheillehrer ist sicherzustellen.

Über jedes behandelte Kind wird eine Behandlungskarte geführt, auf der bedeutsame Angaben aus der Anamnese, therapeutische Maßnahmen und das Behandlungsergebnis vermerkt werden.

Ambulante Maßnahmen können bei gehäufterem Auftreten von behandlungsbedürftigen Fällen auch in den Kindertagesheimen und allgemeinen Schulen durchgeführt werden. Sie erfolgen unter Anleitung eines Sprachheillehrers.

Sprachbehinderte Schüler aus allgemeinen Schulen, wie z.B. Gymnasien und berufsbildenden Schulen, werden von ihrer Schule, einem Arzt oder einer Beratungsstelle für sprachtherapeutische Kurse gemeldet. Diese Kurse finden im allgemeinen einmal in der Woche außerhalb der Unterrichtszeit statt. Die Behandlung wird, je nach dem therapeutischen Ansatz, zunächst einzeln oder in Gruppen durchgeführt. Sie soll gegebenenfalls durch Zusammenarbeit mit einem Facharzt, der Dienststelle Schülerhilfe oder einer Erziehungsberatungsstelle ergänzt werden. Die Information und Beratung der Eltern und der betreffenden Lehrer sind dabei ebenfalls notwendig.

1.4.3 *Diagnostisch-therapeutische Spielgruppe*

An den Schulen für Sprachbehinderte sowie an den Außenstellen gibt es für noch nicht schulpflichtige Kinder (Alter 4 bis 6 Jahre) diagnostisch-therapeutische Spielgruppen. Die Spielgruppe wird von einem Sozialpädagogen geleitet. Die Sprachtherapie wird von einem Sprachheillehrer durchgeführt.

Es werden sprachbehinderte Kinder aufgenommen, die aufgrund psychischer oder sozialer Fehlentwicklung der besonderen Anregung durch die Gruppe bedürfen und daher mit den Möglichkeiten der ambulanten Sprachbehandlung nicht hinreichend gefördert werden können.

Die Kinder werden einmal oder mehrmals wöchentlich für eine Doppelstunde in einer solchen Spielgruppe zusammengefaßt.

In der Spielgruppe sollen die Kinder zunächst zu sozialen Verhaltensformen hingeführt werden, damit ihre Sprechfreude geweckt, ihre Mitteilungs- und Sprechbereitschaft gefördert und ihre Ausdrucksfähigkeit gesteigert werden. Spielen, Malen und Basteln sowie rhythmisch-musikalische Sing-, Tanz- und Sprechspiele bieten dafür günstige Voraussetzungen. Allmählich münden diese Aktionen in gezielte sprachheilpädagogische Maßnahmen, die in Gruppen- oder Einzeltherapie durchgeführt werden. Die längere Beobachtungszeit in einer solchen Spielgruppe ermöglicht es, bei einem unklaren Zustandsbild zu einer differenzierten diagnostischen Aussage zu kommen.

Die gelegentliche Anwesenheit eines Elternteils ist erwünscht, weil damit das Hineinwirken der therapeutischen Arbeit ins Elternhaus ermöglicht wird. Die Therapie in den Spielgruppen wird durch Beratung der Eltern vom Sprachheillehrer und von den Sozialpädagogen unterstützt. Gegebenenfalls werden Gutachten eines Psychologen oder Facharztes angefordert.

1.4.4 *Schulkindergarten*

In den Schulkindergärten für Sprachbehinderte werden Kinder aufgenommen, die schulpflichtig, aber noch nicht schulfähig sind und deren Sprachbehinderung nicht auf eine andere Weise zu beheben ist. In Ausnahmefällen kann auf Antrag auch die Aufnahme von Fünfjährigen erfolgen.

Schüler mit leichteren sprachlichen Auffälligkeiten können im Schulkindergarten der allgemeinen Schule verbleiben. Ihre Zusammenfassung in einer Einrichtung ihres Schulkreises erleichtert die Durchführung der Behandlung.

Der Schulkindergarten für Sprachbehinderte wird von einem Sozialpädagogen geleitet.

Entsprechend der Schlußbeurteilung werden die Kinder in die Klasse 1 der allgemeinen Schule, in die Anfänger- oder Beobachtungsklasse der Schule für Sprachbehinderte oder in andere sonderpädagogische Einrichtungen eingewiesen. Wenn die Schulfähigkeit innerhalb eines Jahres noch nicht erreicht worden ist, kann der Besuch des Schulkindergartens um ein Jahr verlängert werden.

Für die Arbeit im Schulkindergarten gelten die entsprechenden Richtlinien für Schulkindergärten an allgemeinen Schulen.

Im Schulkindergarten für Sprachbehinderte müssen sonderpädagogische Aspekte verstärkt berücksichtigt werden. Dabei nehmen sprachanregende und sprachfördernde Spiele und Tätigkeiten sowie psychomotorische Übungen einen großen Raum ein. Außer den Gesamtgruppenstunden werden auch Förderstunden in kleinen Gruppen und Einzelbehandlungen durchgeführt. Die Sprachtherapie wird von Sprachheilpädagogen in Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und den Eltern vorgenommen.

1.4.5 *Beobachtungsklasse*

In die Beobachtungsklasse werden sprachbehinderte Kinder aufgenommen, die aufgrund eines unklaren geistig-seelischen Zustandsbildes oder einer Mehrfachbehinderung zur Zeit des Schuleintritts noch nicht erkennen lassen, in welcher Sonderschule sie pädagogisch am besten gefördert werden können.

Ziel der Beobachtungsklasse ist es, in ein bis zwei Jahren durch individuelle Förderung die Eingliederung der Kinder in eine angemessene schulische Einrichtung zu ermöglichen.

1.4.6 *Sprachheilklassen*

Die Schule für Sprachbehinderte gliedert sich in Grundschule, Beobachtungsstufe und Hauptschule. Außerdem besteht an einer zentral gelegenen Schule für Sprachbehinderte ein Realschulzug mit den Klassen R 7 bis R 10.

Der stufenmäßige Aufbau jeder Schule für Sprachbehinderte ist unterschiedlich. Er richtet sich nach ihren räumlichen Gegebenheiten und der besonderen Struktur des Bezirks (soziale und altersmäßige Schichtung), für den sie zuständig ist.

1.4.7 *Außenstellen*

Die Einrichtungen von Außenstellen der Schule für Sprachbehinderte soll jüngeren sprachbehinderten Kindern allzu weite Wege ersparen. Diese Außenstellen gehören organisatorisch zu einer Schule für Sprachbehinderte (Stammschule) und umfassen im allgemeinen folgende Einrichtungen:

1. Erfassungs- und Beratungsstelle für Sprachbehinderte,
2. Sprachambulanz,
3. Diagnostisch-therapeutische Spielgruppe,
4. Schulkindergarten,
5. eine oder zwei Klassen des ersten sowie des zweiten Schuljahres.

In den Außenstellen können Kinder mit Sprachbehinderungen im Schulkindergarten sowie in den Klassen 1 und 2 insgesamt bis zu 3 Jahren sprachheilpädagogisch versorgt werden. Für Kinder, die nach Abschluß der Klasse 2 noch Sprachbehinderungen aufweisen, ist der Übergang an die Stammschule vorgesehen.

1.5 **Die Schule für Sprachbehinderte im allgemeinen Schulwesen**

Eine wichtige Aufgabe der sprachheilpädagogischen Arbeit ist die Früherfassung und Frühbetreuung noch nicht schulpflichtiger sprachbehinderter Kinder. Je früher die Behandlung erfolgt, desto leichter lassen sich die Sprachstörungen beheben und die durch eine Sprachbehinderung bedingten negativen Einflüsse auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes einschränken oder gar verhindern. Die Anzahl sprachbehinderter Kinder kann somit bis zur Einschulung verringert werden, so daß viele Kinder mit Beginn der Schulpflicht in die allgemeine Schule aufgenommen werden können.

Kinder, die bis zum Beginn der Schulpflicht nicht erfaßt oder nicht erfolgreich behandelt werden konnten, werden in die Schule für Sprachbehinderte eingeschult. Wenn die Sprachbehinderung so weit behoben ist, daß die Kommunikation gesichert und die geistig-seelische Entfaltung nicht mehr gefährdet ist, werden die Kinder in die allgemeine Schule umgeschult. Bei mehrfachbehinderten Schülern erfolgt eine Umschulung in eine

andere Sonderschule, wenn sich nach eingehender Untersuchung und Beobachtung ergibt, daß der Schüler dort besser gefördert werden kann.

Die Schule für Sprachbehinderte informiert bei jeder Umschulung sowohl die Eltern als auch die Lehrer der aufnehmenden Schule über die Ergebnisse der Behandlung und gibt Empfehlungen für den Umgang mit dem Schüler im Sinne einer nachgehenden Hilfe. Möglicherweise bedarf der Schüler noch einer ambulanten sprachtherapeutischen Betreuung (s. 1.4.2).

Da die Schule für Sprachbehinderte für den größeren Teil der Schüler eine Umschulung anstrebt, muß sie sich außerdem im Rahmen der allgemeinen Richtlinien in Stoffauswahl und unterrichtlichen Anforderungen den Gegebenheiten an den allgemeinen Schulen anpassen.

1.6 **Zusammenarbeit mit anderen Rehabilitationsträgern**

Da der Schule für Sprachbehinderte durch ihren organisatorischen Rahmen, hinsichtlich ihrer therapeutischen Maßnahmen und des Personenkreises, den sie direkt betreut, Grenzen gesetzt sind, bedarf es der Zusammenarbeit mit weiteren sprachheilpädagogischen Einrichtungen.

Bestehende Einrichtungen dieser Art sind

- die Sonderkindertagesheime,
- das Heim für Sprachbehinderte.

1.6.1 *Sonderkindertagesheime*

Die Sonderkindertagesheime für Sprachbehinderte unterstehen der Vereinigung städtischer Kinder- und Jugendheime der Freien und Hansestadt Hamburg e.V.

Die Einweisung erfolgt durch die zentrale Beratungsstelle für Hör- und Sprachbehinderte bei der Gesundheitsbehörde.

Die Sonderkindertagesheime sind Ganztageseinrichtungen und nehmen in der Regel Kinder mit schweren Sprachbehinderungen im Alter von 4 bis 6 Jahren auf. In ihnen sind Sozialpädagogen, Erzieher, Kinderpflegerinnen und Sprachheillehrer tätig.

Die Sonderkindertagesheime haben erzieherische und sprachheilpädagogische Aufgaben. Die erzieherischen Möglichkeiten liegen in der positiven Veränderung des sozialen Verhaltens, der Förderung der Kreativität und der Konzentrationsfähigkeit.

Neben der allgemeinen Sprachförderung führt der Sprachheillehrer spezielle therapeutische Maßnahmen durch, gegebenenfalls unter Mitwirkung von Erziehern oder Eltern.

Das Ziel der Arbeit im Sonderkindertagesheim ist es, die Kinder bis zum Beginn der Schulpflicht so zu fördern, daß die Einschulung vorgenommen werden kann. Ist durch noch bestehende Behinderungen die Aufnahme in die allgemeine Schule nicht möglich, so ist die Einschulung in die Schule für Sprachbehinderte oder erforderlichenfalls in eine andere Sonderschule vorzunehmen.

1.6.2 *Heim für Sprachbehinderte*

Das Heim für Sprachbehinderte nimmt Kinder für einen begrenzten Zeitraum auf, bei denen die Schule für Sprachbehinderte therapeutisch nicht genügend einwirken kann. Es werden dabei vorwiegend solche Kinder in Betracht kommen, die stark milieubelastet sind oder psychische Störungen und konstitutionelle Schwächen aufweisen. Eine Wiederholung des Aufenthalts ist möglich.

Das Heim steht außerdem der Schule für Sprachbehinderte für die vorübergehende Aufnahme von Klassen und Gruppen mit ihren Lehrern bzw. Sozialpädagogen zur Verfügung. Der Aufenthalt umfaßt mehrere Wochen.

Im Heim ist ein Behandlungsteam tätig, das sich aus Sprachheillehrern, Fachärzten und Psychologen und anderen pädagogischen und medizinischen Fachkräften zusammensetzt. Eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Heim und anderen sonderpädagogischen Einrichtungen ist notwendig.

Das Heim für Sprachbehinderte bietet therapeutische Möglichkeiten in folgenden Bereichen:

- psychologischer Bereich,
- medizinischer Bereich (z.B. medikamentöse Behandlung, Psychotherapie, Massage),
- fachpädagogischer Bereich (sprachheilpädagogische Behandlung, Unterricht),
- allgemeintherapeutischer Bereich (z.B. Bewegungserziehung, Musikerziehung, Heilgymnastik, Rhythmik, Malen, Arbeitstherapie).

Der Unterricht wird eingeschränkt, um planmäßige diagnostische und therapeutische Maßnahmen durchführen zu können. Der Anschluß an den Klassenleistungsstand soll nach Möglichkeit gesichert werden.

Durch die umfassende Behandlung, die Minderung des schulischen Leistungsdrucks und den mit dem Heimaufenthalt verbundenen Milieuwechsel besteht die Möglichkeit, bei der Behandlung von schweren Sprachbehinderungen, entscheidende Erfolge zu erzielen.

Empfehlungen des Heimteams sind für die weitere Förderung des sprachbehinderten Kindes eine wesentliche Hilfe.

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren von sprachbehinderten Schülern ist in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ geregelt.

Erziehung, Unterricht und Therapie

Individuelle Diagnose

Die individuelle Diagnose gibt Aufschluß über den sprachlichen Status und versucht, die Ursachen der Behinderung zu erfassen. Sie ist damit Grundlage für die zu ergreifenden pädagogischen und medizinischen Maßnahmen und Voraussetzung für eine gezielte Sprachbehandlung.

Die Diagnose wird zunächst vom Sprachheillehrer gestellt und stützt sich:

1. auf das Gespräch mit dem begleitenden Erziehungsberechtigten über die Entwicklung des Kindes und seine Besonderheiten (Anamnese),
2. auf die Beobachtung des Kindes in seinem allgemeinen Verhalten und seinen Reaktionen auf verschiedene Angebote (z.B. Spielzeug, Bilderbücher, Malutensilien),
3. auf das möglichst frei geführte Gespräch mit dem Kind selbst, wobei sein Sprachverständnis, seine Lautbildung, sein Wortschatz, seine Beherrschung grammatischer und syntaktischer Formen, seine Atemführung und Stimmgebung sowie sein Sprechablauf beobachtet werden,
4. auf die Beobachtung der Sprech-, Fein- und Grobmotorik,
5. auf die gezielte Sprachprüfung,
6. auf die Feststellung der organischen Gegebenheiten im Hals-, Nasen-, Mund- und Rachenraum in Zusammenarbeit mit dem HNO-Arzt,
7. auf die Prüfung der akustischen Aufnahme-, Differenzierungs- und Merkfähigkeit sowie des Hörvermögens.

Um weitere diagnostische Angaben zu erhalten, können ergänzende Gutachten von Fachärzten, Pädagogen bzw. Psychologen eingeholt werden. Die Ergebnisse aus Gesprächen, Beobachtungen, Tests, gezielten Prüfungen und Untersuchungen werden auf einem Untersuchungsbogen festgehalten.

Erziehung

Im Gesamtauftrag der Schule für Sprachbehinderte nimmt die Erziehung einen bedeutenden Raum ein. Sie umfaßt sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch das allgemeine Schulleben und fürsorgliche Maßnahmen.

Alle Erziehungsmaßnahmen müssen auf die spezifische Situation des Sprachbehinderten und die sich daraus ergebenden Erfordernisse abgestellt sein.

Die erzieherische Einwirkung durchdringt den gesamten Unterricht. Sie hat das Ziel, Erziehungsmängel und -erschwernisse aufzuheben und durch ein Störungsbewußtsein bedingte Fehlhaltungen zu korrigieren. Hierbei kommt dem Lehrer-Schüler-Verhältnis eine besondere Bedeutung zu. Durch maßvolles Fordern, Ermutigen, Anerkennen und behutsames Kritisieren ist der Schüler zu einer selbstbewußten Einstellung zu sich und seiner Leistung zu führen.

Gemeinschaftliches Tun fördert das partnerschaftliche Verhalten und erleichtert das Einfügen in soziale Ordnungen. Das Übertragen von besonderen Aufgaben und Pflichten auf die Schüler im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft dient u.a. diesem Ziel.

Da oft eine Wechselwirkung zwischen falschem Erziehungsverhalten der Eltern (Mitleid, Verwöhnung oder Überforderung) und dem Fehlverhalten des sprachbehinderten Kindes besteht, muß über den schulischen Bereich hinaus eine Umstellung der Erziehung im Elternhaus angestrebt werden. Diese Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus schafft die notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Behandlung des sprachbehinderten Schülers.

Je früher diese Erziehungsmaßnahmen angesetzt werden können – wenn möglich, noch vor Beginn der Schulpflicht – desto günstiger wirken sich die Bemühungen um die Persönlichkeitsbildung, Sozialisierung und Förderung der Leistungsfähigkeit des Sprachbehinderten aus.

3.3

Unterricht

Unterricht und Therapie lassen sich in der Schule für Sprachbehinderte nicht voneinander trennen. Bei der Unterrichtsgestaltung ist daher der therapeutische Aspekt besonders zu berücksichtigen. Dabei ist folgendes zu beachten:

1. Die Sprech- und Sprachanforderungen müssen der individuellen Sprech- bzw. Sprachfähigkeit angepaßt werden.
2. Dem Schüler muß ein hinreichender „Sprechraum“ gewährt werden, d.h. er muß zur sprachlichen Äußerung ermutigt werden, genügend Denkzeit erhalten und darf sich beim Sprechen nicht gedrängt fühlen.
3. Der Unterrichtsstoff soll so ausgewählt und behandelt werden, daß der Schüler viele Möglichkeiten erhält, Vorstellungs- und Denkinhalte sprachlich zu erfassen. Dabei müssen die begriffliche Klarheit, die Sprachform und die artikulatorische Ausführung besonders beachtet werden.
4. Die in der Einzel- und Gruppentherapie geübte Laut-, Satz- und Stimmbildung sowie die erlernten Sprechhilfen müssen möglichst oft angewandt und dadurch gefestigt werden.
5. Durch die Haltung des Lehrers, seine Mimik, Gestik und Stimmgebung soll im Unterricht ein Wechsel von ruhigem und dynamischem Geschehen erzielt werden.

Eine Absprache zwischen den in einer Klasse unterrichtenden Lehrern über die therapeutischen Maßnahmen ist erforderlich.

Bei der Durchführung des Unterrichts kommt unter Berücksichtigung des therapeutischen Aspekts den folgenden methodischen und organisatorischen Möglichkeiten besondere Bedeutung zu:

- Differenzierung nach Leistungsgruppen und Neigungskursen,
- individuelle Fördermaßnahmen im jeweiligen Lernbereich,
- Sinnesschulung,
- Anschauung und Demonstration,
- Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen,
- Hinführung zu selbstverantwortlichem Tun,

- Wechsel von gestreuter Aufmerksamkeit (z.B. bei einer Stoffsammlung) zu gezielter Aufmerksamkeit (z.B. bei einer Gegenstandsbetrachtung),
- künstlerische und motorische Aktivitäten,
- Gesprächs- und Diskussionsmöglichkeiten,
- freies und gebundenes Spiel (Rollenspiel),
- Einüben von Sprachmustern (Wortfelder, Satz schemata),
- Änderung der Sitzordnung (großer – kleiner Kreis, Theatersitzordnung, Gruppenanordnung).

3.4 Therapie

3.4.1 Grundsätzliches

In der Therapie werden die individuellen pathologischen Erscheinungsformen im Bereich der Sprachgestaltung, des Sprechablaufs, der Artikulation, der Stimmgebung, der Atmung sowie der Motorik, des sozialen Verhaltens, der psychischen und geistigen Entwicklungsstufe unter anderem berücksichtigt.

Die Forderung nach einer ganzheitlichen Behandlung des sprachbehinderten Kindes bedingt, daß alle Faktoren, die einen positiven Einfluß ausüben können, die Sprachbehinderung zu beheben, bei der Therapie eingesetzt werden.

Die Therapie umfaßt folgende Aspekte:

- sprachtherapeutische,
- pädagogische,
- psychologische bzw. psychotherapeutische,
- sozialpädagogische,
- medizinische.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit aller entsprechenden Fachkräfte. Auch die Eltern sind als aktive Partner zu gewinnen. Sie werden über die Therapie informiert, hinsichtlich ihrer Erziehungsmaßnahmen beraten und auf die Fortsetzung der Sprechübungen im Elternhaus vorbereitet. Damit wird eine Koordinierung der schulischen und häuslichen Maßnahmen gewährleistet. In schwierigen Fällen (z.B. bei unklarer Genese und nicht ausreichend abgesicherter Diagnose) soll in Abstimmung mit den beteiligten Fachleuten ein Therapieplan erarbeitet werden. Nach bestimmten Zeitabschnitten werden die durchgeführten Maßnahmen und deren Ergebnisse auf dem Behandlungsbogen registriert. Sie bilden die Grundlage für die Fortführung, Überprüfung, Ergänzung oder Abänderung der Therapie oder für weitere Beratungen.

Die Therapieverfahren sind vom Sprachheilpädagogen frei wählbar. Sie sollen sich an bewährten Methoden und gültigen Erkenntnissen aus der Sprachheilkunde und -lehre orientieren. Apparative Hilfen – Tonbandgerät, Language Master, Gegensprechanlage, Laut-Indikator, Lee-Effekter, Sprachlabor u.a. – sollen die Therapie unterstützen, ergänzen, auflockern und notwendige Kontrollen erleichtern. Sie sollen aber nur in einem Maße eingesetzt werden, daß sie die menschlichen Wechselbeziehungen zwischen dem Kinde und dem Therapeuten nicht stören.

Das Ziel aller therapeutischen Maßnahmen ist es, die Sprachbehinderung zu beseitigen bzw. so weit zu beheben, daß die weitere Entwicklung des Kindes nicht beeinträchtigt wird.

Schüler der Schule für Sprachbehinderte werden nach erfolgreicher Therapie zum nächstmöglichen Termin – das wird in der Regel am Ende des Schuljahres sein – in die für sie zuständige Schule überwiesen.

In Ausnahmefällen ist bei Schülern, bei denen nach einer angemessenen Behandlungszeit keine weiteren therapeutischen Fortschritte zu erzielen sind, zu überlegen, ob der Verbleib in der Schule für Sprachbehinderte sinnvoll erscheint oder ob andere Maßnahmen förderlicher sind.

3.4.2 Einzeltherapie

Im allgemeinen wird jedes sprachbehinderte Kind zunächst einzeln behandelt, damit es sich auf die neuen Maßnahmen einstellen kann. Die Einzeltherapie bietet die Möglichkeit, auf die individuellen Belange des Kindes einzugehen, einen engen Kontakt herzustellen und über die persönliche Bindung zum Therapeuten Bereitschaft und aktive Mitarbeit zu erzielen. Über die weiteren Schritte — ob Einzel- oder Gruppentherapie — muß von Fall zu Fall entschieden werden.

Für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten ist oft die Einzeltherapie vorzuziehen, da sie die besseren Möglichkeiten für individuelle Maßnahmen bietet.

Die Dauer der jeweiligen Therapieeinheit soll dem Vermögen des Kindes angemessen sein und etwa 15 Minuten betragen. Bei bestimmten Therapievorhaben ist die Anwesenheit eines Erziehungsberechtigten anzustreben, um sein Verständnis für das Kind zu erweitern, ihn mit speziellen Maßnahmen vertraut zu machen und ihn in den Stand zu setzen, die notwendige häusliche Übungsbehandlung durchzuführen. Die sich daraus ergebende Arbeitsgruppierung, Sprachheilpädagoge — Mutter oder Vater — Kind, ist ein wesentlicher therapeutischer Faktor.

3.4.3 Gruppentherapie

Ist ein Therapieansatz gefunden, können Kinder und Jugendliche einer bestimmten Alters- oder Entwicklungsstufe mit gleichen oder ähnlichen Symptomen auch in einer Gruppe zusammengefaßt und behandelt werden.

Die Gruppe sollte im allgemeinen 3 bis 5 Teilnehmer umfassen.

Der Behandlungseffekt kann durch die besondere Gruppensituation gesteigert werden. Aus dem Gefühl der Sicherheit, der Geborgenheit und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe erwachsen soziale Verhaltensformen im wetteifernden Miteinander und gegenseitiger Rücksichtnahme.

Die Stundentafeln

Grundschule, Beobachtungsstufe, Hauptschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	14	12	14	15							
Heimatkunde											
Deutsch					5	5	5	5	4		
Rechnen/ Raumlehre		4	4	5	4	4	4	4	4		
Geschichte											
Gemeinschafts- kunde							4	4			4
Erdkunde					6	6					
Naturkunde							4	4			2
Naturlehre											
Religion			1	2	2	2	2	1	1		
Musik				2	2	2					
Bildn. Gestalten											
Werken					3/1	3/1	3	4			9/3
Nadellarbeit			1/1	1/1			2/1	2/1			
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung	2	3	3	3	3	3	3	3	3		
Englisch					5/3	5/3	3/1	3/2	3/1		
Schüler- grundstunden	16	19	23	28	30	30	30	30	30		
Kurse											
Förderstunden	2	2	2	2	2	2	1	1	1		
Klassenteilungen			1	1	4	4	2	3	4		
Therapie	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	22	25	30	35	40	40	37	38	39		

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Realschule

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Deutsch							4	4	4	4	
Gemeinschafts- kunde							4	4	4	5	
Geschichte, Erkunde											
Religion							2	1	1	2	
Mathematik							4	4	4	4	
Physik, Chemie							2	3	2	2	
Biologie							2	1	2	2	
Bildn. Gestalten							3	4	4	3	
Musik											
Werken/ Nadelarbeit							} 2/1	} 2/1	} 2/1	} 2/1	
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung							3	3	3	3	
Englisch							4	4/2	4/2	3/2	
Wahlpflichtfach								2	2	2	
Schüler- grundstunden							30	32	32	32	
Kurse											
Förderstunden											
Klassenteilungen							1	3	3	3	
Therapie							4	4	4	4	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden							35	39	39	39	

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

4.1 **Erläuterungen zu den Stundentafeln**

Die Schule für Sprachbehinderte hat die Lehrpläne der Grundschule, der Beobachtungsstufe, der Hauptschule und gegebenenfalls den der Realschule zu erfüllen.

Einige Änderungen werden durch die spezifischen Erfordernisse der Schule für Sprachbehinderte notwendig. Zusätzliche Lehrerstunden stehen zur Verfügung für die Kinder der Schule für Sprachbehinderte durch:

- | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. logopädische Maßnahmen, 2. allgemeine sprachheilpädagogische Maßnahmen, 3. Sprach- und Hörprüfungen, 4. Testuntersuchungen. | } | siehe Stundentafel (Therapie in der Schule) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------|

Stunden für sprachbehinderte Kinder, die ambulant behandelt werden, durch:

1. Erfassung und Beratung,
2. Sprachambulanz,
3. Sprachbehandlung in den diagnostisch-therapeutischen Spielgruppen,
4. Testuntersuchungen,

werden in den Stundentafeln nicht erfaßt.

5 **Lehrplan**5.1 **Besondere Lernbereiche**

Der Unterricht und die Erziehung an der Schule für Sprachbehinderte werden hinsichtlich der Inhalte und der Zielsetzungen nach den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule, der Beobachtungsstufe und der Haupt- und Realschule der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung vom 1. 8. 1973 durchgeführt.

In didaktischer und methodischer Hinsicht bieten einzelne Lernbereiche bzw. Fächer besonders günstige Möglichkeiten der therapeutischen Einwirkung.

Im folgenden werden einige Bereiche beispielhaft aufgezeigt.

5.1.1 *Deutsch*

Das Verhältnis des sprachbehinderten Schülers zur Sprache ist gestört, wenn

- die sprachliche Entwicklung verzögert ist,
- die Lautbildung Mängel aufweist,
- der grammatische und syntaktische Sprachaufbau nicht der Altersnorm entspricht,
- der Sprechablauf weitgehend behindert ist,
- die Schüler sprechscheu und in ihrer Ausdrucksfähigkeit eingeschränkt sind.

5.1.1.1 **Sprachliche Gestaltung**

Es kommt darauf an, das Kind zum Sprechen zu motivieren. Dazu dienen über den üblichen Rahmen hinaus Sprechspiele, Märchen, Rollenspiele u.a. Auswendiglernen und freies Nachgestalten von Spielszenen und Geschichten können Wortschatz und Diktion bereichern und die Sprechdisposition festigen.

In den oberen Klassen wird durch Nacherzählungen, Umsetzung von Geschichten in Spielszenen oder Hörspiele auf Tonband die Anwendung eines differenzierten Wortschatzes und spezifischer Diktion ermöglicht und die Einstellung auf eine höhere angemessene Sprachebene erreicht. Stegreif- und Laienspiele fördern die Selbstdarstellung durch Sprache.

Die sprachliche Bewährung hilft dem Kind, seine Hemmungen abzubauen, Mitteilungsbereitschaft zu wecken und seine Ausdrucksfähigkeit zu erweitern.

5.1.1.2 **Lesen**

Einschulung und Beginn des Leselernprozesses fallen zeitlich oft mit einer kritischen Phase in der Entwicklung des sprachbehinderten Kindes zusammen. Um Überforderungen zu vermeiden, sind die Faktoren, die zur Lesefertigkeit führen, wie akustische und optische Aufnahme-, Differenzierungs- und Gedächtnisfähigkeit durch geeignete Übungen besonders vor dem Leseunterricht zu berücksichtigen. So ist im akustischen Bereich ein Hörtraining mit verschiedenen Geräuschen, Klängen, Lauten und Lautfolgen sowie mit rhythmisch, melodisch und dynamisch gesprochenen Versen, Reimen, Sätzen und Geschichten notwendig. Im optischen Bereich bieten sich Zuordnungs-, Unterscheidungs- und Bestimmungsübungen (z.B. Puzzle, Unterscheiden von Farben und Formen) an.

Durch das Lesen können vor allem den Stammlern, Dysgrammatikern, Stotterern therapeutische Hilfen gegeben werden. Aufgaben und Übungen lassen sich individuell gestalten und damit verbinden.

5.1.1.3 **Rechtschreibung**

Erfahrungsgemäß befinden sich an den Schulen für Sprachbehinderte relativ viele Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche. Für sie sollen auf allen Stufen klassenübergreifende Fördermaßnahmen durchgeführt werden.

5.1.2 *Spiel*

Das Spiel gehört in seinen vielfachen Formen zur Arbeit jeder Schule für Sprachbehinderte. Es verbindet als Bildungsprinzip verschiedene Fächer und formt nachhaltig die Kräfte, indem es alle Seiten der Persönlichkeit erfaßt. So ist es Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung, die mit der Förderung individueller Anlagen die Einordnung in eine Gemeinschaft vorbereitet und unterstützt.

Den verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen entsprechen bestimmte Spielformen, die zunächst aus dem Spieltrieb ohne darstellende Absicht entstehen und sich im Laufe der Schulzeit bis hin zu den verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung und Darstellung entwickeln. Sie für die Sprachtherapie nutzbar zu machen, ist Aufgabe planmäßiger pädagogischer Lenkung.

5.1.3 *Sport*

Sprachbehinderte zeigen häufig Auffälligkeiten im körperlichen Erscheinungsbild und der Motorik, die sich als Übersteigerung oder Hemmung in den Bewegungsabläufen darstellen können. Daher muß für den Sportunterricht entsprechend seiner Bedeutung für Sprachbehinderte genügend Zeit zur Verfügung stehen. Als fester Bestandteil der Therapie sind tägliche Übungen der Motorik anzustreben.

5.1.4 *Rhythmisch-musikalische Erziehung*

Durch Einbeziehung der rhythmisch-musikalischen Erziehung in die Arbeit der Schule für Sprachbehinderte wird der Schüler komplex angesprochen. In diesem Lernbereich wird besonders das Zusammenspiel von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften gefördert.

Damit erfüllt die rhythmisch-musikalische Erziehung therapeutische Aufgaben wie z.B. Sinnes-, Konzentrations- und Gestaltungsschulung und begünstigt darüber hinaus die Sozialisierung.

5.1.5 *Bildende Kunst*

Die bildende Kunst soll auch an den diagnostischen Ergebnissen orientiert in den Dienst der Therapie gestellt werden.

Die therapeutische Ausrichtung darf aber die eigentliche Unterrichtsaufgabe nicht verfälschen. Es kommt darauf an, die bildnerischen Probleme zu sehen und Wege zu finden, so daß sich in der Bewältigung der Aufgabe für den Schüler eine therapeutische Wirkung ergibt. So können z.B. gezielte Themenstellung, Technik und Farbthematik zum Lösen bzw. Zügeln von Aggressionen, zum Überwinden von Ängsten und zum Steuern der Motorik führen.

Literaturhinweise (Auswahl)

Die aufgeführten Titel stellen eine bibliographische Auswahl dar, die als Grundlage für eine Lehrerbücherei im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik angesehen werden kann. Die Schriften sind so ausgewählt, daß eine breite Orientierung gewährleistet ist. Sie bieten die Möglichkeit, zu spezielleren Studien überzugehen, wenn die Anschlußliteratur beachtet wird.

Allgemeine Sonderpädagogik

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin ²1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Heckel, G., u.a. (Hrsg.)

Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968.

Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin ³1969.

Jussen, H. (Hrsg.)

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Roth, H.

Begabung und Lernen. Stuttgart ⁴1969.

Solarová, S. (Hrsg.)

Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.

Thimm, W. (Hrsg.)

Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

das behinderte Kind.

Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf. Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.

Die Rehabilitation.

Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. — Stuttgart. 1. Jg. 1962.

Heilpädagogische Forschung.

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H., Berlin. 1. Jg. 1969.

Sonderpädagogik.

Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A., Berlin. 1. Jg. 1970.

Zeitschrift für Heilpädagogik.

Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Sprachheilkunde und Sprachbehindertenpädagogik

Umfassende Darstellungen

Atzesberger, M., und Hahn, E.

Probleme der Legastheniepädagogik in der Primar- und Sekundarstufe. Schwäbisch Gmünd 1972.

Becker, K. P., und Sovák, M.

Lehrbuch der Logopädie. Berlin 1971.

Becker, R.

Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht. Berlin 1967.

Berendes, J.

Einführung in die Sprachheilkunde. Leipzig 1965.

Berendes, J., und Link, R.

Hals-Nasen-Ohrenheilkunde, 3. Band. Stuttgart 1963.

Berendes, J., und Schilling, A.

Stimm- und Sprachstörungen (Schallplatte mit Text). München 1962.

Biglmaier, F.

Lesestörungen, Diagnose und Behandlung. Basel 1960.

Böhme, G.

Stimm-, Sprach- und Hörstörungen. Jena 1969.

Braun, R.

Vorschläge zur Therapie von Aphasien. Hamburg 1973. Beiheft Nr. 3 zur „Sprachheilarbeit“.

Fernau-Horn, H.

Die Sprechneurosen. Stuttgart 1969.

Früh, K. F.

Kybernetik der Stimmgebung und des Stotterns. Zürich und Stuttgart 1965.

Führung, M., und Lettmayer, O.

Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 1970.

Grisseemann, H.

Die Legasthenie als Deutungsschwäche. Bern 1968.

Günther, W., und Hahn, K.-H.

Aus der Entwicklung und Arbeit des Hamburger Sprachheilwesens, Ehrengabe der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 1962.

Hansen, K.

Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle 1929.

Hartlieb, K.

Praktikum der Stimm- und Sprachheilkunde aus biokybernetischer Sicht. München/Basel 1969.

Heese, G.

Zur Verhütung und Behandlung des Stotterns. Berlin 1967.

Henning, W.

Beiträge zur Erforschung des Stotterns. München/Basel 1959.

Hess, M.

Die Sprachprüfung in der logopädischen Praxis. Freiburg/Schweiz 1959.

Judovitek, F., und Lusiga, A. R.

Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf 1970.

- Kramer, J.
Der Sigmatismus, Bedingungen und Behandlung, Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik, Bd. 23. Solothurn/Schweiz 1967.
- Krech, H.
Die Behandlung gestörter S-Laute. Berlin 1969.
- Luchsinger-Arnold
Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Bd. 1: Die Stimme und ihre Störungen, Bd. 2: Die Sprache und ihre Störungen. Wien ²1971.
- Luchsinger, R.
Poltern. Berlin 1963.
- Meyer, H. und R.
Lese-Rechtschreibschwäche und die Behandlung im Unterricht. Bd. I und II. Hannover 1971.
- Orthmann, W.
Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
- Orthmann, W.
Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Schriften zur Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin. Heft 2, 1972.
- Orthmann, W.
Sprechkundliche Behandlung funktioneller Stimmstörungen. Halle 1956.
- Reckling, H. J.
Rhythmisch-musikalische Erziehung in der Sprachheilschule. Berlin 1965.
- Schilling, A.
Über Sprechverständlichkeitsmessung (Marburger Sprechteste) in: Archiv für HNO-Heilkunde. 1958.
- Schilling, R.
Das kindliche Sprechvermögen. Freiburg 1956.
- Seemann, M.
Sprachstörungen bei Kindern. Berlin 1969.
- Shehan, J. G.
Stuttering. Research and Therapy. New York/Evanston/London 1970.
- Sovák, M.
Pädagogische Probleme der Lateralität. Berlin 1968.
- Stein, L.
Sprach- und Stimmstörungen und ihre Behandlung in der täglichen Praxis. Wien/Leipzig/Bern 1957.
- Tamm, H.
Die Betreuung legasthenischer Kinder. Weinheim 1970.
- Tessenow, A. J.
Stotterer-Fibel. Stuttgart 1958.
- Thorwarth, H., und Wiechmann, J.
Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1970.
- Valtin, R.
Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. Weinheim 1970.
- Wängler, H. H.
Leitfaden der pädagogischen Stimmbehandlung. Berlin 1966.
- Weinert, H.
Die Bekämpfung von Sprechfehlern. Berlin 1968.
- Wendlandt, W.
Resozialisierung erwachsener Stotternder. Berlin 1972.
- Westrich, E.
Der Stotterer, Psychologie und Therapie. Bonn/Bad Godesberg 1971.

- Harbauer, Lempp, Nessen, Strunk
Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie. Berlin/Heidelberg 1971.
- Meierhofer, M., und Keller, W.
Frustration im frühen Kindesalter. Bern/Stuttgart 1966.
- Mierke, K.
Psychohygiene im Schulalltag. Stuttgart 1967.
- Moreno, J. L.
Psychodrama. New York 1946.
- Remplein, H.
Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München/Basel 1962.
- von Staabs, G.
Der Sceno-Test. Stuttgart 1951.
- Weber, D.
Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung. Bern/Stuttgart/Wien 1970.
- Wewether, K. H.
Intell. und Intelligenzmessung. Darmstadt 1972.

Sprachwissenschaft und Sprachpsychologie

- Helmers, H. (Hrsg.)
Zur Sprache des Kindes. Darmstadt 1969.
- Hörmann, H.
Psychologie der Sprache. Berlin/Heidelberg/New York 1971.
- Kainz, F.
Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter. München/Basel 1964.
- Kainz, F.
Psychologie der Sprache. 2. Band. Stuttgart 1960ff.
- Strehle, H.
Vom Geheimnis der Sprache, Sprachliche Ausdruckslehre, Sprachpsychologie. München/Basel 1956.
- Weissgerber, L.
Von den Kräften der deutschen Sprache. 4. Band, erw. Auflage. Düsseldorf 1962.

Fachzeitschriften

- Der Sprachheilpädagoge,
hrsg. von der österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Wien 1. Jg. 1969
- Die Sonderschule,
Verlag: Volk und Wissen. Berlin. 1. Jg. 1955.
- Die Sprachheilarbeit,
hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Hamburg. 1. Jg. 1956.
- Folia Phoniatica,
Offizielles Organ der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie, Karger, S., Basel/München/Paris, 1. Vol. 1948.
- Heilpädagogische Forschung,
hrsg. von H. von Bracken und H. Wegener. Marhold, Berlin. 1. Jg. 1964.
- Sachkatalog zur „Sprachheilarbeit“
(Jahrgänge 1956—1968, vollständige Angabe der Verfasser und Beiträge); zusammengestellt von K.-H. Hahn, Hamburg.

Sonderpädagogik,

Verlag C. Marhold, Berlin, 1. Jg. 1971.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik,

Institut für Heilpädagogik Luzern (früher Heilpädagog. Werkblätter) 1. Jg. 1931.

Zeitschrift für Heilpädagogik,

Organ des Verbandes Deutscher Sonderschulen. Hannover. 1. Jg. 1950.

Tagungsberichte

Tagungsberichte (hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik), Verlag Wartenberg & Söhne, Hamburg.

1929 — Halle: Das sprachkranke Kind

1955 — Hamburg: Theorie und Praxis der Stottererbehandlung

1956 — Hamburg: Die menschliche Stimme

1958 — Berlin: Team-Arbeit bei der Therapie von Sprachstörungen

1960 — Hamburg: Allgemeine und angewandte Phonetik

1962 — Hildesheim: Akustische und motorische Probleme in der Sprach- und Stimmbehandlung

1964 — Marburg: Die Rehabilitation der Sprachgeschädigten und das BSHG

1966 — Köln: Sprachheilpädagog. und hirnpatholog. Probleme bei der Rehabilitation von Hirn- und Sprachgeschädigten

1968 — München: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik

1970 — Bremen: Sprachstörung und Mehrfachbehinderungen

1972 — Heidelberg: Behandlung — Bildung — Erziehung Sprachbehinderter.

Richtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
an der Schule für Verhaltensgestörte**

Inhaltsübersicht

Seite

1	Die Schule für Verhaltensgestörte und ihre Aufgabe	215
1.1	Auftrag und Ziel	215
1.2	Die Schüler	215
1.3	Der Lehrer	216
1.4	Der organisatorische Rahmen	216
1.5	Die Schule für Verhaltensgestörte im allgemeinen Schulwesen	217
2	Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren	217
3	Erziehung, Unterricht und Therapie	217
3.1	Die individuelle Diagnose	217
3.1.1	Eingangsd Diagnose	218
3.1.2	Ergänzende Beobachtungen	218
3.2	Die Erziehung	218
3.2.1	Grundformen der Erziehung	218
3.2.2	Annehmen des Kindes	218
3.2.3	Erziehungsstil	219
3.2.4	Erziehung in der Gruppe	219
3.2.5	Aufbau des Erziehungsfeldes	220
3.3	Der Unterricht	220
3.3.1	Neuanfang	220
3.3.2	Unterrichtsorganisation	220
3.3.3	Unterrichtsprinzipien	221
3.3.3.1	Rationalisierung	221
3.3.3.2	Emotionalisierung	222
3.3.3.3	Rhythmisierung	222
3.3.3.4	Sprachbildung und Sprachbehandlung	222
3.4	Die Therapie	222
3.4.1	Psychotherapeutische Verfahren	223
3.4.1.1	Spieltherapie	223
3.4.1.2	Musische Formen der Therapie	223
3.4.1.3	Gesprächspsychotherapie	223
3.4.2	Verhaltenstherapeutische Verfahren	223
3.4.2.1	Operantes Konditionieren	224
3.4.2.2	Lernen am Modell	224
3.4.2.3	Angstbefreiung durch Entspannung (systematische Desensibilisierung)	224
4	Die Stundentafel	225
5	Literaturhinweise	226

Die Schule für Verhaltensgestörte und ihre Aufgabe

Auftrag und Ziel

In der Schule für Verhaltensgestörte werden Kinder und Jugendliche erzogen, unterrichtet, beraten und behandelt, die in ihrem Verhalten derart gestört sind, daß sie im Klassenverband der allgemeinen Schule nicht hinreichend gefördert werden können. Die Schule für Verhaltensgestörte hat die Aufgabe, Verhaltensstörungen möglichst zu beheben oder so weit abzubauen, daß die gestörten Schüler befähigt werden, altersgemäßes Verhalten und diesem entsprechende Leistungen zu erreichen. Um dieser Aufgabe nachzukommen, müssen ursächliche Bedingungen sowie Entwicklungen und Umstände, die Verhaltensstörungen auslösen, begünstigen und fördern, aufgedeckt werden.

Ziel der Schule für Verhaltensgestörte ist es, die Schüler möglichst bald in die Klasse der allgemeinen Schule zurückzugliedern, die ihrem Leistungsstand entspricht. Wenn die Rückschulung nicht während der Vollzeitschulpflicht ermöglicht werden kann, können die Schüler an der Schule für Verhaltensgestörte den Hauptschulabschluß erlangen.

Die Schüler

Die Schüler der Schule für Verhaltensgestörte zeigen bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz Störungen in den Bereichen des Sozial- und Lernverhaltens sowie im emotionalen und im psychosomatischen Bereich. Die Störungen treten in der Regel übergreifend auf, können sich jedoch auch auf einen einzelnen Bereich beschränken.

Der soziale Bereich

Hier zeigen sich: Bedrängung der Gemeinschaft mit den Merkmalen des Egoismus, der gesteigerten Aggressivität, des rücksichtslosen Einsetzens, der übersteigerten Selbsteinschätzung und der unkontrollierten Gefühlsäußerung; Bedrängung durch die Gemeinschaft mit den Erscheinungsweisen Ängstlichkeit, Durchsetzungsschwäche, Überempfindlichkeit und Kontaktarmut; Überanpassung mit den extremen Formen der Unterwürfigkeit, Übereiferkeit und Anbiederung.

Der schulische Leistungsbereich

Auch bei überdurchschnittlicher Intelligenz kann eine allgemeine Schulleistungsschwäche auftreten, die häufig verbunden ist mit Konzentrations- und Verfügungsschwächen. Lese-Rechtschreibschwäche und Rechenschwäche sind des öfteren festzustellen.

Der emotionale Bereich

Besondere Kennzeichen sind Abwehrhaltungen: Trotz, Aggressionen, Weglaufen, Schulschwänzen, Verschlossenheit, Unansprechbarkeit, Kontaktverweigerung.

Der psychosomatische Bereich

Es liegen Störungen vor wie: Einnässen, Einkoten, Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Schlafstörungen. Auch sind eine vegetative Übererregbarkeit und eine erhöhte Anfälligkeit für Krankheiten zu verzeichnen.

Nicht selten treten im Sinne der Mehrfachbehinderung einzelne der genannten Störungen in Verbindung mit Sprachstörungen wie Lispeln, Stammeln, Poltern und leichtem Stottern auf. Unter dem Gesichtspunkt der Mehrfachbehinderung ist auch jenes Schulleistungsversagen zu sehen, das im Einzelfall bereits zur Überprüfung und wegen des errechneten Intelligenzwertes zur Abweisung durch die Lernbehindertenschule geführt hat. Andere mit Verhaltensstörungen gekoppelte Behinderungen als die hier bezeichneten werden von der Schule für Verhaltensgestörte in der Regel nicht erfaßt.

Verhaltensstörungen haben vielfältige Ursachen, zu deren Erklärung die verschiedenen Ansätze zu berücksichtigen sind, die durch Medizin, Pädagogik, Psychologie und Soziologie bereitgestellt werden.

Der medizinische Aspekt

Sowohl Erb- und Geburtsschäden wie auch später erworbene organische Schädigungen können Verhaltensstörungen verursachen, wobei den Hirnschädigungen und Drüsenstörungen besondere Bedeutung zukommt.

Der pädagogische Aspekt

Fehlleitende Erziehungsstile und -mittel der für das Kind wichtigen Bezugspersonen können zu Verhaltensstörungen führen. Dabei spielen übermäßige Behütung, Verwöhnung, Ablehnung, inkonsequente Erziehung, Gewährenlassen, Über- und Unterforderung eine Rolle.

Der psychologische Aspekt

Tiefenpsychologie und Lernpsychologie bieten verschiedenartige Modelle für die Entstehung von Verhaltensstörungen an. Nach dem tiefenpsychologischen Ansatz liegen die Ursachen von Verhaltensstörungen in unbewältigten Konflikten der frühen Kindheit. Die Lernpsychologie betont, daß Verhaltensstörungen aus falschen, mangelhaften oder fehlenden Lernprozessen hervorgehen.

Der soziologische Aspekt

Soziokulturell ungünstige Verhältnisse, wie sie insbesondere in der Unterschicht gegeben sind, können ebenso wie die Situation der unvollständigen und der gestörten Familie sowie der Ersatzfamilie (Pflegestelle, Heim) Ursachen für Verhaltensstörungen sein.

Ursachen der im Sinne der Mehrfachbehinderung mit Verhaltensstörungen gekoppelten Lern- und Sprachstörungen können genauso vielfältig und verzweigt sein wie die der Verhaltensstörungen selbst.

1.3 Der Lehrer

Der Lehrer an der Schule für Verhaltensgestörte wird in einem sonderpädagogischen Universitätsstudium ausgebildet. Das Nähere ist geregelt in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen“ vom 11. 6. 1968 und in der „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für die Lehramter und die Erweiterten Lehramter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe“ vom 4. 12. 1973. Aufgrund der vorkommenden Mehrfachbehinderungen verhaltensgestörter Schüler ist insbesondere eine Kombination mit den Fachrichtungen der Lernbehinderten- oder Sprachbehindertenpädagogik erforderlich.

Wegen der Besonderheit des Aufnahmeverfahrens ist eine enge Zusammenarbeit mit der Dienststelle Schülerhilfe und persönlicher Kontakt mit den zuständigen Schulpsychologen nötig. Hospitieren und Beurteilen der zur Aufnahme gemeldeten Schüler sowie kollegiale Beratung der Lehrer dieser und anderer schwieriger Schüler sind besondere Merkmale der Zusammenarbeit mit den abgebenden Schulen. Hinzu kommt die Elternberatung.

1.4 Der organisatorische Rahmen

Die Schule für Verhaltensgestörte umfaßt in der Regel die Klassen 1 bis 9, gegliedert nach Grundschule (Klassen 1 bis 4), Beobachtungsstufe (Klasse 5 und 6) und Hauptschule (Klassen 7 bis 9). Die Arbeit orientiert sich an den „Richtlinien und Lehrplänen“ für die Grundschule, die Beobachtungsstufe der Volksschule und die Hauptschule, Hamburg 1973.

Wenn auch eine ausgewogene Zusammensetzung der Klassen in bezug auf Alter, Symptomatik und Leistungsstand angestrebt wird, ist die innere Differenzierung des Unterrichts notwendiges Prinzip. Innerhalb der Klassen werden Leistungsgruppen gebildet oder Schüler im Einzelunterricht gefördert, damit bei speziellen Ausfällen wie der Lese-Rechtschreib-Schwäche oder der Rechen-Schwäche Hilfe gegeben werden kann.

Alle Schüler der Verhaltensgestörtenschule bedürfen der speziellen Therapie (s. 3.4), die vor allem in der ersten Zeit nach der Ein- bzw. Umschulung in verstärktem Maße durchgeführt werden muß. Im Rahmen der Halbtagsschule muß die Therapie aus organisatorischen Gründen in der Regel während der Unterrichtsstunden stattfinden.

Außenstellen werden insbesondere für jüngere verhaltensgestörte Kinder eingerichtet, um ihnen allzu weite Wege zu ersparen und um sie vor Gefährdungssituationen auf dem Weg zur Schule zu bewahren. Die Außenstellen gehören organisatorisch zur Schule für Verhaltensgestörte.

1.5

Die Schule für Verhaltensgestörte im allgemeinen Schulwesen

Alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen haben das gleiche Recht auf eine ihrer Eignung entsprechende Bildung. Die Schule für Verhaltensgestörte steht den Kindern zur Verfügung, für die dieses Recht infolge ihrer Verhaltensstörungen im Rahmen des allgemeinen Schulwesens nicht zu verwirklichen ist.

Wenn durch spezielle Maßnahmen in der Schule für Verhaltensgestörte die Verhaltensstörungen soweit behoben sind, daß die Schüler den Anforderungen der allgemeinen Schule gewachsen sind, werden sie zurückgeschult. Die Schule für Verhaltensgestörte versteht sich also grundsätzlich als Durchgangsschule und muß daher im Hinblick auf Stoffauswahl und unterrichtliche Anforderungen die Lehrpläne der allgemeinen Schulen zugrunde legen.

Da der Schule für Verhaltensgestörte durch ihren organisatorischen Rahmen, hinsichtlich ihrer therapeutischen Maßnahmen und des Personenkreises, der direkt betreut wird, Grenzen gesetzt sind, bedarf es der Zusammenarbeit mit weiteren Einrichtungen zur Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher.

Bestehende Einrichtungen dieser Art sind:

- die Arbeitsgruppe Haus- und Krankenhausunterricht,
- die Schulen in den Heimen,
- die Erziehungsberatungsstellen,
- der Schulärztliche Dienst,
- die Kleinklassen für verhaltensgestörte Kinder an allgemeinen Schulen,
- die Dienststelle Schülerhilfe,
- die Bezirksjugendämter.

2

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren

Das Aufnahme- und Überweisungsverfahren von verhaltensgestörten Schülern ist in den „Bestimmungen über die Aufnahme in die Sonderschule“ geregelt.

Zwingende Gründe zur Aufnahme in die Schule für Verhaltensgestörte sind:

- Erhebliches Leistungsversagen bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz,
- stark störendes Verhalten in der Lerngruppe,
- Gefährdung von Personen und Sachen,
- Gefährdung der eigenen Person durch sich selbst oder durch andere,
- Hilflosigkeit in der angemessenen Verarbeitung von Erlebnissen (z.B. zu große Ängstlichkeit, Neigung zum Rückzug, Ausweichen vor Schwierigkeiten).

3

Erziehung, Unterricht und Therapie

Das gestörte Kind bedarf der besonderen Hilfe, damit es sich in seinem künftigen Leben zurechtfindet und als mündiger Mensch innerhalb der Bedingungen und Ansprüche seiner privaten, sozialen und beruflichen Existenz bestehen kann. Lebensorientierung und Lebensbewältigung in diesem Sinne werden in der Schule für Verhaltensgestörte — wie in der allgemeinen Schule — als Richtziel schulischer Bildung und Erziehung angestrebt. Diesem Richtziel dienen alle erzieherischen, unterrichtlichen und therapeutischen Bemühungen. Alle drei Formen der Beeinflussung des Kindes sind vielfältig ineinander verwoben und ergänzen sich gegenseitig. Sie sind somit weniger getrennte Arbeitsgebiete als vielmehr Schwerpunkte im Gesamtverlauf der Bemühungen um das gestörte Kind in der Schule. Voraussetzung für alle Maßnahmen ist die eingehende individuelle Diagnose, die die Aufstellung eines Erziehungs-, Unterrichts- und Therapieplans ermöglicht.

3.1

Die individuelle Diagnose

In der Schule für Verhaltensgestörte ist ein wirkungsvolles Arbeiten nur dann möglich, wenn der Lehrer einen umfassenden Überblick besitzt über die schulische Leistungsfä-

higkeit und den gegenwärtigen Leistungsstand des Kindes, über die Symptome und psychischen Störungen, die zur Einweisung in die Schule für Verhaltensgestörte geführt haben, und über die wirtschaftlichen und familiären Verhältnisse, die für die psychische Fehlentwicklung verantwortlich sind.

3.1.1 *Eingangsdiagnose*

Bei der Aufnahme des Schülers in die Schule für Verhaltensgestörte liegen die bei der schulppsychologischen Untersuchung erhobenen Daten und ein schulppsychologisches Gutachten vor. Daneben enthält der gleichzeitig vorliegende Schülerbogen einen Überblick über die Leistungen des Schülers in den einzelnen Fächern und zumeist auch Angaben über Auffälligkeiten in seinem sozialen Verhalten. Auf diese Weise erhält die Schule erste Aufschlüsse über die Persönlichkeit des verhaltensgestörten Schülers. Die Diagnose ist damit jedoch nicht abgeschlossen. Es muß versucht werden, weiteres Datenmaterial zu sammeln, um die Störungen des Kindes genauer beschreiben und die Hintergründe für sein Fehlverhalten feststellen zu können.

3.1.2 *Ergänzende Beobachtungen*

Die Beobachtungen des Lehrers während des Unterrichts und die Ergebnisse von Elterngesprächen sollten zweckmäßigerweise schriftlich niedergelegt werden. Diese Daten zusammen mit dem schulppsychologischen Gutachten und dem Schülerbogen ermöglichen die Aufstellung eines Erziehungs- und Therapieplanes, der gegebenenfalls ergänzt und dessen Durchführung fortlaufend überprüft werden muß.

3.2 **Die Erziehung**

Das Fehlverhalten des Kindes kann u.a. durch fehlerhafte und unangemessene Erziehung entstanden sein. Bestimmte Grundformen der Erziehung können diese Fehlhaltungen in positivem Sinne verändern, wenn es dem Lehrer gelingt, eine persönliche Bindung zum gestörten Kind herzustellen. Voraussetzung ist die unbedingte Annahme des Kindes durch den Lehrer. Erziehungsstil, Erziehungs- und Aufbau der Gruppe und Aufbau des Erziehungsfeldes sind weitere bedeutsame Gesichtspunkte im gesamten Erziehungsprozeß.

3.2.1 *Grundformen der Erziehung*

Die Diagnose zeigt, ob das gestörte Kind bisher zu wenig, widersprüchlich, auf falsche Verhaltensweisen hin oder zu einengend erzogen worden ist, oder ob die Erziehung nicht behebbare Mängel der Ausstattung beim Kind zu wenig berücksichtigt hat. Ein mangelhaft erzogenes Kind bedarf der Nacherziehung, d.h. notwendige, aber fehlende Verhaltensweisen müssen nachträglich anerzogen werden. Das gelingt bei jüngeren Kindern besser als bei älteren. Umerziehung ist für alle Kinder angezeigt, die fehlorientiert, inkonsequent oder übermäßig erzogen worden sind. Bei diesen Kindern müssen unangemessene Verhaltensformen verändert, Widersprüche zwischen verschiedenen Verhaltensformen beseitigt und die einengenden Wirkungen bestimmter Verhaltensformen aufgehoben werden. Der Erfolg der Bemühungen hängt z.T. davon ab, wie lange diese Verhaltensweisen schon bestanden haben. Sondererziehung wird notwendig bei Kindern mit Mängeln im psycho-physischen Bereich. Hier gilt es, verbliebene Funktionsreste auszuschöpfen bzw. noch vorhandene Funktionsreserven zu mobilisieren. Ferner geht es darum, das Kind zu befähigen, seine Behinderung anzunehmen, sowie auch darum, seine Eingliederung in die Gesellschaft zu unterstützen.

3.2.2 *Annehmen des Kindes*

Mangelnde Bindung hat bei verhaltensgestörten Kindern vielfach Gefühle der Ungeborgenheit und Angst entstehen lassen. Mängel an Freiheit haben die Aggressionsbereitschaft verstärkt und die Fähigkeit, Initiative zu ergreifen, erheblich vermindert. Deshalb bedarf das gestörte Kind grundsätzlich und vorbehaltlos der offenen, annehmenden Haltung und der persönlichen Zuwendung des Lehrers, die eine tragfähige Bindung möglich machen.

Die Annahme des verhaltensgestörten Kindes mit seinen Schwierigkeiten und Konflikten, mit seinen Aggressionen, seinem Versagen, seinem Mißtrauen und seiner Angst bedeutet, auf alle abwertenden Urteile und Reaktionen zu verzichten, wohlwollende Toleranz zu üben und angemessene Hilfen zu bieten. Der Lehrer, der auf das Kind anders reagiert als die bisherige Umwelt, kann das Vertrauen des Kindes erlangen und dadurch die Umorientierung einleiten. Das bedeutet allerdings nicht, alles hinzunehmen, was das Kind tut oder will. Vom Lehrer wird deshalb kritische Solidarität gefordert. Annehmen des Kindes als Person und Widerstand gegen seine unangemessenen Verhaltensweisen vermitteln eine entscheidende Grunderfahrung für das Kind: Geborgenheit.

3.2.3

Erziehungsstil

Der Erziehungsstil in der Schule für Verhaltensgestörte muß in besonderem Maße auf die Bedürfnisse auffälliger und gestörter Kinder abgestimmt sein. Der Lehrer muß sich bewußt sein, in welchem Ausmaß er durch sein eigenes Verhalten bestimmte Verhaltensweisen der Schüler auslöst, verstärkt, verhärtet oder abschwächt. Strenge Disziplin und Kontrolle haben bei verhaltensgestörten Kindern erfahrungsgemäß nur Scheinerfolge. Sie bewirken zwar Anpassung, aber nicht eine grundlegende Änderung des Fehlverhaltens. Auf Dauer kann nur ein partnerschaftliches Lehrerverhalten eine Auflockerung und Umorientierung ermöglichen. Dabei dürfen anfängliche oder auch länger währende Schwierigkeiten und scheinbare Erfolglosigkeit keinen Wechsel in autokratische, harte Formen auslösen. Ebensovienig sind das ständige Ausweichen und die Flucht in resigniertes Treibenlassen die geeignete Erziehungshaltung.

Wichtig ist, daß in den täglichen Konfliktsituationen die verhängnisvolle, sich steigernde Wechselwirkung zwischen dem Widerstand leistenden Schüler und dem umso stärker fordernden Lehrer unbedingt vermieden wird. Dies gelingt nur in dem Maß, wie der Lehrer aus der Kenntnis der Sachverhalte Verständnis für Gefühle, Motive und Erlebnisse der Schüler aufzubringen vermag und mit welchen Mitteln er die notwendigen Begrenzungen bei unmittelbar störendem und sozial schädlichem Verhalten der Schüler setzt. Dabei bieten Maßnahmen eine wirksame Hilfe wie z.B. Schaffung von Situationen, die ein bestimmtes Fehlverhalten von Schülern gar nicht erst aufkommen lassen, freie Übereinkunft der Schüler über Ordnungen oder Wiedergutmachung statt Strafe. So gibt der Verzicht auf repressive Maßnahmen den Erziehungsanspruch nicht etwa auf, sondern fordert von den Erziehenden Einfallsreichtum, Geduld und Konsequenz, um dem Schüler den Weg zu eigenem sozialen Handeln zu öffnen.

3.2.4

Erziehung in der Gruppe

Die Schüler in der Schule für Verhaltensgestörte haben in der Regel Störungen im zwischenmenschlichen Bereich und sind sehr ich-verhaftet. In Klassen und Spielgruppen sind sie deshalb bis zur Umschulung Außenseiter gewesen. Entweder haben Gruppenbeziehungen weitgehend gefehlt oder sich in Form von Mißtrauen und Feindseligkeit gezeigt. So ist die Erziehung zum sozialen Verhalten in der Gruppe besonders wichtig. Über die Partnerschaft zum Lehrer hinaus sollen die Verhaltensgestörten sich als Partner ihrer Mitschüler verstehen. Sie müssen lernen, Zuwendungen und Hilfe zu geben und zu empfangen, Rücksicht zu üben, und sie sollen erfahren, daß sie als anerkanntes Mitglied der Gruppe am Gruppenleben Anteil haben.

Voraussetzungen einer Erziehung in der Gruppe sind für diese Schüler:

- die begrenzte Anzahl der Gruppenmitglieder, so daß die sozialen Beziehungen für alle überschaubar bleiben,
- die ausgewogene Zusammensetzung der Gruppe in bezug auf Alter, Symptomatik und Leistungsstand,
- Räume, in denen eine freundliche Atmosphäre herrscht,
- Materialien und Arbeitsformen, die Gruppenprozesse begünstigen und fördern,
- pädagogische Nutzung angebahnter Gruppenprozesse in der Weise, daß der in seinen sozialen Bezügen gestörte Schüler mehr Erfolge als Mißerfolge, mehr Anerkennung als Ablehnung, mehr Ermutigung als Entmutigung erlebt.

So wird der Schüler fähig, mit anderen zusammenzuarbeiten, eigene Entscheidungen zu treffen und Selbstdisziplin zu üben. Dieser Umstrukturierungsprozeß der Persönlichkeit kann zu einer sichtbaren Entspannung und Entlastung und damit zu einer Festigung des Selbstwertgefühls führen, so daß es dem Schüler gelingt, seine persönlichen und gesellschaftlichen Probleme in Zukunft besser zu bewältigen.

3.2.5 *Aufbau des Erziehungsfeldes*

Nicht selten führen ungünstige Umweltbedingungen in enger Verbindung mit der Persönlichkeitsstruktur des Schülers zu Verhaltensstörungen. Der Einfluß des sozialen Umfeldes auf die Entstehung von Verhaltensstörungen macht es notwendig, die erzieherische Wirkung der Schule für Verhaltensgestörte nicht allein auf den direkten Kontakt zwischen Lehrer und Schüler, auf den schulischen Erziehungsstil und auf den Zusammenhang der Gruppe zu beschränken, sondern auf alle Möglichkeiten indirekter pädagogischer Beeinflussung auszuweiten. Es muß also versucht werden, die Mängel einer ungünstigen Umgebung auszugleichen.

Der Bereich indirekter pädagogischer Beeinflussung muß deshalb so angelegt sein, daß primäre Bedürfnisse befriedigt und Selbsttätigkeit und Spontaneität unterstützt werden, daß Ordnungen entstehen, Rollen gelernt, Interessen gefördert und Aufgaben übernommen und verantwortet werden. Bei dem Aufbau eines solchen Erziehungsfeldes ist die Elternarbeit ein wichtiger Faktor. Darüber hinaus sollte die Schule Zusammenarbeit mit Freizeiteinrichtungen (Sportverbänden, Jugendgemeinschaften) pflegen.

3.3 **Der Unterricht**

Die Schule für Verhaltensgestörte hält sich an den Lehrplan der allgemeinen Schule. Bei der Erziehungs- und Bildungslage verhaltensgestörter Schüler ist es jedoch nötig,

- dem Neuanfang des Kindes in der Verhaltensgestörtenschule besonders Rechnung zu tragen,
- den Unterrichtsablauf beweglich zu gestalten,
- im Hinblick auf die Unterrichtsprinzipien Schwerpunkte zu setzen.

3.3.1 *Neuanfang*

Die Aufnahme in die Schule für Verhaltensgestörte ermöglicht es den Schülern, hinsichtlich ihrer Schullaufbahn noch einmal von vorne zu beginnen. Versagenssituationen, wie sie in der bisherigen Schulumwelt erlebt wurden, sollten darum unter allen Umständen vermieden werden. Zweckmäßigerweise tritt deshalb am Anfang der Unterricht i.e.S. zurück zugunsten einer Sozialerziehung. Dazu sind besonders geeignet Spielformen, die das gegenseitige Kennenlernen der Schüler und des Lehrers ermöglichen und eine Vertrauensbasis schaffen. Darüber hinaus eröffnet sich den Schülern im Spielen ein Handlungsraum, in dem sie lernen, sich auf die Ansprüche ihrer Mitschüler einzustellen und mit Natur und Sachwelt auseinanderzusetzen.

Mit dem Ausbau und der Festigung sozialer Fähigkeiten verlagert sich das Schwerkraft der Arbeit immer mehr auf den Unterricht, der einerseits Erfolgserlebnisse vermittelt und andererseits den Kindern deutlich machen soll, daß sie Schüler sind und ihnen schulisch geholfen wird. Der Erfolg der neu ansetzenden Bemühungen hängt allerdings im wesentlichen davon ab, wie es dem Schüler gelingt, die angebotenen Hilfen anzunehmen und von sich aus zu stützen.

3.3.2 *Unterrichtsorganisation*

Häufiger Situationswechsel und stark belastende bzw. dauernde Arbeitsanforderungen führen bei Verhaltensgestörten zu Verunsicherung und vorzeitiger Ermüdung. Dem ist durch entsprechende Organisation des Unterrichts zu begegnen.

Verhaltensgestörte sind meistens nur in sehr geringem Maße fähig, sich auf eine neue, unvorhergesehene Sachlage um- bzw. einzustellen. Sie brauchen deshalb mehr als andere Schüler den festen Stundenplan, von dem nur im Notfall abgewichen werden sollte. Dabei kann eine Unterrichtseinheit durchaus zugunsten einer anderen verkürzt werden, sie

sollte aber möglichst nicht ganz ausfallen.

Ebenso wie der feste Stundenplan vermögen gute Nachbarschafts- und Arbeitsbeziehungen innerhalb des Klassenverbandes zum Abbau von Verunsicherungen beizutragen. Deshalb sollte nach Zusammensetzung einer neuen Klasse und nach einer Eingewöhnungsphase eine von den Schülern gewählte Sitzordnung für einen längeren Zeitraum fest eingehalten werden. Den Drang verhaltensgestörter Schüler nach ständigem Wechsel ihrer Platznachbarn ist behutsam, aber bestimmt entgegenzuwirken und nur in begründeten Ausnahmefällen nachzugeben. Es ist selbstverständlich, daß bei bestimmten Unterrichtsvorhaben, z.B. Zusammenarbeit in Gruppen, die feste Sitzordnung zu diesem Zweck aufgehoben werden muß.

Änderungen und besondere Ereignisse im Tagesablauf sollten verhaltensgestörten Kindern rechtzeitig angekündigt werden, d.h. in der Regel einen Tag vorher. Zu frühe und zu späte Mitteilungen bringen die Schüler erfahrungsgemäß aus dem seelischen Gleichgewicht. Der Unterrichtsablauf kann dadurch in erheblicher Weise beeinträchtigt werden.

Zusätzliche Störfaktoren, die die insgesamt geringe Belastbarkeit der Schüler noch weiter vermindern können, sind Hospitationen und Praktikanten. Besuche von Gruppen und Zuweisung von Praktikanten sollten deshalb zumindest in der Aufbauphase einer Klasse möglichst unterbleiben.

Ermattung, Erschöpfung, aber auch Entmutigung treten bei verhaltensgestörten Schülern außerordentlich rasch ein. Das ist in bezug auf die Dauer der Unterrichtseinheiten, Stoffauswahl und -verteilung zu beachten. Der Lehrer wird deshalb zunächst besonders die individuelle Begabung der Schüler zu berücksichtigen versuchen. Im Unterricht werden daher vorerst verstärkt die Unterrichtsgebiete und -fächer im Vordergrund stehen, in denen Erfolgserlebnisse der Kinder zu erwarten sind. Insbesondere die Fächer Lesen, Rechtschreibung und Rechnen, in denen Verhaltensgestörte erfahrungsgemäß häufig Leistungsschwächen aufweisen, werden so gestaltet, daß wieder zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden können. Über Erfolge in diesen Fächern wird es den Schülern gelingen, auch zu anderen Fächern und damit zur Schule überhaupt eine positive Einstellung zu finden.

Der Unterricht wird ferner nach Möglichkeit so organisiert, daß Schularbeiten schon in der Schule erledigt werden können. So entfallen zusätzliche Reibereien im Elternhaus und in der Schule wegen der Anfertigung bzw. Nichtanfertigung dieser Arbeiten. Erst nach und nach wird mit den Hausaufgaben ebenso verfahren wie in der allgemeinen Schule.

Auf der Grundlage von Erfolgserlebnissen und abgewogenen Forderungen läßt sich durch eine bewegliche Gestaltung des Unterrichtsablaufs allmählich die Bereitschaft zur Erfüllung von Ansprüchen steigern und das Leistungsvermögen stärken.

3.3.3

Unterrichtsprinzipien

Der Unterricht an der Schule für Verhaltensgestörte hat die Aufgabe, verhaltensgestörte Schüler derart mit Verhaltensweisen und Verhaltensregeln auszustatten, daß sie den Anforderungen in Schule, Familie und Freizeit gewachsen sind. Zugleich dient der Unterricht der Vorbereitung auf das Arbeitsleben und auf mündiges Verhalten innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen und Einrichtungen. Damit Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen gemäß den Ansprüchen des gegenwärtigen und künftigen individuellen und sozialen Lebens entfaltet werden können, sind in der Schule für Verhaltensgestörte insbesondere folgende Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen: Rationalisierung, Emotionalisierung, Rhythmisierung, Sprachbildung.

3.3.3.1

Rationalisierung

Rationalisierung als Unterrichtsprinzip an der Schule für Verhaltensgestörte hat eine doppelte Aufgabe: Selbststeuerung und Versachlichung. Einmal sollen die Schüler lernen, Ansichten und Urteile durch begründbare Einsicht zu bilden und zu vertreten, d.h. Probleme auch bei starker innerer Beteiligung rational abzuwägen und zu lösen; zum

anderen sollen sie eine sachbezogene Einstellung zu den Erscheinungen der sie umgebenden Welt erlangen.

Ausgewählte Themen des Sachunterrichts, der Naturwissenschaften, aus „Arbeit und Technik“ und aus der „Gesellschaftslehre“ sind geeignet, allein vom Gefühl bestimmte Meinungen und Wertungen einzuzugrenzen und Lernvorgänge in dieser Weise anzubahnen, daß eine persönlichkeitsneutrale, sachbezogene Einstellung ermöglicht werden kann. Damit wird zugleich eine Arbeitshaltung entwickelt, die planerische Fähigkeiten, Ausdauer und Konzentration verstärkt, dagegen betriebsame Planlosigkeit und Umtriebigkeit, Sprung- und Wechselhaftigkeit mindert.

3.3.3.2 **Emotionalisierung**

Mit der Emotionalisierung soll dreierlei erreicht werden: Verstärkung der positiven Gefühle, Entwicklung einer allgemeinen Gefühlsfähigkeit und Kontrolle der Gefühlsäußerungen.

Verhaltensgestörte Schüler sind in der Regel emotional gestört und nicht in der Lage, Gefühle und Gefühlsbekundungen zu beherrschen und zu steuern. Neue Situationen und die Begegnung mit fremden Menschen rufen in erhöhtem Maße Unsicherheiten und Ängste hervor. Der Lehrer wird deshalb aktuelle Fälle von Verunsicherungen der Schüler aufgreifen und versuchen, im gemeinsamen Gespräch die Entstehung der Konflikte deutlich werden zu lassen, Verständnis füreinander zu gewinnen und Wege aufzuzeigen, wie Konflikte situationsgemäß bewältigt werden können.

Durch Einbeziehung aller Schüler in das Konfliktgeschehen sowie deren innere Beteiligung daran sollen starke Affektschwankungen gemildert und Bedingungen für eine Gefühlslage geschaffen werden. Dadurch können in künftigen Konfliktfällen heftige Erregungen emotional besser bewältigt werden. Geeignete Muster und Vorbilder zur Bewältigung und Lösung innerer Konflikte finden sich auch in der Literatur. Der Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte sollte den Schülern stets Gelegenheit geben, ihre Gefühle sprachlich auszudrücken, damit sie lernen, sich selbst und andere besser zu verstehen und das eigene Verhalten entsprechend zu ändern und zu leiten.

3.3.3.3 **Rhythmisierung**

Verhaltensgestörte Schüler sind durchweg unausgeglichen. Der Unterricht insbesondere in den musischen Fächern erstrebt die Harmonisierung der Persönlichkeit des Schülers. Er ist auf die Übung der Sinne, die Entwicklung der Feinmotorik, die Ausbildung der Phantasie und schöpferischer Fähigkeiten gerichtet. Dieses Unterrichtsprinzip trägt dazu bei, Hemmungen und Unruhe, übermäßige Ängste und Spannungen abzubauen und zugleich Ausgeglichenheit und soziale Einordnung zu ermöglichen.

3.3.3.4 **Sprachbildung und Sprachbehandlung**

Die Sprache als Kommunikationsmittel hat eine zentrale Bedeutung, weil der Mensch über dieses Mittel mit der Umwelt verbunden ist. Da dieser Kontakt bei verhaltensgestörten Schülern häufig gestört ist, wird es nötig, sie in besonderem Maß sprachlich zu bilden. Dabei muß ihnen ein hinreichender „Sprechraum“ gewährt werden d.h., sie müssen zur sprachlichen Äußerung ermutigt werden, genügend Denkzeit erhalten und dürfen sich beim Sprechen nicht gedrängt fühlen.

Durch Ausdrucksschulung und Erweiterung des Wortschatzes, durch Übungen zur Ausdrucksdifferenzierung und Treffsicherheit ist die Sprache des Schülers zu formen. Auf begriffliche Klarheit, Ausdrucksweise und artikulatorische Ausführung ist dabei besonders Wert zu legen. Sprachbehandlung verhaltensgestörter Schüler ist nach Maßgabe von Art und Stärke der Sprachstörung erforderlich. Sie ist gemäß den Grundsätzen, wie diese in den „Richtlinien... der Schule für Sprachbehinderte“ (3.4.1) dargelegt sind, durchzuführen.

3.4 **Die Therapie**

Therapeutische Betreuung der Schüler ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit in der Schule für Verhaltensgestörte, weil die Verhaltensweisen einzelner Schüler den Aufbau

eines für die Gruppe angemessenen Lern- und Erziehungsfeldes beträchtlich stören bzw. unmöglich machen oder eine wirksame pädagogische Einflußnahme verhindern können. Ist der Schüler nur bedingt gruppenfähig, so ist einzeltherapeutische Hilfe geboten; anderenfalls kann die Therapie in zu diesem Zweck gebildeten Gruppen durchgeführt werden. Zur therapeutischen Betreuung empfehlen sich psycho- und verhaltenstherapeutische Verfahren.

3.4.1 *Psychotherapeutische Verfahren*

Psychotherapeutische Verfahren, die im Rahmen der Schule für Verhaltensgestörte angewendet werden können, sind insbesondere: Spieltherapie, musische Formen der Therapie, Gesprächspsychotherapie.

3.4.1.1 **Spieltherapie**

Verhaltensgestörte Kinder sind im allgemeinen nicht in der Lage, ihre Schwierigkeiten in Sprache zu fassen. Spiele bestimmter Art, z.B. Puppenspiele, Rollenspiel, können dem Kind helfen, störende innere Konflikte symbolisch darzustellen oder in eine Spielhandlung zu übertragen und damit den Weg zu einer Konfliktbewältigung zu ebnen. Darüber hinaus sprechen Spiele mit natürlichem Material (Erde, Lehm, Sand, Wasser) besonders diejenigen Kinder an, deren Schwierigkeiten in mangelnder Befriedigung frühkindlicher Bedürfnisse bestehen. Schließlich ist das freie Spiel eine gute Möglichkeit, soziale Kontakte herzustellen.

3.4.1.2 **Musische Formen der Therapie**

Verhaltensgestörte Schüler befinden sich vielfach fortgesetzt in einem Spannungsverhältnis zu sich und der Umwelt. Musische Formen der Therapie dienen dazu, solche Spannungsverhältnisse zu lockern und aufzulösen. Der freie Umgang mit Farben — beim Fingermalen der intensive Kontakt von Hand und Material —, die freie Umsetzung von Rhythmen jeglicher Art in Bewegung und malerische Darstellung und schließlich spezielle psychomotorische Übungen machen die Schüler dafür aufgeschlossen, zuwendungsbereit zu sein, die eigene Person genauer einschätzen und auf Feinheiten von Empfindung und Wahrnehmung eingehen zu können. Diese Formen der Therapie machen den Schüler empfänglich für das Erleben sowohl der eigenen Person wie auch anderer Personen, vermindern Übererregbarkeit und Überempfindlichkeit, führen zur Festigung des Selbstwertgefühls und zu einer angemessenen Selbsteinschätzung innerhalb der Gruppe.

3.4.1.3 **Gesprächspsychotherapie**

Für Schüler, die ihre Schwierigkeiten sprachlich auszudrücken vermögen, eignet sich die Gesprächspsychotherapie. Im Mittelpunkt dieser Therapie stehen Gespräche, die an konkrete Geschehnisse, Erlebnisse oder Vorgänge anknüpfen. Durch das Gespräch soll dem einzelnen zu einer kritischen Betrachtung seines Verhaltens verholfen werden. Es kann als Einzelgespräch geführt werden; ihm kommt jedoch in einer Gruppe von mehreren Mitschülern besondere Bedeutung zu. Stellungnahmen der Gruppenmitglieder erweitern zwar den kritischen Rahmen, machen aber zugleich die Ursachen der Schwierigkeiten deutlicher bewußt und zeigen vielfältige Hilfen zur Konfliktbewältigung auf, die der individuellen wie der sozialen Situation der einzelnen Personen angemessen sind. Der Therapeut hält sich im Gespräch anders als der zumeist fordernde Pädagoge weitgehend zurück, um dem Schüler Selbstentfaltung und Selbstfindung zu ermöglichen.

3.4.2 *Verhaltenstherapeutische Verfahren*

Die Verhaltenstherapie geht davon aus, daß Verhaltensweisen erlernt werden. Demnach kann fehlgelerntes Verhalten durch Um- bzw. Neulernen in angemessenes Verhalten umgeformt werden.

Verhaltenstherapeutische Verfahren, die im Rahmen der Schule für Verhaltensgestörte angewendet werden können, sind insbesondere: operantes Konditionieren, Lernen am Modell, Angstbefreiung durch Entspannung (systematische Desensibilisierung).

3.4.2.1 Operantes Konditionieren

Verhalten ist in hohem Maß erfolgsabhängig. Demnach werden Verhaltensweisen – erwünschte wie unerwünschte – fortgesetzt, wenn sie erfolgreich sind, dagegen aufgegeben, wenn sie keinen Erfolg mehr haben. So kann man unangemessenen Verhaltensweisen in zweifacher Weise begegnen: Einmal dadurch, daß sie nicht mit Reaktionen beantwortet werden, die sie durch besonderen Aufmerksamkeitserweis – sei es Lob oder Belohnung bzw. Zurechtweisung oder Strafe – verstärken, sondern durch Nichtbeachtung (Ignorieren) löschen; zum anderen dadurch, daß neue angemessene Verhaltensweisen durch systematische Verstärkung aufgebaut werden. Dieses Verfahren, das operante Konditionieren, geschieht nach einem festen Plan, wobei zur Festigung der neu erlernten Verhaltensweisen besonders zu beachten ist, daß die regelmäßige Verstärkung allmählich durch die unregelmäßige (intermittierende) zu ersetzen ist.

3.4.2.2 Lernen am Modell

Das operante Konditionieren wird durch das Lernen am Modell wesentlich gestützt. Wirksame Modelle können Personen (life-Modelle) aus der näheren Umgebung der Schüler, insbesondere Eltern und Lehrer, aber auch Mitschüler und Spielkameraden sein. Zur Verstärkung positiven Modelllernens stehen dem Therapeuten darüber hinaus zahlreiche Beispiele aus der Literatur, durch ihre Bildhaftigkeit besonders prägende Modelle aus Film und Fernsehen, aber auch frei erfundene Vorbilder aus ungebundenen Erzählungen und Darstellungen zur Verfügung.

3.4.2.3 Angstbefreiung durch Entspannung (systematische Desensibilisierung)

Als besonders wirksames Verfahren im Rahmen der Verhaltenstherapie hat sich die systematische Desensibilisierung erwiesen, um nicht kontrollierbare Ängste (Phobien) vor bestimmten Situationen, Gegenständen und Personen unter Kontrolle zu bringen. Mit Hilfe dieser Methode werden an sich unvereinbare Elemente, nämlich Spannungszustände der Angst und Entspannungszustände nach entsprechendem Training miteinander gekoppelt. Durch Entspannungsübungen gelangt der Schüler in einen Zustand, der ihn befähigt, Angst geringeren Grades zu ertragen. In dem Maße, wie sich die Entspannung vertieft, kann sie um so stärker mit dem Angsterlebnis besetzt werden, bis schließlich der Schüler die Situation, den Gegenstand oder die Person, die Angst auslösen, ertragen und dadurch mit der Angst selbst umgehen kann.

Die Stundentafel

Lernbereich	Klassenstufen										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gesamtunterricht	14	12	13	14							
Heimatkunde											
Deutsch					4	4	5	5	4		
Rechnen/ Raumlehre		4	4	5	5	4	4	4	4		
Geschichte											
Gemeinschafts- kunde								4	4	4	
Erdkunde											
Naturkunde								4/4	4/4	2/2	
Naturlehre											
Religion			1	2	2	2	2	1	1		
Musik				2	2	2	3	4			
Bildn. Gestalten											
Werken											
Nadelarbeit											
Hauswirtschaft											
Leibeserziehung	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Englisch					5/3	5/3	3	3/1	3/2		
Schüler- grundstunden	16	19	23	28	30	30	30	30	30		
Kurse											
Förderstunden	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Klassenteilungen			2	2	5	5	6	7	8		
Therapie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Sonder- maßnahmen											
Lehrerstunden	20	23	29	34	39	39	40	41	42		

Die vorstehende Stundenaufteilung gilt als grundsätzliche Regelung. Entsprechend den organisatorischen Möglichkeiten dürfen im Einvernehmen mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten Änderungen vorgenommen werden.

Literaturhinweise (Auswahl)**Allgemeine Sonderpädagogik**

Bücher

Bleidick, U.

Pädagogik der Behinderten. Berlin ²1974.

v. Bracken, H. (Hrsg.)

Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Deutscher Bildungsrat

Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Hartmann, N. (Hrsg.)

Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Bd. 1. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Heckel, G., u.a. (Hrsg.)

Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Bauschweig 1968.

Heese, G., u. Wegener, H. (Hrsg.)

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin ³1969.

Jussen, H. (Hrsg.)

Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Roth, H.

Begabung und Lernen. Stuttgart ⁴1969.

Solarová, S. (Hrsg.)

Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.

Thimm, W. (Hrsg.)

Soziologie der Behinderten. Neuburgweier/Karlsruhe 1972.

Zeitschriften

das behinderte Kind.

Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Hilfe für Behinderte“ e.V. Düsseldorf.
Hrsg.: Arbeitskreis „Hilfe für das behinderte Kind“. Kettwig (Ruhr). 1. Jg. 1964.

Die Rehabilitation.

Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V. — De. Vg. —
Stuttgart. 1. Jg. 1962.

Heilpädagogische Forschung.

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher.
Hrsg.: v. Bracken, H., Tent, L., und Wegener, H. Berlin 1. Jg. 1969.

Sonderpädagogik.

Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft.
Hrsg.: Heese, G., und Reinartz, A. Berlin. 1. Jg. 1970.

Zeitschrift für Heilpädagogik.

Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen e.V., Nienburg/Weser. 1. Jg. 1950.

Spezielle Literaturhinweise

Aichhorn, A.

Verwahrloste Jugend. Bern 1965.

- Bärsch, W.
Das schwierige Kind in der Schule. Esslingen 1968.
- Blackham, G. J.
Der auffällige Schüler. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- Correll, W.
Lernstörungen beim Schulkind. Donauwörth 1966.
- Dührssen, A.
Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1967.
- Halder, P.
Verhaltenstherapie. Stuttgart 1973.
- Kluge, K. J.
Pädagogik der Schwererziehbaren. Berlin 1969.
- Kuhlen, V.
Verhaltenstherapie im Kindesalter. München 1973.
- Lischke, G.
Aggression und Aggressionsbewältigung. Freiburg/München 1973.
- Müller-Küppers, M.
Das leicht hirngeschädigte Kind. Stuttgart 1969.
- Müller, R. G.
Verhaltensstörungen bei Schulkindern. München/Basel 1970.
- Opitz, E.
Verwahrlosung im Kindesalter. Göttingen 1959.
- Redl, F.
Erziehung schwieriger Kinder. München 1971.
- Richter, H.-E.
Eltern, Kind und Neurose. Stuttgart 1967.
- Röhrs, H.
Das schwererziehbare Kind. Frankfurt 1969.
- Schumacher, G.
Verhaltensgestörte Schüler. Bonn/Bad Godesberg 1971.
- Schupp, R.
Lernerfolg und Schulversagen — Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen.
München 1971.
- Spiel, W.
Die Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Stuttgart 1967.
- Thalmann, H. J.
Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Stuttgart 1971.
- Züblin, W.
Das schwierige Kind. Stuttgart 1969.

Diese speziellen Literaturhinweise bilden eine aus über hundert Titeln äußerst grafted, rein quantitative Auswahl unter dem leitenden Gesichtspunkt, das Gesamtproblem mit möglichst allen seinen Teilaspekten geltend zu machen. Mit der Auslese ist durchaus nicht die Aufstellung einer Rangordnung und schon gar nicht Vollständigkeit beabsichtigt. Die aufgeführten Titel enthalten selbst umfangreiche und detaillierte Literaturangaben. Hinzu kommen die Beiträge der sonderpädagogischen Zeitschriften und der Lehrerzeitschriften (Erziehung und Wissenschaft, Hamburger Lehrerzeitung), in denen überdies alle Neuerscheinungen zur Sonderpädagogik periodisch besprochen werden.

