

Leitfaden zum Praktikum

im Fach Geistig-/Mehrfachbehindertenpädagogik

an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

(Stand Juli 2013)

1. Allgemeine Didaktik unter Beachtung besonderer Bedingungen

Die Unterrichtsplanung für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beinhaltet die gleichen Kernpunkte wie für SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: Analyse der Bildungsinhalte, Beschreibung der Lernvoraussetzungen, Formulierung der individuellen Lernchancen sowie die daran orientierte methodische Umsetzung. Es müssen jedoch zusätzlich sonderpädagogische, therapeutische und pflegerische Elemente in den Unterricht einbezogen werden, um den Lernvoraussetzungen gerecht zu werden.

Die Kernpunkte der Unterrichtsplanung, welche die Grundlage für die Gestaltung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs bilden, werden im Folgenden dargestellt (zur intensiven Auseinandersetzung empfehlen wir: *Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. München: Reinhardt Verlag UTB).*

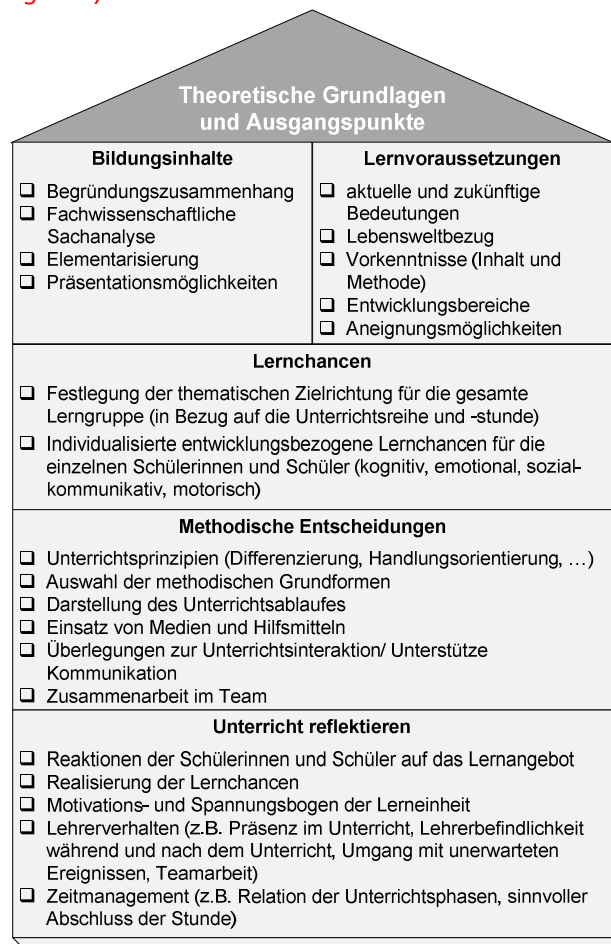


Abb. 1: Schritte der Unterrichtsplanung (Planungsraaster) (nach Terfloth & Bauersfeld 2012, 25)

In der Abb. 1 wird verdeutlicht, dass die Bildungsinhalte und die Lernvoraussetzungen im Sinne der kategorialen Bildung nach Klafki gleichrangig und wechselseitig betrachtet werden. Beide werden bei der Formulierung individueller Lernchancen miteinander in Bezug gesetzt und durch die methodischen Entscheidungen für den Unterrichtsverlauf konkretisiert.

2. Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt

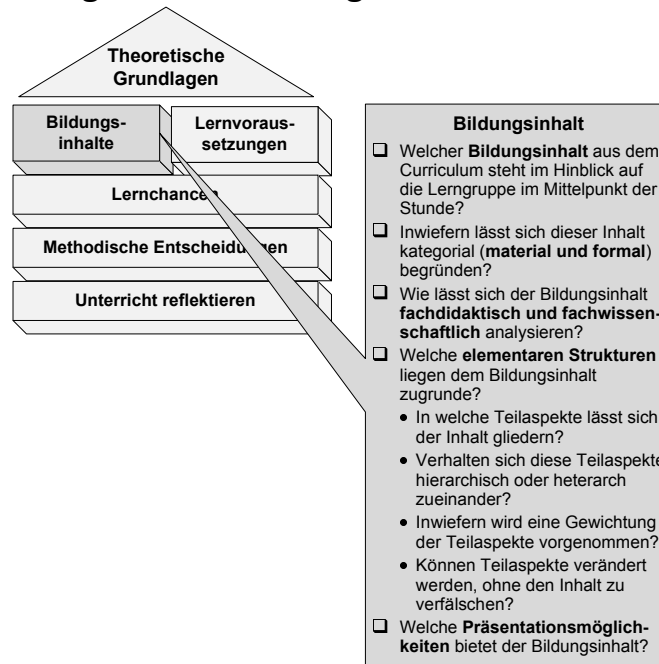


Abb. 2: Bildungsinhalte begründen und elementarisieren (nach Terfloth & Bauersfeld 2012, 67)

Die **Eingrenzung und Auseinandersetzung** mit den Bildungsinhalten bildet den Einstieg in die Unterrichtsplanung, z.B. durch die Vorgabe des Bildungsplans sowie fachdidaktischer Grundlagen (vgl. Terfloth/Bauersfeld Kapitel 3.2). Die Auswahl des Bildungsinhaltes bedarf einer differenzierten Begründung mit Blick auf die formalen und materialen Bildungsmöglichkeiten.

Dieser Inhalt wird im nächsten Schritt fachwissenschaftlich und fachdidaktisch erarbeitet (literaturfundierte **Sachanalyse**). Aus dieser Zusammenstellung umfangreicher Informationen zum Unterrichtsthema werden die **elementaren Strukturen**, also jene Inhalte herausgearbeitet, die eine dahinterliegende Einsicht, z.B. ein Prinzip, eine Regel, eine Gesetzmäßigkeit verdeutlichen (siehe dazu auch die Fragen in Abb. 2) (vgl. Terfloth/Bauersfeld, Kapitel 3.1, 3.3 und 3.4).

Falls die SchülerInnen der Lerngruppe unterschiedliche kognitive Aneignungsmöglichkeiten als Lernzugang nutzen (basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich oder begrifflich-abstrakt), wird der Bildungsinhalt mittels dazu passender **Präsentationsmöglichkeiten** (z.B. wie lässt sich der Wasserkreislauf z.B. handelnd anhand der konkret-gegenständlichen Präsentationsmöglichkeit begreifen?) aufbereitet. Das Prinzip der Differenzierung beginnt somit bereits bei der Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt und zieht sich durch alle anschließenden Planungsschritte.

3. Lernvoraussetzungen

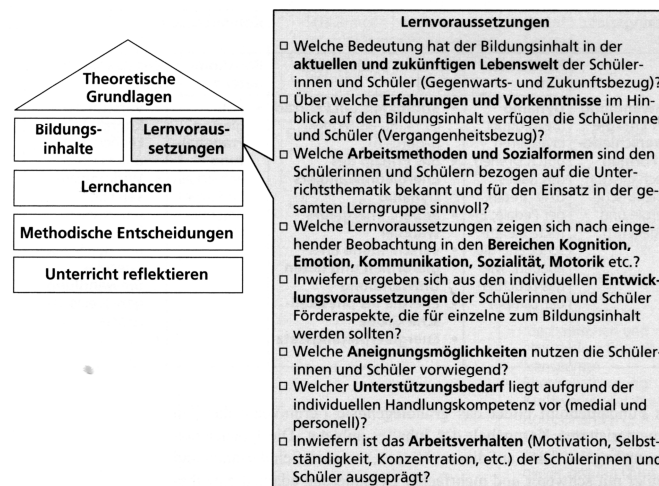


Abb. 3: Aneignungsmöglichkeiten und Lernvoraussetzungen beschreiben (nach Terfloth/Bauersfeld 2012, 98)

Bei den Lernvoraussetzungen geht es zunächst um die **Bedeutung** des Bildungsinhalts für die aktuelle und zukünftige **Lebenswelt** der SchülerInnen (vgl. Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bei Klafki). Hierzu werden deren **Erfahrungen** und **Vorkenntnisse** eingeschätzt, um festzustellen, ob der Bildungsinhalt für die SchülerInnen unbekannt ist oder wo thematische Anknüpfungspunkte bestehen. Gleiches gilt für die Kompetenz der SchülerInnen, mit **Arbeitsmethoden** und **Sozialformen** umgehen zu können. Bei den individuellen **Entwicklungsvoraussetzungen** (z.B. Kognition, Emotion, Kommunikation, Sozialität, Motorik) werden jene (bezogen auf den Unterrichtsinhalt) betrachtet, die für die Unterrichtsstunde relevant sind. So sollten z.B. keine Kompetenzen zur Nutzung eines Computers angeführt werden, wenn dieser in der zu planenden Unterrichtsstunde nicht genutzt wird. Daraus ergeben sich der individuelle **Unterstützungsbedarf** und die **pädagogischen Maßnahmen** für die Lerngruppe (z.B. bezogen auf Medien und personelle Begleitung). Die **Aneignungsmöglichkeiten** stehen in direktem Bezug zu den Präsentationsmöglichkeiten.

4. Lernchancen

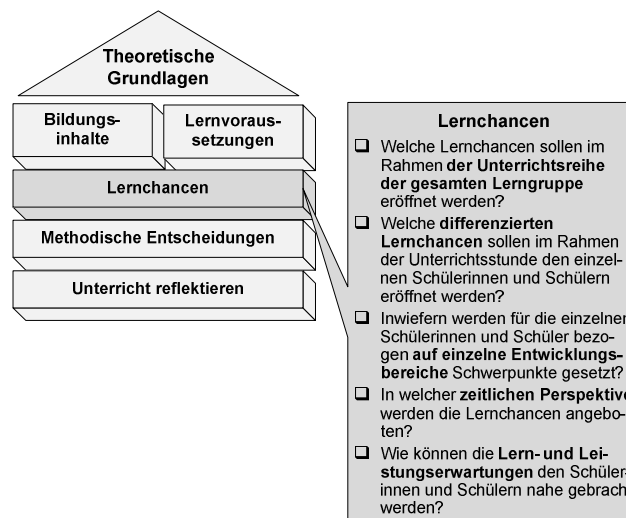


Abb. 4: Differenzierte Lernchancen formulieren (nach Terfloth/Bauersfeld 2012, 132)

Bei der **Formulierung der individuellen Lernchancen** geht es um die Zusammenführung des bisher Erarbeiteten. Daher beinhalten diese auch immer einen **Inhaltsteil** (bezogen auf für den einzelnen Schüler relevante Teilaspekte des Bildungsinhalts) und einen **Verhaltensteil** (bezogen auf die Lernzüge/Aneignungsmöglichkeiten einzelner SchülerInnen). Der Begriff der **Lernchancen** verdeutlicht einen Dreierschritt (vgl. Terfloth & Bauersfeld 2012, Kap. 5.1.4):

- **Inputorientierung** bedeutet die Festlegung von Lernzielen während des Planungsprozesses von Unterricht. Im Folgenden werden Beispiele für den Bildungsinhalt „Energieerhaltungssatz“ formuliert (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2012, Kap. 5.2 und 5.3):
 - Welche **Richtziele** werden mit Blick auf den Bildungsplan und den Stoffverteilungsplan für z.B. ein Schulhalbjahr formuliert?
„Die Schülerinnen und Schüler können/sollen anhand der Auseinandersetzung mit verschiedenen Energieformen und deren wechselseitiger Umwandlung einen Einblick in Ursache-Wirkungsbeziehungen gewinnen“ (ebd., 144).
 - Welche **Grobziele** werden für die gesamte Lerngruppe für die Unterrichtsreihe formuliert?
„Die Schülerinnen und Schüler lernen elektrische Energie in Form von Strom aus der Steckdose oder gespeichert in der Batterie sowie seine Verwendung im Alltag kennen“ (ebd., 146).
 - Welche individuellen und an den Entwicklungsbereichen orientierten **Feinziele** werden für die einzelnen SchülerInnen festgelegt?
Kognitiv: „Tom erlebt den Ursache-Wirkungs-Bezug zwischen Strom als Quelle des Effektes und dem Leuchten der Lampe, indem er abwechselnd die Lampe vor dem Anschalten mit dem Stromnetz verbindet oder davon trennt (ebd. 151)“.

Emotional: „Tom lässt sich auf zielgerichtete Arbeitsaufträge zumindest kurzfristig ein, indem er sich - unterstützt durch eine Bezugsperson - der Sache zuwendet“ (ebd.).

- Prozessorientierung meint den offenen und flexiblen Umgang mit den Lernzielen während des Unterrichts und
- Outputorientierung umfasst die Überprüfung des Kompetenzerwerbs nach dem Unterricht.

5. Methodische Entscheidungen

Im Rahmen der methodischen Entscheidungen werden die festgelegten Lernchancen in konkrete Unterrichts- und Lernhandlungen umgewandelt. Es geht um das Beschreiben der **Unterrichtsphasen**, deren voraussichtliche **zeitliche Einteilung**, die Lehrer-Schüler-Interaktion (gemeinsame Handlungsschritte), den Einsatz von **Medien**, die Auswahl und Begründung und den Wechsel von **Unterrichtsmethoden**, sowie um die Beachtung unterschiedlicher **Unterrichtsprinzipien** wie z.B. Differenzierung, Handlungsorientierung, etc. (vgl. Terfloth & Bauersfeld 2012, Kap. 6).

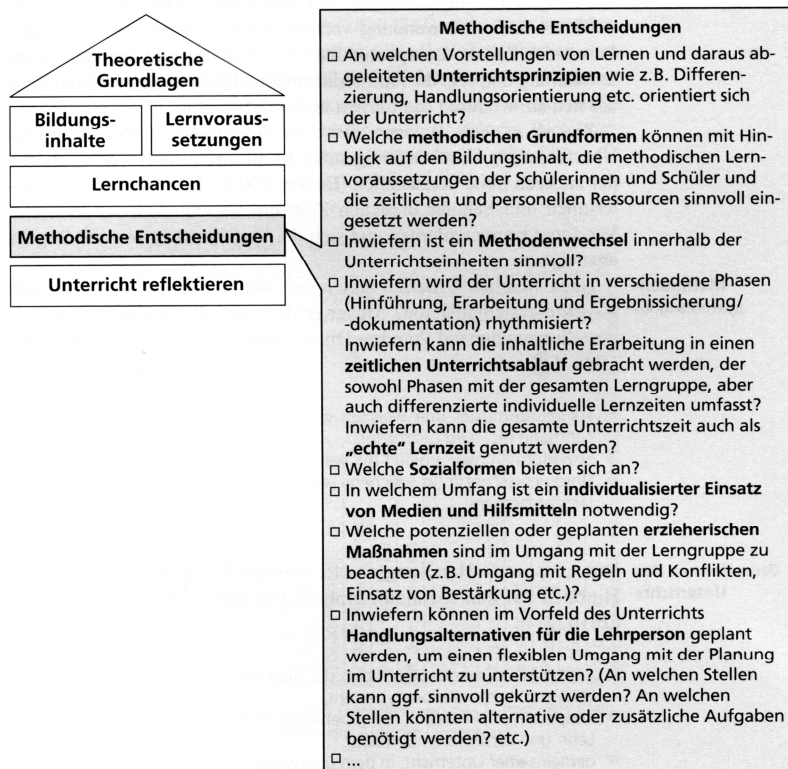


Abb. 5: Methodik Teil 1: Methodische Entscheidungen treffen (nach Terfloth/Bauersfeld 2012, 157)

Zusätzlich beinhaltet die methodische Umsetzung die **Unterrichtskommunikation** mit den SchülerInnen und den Einsatz **personeller Ressourcen**:

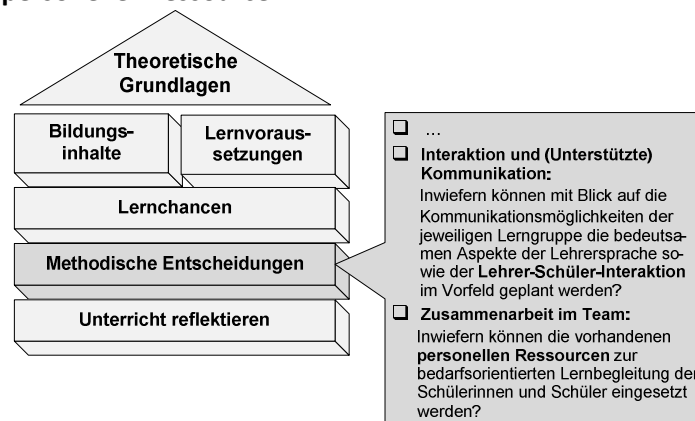


Abb. 6: Methodik Teil 2: Interaktion, Unterstützte Kommunikation, Zusammenarbeit im Team (nach Terfloth/Bauersfeld 2012, 227)

Es geht um den bewussten Einsatz der **LehrerInnensprache**, der die sprachliche Aufnahmekapazität der SchülerInnen berücksichtigt. Die **personellen Ressourcen** spielen eine Rolle, wenn mehrere Lehrpersonen im Unterricht anwesend sind oder wenn therapeutische oder medizinische Maßnahmen koordiniert werden müssen (z.B. Lagerungswechsel).

6. Unterrichtsskizze

Es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung einer Unterrichtsskizze (vgl. Schmoll 2010 in Terfloth & Bauersfeld 2012, 30). Wir schlagen folgenden Aufbau vor:

Name: (Studierende, Lehrperson, Hochschulbetreuer)

Klasse/Klassenstufe

Thema der Unterrichtsreihe

Thema der Unterrichtsstunde

Individuelle Feinziele für jeden Schüler und jede Schülerin

Zeit / Phase	Lehrer-Schüler Interaktion / Handlungsschritte	Individueller Hilfebedarf / differenzierte Lernbegleitung	Medien	Sozialformen
generelle Orientierung, jedoch nicht zur minutengenauen Vorgabe	Beschreibung des Ablaufes der methodischen Form: Welche Schüleraktivitäten bietet der Lehrer an? Welche Handlungsmöglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler?	Welche Hilfe ist notwendig? Wer leistet die Hilfe? Welche Differenzierungsmaßnahmen müssen koordiniert werden?	Lernmaterialien, orthopädische, kommunikative Hilfsmittel	Wann und wie werden die Sozialformen sinnvoll gewechselt?

Tab. 1: Aufbau einer Unterrichtsskizze (nach Terfloth/Bauersfeld 2012, 30)

Grundsätzlich dient die Unterrichtsskizze dazu, der Lehrperson während der Unterrichtsstunde einen Überblick über den Ablauf zu ermöglichen. Daher sollte die Skizze übersichtlich gestaltet sein. Aus diesem Grund kann es hilfreich sein, vorwiegend Stichwörter zu verwenden.

7. Unterricht reflektieren

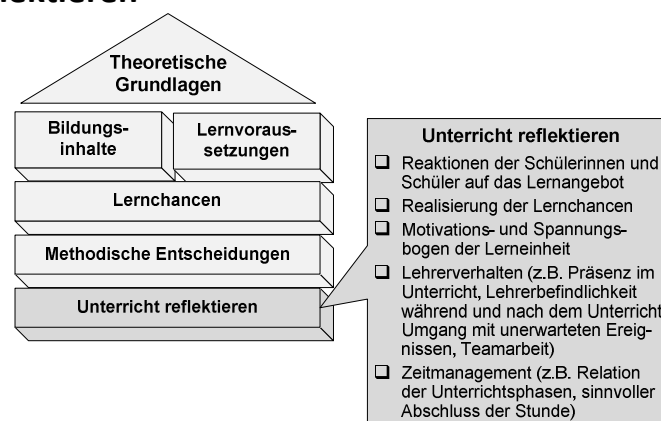


Abb. 7: Unterricht analysieren und bewerten (nach Terfloth/Bauersfeld (2012, 252)

Um Unterricht zu reflektieren, wird eine Orientierung an den beschriebenen Schritten einer Unterrichtsplanung empfohlen:

Schritt der Unterrichtsplanung	Leitfragen zur Reflexion und Evaluation
Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Ist der <i>Begründungszusammenhang</i> stimmig gewesen? • Ist die <i>fachwissenschaftliche Sachstruktur</i> genügend beachtet worden? • Ist die <i>Elementarisierung</i> stimmig? • Sind die <i>Gestaltungen der Präsentationsmöglichkeiten</i> richtig gewählt worden? • Ist der <i>Inhalt durch seine Aufbereitung</i> den Schülerinnen und Schülern zugänglich geworden?
Lernvoraussetzungen	<p>Hierbei kann die gesamte Klasse, eine Kleingruppe oder nur eine bestimmte Schülerin bzw. ein bestimmter Schüler betrachtet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sind die <i>Lernvoraussetzungen</i> in Relevanz zum Inhalt richtig erfasst worden? • Inwiefern hat die <i>Beachtung bestimmter Entwicklungsbereiche</i> bei der Realisierung des Unterrichts geholfen? • Hat der Inhalt den <i>entwicklungsbezogenen Voraussetzungen und Kompetenzen</i> entsprochen? • Inwiefern kam die <i>Lebensbedeutsamkeit</i> zum Tragen? • Waren die <i>Lernstrategien</i> effektiv? • Sind <i>Alternativen</i> aufgrund unerwarteter Ereignisse korrekt angewandt worden und warum?
Lernchancen	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die <i>Lernchancen und Leistungserwartungen</i> stimmig auf Inhalt und Schülerinnen und Schüler gewählt worden? • Aus welchen Gründen ist es hierbei zu <i>Unstimmigkeiten</i> gekommen? • Ist die <i>Anzahl der formulierten Lernchancen</i> bezogen auf bestimmte/alle SchülerInnen für eine Evaluation hilfreich (stimmig, zu viele oder zu wenige)? • Inwiefern haben die <i>Betrachtungsschwerpunkte der Entwicklungsbereiche</i> bei der Aneignung der Inhalte geholfen?
methodische Entscheidungen	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern sind die Angebote <i>kompetenzorientiert</i> bzgl. der Schülervoraussetzungen methodisch gestaltet worden? • Ist die <i>Differenzierung</i> genügend beachtet worden? • Inwiefern haben <i>handlungs- und schülerorientierte Phasen</i> den Unterricht bestimmt? • Sind die <i>Methoden adäquat</i> zu den Schülervoraussetzungen gewählt und gestaltet worden? • Hat die <i>Anzahl der Methoden</i> den Lernprozess unterstützt? • Wie sind die <i>Übergänge zwischen den Methoden</i> verlaufen? • Hat die <i>Zeiteinteilung</i> gestimmt? • Ist die <i>Medienauswahl</i> (Lernmaterial, physiotherapeutische, unterstützt kommunizierende und andere Hilfsmittel) geeignet gewesen? • War die <i>Lehrersprache</i> für alle Schülerinnen und Schüler verständlich (Tempo, Komplexität, Umfang)? • Haben sich die <i>Lehrpersonen im Unterricht ergänzt</i> und ist die vorher besprochene <i>Aufgabenverteilung</i> eingehalten worden?

Tab. 1: Leitfragen zur Reflexion und Evaluation von Unterricht (nach Terfloth/Bauersfeld 2012, 257)

Vorschlag zum Einsatz dieses Leitfadens in den Unterrichtsreflexionen im Rahmen des Praktikums

Wir empfehlen, diesen Leitfaden als Grundlage für die Unterrichtsplanung und die Gestaltung der Unterrichtsskizzen zu verwenden. Darüber hinaus empfehlen wir, sich in den gemeinsamen Reflexionsgesprächen mit den MentorInnen und HochschulbetreuerInnen jeweils Schwerpunkte zu setzen, die sich an den vorgestellten Schritten einer Unterrichtsplanung orientieren. So könnte zu Beginn des Praktikums in den ersten 2-3 Wochen die Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt im Fokus der Nachbesprechung stehen und die Fragen aus der folgenden Tabelle dazu fokussiert werden. In den nächsten 2-3 Wochen könnten die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen gemeinsam in den Blick genommen werden, dann die Lernchancen gemeinsam formuliert bzw. kritisch geprüft und überarbeitet werden, etc. .

Auf diese Weise können die Studierenden dabei unterstützt werden, ihr theoretisches Wissen zur Unterrichtsplanung auf die konkrete Praxissituation in der Praktikumsklasse zu transferieren. Unsere Erfahrung zeigt, dass dies oft eine große Herausforderung darstellt.

Dieser Empfehlung widerspricht es natürlich nicht, bei den Nachbesprechungen über die empfohlenen Schwerpunkte hinaus, den Ablauf der gezeigten Stunde sowie die Lehrerfahrungen der Studierenden zu thematisieren.

8. Gliederung eines Unterrichtsentwurfes

Anhand der aufgeführten Kernpunkte einer Unterrichtsplanung wird folgende Gliederung eines ausführlichen Unterrichtsentwurfes vorgeschlagen:

Deckblatt

Inhaltsverzeichnis

0.) Einleitung (Art des Praktikums, Klassenstufe, Rahmenthema)

1.) Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten (*elementare lebensleitende Grundannahmen und elementare Strukturen*)

- Benennung und Begründung des Themas, Einbezug des Unterrichtsfaches und des Bildungsplans
- Literaturliteraturfundierte Sachanalyse
- Strukturierung der inhaltlichen Teilaspekte und deren Gewichtung
- Präsentationsmöglichkeiten, die der Inhalt anbietet

2.) Lernvoraussetzungen (*elementare Erfahrungen und Zugänge*)

- Lebensweltbezug (aktuell und zukünftig)
- Inhaltliche Erfahrungen und Vorkenntnisse
- Entwicklungsvoraussetzungen inkl. Aneignungsmöglichkeiten und individuellem Unterstützungsbedarf
- Erfahrungen zu Methode und Sozialform

3.) Lernchancen

- Richtziele und Grobziele
- Individuelle und entwicklungsbezogene Feinziele
- Leistungserwartungen an die SchülerInnen

4.) Methodische Entscheidungen (*elementare Aneignungswege*)

- Beschreibung und Begründung der gewählten Methode(n)
- Welche Unterrichtsprinzipien finden Anwendung in dieser Stunde?
 - Handlungsorientierung (Berücksichtigung bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen)
 - Differenzierung (Welche individuellen Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig?)
- Unterrichtsskizze/Unterrichtsphasen und zeitliche Einteilung
- Unterrichtsmedien
- Sonderpädagogische Hilfsmittel und personelle Assistenzen

Literaturangaben (insbesondere in der Sachanalyse müssen Literaturbelege einbezogen werden.)

Anhang z.B. Arbeitsblätter

Weiterer Literaturvorschlag:

Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Berne: Haupt-Verlag- UTB.