



Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen

Ergebnis zum Schulversuch
„Inklusive berufliche Bildung in Bayern“
der Stiftung Bildungspakt Bayern



STIFTUNG
BILDUNGSPAKT
BAYERN





LEITFADEN FÜR INKLUSIVEN UNTERRICHT AN BERUFLICHEN SCHULEN

Ergebnis zum Schulversuch
„Inklusive berufliche Bildung in Bayern“
der Stiftung Bildungspakt Bayern

München 2016

1	Vorwort	3
2	Begriffsklärungen und rechtliche Rahmenbedingungen	5
3	Merkmale inklusiver Beschulung an beruflichen Schulen	8
	3.1 Diagnostik	8
	3.1.1 Diagnostik von Förderbedarf im Bereich Lernen	8
	3.1.2 Diagnostik von Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung	13
	3.2 Förderplanung	14
	3.2.1 Förderplanteam	14
	3.2.2 Auswahl der Förderziele	14
	3.2.3 Die Schülerin bzw. der Schüler als aktiver Partner der Förderung	14
	3.2.4 Fördermaßnahmen	15
	3.2.5 Evaluation der Förderziele	16
	3.3 Beziehungen und Teams	19
	3.3.1 Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler	19
	3.3.2 Zusammenarbeit und Kooperation im Team	19
	3.3.3 Multiprofessionelles Unterstützungsnetzwerk	20
	3.4 Unterrichtsorganisation	23
	3.4.1 Differenzierung	24
	3.4.2 Didaktische Reduktion	30
	3.4.3 Bearbeitung des Unterrichtsmaterials hinsichtlich Textoptimierung und Anschaulichkeit	33
	3.4.4 Die zweite Lehrkraft im Unterricht	41
	3.4.5 Schülzentrierte Unterrichtsformen	47
	3.4.6 Von der Gruppenarbeit zur kooperativen Lernform	51
	3.4.7 Tutorensysteme	57
	3.5 Zusätzliche Förderung und Unterstützung	59
	3.5.1 Lernunterstützung	59
	3.5.2 Beratung bei Prüfungsangst	62
	3.5.3 Classroom Management	64
	3.5.4 Mobbingprävention und Mobbingintervention	66
	3.5.5 Nachteilsausgleich	68
4	Gelingensfaktoren – Erfahrungen im Schulversuch	71
5	Good-Practice-Beispiele	73
	5.1 „Wir bieten Alternativprodukte an.“	73
	5.2 „Leistungsstörungen – Rechte bei Schlechtleistung“	86
	5.3 „Plattenaufteilung – Zuschnittplan erstellen“	105
6	Literatur	116
7	Abbildungsverzeichnis	120

1 Vorwort

Zum Schuljahr 2012/2013 startete die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst den Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern – IBB“.

Dies war eine Reaktion auf die bildungspolitischen Entwicklungen in Bayern der letzten Jahre. Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention Ende 2006 und der Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag wenig später steigt die Anzahl inklusiv beschulter Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf an bayerischen Schulen. Folgerichtig steigt auch an beruflichen Schulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Unterstützung durch ein inklusives Erziehungs- und Unterrichtssetting benötigen. Zudem bewirken bekannte demografische Entwicklungen, dass auch Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend die Chance bekommen, in betrieblichen Ausbildungen einen Berufsabschluss zu erhalten.

An beruflichen Schulen herrschte in der Schülerschaft schon immer traditionell eine große Heterogenität (Alter, Schulabschluss, betriebliche und berufliche Erfahrungen, etc.). Zusätzlich wird diese Heterogenität jetzt durch Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen erweitert. Vereinzelt trugen berufliche Schulen diesen Entwicklungen schon Rechnung und machten sich auf den Weg, inklusive Settings einzurichten und zu erproben.

Um dem gesamten System beruflicher Schulen sowohl eine systematische theoretische Grundlegung aber auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten an die Hand zu geben, wählte die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst aus den Bewerbungen zum Schulversuch 18 Tandempartner aus, um inklusive Beschulung an beruflichen Schulen zu erproben, zu evaluieren und zu dokumentieren.

Neun Tandems aus Lehrkräften der allgemeinen Berufsschule/Berufsfachschule und Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung erarbeiteten Konzepte zur inklusiven Beschulung und setzten diese in einem vierjährigen Projektzeitraum um.

Das Projekt verfolgte primär folgende Ziele:

- Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderschwerpunkte Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung) sollten Voraussetzungen geschaffen werden, um in einem höheren Maß als bisher einen regulären Berufsabschluss zu erwerben.
- Durch gezielte individuelle Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler sollten sowohl ein höheres fachliches als auch ein höheres allgemeines Kompetenzniveau (z.B. Personal- und Sozialkompetenz) erreicht und in der Folge die Rate der Ausbildungsabbrüche verringert werden.
- Die Lehrkräfte erweitern durch den Know-how-Transfer ihre Kompetenzen.

Der Schulversuch wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert durch Prof. Dr. Roland Stein und seinem Team von der Universität Würzburg. Die Ergebnisse sind in seiner Veröffentlichung nachzulesen (Stein/Krantz/Wagner, 2016).

Aus beteiligten Lehrkräften des Schulversuchs wurde am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) ein Arbeitskreis gebildet, um die Erfahrungen und die Arbeit im Schulprojekt IBB in einem Leitfaden für die Inklusion an beruflichen Schulen allen Lehrkräften an beruflichen Schulen zur Verfügung zu stellen. Im Arbeitskreis waren drei Lehrkräfte aus den allgemeinen Berufsschulen/Berufsfachschulen und drei Lehrkräfte aus den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung tätig. Geleitet wurde der Arbeitskreis gleichberechtigt von einer Referentin der Abteilung Berufliche Schulen und einem Referenten der Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB. Im Arbeitskreis wurden die fachlichen Expertisen und die praktischen Erfahrungen der Projekttandems zusammengetragen und zu einem Leitfaden verdichtet.

Der vorliegende Leitfaden soll zwei Ziele erfüllen. Zum einen soll er die grundlegenden Bedingungen inklusiver Beschulung an beruflichen Schulen darstellen, zum anderen soll er diese Grundlegungen mit Beispielen aus der Praxis des Schulversuchs illustrieren. Die Verzahnung beider Ziele verwirklicht der Leitfaden, indem er im Kapitel 3 – Merkmale inklusiver Beschulung an beruflichen Schulen – einigen Punkten Fall- oder Klassenbeschreibungen voranstellt und die jeweiligen Fördermaßnahmen ans Ende der Beschreibung stellt. Der Leitfaden soll allen Kollegen an beruflichen Schulen, die in inklusiven Settings tätig sein werden, als Grundlage für die Umsetzung inklusiver Pädagogik und Didaktik dienen. Die Entwicklungsarbeit der neun Schultandems und die im Leitfaden dargestellten Ergebnisse sind aber darüber hinaus für alle beruflichen Schulen interessant, da die große Heterogenität in ihren Klassen viele der Unterrichtsprinzipien nötig macht, die hier beschrieben sind. Gelungener inklusiver Unterricht ist auch immer „guter Unterricht“.

Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an beruflichen Schulen ist ein Prozess, der nach vier Jahren Schulprojekt noch nicht an seinem Ende angekommen ist. Die Konzepte werden an allen beruflichen Schulen, die auf dem Weg sind oder sich noch auf den Weg machen werden, verändert, verbessert oder weiterentwickelt. Der Leitfaden gibt dementsprechend nur einen Zwischenstand inklusiver Beschulung wieder. Zudem beschreibt er lediglich die Bedingungen und Umstände der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Schülerinnen und Schüler mit anderen sonderpädagogischen Förderbedarfen nahmen am Schulprojekt nicht teil. Konzepte für ihre Inklusion müssen Gegenstand weiterer Veröffentlichungen werden.

Die Weiterentwicklung inklusiver Beschulung und vor allem die Ausweitung an immer mehr berufliche Schulen werden in Zukunft befördert und unterstützt werden durch ein Bündel bildungspolitischer Maßnahmen. Sowohl in die erste als auch in die zweite Phase der Ausbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden Inhalte zur inklusiven Didaktik und Pädagogik vermehrt Eingang finden. Für Lehrkräfte, die bereits an beruflichen Schulen arbeiten, wird zum Wintersemester 2016/2017 eine Möglichkeit zur sonderpädagogischen Zusatzqualifikation in den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung an der Ludwig-Maximilians-Universität in München und an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg geschaffen. Schon zum Schuljahr 2017/2018 können sich berufliche Schulen zusammen mit einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung für das Schulprofil Inklusion bewerben und damit inklusive Schulentwicklung fest verankern.

2 Begriffsklärungen und rechtliche Rahmenbedingungen

Die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an beruflichen Schulen in Bayern ist durch Gesetze geregelt, die im Anschluss genannt und, wo nötig, erläutert werden. Gleichzeitig fließen sonderpädagogische Begrifflichkeiten in die Arbeit an beruflichen Schulen ein. Zum besseren Verständnis und als Grundlage der Kommunikation werden die Begriffe rund um das Thema Inklusion im Folgenden geklärt.

Inklusion

Inklusion ist ein Menschenrecht, das in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Artikel 24 festgeschrieben ist. Inklusion bedeutet zunächst einfach nur „Teilhabe“. Damit gemeint ist Teilhabe an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens, also Arbeit, Freizeit, Bildung, Familie und politischen Prozessen. Die Teilhabe darf dabei nicht aufgrund von stereotypen Merkmalen, wie zum Beispiel Behinderung, verhindert werden. Die Bundesrepublik Deutschland hat diese Vereinbarung unterzeichnet und damit auch den Weg frei gemacht für die Teilhabe behinderter Schülerinnen und Schüler am Unterricht der Regelschule. In Bayern ist die Inklusion an Schulen im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) geregelt. Dies gibt in Artikel 2 Absatz 2 Satz 1 und in Artikel 30a Absatz 3 Satz 1 Folgendes vor:

„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“

„Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden.“

Welche Formen diese gemeinsame Beschulung haben kann, regelt ebenfalls das BayEUG und wird weiter unten erörtert.

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Im schulischen Bereich wird nicht von Behinderung gesprochen, sondern der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verwendet.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn die allgemeine Schule trotz zusätzlicher differenzierender Maßnahmen nicht in der Lage ist, auf die Lernbedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen und deshalb zusätzlich gezielte Maßnahmen zur Diagnostik, Intervention und Evaluation erforderlich sind.“ (MSD-Rundbrief Nr. 21, 2013, S. 14)

Das bedeutet, dass erst, wenn die Schülerin bzw. der Schüler an der Regelberufsschule mit den dort vorhandenen Mitteln nicht mehr zu fördern ist, und damit die Erreichung des Berufsabschlusses zu scheitern droht, eventuell sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Diesen diagnostizieren die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD).

Sonderpädagogischen Förderbedarf können Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen und Hören haben.

Im Schulversuch wurden in der Hauptsache Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen und zu einem kleinen Teil im Bereich emotionale und soziale Entwicklung inkludiert.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wird der Förderschwerpunkt Lernen als „Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, [...] vielfach in Verbindung mit Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten [...]“ charakterisiert.

Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung äußert sich in einer Vielzahl individuell unterschiedlicher Erscheinungsformen, die einzeln oder auch in Kombination auftreten können. Ausschlaggebend

sind die Intensität und auch die Dauerhaftigkeit normabweichenden Verhaltens. Im emotionalen Bereich kann Förderbedarf beispielsweise als aggressives Verhalten (psychisch und physisch), als Impulsivität, als regressives Verhalten, als Bindungsunfähigkeit oder Ängstlichkeit in Erscheinung treten. Im sozialen Bereich sind oppositionelles, aufsässiges Verhalten, dissoziales Verhalten und delinquentes Verhalten wesentliche Erscheinungsbilder (vgl. Stein, 2015, S. 6 ff.).

Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)

„Mobile Sonderpädagogische Dienste der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung werden nach Bedarf im Rahmen der Beschulung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen [...] eingesetzt“ (§ 13 Absatz 1 Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (BSO-F)).

„(1) Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; [...] Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch.“ (Art. 21 BayEUG)

Das bedeutet, im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst sind Lehrkräfte der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung tätig, die von beruflichen Schulen angefordert werden können, um sie bei der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der oben beschriebenen Form zu unterstützen. Das geschieht innerhalb der zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe existieren in Bayern Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Die Standorte und Förderschwerpunkte der Schulen lassen sich hier ermitteln: <http://www.km.bayern.de/schueler/schulsuche.html>.



Schülerinnen und Schüler, die eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung besuchen, benötigen für die Aufnahme ein sonderpädagogisches Gutachten.

Sonderpädagogisches Gutachten

Das sonderpädagogische Gutachten wird immer zur Aufnahme einer Schülerin bzw. eines Schülers an einer sonderpädagogischen Schule benötigt. In ihm wird der sonderpädagogische Förderbedarf der Schülerin bzw. des Schülers beschrieben.

Schülerinnen und Schüler, die inklusiv unterrichtet werden, benötigen also kein sonderpädagogisches Gutachten.

Förderdiagnostischer Bericht

Ein förderdiagnostischer Bericht enthält eine detaillierte Kind-Umfeld-Analyse, Aussagen über die spezifischen Förderbedürfnisse, Kompetenzen und Interessen einer Schülerin bzw. eines Schülers sowie eine Beschreibung des pädagogischen Handlungsbedarfs im Hinblick auf die Ermöglichung von Teilhabe und bestmögliche schulische und personale Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers.

Der förderdiagnostische Bericht bildet im Sinne der Art. 30a und 30b BayEUG die Grundlage sonderpädagogischen Handelns in inklusiven schulischen Angeboten. Er stellt die Voraussetzung für Unterricht nach individuellen Lernzielen an der allgemeinen Schule dar. Bei Bedarf kann er auch bei lernzielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf angefordert werden (MSD-Rundbrief Nr. 21, 2013, S. 12. Zusammenfassung des § 25 der Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F), Absatz 1 Satz 4).

Da alle Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen, in dualen Ausbildungen oder im Berufsgrundschuljahr lernzielgleich unterrichtet werden, kann auf einen förderdiagnostischen Bericht bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regel verzichtet werden. Das Führen eines Förderplans (siehe Punkt 3.2) ist ausreichend.

Lernzielgleichheit

Im Zuge der Einführung der Bestimmungen zur Inklusion auch an bayerischen Schulen wurde im BayEUG (Artikel 30a Absatz 5 Satz 3) auch festgelegt, dass „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule die Lernziele der besuchten Jahrgangsstufe nicht erreichen müssen, soweit keine schulartspezifischen Voraussetzungen bestehen“.

Die schulartspezifischen Voraussetzungen sind in der Berufsschulordnung (BSO) im § 24 geregelt. Für die Aufnahme in eine Fachklasse der dualen Ausbildung ist die einzige Voraussetzung, dass sich die Schülerin bzw. der Schüler in einer Berufsausbildung befindet. Allerdings ist das Ziel des Schulbesuchs hier für alle Schülerinnen und Schüler gleich und fest definiert: das Erreichen eines beruflichen Abschlusses. Es würde also keinen Sinn machen, den Unterricht zu besuchen, ohne dieses Ziel zu verfolgen.

Das gilt natürlich nicht für berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die sich in einer Berufsvorbereitung befinden. Hier können Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch lernzielperipher unterrichtet werden, z. B. nach dem „Lehrplan zur beruflichen Vorbereitung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“.

Formen und Grenzen der gemeinsamen Beschulung

Im BayEUG (Art. 30a Abs. 7 und Art. 30b Abs. 2 bis 5) sind die verschiedenen Formen der Umsetzung inklusiver Beschulung beschrieben:

Kooperationsklassen – Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf werden gemeinsam in einer Klasse unterrichtet und stundenweise durch die MSD unterstützt.

Partnerklassen – In der Kooperation von Klassen der Förderschule mit Klassen der allgemeinen Schule wird möglichst viel gemeinsamer, dabei meist lernzielperipherer Unterricht angeboten. Die Klassen können sowohl an der Regel- als auch an der Förderschule beheimatet sein.

Offene Klassen der Förderschulen – Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können auf eigenen Wunsch eine Förderschule besuchen.

Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler – Die MSD unterstützen stundenweise Schülerinnen und Schüler und deren Lehrkräfte an der Regelschule. Oft sind in dieser Form auch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter als Unterstützer mit eingesetzt.

Schulen mit dem Schulprofil Inklusion – Eine Schule mit dem Schulprofil Inklusion setzt auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung für alle Schülerinnen und Schüler um. Den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in besonderem Maße Rechnung getragen. In Schulen mit dem Schulprofil Inklusion werden Lehrkräfte der Förderschule in das Kollegium der allgemeinen Schule eingebunden und unterliegen den Weisungen der Schulleiterin oder des Schulleiters dieser Schule. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule gestalten in Abstimmung mit den Lehrkräften für Sonderpädagogik und gegebenenfalls weiteren Fachkräften die Formen des gemeinsamen Lernens (vgl. Adaption des Lehrplans für die bayerische Mittelschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 2006).

3 Merkmale inklusiver Beschulung an beruflichen Schulen

Inklusion ist seit einigen Jahren ein bestimmendes Thema in Bildungspolitik und Schulentwicklung. Berufliche Schulen stellen durch ihre besondere Organisationsform eine zusätzliche Herausforderung für die an der Inklusion beteiligten Akteure dar.

Spezielle Voraussetzungen inklusiver Beschulung an beruflichen Schulen

Eine Auszubildende oder ein Auszubildender in dualer Ausbildung ist im ersten Ausbildungsjahr nur zwei Tage pro Woche in der Schule, im zweiten und dritten Ausbildungsjahr meist nur einen Tag. Im Modell der Blockbeschulung ist sie oder er abwechselnd jeweils zwei bis zu vier Wochen in der Schule und dann mehrere Wochen im Betrieb. Zusätzlich wird die Beschulung noch unterbrochen durch Ferien, überbetriebliche Schulungsanteile oder auch durch Absenzen der Schülerin bzw. des Schülers. Eine kontinuierliche Förderung wird durch diesen Umstand erheblich erschwert.

In der Regel werden die Schülerinnen und Schüler meist von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet. Der Unterricht in spezifischen, beruflichen Lernfeldern und die fachliche Profession der Berufsschullehrkraft mit einer vertieft studierten Fachrichtung machen dies oft nötig. Hier entsteht ein (im Gegensatz zum Klassenlehrerprinzip an Grund- und Mittelschulen) erhöhter Bedarf an Absprachen und Abstimmungen der Lehrkräfte untereinander.

Im Gegensatz zur inklusiven Beschulung an Grund- und Mittelschulen ist es in Fachklassen an beruflichen Schulen nicht sinnvoll, lernzielldifferent zu unterrichten. Alle Schülerinnen und Schüler müssen auf dieselbe Prüfung und dieselbe berufliche Qualifikation vorbereitet und deshalb mit denselben Inhalten bzw. Kompetenzen unterrichtet werden.

Erläuterung zur Form der Darstellung

Die Punkte 3.1 und 3.4 werden zur Illustrierung der fachlichen Inhalte bzw. Kompetenzen eingerahmt durch eine Fallbeschreibung zu Beginn und die Darstellung eines Beispiels inklusiver Beschulung am Ende des Kapitels.

3.1 Diagnostik

Der erste Schritt der Beschulung in einem inklusiven Setting ist die Diagnostik. Sie dient dazu, die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Die Erfahrung zeigt, dass sich dabei Förderbedarfe nicht nur bei Schülerinnen und Schülern feststellen lassen, die aus dem System Förderschule kommen, sondern auch bei Schülerinnen und Schülern, die aus einer anderen Schulart an eine berufliche Schule kommen. Die Diagnostik hat gleichermaßen auch die Aufgabe, Stärken und Ressourcen bei der Schülerin bzw. bei dem Schüler zu finden. Die Ergebnisse der Diagnostik stellen die Grundlage der Förderplanung und der daraus resultierenden individuellen Förderung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts dar.

Beschreibung Christian

Christian hat in einem BVJ den erfolgreichen Mittelschulabschluss erworben. Danach absolvierte er eine Ausbildung zum Anlagenmechaniker – Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Die Abschlussprüfung bestand er nicht und trat auch kein zweites Mal an, da er wegen Problemen mit Kollegen und Ausbildern seinen Ausbildungsvertrag kündigte. Er war inzwischen 19 Jahre alt und hatte jetzt eine zweite Ausbildung, diesmal zum Fleischer, begonnen. Der Auszubildende wirkte ungepflegt und übermüdet, er war sehr dünn und blass. Sofort fiel den Lehrkräften auch seine motorische Unruhe und sein häufiges Zittern auf.

3.1.1 Diagnostik von Förderbedarf im Bereich Lernen

Die diagnostischen Erkenntnisse können auf unterschiedlichen Wegen gewonnen werden. Man unterscheidet folgende drei Bereiche:

- Eingangsdiagnostik
- Pädagogische Diagnostik
- Sonderpädagogische Diagnostik

Eingangsdiagnostik

Die weiter unten angeführten Tests zur Eingangsdiagnostik können durch jede Lehrkraft an beruflichen Schulen durchgeführt und ausgewertet werden.

Unter Eingangsdiagnostik fallen alle informellen sowie standardisierten Tests, die zu Beginn der Ausbildung, vorzugsweise zu Beginn der zehnten Jahrgangsstufe, den Ist-Stand in den beruflichen Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen erfassen. Die Eingangsdiagnostik dient dazu, das Lernangebot am Leistungsstand der Schülerin bzw. des Schülers zu orientieren.

Bei standardisierten Tests sind Instruktionen, Aufgaben, Testdurchführung, Auswertung und Interpretation festgelegt. Tests, die diese Anforderungen nicht erfüllen, werden den informellen Tests zugeordnet. Ergänzend liefert das Notenbild Erkenntnisse.

Im Schulversuch haben sich folgende Tests als praktikabel erwiesen:

Mathematik Kompetenztest – Basiskenntnisse in der beruflichen Bildung (vormals RTBS)

- überprüft die mathematischen Grundkenntnisse
- Gruppentest
- Durchführungszeit 66 Minuten
- berufsspezifische Auswertung, ca. 2 Minuten je Schülerin bzw. Schüler, mit Hilfe von Excel-Tabellen und Darstellung von Vergleichskurven

Lese-Geschwindigkeits- und Verständnistest (LGVT 6-12)

- dient der Ermittlung des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit in den Klassen 6 bis 12
- Gruppentest
- Durchführungszeit 4 Minuten
- Auswertung ca. 2 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Allgemeiner deutscher Sprachtest (ADST)

- überprüft Textverstehen, Wortschatz, Grammatik und andere Bereiche der Sprache in den Klassen 3-10
- Gruppentest
- Durchführungszeit 90 Minuten
- Auswertung ca. 5 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Diagnostik Christian

In Christians Klasse wurden zu Beginn der 10. Klasse durch den Klassenlehrer im Rahmen der Schulleistungsdagnostik der „Mathematik Kompetenztest – Basiskenntnisse in der beruflichen Bildung“ (vorher RTBS), der LGVT 6-19 und der Rechtschreibtest – neue Rechtschreibregelung (RST-NRR) durchgeführt.

Hierbei erlangte der Schüler folgende Ergebnisse:

Mathematik Kompetenztest - Basiskenntnisse in der beruflichen Bildung: Prozentrang 35 (Zur Erklärung: Das bedeutet, dass 35% aller Probanden im Test mit demselben Ergebnis oder schlechter abgeschnitten haben.)

LGVT 6-19: Leseverständnis Prozentrang 17; Lesegeschwindigkeit Prozentrang 7

RST-NRR: Prozentrang 16

In Kombination mit den Ergebnissen des LGVT 6-19 identifizierte der MSD dies als einen Hinweis auf eine möglicherweise vorliegende Lese-Rechtschreib-Störung (LRS).

Pädagogische Diagnostik

Eine pädagogische Diagnostik ist immer anlassbezogen und wird bei einem vermuteten Förderbedarf durchgeführt. Sie ist Aufgabe aller Lehrkräfte im inklusiven Setting. Es existieren allerdings Testverfahren, deren Auswertung und Interpretation zeitaufwändig und komplex und für eine unerfahrene Lehrkraft schwer zu leisten sind. Die Beratungslehrkraft und die Schulpsychologin bzw. der Schulpsychologe der allgemeinen beruflichen Schule und/oder die MSD können hierbei unterstützen.

Mithilfe der pädagogischen Diagnostik erhält man weitere Informationen zur Lernbiografie und zum Lernverhalten, welche den schulischen Erfolg mit bedingen und deren Kenntnis für eine individuelle Förderung unerlässlich ist.

Erfassung anamnestischer Daten:

Unter anamnestischen Daten sind alle Informationen zur Schul- und Lernbiografie zu verstehen. Diese können aus dem Schülerbogen, aus Informationen der Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten und der Schülerin bzw. des Schülers, aus Zeugnissen, vorliegenden Attesten, Anmeldeformularen usw. gewonnen werden.

Unterrichtsbeobachtung:

In jeder Unterrichtsstunde führt die Lehrkraft eine unstrukturierte/offene Beobachtung durch. Gewonnene Erkenntnisse werden in aller Regel formlos notiert. Bei wiederholten Beobachtungen von Auffälligkeiten folgt die strukturierte/geschlossene Beobachtung. Diese geht von einer konkreten Fragestellung aus, z. B. das Lern- und Arbeitsverhalten in der Gruppenarbeit betreffend oder das freie Sprechen bei der Präsentation eines Arbeitsergebnisses. Das beobachtete Verhalten wird in einem Beobachtungsbogen festgehalten.

Die Beobachtungen können in Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit eingeplant werden, indem sich in diesen Arbeitsphasen die Lehrkraft zurücknimmt. Als Erinnerungshilfe dient der auf dem Pult liegende Beobachtungsbogen.



Ein Beispiel für einen Beobachtungsbogen lässt sich auf der ISB-Homepage herunterladen:
<http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/berufliche-bildung/>.

Diagnostische Gespräche:

Gegenstand eines diagnostischen Gespräches sind personenbezogene Daten, die körperliche und psychische Entwicklung, die familiäre Situation, Interessen, Stärken, Fähigkeiten des Jugendlichen, schulisches Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten und Kontakte zu weiteren Unterstützungssystemen.

Das Gespräch findet in einem geschützten Rahmen außerhalb des Unterrichts in einem Vieraugengespräch zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler statt und unterstützt gleichzeitig den Beziehungsaufbau zwischen beiden.

Fragebögen:

Für den Lernprozess grundlegende Voraussetzungen und Verhaltensweisen können über standardisierte Fragebögen gemessen und analysiert werden.

Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)

- erfassen die Lern- und Leistungsmotivation
- Einzel- und Gruppentest
- Durchführungszeit 10 Minuten
- Auswertungsdauer 10 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

- erfasst das Bild der Schülerinnen und Schüler von den eigenen Fähigkeiten sowie den Stellenwert der Schule und des schulischen Erfolgs für die Schülerin bzw. den Schüler, dient zur Identifikation von möglichen Ursachen für Minderleistungen
- Einzel- und Gruppentest
- Durchführungszeit 15 Minuten
- Auswertungsdauer 5 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI)

- erfasst das Vorhandensein und die Anwendung von Lerntechniken durch die Schülerin bzw. den Schüler, seine Haltung zur schulischen Arbeit und seine Stressbewältigung
- Einzel- und Gruppentest
- Durchführungszeit 30 Minuten
- Auswertungsdauer 10 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Konzentrations-Leistungs-Test, revidierte Fassung (KLT-R)

- erfasst die Konzentrationsfähigkeit über einen längeren Zeitraum
- Einzel- und Gruppentest
- Durchführungszeit 20 Minuten
- Auswertungsdauer 10 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen:

Wertvolle Erkenntnisse liefern auch Einschätzungen, die jede Schülerin bzw. Schüler von sich selber und die Lehrkraft von der Schülerin bzw. vom Schüler hat. Diese Bögen umfassen die Bereiche Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten. Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung bieten eine gute Grundlage für das Förderplangespräch.

Diagnostik Christian

Bei offenen/unstrukturierten Beobachtungen durch die Lehrkräfte und der teilweise im Unterricht anwesenden Sonderpädagogin konnte folgendes Verhalten dokumentiert werden:

Bei schriftlichen Aufgaben ist der Schüler bereits zu Beginn des Berufsschulunterrichts durch ein kaum lesbares, krakeliges und ungesichertes Schriftbild aufgefallen. Tafelbilder und Erarbeitungen auf Folien konnten nicht in der vorgegebenen Zeit in das Heft übernommen werden. Einfache Fachtexte konnte Christian nicht flüssig vorlesen. Im Unterricht mit vorwiegend fachrechnerischen Inhalten zeigte er sich schnell überfordert und war ohne Hilfestellung nicht in der Lage, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. In den Erarbeitungsphasen im Unterricht und in den Leistungsfeststellungen fiel seine kurze Konzentrationsspanne von drei bis fünf Minuten auf. Die Ordnerstruktur glich von Anfang an einer Loseblattsammlung mit unleserlichen und z. T. fehlenden Arbeitsblättern und Einträgen. Christian kommt aber regelmäßig zum Unterricht und erscheint pünktlich zum Unterrichtsbeginn und nach den Pausen.

Im Gespräch mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst bestätigte sich die Vermutung, dass eine Lese-Rechtschreib-Störung vorliegen könnte. Der Schüler erwähnte ein bisher nicht vorliegendes Attest des Schulpsychologen. Dem Schüler wurden die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs erklärt. Angeprochen auf die permanente und offensichtliche Müdigkeit räumte er eine Schlafstörung ein. Mit dem Schüler wurde das Anfertigen eines Schlafprotokolls vereinbart. Der Schüler berichtete weiter von bereits seit vielen Jahren bestehenden Schwierigkeiten, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Der Schüler berichtete, dass es schulische Fördermaßnahmen seit der vierten Klasse nicht mehr gegeben habe.

Christian war aber sehr interessiert an einer Verbesserung seiner Situation. Hilfsangebote nahm er an und Vereinbarungen setzte er um. Schon zu Beginn der Ausbildung konnte Christian in die ausbildungsbegleitenden Hilfen (siehe Glossar) vermittelt werden. Dort erschien er regelmäßig. Im engen Kontakt zu den Nachhilfelehrern konnte dadurch eine zusätzliche Unterstützung etabliert werden.

Sonderpädagogische Förderdiagnostik

Die sonderpädagogische Diagnostik hat die detaillierte Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Formulierung der Förderziele und Fördermaßnahmen zum Ziel. Ist zu diesem Zweck ein Intelligenztest nötig, kann dieser nur von einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen bzw. einer Schulpsychologin oder einem Schulpsychologen durchgeführt werden.

Die Intelligenzdiagnostik ist bei folgenden Indikationen angezeigt:

- Klärung grundsätzlicher Begabungsmuster
- Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens für einen Schulwechsel auf eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung
- Überprüfung der Berufswahl bei offensichtlicher Überforderung – möglicherweise kommt für die Jugendliche bzw. den Jugendlichen eine Ausbildung zum Fachpraktiker in Frage

Die Durchführung eines Intelligenztests bedarf immer einer Einwilligung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten bzw. der volljährigen Schülerin bzw. des volljährigen Schülers.

Intelligenztests im Schulversuch:

Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen, revidierte Fassung (PSB-R 6–13)

- umfasst schulbezogene Wissensbereiche, einen verbalen Bereich, misst einen Reasoningfaktor (induktive Denkfähigkeit, logisch-schlussfolgerndes Denken) und die Konzentrationsfähigkeit
- Einzel- und Gruppentest
- Durchführungsduer 80 bis 90 Minuten
- Auswertungsduer ca. 10 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R)

- misst die Grundintelligenz und eignet sich aufgrund der sprachfreien und anschaulichen Testaufgaben auch für Personen mit schlechten Schrift- und Sprachkenntnissen
- Einzel- und Gruppentest
- Durchführungsduer 80 bis 90 Minuten
- Auswertungsduer ca. 10 Minuten je Schülerin bzw. Schüler

Die Lehrkraft für Sonderpädagogik kann auch pädagogisch-psychologische Tests einsetzen (z. B. Angstfragebogen für Schülerinnen und Schüler (AFS) oder Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens im schulischen Setting (BASYS)), sollte eine Schülerin bzw. ein Schüler im Bereich der Selbstkompetenz oder der Sozialkompetenz Förderbedarf vermuten lassen.

Diagnostik Christian

Aufgrund des bisherigen Gesamtbildes erfolgte eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf durch den MSD. Christian gab seine Einwilligung zu einem Intelligenztest.

Die Ergebnisse des PSB-R 6-13 waren:

- IQ 70
- Verbalfaktor: Prozentrang 3
- Reasoningfaktor: Prozentrang 15
- Konzentrationsfaktor: Prozentrang 2

Aufgrund der Intelligenzdiagnostik und der weiteren diagnostischen Erhebungen ist festzustellen, dass der Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen hat. Bei der Förderung müssen besonders die Bereiche Sprache und Konzentration berücksichtigt werden.

Was es bei der Diagnostik zu beachten gilt:

Die oben beschriebene Mischung aus qualitativen (beobachtenden, beschreibenden, informellen) und quantitativen (standardisierten) Verfahren und die Zusammenarbeit von MSD und den Lehrkräften der beruflichen Schulen geschieht im Sinne einer „inklusiven Diagnostik“ (Schäfer/Rittmeyer, 2015, S. 39), die zu einem Austausch und Wissenstransfer der Lehrkräfte im inklusiven Setting führen soll.

Für jede Diagnostik gilt, dass sie nur eingesetzt wird, wenn die Erkenntnisse dazu dienen können, eine Hypothese bezüglich der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Jede Diagnostik soll die hemmenden Bedingungen und stärkenden Ressourcen für das Lernen und die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers entdecken helfen.

Eine Diagnostik, aus der keine Erkenntnisse für Maßnahmen und Ziele zur Unterstützung und Ermöglichung von Lernen und Entwicklung folgen, ist überflüssig.

Zudem ist jede Diagnostik abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sie benötigt Zeit für Hypothesenbildung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation.

3.1.2 Diagnostik von Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung

Zunächst muss unterschieden werden, ob die Diagnostik der Erstellung eines Gutachtens dienen soll oder ob es sich um eine informelle Diagnostik handeln soll, die der Einschätzung einer Person oder Situation dient und eine Generierung von individuell zugeschnitten Förderbemühungen zum Ziel hat (vgl. Stein, 2015, S. 120 f.).

Erstere kann ausschließlich von Fachleuten (Diplom-Psychologinnen bzw. -Psychologen oder Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen der Fachrichtung Verhaltengestörtenpädagogik) durchgeführt werden. Sie ist bei Schülerinnen und Schülern indiziert, deren erfolgreiche Beschulung mit den vorhandenen Mitteln wegen ihres hohen Förderbedarfs auch im inklusiven Setting nicht gewährleistet werden kann. Letztere ist eine gemeinschaftliche Arbeit aller beteiligten Lehrkräfte und Unterstützungs Personen.

Nach Stein (2015, S. 122) gibt es für abweichendes Verhalten vier Erklärungsmöglichkeiten:

1. Die Auffälligkeiten sind in der Person der Schülerin bzw. des Schülers zu verorten, sie sind Zeichen seiner Persönlichkeit.
2. Die Auffälligkeiten sind Ergebnis spezieller Situationen, in denen sich die Schülerin bzw. der Schüler befindet. Das kann die schulische und unterrichtliche Situation sein, aber auch die Situation zu Hause oder am Arbeitsplatz.
3. Die Auffälligkeiten sind Ergebnis spezifischer Interaktionen der Schülerin bzw. des Schülers mit Lehrkräften oder Mitschülerinnen und Mitschülern.
4. Die Auffälligkeiten werden definiert durch die spezielle Wahrnehmung einer Lehrkraft, andere Lehrkräfte beurteilen das Verhalten anders.

Dabei können auch mehrere Möglichkeiten gleichzeitig zutreffen oder sogar alle vier.

Aufgabe der Diagnostik ist auf jeden Fall, alle Möglichkeiten im Auge zu behalten und als möglichen Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen in Betracht zu ziehen.

Folgende diagnostische Instrumentarien stehen zur Verfügung (vgl. Stein, 2015, S. 130–137):

Verhaltensbeobachtung

Bei einer systematisch, standardisierten Beobachtung helfen Schemata mit vorgegebenen Kategorien um die Beobachtungen zu dokumentieren. Diese Schemata und Kategorien können im Team je nach Fragestellung selbst erarbeitet werden. Eine Hilfestellung für die Beschreibung des Verhaltens findet sich in der ISB-Veröffentlichung „Sonderpädagogische Förderung in der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung“ auf den Seiten 12 und 13.

Die Beobachtungen der Lehrkräfte können in der Teacher's Report Form (TRF) der Achenbach-Skalen dokumentiert werden.

Diagnostisches Gespräch, die Anamnese

In offenen, aber auch durch Fragebögen strukturierten Gesprächen, kann die Selbst- und Weltsicht der Schülerin bzw. des Schülers oder seiner Bezugspersonen und lebensgeschichtlich bedeutsame Fakten ergründet werden.

Soziogramm

Mit einem Soziogramm können Gruppenstrukturen und deren soziale und kommunikative Beziehungen erfasst und beschrieben werden. Das Soziogramm liefert einen grafischen Überblick dieser Beziehungen.

3.2 Förderplanung

Auf Grundlage der umfassenden diagnostischen Vorarbeiten entsteht der individuelle Förderplan. Er beschreibt den konkreten Prozess der Förderung, indem er Ziele setzt, Maßnahmen zu deren Erreichen anführt, die Umsetzbarkeit in Abständen überprüft und gegebenenfalls neue Ziele aufstellt und Maßnahmen aufführt.

Die Darstellung der Förderplanung im Anschluss folgt eng der ISB-Veröffentlichung „Sonderpädagogische Förderung in der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung“. In ihr werden nicht nur ausführlich die Prozesse der Diagnostik und Förderplanung beschrieben, sie gibt auch wertvolle Hilfen und Vorschläge für die Auswahl von Fördermaßnahmen.

3.2.1 Förderplanteam

Das Förderplanteam setzt sich aus den Personen zusammen, die unmittelbar an Erziehung und Unterricht der Schülerin bzw. des Schülers beteiligt sind. Dies fördert eine direkte Kommunikation und die konsequente Umsetzung der ausgewählten Maßnahmen. Die Erkenntnisse, die aus der Anamnese und der zu Schuljahresbeginn durchgeföhrten Diagnostik entstanden sind, stehen zur Verfügung. Dabei, sowie bei allen anderen Informationsflüssen, ist auf den Datenschutz zu achten.

Das Förderplanteam trifft sich regelmäßig zu fest verankerten Terminen, um die Kooperation zu unterstützen und eine zielorientierte und strukturierte Arbeitsweise zu ermöglichen. Der intensive Austausch aller an der Förderplanung Beteiligten ist entscheidend, damit sich jeder für das Gelingen der Förderung verantwortlich fühlt. Hierbei verstehen sich die Kooperationspartnerinnen und -partner als gleichberechtigte Personen, die sich zum Erreichen der Förderziele wechselseitig ergänzen.

3.2.2 Auswahl der Förderziele

Die diagnostischen Ergebnisse beschreiben Förderbedarfe in unterschiedlichen Schulleistungs- und Entwicklungsbereichen. Das Förderplanteam wählt aus der Vielzahl an möglichen Förderzielen gemeinsam diejenigen Förderziele aus, die für das Erreichen des Berufsabschlusses besonders relevant sind. Die Förderziele werden für einen überschaubaren Zeitraum (maximal 6 Monate) festgelegt. Die Auswahl der Ziele hängt von der Klassenstärke und den organisatorischen Voraussetzungen an der Schule ab, wie z.B. zur Verfügung stehende Teamstunden, Anzahl der Lehrkräfte in der Klasse, Organisation der Schultage, Ausbildungsberuf. Das Förderplanteam dokumentiert auf maximal zwei Seiten den Förderprozess.

3.2.3 Die Schülerin bzw. der Schüler als aktiver Partner der Förderung

Alle an der Förderplanung beteiligten Personen sind Experten in der Sache mit ihrer je individuellen Perspektive auf die Situation. Dazu gehört insbesondere im beruflichen Bildungsbereich die Schülerin bzw. der Schüler als aktiv seine Entwicklung gestaltende und mitwirkende Person. Die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Akzeptanz der, für die Schülerin bzw. den Schüler bedeutsamen, Förderziele sind wesentliche Prinzipien der Förderplanung, ebenso wie Wertschätzung und Respekt vor der Schülerin bzw. dem Schüler.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben häufig frustrierende schulische Erfahrungen gesammelt. Um sie für eine Zusammenarbeit zu gewinnen, stehen die individuellen Stärken und Ressourcen sowie deren Aktivierung und Ausbau im Fokus der Förderplanung. Zu den Ressourcen gehören auch außerschulische Unterstützungssysteme (z. B. Hausaufgaben- und Lernhilfe durch ehrenamtlichen Helfer aus dem Senior Expert Service, Freunde und Kollegen als Helfer in schwierigen Situationen).

Die Erreichbarkeit der Förderziele motiviert die Schülerin bzw. den Schüler zur Mitwirkung. Wenn es gelingt, überschaubare und erreichbare Ziele mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu vereinbaren, ist dies die Chance für eine positive Zusammenarbeit.

Regelmäßige Rückmeldungen zu den Förderzielen (Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung) und schriftlich dokumentierte, schülergerechte Zielformulierungen und Vereinbarungen, von allen beteiligten Personen unterschrieben, drücken Verbindlichkeit aus.

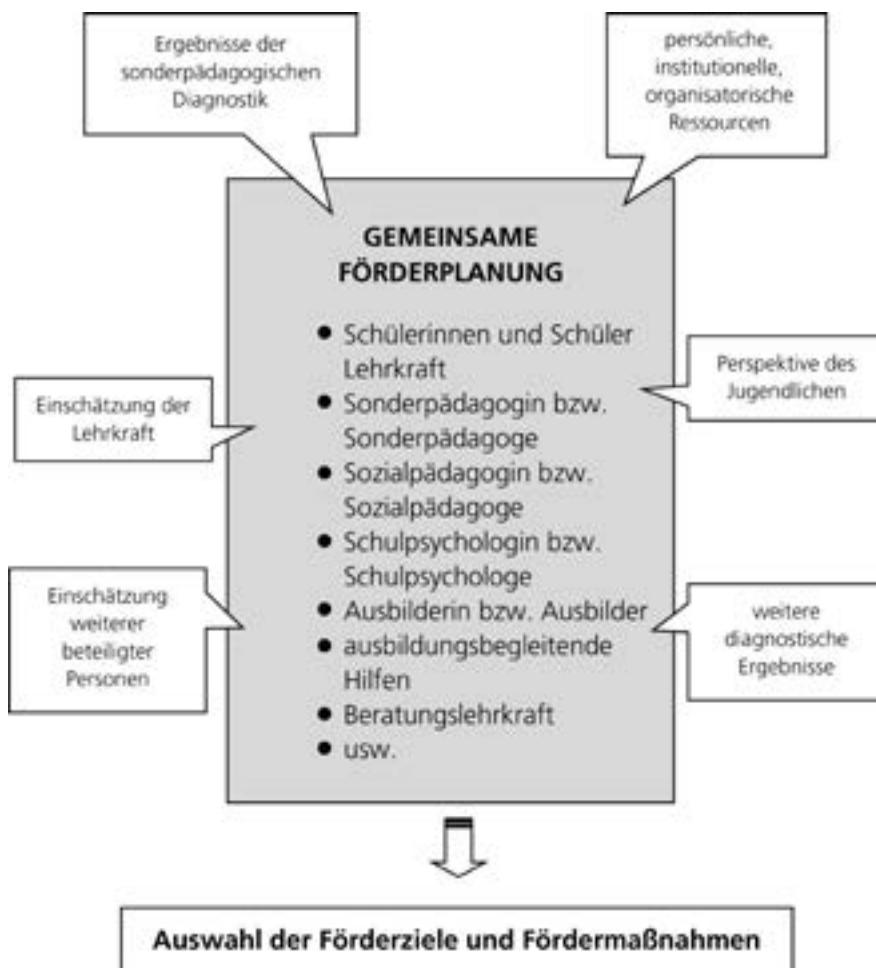


Abbildung „Kooperative Förderplanung“ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2015, S. 5)

3.2.4 Fördermaßnahmen

Die Maßnahmen und Methoden, die zum Erreichen der Förderziele der Schülerin bzw. des Schülers eingesetzt werden, müssen von allen Beteiligten akzeptiert werden. Eine klare Aufgabenverteilung im Team ist für das Erreichen der Ziele unbedingt erforderlich. Alle Beteiligten wissen, welchen Beitrag sie zum Gelingen der Förderziele beitragen können.

Der Zugang zu den Informationen der Förderpläne muss für alle beteiligten Lehrkräfte organisiert sein (z. B. regelmäßige pädagogische Konferenzen, Förderplanordner, Intranet).

Ein Austausch mit den externen Partnern in der beruflichen Bildung (z. B. Ausbilderin bzw. Ausbilder im Betrieb, Unterstützungspersonal beim Bildungsträger, evtl. Erziehungs- und Sorgeberechtigte) muss sicher gestellt und organisiert werden.

3.2.5 Evaluation der Förderziele

Die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers muss in einem überschaubaren Zeitraum überprüft werden, um festzustellen, ob die ergriffenen Fördermaßnahmen wirksam sind. Bei Förderzielen z. B. aus dem sozial-emotionalen Bereich kann eine Evaluation in kürzeren Abständen als im Bereich Lernen sinnvoll sein.

Dazu ist es notwendig, dass die an der Förderplanung Beteiligten schriftliche Schülerbeobachtungen vor allem zu den festgelegten Zielen verfassen. Diese dienen als sachliche Grundlage für die Evaluationsgespräche. Oberstes Ziel ist wiederum die Vernetzung und der Austausch der gesammelten Informationen.

Erfüllen die Ergebnisse nicht die Erwartungen, so müssen die Interventionen bzw. Maßnahmen zum Erreichen der Förderziele modifiziert werden, ggf. das Förderziel neu formuliert oder der Förderzeitraum verlängert werden.

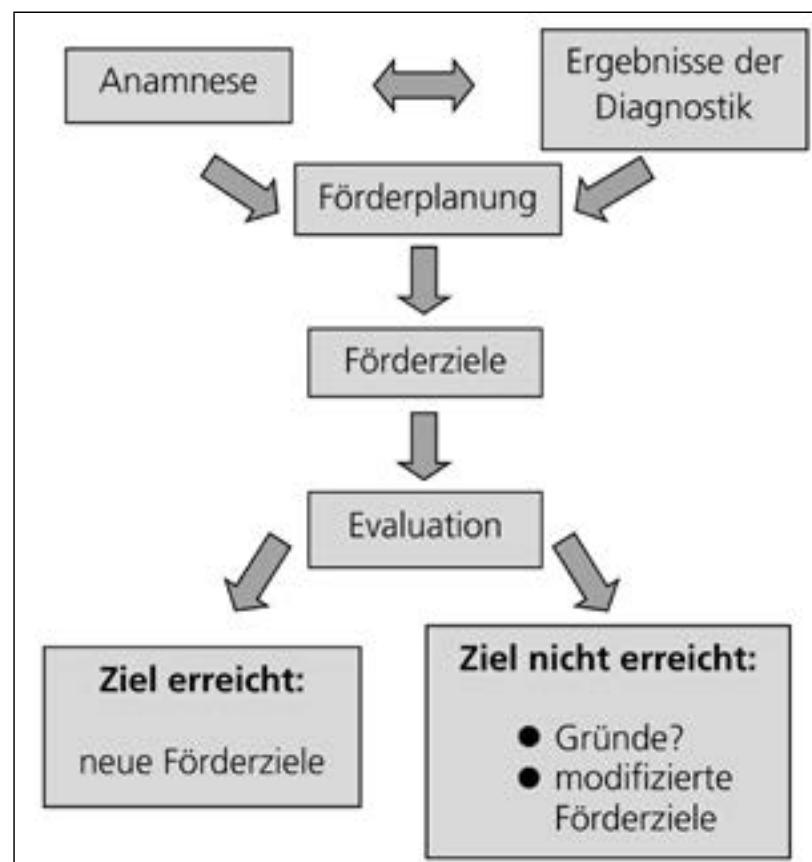


Abbildung „Entwicklung und Evaluation der Förderziele“
(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2015, S. 5)

Förderplan Christian

Mit Christian wurde auf Grundlage der Diagnostik und im Hinblick auf die Möglichkeiten vor Ort gemeinsam ein Förderplan erarbeitet. Die primären Ziele sind farbig hinterlegt.

Individueller Förderplan						
Name: Christian	geb.:	Schuljahr:				
Klasse:	Ausbildungsbetrieb:					
Klassenleitung:	MSD:					
Beschreibung des Ist-Standes/festgestellter Förderbedarf						
	individuelle Stärke	erfüllt die Anforderung	Förderbedarf	erhöhter Förderbedarf		
Persönlichkeitsmerkmale / Sozialverhalten						
Selbstbewusstsein			X			
Verantwortungsbereitschaft			X			
Selbsteinschätzung				X		
Erscheinungsbild/Umgangsformen		X				
Pünktlichkeit	X					
Teamfähigkeit			X			
Kontaktfähigkeit		X				
Kritik-, Konfliktfähigkeit / Frustrationstoleranz	X					
Sprachlicher Lernbereich						
Mündliche Ausdrucksfähigkeit			X			
Sinnverstehendes, informierendes Lesen				X		
Formale Texte verfassen/Umgang mit Formularen				X		
Arbeitsverhalten						
Konzentration/Ablenkbarkeit				X		
Auffassungsvermögen/Merkfähigkeit			X			
Leistungsbereitschaft			X			
Durchhaltevermögen			X			
Praktische Fertigkeiten + Geschicklichkeit			X			
Selbständigkeit/Arbeitsplanung				X		
Transferleistung		X				
Ordnung/Sorgfalt am Arbeitsplatz				X		
Zuverlässigkeit (Umsetzung v. Arbeitsaufträgen)			X			
Arbeitstempo / Zeiteinteilung				X		
Fachkompetenz						
Lernverhalten (Anwenden von Lerntechniken)			X			
Fachwissen			X			
Rechenfertigkeit			X			
Räumliches Vorstellungsvermögen			X			
Besonderheiten/Ressourcen						
Kooperationswillen	X					
Bereitschaft zur Zusatzarbeit	X					

Förderschwerpunkte/ Förderziele	Fördermaßnahmen (Schule, MSD, Schülerin bzw. Schüler, Betrieb)	Wer?	Wann?				
Bereich: Arbeitsverhalten Schaffung von Ordnungsstrukturen	Klassenlehrkraft überprüft regelmäßig den Ordner des Schülers. Alle Lehrkräfte achten in ihrem Unterricht darauf, dass Christian seine Unterlagen richtig abheftet. Hat Christian seinen Ordner vergessen, muss er ihn am darauffolgenden Tag vorzeigen. Bei mehrmaligem Vergessen ist Nacharbeit die Konsequenz.	Klassenlehrkraft/ Fachlehrkräfte	Überprüfung Ende November				
Bereich: Konzentrations- fähigkeit Schaffung von Strukturen, um Christian die Konzentration zu erleichtern	Christian muss einen Platz in der ersten Reihe haben für störungsfreie Umgebung sorgen, auf ruhige Sitznachbarn achten direkte Ansprache v. a. falls man merkt, dass Christian gedanklich abwesend ist allgemeine Unterrichtsorganisation: methodische Wechsel, Anschaulichkeit, Differenzierung ...	alle Kollegen	Überprüfung vor den Weihnachtsferien				
Weitere Maßnahmen	In Deutsch und im Fachunterricht bekommt Christian zusammen mit anderen Schülerinnen und Schülern entsprechend vereinfachte, differenzierte Texte. Ebenso sind alle Aufgaben und Handlungsanweisungen textoptimiert formuliert. In Fachrechnen profitiert der Schüler von leistungsdifferenten Gruppen. Die leistungsschwächere Gruppe erhält textoptimierte Aufgaben und verstärkt Erklärungshilfen in Übungsphasen. Weitergabe von zusätzlichen Aufgaben und Arbeitsblättern an AbH	alle Differenzierung in Fachrechnen durch MSD Klassenlehrer	Überprüfung zum Halbjahr regelmäßiges Feedback				
Individueller Förderplan vereinbart mit:							
<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><i>Schüler</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Klassenleitung, Lehrkräfte, MSD</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nächstes Evaluationsgespräch am: 16.02.2015</td> <td> Ergebnisse der Evaluation <p><input type="checkbox"/> weiterhin erhöhter Förderbedarf</p> <p><input type="checkbox"/> kein erhöhter Förderbedarf</p> </td> </tr> </tbody> </table>				<i>Schüler</i>	<i>Klassenleitung, Lehrkräfte, MSD</i>	Nächstes Evaluationsgespräch am: 16.02.2015	Ergebnisse der Evaluation <p><input type="checkbox"/> weiterhin erhöhter Förderbedarf</p> <p><input type="checkbox"/> kein erhöhter Förderbedarf</p>
<i>Schüler</i>	<i>Klassenleitung, Lehrkräfte, MSD</i>						
Nächstes Evaluationsgespräch am: 16.02.2015	Ergebnisse der Evaluation <p><input type="checkbox"/> weiterhin erhöhter Förderbedarf</p> <p><input type="checkbox"/> kein erhöhter Förderbedarf</p>						

3.3 Beziehungen und Teams

Sobald Heterogenität und sonderpädagogischer Förderbedarf in der Klasse nicht nur konstatiert, sondern als Grundlage und Aufgabe des Unterrichts gesehen werden, muss ganz klar sein, dass die Lehrkraft an beruflichen Schulen allein den individuellen Bedürfnissen ihrer Klasse mit manchmal über 25 Schülerinnen und Schülern nicht gerecht werden kann, sondern dass es der Zusammenarbeit eines multiprofessionellen Teams bedarf. Das hat Auswirkungen unter anderem auf die Haltung der Lehrkraft der Schülerin bzw. dem Schüler gegenüber, wie auch auf die Anforderungen an die Lehrkraft bezüglich Teamfähigkeit und Kooperationsvermögen.

3.3.1 Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler

Der grundlegende Begriff, um die Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler im inklusiven Setting zu beschreiben, ist die Wertschätzung. Dabei bezieht sich Wertschätzung nicht nur auf die Leistung der Schülerin bzw. des Schülers, sondern auch auf die Person der Schülerin bzw. des Schülers (vgl. mittendrin e. V. 2012, S. 21). Dabei kann Wertschätzung auf vielerlei Weise gezeigt werden, zum Beispiel durch respektvolles Handeln, durch das Zeigen von Interesse, durch den Versuch, die Heterogenität positiv zu nutzen, durch einen taktvollen und ermutigenden Umgang (vgl. mittendrin e. V. 2012, S. 26). Die Leistung der Schülerin bzw. des Schülers wird durch differenzierte Rückmeldung und Aufzeigen der intrapersonalen Entwicklung wertgeschätzt (vgl. Höchst/Masyk, 2014, S. 21).

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf benötigen eine kontinuierlich verlässliche, vertrauensvolle und Halt gebende Beziehung. Die Schülerinnen und Schülern sollen erleben, dass sie gehört und anerkannt werden (vgl. Prengel, 2013, S. 178).

Die Lehrkraft im inklusiven Setting sorgt darüber hinaus für ein entspanntes Lernklima. Dazu gehört, dass möglichst kein Gefühl von Druck vermitteln wird und dass ein individuelles Lerntempo zugelassen wird (vgl. Höchst/Masyk, 2014, S. 21).

Reich definiert die pädagogische Grundhaltung an einer inklusiven Schule unter anderem mit der Bereitschaft, mit den unterschiedlichen „Begabungen und Besonderheiten konstruktiv umzugehen, [...], um ein Wachstum aller Fähigkeiten der Lernenden zu fördern und zu unterstützen“ (Reich, 2014, S. 89).

Sind eine Kollegin oder ein Kollege pauschal der Meinung, eine Schülerin bzw. ein Schüler habe an der beruflichen Schule nichts zu suchen, weil er den Anforderungen der Berufsausbildung nicht genügen kann, ist die Lehrkraft im inklusiven Setting an der falschen Stelle. Die Aufgabe der Lehrkraft muss sein, sich zu fragen, welche Unterstützung die Schülerin bzw. der Schüler braucht, um das Ziel zu erreichen.

3.3.2 Zusammenarbeit und Kooperation im Team

Eine der großen Herausforderungen für Lehrkräfte in inklusiven Settings ist die Notwendigkeit zur Kooperation. Die Zusammenarbeit betrifft nicht nur die Lehrkraft an beruflichen Schulen und den MSD. Auch mehrere am inklusiven Unterricht beteiligte Lehrkräfte müssen ins Team geholt und diese Teams immer wieder um „Spezialistinnen bzw. Spezialisten“ erweitert und ergänzt werden. In einem solchen Team müssen Absprachen, Umsetzungen und Reflexionen für viele Themen vereinbart und durchgeführt werden:

- Planung des Unterrichts
- Adaption der Unterrichtsmaterialien
- Einbau von Differenzierungsmaßnahmen
- Organisation von Fördermaßnahmen
- Austausch und Abgleich von Unterrichtsbeobachtungen
- ...

Voraussetzungen für gute Kooperation:

Für eine funktionierende Teamarbeit gibt es viele begünstigende Bedingungen. Als Grundlage für Teamarbeit ist zunächst die grundsätzliche Zustimmung der Kolleginnen und Kollegen nötig (vgl. Hückelheim/Probst, 2015, S. 8). Hilfreich ist, wenn die beteiligten Kolleginnen und Kollegen einen Nutzen für die eigene Arbeit sehen, z. B. wenn sich dadurch Unterrichtsstörungen verringern lassen oder die Schulleistungen in der Klasse steigen (vgl. Meyer, 2015, S. 27). Gemeinsam getragene Ziele begünstigen eine gelungene Kooperation (ebd.). Diese Ziele sollen gemeinsam formuliert und für alle transparent sein. In der Teamarbeit wirkt es zudem positiv, wenn es zwar eine feste Aufgaben- und Rollenverteilung im Team gibt, aber trotzdem alle gleichermaßen für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind (Hückelheim/Probst, 2015, S. 8). Weitere wichtige Voraussetzungen für Kooperation im Team sind das gegenseitige Vertrauen der Teammitglieder und die Verlässlichkeit der Handlungen der Einzelnen (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel, 2006, S. 207f.). Grundlegend muss für funktionierende Teamarbeit aber auf jeden Fall genügend Zeit zur Verfügung stehen (vgl. Höchst/Masyk, 2014, S. 18). Zu Beginn der Kooperation sind wöchentliche Sitzungen, die zudem möglichst im Stundenplan verankert sind, sehr empfehlenswert (vgl. Löser, 2013, S.138). Dies wird natürlich umso schwieriger, je mehr Kolleginnen und Kollegen in einem inklusiven Setting unterrichten. Die Teamarbeit in einer Fachklasse, die z. B. sieben unterschiedliche Lehrkräfte hat, ist ungleich schwieriger als in einer Klasse, in welcher der fachliche Unterricht auf nur zwei Lehrkräfte aufgeteilt ist. In Teamsitzungen wirken sich zudem ein fester Ablauf zeitsparend und eine klare Verteilung der Zuständigkeiten positiv aus. Wenn jeder weiß, wer welche Aufgaben hat, gelingt die Kooperation besser als bei diffuser Aufgabenverteilung (vgl. Meyer, 2015, S. 27).

Teams kooperieren vor allem dann gut, wenn ...

Studien zeigen zudem, dass Kooperation in Lehrerteams vor allem dann funktioniert, wenn die Zusammenarbeit in der Schulkultur gut verankert ist. Plötzliche Verordnung von Zusammenarbeit für vorher erfolgreiche Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer ist nicht vielversprechend (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel, 2006, S. 212).

Teamarbeit kostet Zeit und Anstrengung. Deshalb muss mit ihr ein Benefit für die Beteiligten verbunden sein. Als positive Effekte der Teamarbeit werden von Lehrkräften sowohl die soziale als auch die praktische Unterstützung im Team erlebt. Die gemeinsame Erstellung und der Austausch von Unterrichtsmaterialien und das voneinander Lernen können „zu einer spürbaren Entlastung beitragen“ (Hückelheim/Probst, 2015, S. 9). Die „Qualität des Arbeitens wird durch Anregungen und Reflexion verbessert, die Kompetenzen entwickeln sich weiter“ (Gräsel/Fußangel/Pröbstel, 2006, S. 211). Zudem ermöglichen die unterschiedlichen „fachlichen Kompetenzen und Lehrerpersönlichkeiten ... vielfältigere Einwirkungsmöglichkeiten auf die Schüler“ (Löser, 2013, S. 136).

Kooperation gerät in Gefahr, wenn ...

Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs hat aus den Rückmeldungen der Teilnehmer einige hinderliche Faktoren für eine gute Kooperation zusammengestellt:

- unterschiedliche pädagogische Haltungen
- unterschiedliche Vorstellungen der methodisch-didaktischen Zusammenarbeit
- unterschiedliche Wertvorstellungen
- unterschiedliche Rollenverständnisse

Solche Unterschiede werden immer auftauchen, wenn mehrere Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten. Umso wichtiger wird in einem solchen Fall eine Gesprächs- und Diskussionskultur, die Verschiedenheit zulässt, aber immer zielorientiert ist.

3.3.3 Multiprofessionelles Unterstützungsnetzwerk

Im inklusiven Setting wird das Lehrerteam immer wieder mit Förderbedürfnissen oder Unterstützungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler konfrontiert sein, denen es alleine nicht genügen kann, sei es aus Zeitgründen, weil es zusätzlicher Professionen bedarf oder bisherige Fördermaßnahmen noch nicht den gewünschten Erfolg hatten.

Eine wichtige Aufgabe von Lehrerteams in inklusiven Settings ist daher der Aufbau eines Netzwerks von Personen unterschiedlicher Professionen, das bei Bedarf aktiviert werden kann. Mitglieder des Netzwerks könnten sein:

Die Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten

Auch wenn einige Schülerinnen und Schüler bereits volljährig sind oder vom Selbstverständnis her sich als selbständig und autark betrachten, sind Eltern oder andere Erziehungs- und Sorgeberechtigte wichtige Partner in der Unterstützungstätigkeit. Zunächst sind sie für die Diagnostik unschätzbar wertvolle Träger von Informationen und dann in der Förderung wichtige Bezugspersonen der Schülerin bzw. des Schülers. Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs hat in Befragungen herausgefunden, dass die Auszubildenden ihre Eltern, bzw. die Erziehungs- und Sorgeberechtigten, als wichtigste Unterstützer in ihrer Ausbildung empfinden (Stein/Kranert/Wagner, 2016, S. 112). Sie sollten daher auch die ersten Personen sein, an die das Lehrerteam auf seiner Suche nach Unterstützung denkt.

Der Ausbildungsbetrieb

Der Betrieb ist ebenfalls eine wichtige Quelle für Informationen über die Auszubildende bzw. den Auszubildenden. Fest installierte Kommunikationswege per E-Mail oder Telefon, über die in unregelmäßigen Abständen Beobachtungen und Erfahrungen, und hier unbedingt auch positive, weitergegeben werden, helfen bei der prozessbegleitenden Diagnostik. Die allermeisten Betriebe sind auch gerne bereit, bei der Suche nach Möglichkeiten, die Schülerin bzw. den Schüler über zusätzliches Material oder Peer-Tutoring während der Arbeitszeit zusätzlich zu unterstützen.

Die Kammern

Besonders in Fragen des Nachteilsausgleichs bei Prüfungen ist die zuständige Kammer der entscheidende Ansprechpartner. Neben den gesetzlichen Vorgaben, die unter dem Punkt „3.5.5 Nachteilsausgleich“ beschrieben sind, gibt es häufig die Notwendigkeit der persönlichen Absprache und der individuellen Regelung. Das ist umso besser möglich, je vertrauensvoller sich die Zusammenarbeit gestaltet. Bisweilen sind die Verläufe der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch von Brüchen gekennzeichnet. Hier stellen sich die Kammern als wichtiger Partner beim Finden individueller Unterstützungsmöglichkeiten dar.

Die Schulsozialarbeit

Eine wichtige Unterstützung im System Schule ist sicher die Schulsozialarbeit. Sie kann Schülerinnen und Schüler beraten und dadurch „Unterstützung in unterschiedlichsten Lebenslagen“ (Knörzer, 2015, S. 29) bieten. Häufig ist sie sehr kompetent im Moderieren von Konflikten. Sie bietet oft auch Sozialtrainings an, die beispielsweise der Stärkung sozialer Kompetenzen oder dem Teambuilding dienen und damit unter anderem auch als Mobbing-Prävention genutzt werden können. Zusätzlich ist sie meist erfahren in Themen wie „Sucht- und Gewaltprävention“ (Knörzer, 2015, S. 30). Die Arbeitsweise der Schulsozialarbeit bringt auch mit sich, dass sie Expertinnen und Experten in der Netzwerkarbeit sind und häufig die richtigen Anlaufstellen kennen.

Die Beratungslehrkraft

Sie kann bei allen Fragen rund um den Nachteilsausgleich unterstützen. Zudem ist sie durch ihre Ausbildung mit der Testtheorie vertraut und kann daher bei der Auswahl, Durchführung und Auswertung von Tests zu Rate gezogen werden. Als Expertin für Schullaufbahn, schulische Abschlüsse und Weiterbildungsmöglichkeiten kann sie bei eventuellen Ausbildungsabbrüchen beratend tätig werden.

Die Schulpsychologin bzw. der Schulpsychologe

Der Tätigkeitsrahmen einer Schulpsychologin bzw. eines Schulpsychologen ist weit gefächert. Sie bzw. er ist im inklusiven Setting daher ein wertvoller Unterstützer und bietet Beratung für Jugendliche mit Lern-,

Motivations- oder Konzentrationsschwierigkeiten, fördert Schülerinnen und Schüler, die Ängste, soziale Unsicherheit oder Aggressionen haben, bietet Unterstützung in Lebenskrisen, kann Konfliktgespräche moderieren, Supervision für das Lehrerteam anbieten und an weiterführende therapeutische Hilfen verweisen (vgl. Fitzner, 2015, S. 13-15).

Der Träger einer von der Agentur für Arbeit finanzierten Maßnahme

Sowohl Auszubildende in Assistierter Ausbildung (AsA) als auch Lehrlinge in außerbetrieblichen Berufsausbildungen (BaE) bekommen vom Bildungsträger Ausbildungsbegleiterinnen bzw. Ausbildungsbegleiter an die Seite gestellt, die Stütz- und Förderunterricht geben, Prüfungsvorbereitung durchführen und die Auszubildende bzw. den Auszubildenden allgemein bei Problemen beraten und unterstützen. Der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbegleitern vergrößert die Effektivität der gemeinsamen Förderanstrengungen.

Die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)

Für Auszubildende, „die ohne Förderung wegen der in ihrer Person liegenden Gründe eine Berufsausbildung [...] nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können“ (Bundesagentur für Arbeit, 2015), bewilligt die Agentur für Arbeit über einen Antrag bei der zuständigen Berufsberaterin bzw. beim zuständigen Berufsberater abH. Sie sind in der Verantwortung eines Bildungsträgers und geben Hilfestellungen bei Lernschwierigkeiten und Wissenslücken, bei Sprachproblemen, bei Problemen im sozialen Umfeld, im Betrieb und mit Prüfungen. Eine regelmäßige Kommunikation mit den Beschäftigten in den abH unterstützt die Koordination der gemeinsamen Förderarbeit.

Der Senior Expert Service (SES)

Hinter dem SES steht die Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH. Der SES stellt über sein Programm VerA allen Auszubildenden, die von einem Ausbildungsabbruch bedroht sind, auf Wunsch einen berufs- und lebenserfahrenen Senior Expert zur Seite. Dieser „beantwortet fachliche Fragen, unterstützt bei der Vorbereitung auf Prüfungen, kümmert sich um den Ausgleich sprachlicher Defizite oder fördert die soziale Kompetenz und Lernmotivation“ (Senior Expert Service, 2015).

Kontakt zu VerA bekommt man hier (<http://vera.ses-bonn.de>):



Die Schulbegleiter

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören sowie Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrums-Störung können beim Bezirk oder beim Jugendamt eine Schulbegleitung beantragen, wenn sie ohne diese Hilfe die Schule nicht besuchen können. Die Schulbegleiterin bzw. der Schulbegleiter ist im Unterricht anwesend und unterstützt die Schülerin bzw. den Schüler.

Bei dieser Vielzahl an möglichen Partnern in der Förderung ist eine Koordinierung, Abstimmung und Organisation der Kommunikation unumgänglich. Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler, der im inklusiven Setting unterstützt wird, benennt das Lehrerteam einen Case-Manager (oder auch „Lernbegleiter“), der diese Aufgaben übernimmt.

3.4 Unterrichtsorganisation

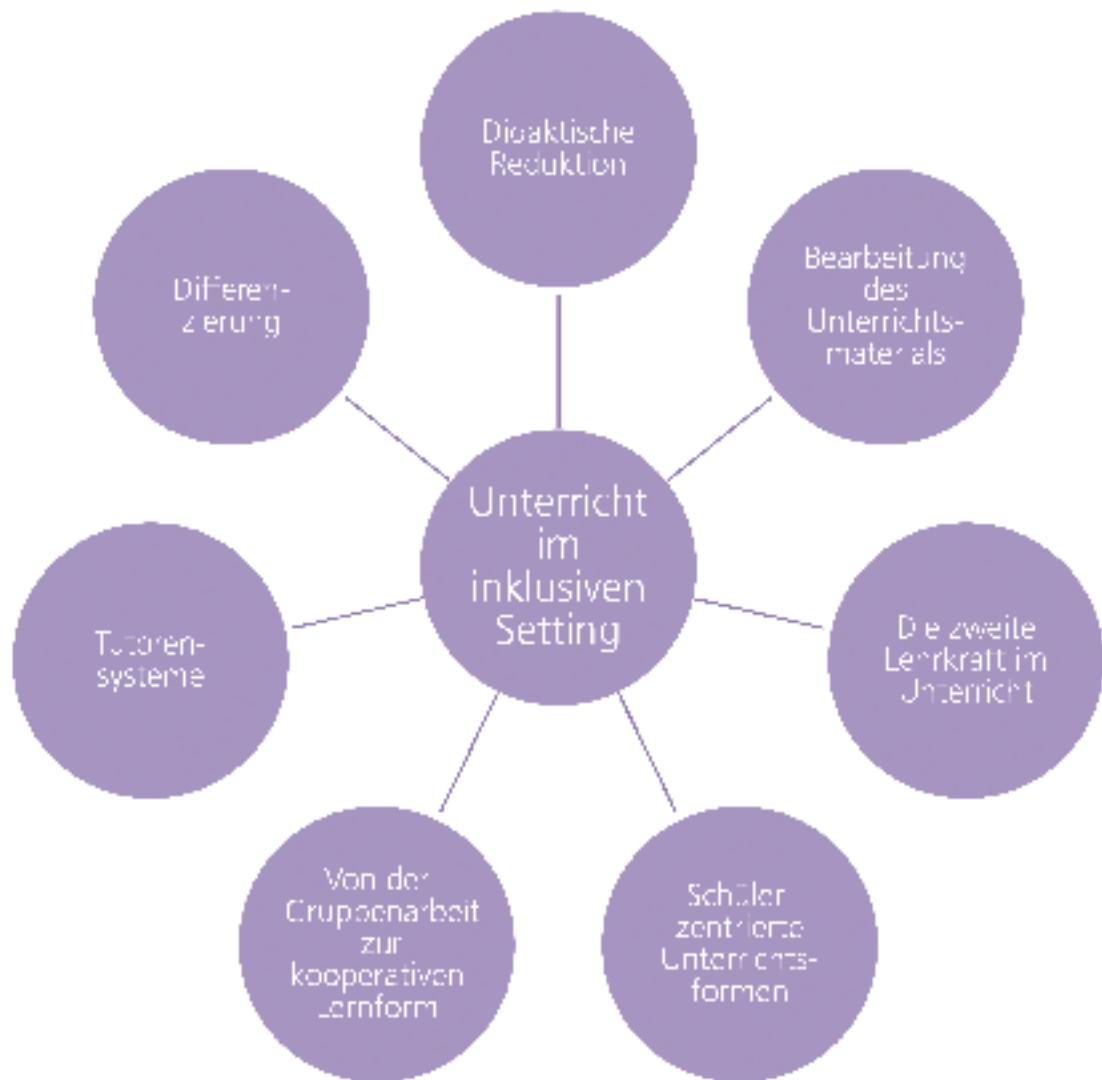


Abbildung „Inklusive Maßnahmen im Unterricht an beruflichen Schulen“

Der tägliche Unterricht in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist sicher der Ort, an dem sich Inklusion vor allem beweisen muss. Hier gilt es, Strukturen zu schaffen, Unterrichtsformen zu installieren und Unterrichtsmaterialien einzusetzen, die Schülerinnen und Schülern ohne und mit Förderbedarf einen Kompetenzzuwachs in allen Bereichen der beruflichen Handlungskompetenz ermöglichen.

Dabei ist klar, dass alle im Anschluss aufgezeigten Maßnahmen einen erhöhten Aufwand auf Seiten der Lehrkräfte erfordern. Es ist also ebenso offensichtlich, dass die nachstehenden Maßnahmen eine Auswahl darstellen, deren Realisierung und Umsetzung von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängen. Zudem gibt es in der inklusiven Didaktik keinen Idealfall. Jede Klasse und jede Schülerin bzw. jeder Schüler benötigen unterschiedliche Unterstützungen, die Auswahl und Priorisierung der einzelnen Interventionen entscheidet jedes Team aufs Neue für sich.

Wir möchten Kolleginnen und Kollegen, die neu in den inklusiven Unterricht einsteigen, ermutigen, peu à peu einzelne Elemente auszuprobieren und bei der Umsetzung die Wirksamkeit in der Klasse zu überprüfen und das eigene Handeln zu reflektieren. Auf diese Weise wird sich im Laufe der Zeit ein gutes Know-how rund um die Förderung der Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht im Kollegium etablieren.

Die vielfachen Maßnahmen inklusiver Beschulung im Unterricht werden hier zu sieben Bereichen zusammengefasst. Jeder der Bereiche wird eingerahmt durch die Beschreibung einer inklusiven Unterrichtssituation oder einer Schülerin bzw. eines Schülers in einem inklusiven Setting zu Beginn und der Beschreibung einer Fördermaßnahme oder einer Unterrichtsgestaltung am Ende des Bereiches.

3.4.1 Differenzierung

*Beschreibung Kooperationsklasse Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel, Verkäuferin/Verkäufer
In der Klasse mit 22 Schülerinnen und Schülern sind 5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. Zusätzlich besuchen drei Schüler, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds Schwierigkeiten im Lesen und Sprechen haben, die Klasse. Der ständige Unterstützungsbedarf erstreckt sich von Lesehilfen über Strukturierungs- und Lernhilfen, Rhythmisierung zur Konzentrationsförderung bis hin zu zusätzlicher Übungszeit.*

Differenzierung ist die Grundlage aller unterrichtlichen Förderung in heterogenen Lerngruppen und inklusiven Unterrichtssituationen. „Unterschiedliche Begabungen und soziale Einbettungen und ihre damit verbundenen spezifischen Lernbedürfnisse erfordern differenzierte Unterrichtsverfahren.“ (Paradies/Linser, 2001, S. 9). Dabei gibt es eine große Bandbreite an Differenzierungsmöglichkeiten, angefangen bei der Trennung einer Lerngruppe in zwei leistungshomogenere Kleingruppen und endend bei der Bereitstellung von mehrfach differenzierten Unterrichtsmaterialien in offenen Unterrichtsformen. Das Maximum an Differenzierung ist erfolgt, wenn Inhalte, Methoden und Materialien auf die (diagnostizierten) Bedürfnisse und Lernausgangslagen einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers modifiziert sind. Dieser Zustand wird Individualisierung des Unterrichts genannt und ist im Rahmen der beruflichen Bildung sicher in Gänze kaum zu verwirklichen.

Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht werden geteilt in äußere Differenzierung und innere Differenzierung.

Bei der äußeren Differenzierung wird die Klassengemeinschaft in meistens zwei Kleingruppen räumlich getrennt. Das ist eine Praxis, die an beruflichen Schulen im praktischen Unterricht oder in Teilungsstunden üblich ist. Im inklusiven Unterricht wäre dies eine zusätzliche Option für den Fall, dass Unterrichtsstunden mit dem MSD oder einer zusätzlichen Berufsschul- oder Fachlehrkraft besetzt sind. Die Vorteile der äußeren Differenzierung liegen auf der Hand. Zum einen ist durch eine Aufteilung nach Leistungsaspekten eine stärkere Homogenität erreichbar. Zum anderen bietet die dann kleinere Schülergruppe der Lehrkraft mehr Zeit, einzelne Schülerinnen und Schüler zu fördern. Eine homogene Lerngruppe allerdings ist eine Fiktion. Zudem verlieren sich in einer nach Leistungsmerkmalen differenzierten Gruppe die Möglichkeiten des sozialen Lernens. Gerade sie sind aber ein starkes Argument gemeinsamer Beschulung heterogener Gruppen. Sollten also die personellen Ressourcen vorhanden sein, eine äußere Differenzierung durchzuführen, die Teilung der Klasse nicht ausschließlich nach Leistungsmerkmalen durchzuführen, zumal dies auch dem Ziel gemeinsamer Beschulung zuwiderläuft.

Innere Differenzierung meint hingegen, dass Schülerinnen und Schüler derselben Klasse gleichzeitig unterschiedlich lernen. Dabei kann auf unterschiedlichen Ebenen differenziert werden (vgl. Kress, 2012, S. 21ff. und Seibt, 2012, S. 128 ff.) Aus der Vielzahl an Vorschlägen und Möglichkeiten für die Umsetzung von Differenzierung seien hier einige herausgegriffen.

Differenzierung über die Leistung:

- Aufgaben werden auf z. B. drei Niveaustufen angeboten und von der Lehrkraft zugewiesen oder von der Schülerin bzw. vom Schüler gewählt.
- Die Aufgaben steigern sich von leicht bis schwer. Alle Schülerinnen und Schüler beginnen bei leicht und arbeiten je nach Leistungsvermögen so weit, wie sie kommen.
- Alle Schülerinnen und Schüler bekommen dieselben Aufgaben, können aber auf gestufte Hilfen zurückgreifen, wenn sie alleine nicht weiterkommen.

- In Gruppenarbeitsphasen werden leistungshomogene Arbeitsgruppen gebildet, die unterschiedlich komplexe Aufgaben lösen.
- Schülern werden Aufgaben mit unterschiedlicher Komplexität, aber mit identischen Ergebnissen (Anzahl der Fachbegriffe, zusätzliche, nicht benötigte Informationen, vorgeschaltete Nebenrechnungen) gegeben.

Differenzierung über die Zeit:

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit offenen Mengenvorgaben. Die Lehrkraft gibt eine Aufgabensammlung und eine unterschiedliche Bearbeitungszeit vor.
- Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler erhalten eine (vorher vereinbarte) Zusatzaufgabe, wenn sie mit dem allgemeinen Pensum fertig sind.
- Die einzelnen Phasen des Unterrichts können für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lange dauern. So könnte beispielsweise die Erarbeitungsphase für manche Schülerinnen und Schüler länger sein, die Wiederholungs- oder Orientierungsphase vorher oder die Übungs-, Anwendungs- oder Sicherungsphase im Anschluss kürzer.

Differenzierung über das Vorwissen oder den persönlichen Bezug:

Jede Schülerin bzw. jeder Schüler bringt ein anderes Vorwissen und einen anderen persönlichen Bezug zum Unterrichtsgegenstand mit. Beide Elemente sind wichtige Anknüpfungspunkte für Lernprozesse. Hier sind Unterrichtsmethoden gefragt, die beides bei allen Schülerinnen und Schülern aktivieren.

- In Murmelgruppen diskutieren Schülerinnen und Schüler eine thematische Frage drei bis fünf Minuten.
- Die Schülerinnen und Schüler führen Partnerinterviews durch.
- In den Ecken des Klassenzimmers hängen Diskussionsfragen zum Thema. Die Schülerinnen und Schüler bleiben so lange bei einer Diskussion, bis das Thema für sie erschöpft ist.
- Die Schülerinnen und Schüler erstellen strukturierte Übersichten über ihr Vorwissen zu einem Thema.
- Vier Schülerinnen bzw. Schüler unterteilen sich ein großes Blatt und schreiben jeder eine Frage zum Thema auf. Das Blatt wird gedreht, die Fragen der Mitschülerinnen bzw. Mitschüler beantwortet.
- Jede Schülerin bzw. jeder Schüler schreibt am Ende einer Unterrichtsstunde fünf Schlüsselbegriffe auf und erklärt diese.
- Zu einem zentralen Lerninhalt bietet die Lehrkraft auch Wahlthemen für die Schülerinnen und Schüler an.
- In der Stationenarbeit sind Pflicht- und Wahlaufgaben möglich.
- Schülerinnen und Schüler stellen die praktische Umsetzung eines Unterrichtsgegenstandes bzw. -themas im eigenen Betrieb vor.

Über die Lernzugänge:

- Unter allen Lernern können nach Karin Hölscher (2012, vgl. S. 104 f.) vier Lernstile unterschieden werden: die verbal-sprachlichen Lerner (lernen gerne aus Texten oder indem sie schreiben oder erklären), die logisch-mathematischen Lerner (lernen gut durch Strukturierung mithilfe von Flussdiagrammen, Mind-Maps oder Concept-Maps), die visuell-räumlichen Lerner (lernen gerne mit Visualisierungen über Bilder, Filme oder Strukturierungen) und die physisch-kinästhetischen Lerner (lernen gerne an Modellen, Rollenspielen, durch Handeln).
- Eine andere Einteilung der Lerner nimmt Frederic Vester vor (vgl. Kress, 2012, S. 67). Er unterscheidet auditive, visuelle und haptische Lerner.

Die Aufgabe der Lehrkraft ist bei beiden Ansätzen die Bereitstellung unterschiedlicher Materialien (in einer Lerntheke beispielsweise), um Schülerinnen und Schülern ihren je eigenen Zugang oder besser additive, ganzheitliche Zugänge zu ermöglichen.

Die Differenzierung berührt inhaltlich und thematisch auch alle anderen sechs Aspekte, die unter dem Kapitel „Unterrichtsorganisation“ zusammengefasst sind. Sie führen alle zu einer Passung und Veränderung des Unterrichts auf einzelne Schülerinnen und Schüler und deren Lernbedürfnisse hin.

Bei aller Differenzierung – äußerer wie innerer – können sich Widerstände bei Schülerinnen und Schülern ergeben. Vor allem können Gefühle der Stigmatisierung durch „besondere“ Arbeitsmaterialien oder durch die Arbeit mit dem MSD in der Kleingruppe entstehen und durch Äußerungen der Mitschülerinnen und Mitschüler verstärkt werden. Auf diesen Punkt geht das Kapitel 3.5.4 noch einmal speziell ein.

Fördermaßnahme Kooperationsklasse Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel, Verkäuferin/Verkäufer

Im nachfolgenden Unterrichtsbeispiel werden unterschiedlichste Unterstützungsinstrumente benutzt. Für jede Schülerhandlung existiert ein Symbol. Dies hilft Schülerinnen und Schülern ungemein bei der Planung ihrer Arbeit. Ein vereinfachter Text („Besitz und Eigentum“) hilft Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten. Die zu erlesenden Fachbegriffe sind als Wortkarten (Hilfe 1) verfügbar. Damit können Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse vergleichen und ergänzen. Mit den Wortkarten kann eine einfache Strukturlegearbeit durchgeführt werden, was individualisiertes Erarbeiten, Durchdringen und Lernen möglich macht. Die Strukturierungshilfe (Hilfe 2) unterstützt Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Aufbau von Inhaltsstrukturen und der Organisation ihres Wissens. Alle Hilfen können frei kombiniert werden. Die Lehrkraft kann die Hilfen den Schülerinnen und Schülern zuordnen. Mit diesem Instrument vertraute Schülerinnen und Schüler können die Unterstützungsangebote selbst wählen. Die Wahl wiederum registriert die Lehrkraft und kann sie zum Ausgangspunkt für Förderplangespräche machen.

Alle dargestellten Hilfen sind leicht und mit begrenztem zeitlichem Aufwand herstellbar.

Arbeitsblatt mit Handlungssymbolen

Staatliches Berufliches
Schulzentrum Neusäß



LF 3: Kunden im Servicebereich Kasse betreuen

_____. Eintrag

Situation 9:

Datum:

Rechtliche Grundlagen –
Wie unterscheiden sich Besitz und Eigentum?



Einstiegsbeispiel:

Daniela hat für vier Wochen ihren neuesten Fantasy-Roman an ihren Mitschüler Ingo zum Lesen verliehen. In der Pause bemerkt Daniela, dass Ingo das Buch liest und sich dabei Notizen am Rand des Buches mit Kugelschreiber macht. Daniela ist ganz schön sauer, weil sie selber sehr vorsichtig und ordentlich mit ihren Büchern umgeht. Sie spricht ihn an.



Daniela: Mensch Ingo, was machst du da mit meinem Buch? Du hast dir Notizen an den Rand mit Kugelschreiber gemacht. Und jetzt sehe ich, dass du viele Textstellen mit Textmarker farbig markiert hast.

Ingo: Gut, nicht wahr? So kann man sich die einzelnen Textstellen viel besser merken. Ich ...

Daniela: Sag mal Ingo, dass ist jetzt nicht dein Ernst?

Ingo: Daniela, bist du etwa sauer? Du hast mir doch das Buch selber geliehen! Und in den vier Wochen kann ich doch damit machen, was ich will ...



Macht Euch Gedanken, ob Ingo mit seiner Aussage Recht hat.

- _____
- _____
- _____
- _____



Lest in Eurem Buch auf Seite 98 oder holt Euch den Infotext aus dem Regal.
Informiert Euch wie sich Besitz und Eigentum unterscheiden.

Gestaltet mit diesen Informationen einen übersichtlichen Hefteintrag auf der Rückseite dieses Arbeitsblattes.

➤ TIPP: Verwendet dabei nur Stichwörter – keine ganzen Sätze!

➤ Du benötigst dabei Hilfe? Deine Lehrkraft hält Unterstützung für Dich bereit.

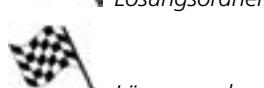
Zeigt diese Übersicht Eurer Lehrkraft.



Beurteilt nun das Einstiegbeispiel schriftlich.



Löst in Eurem Arbeitsheft S. 145 Nr. 4.



Lösungsordner

Lösungsordner

Vereinfachter Infotext

Staatliches Berufliches
Schulzentrum Neusäß



LF 3: Kunden im Servicebereich Kasse betreuen

Situation 9:

Rechtliche Grundlagen –
Wie unterscheiden sich Besitz und Eigentum?
(Infotext)

_____ Eintrag

Datum:



Besitz und Eigentum



Eigentümer ist der, dem eine Sache gehört (Eigentum = rechtliche Herrschaft).

Das Eigentum an einer beweglichen Sache wird erreicht durch Einigung zwischen dem Veräußerer (= Verkäufer) und dem Erwerber (= Käufer) und durch die Übergabe der Sache.

Das Eigentum an einer unbeweglichen Sache (z. B. Haus oder Grundstück) wird durch Einigung zwischen dem Veräußerer und dem Erwerber und anschließender Eintragung (z. B. in das Grundbuch) übertragen. (Hierbei ist außerdem eine notarielle Beurkundung nötig.)

Wer Eigentümer einer Sache ist, darf mit dieser Sache nach Belieben verfahren, das bedeutet, er darf damit machen, was er will, soweit nicht das Gesetz dies verbietet oder die Rechte anderer Menschen dadurch beeinträchtigt werden.

Besitzer ist, wer eine Sache gerade hat (Besitz = tatsächliche Herrschaft).

Besitz wird dadurch erreicht, dass man die tatsächliche Gewalt über eine Sache hat. Dies ist z. B. der Fall, wenn man sich etwas ausleiht oder wenn man ein Haus oder Auto mietet.

Der Besitzer ist berechtigt, die Sache so zu nutzen, wie es mit dem Eigentümer vereinbart wurde.

Hilfe Wortkarten

rechtliche Herrschaft	= der, der die Sache hat
Eigentümer	tatsächliche Herrschaft
Besitzer	= der, dem die Sache gehört
Wie wird man Eigentümer/Besitzer?	Eigentum und Besitz
Einigung und Übergabe (bewegliche Sache)	Erlangen der tatsächlichen Gewalt über eine Sache
Einigung und Eintragung (unbewegliche Sache)	darf mit Sache nach Belieben ver- fahren
darf Sache wie vereinbart nutzen	Was darf man als Eigentümer/Besitzer?

Hilfe 2: Lösungstipp

<input type="text"/>		
Eigentümer		
	Wie wird man Eigentümer/Besitzer?	
	Was darf man als Eigentümer/Besitzer?	

3.4.2 Didaktische Reduktion

Beschreibung Fachklasse Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel, Verkäuferin/Verkäufer

Die mit Auszubildenden zu zwei Berufen kombinierte Klasse aus Kaufleuten und Verkäufern / Verkäuferinnen ist sehr leistungsheterogen. Neben drei Schülerinnen und Schülern mit Hochschulreife hat ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler einen qualifizierenden Mittelschulabschluss. Zusätzlich lernen in der Klasse auch drei Schülerinnen und Schüler mit einem Abschluss, den sie am Förderzentrum erworben haben. Außerdem hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Sowohl die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischen Wurzeln haben große Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen. Auch das Verstehen fachlicher Inhalte ist stark eingeschränkt. Dies liegt zum einen an großen Lücken im Vokabular und zum anderen daran, dass kaufmännische Vorgänge und betriebliche Abläufe außerhalb ihrer bisherigen Erfahrungswelt liegen und damit kognitiv für sie schwer zugänglich sind. Es stellt sich als großes Problem dar, fachliche Inhalte sowohl sprachlich als auch inhaltlich so weit zu elementarisieren, dass es gelingt, an den bestehenden kognitiven Strukturen der Schülerinnen und Schüler anzudocken.

Im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen wird jede Lehrkraft mit der Tatsache konfrontiert, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem inhaltlichen Umfang und der fachlichen Komplexität eines Lernfeldes oft überfordert sind. Das liegt unter anderem auch am fehlenden Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Da im Unterricht an beruflichen Schulen eben wegen der inhaltlichen Dichte und fachlichen Tiefe die Zeit fehlt, diese Grundlagen Schritt für Schritt aufzubauen, könnte eine Lösung des Problems die didaktische Reduktion sein.

Der Anspruch der didaktischen Reduktion ist dabei ein sehr hoher. Es geht darum, einen „fachlichen Tatbestand so zu vereinfachen, dass er einerseits wissenschaftlich wahr („gültig“) bleibt und, andererseits für die Lernenden „fasslich“ wird. (Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert, 2011, S. 82)

Hierbei gibt es nach Lehner (2012) zwei Ebenen der didaktischen Reduktion: die Reduktion der Stofffülle und die Reduktion der inhaltlichen Komplexität.

Jede Lehrkraft, die ein Lernfeld zum ersten Mal unterrichtet, kennt die Überzeugung, die einen bei der Vorbereitung beschleicht, dass die Stofffülle von den Schülerinnen und Schülern in den 40 oder 80 Wochenstunden nicht zu bewältigen ist. Eine Möglichkeit der inhaltlichen Reduktion eines Lernfeldes könnte z.B. zunächst die Systematisierung der Inhalte im Hinblick auf eine Hierarchisierung des Wissens nach zunehmenden Kompetenzen des Auszubildenden sein (vgl. Lehner, 2012, S. 93 f.). Es beginnt mit dem Orientierungs- und Überblickswissen (Frage: Worum geht es in der Hauptsache?), geht weiter im Zusammenhangswissen (Fragen: Wie hängen die Dinge zusammen und warum genauso?), vertieft sich im Detail- und Funktionswissen (Fragen: Wie funktionieren die Dinge und worauf kommt es im Einzelnen an?) und gipfelt im fachsystematischen Vertiefungswissen (Fragen: Wie lassen sich die Inhalte erklären und entwickeln?).

Eine weitere (und sicher in der Praxis häufig angewandte) Systematisierung der Inhalte bezieht sich auf die Relevanz der Inhalte bezüglich der Gesellenprüfung.

Wenn die Inhalte systematisiert sind, kann die Siebtechnik angewendet werden. In einem ersten Sieb bleiben alle Inhalte, die in der zur Verfügung stehenden Zeit (z. B. 40 Wochenstunden) zu schaffen sind. In einem zweiten, etwas gröberen Sieb bleiben nur die Inhalte hängen, die in 35 Stunden zu schaffen sind und in einem letzten, sehr groben, Sieb verbleibt schließlich alles, was in 30 Stunden vermittelt werden kann. So mit ist ein Puffer geschaffen worden für eventuell notwendige Wiederholungen oder auch Vermittlung von grundlegenden Inhalten, die eigentlich als vorhanden vorausgesetzt wurden.

Im Anschluss an die Reduktion der Stofffülle schließt sich nun die Reduktion der inhaltlichen Komplexität an. Dies geschieht auf zwei Wegen (vgl. Lehner, 2012, S. 119 ff.). Zum einen in der Konzentration auf das Wesentliche und zum anderen in der Vereinfachung des Komplizierten. Die Reduktion der Komplexität ist unabhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit und ist besonders bedeutsam im Hinblick auf die Leistungsheterogenität in inklusiven Lerngruppen.

Auch bei der Konzentration auf das Wesentliche, bei der inhaltliche Konstrukte wie Begriffe, Aussagen und Strukturen betrachtet werden, kann das Modell des „Siebens“ zum Einsatz kommen. Hier stellt sich der Lehrende die Frage: Wenn meine Schülerinnen und Schüler in der Lage wären, in der nächsten Stunde einen Begriff oder eine Aussage oder eine inhaltliche Struktur zu lernen, welcher bzw. welche wäre das? Das nächst feinere Sieb könnte schon drei Begriffe, Aussagen, Strukturen zurückhalten, das feinste dann fünf, sieben oder zehn.

Die Vereinfachung des Komplizierten findet auf zwei Ebenen statt. Zum einen einschränkend von einer komplexen Struktur hin zu einer merkmalsärmeren und zum anderen veranschaulichend von einer abstrakten Darstellung hin zu einer konkreten. Das Einschränken funktioniert mittels der Techniken des Abstrahierens und des Partikularisierens (vgl. Lehner, 2012, S.125). Bei Ersterem werden Details weggelassen, Einflussfaktoren vernachlässigt, Ausnahmen und Komplikationen entfallen. Bei Letzterem beschränkt man sich auf einen Aspekt eines Inhalts, z. B. auf seine Funktion oder sein Prinzip. Das Veranschaulichen funktioniert über Analogien, das heißt, Ähnlichkeiten zu bekannten Sachverhalten werden genutzt. Dies kann durch Bilder, Skizzen und Symbole oder Tätigkeiten, die die Schülerin bzw. der Schüler ausführt, unterstützt werden.

Didaktische Reduktion ist Alltagsgeschäft der Berufsschullehrkraft. Sie muss die umfangreichen und komplexen Inhalte und die zu erzielenden Kompetenzen eines Lernfelds immer in Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler der Klasse und die zur Verfügung stehende Zeit aufbereiten. Im inklusiven Setting kommt aber eine deutlich höhere Anforderung an den Grad und den Umfang der Reduktion hinzu. Zusätzlich gibt es mindestens zwei Ebenen der Reduktion: für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Dazwischen kommen viele mögliche Zwischenstufen mit flüssigen Übergängen zwischen leistungsstarken Schülergruppen und leistungsschwächeren. Gleichzeitig kommt sowohl die qualitative wie quantitative Reduzierung möglicherweise sehr bald in Konflikt mit dem Anspruch, dass alle Schülerinnen und Schüler lernzielgleich unterrichtet werden müssen und alle Schülerinnen und Schüler wegen der nötigen Vergleichbarkeit der erzielten Ergebnisse dieselben Lernzielkontrollen absolvieren müssen. Dieser Konflikt muss sicher zu einem späteren Zeitpunkt der Entwicklung inklusiven Unterrichts an beruflichen Schulen geklärt werden.

Fördermaßnahme Fachklasse Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel, Verkäuferin/Verkäufer:

Ein für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die oben beschriebenen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwer fassbarer Inhalt im Lernfeld „Werben und den Verkauf fördern“ ist das Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG). Dies liegt alleine schon am Namen. Sowohl der Begriff „unlauter“ als auch die wirtschaftliche Bedeutung des Begriffs „Wettbewerb“ sind für die Schülerinnen und Schüler nicht greifbar. Zusätzlich stellt der Umgang mit Gesetzestexten eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten dar. Die Behandlung des UWG im Unterricht bedarf daher auf jeden Fall einer didaktischen Reduktion.

Im Lehrplan werden von den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem UWG folgende Kompetenzen erwartet:

„Sie entwickeln unter Beachtung der [...] gesetzlichen Rahmenbedingungen Werbemaßnahmen. Sie berücksichtigen [...] rechtliche und ethische Grenzen der Werbung [...].“

Bevor die Schülerinnen und Schüler in einer beruflichen Handlung also Werbemaßnahmen entwickeln, müssen sie über die gesetzlichen Grenzen und Rahmenbedingungen der Werbung Bescheid wissen. Gleichzeitig sind daher aus dem UWG auch nur alle die Bestimmungen von Bedarf, die im Zusammenhang mit den geplanten Werbemaßnahmen stehen. Aussagen zum Zweck des Gesetzes, zu Rechtsfolgen, zu Verfahrensvorschriften und juristische Definitionen sind im Zusammenhang zu den angestrebten Kompetenzen reduzierbar.

Von den vielen, im Gesetz beschriebenen, unlauteren Handlungen müssen im Sinne der Reduktion diejenigen ausgefiltert werden, die elementar und für die angestrebten Kompetenzen nötig sind. Zudem ist im Sinne einer Vereinfachung eine Struktur und konkrete Darstellung nötig, die für die Schülerinnen und Schüler durchschaubar ist. Außerdem muss die Komplexität reduziert werden durch die Verwendung einfacher Sprache und bekannter Begriffe und durch den Verzicht auf den originalen Gesetzestext.

Die Informationsgrundlage für die Schülerinnen und Schüler könnte daher zum Beispiel so aussehen:

Infoblatt textoptimiert und inhaltlich reduziert

Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG) Was in der Werbung verboten ist!



§ 5 Irreführende Werbung

In der Werbung darf nicht gelogen oder getäuscht werden.

Die Werbung muss die Wahrheit sagen über

- die Herstellung der Ware
- die Zusammensetzung der Ware
- die Beschaffenheit der Ware
- die Herkunft der Ware
- den Warenvorrat
- die Lieferungsbedingungen
- die Zahlungsbedingungen
- die Ergebnisse von Warentests
- die verwendeten Gütesiegel

Vor allem müssen die Aussagen über den Preis stimmen. Das gilt auch für alle Aussagen zu Preisreduzierungen.

§ 7 Unzumutbare Belästigungen

Die Werbung darf den Kunden nicht belästigen.

- Werbung mit E-Mail, Fax oder Anrufen ist verboten, wenn der Kunde es nicht erlaubt hat.
- Briefwerbung ist nicht erlaubt, wenn der Kunde einen „Keine Werbung“ – Kleber auf dem Briefkasten hat.

§ 4 Mitbewerberschutz

Die Werbung darf keinen Druck machen.

Die Werbung darf den Kunden nicht zum Kauf zwingen.

Besonders bei Kindern und Jugendlichen muss die Werbung darauf achten, dass die Kinder nicht denken, sie müssten die Ware unbedingt haben.

Die Werbung darf keine falschen Angaben über Preisausschreiben, Gewinne, oder Geschenke machen.

Der Kunde darf nicht denken, dass er nur etwas gewinnt oder ein Geschenk bekommt oder bei einem Spiel mitmachen darf, wenn er die Ware kauft.

§ 6 Vergleichende Werbung

In der Werbung dürfen die eigenen Waren mit denen der Konkurrenz verglichen werden!

Aber nur, wenn der Konkurrent nicht beleidigt oder herabgesetzt wird.

Und nur, wenn man die Waren auch wirklich miteinander vergleichen kann.

3.4.3 Bearbeitung des Unterrichtsmaterials hinsichtlich Textoptimierung und Anschaulichkeit

Beschreibung Christian:

In der Lagerlogistik-Fachklasse werden auch fünf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Besonders Christian liest sehr langsam. Er hat Schwierigkeiten, unbekannte oder inhaltlich noch nicht gesicherte Fachbegriffe zu erlernen. Fachtexte kann er daher nur sehr schwer sinnentnehmend lesen. Christian hat zudem eine kurze Aufmerksamkeitsspanne. Komplexe Arbeitsaufträge kann er nur mit Mühe erfüllen.

Für die Auswahl von schriftlichen Informationen oder Arbeitsaufträgen für die Schülerinnen und Schüler stehen der Lehrkraft zumeist das Internet, das Fachbuch, von Verlagen herausgegebene Materialien oder von Lehrkräften selbst erstellte Arbeits- und Aufgabenblätter zur Verfügung. Oft haben diese Unterlagen gemeinsam, dass sie die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf überfordern. Das liegt an noch unzureichenden Kompetenzen im sinnentnehmenden Lesen, in der Strukturierungsfähigkeit, in der Flexibilität sowie in der Konzentrationsspanne und an einem geringen Repertoire an Problemlösestrategien. Dieser Umstand ist schon im lehrerzentrierten Unterricht schwierig, obwohl die Lehrkraft hier bei Schülerfragen den Unterricht unterbrechen und erklären kann. Im selbstgesteuerten Unterricht bzw. im Unterricht, der sich am Prinzip der vollständigen Handlung orientiert, verhindern überfordernde Informationsmaterialien das Lernen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen geradezu. Eine komplexe Handlungssituation, verbunden mit mehrschrittigen Handlungsaufträgen und komplexen Fachtexten erschwert bereits die Handlungsschritte „Orientieren und Informieren“ bei der Schülerin bzw. beim Schüler.

Textoptimierung

Die Lehrkraft im inklusiven Unterricht steht deshalb vor der Aufgabe, die Unterrichtsmaterialien so zu bearbeiten, dass sie auch bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgreiches Lernen ermöglichen. Eine Methode, die im Schulversuch vorgestellt wurde und sich sofort in allen Tandems durchgesetzt hat, ist die Textoptimierung (kurz TOP). Sie hat zum Ziel, einen Text so zu vereinfachen, dass er eindeutig und verständlich wird, ohne den Inhalt zu verändern. Die Regeln, nach denen die TOP durchgeführt wird, wurden von einem Institut für Textoptimierung entwickelt. Ein Arbeitsschwerpunkt des Instituts ist die Textoptimierung von Prüfungen. Sie soll gewährleisten, dass bei Prüfungen auch tatsächlich das fachliche Wissen geprüft wird und nicht die Lesefähigkeit des Prüflings. Das Institut hat einen kleinformatigen Regelkatalog für die Hosentasche herausgegeben.

Einige der Regeln für die Optimierung eines Textes sind:

- zusammengesetzte Wörter (außer Fachwörter) durch Bindestriche strukturieren (Tischtennis-Turnier statt Tischtennisturnier)
- abgeleitete Wortformen vermeiden (verwenden statt verwendbar oder Verwendung)
- mehrteilige Verben vermeiden („Nennen Sie Ihren Namen!“ statt: „Geben Sie Ihren Namen an!“)
- wenig Passiv verwenden
- Konjunktiv vermeiden
- Standard-Satzbau verwenden (Subjekt-Prädikat-Objekt)
- kurze Sätze bilden
- bei Aufforderungen auch immer ein Ausrufezeichen setzen
- Informationsstruktur eines Textes logisch aufbauen (Ursache vor Wirkung, zeitliche Abfolge, Information vor Instruktion)
- gut lesbare Schriftarten (z.B. Arial) und Mindestschriftgrößen (ab 12 pt) verwenden
- wichtige Informationen hervorheben

Das Institut bearbeitet im Auftrag der Kammern auch Abschlussprüfungen, um Auszubildenden mit Lese- und Sprachschwierigkeiten einen Nachteilsausgleich zu gewähren.

Einfache Sprache und Leichte Sprache

Im größeren gesellschaftlichen Rahmen gibt es seit einigen Jahren Bestrebungen, auch Sprache barrierefrei zu gestalten, sie verständlich zu machen. Dabei sind zwei Konzepte entstanden (vgl. Ziegler, 2015, S. 4-6). Zum einen die Leichte Sprache, die bestimmten Regeln folgt (kurze Hauptsätze, weitgehender Verzicht auf Nebensätze, Verwendung von bekannten Wörtern, Erklärung von unbekannten Wörtern, Trennung von langen Wörtern durch Bindestriche, Satzellipsen, klares Schriftbild) und zum anderen die Einfache Sprache, für die kein festgelegtes Regelwerk existiert, die aber insgesamt durch einen komplexeren Sprachstil als die Leichte Sprache gekennzeichnet ist. Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache entstehen gerade an vielen Orten. Besonders öffentliche Institutionen wollen die Barrierefreiheit ihrer für den Unterricht konzipierten Publikationen erreichen. Es lohnt sich, im Netz nach Unterrichtsmaterialien zu suchen.

Hier nur einige Beispiele:

Stiftung Jugend und Bildung	Bundeszentrale für politische Bildung	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung	Bundesbank
Schüler-Arbeitsheft zu den Sozialversicherungen http://www.sozialpolitik.com/public-files/Arbeitsheft-Grundwissen-Sozialversicherung-Leichte-Sprache-2015.pdf	Publikationen vor allem zu den Themen Europa und Europäische Union http://www.bpb.de/die-bpb/informationen-in-leichter-sprache/	Unterrichtsmaterialien zur Sexual- und Gesundheitserziehung https://www.schule-loveline.de/index.php?id=361	Informationsheft zu den Aufgaben und der Arbeit der Bundesbank https://www.bundesbank.de/Redaktion/DE/Downloads/Veroeffentlichungen/Schule_und_Bildung/die_bundesbank_in_leichter_sprache.pdf?blob=publicationFile

Arbeitsmaterialien strukturieren

Wenn Arbeitsblätter oder Sachtexte textoptimiert oder vereinfacht sind, ist schon viel für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen gewonnen. Ergänzend kann das Unterrichtsmaterial noch in mehrerlei Hinsicht für lesechwache Schülerinnen und Schüler verbessert werden:

Arbeitsaufträge:

- Pro Satz soll nur ein Arbeitsauftrag gegeben werden. Das erleichtert es der Schülerin bzw. dem Schüler Schritt für Schritt vorzugehen.
- Die Bedeutung von erwarteten Handlungen muss vorher geklärt werden und dann sollen konsequent immer dieselben Begriffe benutzt werden. Den Schülerinnen und Schülern muss bekannt sein, was Handlungsanweisungen wie „nennen“, „aufzählen“, „erklären“, „darlegen“ bedeuten. Im Zweifelsfall ist der einfachere Arbeitsauftrag auch immer der bessere.

Textgliederung:

- Absätze erhöhen die Übersichtlichkeit.
- Eingestreute Zusammenfassungen machen es der Schülerin bzw. dem Schüler leichter, einen Text inhaltlich zu erfassen.
- Hervorhebungen durch fette Schrift oder Randbemerkungen richten den Blick der Schülerin bzw. des Schülers auf das Wesentliche.

Auch hier gilt: Es ist nicht nötig, gleich alle Ansprüche zu erfüllen. Zunächst kann man bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zwei bis drei Vereinfachungsregeln beachten, die mit der Zeit automatisiert angewendet werden. Dann kann man neue Regeln dazu nehmen.

Fördermaßnahme Christian:

Im Fach Transportlogistik wird das Thema „Problematische Bedingungen an den Laderampen“ durch eine klassische Textarbeit erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler bekommen einen zweiseitigen, dicht beschriebenen Artikel aus der VerkehrsRundschau, aus dem sie Informationen zu den Gründen, den Auswirkungen und den Gegenmaßnahmen für lange Wartezeiten an Verladerampen sammeln sollen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Kleingruppen, organisieren sich selbst und tragen ihre Ergebnisse zusammen.

Christians Lesekompetenz reicht für solch eine Arbeitsform noch nicht aus. Zudem ist seine Konzentrationsspanne von rund zehn Minuten für kürzere Texte besser geeignet. Er arbeitet daher in einer leistungshomogenen Kleingruppe. Er muss hier Informationen zu den Gründen für Schwierigkeiten an der Laderampe finden. Das heißt, er bekommt einen Drittel des Textes. Dieser Text ist zusätzlich textoptimiert. Das Blatt, auf das er seine Ergebnisse schreiben soll, ist vorstrukturiert. Die Ergebnisse der anderen beiden Arbeitsaufträge erhält er von der Lehrkraft. Er kontrolliert damit seine beiden Arbeitspartner, die die anderen Drittels des Textes bearbeitet haben und ihm ihre Ergebnisse vortragen. Er trägt seine Ergebnisse seinen Gruppenpartnern vor, die wiederum ihn kontrollieren.

Infotext und Arbeitsauftrag für alle Schülerinnen und Schüler

Beantworten Sie folgende Fragen zum Text!

1. Welche Gründe führen zu langen Warte- und Standzeiten?
2. Wie können diese vermieden werden?
3. Welche Auswirkungen haben lange Warte- und Standzeiten?

Jetzt ist es amtlich
Jetzt ist es offiziell: Angesichts
zum Teil katastrophaler Bedin-
gungen an den Rampen besteht
dringender Handlungsbedarf.
Dies zeigt eine Studie des BAG
zur Rampenproblematik.

Diskutiert wird schon seit Jahren dar-
über. Nun hat das Bundesverkehrsminis-
terium Nägel mit Köpfen gemacht
und vom Bundesamt für Güterver-
kehr (BAG) das gesamte Ausmaß der

Rampenproblematik in Deutschland untersuchen lassen. Der VerkehrsRundschau lag (Stand 4. April 2011) die Kurzfassung der Studie vor. 150 Unternehmen, vom Transporteur/Spediteur, Industrie- und Handelsunternehmen bis hin zu See- und Flughäfen, sind befragt worden. Wichtigstes Ergebnis: Jedes Glied in der Transportkette leidet unter den Folgekosten der Rampenproblematik. Trotzdem gibt es, stellt die Studie fest, „vielfach keine oder nur eine geringe Gesprächsbereitschaft zwischen Industrie, Handel und Logistikbranche, um gemeinschaftliche Lösungen zu entwickeln“. Ja, noch schlimmer: Die Diskussionen sind zwischen verladender Wirtschaft und Transportunternehmen „häufig von ge-
genseitigen Schuldzuweisungen geprägt“, bringt es Christian Labrot, Hauptgeschäftsführer des BVWL (Bundesverband Wirtschaft, Verkehr und Logistik), auf den Punkt. Das zeigen auch die Ergebnisse der Studie. Nach Ansicht der Industrie- und Handelsbetriebe kommt es zu langen Warte- und Standzeiten der LKW etwa deshalb, weil:

- die LKW an den Entladerampen zu spät eintreffen,
- das Fahrpersonal Informationsdefizite hat,
- das Transportmaterial ungeeignet oder schadhaft ist,
- in- und ausländische Transportunternehmen wechseln und sich deshalb bei der LKW-Abfertigung am jeweiligen Standort nicht auskennen.



Keine Rampen (LKW-Warteschlangen
an der Kundenrampen) – das kann
vielen Transportunternehmen nur in äußeren

Demgegenüber sehen die Transport- und Speditionsunternehmen die Ursachen für die Rampenproblematik in:

- zu knappen Ressourcen und geringer Flexibilität am Be- und Entladeort,
- zu wenig Stellplatzkapazitäten für die Wartezeiten, sodass LKW in der Schlange langsam vorrücken müssen,
- der unzureichenden Qualifizierung des Lagerpersonals,
- unklaren Leistungsverpflichtungen im Kontext mit dem Palettentausch,
- der mangelnden Flexibilität in Industrie- und Handelsbetrieben, bei Aufkommenspitzen weitere Rampen und zusätzliches Personal einzusetzen oder Öffnungszeiten auszuweiten,
- unklaren Leistungsverpflichtungen, insbesondere bezüglich der Ladetätigkeiten.

Auch die befragten Kraftfahrer zählen Defizite auf wie unklare Arbeitsbedingungen vor Ort sowie Meinungsverschiedenheiten, insbesondere bezüglich Ladetätigkeiten zwischen Mitarbeitern des Empfänger-Unternehmens und den Fahrern, da üblicherweise kein Vertragsverhältnis zwischen den jeweiligen Unternehmen besteht.

Kostensteigerungen auf allen Seiten

Keiner will also letztlich an dem Rampenproblem schuld sein. Nur in einem Punkt sind sich alle einig: Die unplanmäßigen Warte- und Standzeiten führen bei jedem zu unnötigen Kostensteigerungen. So werden laut Studie effiziente Just-in-time- oder Just-in-sequence-Verkehre in Industrie- und Handelsbetrieben unmöglich gemacht, während Transportunternehmer ihre Fahrzeugumläufe nicht mehr planen können. Ihnen drohen damit nicht nur Kunden- und Umsatzverluste, wie die Untersuchung zeigt, sondern im Extremfall sogar das wirtschaftliche Aus. Gar nicht zu reden von den negativen gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen, wie erhöhter Ressourceneinsatz, stärkere Belastung des Straßenverkehrs und höhere Schadstoffemissionen durch wartende oder im Stau stehende LKW. In Verbindung mit Verkehrsstaus und dem Mangel an geeigneten Parkplätzen für LKW sind laut BAG zudem erhebliche Auswirkungen auf die Einhaltung der Lenk- und Ruhezeiten zu beobachten. So sei die Anzahl der festgestellten Lenk- und Ruhezeiten-Verstöße je kontrolliertem Fahrzeug von 0,12 im Jahr 2007 auf 0,28 im Jahr 2009 gestiegen. Immerhin zeichnen sich Lösungsansätze ab, wie sich die Abläufe (siehe „Checkliste“) optimieren lassen. Dazu gehören Zeitfenster-Managementsysteme, wie sie beispielsweise Volkswagen in Wolfsburg praktiziert. Deren 60 LKW-Entladestellen werden jeden Tag von 750 LKW angefahren. Bereits am Vortag werden für die Entladung feste Zeitfenster für die Transportdienstleister gebucht. Das Zeitfenstermanagement ist gekoppelt mit der Ausgabe mobiler Telematikgeräte an die Fahrer am Werkstor, wie Holger Piskol, Programm-Manager Inhouse Logistik bei der Volkswagen AG erklärt. Der integrierte mehrsprachige Routenplaner leitet den LKW durchs Werksgelände. Das neue System zahlt sich für VW aus. Früher habe der Konzern „Standgelder in siebenstelliger Höhe“ bezahlen müssen, wie Piskol sagt. Dank der neuen Lösung sei dies „drastisch reduziert worden“. Parallel dazu arbeitet VW in Wolfsburg an der Reduzierung der Entladestellen. Beispielsweise könnten die Waren an zentralen Ladestellen entladen und über ein internes Verteilsystem weiterverteilt werden, so Piskol. Auch diverse Lebensmittel-Handelskonzerne setzen seit geraumer Zeit auf Zeitfenster-Managementsysteme. Doch auch diese Lösungen scheinen noch nicht der Weisheit letzter Schluss zu sein. Grund: Schon beklagen manche Transporteure den „Kampf um die besten Zeitfenster“. Und noch schlimmer: Bislang sei oft nicht geklärt, wer in der Lieferkette für die Kosten aufkommen muss, die pro Zeitfensterbuchung anfallen - ob die Lieferanten, die Transport- und Speditionsdienstleister oder die Handelskonzerne.

Kommunikation ist der Schlüssel

Karlheinz Schmidt, Hauptgeschäftsführer der Bundesverbandes Güterkraftverkehr, Logistik und Entsorgung (BGL), begrüßt die Untersuchung: „Man kann jetzt sehen, wo es klemmt.“ Allerdings seien damit „vielleicht fünf Prozent des Weges zurückgelegt. 95 Prozent liegen noch vor uns“. Noch sei es so, dass vom Gewerbe Leistungen abverlangt werden, die kein Verlader honoriert. Genau das müsse sich nun ändern, so Schmidt. „Wir fordern als einen ersten Schritt von allen Seiten einen freiwilligen Kodex, was die Bedingungen an der Rampe angeht“, sagt er. „Sollte dieser nicht wirken, müssen wir auch vom Gesetzgeber Maßnahmen einfordern.“ Denn was derzeit an den Rampen von Unternehmen und Fahrern gefordert werde, habe nichts mehr mit Logistik zu tun, sagt er, „sondern mit der Willkür des Stärkeren“. Kurz: „Der Gesetzgeber muss mit dafür sorgen, dass an den Schnittstellen Mindestregeln herrschen“, fordert Schmidt, „die jeden binden, selbst wenn kein unmittelbares Vertragsverhältnis mit dem anliefernden Transportunternehmer besteht“.

(aus VerkehrsRundschau 14/2011 Eva Hassa, Dietmar Winkler)

1. Gründe für lange Wartezeiten

2. Vermeidung durch:

3. Auswirkung langer Wartezeiten

Infotext und Arbeitsauftrag für Christian

Probleme an den Laderampen

Beantworten Sie folgende Fragen zum Text!

Welche Gründe führen zu langen Warte- und Standzeiten?

An den Laderampen kommt es bei vielen Unternehmen immer wieder zu Problemen. Die Organisation der Be- und Entladung ist nicht genug durchdacht.

Warum gibt es so viel Ärger an den Rampen?

Das größte Problem sind lange Stand- und Wartezeiten an den Rampen.

Gründe für die Probleme an der Rampe



Handelsbetriebe werden von Transportunternehmen beliefert. Bei der Belieferung gibt es oft Probleme:

- Die Lkw treffen an den Entladerampen zu spät ein.
- Dem Fahrpersonal fehlen Informationen, z.B. wo sie abladen sollen.
- Das Transportmaterial ist ungeeignet bzw. die Ware ist ungenügend gesichert und die Packstücke sind beschädigt.
- Die Transportunternehmen wechseln und kennen sich deshalb bei der LKW-Abfertigung am jeweiligen Standort nicht aus und müssen die richtige Rampe zur Anlieferung bzw. Abholung suchen.

Die **Transport-und Speditionsunternehmen** sehen die Ursachen für die Probleme an der Rampe so:

- Es gibt zu wenig Mitarbeiter beim Be- und Entladen. Wenn mehr Personal und auch mehr Fördermittel da wären, würde das Be- und Entladen schneller gehen.
- Das Lagerpersonal kennt sich nicht gut aus. Der Lagerarbeiter ist nicht in der Lage, den Lkw nach Vorschrift abzuladen.
Beispiel: Kippindikatoren lösen aus, weil Schachteln gekippt werden, bei denen das verboten ist.
- Beim Palettentausch ist teilweise nicht klar, wie der Tausch vollzogen wird.
- Die Betriebe sind nicht bereit, weitere Rampen zu öffnen, wenn viel los ist.
- Die Öffnungszeiten zum Be- und Entladen sind zu kurz.
- Es ist unklar, wer für das Be- und Entladen zuständig ist.

Auch die **Kraftfahrer** zählen zwei große Probleme auf:

- Es gibt Streit, wer für das Be- und Entladen zuständig ist.
- Wer übernimmt die Verantwortung, wenn bei der Ladetätigkeit etwas kaputt geht?

(gekürzt und textoptimiert aus VerkehrsRundschau 14/2011 Eva Hassa, Dietmar Winkler)

Gründe für lange Wartezeiten

Die Handelsbetriebe sagen:

Die Transportunternehmen sagen:

Die Kraftfahrer sagen:

3.4.4 Die zweite Lehrkraft im Unterricht

Beschreibung kombinierte Klasse Fleischer/Fleischerin und Fachverkäuferin – Lebensmittelhandwerk (Fleischerei)

Die Klasse NFG 10 wird von insgesamt 26 Schülerinnen und Schülern besucht. Acht Schülerinnen und Schüler haben einen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Gerade diese Schülerinnen und Schüler haben bei der Erarbeitung und Anwendung der Fleischzukaufskalkulation große Probleme. Eine erste Hürde stellt dabei das Kalkulationsschema selbst dar. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es kaum, sich das Kalkulationsschema und die dazu gehörenden fachtheoretischen Inhalte ohne geeignetes Material zu merken. Hierfür werden Wortkarten und Legeschemata verwendet. Eine zweite Hürde stellen die komplexen Aufgabenstellungen dar. Die Schülerinnen und Schüler können die Dreiteilung des Schemas in der Aufgabenstellung nur schwer erkennen und benötigen hierfür geeignete Methoden (Markieren) und Unterstützung durch die Lehrkraft. Das Übertragen der gegebenen Angaben in das Kalkulationsschema stellt die dritte Hürde dar. Auch hier benötigen diese Schülerinnen und Schüler Hilfestellungen.

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erfordert einen höheren und intensiveren Einsatz der Lehrkraft. Das ist bei allen bisher angesprochenen Themen klar geworden und wird auch im weiteren Verlauf des Leitfadens deutlich werden. Diesem erhöhten Bedarf an Arbeitskraft kann nur zu einem Teil durch das Bilden von kleineren Klassen entgegengewirkt werden. Zum anderen Teil muss sicher eine zweite Lehrkraft Aufgaben der Diagnose und Förderung übernehmen, die eine Lehrkraft alleine nicht leisten kann.

Der Umfang der zusätzlichen Lehrerstunden, die in eine inklusiv unterrichtete Klasse gegeben werden, hängt ab vom Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Klasse. Unterschiedliche Förderbedarfe machen unterschiedliche Förderung nötig. Die zweite Lehrkraft muss dabei nicht zwangsläufig ein Mobiler Sonderpädagogischer Dienst sein, sondern kann auch eine weitere Berufsschullehrkraft oder eine Fachlehrerin bzw. ein Fachlehrer sein.

Eine zweite Lehrkraft ist eine wertvolle, aber auch kostenintensive Ressource im inklusiven System. Offensichtlich wichtig ist demnach der sinnvolle und effiziente Einsatz. Eine Situation, in der eine zweite Lehrkraft im Klassenzimmer lediglich anwesend ist und in weiten Teilen keine Funktion hat, ist in jedem Fall zu vermeiden.

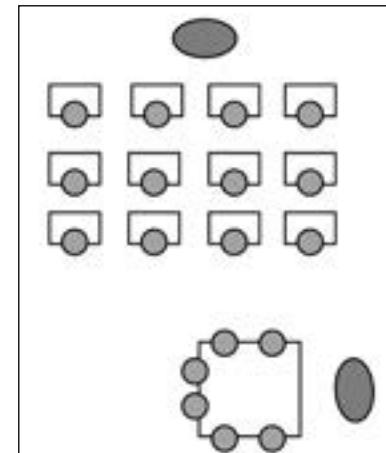
Eine Möglichkeit des sinnvollen Einsatzes der zweiten Lehrkraft ist die schon angesprochene äußere Differenzierung mit einem Teil der Klasse, einer Kleingruppe oder auch in Einzelförderung. Hier ist zu beachten, dass nicht regelmäßig die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Klasse genommen wird, denn dies wäre faktisch genau die Ausgrenzung, die durch Inklusion überwunden werden soll.

In der inneren Differenzierung hingegen gibt es mehrere Möglichkeiten, zwei Lehrkräfte sinnvoll einzusetzen (vgl. Wember, 2013, S. 384 f.). Bei den im Folgenden erstgenannten drei Formen der Zusammenarbeit ist darauf zu achten, dass die Lehrkräfte ihre Rollen auch immer wieder tauschen. Das schafft Möglichkeiten zum Kompetenztransfer sowie zur gegenseitigen Beobachtung und Beratung. Zudem werden dann beide Kolleginnen und Kollegen von den Schülerinnen und Schülern als gleichwertig wahrgenommen.

Alternativer Unterricht

Eine Lehrkraft arbeitet in einer Unterrichtsphase mit dem größeren Teil der Klasse. Die zweite Lehrkraft arbeitet mit einem kleineren Teil entweder am selben Inhalt, aber auf einem anderen Niveau oder mit anderen Materialien oder wiederholt noch einmal intensiv.

Das ist zunächst für Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte eine ungewohnte Möglichkeit des Unterrichts. Sie setzt aufgrund zweier manchmal gleichzeitig sprechender Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler von allen Beteiligten Rücksichtnahme und eine veränderte Fokussierungsleistung voraus. Gleichzeitig verhindert sie aber die Segregation von Schülergruppen durch äußere Differenzierung.

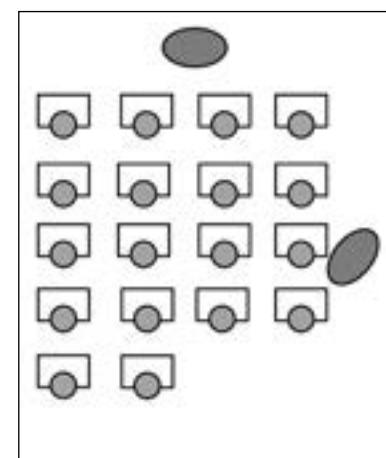


Lehrkraft und Helferin bzw. Helper

Die gesamte Klasse wird von einer Lehrkraft unterrichtet, die zweite Lehrkraft greift bei einzelnen Schülerinnen und Schülern gezielt ein, um bei Lern- und Verständnisproblemen zu unterstützen.

Die zweite Lehrkraft kann hier natürlich vor allem dann aktiv werden, wenn die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler nicht auf die erste Lehrkraft fokussiert sein muss.

Diese Möglichkeit der Zusammenarbeit lässt sich auch mit einem überschaubaren Aufwand an Absprache realisieren.

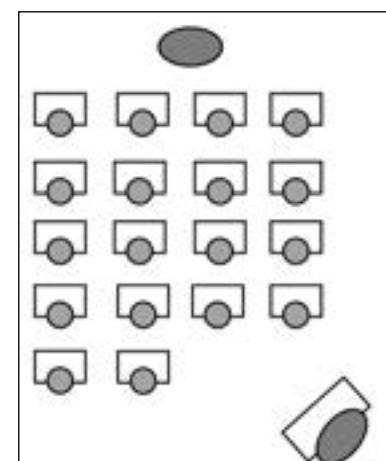


Lehrkraft und Beobachterin bzw. Beobachter

Die gesamte Klasse wird von einer Lehrkraft unterrichtet, die zweite Lehrkraft beobachtet einzelne Schülerinnen und Schüler oder eine Kleingruppe, um diagnostische Erkenntnisse zu bekommen.

Diese Möglichkeit ist nicht nur zu Beginn inklusiven Unterrichts in einer Klasse eine sehr gute Arbeitsweise, um diagnostische Daten zu gewinnen, sondern auch während des Schuljahres zur Überprüfung der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen.

Durch die Beobachterin bzw. den Beobachter kann die Lehrkraft auch ein wertvolles und professionelles Feedback ihrer Arbeit bekommen.

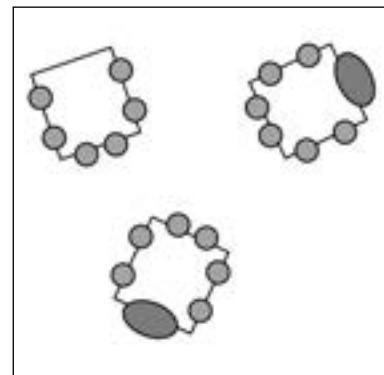


Stationsunterricht

In offenen Unterrichtsformen arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen oder alleine an Stationen oder mit wechselnden Materialien. Beide Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler je nach Bedarf.

Diese Möglichkeit ist natürlich auch für den Unterricht nach dem Prinzip der vollständigen Handlung an beruflichen Schulen bestens geeignet.

Vor allem in Klassen in denen die Arbeit in Gruppen (noch) nicht gut funktioniert oder eine größere Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit der Selbstorganisation überfordert ist, ist die zweite Lehrkraft dringend nötig.

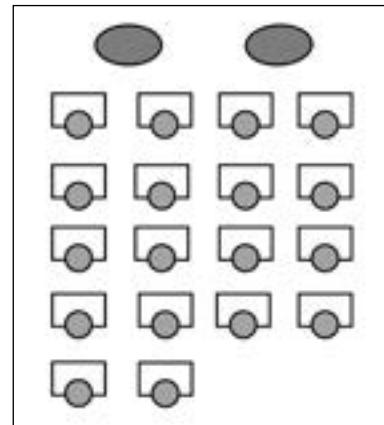


Team Teaching

Beide Lehrkräfte führen gemeinsam den Unterricht für die gesamte Klasse. Eine Lehrkraft erklärt beispielsweise etwas, die andere Lehrkraft dokumentiert gleichzeitig an der Tafel.

Diese Möglichkeit benötigt ein gutes Zusammenspiel beider Lehrkräfte sowie ein hohes Maß an Absprache und Vorbereitung.

Funktioniert die Zusammenarbeit gut, kann die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler durch eine höhere Aufmerksamkeit sowie sich ergänzende Kompetenzen der Lehrkräfte erhöht werden.



Fördermaßnahme kombinierte Klasse Fleischer/Fleischerin und Fachverkäufer/Fachverkäuferin – Lebensmittelhandwerk (Fleischerei):

Eine Übungsstunde zur Festigung des Kalkulationsschemas und die Anwendung in einer Fleischzukaufskalkulation wird in Form des „alternativen Unterrichts“ durchgeführt. Hierbei wird der Großteil der Klasse durch die Berufsschullehrkraft unterrichtet und bearbeitet erstmalig eine Komplettkalkulation. Dafür erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt mit einer Aufgabenstellung bei der die Dreiteilung optisch nicht dargestellt ist. Die Schülerinnen und Schüler lesen gemeinsam die Aufgabe und markieren sich wichtige Angaben im Text. Sie erstellen das Kalkulationsschema und fügen die markierten Inhalte ein. Hierbei erhalten sie zunächst fachliche Einweisung und später Hilfestellung durch die Berufsschullehrkraft. Wurden alle Angaben richtig eingefügt, beginnen die Schülerinnen und Schüler mit dem Rechnen. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden anhand einer Schülerlösung verglichen und die Übungsphase wird fortgeführt.

Parallel unterrichtet die zweite Lehrkraft an einem separaten Gruppentisch die übrigen Schülerinnen und Schüler. Diese Schülerinnen und Schüler haben alle die oben angeführten Probleme mit der Erarbeitung und Anwendung von Aufgaben zur Fleischzukaufskalkulation. Um ihren Bedarfen gerecht zu werden, wird das Unterrichtsmaterial wie folgt aufbereitet: Die Aufgabenstellung steht nicht auf einem Arbeitsblatt, sondern wird auf drei verteilt. Hierdurch bleibt die optische und inhaltliche Dreiteilung erhalten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten auch Wortkarten, mit deren Hilfe sie das mit Platzhaltern und Rechenzeichen vorstrukturierte Kalkulationsschema gemeinsam erarbeiten. Es wird aber immer nur der Teil des Schemas erarbeitet, der auf dem Angabenblatt beschrieben ist. Anschließend werden die relevanten Größen in der Aufgabe markiert und den Begriffen im Kalkulationsschema zugeordnet. Sind alle Angaben in das Kalkulationsschema eingefügt, beginnen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit mit der Berechnung. Durch die zweite Lehrkraft erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterstützung. Am Ende werden die drei Teillösungen mithilfe der Wortkarten zu einer kompletten Fleischzukaufskalkulation zusammengefügt.

Dreigeteilte Fleischzukaufskalkulation

Name:	Klasse:	Fleischzukaufskalkulation Schweinefleisch
Fach:	Datum:	

Übungsaufgaben zur Fleischzukaufskalkulation

Aufgabe 1:

Es werden Schweinehälften der Handelsklasse „E“ mit 214,000 kg und Schweinehälften der Handelsklasse „U“ mit 177,000 kg gekauft.

Es wird ein Zerlegeverlust von 17 % kalkuliert.

Berechnen Sie das Verkaufsgewicht!

Wortkarten zu Aufgabe 1:

Kaltschlachtgewicht „E“
Kaltschlachtgewicht „U“
Zerlegeverlust
Verkaufsgewicht

Lösung Aufgabe 1:**Gewichtsberechnung**

	kg
Kaltschlachtgewicht „E“	214,000 kg
+ Kaltschlachtgewicht „U“	177,000 kg
= Kaltschlachtgewicht gesamt	391,000 kg
- Zerlegeverlust (HuS) 17 % (391:100·17)	66,470 kg
= Verkaufsgewicht	<u>324,530 kg</u>

Aufgabe 2:

Es werden Schweinehälften der Handelsklasse „E“ mit 214,000 kg mit einem Nettoeinkaufspreis von 1,62 €/kg Kaltschlachtgewicht und Schweinehälften der Handelsklasse „U“ mit 177,000kg mit einem Nettoeinkaufspreis von 1,54 €/kg Kaltschlachtgewicht gekauft.

Die Einkaufsgemeinkosten belaufen sich auf 0,14 € je kg Kaltschlachtgewicht

Die Zerlegegemeinkosten betragen je kg Kaltschlachtgewicht 0,24 €.

Die Vertriebsgemeinkosten belaufen sich auf 20 %.

Berechnen Sie den Selbstkostenpreis je kg Schweinefleisch!

Wortkarten zu Aufgabe 2:

Nettoeinkaufspreis
Einkaufsgemeinkosten
Gestehungspreis
Zerlegegemeinkosten
Materialpreis gesamt
Vertriebsgemeinkosten
Selbstkostenpreis gesamt
Selbstkostenpreis je kg

**Lösung Aufgabe 2:
Preisberechnung 1**

	kg	Einzelpreis	Gesamtpreis
Kaltschlachtgewicht	214,000 kg	1,62 €/kg	346,68 €
Kaltschlachtgewicht	177,000 kg	1,54€/kg	+ 272,58 €
Nettoeinkaufspreis		=	619,26 €
Einkaufsgemeinkosten		0,14€/kg KSG	+ 54,47 €
Gestehungspreis		=	674,00 €
Zerlegegemeinkosten		0,24 €/kg KSG	+ 93,84 €
Materialpreis gesamt		=	767,84 €
Vertriebsgemeinkosten 20%		=	153,57 €
Selbstkostenpreis gesamt		=	<u>921,41 €</u>

Selbstkostenpreis gesamt: Verkaufsgewicht = Selbstkostenpreis je kg
 $921,41 € : 324,530 \text{ kg} = \underline{\underline{2,84 € \text{ je kg}}}$

Aufgabe 3:

Bei der Zerlegung von Schweinehälften hat ihr Ausbildungsbetrieb einen Selbstkostenpreis von 2,84 € je kg errechnet. Das Fleisch soll jetzt im Laden verkauft werden.

Sie sollen den Bruttoverkaufspreis für 100 g Schweinefleisch errechnen.

Zur Kalkulation werden folgende betriebswirtschaftliche Zahlen verwendet:

9,5 % Gewinn und die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Wortkarten zu Aufgabe 3:

Selbstkostenpreis je kg
Gewinn
Nettoverkaufspreis je kg
Umsatzsteuer
Bruttoverkaufspreis je kg
Bruttoverkaufspreis je 100 g

Lösung Aufgabe 3:**Preisberechnung 2**

Selbstkostenpreis je kg	2,84 €
+ Gewinn 9,5 %	0,27 €
= Nettoeinkaufspreis je kg	3,11 €
+ Umsatzsteuer 7%	0,22 €
= Bruttoverkaufspreis je kg	<u>3,33 €</u>

Bruttoverkaufspreis je 100 g: $3,33 \text{ €} : 1000 \times 100 = 0,33 \text{ €}$

Nebenrechnungen:

Gewinn: $2,84 \text{ €} : 100 \times 9,5 = 0,27 \text{ €}$

Umsatzsteuer: $3,11 \text{ €} : 100 \times 7 = 0,22 \text{ €}$

3.4.5 Schülerzentrierte Unterrichtsformen

Beschreibung Kooperationsklasse Lagerlogistik

Die Klasse besteht aus 17 Auszubildenden zum Fachlageristen. Das Leistungsniveau der Klasse ist sehr heterogen. Die Schülerinnen und Schüler haben vorher Förder-, Mittel- oder Realschulen besucht. Bei fünf Schülerinnen und Schülern wurde sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt. Ein Schüler hat Förderbedarf im Bereich sozial-emotionale Entwicklung. Die Leistungsunterschiede sowohl beim sinnentnehmenden Lesen, beim Arbeitstempo, bei der Konzentrationsfähigkeit, der Arbeitsmotivation als auch der Selbst- und Arbeitsstrukturierung sind groß. Kurze Leistungstests am Ende einer Unterrichtseinheit zeigten, dass mehr als ein Drittel der Klasse (und hier auch Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) die angestrebten Kompetenzen nicht erworben bzw. die Inhalte nicht verstanden oder gelernt hatten. Als Reaktion wurden die Ziele pro Unterrichtseinheit verringert und die Zeit für Wiederholungen erhöht. Danach konnte beobachtet werden, dass ein großer Teil der Klasse unterfordert war und begann, den Unterricht zu stören.

Mit schülerzentrierten Unterrichtsformen sind Methoden gemeint, die der Schülerin bzw. dem Schüler eine größere Selbstbestimmung bezüglich seiner Lernzeit, seines Lerntempos, der Auswahl der Sozialform oder des Lernpartners ermöglichen.

Mit diesen Methoden werden vor allem zwei Ziele verfolgt. Erstens soll die Lehrerzentrierung im Unterricht reduziert werden. Die Lehrkraft wird dadurch frei für individuelle Schülerzuwendung und -unterstützung sowie für „die Beobachtung von Lernprozessen und die Durchführung von Lernberatungen“ (mittendrin e.V., 2012, S.39). Zweitens können in schülerzentrierten Unterrichtsformen differenzierende Maßnahmen sehr gut umgesetzt werden.

Das Stationenlernen / die Lerntheke

Beim Stationenlernen sind meistens an verschiedenen Positionen im Raum, den „Lern-Stationen“, Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art ausgelegt, die nacheinander von den Lernenden bearbeitet werden. Die Aufträge stehen in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernweg entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten selbst zu steuern. Unterschiede im Lernverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler können so leichter miteinander vereinbart werden. Im Stationenlernen wird durch Art und Auswahl der Aufträge die Vielfalt möglicher Zugänge zum Stoff betont: Alle Sinneskanäle lassen sich durch die Art des ausgewählten Materials und der Aufgabenstellungen ansprechen. „Die Methode weist den Lernenden eine aktive und verantwortungsvolle Rolle innerhalb des Lernprozesses zu.“ (Reich, Methodenpool, 2008)

Neben diesen Vorteilen liegen die Nachteile im hohen Vorbereitungsaufwand und der Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler sich die Lösungen bei Mitschülerinnen bzw. Mitschülern holen oder auch bei Aufgaben mit Selbstkontrolle einfach abschreiben. Der korrekte Umgang mit den Arbeitsaufträgen und Materialien stellt ein eigenes Lernziel dar und darf nicht vorausgesetzt werden.

Die Lerntheke funktioniert nach demselben Prinzip, allerdings liegen die Arbeitsaufträge und Materialien aus und die Schülerin bzw. der Schüler holt sie sich an den eigenen Platz.

Die Lernleiter

Die Lernleiter ist die didaktische Präzisierung der in Indien erfundenen und eingesetzten MultiGrade-/MultiLevel-Methode (MGML), die entwickelt wurde, um „verschieden begabte Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen“ (Girg/Lichtinger/Müller, 2012, S. 66) gemeinsam zu unterrichten. In einer Lernleiter ist eine gesamte Unterrichtssequenz in einzelne kleine Einheiten unterteilt, die von der Schülerin bzw. vom Schüler zum großen Teil selbstständig bearbeitet werden können. Die Schülerin bzw. der Schüler bekommt zu Beginn der Sequenz einen Plan, auf dem alle Lern-Einheiten stehen. Er arbeitet sich nun systematisch in seinem eigenen Tempo durch die Lernleiter. Einheiten, in denen er alleine arbeitet, wechseln sich ab mit Einheiten, in

denen er einen Partner braucht oder einen Input durch die Lehrkraft bekommt. Zwischendurch sind Lernzielkontrollen eingebaut. Damit die Schülerinnen und Schüler beim Durchlaufen der Lernleiter sich nicht zu weit voneinander entfernen, sind Abkürzungen für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten und Umwege für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eingebaut.

Der Vorbereitungsaufwand ist hier zunächst natürlich enorm. Allerdings können alle Materialien verwendet werden, die die Lehrkraft auch bisher in der Sequenz benutzt hat. Die Organisation der Inhalte und die Passung weg vom 45-Minuten-Rhythmus hin zu kleinen Sammlungs-, Erarbeitungs-, Darstellungs-, Strukturierungs-, Übungs- und Anwendungsphasen ist vollständig neu und bedarf vertiefter fachlicher und methodischer Kompetenzen bei der Lehrkraft. Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler erst lernen, wie man sich sinnvoll und selbständig eine Lernleiter hinauf bewegt. Ergebnisse abschreiben, Zusatzaufgaben auslassen und dann längere Pausen einlegen sind hier verlockende Irrwege.

Hat eine Klasse die Methode verinnerlicht, ist sie aber eine wunderbare Möglichkeit, der Heterogenität in der Klasse zu begegnen und der Lehrkraft viel Zeit zur individuellen Förderung zu geben. Die Schülerinnen und Schüler „gestalten ihre eigene Lernprogression und erfahren dabei zugleich ein hohes Maß an Halt und Orientierung gebende Struktur“ (Girg/Lichtinger/Müller, 2012, S.67). Hat eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Unterrichtseinheit versäumt, steigt er am nächsten Schultag ohne Reibungsverluste wieder ein. Er muss nicht über versäumte Inhalte informiert werden, die Lehrkraft muss nicht dafür sorgen, dass die Schülerin bzw. der Schüler an seine bzw. ihre Unterrichtsmaterialien kommt.

Fördermaßnahme Kooperationsklasse Lagerlogistik:

In der Lagerlogistikklasse wurde mit der Einführung von Lernleitern begonnen. Vor allem zwei Gründe sprachen dafür. Zum einen konnte so der MSD sehr gut gleichberechtigt im Unterricht einzelnen Schülerinnen und Schülern Unterstützung leisten. Zum anderen wurden durch die Hinzunahme von zusätzlichen Übungen und vertiefenden Aufgaben die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler gefördert (symbolisiert durch den Läufer) und durch die Möglichkeit, Aufgaben zu überspringen (symbolisiert durch den Pfeil), Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die nötige Zeit verschafft, sich auf die prüfungsrelevanten Kompetenzen zu konzentrieren. Allerdings wurde hier auch inhaltlich reduziert. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler müssen davon in Kenntnis gesetzt werden, dass sie die fehlenden Inhalte (mittels einer, von der Lehrkraft erstellten, Übersicht) entweder nachlernen müssen oder in den Lernzielkontrollen Fragen nicht beantworten werden können. Die reduzierten Inhalte sind ausgewählt, da sie nur bedingt prüfungsrelevant sind. Die Kurzprobe wurde an drei verschiedenen Unterrichtstagen mit veränderter Reihenfolge und veränderten Aufgaben geschrieben, der Schulaufgabentermin war für alle zur selben Zeit. Beim vorliegenden Beispiel mussten die Schülerinnen und Schüler noch jedes Ergebnis von der Lehrkraft abzeichnen lassen. Zudem durften Abkürzungen nur nach Rücksprache mit der Lehrkraft genommen werden. Im Laufe der Zeit können Schülerinnen und Schüler mit größerer Eigenverantwortung arbeiten und sich mit Lösungsblättern selbstständig überprüfen. Die Lehrkräfte haben damit Zeit für Erklärungen, Hilfestellung und Förderung gewonnen.

Lernleiter Lagerarten

Titel/Thema	Blatt-Nr.	Bemerkungen	erledigt am:	Lehrkraft Kontrolle am:
Thema 1: Lagerarten unterschieden nach den Betriebsarten (ca. 6 Stunden)				
Lager in der Betriebsart Groß- und Einzelhandel	Informationsblatt 1.1.0			
Lager im Großhandel	Arbeitsblatt 1.1.1			
Lager im Einzelhandel	Arbeitsblatt 1.1.2			
Lagerarten der Industriebetriebe	Informationsblatt 1.2.0			
Unterscheidung der Lagerarten nach der Betriebsart: der Industriebetrieb	Arbeitsblatt 1.2.1			
Lagerarten der Speditionen	Arbeitsblatt 1.3.1			
Übungen zu den gesamten Lagerarten unterschieden nach der Betriebsart	Übungsblatt 1.4.0			
Festige Dein Wissen: weitere Übungen zu den gesamten Lager- arten unterschieden nach der Betriebsart	Arbeitsblatt 1.4.1			
Festige Dein Wissen: Wiederholungs- aufgabe: Aufgaben des Lagers	Arbeitsblatt 1.4.2			
Schulaufgabe LLO – Güter lagern LF 2 und 3				
Thema 2: Eine Abkürzung durch Überspringen dieses Themas ist möglich! Lagerarten unterschieden nach der eingelagerten Güterart (ca. 2 Stunden)				
Unterscheidung der Güterarten: Zuordnung von Beispiele zu Gütermerkmalen	Arbeitsblatt 2.1.0			
Übungen zu den Lagerarten unterschieden nach der eingelagerten Güterart	Arbeitsblatt 2.1.1			
Überspringen Sie Thema 2, geht es direkt zum Thema 3.				
Thema 3: Die Lagerarten unterschieden nach dem Standort (zentrales – dezentrales – Handlager – ca. 4 Stunden)				
Arbeitsaufträge	Informationsblatt 3.1.0			
zentrales Lager	Arbeitsblatt 3.1.1			
dezentrales Lager/Handlager	Arbeitsblatt 3.2.1			
Wissenscheck Lagerstandort	Arbeitsblatt 3.3.1			
Festige Dein Wissen: Wissenscheck mit den Aufgaben 6–9	Arbeitsblatt 3.3.2			
Stegreifaufgabe				

Titel/Thema	Blatt-Nr.	Bemerkungen	erledigt am:	Lehrkraft Kontrolle am:
Thema 4: Lagerarten unterschieden nach der Bauweise (ca. 6 Stunden)				
Arbeitsauftrag	Arbeitsblatt 4.1.0			
Informationen über die verschiedenen Lagerarten, die nach der Bauweise unterschieden werden	Informationsblatt 4.1.1	siehe auch Buch S. 66 ff		
Übersicht „Lagerarten – Unterscheidung nach der Bauweise“	Arbeitsblatt 4.1.2			
Übungsaufgaben zu den „Lagerarten – Unterscheidung nach der Bauweise“	Arbeitsblatt 4.2.1			
 <i>Festige Dein Wissen: Aufgaben 9–11</i>	Arbeitsblatt 4.2.2			
Thema 5: Lagertechnik und Bodenlagerung (ca. 8 Stunden)				
Lagertechnik und Bodenlagerung	Informationsblatt 5.1.0			
Bodenlagerung	Arbeitsblatt 5.1.1			
Formen der Bodenlagerung: Block- und Reihenlagerung	Arbeitsblatt 5.1.2			
Sicherheitsvorschriften bei der Bodenlagerung	Arbeitsblatt 5.2.1			
Übungen zu den Sicherheitsvorschriften bei der Bodenlagerung	Arbeitsblatt 5.2.2			
Übungen zur Bodenlagerung	Arbeitsblatt 5.3.1			
Schulaufgabe				
 <i>Festige Dein Wissen: Übungen zur Bodenlagerung Aufgabe 8</i>	Arbeitsblatt 5.3.2			
 <i>Festige Dein Wissen: Situationsschilderung und zusätzliche Arbeitsaufträge zur Bodenlagerung</i>	Arbeitsblatt 5.4.1			
 <i>Festige Dein Wissen: Arbeitsblätter zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge von 5.4.1</i>	Arbeitsblatt 5.4.2			

3.4.6 Von der Gruppenarbeit zur kooperativen Lernform

Beschreibung Kooperationsklasse Lagerlogistik

Die starke Leistungsheterogenität der Klasse wurde schon unter Punkt 3.4.5 beschrieben. Durch die Einübung schülerzentrierter Unterrichtsformen lernten die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit, zunehmend eigenverantwortlich zu arbeiten. Der Erfolg ist unter anderem daran abzulesen, dass eher unmotivierte Schülerinnen und Schüler nicht mehr für jede Handlung die Aufforderung der Lehrkraft brauchen und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bereit sind, auch über das Mindestmaß hinaus, Aufgaben zu erledigen. Eine Schwierigkeit in der Klasse war, dass sich keine Klassengemeinschaft entwickelte. Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf standen sich reserviert gegenüber. Die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander auch in den Pausen war sehr sparsam. Die Klasse war eher eine Ansammlung kleiner Gruppen. Partner- und Gruppenarbeiten waren schwierig durchzuführen, wenn die Zusammensetzung der Gruppen von der Lehrkraft bestimmt wurde.

Problematische Aspekte der Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit ist im täglichen Unterricht an beruflichen Schulen eine häufig eingesetzte Methode oder gewählte Sozialform. Dabei sind viele Gruppenarbeiten lediglich durch den Arbeitsauftrag strukturiert. Die Schülerinnen und Schüler suchen sich ihre Gruppenmitglieder entweder selbst aus oder die Gruppen werden zum Beispiel von der Sitzordnung bestimmt. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich die Arbeit und die verschiedenen Rollen in der Gruppe selber zu. Zudem gibt es häufig nur ungefähre Zeitvorgaben.

Dieses Organisationsmodell ist für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf äußerst ungünstig. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen haben entweder kaum eine Chance sich einzubringen oder nehmen die Gelegenheit wahr, in der Gruppe zu „verschwinden“ und die Arbeit von jemand anderem erledigen zu lassen. Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sind in einem derart grob strukturierten Setting überfordert. Sie haben meist gering ausgeprägte Fähigkeiten, ihre Handlungen selbst zu steuern, und nutzen die Gruppenarbeit, um sich ausgiebig mit Mitschülerinnen bzw. Mitschülern privat zu unterhalten.

Wirksame Gegenmaßnahmen

Die ersten unterstützenden Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen daher zunächst in einer intensiveren Strukturierung der Gruppenarbeit.

Die Lehrkraft ...

- wählt die Arbeitsaufträge so aus, dass auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sie zumindest zu einem Teil lösen können. Dabei hilft ein Mix aus geschlossenen, offenen und freien Arbeitsaufträgen.
- wählt die Zusammensetzung der Gruppe so, dass eine Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler begünstigt wird. Dies kann ebenfalls über mehrere Einzelaufträge oder Teilaufträge, die die Schülerinnen und Schüler sich untereinander aufteilen, erfolgen.
- macht zudem die Anfertigung eines Arbeitsplans (Wer macht was?) in der Gruppe verpflichtend. Dazu gehört auch die Verteilung fester Rollen wie z. B. Protokollant, Zeitwächter, Schreiber, Zusammenfasser, Planer, Befrager, Leser, Kritiker, Schrittmacher, etc. (vgl. mittendrin e. V., 2012, S. 65).
- gibt verpflichtende Zeitvorgaben für die einzelnen Schritte der Gruppenarbeit.
- reflektiert die Gruppenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern.

Notwendige soziale und methodische Kompetenzen

Die Lehrkraft setzt in einer Gruppenarbeit zudem viele soziale und fachliche Fähigkeiten in der Klasse voraus, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (und oft auch Schülerinnen und Schüler ohne diesen) nicht oder nur gering ausgeprägt aufweisen. Zu nennen wären hier als eine Auswahl (vgl. Weidner, 2005, S. 18 f.):

- aufmerksam zuhören
- seine Konzentration lenken
- sich nicht ablenken lassen
- andere ausreden lassen
- anderen helfen, um Hilfe bitten können
- Unterstützung gewähren
- konstruktive Kritik üben
- Gedanken anderer aufgreifen und weiterführen können
- Wortbeiträge zusammenfassen / paraphrasieren können
- verhandeln und Kompromisse schließen können
- die eigene Arbeit planen können
- vor einer Gruppe frei sprechen können
- Sachtexte sinnentnehmend lesen können
- Vorwissen anwenden können
- Inhalte zusammenfassen können

Ein Effekt dieser fehlenden Fähigkeiten ist häufig, dass die Gruppenarbeit für manche Schülerinnen und Schüler überfordernd ist und daher Unterrichtszeit ohne Lernmöglichkeit bedeutet.

Kompetenzen anbahnen durch kooperative Lernformen

Eine Möglichkeit, dieser Gefahr zu begegnen, ist das kooperative Lernen. Konstituierend für kooperative Unterrichtsformen ist, dass sie neben „fachlichen Zielen auch immer ein oder mehrere Sozialziele verbindlich festlegen“ (Weidner, 2005, S. 29). Nach Johnson/Johnson/Johnson Holubec (2005, vgl. S. 110 ff.) werden kooperative Unterrichtsformen durch folgende Elemente charakterisiert:

1. **Positive Interdependenz** – Der Erfolg der Gruppe hängt vom Erfolg jedes einzelnen Gruppenmitglieds ab. Das Gesamtergebnis kann nur dann gut sein, wenn die Einzelbeiträge der Gruppenmitglieder gut sind. Dies kann die Lehrkraft anbahnen, indem sie das zu erreichende Gruppenergebnis in einzelne Teilaufgaben aufteilt oder an jedes Gruppenmitglied eine individuelle Mindestanforderung setzt. Erwähnt wurden vorher schon die verschiedenen Rollen der Gruppenmitglieder, die alle zum Gruppenerfolg beitragen. Die Lehrkraft kann auch jedem Gruppenmitglied nur einen Teil der Materialien oder Informationen zur Verfügung stellen. Nur zusammen kann der Erfolg erreicht werden.
2. **Eigenverantwortlichkeit jedes Gruppenmitglieds** – Nicht nur das Ergebnis der Gruppe wird gewertet, sondern die Lehrkraft schaut auf die Ergebnisse jeder Einzelnen und jedes Einzelnen. Das wird erreicht durch Beobachtung der Schülerinnen und Schüler und Rückmeldungen zu deren Leistungen, gelegentliche mündliche Prüfungen zum Gruppenergebnis oder auch das Vorstellen des Gruppenergebnisses durch die Schülerin bzw. den Schüler.
3. **Face-to-face Interaktion** – Alle Gruppenmitglieder sitzen nahe beieinander in einer Sitzordnung, die sie gut miteinander kommunizieren lässt. Die Gruppenmitglieder unterstützen sich, ermutigen sich und geben einander Hilfestellung. Dies unterstützt die Lehrkraft im ersten Fall durch eine geeignete Sitzordnung und im zweiten durch gelegentliches Modellverhalten bei Hilfestellungen oder das positive Herausstellen beobachteter gelungener Unterstützung.
4. **Erlernen und Anwenden sozialer Fertigkeiten** – Die vielfältigen sozialen Fertigkeiten, die für eine gute Zusammenarbeit nötig sind, werden explizit zum Thema einer kooperativen Arbeitsphase gemacht. Die Lehrkraft gibt das erwartete Verhalten vor, operationalisiert es und reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Anschluss die Umsetzung, mögliche Verbesserungen und Unterstützungsangebote.

5. **Gruppenbewertung (Evaluation)** – Nach einer Arbeitsphase findet eine Reflexion statt, die zum Ziel hat, die dem Gruppenerfolg förderlichen und hinderlichen Verhaltensweisen zu benennen und zu planen, was in der nächsten kooperativen Phase verstärkt angewendet und was unterlassen werden soll. Die Lehrkraft kann auch hier selbst beobachten und bewerten, sie kann (wenn vorhanden) die zweite Lehrkraft dazu nutzen oder auch einer Schülerin bzw. einem Schüler die Rolle des Beobachters zuweisen. Hilfreich sind hier strukturierte Beobachtungsbögen (vgl. Weidner, 2005, S. 67 ff.).

Gemeinsam haben die meisten kooperativen Arbeitsformen, dass sie nach dem Prinzip des Think-Pair-Share konzipiert sind (vgl. Koch, 2015, S. 28). In der Think-Phase beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler individuell mit einem Thema. Hier ist die Lehrkraft gefragt bei der Differenzierung der Aufgabenstellungen. In der Pair-Phase kommt es zu einem Austausch der Schülerinnen und Schüler über ihre unterschiedlichen Arbeitsergebnisse. Die Akzeptanz und die Fähigkeit der Zusammenführung dieser Unterschiede bietet reichlich Raum für soziale Lernprozesse. In der Share-Phase kommt es zur Präsentation der Ergebnisse.

Aus der Vielzahl an möglichen kooperativen Arbeitsformen ist hier eine Auswahl dargestellt. Eine schön gestaltete und sehr praxisorientierte Einführung in das Thema findet sich im „Methodenprofi – kooperatives Lernen“ von Konstanze Alßmann.

Methode 66 – Je 6 (Variation möglich) Schülerinnen und Schüler sollen sich 6 (Variation möglich) Minuten lang über ein Thema austauschen. Ein gemeinsamer Standpunkt, eine gemeinsame Inhaltsangabe muss am Ende stehen.

Partner-Check – In einer Vierergruppe formieren sich Zweierteams. Während ein Partner eine Aufgabe löst, spielt der zweite Partner den Coach, dann werden die Rollen gewechselt. Nach dem Lösen der Aufgaben trifft sich die Vierergruppe wieder und vergleicht, diskutiert und ergänzt die Lösungen.

Kugellager – Die Schülerinnen und Schüler bilden einen Innen- und Außenkreis. Jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler sitzen sich gegenüber und erhalten einen Arbeitsauftrag. Nach Beendigung drehen sich die Kreise entgegengesetzt oder nur ein Kreis rotiert. Die neuen Paare wiederholen vorherige Inhalte, ergänzen das Besprochene um neue Inhalte, stellen wichtige Argumente heraus, finden Gemeinsamkeiten und Unterschiede und so weiter.

Gruppenpuzzle – Die Klasse wird in Stammgruppen eingeteilt. Jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer einer Stammgruppe wird zur Expertin bzw. zum Experten eines Teilbereichs ernannt und trifft sich mit den jeweiligen Expertinnen bzw. Experten aus den anderen Stammgruppen und informiert sich über die Inhalte seiner Thematik. Zurück in der Stammgruppe werden die anderen Gruppenmitglieder über den Teilbereich informiert und man bekommt die restlichen Teilbereiche erklärt.

Galerie (gallery walk) – Verschiedene Arbeitsergebnisse werden im Raum ausgestellt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Zeit, sich eigenständig zu informieren. Dies kann mit Arbeitsaufträgen kombiniert werden (Lernspaziergang). Die Galerie kann auch zur Ergebnispräsentation, z. B. beim Gruppenpuzzle genutzt werden: Die Stammgruppe betrachtet die verschiedenen Expertenergebnisse und die jeweilige Expertin bzw. der jeweilige Experte als Mitglied der Stammgruppe erklärt sein erarbeitetes Thema.

Placemat – Ein Zettel wird z. B. in fünf Bereiche geteilt. Jedes von vier Gruppenmitgliedern bekommt einen Bereich des Zettels zugeteilt und notiert dort sein eigenes Arbeitsergebnis und erläutert dieses kurz. Die Gruppenmitglieder einigen sich auf ein gemeinsames Ergebnis und notieren dieses im zentralen fünften Bereich. Im Anschluss präsentieren sie das Ergebnis.

Jeopardy-Spiel – Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zu einem Thema oder zu mehreren Themen Fragen und Antworten mit steigendem Schwierigkeitsgrad, die von der Lehrkraft oder von Schülerinnen und Schülern in eine vorgegebene Maske in einem Präsentationsprogramm eingegeben werden. Anschließend bilden die Schülerinnen und Schüler zwei Teams, die gegeneinander spielen. Die Schülergruppe, die die meisten Fragen mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad beantwortet hat, gewinnt, da es für schwierigere Fragen mehr Punkte gibt.

Vor dem Hintergrund, dass nach Studien Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen in kooperativen Unterrichtsformen in heterogenen Gruppenzusammensetzungen fachlich stark profitieren (vgl. Büttner/Warwas/Adl-Amini, 2015), die Ausbildung sozialer Kompetenzen als Teil der beruflichen Handlungskompetenz ein Ziel des Unterrichts an beruflichen Schulen ist und Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung eine zielgerichtete Erziehungsintervention benötigen, sind kooperative Unterrichtsformen eine hilfreiche methodische Alternative. Wie bei allen anderen dargestellten Maßnahmen zur Inklusion gilt aber auch hier, dass es nicht um ganz oder gar nicht geht, sondern sich schrittweises anzunähern. Die Anzahl oder Länge der Schritte ist abhängig von den persönlichen Einstellungen und Vorlieben, den personellen und organisatorischen Ressourcen, der Klassensituation, um hier nur einige Beispiele zu nennen.

Fördermaßnahme Kooperationsklasse Lagerlogistik:

In der Klasse wurden konsequent immer wieder Partner- und Gruppenarbeit und später kooperative Unterrichtsformen durchgeführt. Das entscheidende Element zur Herstellung von Kooperation und Gruppengefühl waren die Reflexionen am Ende einer Arbeitsphase und kurze, lösungsorientierte Vieraugengespräche mit dem MSD. Diese hatten immer den Tenor: „Ich habe beobachtet, dass es dir heute nicht gepasst hat. Was hat dir nicht gefallen? Was muss das nächste Mal anders werden?“ Mithilfe dieser Instrumente konnten einige Konflikte beseitigt werden, so dass kooperatives Arbeiten in der Klasse zunehmend gelang. Das Beispiel ist ein Gruppenpuzzle aus dem Fach Transportlogistik. Die Stammgruppen sind von den Lehrkräften bestimmt worden und konstant. Sie sind leistungsmäßig heterogen. Die Expertengruppen sind meist leistungshomogen, dies erleichtert die individuelle Passung der Inhalte und Materialien. Im Beispiel wurden als zusätzliche Fördermaßnahme die detaillierten Handlungsaufträge für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingefügt.

Arbeitsauftrag und Information für den Experten Thema Betriebssicherheit

Arbeitsauftrag Betriebssicherheit

Erledigt

- Suchen Sie die Schüler, die den gleichen Arbeitsauftrag haben.
- Setzen Sie sich gemeinsam an einen Tisch.
- Lesen Sie den Informationstext.
- Markieren Sie sich wichtige Inhalte.
- Erklären Sie den Begriff Betriebssicherheit mit eigenen Worten.
- Notieren Sie die Erklärungen auf Ihrem Arbeitsblatt.
- Der Lehrer korrigiert und kopiert Ihr Blatt für alle Mitschülerinnen und Mitschüler.
- Setzen Sie sich wieder mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschüler aus der ursprünglichen Gruppe zusammen.
- Informieren Sie Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler über Vorgaben zur Betriebssicherheit.

Informationen zur Betriebs- und Beförderungssicherheit nach HGB

1. Betriebssicherheit

Betriebssicherheit setzt voraus, dass das Ladegut vorschriftsmäßig geladen und gesichert wurde. Während des Transports darf vom Transportfahrzeug keine Gefahr für andere ausgehen.

Der Frachtführer ist verantwortlich für die Betriebssicherheit. Er muss das Fahrzeug stellen. Der Frachtführer oder sein **Fahrer** haben die betriebssichere Verladung (§412 HGB) sicherzustellen.

Sie passen auf:

- dass die zulässige **Nutzlast** nicht überschritten wird.
- dass die **Lenkfähigkeit** jederzeit gegeben ist.
- dass der Lastverteilungsplan eingehalten wird.
- dass die geladenen Güter nicht über die Fahrzeugabmessungen herausragen.

Das Fahrzeug muss auf der gesamten Strecke jeder Verkehrslage gewachsen sein. Es darf niemand gefährdet werden.

Wenn der Frachtführer oder der Fahrer Mängel erkennen, müssen sie die Mängel dem Absender mitteilen. Der Absender muss die Mängel vor der Abfahrt beheben.

Der Fahrer muss sein Fahrverhalten auf die Ladung abstimmen.

Reflexionsbogen

Name:	Klasse:	Datum:
Lernfeld:	Lernsituation:	

1. Bitte füllen Sie diesen Bogen zunächst alleine aus.



Fühlten Sie sich in Ihrer Arbeitsgruppe wohl?							
Warum bzw. warum nicht?							
Konnten Sie Ihre Ideen gut einbringen?							
Was hinderte Sie daran bzw. was half Ihnen dabei?							
Hat Ihre Gruppe die Arbeitszeit effektiv genutzt?							
Was half bzw. was hinderte Ihre Gruppe daran?							
Wie bewerten Sie Ihre eigene Mitarbeit?							
Was hemmte bzw. motivierte Sie?							
Sind Sie mit dem Ergebnis Ihrer Gruppe zufrieden?							
Warum bzw. warum nicht?							

2. Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen mit den anderen Gruppenmitgliedern.

3. Einigen Sie sich auf ein gemeinsames Ziel für das nächste Gruppenpuzzle.

3.4.7 Tutorensysteme

Beschreibung Catharina

Bei Catharina kann schon zu Beginn der Ausbildung beobachtet werden, dass es ihr sehr schwer fällt, ihre Arbeitsmaterialien zu ordnen. Sie heftet ihre Arbeitsblätter nicht an der richtigen Stelle ab, sondern legt sie einfach oben im Ordner ab oder sammelt sie lieber in ihrem Block. Catharina schafft es nicht, das Register im Ordner sachgemäß zu nutzen. Catharina hat zudem eine kurze Konzentrationsspanne und ist im Unterricht häufig verträumt. Sie nimmt regelmäßig Arbeitsaufträge nicht wahr und benötigt individuelle Erklärungen. Beides beansprucht die Lehrkraft sehr. Sie müsste nahezu bei jedem Arbeitsblatt überwachen, ob es richtig eingeordnet ist oder später eine Ordnerkontrolle durchführen. Zudem ist sie häufig gezwungen, Arbeitsaufträge für Catharina noch einmal einzeln zu wiederholen.

Kann sich eine einzelne Lehrkraft nicht um alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig kümmern, liegt der Gedanke nahe, Schülerinnen und Schüler zu bitten, ihren Mitschülerinnen bzw. Mitschülern zu helfen. Das ist eine gängige Praxis und findet in vielen Klassenzimmern statt. Damit verbunden sind allerdings vielfältige Probleme:

- Die helfende Schülerin bzw. der helfende Schüler hat keine Lust, sich die zusätzliche Arbeit zu machen.
- Die Schülerin bzw. der Schüler, der bzw. dem geholfen wird, kommt sich dumm vor und lehnt die Hilfe deswegen ab.
- Die Hilfe besteht aus reinem Abschreiben lassen der Ergebnisse.
- Die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern erhöht den Geräuschpegel.

Tutorensystem

Um diese Probleme so weit wie möglich zu vermeiden, muss die Hilfe der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft eingeführt, angeleitet, begleitet und reflektiert werden. Erst dann kann auch von einem Tutorensystem gesprochen werden. Zunächst muss die Lehrkraft ein geeignetes Tandem aus Unterstützer (Tutor) und Unterstütztem (Tutee) finden und bei beiden eine grundsätzliche Zustimmung der Zusammenarbeit einholen. Danach muss genau geklärt werden, worin die Unterstützung bestehen soll, wann die Hilfe jeweils erfolgen soll und was Tutor und Tutee genau machen sollen. In diese Vereinbarung sind die Schülerinnen und Schüler als Experten einzubeziehen. Ihre Vorschläge decken sich oft mit der Einschätzung der Lehrkraft oder ergänzen diese. Zur Vereinbarung, die von der Lehrkraft kurz protokolliert wird, gehören eine erneute Abfrage der Zustimmung und die Versicherung, dass beide Partner jederzeit aus dem Tutorensystem aussteigen können.

Nach der Vereinbarung erfolgt die Information der Kolleginnen und Kollegen.

Im Anschluss an die erste Erprobung erfolgt zeitnah eine gemeinsame Reflexion. Dabei werden die Vereinbarungen des „wer-was-wann“ abgefragt und das Gelingen und die Wirkung bewertet. Die Lehrkraft lässt ihre Beobachtungen und die der Kolleginnen und Kollegen einfließen. Modifikationen an der Vereinbarung oder auch schon Erweiterungen können jetzt vorgenommen werden. Im weiteren Verlauf der Maßnahme werden die Reflexionen weniger umfangreich werden und weniger Zeit in Anspruch nehmen.

Effekte

Die Ziele des Tutorensystems (vgl. Kirschenfauth, 2014, S. 14 f.) sind auf der Seite des Tutee verbesserte Prüfungsergebnisse, zusätzlicher Verständnisgewinn, Stärkung der Selbstlernkompetenz und eine Stärkung des Selbstwertgefühls als sekundärer Gewinn. Auf Seiten des Tutors wird eine Festigung des Wissens erwartet, eine Förderung altruistischer Wertvorstellungen und eine Schulung von Soft Skills wie Zeit- und Konfliktmanagement.

Fördermaßnahme Catharina:

In einem ersten Gespräch wurden mit Catharina ihre Schwierigkeiten mit der Ordnerführung und ihrer Konzentration thematisiert. Beides empfand sie auch als Problem. Als Gründe nannte sie, dass sie oft nicht wisse, welches Fach sie gerade habe, und dass sie häufig nicht verstehen könne, was die Lehrkraft sagt. Catharina zeigte sich auch erfreut, als ihr vorgeschlagen wurde, dass Ebru ihr in Zukunft helfen könnte. Auch Ebru sagte ihre Teilnahme in einem kurzen Vieraugengespräch zu.

Im ersten gemeinsamen Treffen wurde Ebru der Vorschlag gemacht, dass sie in Zukunft immer, wenn sie ein Blatt in ihren Ordner eingibt, dies in Zukunft Catharina zeigt und mit einem Satz begleitet: „Das Arbeitsblatt ordne ich bei „Einzelhandelsprozesse“ ein“. Catharina soll dann ihr Blatt auch einordnen. Zusätzlich soll Ebru in Zukunft zwischen Arbeitsauftrag der Lehrkraft und Aufnahme der Arbeit für Catharina den Arbeitsauftrag wiederholen und gleichzeitig den ersten Schritt nennen, der für die Erledigung des Arbeitsauftrags wichtig ist (den Text lesen, das Buch auf Seite x aufschlagen, etc.). Catharina und Ebru waren einverstanden.

Danach wurde in der Klasse der Sitzplan so verändert, dass Catharina neben Ebru sitzen konnte. Zusätzlich wurden die Kollegen informiert und gebeten, zu beobachten, ob Ebru und Catharina das Programm konsequent durchführen und ob sich Veränderungen in Catharinias Verhalten bemerkbar machen.

In einem ersten Reflexionsgespräch gaben beide an, dass sie sich mit dem Unterstützungsprogramm wohl fühlen und dass, von Ausnahmen abgesehen (Unterricht zieht sich in die Pause, in Gruppenarbeiten wird Catharina anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zugeordnet), die beiden Vorhaben gut klappen. Kollegen berichteten, dass sie nur noch selten beobachteten, dass Catharina nach Arbeitsaufträgen unätig herumsitzen würde. Wir baten die Kollegen zudem, die beiden Schülerinnen in Zukunft grundsätzlich zusammen arbeiten zu lassen.

Nach einigen Wochen gaben beide in einem Reflexionsgespräch an, dass Catharina inzwischen ihre Blätter selbstständig einordnet (tatsächlich hatte sie sich einfach angewöhnt, Ebru zu beobachten und nachzuahmen). Diesen Arbeitsauftrag nahmen wir also aus der Vereinbarung heraus. Zusätzlich wandelten wir den zweiten Arbeitsauftrag dahingehend um, dass in Zukunft Catharina nach der Wiederholung des Arbeitsauftrags den ersten Arbeitsschritt nennen sollte. Auch dies gelang ihr zunehmend besser.

Peer Tutoring

Eine erweiterte Form des Tutorensystems ist das sogenannte Peer-Tutoring. In ihm arbeitet ein festes Tandem außerhalb des Unterrichts mit variabler Rollenverteilung. Die beiden Schülerinnen und Schüler wechseln sich als Tutor und Tutee ab. Eine Umsetzung ist denkbar bei zwei Lehrlingen aus demselben Ausbildungsbetrieb, denen der Betrieb nach Vereinbarung mit der Lehrkraft eine feste Lernzeit zur Verfügung stellt oder auch bei Schülerinnen und Schülern, die sich bereit erklären, im Anschluss an den (kurzen) Schultag oder in ihrer Freizeit zusammen zu lernen. Auch diese Form der Schülerzusammenarbeit muss zunächst „durch eine Lehrkraft sorgfältig vorbereitet, eingeführt und begleitet werden“ (Haag, 2014, S. 464).

Nachdem sich ein Lerntandem gefunden hat, gibt die Lehrkraft eine klare Zielvorgabe für die Arbeit im Team (z. B. Fachbegriffe erklären, Dreisatzaufgaben lösen, Fachtexte aus dem Fachbuch in eigenen Worten wiedergeben, Englischvokabeln beherrschen, Buchungen korrekt durchführen, etc.). Danach wird ein verbindlicher Zeitplan aufgestellt und das Lernmaterial (Arbeitsblätter, Fachbuch, Karteikarten, Prüfungsvorbereitungsmaterialien, Aufgabensammlungen, etc.) geklärt. Im Anschluss legt die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern die Regeln für die Zusammenarbeit fest (klare Fragen stellen, eindeutige Rückmeldung geben, erst zur nächsten Aufgabe, wenn die letzte gut erledigt ist, geduldig sein, loben und bestärken, etc.) und übt das Lernen am Beispiel durch Vormachen und Kommentieren ein. Beginnen die Schülerinnen und Schüler mit dem Peer-Tutoring, hat die Lehrkraft die Aufgabe, sich immer wieder Rückmeldungen über die Lernfortschritte, über die Zusammenarbeit, das Lernmaterial und eventuelle Probleme einzuholen und gemeinsam Modifizierungen vorzunehmen.

Effekte

Einen nachweislich stark positiven Effekt hat diese Lernmethode auch dann, wenn metakognitive Fertigkeiten wie Lern- und Lösungsstrategien Gegenstand des Peer-Tutorings sind (Haag, 2014, S. 464).

Durch die intensive Einübung und Begleitung durch die Lehrkraft ist das Peer-Tutoring auch dann gut durchführbar, wenn ein Lerntandem leistungsheterogen zusammengesetzt ist. Der leistungsschwächere Partner kann durch den strukturierten Aufbau jederzeit Tutoraufgaben übernehmen und so davon profitieren, dass er dazu gezwungen ist, sich vertieft mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen.

Abschließend ist festzustellen, dass leistungsfähige Tutor-Systeme nur mit (teils intensiver) Hilfe durch die Lehrkraft umsetzbar sind. Auch hier können Zeitressourcen durch Doppelbesetzungen oder bei Teilungsstunden genutzt werden.

3.5 Zusätzliche Förderung und Unterstützung

Über die Organisation, Adaption und Differenzierung des Unterrichts leistungsheterogener Klassen hinaus können im inklusiven Setting sonderpädagogische Förderbedarfe oder Interventionsnotwendigkeiten bestehen, die zusätzliche pädagogische und sonderpädagogische Maßnahmen nötig machen, um die Schülerinnen und Schüler soweit unterstützen und fördern zu können, dass eine erfolgreiche berufliche Ausbildung möglich wird. Die am häufigsten benötigten Interventionen sind in diesem Kapitel beschrieben

3.5.1 Lernunterstützung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen können unter Umständen Lernhemmnisse in einem Umfang mitbringen, dass ein Lernzuwachs auch im adaptierten, differenzierten Unterricht manchmal nur schwer zu erreichen ist. In einem solchen Fall sind häufig zusätzliche Fördermaßnahmen nötig.

Elemente des Lernprozesses

Das schulische Lernen ist ein komplexer Prozess, der im Kern aus vier Elementen besteht (vgl. Lauth/Brunstein/Grünke 2014):

1. **Gezielte Aufmerksamkeit** – Aus der Vielzahl an sensorischen Informationen gelangen nur diejenigen in das Arbeitsgedächtnis, auf die sich die Aufmerksamkeit gezielt lenkt. Alle anderen Informationen werden innerhalb einer halben Sekunde aus dem sensorischen Speicher gelöscht.
2. **Fähigkeit zur sinnvollen Kategorisierung** – Im Arbeitsgedächtnis haben nur fünf bis neun Bedeutungseinheiten gleichzeitig Platz. Eine Einheit kann eine einzelne Zahl oder auch ein komplexes Schema sei. Je besser der Lerner in der Lage ist, Informationen kategorial zusammenzufassen, desto mehr passt in sein Arbeitsgedächtnis.
3. **Vertiefte und ausführliche Wiederholung** – Erst wenn Informationen wiederholt ihren Weg aus dem Arbeits- ins Langzeitgedächtnis nehmen, entsteht im Gehirn eine Verschaltung von Nervenzellen, also eine Speicherung der Informationen.
4. **Vernetzte Abspeicherung** – Nachhaltiges und tiefes Lernen geschieht vor allem dann, wenn die neuen Synapsenverbindungen in bestehende Netze, also in Inhaltszusammenhänge eingebettet werden können.

Störungen des Lernprozesses

Jedes dieser Elemente kann bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen aus mehrfachen Gründen gestört sein (vgl. Lauth/Brunstein/Grünke, 2014):

1. **Bereichsspezifisches Wissen** – Häufig haben Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen eine geringe Wissensbasis sowohl im Allgemeinwissen als auch im berufsspezifischen Wissen. Die Kenntnis von Fachbegriffen oder der Einblick in betriebliche Abläufe ist gering. Das ist in zweierlei Hinsicht lernhemmend. Informationen aus Lehrbüchern oder Lehrersprache können nur bruchstückhaft aufgenommen werden, da in einem Satz für die Schülerinnen und Schüler mehrere unbekannte Worte vorkommen. Der Platz im Arbeitsgedächtnis ist ausgefüllt mit einzelnen, nicht kategorisierten Informationen, wie z. B. mühsam erlernten Fachbegriffen. Viele wichtige Informationen, vor allem Sinnzusammenhänge, fallen durchs Sieb. Neue Informationen finden keine bestehenden Informationsnetze, an die sie sich andocken können. Das Lernen geschieht mühsam und braucht viel mehr Wiederholungen.
2. **Metakognitive Fertigkeiten** – Jede Lernhandlung und Aufgabenlösung im Unterricht bedarf der Planung, der Steuerung und der Überwachung durch den Lerner. Er muss in der Lage sein, aufgabenspezifische Strategien zu planen und einzusetzen, den Verlauf und den Erfolg der Lernhandlung zu reflektieren und Fehler zu analysieren. Gerade in komplexen Handlungssituationen im Unterricht an beruflichen Schulen sind diese Kompetenzen erforderlich, aber auch bereits beim Lösen einer Sachaufgabe im fachlichen Rechnen gefragt. Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen wenden solche bewussten Vorgehensweisen meist nicht von sich aus an. Ihr Lernen wirkt daher oft planlos und unsystematisch, das Lernen wird ineffektiv und zufällig.
3. **Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien** – Wie oben schon beschrieben braucht es zum Lernen einerseits sinnvolle Wiederholungen des Wissens und andererseits sinnvolle Kategorisierungen sowie das Erkennen von Regelmäßigkeiten und Zusammenhängen, das Verknüpfen des Wissens mit bereits Gelerntem. Diese Techniken werden an Schulen meist als „Lernen lernen“ bezeichnet. Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen kennen solche Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien und Mnemotechniken meist nicht oder wenden sie nicht oder falsch an. Ihr Lernen wird dadurch erschwert.
4. **Motivation** – Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen haben als Ergebnis ihrer Schulbiografie häufig nur geringes Vertrauen in ihre Lernfähigkeit. Sie nehmen ihre Lernbemühungen als nicht sehr wirksam wahr. Die Bereitschaft, Schwierigkeiten beim Lernen zu überwinden und sich über eine ausreichende Zeitdauer hinweg anzustrengen, ist daher verständlicherweise oft nicht ausreichend vorhanden.

Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens

Zunächst besteht im inklusiven Setting natürlich die Notwendigkeit, durch Diagnostik die Lernhemmnisse zu identifizieren. Durch (auch berufsfeldspezifische) Leistungstests lässt sich ein Überblick über das vorhandene Vorwissen gewinnen. Durch standardisierte Verfahren erhält man einen Überblick über das Selbstkonzept und das Wissen um Lerntechniken. Durch Unterrichtsbeobachtungen lässt sich feststellen, welche Lösungsstrategien die Schülerinnen und Schüler in typischen unterrichtlichen Aufgabenstellungen anwenden. Erst im Anschluss an die Diagnostik kann entschieden werden, welcher Bereich zunächst oder mit den meisten Ressourcen gefördert werden soll.

1. **Unterstützung im Aufbau von bereichsspezifischem Wissen** – Die Lehrkraft ist hier verstärkt gefordert, Lerninhalte und Kompetenzen gut auf ihren Aufbau, auf ihre Grundlagen und Voraussetzungen hin zu untersuchen und den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu präsentieren. Auf Arbeitsblättern zusätzlich bereit gestellte (Wort-)Erklärungen, zusätzliche Darstellungen der Struktur eines Inhalts und Wiederholungen der basalen Inhalte, Kenntnisse und Fertigkeiten sind wichtige Hilfen für die Schülerin bzw. den Schüler. Zusätzlich muss die Schülerin bzw. der Schüler peu à peu Vorwissen, Fachbegriffe und basale Sinnzusammenhänge nachlernen. Es ist klar, dass die Unterrichtszeit an beruflichen Schulen für das Nachlernen und das gleichzeitige Lernen der aktuellen Inhalte nicht ausreicht. Im Unterricht müssen daher teilweise Arbeitsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbständig

Inhalte erarbeiten und Kompetenzen erwerben, durch Phasen ersetzt werden, in denen die Schülerinnen und Schüler gezielt und angeleitet an Grundlagen arbeiten. Außerdem brauchen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen zusätzliche Lernzeiten im Betrieb, in den ausbildungsbegleitenden Hilfen und Zuhause. Diese Lernzeiten müssen vom Förderteam koordiniert und durch die Bereitstellung geeigneter Materialien unterstützt werden.

2. **Unterstützung beim Aufbau der metakognitiven Fertigkeiten** – An beruflichen Schulen häufig gestellte Anforderungen wie das Erstellen einer Übersicht oder einer Zusammenfassung, einer Darstellung oder einer Zusammenschau zu einem bestimmten Inhalt und die Anwendung dieses Wissens in einer Problemsituation, bedürfen einer Vielzahl an Lösungsstrategien. Dies beginnt bei der Nutzung von Informationsquellen wie Lehrbuch, Arbeitsblatt oder Internet, geht weiter über das sinnentnehmende Lesen, das Exzerpieren eines Textes, den Aufbau einer Inhaltsstruktur, die Kategorisierung von Wissen und schließt im Analysieren und Vergleichen von Situationen. Jede dieser Strategien mussten die Schülerinnen bzw. die Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn erst erlernen. Dabei haben die Auszubildenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft noch nicht die voll ausgebildeten Kompetenzen erworben. Die Lehrkraft präsentiert die Strategie zunächst in kleinen, konkreten Schritten. Danach demonstriert sie die Umsetzung anhand spezifischer Aufgaben und gibt der Schülerin bzw. dem Schüler die Gelegenheit, angeleitet zu üben. Schließlich gibt sie ein kontinuierliches Feedback. Diese Rückmeldung ist umso wichtiger, je mehr der Schülerin bzw. dem Schüler die Fähigkeit fehlt, ihr bzw. sein Lernen selbst zu bewerten. Neben oder statt dieser direkten Instruktion ist auch ein Selbstinstruktionstraining anwendbar, bei dem zusätzlich darauf geachtet wird, dass die Schülerin bzw. der Schüler die einzelnen Schritte der Strategie verbalisieren und sich selbst anweisen kann. Beide Möglichkeiten sind detailliert beschrieben durch Lauth, sowie durch Lebens und Lauth (alle 2014).
3. **Unterstützung bei der Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien** – Die Vermittlung von Lerntechniken ist im Portfolio vieler beruflicher Schulen. So durchlaufen zu Beginn des Schuljahres die Schülerinnen und Schüler einen Lernzirkel zum Thema oder erhalten im Rahmen des Deutschunterrichts Informationen zum „Lernen lernen“. Leider reicht es bei Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen meist nicht aus, in einer Doppelstunde Lerntheorien und -techniken darzustellen und in einer Übung anzuwenden. Damit Schülerinnen und Schüler diese Techniken auch anwenden können, müssen sie kleinschrittig eingeführt und für Schülerinnen und Schüler, die sie schon kennen, wiederholt und am konkreten Beispiel immer wieder eingeübt werden. Es hilft Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen, wenn sie Unterstützung bei der Auswahl der passenden Technik und wiederkehrende Anleitung bei der Durchführung sowie Feedback für die Anwendung bekommen.

Im Folgenden werden exemplarisch einige Techniken vorgestellt, die im Unterricht oder in der Förderarbeit angewendet und eingeübt werden können.

Visualisierungen	Piktogramme und Abbildungen unterstützen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen beim Einprägen von Inhalten. Dabei können diese Bilder vorgegeben und mit Erläuterungen versehen sein oder die Schülerin bzw. der Schüler bekommt die Aufgabe, Inhalte selbst anhand von Bildern darzustellen und die Bedeutung dieser Bilder zu erklären. Dieses Vorgehen ist auch Teil der Loci -Technik.
Loci-Technik (vgl. Metzig/ Schuster, 2003, S. 54 ff.)	Die Schülerin bzw. der Schüler wählt eine bekannte Folge von Orten (die Anzahl der Orte ist abhängig von der Anzahl der zu lernenden Fakten), die an einem gemeinsamen Weg liegen, aus. Dann macht sich die Schülerin bzw. der Schüler bildhafte Vorstellungen von den zu lernenden Fakten. Diese Vorstellungen werden an den Orten abgelegt. Der Weg mit den Bildern an den Orten wird nun mehrmals abgegangen.

Lernkarteikarten	Zentrale Inhalte oder Begriffe eines Lernfelds werden auf Karteikarten geschrieben. Auf der Vorderseite einer Karte steht meist eine Frage, eine Zeichnung, ein Lückentext und auf der Rückseite die dazugehörige Antwort. Wichtig dabei ist, nur eine Information über eine Karte abzufragen. Hierbei kommt der Karteikasten zum Einsatz. Die Karten mit den noch zu übenden Inhalten wandern ins erste Fach und werden wiederholt. Karten, deren Fragen bei der ersten Wiederholung richtig beantwortet wurden, werden ins zweite Fach gelegt. Nicht korrekt beantwortete Fragen verbleiben im ersten Fach. Sobald das zweite Fach gefüllt ist, erfolgt eine zweite Wiederholung der dort platzierten Karteninhalte. Korrekt beantwortete Inhalte wandern ins dritte Fach, unklare werden erneut ins erste Fach abgelegt. So wird weiter verfahren. Im ersten Fach sammeln sich somit die schwer zu merkenden Inhalte. Je weiter hinten eine Karte steht, desto weniger Aufmerksamkeit benötigt deren Inhalt, da das Wissen bereits gut gefestigt ist. Wenn die Karte im fünften Fach landet, kann sie entsorgt werden, da durch die fünfmalige Wiederholung der Inhalt im Langzeitgedächtnis verankert wurde.
Mind-Map	In einer Mind-Map können Arbeitsergebnisse dargestellt werden, indem man das Thema in das Zentrum des Blattes setzt und weitere Unterpunkte in kurzen, prägnanten Begriffen um sogenannte Hauptstränge herum platziert. An diese Hauptstränge können weitere Nebenstränge mit Unterpunkten eingefügt werden. Es entsteht somit eine anschauliche Gedankenlandkarte, die hilft, sich wichtige, oft zusammenhängende, Informationen einzuprägen. Grafische Elemente können stichwortbezogen eingefügt werden und unterstützen den visuellen Lerntyp, sich die dargestellten Inhalte einzuprägen.
Schaubilder	Schaubilder unterstützen insbesondere den visuellen Lerntyp und sind wichtige Gedächtnissstützen. Sie sollten für den bewussten Lernvorgang selbst durch die Schülerin bzw. den Schüler beschriftet bzw. gezeichnet werden. Alternativ kann auch von der Schülerin bzw. vom Schüler ein Fließtext zum Inhalt des Schaubildes angefertigt werden.
Concept-Map	In einer Concept-Map können Begriffe und ihre Beziehungen zueinander und die Zusammenhänge in Form eines Netzes dargestellt werden. Die Begriffe werden in Rechtecke geschrieben. Stehen zwei Begriffe in einem Zusammenhang werden sie mit einem Pfeil verbunden. Auf den Pfeil wird die Art der Beziehung der Begriffe zueinander beschrieben. Die Art der Beziehung kann zum Beispiel mit „ist Teil von“, „ist Voraussetzung“, „führt zu“, „verändert“ beschrieben werden.

4. **Unterstützung beim Aufbau von Motivation** – Die Bedeutung des Feedbacks wurde oben schon angesprochen. Bei mangelnder Motivation ist es wichtig, aber zeitaufwändig, der Schülerin bzw. dem Schüler den Zusammenhang zwischen seinen Lernaktivitäten und seinen erzielten Ergebnissen aufzuzeigen. Besonders wenn die Schülerin bzw. der Schüler neue Techniken und Strategien erlernt, braucht er bzw. sie die Lehrkraft, um festzustellen, welche Auswirkungen seine Anstrengungen haben. Schülerinnen und Schüler neigen dazu, überzogene Erwartungen an die eigenen Fortschritte zu stellen. Die Lehrkraft, die es schafft, auch kleine Fortschritte als Resultat der Lernarbeit der Schülerin bzw. des Schülers darzustellen und ihr bzw. ihm erreichbare Ziele zu setzen, kann einen Flow beim Lernenden auslösen, der Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Konzentrationsfähigkeit dauerhaft gewährleistet. Diese zeitintensive Unterstützung ist nur schwer im Unterricht zu leisten. Die gezielte Unterstützung durch die MSD ist hier hilfreich und angebracht.

3.5.2 Beratung bei Prüfungsangst

Ein Problem, das einige Schülerinnen und Schüler auch ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf schwer belastet, ist die Prüfungsangst. Meist berichten sie von Blackouts während Lernzielkontrollen oder von dem Gefühl, Wissen während der Prüfung nicht abrufen zu können, das vor und nach der Testsituation da war. Da die Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings das Lehrerteam als Hilfe und

Unterstützung wahrnehmen, ist es nur natürlich, dass sie sich auch mit diesem Problem hilfesuchend an die Lehrkräfte wenden. Die Erfahrungen der MSD zeigen, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit Ängsten eher diejenigen ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf sein können. Das kann auch daran liegen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen oft gar nicht analysierend mit ihrem Lernverhalten und der Prüfungssituation auseinandersetzen oder Versagen für normal halten. Beratung und Unterstützung bei Prüfungsängsten ist im Sinne einer Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler der Klasse auch Aufgabe des Lehrerteams.

Prüfungsangst äußert sich in unterschiedlichen Bereichen(vgl. Waschke, 2015, S 16):

- In körperlichen Symptomen wie Zittern, Übelkeit, Herzklopfen, Kopfschmerzen oder Schwitzen.
- Im Denken – die Gedanken kreisen um Misserfolg und um die eigenen Schwächen, die angstmachenden Gedanken beanspruchen einen großen Teil der Denkprozesse und blockieren Kapazitäten für die Lösung der Prüfungsaufgaben.
- Im Verhalten – Prüfungssituationen werden vermieden, das Lernen wird bis zum letzten Augenblick hinausgezögert.

Prüfungsangst kann aber in vielen Fällen durch eine Beratung überwunden werden, die folgende Bestandteile aufweist (vgl. Waschke, 2015, S. 17-21):

Der erste Schritt ist, der Schülerin bzw. dem Schüler zu erläutern, dass eine leichte Angst und Anspannung in Prüfungssituationen etwas Gutes ist, weil das dann aktivierte Adrenalin den Körper und das Gehirn leistungsfähiger macht, Energie freisetzt und Konzentration und Denkvermögen verbessert. Die Angst muss also gar nicht ganz verschwinden, sie muss nur auf ein förderliches Maß beschränkt werden.

Im zweiten Schritt werden im Gespräch die angstmachenden Gedanken, die die Prüfungsangst auslösen, benannt und der Realität gegenüber gestellt. In den meisten Fällen sind die Angstauslöser völlig überzogen („Ich werde in der Prüfung sitzen und gar nichts wissen.“, „Ich werde durch die Prüfung fallen und dann nie eine Arbeit finden.“, „Alle werden denken, ich bin zu blöd.“) und können relativiert werden. Gleichzeitig können mit der Schülerin bzw. dem Schüler Stoppsignale eingeübt werden, wenn sie oder er merkt, dass die Angstauslöser sich in die Gedanken schleichen. Die Schülerin bzw. der Schüler können sich auf den Oberschenkel klopfen oder sich in Gedanken „Stopp“ zurufen oder die Gedanken vor eine rote Ampel stellen. Jetzt muss die Schülerin bzw. der Schüler auch gleich einem Mut machenden Gedanken folgen. Dieser muss in einem dritten Schritt gemeinsam individuell gefunden werden. Er soll positiv, ich-bezogen und konkret formuliert werden. Dazu wird an Erfolgserlebnisse oder positive Umstände angeknüpft:

- „Ich kann es schaffen! Ich schaue mir die Aufgaben in Ruhe an und beginne mit den leichten Aufgaben.“
- „Ich bin auch mit einer schlechten Note ein guter und geschätzter Arbeiter in meinem Betrieb.“
- „Ich habe mich gut vorbereitet und konzentriere mich auf das, was ich sicher kann.“

Die Schülerin bzw. der Schüler muss nun üben, diese Mut machenden Gedanken zu visualisieren und sofort parat zu haben, wenn die Angst kommt.

In einem vierten Schritt wird die Schülerin bzw. der Schüler mit Entspannungsübungen wie Bauchatmung oder progressiver Muskelrelaxation bekannt gemacht. Diese Techniken muss die Schülerin bzw. der Schüler in ruhigen Phasen ausprobieren und einüben, damit sie auch in Stresssituationen präsent und anwendbar sind.

Schließlich ist auch noch ein Blick auf das Lernverhalten der Schülerin bzw. des Schülers notwendig. Das Zeitmanagement, die Lernmethodik, die Strategien können mit Tipps und Unterweisungen verbessert werden und geben der Schülerin bzw. dem Schüler so automatisch mehr Sicherheit und verbessern die Chancen auf gute Prüfungsergebnisse, was sich wiederum angstverringernd auswirkt.

Wenn man im Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler den Eindruck gewinnt, die Prüfungsangst resultiert aus zu hohen Erwartungen und ausgeübtem Druck in Elternhaus und Betrieb, sollte das Gespräch

gesucht werden und die betreffenden Bezugspersonen in Richtung größerer Akzeptanz und Unterstützung der Schülerin bzw. des Schülers beraten werden.

3.5.3 Classroom Management

Vor allem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zeigen im Unterricht möglicherweise Verhaltensweisen, die den Unterrichtsverlauf empfindlich stören können. Dies trifft auch auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen zu, die sekundär problematische Verhaltensweisen entwickelt haben, um ihre Schwierigkeiten im Lernen zu verdecken oder zu kompensieren. Hier werden pädagogische und organisatorische Maßnahmen seitens der Lehrkräfte nötig. An dieser Stelle kann Classroom Management einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung von Erziehungs- und Unterrichtsarbeit liefern. Classroom Management soll nicht heißen, „dass Störungen möglichst effektiv von der Lehrkraft bekämpft werden, sondern ... dass diese Unterbrechungen und Störungen erst gar nicht auftreten“ (Valentina Bruhns, 2015). Unter Classroom Management werden elementare Vorgehensweisen verstanden, die pädagogisches Handeln professionalisieren und somit ein verbessertes Lernfeld für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Dieses Handeln zielt darauf ab, dass Störungen des Unterrichts durch professionelle Präventions- und Handlungsstrategien vermieden werden. Aus der Vielzahl präventiver Maßnahmen, die unter anderem von Görgner (2015) und Eichhorn (2009) beschrieben wurden, werden hier einige vorgestellt:

Klassenregeln

Wenn Regeln für das Schülerverhalten in einer Klasse aufgestellt werden, sollte man nach dem Grundsatz „weniger ist mehr“ verfahren. Gerade Schülerinnen und Schüler, die allgemein Probleme mit der Einhaltung von Regeln haben, werden sich keine lange Liste von Regeln merken.

Daher sollte die Zahl der Klassenregeln fünf nicht überschreiten. Ihre Bedeutung sowie ihre Notwendigkeit müssen mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und von ihnen verstanden und akzeptiert werden. Für die Akzeptanz der Regeln ist das Einverständnis der Schülerinnen und Schüler wichtig. Diese Zustimmung sollte von jedem aus der Klasse auch sichtbar, z. B. in Form einer Unterschrift, gegeben und im Klassenzimmer angebracht werden. Somit wäre ein künftiger Regelverstoß ein Verstoß gegen das eigene Wort (Görgner, 2015, S. 31 ff). Wissenschaftliche Untersuchungen belegen zudem, dass die Zustimmung zu einem Regelwerk die Wahrscheinlichkeit der Regelübertretung signifikant senkt.

Bevor man Regeln mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet, sollte dazu eine gemeinsame Absprache im Klassenteam stattfinden. In unterschiedlichen Fächern können Regeln von jeweils unterschiedlicher Bedeutung sein. In einer Teamsitzung kann hierzu ein Konsens gefunden werden.

Stehen die Klassenregeln erst einmal fest, ist es wichtig, dass sie nicht mehr diskutiert, sondern konsequent umgesetzt werden. Den Schülerinnen und Schülern muss auch die Konsequenz einer eventuellen Regelübertretung im Vorfeld bewusst sein. Sofern das der Fall ist, werden Maßnahmen in Folge des Verstoßes eher akzeptiert. Wird einer Regelübertretung nicht konsequent nachgegangen, kann dies zum Kippen der Regel führen. Konsequenz an dieser Stelle erfordert ein hohes Maß an Disziplin seitens der Lehrkräfte, wirkt sich mittel- und langfristig aber positiv auf die Regeleinhaltung aus.

Störungen haben Vorrang

Untersuchungen zeigen, dass rund 35 % der Unterrichtszeit nicht genutzt werden, weil Störungen das Lernen verhindern (vgl. Görgner, 2015, S. 55). Jede Störung, gleich wie unbedeutend sie scheint, gefährdet immer den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern und provoziert neue Störungen, sofern die Lehrkraft diese ignoriert. Erfahrungen aus dem Schulversuch zeigen, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf große Schwierigkeiten haben, sich in unruhigen oder lauten Klassen zu konzentrieren. Störungen sollten von der Lehrkraft also möglichst nie übergangen werden. Häufig ist eine wesentliche Ursache von eskalierenden Störungen, die nicht rechtzeitige Prävention bzw. Intervention. Die beiden letztgenannten Begriffe sind in diesem Fall nicht eindeutig voneinander zu trennen, da rechtzeitiges, angemessenes Einschreiten bei Störungen sich ebenfalls präventiv auswirkt.

Für unmittelbares Einschreiten bei Störungen spricht auch, dass die erforderliche Interventionsmaßnahme, um die Störung zu unterbinden, mit Fortschreiten der Störung wächst. Wenn anfänglich ein aufmerksam ernster Blick eine Störung beenden kann, reicht bei Nichtbeachtung später vielleicht selbst ein ernstes Wort nicht mehr aus. Zudem kann eine ignorierte Störung der Schülerin bzw. dem Schüler die Meinung vermitteln, dass sie indirekt durch die Lehrkraft erlaubt wurde.

Unabhängig vom Störungsausmaß ist es nicht nur wichtig, diese gezielt zu unterbinden. Vielmehr muss die Intervention der Lehrkraft auch nachhaltig sein. Dass erfordert teilweise viel Geduld und Durchhaltevermögen. Die Lehrkraft fährt z.B. wirklich erst dann mit dem Unterricht fort, wenn die Störung völlig beseitigt ist. Wichtig an dieser Stelle ist häufig auch das verbale Einverständnis der Schülerin bzw. des Schülers mit störendem Verhalten, zum einen, gestört zu haben und zum anderen, die Störung für den Rest der Unterrichtseinheit zu vermeiden.

Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern

Den meisten Lehrkräften ist die Bedeutung einer positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung basierend auf gegenseitigem Respekt und Wertschätzung bewusst. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bekommen in ihrer Schullaufbahn oft wenig Wertschätzung. Ihre Schulbiografien sind häufig von Versagen und Misserfolgen durchzogen.

Es ist im inklusiven Setting grundlegend, dass gerade Schülerinnen und Schülern mit pädagogisch herausforderndem Verhalten, geringer Lernmotivation und mit großen Lernschwierigkeiten Wertschätzung und das Gefühl, dass man an sie glaubt, bewusst und offen entgegebracht wird.

Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise wiederholt den Unterricht stören, müssen nicht zwangsläufig Ressentiments, Frust und Ärger bei Lehrkräften hervorrufen und diese zu spüren bekommen. Vielmehr müssen Erwartungen an sie transparent gemacht werden. Sie brauchen wenige, klar formulierte Regeln. Es bedarf passender Konsequenzen, die bei Nichteinhaltung der Regeln angewandt werden. Auch Konsequenzen können der Schülerin bzw. dem Schüler gegenüber respektvoll durchgesetzt werden, wenn sie sachlich und nicht emotional ärgerlich oder gar wütend vermittelt werden. Wer sich gerade in solchen Momenten emotional zurücknehmen kann, wer hier sachlich und der Schülerin bzw. dem Schüler zugewandt bleibt, lebt nicht nur eine positive Lehrkraft-Schüler-Beziehung. Lehrkräfte, denen das gelingt, signalisieren auch der Schülerin bzw. dem Schüler gegenüber Souveränität und Stärke.

Sitzordnung

Mit wenig Aufwand kann man durch optimierte Sitzordnungen viel erreichen. Mehrere lange Tischreihen hintereinander, die der Lehrkraft nicht ermöglichen, sich jederzeit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu nähern, fördern Unterrichtsstörungen und Ablenkung. Wer räumlich von der Lehrkraft nicht gut erreichbar ist, wird auch kognitiv und affektiv weniger erreichbar sein. Zudem können sich Schülerinnen und Schüler in den von der Lehrkraft entfernten Reihen besser „verstecken“, also sich der Aufmerksamkeit entziehen oder unterrichtsstörenden Beschäftigungen nachgehen. Sie werden weniger wahrgenommen und nehmen weniger von der Lehrkraft wahr. Das kann vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen folgenreich sein.

Eine Sitzordnung, bei der alle Schülerinnen und Schüler gut im Blick sind und auch räumlich gut von der Lehrkraft erreicht werden können, kann das Unterrichten deutlich erleichtern. Wer gesehen wird, ist weniger versucht, ablenkendes Verhalten an den Tag zu legen. Außerdem kann sich die Lehrkraft so problemlos kleineren Störquellen nähern, der Störung somit durch ihre räumliche Präsenz Aufmerksamkeit verleihen, ohne den Unterricht zu unterbrechen.

Die zweite Möglichkeit, eine günstigere Lernumgebung durch Sitzordnung zu schaffen, nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler der Klasse in den Blick. Schülerinnen und Schüler mit hohem sonderpädagogischem Förderbedarf sollten durch die Lehrkräfte am besten erreichbar sein und möglichst nahe an Präsentationsmedien sitzen. Außerdem ist darauf zu achten, dass keine Sitzgruppen mit ungünstigen

Lernvoraussetzungen entstehen. Wenn der Unterricht durch gegenseitige Ablenkung von Sitznachbarn gestört wird, ist es Zeit, die Sitzordnung so zu verändern, dass weniger dieser Störungen zu erwarten sind. Die Konstellation von Sitzgruppen zu verbessern ist ohne viel Aufwand machbar und effektiv. Die Organisation im Klassenzimmer liegt in der Gestaltungshoheit der Lehrkraft, nicht der Schülerinnen und Schüler. Pädagogische Überlegungen und ihre Konsequenzen, z.B. für die Sitzordnung, sollten dabei nicht auf einzelne Stunden bzw. Fächer beschränkt werden, sondern sich durch Absprache des Lehrerteams auf die gesamte Unterrichtszeit beziehen.

Verfahrensabläufe

Mit Verfahrensabläufen sind immer wiederkehrende Situationen im Unterricht gemeint, zum Beispiel:

- der Wechsel von einer Sozialform in die andere (z.B. aus dem Plenum der Orientierungsphase in die Gruppenarbeit und zurück in das Plenum für die Präsentation)
- die Arbeit in der Gruppe
- Einzel- bzw. Stillarbeit der Schülerinnen und Schüler
- Hilfestellungen von der Lehrkraft holen
- das Entsorgen von Abfall
- der Gang zur Toilette

Die Organisation bzw. die Regeln dieser Verfahren kann die Lehrkraft in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler geben. Dass sie die Freiräume hierbei nicht für Unterrichtsstörungen nutzen, hängt ab von „ihrer Sozialkompetenz, ihren Selbstregulationsfähigkeiten, der Klassendynamik und von ihren Fähigkeiten, die Regeln einzuhalten“ (Eichhorn, 2009, S. 135).

Häufig sind diese Fähigkeiten und Kompetenzen aber in einer Klasse nicht in ausreichendem Maße vorhanden. Die Lehrkraft tut also gut daran, die Regeln für diese Verfahren nicht nur festzulegen, sondern sie vor allem den Schülerinnen und Schülern bekannt und transparent zu machen und zudem auf deren Einhaltung zu pochen.

3.5.4 Mobbingprävention und Mobbingintervention

Mögliche Ursachen

An beruflichen Schulen existiert aus verschiedenen Gründen ein Konfliktpotenzial, dem pädagogisch begegnet werden muss. Die in vielen Dimensionen heterogene Schülerschaft und die mit den Schwierigkeiten und Problemen des Erwachsenwerdens beschäftigten Schülerinnen und Schüler bergen Zündstoff für viele Konflikte im Laufe eines Schultags. Im inklusiven Setting entstehen eventuell zusätzliche konflikthaltige Situationen, z.B. durch:

- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die viel Unterstützung benötigen und auch einfordern,
- Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf, die einfach nur in Ruhe ihren Berufsschultag absolvieren wollen und denen es gar nicht recht ist, dass ihnen jemand über die Schulter schaut oder ein Fördergespräch mit ihnen führen will,
- Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf, die Angst haben, dass der Lernstoff zu langsam vermittelt wird und dass ihnen Inhalte für die Prüfung fehlen,
- Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die genervt sind, wenn es eine dritte Wiederholung gibt,
- Schülerinnen und Schüler, die keine Lust auf kooperative Lernformen haben und darauf, andere zu unterstützen oder unterstützt zu werden,
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die endlich „normal“ sein wollen und „besondere“ Unterstützung ablehnen,
- Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, die sich zu Grüppchen zusammenschließen.

Diese Schülertypen können im inklusiven Setting zusätzliche Auslöser und Ursachen für offen ausgetragene oder unterschwellig schwelende Auseinandersetzungen und Konflikte sein. Die Möglichkeiten der sozialen Interaktion im Internet, die wegen ihrer Unmittelbarkeit, ihrer Anonymität und durch kein reales Gegenüber eingeschränkte Rücksichtslosigkeit, Ablehnung und Ausgrenzung potenzieren können, verstärken die Gefahren für das Miteinander in einer Klasse noch.

Dabei muss gar nicht gleich bei jedem Konflikt von Mobbing gesprochen werden. Damit sich kleine Brandherde oder begrenzte Auseinandersetzungen nicht verstärken, sind die Lehrkräfte gerade im inklusiven Setting aufgefordert, aufmerksam die Interaktionsprozesse in der Klasse zu beobachten und schnell und präventiv zu handeln.

Prävention

Die wirksamste Vorbeugung gegen eskalierende Konflikte ist zum einen ein funktionierendes Classroom Management, das klare Strukturen und Regeln für die Schülerinnen und Schüler der Klasse vorgibt. Ein Orientierungs- und Hierarchievakuum wird so verhindert und damit gegen Andere gerichtete Verhaltensweisen verringert. Zum anderen spielt die oben beschriebene, von Wertschätzung und Unterstützung geprägte Haltung der Lehrkräfte eine große Rolle. Sie wird sich in den allermeisten Fällen positiv auf das Klassenklima auswirken. Die Präsenz der Lehrkräfte, ihre Bereitschaft, auf Konflikte zu schauen und diese in Gesprächen zeitnah zu thematisieren, macht allen Beteiligten die herrschenden Wertmaßstäbe klar. Verbale Übergriffe müssen geahndet werden, Beleidigungen, Herabsetzungen, Hänseleien und Drohungen haben in einem Klassenzimmer nichts verloren (vgl. mittendrin e.V. 2012, S. 296 f.). Wer denkt, Berufsschülerinnen und Berufsschüler seien als (beinahe) Erwachsene immer selbst in der Lage, ihre sozialen Beziehungen in der Schule zu regulieren und in beruflichen Schulen müsse sich die Arbeit der Lehrkraft auf die Wissensvermittlung konzentrieren, ist im inklusiven Setting fehl am Platz.

Ein an der Schule im Leitbild oder der Schulcharta verankerter Wertekodex mit jährlichen Veranstaltungen und Projekten zu den Themen Toleranz, Werte und Respekt unterstützt die präventive Arbeit in der Klasse und der Schulgemeinschaft.

Man kann natürlich auch über die „Basics“ der inklusiven Pädagogik hinaus präventive Maßnahmen durchführen. So verfügt die Schulsozialarbeit über Kenntnisse, Übungen oder sogar Programme zur Teambildung in Klassen, die zu Beginn der Ausbildung oder bei Bedarf durchgeführt werden können. Das Programm „Schule als Lebensraum – ohne Mobbing“ des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst bietet für alle Schulen in Bayern vielfältige Unterstützung zur Mobbingprävention und -intervention. Es gibt Ansprechpartner für die Schulen an den staatlichen Schulberatungsstellen, Fortbildungsangebote für Kollegien und Beratung und Unterstützung von Lehrkräften bei konkreten Fällen (nähtere Infos gibt es hier:

https://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/muenchen/fragen_paed_psychologische_praevention/index.asp?Seite=muenchen.



Eine ausführliche Übersicht über präventiv wirkende Programme kann im Leitfaden des ISB „Mit Mut gegen Mobbing“ auf den Seiten 43–46 nachgelesen werden.

Trotz aller präventiven Maßnahmen kann Mobbing auftreten. In allen Fällen gilt der Grundsatz: „Hinschauen und Handeln“ (ISB, 2012, S.47). Allerdings laufen Lehrkräfte, die sich mit der Thematik noch nicht eingehend beschäftigt haben, Gefahr, nicht adäquat zu reagieren. Es ist deswegen angezeigt, an jeder Schule Personen zu haben, die im Thema fortgebildet und sicher sind (vgl. ISB, 2012, S. 47 f.).

Intervention

Aus der Vielzahl an erprobten und evaluierten Interventionsprogramme seien zwei kurz exemplarisch beschrieben, die je nach Fall oder Lehrerteam angewendet werden können. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema sind der angesprochene Leitfaden und der Kontakt zur Schulberatung erfolgsversprechende Schritte.

Der „No Blame Approach“ wird im ISB-Leitfaden skizziert und auf <http://www.no-blame-approach.de/> ausführlich dargestellt.



Er fokussiert alle Aktionen auf die Lösung der schwierigen Mobbing-Situation. Auf Problemfokussierung mit Problemanalyse, Schuldzuweisungen und Bestrafung wird verzichtet. Der „No Blame Approach“ funktioniert in drei Schritten. Im ersten Schritt wird in einem Gespräch mit der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler sein Einverständnis für das Verfahren eingeholt und die beteiligten Personen werden im Gespräch ermittelt. Im zweiten Schritt wird eine Unterstützungsgruppe für die Auflösung des Mobbings gebildet. Zur Bildung der Gruppe werden die Hauptakteure des Mobbings, die Mitläufinnen bzw. Mitläufer und Unbeteiligte aus der Klasse eingeladen. Der Gruppe (im Idealfall sechs bis acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer) wird das Problem geschildert und der Arbeitsauftrag gegeben, die Situation für die gemobbtte Schülerin bzw. den gemobbten Schüler zu verbessern. Gemeinsam werden Ideen entwickelt und deren Umsetzung geplant, die dazu beitragen, die Mobbing-Situation aufzulösen. Im dritten Schritt werden ein bis zwei Wochen später mit jeder Teilnehmerin bzw. jedem Teilnehmer der Unterstützergruppe Gespräche geführt, in denen sie berichten, wie sich die Situation entwickelt hat. Mit diesen Gesprächen gelangt die Lehrkraft an Informationen zur Entwicklung des Prozesses und sie sorgen dafür, bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Verbindlichkeit für die vereinbarten Maßnahmen herzustellen.

Die „FARSTA-Methode“ (vgl. ISB, 2012, S. 64 f.) verläuft in vier Schritten. Zunächst wird ein Gespräch mit dem Mobbingopfer geführt. Dem Opfer wird Vertraulichkeit zugesichert, man geht auf seine Gefühle ein und spricht ihm Mut zu. Die Ziele des Gesprächs sind es, Vertrauen herzustellen, Informationen über die Mobbing-Geschehnisse und die Identität der Täterinnen bzw. Täter zu bekommen und die Erlaubnis des Opfers zur Intervention zu bekommen. Im zweiten Schritt werden zur Vorbereitung des Gesprächs mit der Täterin bzw. dem Täter weitere Informationen eingeholt und eine zweite Lehrkraft für das Täters Gespräch gesucht. Im dritten Schritt sprechen die zwei Lehrkräfte ohne Vorwarnung mit der Täterin bzw. dem Täter. Bei mehreren Täterinnen bzw. Tätern werden Einzelgespräche nacheinander geführt. Die Gespräche dauern nicht länger als zehn Minuten. Der Täter bzw. die Täterin wird mit ihrem bzw. seinem Fehlverhalten konfrontiert, die Lehrkräfte lassen sich auf keine Diskussion über Gründe oder Entschuldigungen oder Ausflüchte ein. Die sofortige Beendigung jeglichen Mobbings wird postuliert, von der Täterin bzw. vom Täter werden Vorschläge zur Beendigung des Mobbings und zur Unterstützung des Opfers eingefordert. Eine Bewährungszeit und ein Abschlussgespräch werden vereinbart. Dieses gemeinsame Gespräch mit Täterinnen bzw. Tätern und Opfer bildet das Ende der Intervention.

3.5.5 Nachteilsausgleich

Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs kann für Auszubildende mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft eine wertvolle Hilfe sein. Die Beratung der Schülerin bzw. des Schülers und die Unterstützung bei der Beantragung sind wichtige Aufgaben des Teams im inklusiven Setting.

Dabei muss zunächst grundsätzlich unterschieden werden zwischen den Nachteilsausgleichen in Schule und Prüfung. In dem einen Fall sind die Schulgesetze (BayEUG, Bayerische Schulordnungen, kultusministerielle Erlassen), in dem anderen die Regelungen der für die Ausbildung verantwortlichen Kammern und Ministerien (Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Verordnungen für die Berufsausbildung) die gesetzlichen Grundlagen.

Der Nachteilsausgleich an beruflichen Schulen

Der Nachteilsausgleich an Schulen wurde zum Schuljahr 2016/2017 für alle Schularten neu geregelt und ist in der Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (BaySchO) in den Paragraphen 31–36 beschrieben.

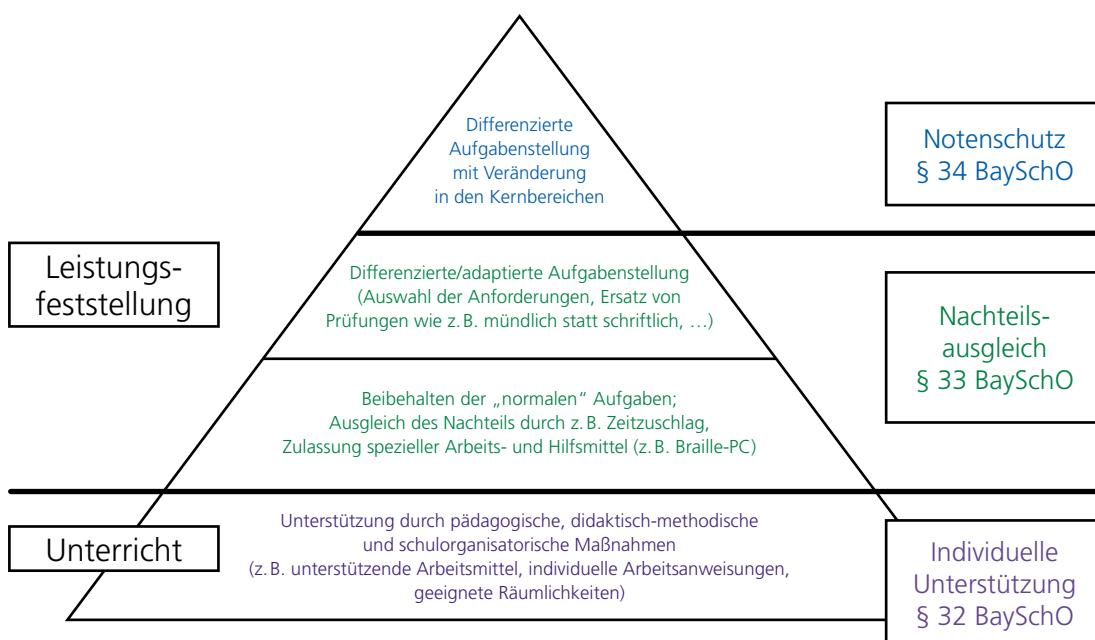


Abbildung „Pyramide zu individueller Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz“

Was landläufig unter dem Begriff „Nachteilsausgleich“ subsummiert wurde, wird, wie in der Abbildung dargestellt, aufgeteilt in die Bereiche „Individuelle Unterstützung“, „Nachteilsausgleich“ und „Notenschutz“. Die „Individuelle Unterstützung“ betrifft pädagogische, didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen sowie die Verwendung technischer Hilfen. Sie ist bei Entwicklungsstörungen in Bezug auf schulische Fertigkeiten, Behinderungen sowie in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten möglich. Sie dient dazu, Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in ihrer schulischen Entwicklung zu fördern. Sie bezieht sich ausschließlich auf den Unterricht. Sie wird im Rahmen des pädagogischen und organisatorischen Ermessens durch die Lehrkraft gewährt.

Der „Nachteilsausgleich“ und der „Notenschutz“ beziehen sich dagegen auf die Leistungsfeststellung. Dabei wird im Nachteilsausgleich die Leistungsanforderung an die Schülerinnen und Schüler in Qualität und Quantität gewahrt, lediglich die Art und Form der Leistungsfeststellung kann verändert werden. Der Notenschutz hingegen verändert die Leistungsanforderung, bei Hörschädigungen kann beispielsweise auf mündliche Präsentationen verzichtet werden oder sie können geringer gewichtet werden. Maßnahmen zum Nachteilsausgleich werden nicht im Zeugnis aufgeführt, bei Notenschutz hingegen ist ein Hinweis über die nicht erbrachte Leistung in die Zeugnisbemerkung aufzunehmen.

Nachteilsausgleiche und Notenschutz aufgrund eines sonderpädagogischem Förderbedarfes in den Bereichen Lernen oder emotional-soziale Entwicklung sind nicht vorgesehen. Über Nachteilsausgleiche und Notenschutz an allgemeinen beruflichen Schulen entscheidet die Schulaufsicht, an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung die Schulleiterin oder der Schulleiter.

Am ISB wird in einer Arbeitsgruppe derzeit eine Handreichung erarbeitet, die die Umsetzung der Paragrafen 31–36 an den einzelnen Schularten erläutern und beschreiben wird und an Hand exemplarischer Praxisbeispiele Vorschläge zur Umsetzung der Vorgaben im Einzelfall veranschaulicht. Er wird im Laufe des Schuljahres 2016/2017 erscheinen.

Der Nachteilsausgleich in Zwischen- und Abschlussprüfungen der Ausbildung

Am 24. Mai 1985 wurde vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Empfehlung zur Berücksichtigung besonderer Belange Behindter bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen erlassen. Diese Empfehlung soll von den Prüfungsausschüssen und für die Prüfung zuständigen Stellen der Kammern berücksichtigt werden. In ihr ist geregelt, dass durch „ärztliche, psychologische Stellungnahmen

sowie andere differenzierte Befunde amtlicher Stellen, wie z. B. die der Träger der beruflichen Rehabilitation“ (BIBB) Grundlage für die Feststellung von einer zu berücksichtigenden Behinderung sind. Nach dieser Feststellung können Maßnahmen gefunden werden, die die Belange des Behinderten berücksichtigen, aber die Prüfungsanforderungen qualitativ nicht verändern. Für die Feststellung der Behinderung und Auswahl der Maßnahmen sind immer die entsprechenden Stellen der einzelnen Kammern zuständig. Es ist sehr empfehlenswert, sich schon frühzeitig mit diesen Stellen in Verbindung zu setzen (der spätmöglichste Termin ist die Anmeldung zur Prüfung), um genügend Zeit zu haben, die erforderlichen Nachweise zu liefern, Maßnahmen vorzuschlagen und zu diskutieren und sie vielleicht schon in der Zwischenprüfung zu erproben. Einen Antrag auf Gewährung eines Nachteilsausgleichs muss die Auszubildende bzw. der Auszubildende selbst stellen. Die Entscheidung über die Gewährung und die Art und Weise des Ausgleichs ist immer eine Einzelfallentscheidung der Kammer.

Bei Vollmer/Frohnenberg (2014, S.30 ff.) findet sich eine detaillierte Aufzählung möglicher Nachteilsausgleiche. Für die im Schulversuch vorkommenden sonderpädagogischen Förderbedarfe gibt es eine ganze Menge in Frage kommender Ausgleiche.

Förderschwerpunkt Lernen:

- Zeitverlängerung
- ausreichende, flexible Pausen
- Anwesenheit einer vertrauten Person
- sprachlich verständlich formulierte Prüfungsaufgaben (siehe Kapitel 3.4.3 TOP)
- Prüfung in bekannter Umgebung
- Ermutigung und Wertschätzung

Lese-Rechtschreibschwäche

- Zeitverlängerung
- Vorlesen der Prüfung
- Schreibassistenz
- sprachlich verständlich formulierte Prüfungsaufgaben

Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Reduktion von Zeitdruck
- vertraute Person als Begleiter
- Einzelprüfung in separaten Räumen
- beim Auftreten von Konfliktsituationen Unterbrechungen ermöglichen
- zusätzliche Pausen ermöglichen
- Zerlegung der gesamten Prüfung in Teilprüfungen

Vor allem die Erstellung verständlich formulierter Prüfungsaufgaben kann eine große Hilfe für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen sein. Untersuchungen haben gezeigt, dass Prüflinge um 20 % schneller die richtigen Antworten geben konnten, wenn die Aufgaben textoptimiert waren. Jugendliche mit Mittelschulabschluss erreichten so die durchschnittliche Antwortgeschwindigkeit von Jugendlichen mit (Fach-)Abitur. Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lesen machten bei textoptimierten Aufgaben signifikant weniger Fehler (Ziegler et al., 2015, S.95).

4 Gelingensfaktoren – Erfahrungen im Schulversuch

„Die Entwicklung einer inklusiven Schule ist [...] eine komplexe Aufgabe.

Wenn das Ziel wirklich angegangen werden soll,
dann geht es eben nicht nur um ein bisschen mehr Hilfe für das einzelne Kind,
um ein bisschen veränderten Unterricht.

Es geht dann auch darum, die Kooperation in der Schule zu intensivieren,
sich Gedanken zu machen, wie man als Schule insgesamt dazu steht.

Dazu benötigt man Zeit und Unterstützung von außen.“

Prof. Dr. Heimlich (Bayerische Schule 3, 2013, S. 22 f.)

Im Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung“ haben sich neun Schultandems auf den Weg gemacht, gemeinsamen Unterricht von Auszubildenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu gestalten.

Der Lehrstuhl für Sonderpädagogik V der Universität Würzburg unter Leitung von Professor Stein hat den Schulversuch wissenschaftlich begleitet und evaluiert. In seinem Abschlussbericht listet er die organisatorischen, personellen und didaktisch-methodischen Maßnahmen auf, die inklusives Unterrichten unterstützen. Monika von Hagen von der Regens-Wagner-Förderberufsschule in Schrobenhausen hat zusätzlich die Kolleginnen und Kollegen mittels eines Fragebogens befragt, welche Gelingensfaktoren sie in der täglichen Arbeit ausgemacht haben.

Als sehr wichtigen Faktor für gelingende inklusive Beschulung wurden **gute organisatorische Rahmenbedingungen** empfunden. Damit ist eine zwischen den Schulen abgestimmte Stundenplanung gemeint, günstige Bedingungen der Klassenbildung (Anzahl und Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Gesamtklassenstärke), geeignete und ausreichende Räumlichkeiten, personelle und zeitliche Ressourcen, die Einrichtung von Stundenplanfenstern für Teamstunden, im Idealfall die räumliche Nähe der kooperierenden Schulen und der Aufbau von internen und externen Unterstützungssystemen. Inklusiver Unterricht bringt eine Vielzahl neuer und vor allem zusätzlicher Aufgaben und Tätigkeiten für die beteiligten Lehrkräfte. Dazu gehören ...

- die Auswertung und Durchführung der Diagnostik,
- das Erstellen von Förderplänen,
- die Umsetzung der geplanten Fördermaßnahmen,
- die gemeinsame (Lehrkraft an beruflichen Schulen und MSD) Unterrichtsvorbereitung und Vorbereitung inklusiver Unterrichtsmaterialien,
- der sonderpädagogische und fachliche Wissenstransfer,
- die Einführung und Umsetzung schülerzentrierter Unterrichtsformen und Lernsituationen, die oft zeitintensiver in der Vorbereitung und in der Durchführung sind.

Das alles benötigt Zeit. Über alle neun Tandems des Schulversuchs hinweg steht die Überzeugung, dass nur mit der **Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen** für die beteiligten Lehrkräfte diese grundlegenden Aufgaben inklusiver Beschulung wahrgenommen werden können.

Im Evaluationsbericht von Professor Stein und seinem Team werden als wichtige unterstützende Maßnahmen der regelmäßige und produktive **Austausch** zwischen den Teilsystemen und die **Einbindung** möglichst vieler interner **unterstützender Professionen** betont (Stein/Kranert/Wagner, 2016, S. 23 ff.). Beide Maßnahmen bedeuten eine zusätzliche Investition in die Ressource Zeit.

Ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen der inklusiven Beschulung war die **Haltung und die Einstellung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen**. Eine positive Haltung gegenüber dem Thema Inklusion als auch dem jeweiligen, gleichberechtigten Partner gegenüber und die Begegnung auf Augenhöhe waren ebenso wichtig wie die Bereitschaft zur Veränderung und die Offenheit gegenüber Neuem sowie im Umgang miteinander – auch bei kritischen Punkten. Flexibilität, Kritikfähigkeit, Toleranz und Teamfähigkeit waren wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit im Schulversuch.

Eine zentrale Rolle spielte in der Wahrnehmung der Modellprojekt-Teilnehmer die Bereitschaft ...

- den bisherigen, bewährten Unterricht zu hinterfragen und der veränderten Schülerschaft anzupassen,
- zum Austausch von Unterrichtsmaterialien,
- den sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen,
- sich für die Schülerinnen und Schüler Zeit zu nehmen und sich aktiv auf sie einzustellen,
- zur Einarbeitung in die Fachlichkeit seitens der Sonderpädagogen,
- seitens der Sonderpädagogen, sonderpädagogisches Wissen weiterzugeben,
- zu lernen und Fortbildungen anzunehmen.

Im Unterricht selbst entscheidet sich natürlich das Gelingen der inklusiven Beschulung. Die Erfahrungen im Modellversuch zeigen, dass zwei Lehrkräfte in der Klasse und schülerzentrierte Unterrichtsformen, die unterschiedliche Lerntempi und Lernvoraussetzungen berücksichtigen, sowie ein gutes Klassen- und Lernklima ohne Ausgrenzung, Rituale und Strukturen und didaktische Reduktion vielen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule halfen, das Ziel einer erfolgreichen Ausbildung zu erreichen. Professor Stein und sein Team bestätigten in ihrer Evaluation, dass die Anpassung der Lern- und Unterrichtsmaterialien im Verlauf des Schulversuchs zunehmend besser gelang und erarbeitete Konzepte weiterentwickelt, ausdifferenziert und auf andere Fachbereiche ausgeweitet wurden (Stein/Kranert/Wagner, 2016, S. 24). Beides unterstützte inklusive Beschulung nachhaltig.

Manche Schülerinnen und Schüler scheiterten aber auch trotz individueller Hilfestellungen, da sonderpädagogischer Förderbedarf, Stofffülle und Arbeitstempo zu groß waren oder Motivation und Lernbereitschaft zu gering. In stark heterogenen Klassen fiel Lehrkräften der Spagat zwischen einem hohen Qualifikations- und Anforderungsanspruch der guten Schülerinnen und Schüler sowie deren Recht auf angemessene, individuelle Förderung und der Frage, inwieweit bei didaktischer Reduktion die Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler noch gegeben ist und die Lehrplanziele ausreichend abgedeckt werden, schwer.

5 Good-Practice-Beispiele

Zur Illustrierung inklusiven Unterrichts werden im Anschluss drei Unterrichtsbeispiele ausführlich mit Materialien dargestellt. Die Anforderungen an den inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen sind hoch. Die sich an der beruflichen Handlung orientierende Berufsschuldidaktik und der Praxisbezug müssen sich verbinden mit den Anforderungen, die sich aus der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler ergeben.

Bei der Transkription des Unterrichts wird auf diese Herausforderungen sowohl mit einer vorangestellten Darstellung der Klassensituation und sich daraus ergebender Förderbedarfe als auch mit einer, in die Verlaufsplanung integrierten, Beschreibung der konkreten Fördermaßnahmen reagiert.

5.1 „Wir bieten Alternativprodukte an.“

Ein Praxisbeispiel inklusiven Unterrichts des Tandems Staatliche Berufsschule 1 Ansbach und Staatliche Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung Ansbach zum Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel:

Fach:	Kundenorientiertes Verkaufen
Lernfeld:	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen
Kompetenzen aus dem Lernfeld:	Schülerinnen und Schüler unterbreiten Alternativvorschläge mit dem Ziel, die Kaufentscheidung zu fördern und zu einem erfolgreichen Kaufabschluss zu bringen.
Inhalte:	Beratendes Verkaufen
Thema der Unterrichtseinheit:	Wir bieten Alternativprodukte an

Kompetenzen und Inhalte, die zur Bearbeitung der Lernsituation vorausgesetzt werden:

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Kundenorientiertes Verkaufen
Fachkompetenz: – beherrschen die verschiedenen Phasen eines Verkaufsgespräches. Personalkompetenz: – können sich in die Lage des Kunden versetzen. – schätzen die Wirkung einer erfolgreichen Argumentation ein. Sozialkompetenz: – arbeiten effektiv in Gruppen zusammen. – übernehmen Verantwortung in der Gruppe. Methodenkompetenz: – bearbeiten Handlungsaufträge selbstständig und zielgerichtet. – strukturieren Ergebnisse. – stellen Ergebnisse übersichtlich dar und präsentieren verständlich. – wenden die Feedbackregeln sicher an.	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung, Bedarfsermittlung, Warenvorlage, Kaufabschluss • kundenorientiertes und warenbezogenes Argumentieren im Verkaufsgespräch • Feedback geben und annehmen

Klassensituation und Fördermaßnahmen:Klassensituation/Fallbeschreibung

In der Klasse befinden sich aktuell 15 Schülerinnen und Schüler, davon sieben mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf.

Folgende Förderschwerpunkte innerhalb des sprachlichen Lernbereichs sind für die vorliegende Unterrichtseinheit besonders relevant (Anzahl der „betroffenen“ Schülerinnen und Schüler in Klammern):

- A: sinnentnehmendes Lesen und Textverständnis insbesondere fachlich komplexer Texte (sieben)
- B: problemlösendes Denken, Arbeitsplanung, Anwendung von Problemlösestrategien (fünf)
- C: eigenständiges Formulieren von fachlichen Inhalten (fünf)
- D: Arbeitstempo, insbesondere Schreibtempo (drei)

Berücksichtigung im Rahmen der Unterrichtseinheit (Differenzierungsmaßnahmen)

- A: Da die Förderung der fachsprachlichen Kompetenz nicht Schwerpunkt der Stunde ist, werden alle Texte in einfacher Sprache gehalten (für die gesamte Klasse).
- B: Einzelne Schülerinnen und Schüler erhalten bei Bedarf einen schriftlichen Impuls in Form von Leitfragen („Hosentaschenhilfe M3“), um das vorliegende Problem der Situation zielgerichtet erkennen zu können.
- C: Einzelne Schülerinnen und Schüler erhalten eine schriftliche Formulierungshilfe in Form von Satzmustern, um die schriftlichen Fixierung von Lösungen bzw. deren mündliche Präsentation zu unterstützen („Hosentaschenhilfe“, siehe Verlaufsplanung).
- D: Einzelne Schülerinnen und Schüler erhalten das Sicherungs-Arbeitsblatt (Tafelbild M6) bereits ausgefüllt als Kopie.
- D: Für schnelle Schülerinnen und Schüler steht ein zusätzliches Arbeitsblatt zur Verfügung, an dem in jeder Phase des Unterrichts ohne besondere fachliche Vorkenntnisse gearbeitet werden kann. (M4)

Lernsituation: „Wir bieten Alternativprodukte an.“

Du bist Auszubildende bzw. Auszubildender im Warenhaus Promenade in Ansbach. Du beobachtest in der Schreibwarenabteilung folgende Situation:

Kunde: „Entschuldigung, wo finde ich „MUH-Klebestifte?““

Verkäufer: „Tut mir leid, MUH-Klebestifte führen wir nicht!“

Kunde: „Okay, danke!“

Der Kunde verlässt das Warenhaus, ohne etwas zu kaufen.



Auch dein Chef, der Verkaufsleiter Herr Lauber, hat diese Situation gesehen. Außerdem haben sich bei ihm in letzter Zeit wiederholt Kunden über die nur unzureichende Beratung beschwert. Er fordert dich deshalb auf, zunächst Regeln zum Anbieten von Alternativprodukten zu erstellen und diese in zukünftigen Verkaufssituationen entsprechend anzuwenden!

Verlaufsplan			
Handlungsschritte:			
Orientieren	<p><i>Du bist Auszubildende bzw. Auszubildender im Warenhaus Promenade in Ansbach. Du beobachtest in der Schreibwarenabteilung folgende Situation:</i></p> <p>Zwei Schülerinnen und Schüler spielen das Rollenspiel. Kunde fragt nach Klebestift. Verkäufer bietet keinen anderen (alternativen) Klebestift an.</p>	<p>Methode/ Sozialform</p> <p>Rollenspiel</p>	<p>Fördermaßnahme(n)</p> <p>Es werden Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die gut vortragen können.</p>
Informieren/ Planen/ Durchführen	<p>Schülerreaktion: „Alternativprodukte“</p> <p>Überschrift: Wir bieten Alternativprodukte an!</p> <p>Der Ausbildungsleiter Herr Lauber erteilt dem Azubi den Auftrag, Regeln zum Anbieten von Alternativprodukten zu erstellen, um diese anschließend in einer Verkaufssituation anzuwenden.</p>	<p>Tafelanschrift (Thema)</p>	<p>Gruppeneinteilung erfolgt in leistungsstarke und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler je nach Anforderung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • leichter: Gruppe 1 (Turnschuhe) und Gruppe 2 (Taschentuch) • komplexer: Gruppe 3 (Lippenpflege) und Gruppe 4 (Klebestift)
	<p>Die Schülerinnen und Schüler werden in vier Gruppen aufgeteilt und erhalten vier unterschiedliche Verkaufssituationen. (exemplarisch wird als Anlage nur Gruppe 4 vorgestellt)</p> <p>Schülerinnen und Schüler arbeiten zuerst einzeln, dann erfolgt der Austausch in der Gruppe. Jede Gruppe erstellt eine Regel für den Verkäufer.</p>	<p>Einzelarbeit/ Gruppenarbeit arbeitsteilig</p>	<p>Zur Unterstützung erhalten Schülerinnen und Schüler Leitfragen bzw. verschiedene Tipps/Regeln (gedruckt) zur Auswahl (= Hosentaschenhilfe)</p> <p>Zusätzliches Arbeitsblatt für Schnellere</p>
			<p>M1 Rollendialog/ Lernsituation</p> <p>M2 diverse Arbeitsblätter</p> <p>M3 „Hosentaschenhilfe“</p> <p>M4 Arbeitsblatt für Schnelle</p>

Handlungsschritte:	Methode/ Sozialform	Fördermaßnahme(n)	Material
Präsentieren/ Reflektieren	Jede Schülergruppe spielt ihren jeweiligen Rollendialog vor, beurteilt das Verkäuferverhalten (Was war gut/schlecht?).	Präsentationsabfolge/Redehilfe (Satzanfänge) für schwächere Schülerinnen und Schüler beim freien Sprechen (= Hosentaschenhilfe) z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Der Verkäufer hat gesagt/gefragt: ... • Das ist gut, weil ... • Deshalb ist unsere Regel ... 	M5 Regeln zur Auswahl auf Karton
Präsentieren/ Dokumentieren	Die Gruppe wählt aus vier vorgegebenen Regeln ihre Regel aus, stellt sie der Klasse vor und bringt sie an der Tafel an. Sie übernehmen die Regel als Eintrag.	Tafelbild: <ul style="list-style-type: none"> • auf leeres Blockblatt • auf vorstrukturiertes Arbeitsblatt • als vollständig ausgefülltes Arbeitsblatt 	M6 Arbeitsblatt (entsprechend Tafelbild)
Reflektieren	Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Eingangssituation (Lernsituation).	Plenum	Lernsituation
Übungsphase zum Kompetenz- erwerb	Die Schülerinnen und Schülern wenden die Regeln zum Anbieten von Alternativprodukten an weiteren praktischen Fallbeispielen an.	Partnerarbeit	Aufgabenstellung in differenzierter Form: <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler erhalten M7 (Angebot eines Alternativproduktes frei bewerten und formulieren), • Leistungsschwächere M8 (aus vorgegebenen Formulierungen für das Anbieten eines Alternativprodukts geeignete auswählen) • Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im fachlichen Vortrag M9 (einen Rollendialog einüben und vortragen)
Reflektieren	Einzelne Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse und erhalten Feedback von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.	Präsentation/ Rollenspiele Feedback	M10 Feedbackbogen
Bewerten/ Reflektieren	Die Schülerinnen und Schüler berichten über das Anbieten von Alternativprodukten in ihrem Betrieb und bewerten die Sinnhaftigkeit der erarbeiteten Regeln.	Schüler-Lehrer-Gespräch	

Rollenspiel auf zwei Karten für die Schülerinnen und Schüler

M1

Rollenspiel

Kunde: „Entschuldigung, wo finde ich „MUH-Klebestifte?“

Verkäufer: „Tut mir leid, MUH-Klebestifte führen wir nicht!“

Kunde: „Okay, danke!“

Der Kunde verlässt das Warenhaus, ohne etwas zu kaufen.

Arbeitsblatt zur arbeitsteiligen Gruppenarbeit (exemplarisch)

M2

1. Lies den Ausschnitt des Verkaufs-Gespräches aufmerksam durch!

Situation 4 (Klebstoffe): Im Warenhaus Promenade

Kunde: „Wo kann ich denn Muhu finden?“

Verkäufer: „Muhu haben wir nicht in unserem Sortiment, jedoch viele andere Klebstoffe.
Wofür brauchen Sie denn den Klebstoff?“

Kunde: „Ich möchte Papierblumen zusammenkleben.“

Verkäufer: „Da kann ich Ihnen selbstverständlich Klebstoffe anderer Firmen zeigen, die ebenso gut geeignet sind.“

2. Überlege dir, was der Verkäufer geschickt bzw. ungeschickt macht und notiere es hier:

3. Diskutiert nun in der Gruppe die Verkäufer-Aussage und erstellt eine Regel zum Anbieten von Alternativ-Produkten!

„Wir ...“

4. Präsentiert eure Arbeitsergebnisse! Wendet dabei die erarbeiteten Regeln an! (Rollenspiel vorspielen, bewerten und Regeln vorstellen)
5. Gib ein Feedback zum verbesserten Verkaufsgespräch! Achte dabei auf die Feedback-Regeln

Hosentaschenhilfe (wird bei Bedarf ausgeteilt)

M3

**Wonach fragt der Verkäufer?
Warum ist das geschickt?**

Arbeitsblatt für schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler

M4

ARBEITSAUFTAG: Partnerarbeit – 4 Minuten Zeit

Überlegen Sie sich, was der Kunde meint, wenn er nach den folgenden Marken fragt.
Ergänzen Sie die Tabelle außerdem mit einem eigenen Beispiel!

	Kunde sagt	Kunde meint
1	Tempo	
2	Labello	
3	Uhu	
4	Chucks	
5	Nutella	
6	Duden	
7	Zewa	
8	Rollerblades	

Redehilfe als Hosentaschenhilfe für Schwächen beim freien Sprechen

M5

- Der Verkäufer hat gesagt/gefragt ...
- Das ist gut, weil ...
- Deshalb ist unsere Regel ...

Arbeitsblatt/Tafelbild zur Sicherung

M6

Dieses Arbeitsblatt kann je nach Unterstützungsbedarf graduell ansteigend bereits **vorausgefüllt** werden.

<p>KOIV-VG LF 2 - Verkaufspraktische Fähren Thema: Alternativkauf</p> <p>Datum:</p> <p>Wir bieten Alternativprodukte an</p>	<p>Situation Wir haben das vom Kunden gewünschte Produkt nicht im Sortiment.</p> <p>Verkäufer-Reaktion Wir bieten ein gleichwertiges Produkt an.</p> <p>Wie bieten wir Alternativprodukte an?</p>	<p>Regeln für den Verkäufer</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Wir vermeiden Worte wie „leider“, „nur“, „bedauerlicherweise“. 2. Wir machen auf ein Alternativprodukt und seine Vorteile aufmerksam. 3. Wir reden so wenig wie möglich über den fehlenden Artikel. 4. Wir fragen nach dem Verwendungszweck und zeigen ein geeignetes Alternativprodukt.
--	--	---

Weiteres Übungsbeispiel für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Angebot eines Alternativproduktes wird frei bewertet und formuliert)

M7

In der Sportabteilung des Warenhauses Promenade hörst du folgendes Verkaufsgespräch mit:

Verkäufer: „*Tut mir leid. Den neuen Laufschuh von ABIBAS führen wir leider nicht in unserem Sortiment, obwohl er wirklich gut ist. Damit hat mein Laufschuh die besten Erfahrungen gemacht.*“



Ich kann Ihnen nur ein Modell von BASICS anbieten, welcher ebenso einen hohen Tragekomfort hat und über eine sehr gute Dämpfung verfügt.“

Kunde: „*Oh, nein danke. Auf Wiedersehen.*“

Verkäufer: „Auf Wiedersehen.““



Arbeitsauftrag:

1. Lies den Ausschnitt des Verkaufsgesprächs!
2. Welche Fehler hat der Verkäufer gemacht?
3. Notiere stichwortartig, was der Verkäufer gut gemacht hat!
4. Wie bietest du als geschulter Verkäufer das Alternativangebot an?
Formuliere in wörtlicher Rede!

EA

10 Min

Mögliche Schüler-Lösung

Zu 2):

Welche Fehler hat der Verkäufer gemacht?

- benutzt Wörter wie „nur“, „leider“
- Verkäufer wertet seine Hausmarke mit dem Wort „nur“ ab
- spricht viel vom nicht vorhandenen Artikel

Zu 3):

Was hat der Verkäufer gut gemacht?

- + beschreibt Vorteile der vorhandenen Marke

Zu 4)

Wie bietest du als geschulter Verkäufer das Alternativangebot an?

- „Darf ich Sie fragen, was Ihnen bei Ihrem Laufschuh wichtig ist?“
- „Dann ist unser Modell genau das Richtige für Sie, da es Ihnen genau diese Eigenschaften bietet. Zudem ist unser Laufschuh im Vergleich sogar noch preisgünstiger.“
- „Da unsere Kunden mit diesem Laufschuh immer sehr zufrieden sind, haben wir keinen weiteren Laufschuh ins Programm genommen. Ich kann Ihnen diesen Laufschuh für Ihre Bedürfnisse sehr empfehlen.“
- „Sie dürfen ihn gerne einmal anprobieren und testen.“

Weiteres Übungsbeispiel für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (aus vorgegebenen Formulierungen werden geeignete ausgewählt)

M8

Handlungsauftrag

1. Lies die Verkäuferaussagen!
2. Welche Aussagen sind gut/schlecht? Kreuze an!



EA

5 Min

Kunde:

Ich brauche den Laufschuh Run-Soft von ABIBAS. Meine alten Schuhe sind leider verschlissen und ich bin ja so zufrieden mit diesem Laufschuh. Seit ich damit laufe habe ich keine Rückenschmerzen mehr.

Verkäufer	gut	schlecht
Wir haben bei den Laufschuhen die Herstellerfirmen gewechselt und die Firma ABIBAS seit einiger Zeit aus dem Sortiment genommen.	x	
Ich glaube, dass der Laufschuh Run-Soft Sie überzeugt hat.		x
Der Schuh von ABIBAS hat wirklich eine super Dämpfung und ein tolles Preis-Leistungs-Verhältnis.		x
Sie sagten doch, dass Ihnen bei einem Laufschuh eine gute Dämpfung wichtig ist. Laufen Sie denn auch häufiger auf Straßenbelag?	x	
<i>Kunde: Sowohl als auch – aber hauptsächlich laufe ich auf Feldwegen.</i>		
Der Schuh Run-Soft von ABIBAS war bei unseren Kunden bisher sehr beliebt.		x
Wenn Sie überwiegend auf Feldwegen laufen, empfehle ich Ihnen Laufschuhe von BASICSX. Der Hersteller ist noch nicht lange auf dem Markt. Allerdings hat der Laufschuh bei Stiftung Warentest mit „sehr gut“ abgeschnitten.	x	
Der Laufschuh von BASICSX liegt preislich in etwa wie der Run-Soft von ABIBAS.	x	
Mit BASICSX erwerben Sie einen Laufschuh, der Ihren Ansprüchen bestimmt gerecht wird und bei dem Rückenschmerzen kein Thema mehr sind.	x	
Bedauerlicherweise hat die Zentrale den Hersteller ABIBAS aus dem Sortiment genommen.		x
Ich kann Ihnen leider nur eine Alternative anbieten.		x

Handlungsauftrag

1. Besprich das Ergebnis mit deinem Partner!
 2. Lies anschließend in verteilten Rollen (Verkäufer/Kunde) das Verkaufsgespräch!
- Hinweis: Der Verkäufer liest nur die mit „gut“ gekennzeichneten Sätze.
3. Spiele das Rollenspiel in der Klasse vor!



PA

5 Min

Weiteres Übungsbeispiel für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im fachlichen Vortrag (Einen Rollendialog einüben und vortragen)

M9

ROLLENKARTE KUNDE (Alternativangebot)

Du befindest dich im Warenhaus Promenade und sagst zum Verkäufer:
„Guten Tag. Ich suche ...“

- Labello
- Rollerblades
- Tempo
- Nutella
- Chucks
- _____, weil ...
 - ich gute Erfahrungen damit gemacht habe.“
 - er mir empfohlen wurde.“
 - er in der Werbung stark herausgestellt wird.“
 - er ein Ersatzteil oder Zubehörteil darstellt.“

Du lässt dich vom Verkäufer beraten und bist bereit, auf den Artikel eines anderen Herstellers auszuweichen, wenn dieser

- den gewünschten Zweck erfüllt,
- vergleichbare Eigenschaften hat,
- in der gleichen Preisklasse liegt.

ROLLENKARTE VERKÄUFER (Alternativangebot)

Ein Kunde kommt zu dir ins Warenhaus Promenade und sucht den Artikel einer ganz bestimmten Marke oder eines speziellen Herstellers.

Waren dieser Marke/dieses Herstellers hat das Warenhaus nicht im Sortiment.

Du bietest dem Kunden Alternativ-Produkte an. Du achtest darauf, dass der andere Artikel:

- den gleichen Zweck erfüllt.
- vergleichbare oder bessere Eigenschaften hat.
- in Qualität und Preis der gewünschten Ware entspricht oder diese gar übertrifft.

Feedbackbogen

M10

Kurzbeobachtungsbogen zum Alternativangebot

Einzelarbeit: Mache dir zu den Rollenspielen entsprechende Notizen. Gib deinen Mitschülern anschließend Feedback!

Beobachtungsmerkmale/Verhaltenswertung	Begründungen/Erläuterungen
Wie hat der Verkäufer auf den Kundenwunsch reagiert? ++ + 0 - --	
Inwiefern hat der Verkäufer dem Kundenan-spruch entsprochen? ++ + 0 - --	
Wie hat der Verkäufer das Alternativangebot unterbreitet? ++ + 0 - --	
Sonstiges (z. B. Gestik, Mimik, Fachwissen, usw.) ++ + 0 - --	
++ sehr gut + gut 0 durchschnittlich - verbessерungsbedürftig -- sehr verbesserungsbedürftig	

5.2 „Leistungsstörungen – Rechte bei Schlechtleistung“

Ein Praxisbeispiel inklusiven Unterrichts des Tandems Staatliche Berufsschule Neu-Ulm und Adolph-Kolping Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung Neu-Ulm zum Ausbildungsberuf Fachlagerist

Fach:	Beschaffungslogistik
Lernfeld:	Lernfeld: Güter annehmen und kontrollieren
Kompetenzen aus dem Lernfeld:	Bei auftretenden Leistungsstörungen [...] leiten sie sachgerechte Maßnahmen ein. Sie [...] beachten dabei [...] rechtliche [...] Vorgaben.
Inhalte:	Sachmängel
Thema der Unterrichtseinheit:	Rechte bei Schlechtleistung

Kompetenzen und Inhalte, die zur Bearbeitung der Lernsituation vorausgesetzt werden:

Fachkompetenz:	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsabläufe im Wareneingang • Dokumentation des ordnungsgemäßen Empfangs
Sozialkompetenz:	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern
Methodenkompetenz:	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgerichtetes Arbeiten: Inhalte aus verschiedenen Quellen erfassen und zusammenführen • Präsentation der Arbeitsergebnisse
Personalkompetenz:	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen, Inhalte vorzustellen

Klassensituation

Die Fachlageristenklasse im ersten Ausbildungsjahr besteht aus 19 Schülerinnen und Schülern. Fünf Schülerinnen und Schüler haben größere Lernschwierigkeiten. Insbesondere Inhalte aus Texten herauszuarbeiten, diese in eigene Worte zu fassen und anschließend zu strukturieren fällt ihnen schwer. Bereits bekannte Strukturen anzuwenden bedarf der häufigen Übung. Im Rahmen von Gruppenarbeiten ist die Kommunikation nicht immer zielorientiert und sachlich, sodass Gesprächsregeln immer wieder thematisiert werden müssen.

Individuelle Unterstützungsangebote (fallbezogen):

- Leseunterstützung durch Informationstexte, die auf unterschiedlichem Niveau formuliert sind.
- Strukturierungshilfen bei der Ergebnisdarstellung: Neben einem Blankoarbeitsblatt wird ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt angeboten.
- Signalwörter in Texten und Arbeitsblättern sind fett gedruckt.
- Möglichkeiten der Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler, z.B. Lösungsblatt, Lösungen auf dem Kopf gedruckt oder in kleiner Schriftgröße angegeben
- Erinnerungshilfen werden verfügbar gemacht, um Schülerinnen und Schülern z.B. Gesprächs- oder Präsentationsregeln noch einmal bewusst zu machen.

Bemerkung zum Vorgehen

In dieser Stunde fiel die Wahl absichtlich auf ein deduktives Vorgehen bei der Erarbeitung der Rechte der Schlechtleistung. In der unterrichteten, sehr heterogenen, Klasse befinden sich u. a. fünf Schülerinnen und Schüler, die große Schwierigkeiten haben etwas zu abstrahieren. Das deduktive Vorgehen mit der vorangestellten Erarbeitung der Rechte der Schlechtleistung und der anschließenden Anwendungsphase im Rahmen der Mängelrüge ist eine didaktische Entscheidung, die insbesondere bei diesen Schülerinnen und Schülern, zu mehr Verständnis führt, da die allgemeinen Rechte somit schrittweise auf konkrete Fälle bezogen werden.

Lernsituation: „Rechte bei einer Schlechtleistung“

Sie absolvieren eine Ausbildung zum Fachlageristen bei der Firma LeoNat KG und sind derzeit im Waren-eingang eingesetzt. In den letzten Wochen kommen immer wieder fehlerhafte Lieferungen bei Ihnen an. Heute ist bei der Lieferung der Mardar AG einiges schief gegangen, z. B. ist der Boden der Gitterbox stark beschädigt. Ihr Chef händigt Ihnen dazu den Lieferschein und das Warenprüfprotokoll (= M1) aus und bittet Sie zu prüfen, welche Rechte die Firma LeoNat KG bei diesen Mängeln hat.

Sie sollen dazu ein allgemeines Ablaufschema zu den Rechten des Käufers bei Schlechtleistung zu erstellen.

Handlungsaufträge:

1. Stellen Sie mit Hilfe des Lieferscheins und den Angaben im Warenprüfprotokoll die Mängel der vorliegenden Lieferung der Mardar AG fest.
2. Informieren Sie sich mit Hilfe des Interviews des DLSV-verbandes über die Rechte, die Sie bei diesen Mängeln einfordern können.
3. Erstellen Sie ein Schema, aus dem ablesbar ist, welche Rechte ein Käufer bei Schlechtleistung (= Mängel bei einer Lieferung) hat.
4. Vervollständigen Sie die beigegebene Mängelrüge, indem Sie für jeden Mangel das Recht eintragen, welches Sie geltend machen können.

Verlaufsplan		Handlungsschritte:		
		Methode/ Sozialform	Fördermaßnahmen(n)	Material
Orientieren/ Informieren	<p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Lieferschein mit dem dazugehörigen Mängelprotokoll sowie dem Arbeitsauftrag.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler lesen selbstständig den Lieferschein, das Mängelprotokoll sowie die Arbeitsanweisung für Frau Nagel.</p>	Einzelarbeit	<p>Unterrichtsgespräch:</p> <p>Der Lehrer lässt die Situation zusammenfassen und notiert das Problem und seine Folgen für die LeoNat KG stichwortartig an der Tafel.</p> <p><i>Lehrkraft: Was müssen wir jetzt tun?</i> Schülerinnen und Schüler: Recherche über die Rechte, die die LeoNat KG bei den vorliegenden Mängeln hat.</p> <p><i>Lehrkraft: Was müssen wir machen, wenn wir unsere Rechte kennen?</i> Schülerinnen und Schüler: Wir müssen die Rechte beim Lieferanten einfordern und überprüfen, ob die Mängel behoben werden.</p> <p>Die Lehrkraft bildet leistungshomogene Arbeitsgruppen.</p>	<p>M1</p> <p>M2</p> <p>M3</p>

Handlungsschritte:	Methode/ Sozialform	Fördermaßnahme(n)	Material
Planen/ Durchführen	<p>Gruppenarbeit: Die Schülerinnen und Schüler erstellen aus den Strukturelementen (= Applikationen für Gruppen) ein sinnvolles Prüfschema zum Vorgehen bei einer Schlechtleistung.</p> <p>Arbeitsmittel dazu ist ein Artikel aus der Logistik Inside (M5-M7). Die Applikationen (M4) werden pro Gruppe einmal ausgeschnitten bereitgestellt, so dass die Schülerinnen und Schüler durch Hinlegen verschiedene Lösungsmöglichkeiten diskutieren können.</p> <p>→ Handlungsprodukt ist eine schematische Abstraktion zu den Rechten des Käufers bei Schlechtleistung</p>	<p>Arbeitsgleiche Gruppenarbeit: Jede Gruppe erarbeitet eine gemeinsame Lösung und erstellt ein Ablaufschema.</p> <p>Auch das Ablaufschema wird in Varianten angeboten: Die Lehrkraft teilt die passende Artikelvariante der jeweiligen Schülerguppe dem Leistungsgrad entsprechend zu.</p>	<p>Das Interview des DLSV-Verbandes gibt es in drei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Eine kurze Zusammenfassung aller wesentlichen Inhalte; Vorwissen und gutes Abstraktionsvermögen beim Schüler sind hier Voraussetzung (M5) • 2. Die ausführliche Variante, die Inhalte kleinschrittig erklärt (M6) • 3. Die textoptimierte Variante (M7); einfache, kurze Formulierungen im Standard-Satzbau (Subjekt-Prädikat-Objekt) werden gebildet, die komplexe Wortkonstruktionen auflösen und Synonyme, Pronomen, zusammengesetzte Wörter sowie nicht notwenige Fremdwörter vermeiden. <p>Die Lehrkraft teilt die passende Artikelvariante der jeweiligen Schülerguppe dem Leistungsgrad entsprechend zu.</p> <p>Auch das Ablaufschema wird in Varianten angeboten: Die erste Variante ist blanko, die Schülerinnen und Schüler erhalten also nur die Applikationen (M4), so dass sie selbst eine Struktur erstellen können. Die zweite Variante ist vorstrukturiert (M8) und stellt für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf eine Hilfestellung dar. Auch hier entscheidet die Lehrkraft je nach Leistungsniveau, welche Gruppe mit welchem Ablaufschema arbeitet.</p>

Handlungsschritte:	Methode/ Sozialform	Fördermaßnahmen(n)	Material
Planen/ Durchführen		<p>Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit ist es, bei einer sehr starken Gruppe auf die Herausgabe der Applikationen zu verzichten. Somit würden die Schülerinnen und Schüler eine eigenständige Lösung ohne eine Vorgabe erarbeiten.</p> <p><i>Schülergruppe mit Förderbedarf:</i> Sie erhalten das vorstrukturierte Ablaufschema (M8). Der Lehrer hilft in kurzer Einweisung schriftlich zu fixieren, welche Arbeitsschritte von welcher Schülerin bzw. einem Schüler bis wann fertiggestellt sein müssen (M3).</p> <p>Förderung der Beachtung von Teamregeln, z.B. Gesprächsregeln einhalten (Empathie zeigen, ...), indem der zweite Lehrer die Aufgabe übernimmt, insbesondere auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten. Dabei kann er die Schülerinnen und Schüler z.B. über „Hosentaschenhilfen“, auf denen die wichtigsten Regeln zusammengefasst sind (M9), noch einmal an diese erinnern.</p>	M8, M3 M9
Präsentieren/ Dokumentieren		<p>Eine Gruppe stellt ihr Ablaufschema vor. Die anderen Gruppen fungieren als Kontrollgruppen und überprüfen, ob es Abweichungen zu ihrer Lösung gibt.</p>	<p>Unterstützungsmaßnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeiten beim Zuhören: <ul style="list-style-type: none"> Beim Zuhörer wird das angemessene Verhalten während eines Vortrags (leises, konzentriertes Zuhören) aktiviert, indem er gesondert noch einmal auf die Wichtigkeit der Ergebnisvorstellung hingewiesen wird und der Lehrer ihn um drei Minuten Zuhörzeit bittet. <p>Je nach gewählter Präsentationsform über</p> <ul style="list-style-type: none"> Dokumentenkamera mit Paperapplikationen Folie mit Applikationen

Handlungsschritte:	Methode/ Sozialform	Fördermaßnahme(n)	Material
Präsentieren/ Dokumentieren		<ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeiten beim lauten und deutlichen Sprechen: Die Lehrkraft bestimmt die Schülerin bzw. den Schüler, der die Inhalte vorstellt und gleichzeitig eine Schülerin bzw. einen Schüler, die oder der ihm anschließend Feedback gibt. Dieses Feedback erhält die Schülerin bzw. der Schüler ggf. in Anwesenheit des Lehrers. 	M10
Durchführen/ Präsentieren/ Dokumentieren	Arbeitsteilige Gruppenarbeit	<p>Auch hier können Erinnerungshilfen (M10) eingesetzt werden. Die Schülerin bzw. der Schüler, die oder der Schwierigkeiten beim lauten und deutlichen Sprechen hat, erhält vor der Präsentation z. B. eine Erinnerungshilfe auf einer Karte mit dem Hinweis <i>Laut, deutlich und nicht zu schnell zu sprechen.</i></p> <p>Bildung leistungshomogener Gruppen, denen Fälle mit zunehmender Komplexität je nach Leistungsstärke zugeordnet werden.</p>	M11 <p>Akzeptieren einer anderen Meinung, z.B. bei Unterschieden in der Fremd- und Eigenwahrnehmung, Kritikfähigkeit wird durch die Besprechung gefördert.</p>

Lieferschein mit dazugehörigem Warenprüfprotokoll M1



Mardar AG - Industriebedarf Bayern

Mardar AG – Industriestr. 23 – 89415 Lauingen (Donau)

LeoNat KG
Otto-Renner-Str. 15a
89231 Neu-Ulm

Lieferschein-Nr.	Kundennummer	Auftragsdatum	Lieferdatum
AK59678	5672	16.01.2016	30.01.2016

Lieferschein

Wir liefern Ihnen heute gemäß Ihrer Bestellung vom 16.01.2016 folgende Artikel:

Menge	Artikelnummer	Artikelbezeichnung
1	101198-8A	Gitterbox „GT11“
65	104931-8A	Euro-Tauschpalette
1	105839-8A	Fachbodenregal, Maße: 4,00m x 0,80m x 2,20m
1	115838-8A	Elektro-Deichselstapler „Staxio SWE 10“
2	124833-8A	Bürodrehstuhl „ergonomica“
1.000	114328-8A	Duftbäumchen (Haltbarkeit: 2 Tage) als Werbegeschenke für Kunden anlässlich der Eröffnung Ihrer Filiale in Ulm am 31.01.16; Lieferung erfolgt genau am 30.01.16

Empfangsbestätigung

- Ich/wir habe(n) oben stehende Artikel in ordnungsgemäßem und vereinbartem Zustand erhalten.
 Siehe beigelegtes Warenprüfprotokoll

Neu-Ulm, 30.01.16

(Ort, Datum)

Sedeg, Oliver

(Name, Vorname)

(Unterschrift)

Lieferschein mit dazugehörigem Warenprüfprotokoll M1

LeoNat KG

Warenprüfprotokoll Nr. 157

Lieferant: Mardar AG

Lieferschein-Nr.: AK59678, vom: 30.01.16

Prüfdatum:

Artikel-Nr.	Artikelbezeichnung	Ergebnisse der Warenprüfung
101198-8A	Gitterbox „GT11“	Der Boden ist stark beschädigt (Holzbretter durchgebrochen)
104931-8A	Euro-Tauschpalette	Gelieferte Menge: 60
105839-8A	Fachbodenregal	Maße: 4,00m x 0,80m x 2,00m
115838-8A	Elektro- Deichselstapler „Staxio SWE 10“	Lastketten und Hubgerüst des Staplers sind gebrochen
124833-8A	Bürodrehstuhl „ergonomica“	Der Bezug hat leichte Kratzspuren (ansonsten ist der Stuhl noch voll funktionsfähig).
114328-8A	Duftbäumchen	Duftbäumchen sind nass und duften nicht mehr.

Hallo Fr. Nagel,

*bitte kümmern Sie sich
um dieses Problem!*

*Anbei noch ein paar
Infos...*

- Die Gitterbox wurde vom Lieferant zu hoch belastet, wodurch der Boden zu Bruch ging.
- Die Bürodrehstühle und die Duftbäumchen hat der Verkäufer unsachgemäß gelagert.
- Für die Euro-Tauschpaletten und das Fachbodenregal räumt der Verkäufer ein, dass ihm ein Versehen unterlaufen ist.
- Der Elektro-Deichselstapler wurde durch einen Auffahrunfall auf der Fahrt zu uns (Lieferant ist nicht schuld) beschädigt.
- Wegen des Mangels beim Fachbodenregal verzögert sich nun ein Kundenauftrag, so dass wir 1.000,00 € Vertragsstrafe zahlen müssen.
- Wegen des nicht einsatzfähigen Deichselstaplers verlieren wir einen Kundenauftrag. Entgangener Gewinn: 2.000,00 €
- Der Verkäufer lehnt die Reparatur der Bürodrehstühle wegen unverhältnismäßig hoher Kosten ab. Eine Ersatzlieferung lehnt er ebenso ab, da die Stühle nur noch in Australien hergestellt werden und die Transportkosten den Wert des Stuhles um das 10-fache übersteigen.

Eine Nachfrist wurde in allen Fällen noch nicht gesetzt!

Gruß
Gerhard Walter

Tafelanschrift

M2

1. Welches konkrete Problem liegt vor?
2. Wie müssen wir nun vorgehen?

Problem: Schlechtleistung unseres Lieferanten
Mardar AG

1

Folgen für LeoNat KG:

- Verzögerung von Kundenaufträgen
- Imageschaden
- Vertragsstrafe



Vorgehen:

2

- Informieren über Rechte des Käufers bei Schlechtleistung
- Rechte bei der Mardar AG einfordern
- Kontrolle, ob Rechte erfüllt werden

Fördermaßnahme Arbeitsschritte

M3

Vorgehensweise bei der Erarbeitung:

Erledigte Schritte bitte einfach abhaken

1. Lesen des Informationstextes des DLSV-Verbandes	
2. Klären von Verständnisfragen (erst mit Mitschüler bzw. Mitschülerin in der Gruppe, bei Nichtverstehen durch alle mit der Lehrkraft)	
3. Zuordnung der vorrangigen Rechte (Bitte erst nur legen und nicht aufkleben!) Fertiggestellt bis: _____ Uhr	
4. Kontrolle durch die Lehrkraft	
5. Korrektur und/oder Lösung aufkleben	
6. Zuordnung der Voraussetzungen für die nachrangigen Rechte (zuerst nur legen, nicht kleben!) Fertiggestellt bis: _____ Uhr	
7. Kontrolle durch die Lehrkraft	
8. Korrektur und/oder Lösung aufkleben	
9. Zuordnung der nachrangigen Rechte (erst nur legen, nicht kleben!) Fertiggestellt bis: _____ Uhr	
10. Kontrolle durch die Lehrkraft	
11. Korrektur und/oder Lösung aufkleben	

Applikationen für das Prüfschema (pro Gruppe ein Kartensatz)

M4

Minderung Kaufpreis	Verkäufer hat bereits 2x erfolglos nachgebessert
Nachbesserung	Nachfrist erfolglos gesetzt
Minderung Kaufpreis	Fixkauf
Schadenersatz (nur bei Verschulden)	sonstige Umstände
Schadenersatz (nur bei Verschulden)	Verkäufer lehnt Nacherfüllung wegen unverhältnismäßig hoher Kosten ab
Rücktritt vom Kaufvertrag	Ersatzlieferung
nur bei erheblichen Mängeln	

Kurze Zusammenfassung des Interviews mit dem Rechtsexperten

M5



Das ist Ihre Rechtslage

Das Wichtigste zum Interview mit Dr. Held nochmal in Kürze:

- zunächst hat der Käufer das Recht auf **Nachbesserung oder Ersatzlieferung (vorrangige Rechte)**
- entsteht ein Folgeschaden wegen der mangelhaften Lieferung (z.B. Zahlung einer Vertragsstrafe) und der Verkäufer trägt an der mangelhaften Lieferung die Schuld, hat der Verkäufer zusätzlich einen Schadensersatzanspruch
- um einen **Rücktritt vom Kautvertrag** oder eine **Minderung des Kaufpreises** zu erreichen (**nachrangige Rechte**), muss dem Verkäufer zuerst eine angemessene Nachfrist gesetzt werden, die ohne Erfolg bleibt, z.B. weil er nicht reagiert
- man muss als Käufer keine Nachfrist setzen, wenn
 - der Verkäufer eine Nachbesserung oder Ersatzlieferung ablehnt (wegen unverhältnismäßig hoher Kosten)
 - oder
 - ein Fixkauf vorliegt (= Lieferung zu einem festgelegtem Termin, z.B. genau am 30.01.)
 - oder
 - der Verkäufer bereits 2x ohne Erfolg nachgebessert hat
 - oder
 - sonstige Umstände bestehen, die ein „Überspringen“ der Nachfrist möglich machen

Ein **Rücktritt vom Kautvertrag** ist außerdem nur möglich, wenn der Mangel an der Ware erheblich ist. Falls der Mangel nur geringfügig ist, kann nur eine **Minderung** verlangt werden.

Interview mit dem Rechtsexperten (ausführlich)

M6



Das ist Ihre Rechtslage

Der Logistik-Verband hat den Rechtsexperten Dr. Held zum Thema „Rechte des Käufers bei mangelhafter Lieferung“ befragt und das Gespräch den Firmen zur Verfügung gestellt.

DLSV: Herr Dr. Held, welche Rechte hat der Käufer bei Schlechtleistung?

Dr. Held: Er hat zunächst das Recht auf Nachbesserung (also Reparatur) oder das Recht auf Ersatzlieferung. Seide Rechte werden als Nacherfüllung bezeichnet und sind vorrangige Rechte. Der Käufer kann frei wählen zwischen diesen beiden Rechten. Falls den Verkäufer ein Verschulden trifft, hat der Käufer zusätzlich noch das Recht auf Schadenersatz (falls die mangelhafte Ware einen weiteren Schaden verursacht).

DLSV: Hier hat also definitiv der Käufer das Sagen, welches Recht er wählt!?

Dr. Held: Nun, der Vekäufer kann beide Formen der Nacherfüllung ablehnen, falls ihm dadurch unverhältnismäßig hohe Kosten entstehen würden.

DLSV: Aber dann steht der Käufer doch ohne Rechte da?

Dr. Held: Glücklicherweise nicht! In dem Fall hat der Käufer nachrangige Rechte. Dazu gehört das Recht auf Rücktritt vom Kaufvertrag und das Recht auf Minderung des Kaufpreises.

DLSV: Kann der Käufer hier auch – wie bereits bei den vorrangigen Rechten – frei wählen, welches Recht er sich nimmt?

Dr. Held: Nein. Nur bei einem erheblichen Mangel kann er zwischen beiden Rechten (also Rücktritt oder Minderung) frei wählen. Bei geringfügigen Mängeln ist nur eine Minderung möglich. Zusätzlich besteht hier ebenso das Recht auf Schadenersatz, wenn die mangelhafte Lieferung einen weiteren Schaden verursacht und den Verkäufer ein Verschulden trifft.

DLSV: Fassen wir nochmal zusammen: Der Käufer muss bei einer mangelhaften Lieferung zunächst entscheiden, ob er eine Nachbesserung oder eine Ersatzlieferung möchte (= vorrangige Rechte). Lehnt der Verkäufer beide ab, kann der Käufer nachrangige Rechte beanspruchen, nämlich den Rücktritt vom Kaufvertrag oder eine Minderung des Kaufpreises.

Dr. Held: So ist es. Eigentlich muss der Käufer dem Verkäufer zuerst eine angemessene Nachfrist setzen. Bleibt die Nachfristsetzung erfolglos, weil der Verkäufer nicht reagiert, kann der Käufer nachrangige Rechte (also Rücktritt oder Minderung) geltend machen. Es gibt aber Wege, um sofort an die nachrangigen Rechte zu kommen. Ein Fall wurde schon genannt: Der Verkäufer lehnt beide vorrangigen Rechte ab. In dem Fall kann man gleich die nachrangigen Rechte einfordern. Auf eine Nachfrist kann auch verzichtet werden, wenn die Ware zu einem genau festgelegten Termin geliefert werden muss, z. B. „genau am 1.02.“ (sogenannter Fix Kauf). Eine Nachfrist muss auch dann nicht gesetzt werden, wenn der Verkäufer schon 2x erfolglos versucht hat, den Mangel zu beseitigen, oder wenn sonstige Umstände bestehen, die ein „Überspringen“ der Nachfrist rechtfertigen.

DLSV: Vielen Dank für das Gespräch.

Interview mit dem Rechtsexperten – textoptimiert

M7



Das ist Ihre Rechtslage

Der Logistik-Verband hat den Rechtsexperten Dr. Held zum Thema „Rechte des Käufers bei mangelhafter Lieferung“ befragt und das Gespräch den Firmen zur Verfügung gestellt.

DLSV: Herr Dr. Held, welche Rechte hat der Käufer bei einem Mangel an der Ware?

Dr. Held: Er hat zuerst zwei Rechte. Sie heißen Recht auf **Nachbesserung** (also Reparatur) und Recht auf **Ersatzlieferung**.

Beide Rechte werden als **Nacherfüllung** bezeichnet. Sie sind **vorrangige Rechte**. Der Käufer kann frei wählen zwischen diesen beiden Rechten.

DLSV: Der Käufer kann also bestimmen, welches Recht er ausüben will?

Dr. Held: Nein. Der V erkäufer kann beide Formen der Nacherfüllung ablehnen. Weil es zum Beispiel zu teuer wäre.

DLSV: Aber dann hat der Käufer doch keine Rechte?

Dr. Held: Doch. Der Verkäufer lehnt die vorrangigen Rechte ab. Der Käufer kann jetzt vom Kaufvertrag zurücktreten (**Rücktritt**). Er kann auch einen niedrigeren Kaufpreis (**Minderung des Kaufpreises**) verlangen. Dazu sagt man **nachrangige Rechte**.

DLSV: Kann der Käufer das Recht auswählen?

Dr. Held: Nein. Nur bei einem sehr großen Mangel kann er zwischen beiden Rechten (also Rücktritt oder Minderung) wählen. Bei **kleinen Mängeln** ist nur eine **Minderung des Kaufpreises** möglich.

DLSV: Wirfassen zusammen. So ist der Ablauf.

Der Käufer muss bei einer mangelhaften Lieferung entscheiden. Möchte ich eine Nachbesserung oder eine Ersatzlieferung (= vorrangige Rechte).

Der Verkäufer lehnt beides ab.

Der Käufer hat jetzt zwei Möglichkeiten. Möchte ich den Rücktritt vom Kaufvertrag oder eine Minderung des Kaufpreises (= nachrangige Rechte)?

Ist das richtig?

Dr. Held: Ja, das stimmt. Jetzt noch etwas genauer.

Der Käufer muss dem Verkäufer genügend Zeit geben, damit er einen Ersatz liefern oder die Ware nachbessern (vorrangige Rechte) kann. Der Käufer bestimmt einen Tag. Bis zu diesem Tag muss der Verkäufer reagieren. Dazu sagt man: Nachfrist setzen.

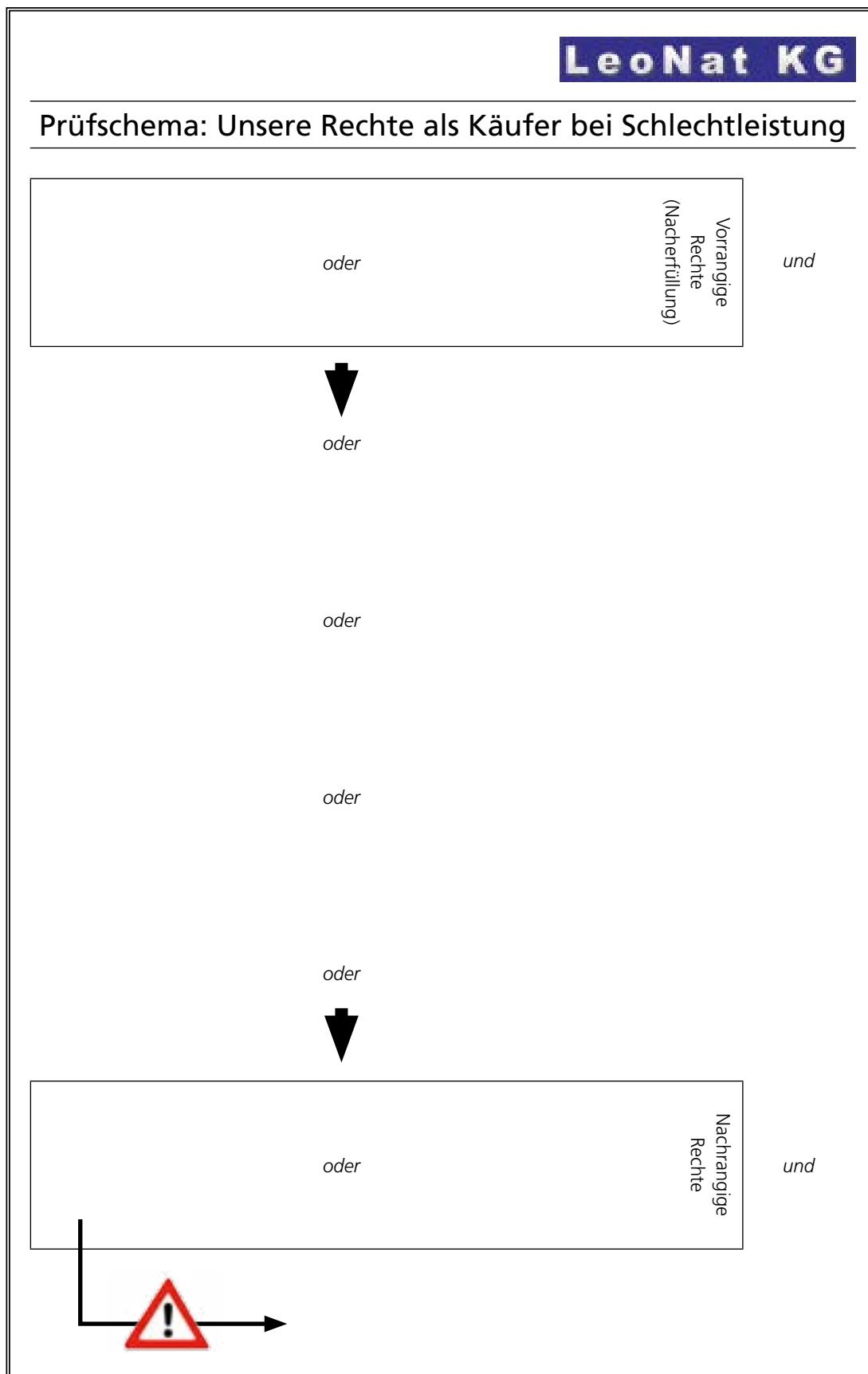
Wenn bis zum Ende der Frist nichts passiert, kann der Käufer nachrangige Rechte (also Rücktritt oder Minderung) fordern.

Es geht aber schneller. Der Verkäufer lehnt beide vorrangigen Rechte ab. Oder. Der Verkäufer liefert nicht zu einem genau festgelegten Termin (Fixkauf).

Oder. Der Verkäufer hat schon zweimal versucht den Mangel zu beseitigen. Ohne Erfolg. Jetzt kann man sofort die nachrangigen Rechte einfordern.

DLSV: Vielen Dank für das Gespräch.

Lieferschein mit dazugehörigem Warenprüfprotokoll M8



Hosentaschenhilfe (Erinnerungshilfe)

M9

Gesprächsregeln

- Es redet immer nur eine Person.
- Wir lassen unsere Teammitglieder ausreden.
- Wir hören zu, wenn jemand etwas sagt.
- Jeder darf seine Meinung sagen, muss diese jedoch begründen.
- Wir halten die Gesprächslautstärke ein.
- Wir gehen fair miteinander um und unterstützen uns gegenseitig.
- Wir achten darauf, beim Thema zu bleiben und nicht abzuschweifen.

Hosentaschenhilfe (Erinnerungshilfe)

M10

Präsentationsregeln

- Langsam, laut und deutlich sprechen, wichtige Inhalte durch Betonung hervorheben
- Blickkontakt zum Publikum, evtl. Einbezug des Publikums
- Möglichst frei sprechen
- Sichere Körperhaltung: nicht anlehnen, die Arme nicht verschränken usw.

Mängelrüge mit Lösung

M11

LeoNat KG

LeoNat KG, Otto-Renner-Str. 15a, 89231 Neu-Ulm

Mardar AG
Industriestr. 23
89415 Lauingen (Donau)

Mängelrüge

Sehr geehrte Damen und Herren,

heute lieferten Sie uns die von uns am 16.01.2015 bestellten Artikel. Leider mussten wir die nachfolgenden Sachmängel feststellen:

1. Bei der **Gitterbox** ist der Holzboden stark beschädigt, da einige Bretter durchgebrochen sind.
2. Von der **Euro-Tauschpalette** wurden nur 60, statt wie bestellt 65 Stück geliefert.
3. Das **Regal** weist falsche Maße auf (Höhe: 2,00 m statt wie bestellt 2,20 m).
4. Beim **Deichselstapler** sind die Lastketten und das Hubgerüst gebrochen.
5. Die Bezüge der **Bürodrehstühle** weisen leichte Kratzspuren auf.
6. Die **Duftbäumchen** sind nass und duften nicht mehr.

Wir sind über die Lieferung sehr verärgert und machen folgende Rechte geltend:

1. Gitterbox: _____
2. Euro-Tauschpaletten: _____
3. Regal: _____
4. Deichselstapler: _____
5. Bürodrehstühle: _____
6. Duftbäumchen: _____

In den Fällen, in denen eine Nacherfüllung geltend gemacht wird, sollte dies bis spätestens _____ erfolgen.

Mit freundlichen Grüßen



Uschi Nagel
Abteilung Einkauf LeoNat KG

Mängelrüge (Lösung)

M11

LeoNat KG

LeoNat KG, Otto-Renner-Str. 15a, 89231 Neu-Ulm

Mardar AG
Industriestr. 23
89415 Lauingen (Donau)

Mängelrüge

Sehr geehrte Damen und Herren,

heute lieferten Sie uns die von uns am 16.01.2015 bestellten Artikel. Leider mussten wir die nachfolgenden Sachmängel feststellen:

1. Bei der **Gitterbox** ist der Holzboden stark beschädigt, da einige Bretter durchgebrochen sind.
2. Von der **Euro-Tauschpalette** wurden nur 60, statt wie bestellt 65 Stück geliefert.
3. Das **Regal** weist falsche Maße auf (Höhe: 2,00 m statt wie bestellt 2,20 m).
4. Beim **Deichselstapler** sind die Lastketten und das Hubgerüst gebrochen.
5. Die Bezüge der **Bürodrehstühle** weisen leichte Kratzspuren auf.
6. Die **Duftbäumchen** sind nass und duften nicht mehr.

Wir sind über die Lieferung sehr verärgert und machen folgende Rechte geltend:

1. Gitterbox: *Nachbesserung (Beseitigung des Mangels) oder Ersatzlieferung*
2. Euro-Tauschpaletten: *Ersatzlieferung*
3. Regal: *Nachbesserung oder Ersatzlieferung und Schadenersatz i. H. von 1.000,00€*
4. Deichselstapler: *Nachbesserung oder Ersatzlieferung*
5. Bürodrehstühle: *Minderung des Kaufpreises*
6. Duftbäumchen: *Rücktritt vom Kaufvertrag*

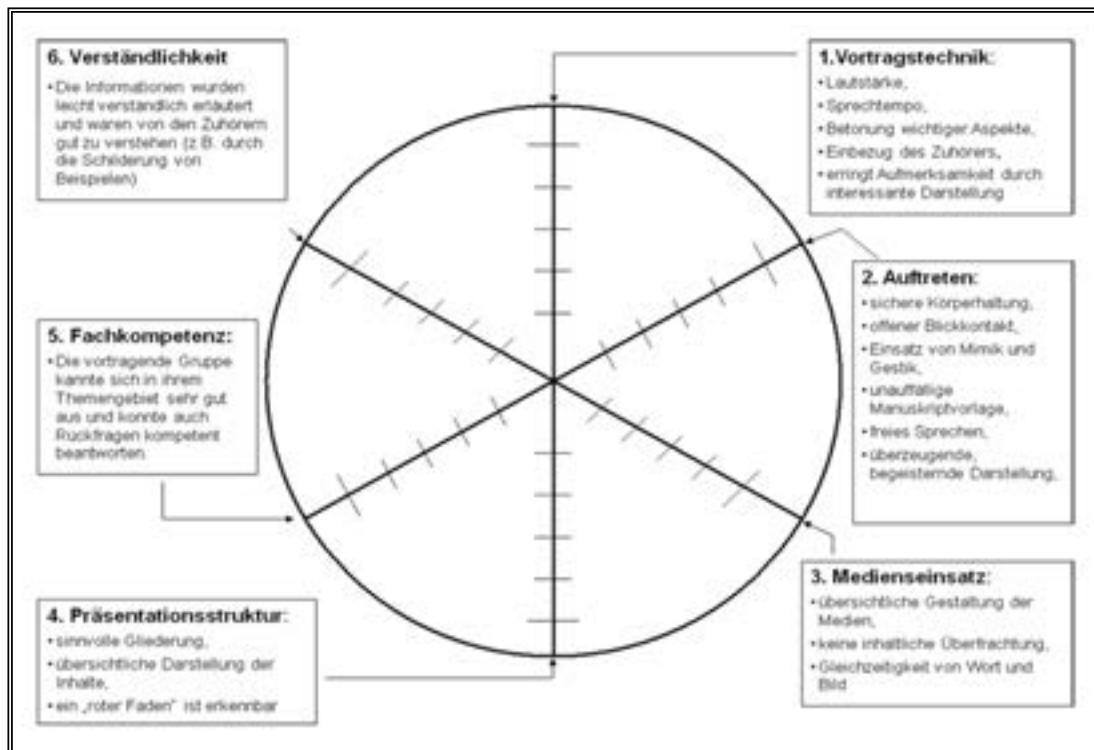
In den Fällen, in denen eine Nacherfüllung geltend gemacht wird, sollte dies bis spätestens _____ erfolgen.

Mit freundlichen Grüßen

Uschi Nagel
Abteilung Einkauf LeoNat KG

Beurteilungszielscheibe

M12



5.3 „Plattenaufteilung – Zuschnittplan erstellen“

Ein Praxisbeispiel inklusiven Unterrichts des Tandems Staatliche Berufsschule Eichstätt und Regens-Wagner-Berufsschule Schrobenhausen zum Ausbildungsberuf Tischler/-in

Fach:	Arbeit vorbereiten
Lernfeld:	Produkte aus unterschiedlichen Werkstoffen herstellen
Kompetenzen aus dem Lernfeld:	<p>Die Schülerinnen und Schüler planen und fertigen auftragsbezogen Produkte aus unterschiedlichen Werkstoffen, präsentieren die Produkte und bewerten ihre Arbeit und den Arbeitsprozess.</p> <p>Sie nutzen unterschiedliche Informationsquellen, um Wissenslücken zu schließen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler nehmen Optimierungsvorschläge an und modifizieren ihre Lösung.</p> <p>Sie erstellen, unter Beachtung der gültigen Normen, auch rechnergestützt verbindliche Fertigungsunterlagen. Dazu führen sie notwendige produkt- und werkstoffbezogene Berechnungen durch.</p>
Inhalte:	<ul style="list-style-type: none"> • Holzwerkstoffe • Materialbedarf • Schnittdarstellungen • Arbeitsorganisation • Teambildung • Regeln der Kommunikation • Präsentationstechniken
Thema der Unterrichtseinheit:	Plattenaufteilung – Zuschnittplan erstellen

Die Lernsituation „Plattenaufteilung – Zuschnittplan erstellen“ findet innerhalb des Kundenauftrages „Tabellett mit Korkboden“ im Rahmen des Lernfeldunterrichts statt. Um auf die Anzahl der zu bestellenden Hartfaserplatten zu kommen, müssen folgende Arbeitsschritte in der Planungsphase durchlaufen werden:

- Holz und Holzwerkstoffe auswählen
- Holzquerschnitte und Plattendicke festlegen
- Konstruktionen festlegen und skizzieren
- Fertigungszeichnung erstellen
- Materialliste ausfüllen
- **Plattenaufteilung und Zuschnittplan erstellen**
- Verschnittoptimierung durchführen
- Liefergröße der Platten festlegen
- Stückzahl der Platten festlegen
- Platten bestellen

Die Planungsschritte bis zur Lernsituation „Plattenaufteilung – Zuschnittplan erstellen“ sind von jedem einzelnen Schüler innerhalb bestehender gestalterischer und planerischer Freiräume individuell und handlungsorientiert bearbeitet worden.

Die Klasse hat je Schulwoche acht Stunden ungeteilten Fachunterricht im Klassenzimmer.

Kompetenzen und Inhalte, die zur Bearbeitung der Lernsituation vorausgesetzt werden:

Kompetenzen:	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Maße und Materialangaben aus Fertigungszeichnungen entnehmen – Materialliste (Position, Bezeichnung, Stückzahl und Fertigmaße) werkstückbezogen ausfüllen 	<ul style="list-style-type: none"> • Maßstab • Rohmenge, Fertigmenge, Verschnittmenge • Längen- und Breitenzugabe • Materialliste

Klassensituation/Fallbeschreibung und Fördermaßnahmen:

In der Vollzeitklasse HOLZ 10, dem Berufsgrundschuljahr für Tischlerin/Tischler, mit 24 Schülerinnen und Schülern, davon 19 Schüler und 5 Schülerinnen, befinden sich drei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Bei einem der Schüler, auf dessen Förderung in der Unterrichtssequenz besonderes Augenmerk gelenkt werden soll, zeichnete sich bei der zu Beginn des Schuljahres durchgeföhrten Lernstandserhebung eine Teilleistungsschwäche im mathematischen Bereich ab. Deutliche Konzentrationsschwankungen im Unterricht der ersten Schulwochen erklärte der Schüler auf Nachfrage durch die Lehrkraft mit einem durch einen Kinder- und Jugendpsychiater diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefiztsyndrom (ADS).

Der Schüler kann gut geübte Aufgaben sicher bearbeiten, es gelingt ihm jedoch nicht, bei neuen Aufgaben das Gelernte anzuwenden. Komplexere Aufgaben kann er ohne Hilfestellungen nicht durchdringen, bereits gelernte Fachbegriffe müssen durch stetige Wiederholungen noch gefestigt werden. Neue Aufgaben und Lernsituationen geht der Schüler nur sehr zögerlich an.

In der Unterrichtseinheit wird daher immer darauf geachtet, dass der Schüler die grundlegenden Kenntnisse präsent hat. Initiale Prozesse werden von der Lehrkraft begleitet, Arbeitsplanungen muss der Schüler mit dem Paten oder der Lehrkraft abstimmen.

Die Schüler sitzen im Unterricht an Gruppentischen zu je vier Schülerinnen und Schülern.

Lernsituation: „Kundenauftrag Tablett mit Korkboden“

Für die Herstellung des Werkstücks „Tablett mit Korkboden“ müssen Sie in der Planungsphase die Anzahl an Holzwerkstoffplatten ermitteln. Um auf die Anzahl der zu bestellenden Hartfaserplatten zu kommen, müssen folgende Arbeitsschritte in der Planungsphase durchlaufen werden:

- Holz und Holzwerkstoffe für das Werkstück auswählen
- Holzquerschnitte und Plattendicke festlegen
- Konstruktionen festlegen und skizzieren
- Fertigungszeichnung erstellen
- Materialliste ausfüllen
- Plattenaufteilung und Zuschnittplan erstellen
- Verschnittoptimierung durchführen
- Liefergröße der Platten festlegen
- Stückzahl der Platten festlegen
- Platten bestellen

Bis zum Arbeitsschritt „Fertigungszeichnung erstellen“ sind Sie am Vortag gekommen.

Ihr Werkstattmeister sagt nun heute zu Ihnen: „Bestellen Sie für die Klasse telefonisch die Holzwerkstoffplatten beim Lieferanten „Donau-Holz-Kontor“.

Handlungsaufträge:

1. Kontrollieren Sie:
 - a) Entspricht die angegebene Plattenlänge und Plattenbreite im Zuschnittplan einer Liefergröße?
→ Fachbuch „Holztechnik Tabellenbuch“
 - b) Schreiben Sie neben die angegebene Plattenlänge und Plattenbreite weitere Lieferlängen und Lieferbreiten an HB.H-Platten!
→ Fachbuch „Holztechnik Tabellenbuch“
2. Planen Sie die Plattenaufteilung für den Zuschnitt der HB.H-Platten!
Gehen Sie dazu folgendermaßen vor:
 - a) Füllen Sie die Materialliste aus.
→ Stückzahl: Klassensatz
→ Aufmaß in der Länge und in der Breite jeweils 10 mm
 - b) Zeichnen Sie den Anschnitt in der Länge und in der Breite von jeweils 50 mm in den Zuschnittplan ein.
 - c) Zeichnen Sie mit Lineal die Schnittverläufe in den Zuschnittplan ein.
 - d) Nummerieren Sie die einzelnen Platten.
 - e) Bemaßen Sie Plattenreste, die übrig bleiben.
- 3) Wie viele große Platten müssen Sie für die Klasse bestellen?
- 4) Kontrollieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe!

Verlaufsplan		Handlungsschritte:		
Handlungsschritte:		Methode/ Sozialform	Fordermaßnahmen(n)	Material
Orientieren/ Informieren	Planungsstand/Arbeitsstand klären, Situationsdarstellung anhand des Kundenauftrages; Einordnung der Stunde in den Gesamtarbeitsauftrag	Schülerinnen und Schüler erklären den Arbeitsstand und die notwendigen Schritte in der Arbeitsvorbereitung, evtl. Lehrer- vortrag	<ul style="list-style-type: none"> – Situationsdarstellung durch Lehrer anhand des Muster-Werkstücks – Situationsdarstellung auch von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf wiederholen lassen – Alle bekannten Fachbegriffe auch durch Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf erklären lassen – Fertigungszeichnung auch durch Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf erklären lassen 	Tafel M1 Muster-Werkstück, Fertigungszeich- nung M2

Handlungsschritte:	Methode/ Sozialform	Fördermaßnahme(n)	Material
Planen/ Durchführen	<p>Schülerinnen und Schüler arbeiten in Einzelarbeit am Arbeitsauftrag, Lehrkraft betreut durch individuelle Hilfestellungen</p> <p>Arbeitsschritte der Schülerinnen und Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie kontrollieren die Plattenlänge und Plattenbreite im Zuschnittplan. - Sie schreiben neben die angegebene Plattenlänge und Plattenbreite weitere Lieferlängen und Lieferbreiten. - Sie planen die Plattenaufteilung für den Zuschnitt der HB-Platten. o Sie füllen die Materialiste aus. o Sie zeichnen den Anschnitt in der Länge und in der Breite von jeweils 50 mm in den Zuschnittplan ein. o Sie zeichnen mit Lineal die Schnittverläufe in den Zuschnittplan ein. o Sie nummerieren die einzelnen Platten. o Sie bemäßen die Plattenreste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Statt Einzelarbeit von Anfang an Partnerarbeit für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, Schülern festlegen - Individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf durch Lehrkraft, mit gestuften Hilfen je nach Bedarf: <ul style="list-style-type: none"> o Seitenzahl im Tabellenbuch vorgeben o Maßstab wiederholen: Umrechnung „wirkliche Länge“ in „Länge in der Zeichnung“ o Plattenmaße in „Länge in der Zeichnung“ vorgeben o Zuschnittplan im Maßstab 1:10 auf DIN A3 o Plattenaufteilung mit maßstabsgerechten Farbkärtchen der Platte im Maßstab 1:15 auslegen lassen 	Tabellenbuch, Fertigungs- zeichnung M2, Materialliste M4, Arbeitsaufträge M5, Zuschnittplan M6 u. M7
Präsentieren/ Dokumentieren	<p>Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Ergebnisse in Kleingruppen.</p> <p>Präsentation und Vergleichen der Ergebnisse Einordnung und Wertung der Ergebnisse</p>	Gruppenarbeit Schülervortrag Lehrer-Schüler-Gespräch	Heterogene Kleingruppen, gebildet aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf, Gruppenzusammensetzung durch Lehrkraft gesteuert Für Schülerinnen und Schüler, welche Hemmungen haben vor der Klasse aufzutreten und Ergebnisse zu präsentieren: <ul style="list-style-type: none"> - bei der Präsentation auf Stuhl sitzend - Präsentation vom Arbeitsplatz aus

Handlungsschritte:	Methode/ Sozialform	Förderraumnahmen(n)	Material
Bewerten/ Reflektieren	<p>Konsequenzen eines zu großen Verschnittes diskutieren</p> <p>Mögliche Verschnittoptimierungen sammeln, verdeutlichen und besprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unterschiedliche Plattenaufteilungen/Zuschnittpläne der Schülerinnen und Schüler vergleichen – Verringerung des Anschnitts und des Aufmaßes (Rohmaß in der Länge und in der Breite), Zuschnittplan zeigen – Zuschnittplan mit anderer Liefergröße zeigen – Unterschiedliche Zuschnittmethoden (Formatkreissäge, vertikale Plattsäge, Nesting-Technologie) auf Bildern zeigen 	<p>Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf werden bewusst in das Lehrer-Schüler-Gespräch mit einbezogen und aufgefordert sich zu äußern.</p> <p>Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf erklären nochmals die Fachbegriffe.</p>	Tafel Dokumentenkamera

Tafelbild

M1

**Kundenauflage „Tablett mit Korkboden“:
Plattenaufteilung – Zuschnittplan erstellen**



Verschnittoptimierung:

- alternative Plattenaufteilung
- Reduzierung des Anschnitts
- andere Liefergröße (Lieferlänge und/oder Lieferbreite) wählen
- Wahl der Zuschnittsmethode

Bei Bedarf Wiederholung auf einer Nebentafel:

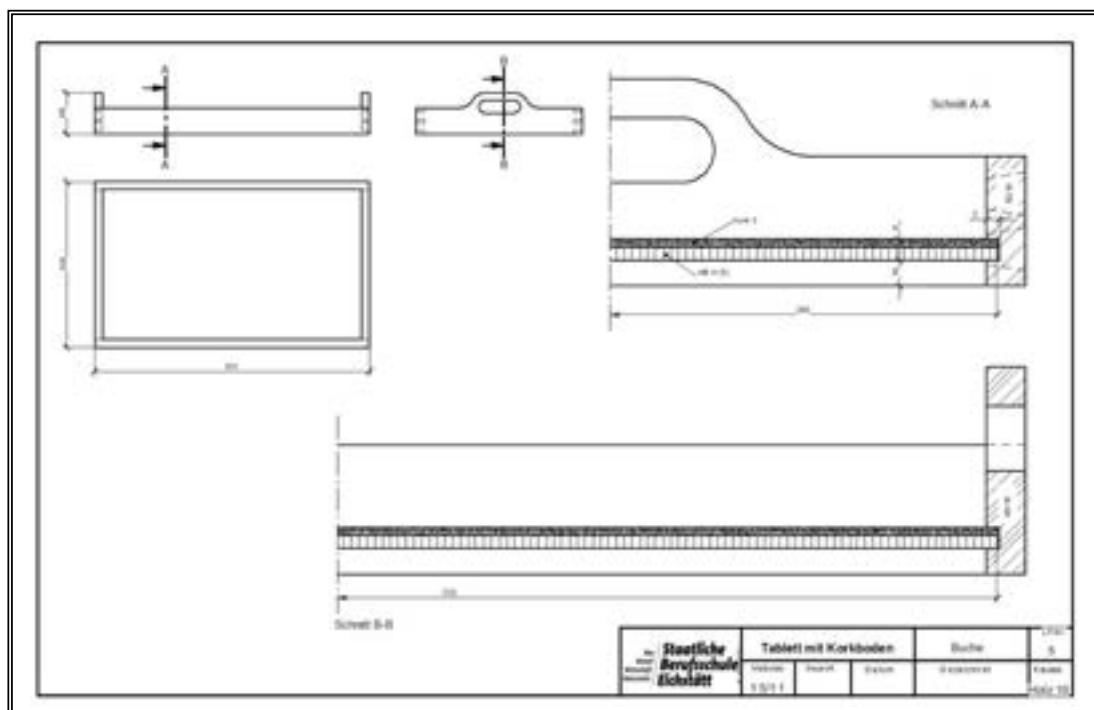
* Längen- und Breitenzugabe:

- Fertigmaß Länge + 10 bis 20 mm
- Fertigmaß Breite + 10 bis 20 mm
- Anschnitt der gelieferten Platte je nach Beschaffenheit der Plattenkante, bis zu 50 mm
- Rohmenge und Fertigmenge



Fertigungszeichnung

M2



Materialliste

M4

Materialliste									
Teil: Fachunterricht – LF 5: Produkte aus unterschiedlichen Werkstoffen herstellen Klasse: HOLZ 9d Datum:									
Statische Berufsschule Eichstätt									
Liste der Materialien									
Artikelnummer Bezeichnung Hersteller Modell Erscheinungsjahr Preis Bestellnr.									
14 Beschriftung Vorlage Höhe Länge Breite Dicke Werk Länge Breite Dicke V H L R O U									

Lernsituation

M3

Name:	Klasse:	HOLZ 10	Datum:	
Fach:	Fachunterricht – LF 5: Produkte aus unterschiedlichen Werkstoffen herstellen			

Bau
Metall
Wirtschaft
Bauwesen
**Staatliche
Berufsschule
Eichstätt**

Kundenauftrag „Tablett mit Korkboden“

Für die Herstellung des Werkstücks „Tablett mit Korkboden“ müssen Sie in der Planungsphase die Anzahl an Holzwerkstoffplatten ermitteln. Um auf die Anzahl der zu bestellenden Hartfaserplatten zu kommen, müssen folgende Arbeitsschritte in der Planungsphase durchlaufen werden:

- Holz und Holzwerkstoffe für das Werkstück auswählen
- Holzquerschnitte und Plattendicke festlegen
- Konstruktionen festlegen und skizzieren
- Fertigungszeichnung erstellen
- Materialliste ausfüllen
- Plattenaufteilung und Zuschnittsplan erstellen
- Verschnittoptimierung durchführen
- Liefergröße der Platten festlegen
- Stückzahl der Platten festlegen
- Platten bestellen

Bis zum Arbeitsschritt „Fertigungszeichnung erstellen“ sind Sie am Vortag gekommen.

Ihr Werkstattmeister sagt nun heute zu Ihnen: „Bestellen Sie für die Klasse telefonisch die Holzwerkstoffplatten beim Lieferanten „Donau-Holz-Kontor“.

Arbeitsauftrag

M5

Name:	Klasse:	HOLZ 10	Datum:	<small>Bau Metall Wirtschaft Naturstoffe</small>	Staatliche Berufsschule Eichstätt
Fach:	Fachunterricht – LF 5: Produkte aus unterschiedlichen Werkstoffen herstellen				

Kundenauftrag „Tablett mit Korkboden“

Für die Herstellung des Werkstücks „Tablett mit Korkboden“ müssen Sie in der Planungsphase die Anzahl an Holzwerkstoffplatten ermitteln, welche Sie dann telefonisch beim Holzhändler bestellen.

Arbeitsaufträge und Fragen:

1) Kontrollieren Sie:

- Entspricht die angegebene Plattenlänge und Plattenbreite im Zuschnittplan einer Liefergröße?
⇒ Fachbuch „Holztechnik Tabellenbuch“
- Schreiben Sie neben die angegebene Plattenlänge und Plattenbreite weitere Lieferlängen und Lieferbreiten an HB.H-Platten!
⇒ Fachbuch „Holztechnik Tabellenbuch“



2) Planen Sie die Plattenaufteilung für den Zuschnitt der HB-Platten!

Gehen Sie dazu folgendermaßen vor:

- füllen Sie die Materialliste aus
⇒ Stückzahl: Klassensatz
⇒ Aufmaß in der Länge und in der Breite jeweils 10 mm
- zeichnen Sie den Anschnitt in der Länge und in der Breite von jeweils 50 mm in den Zuschnittplan ein
- zeichnen Sie mit Lineal die Schnittverläufe in den Zuschnittplan ein
- nummerieren Sie die einzelnen Platten
- bemaßen Sie Plattenreste, die übrig bleiben

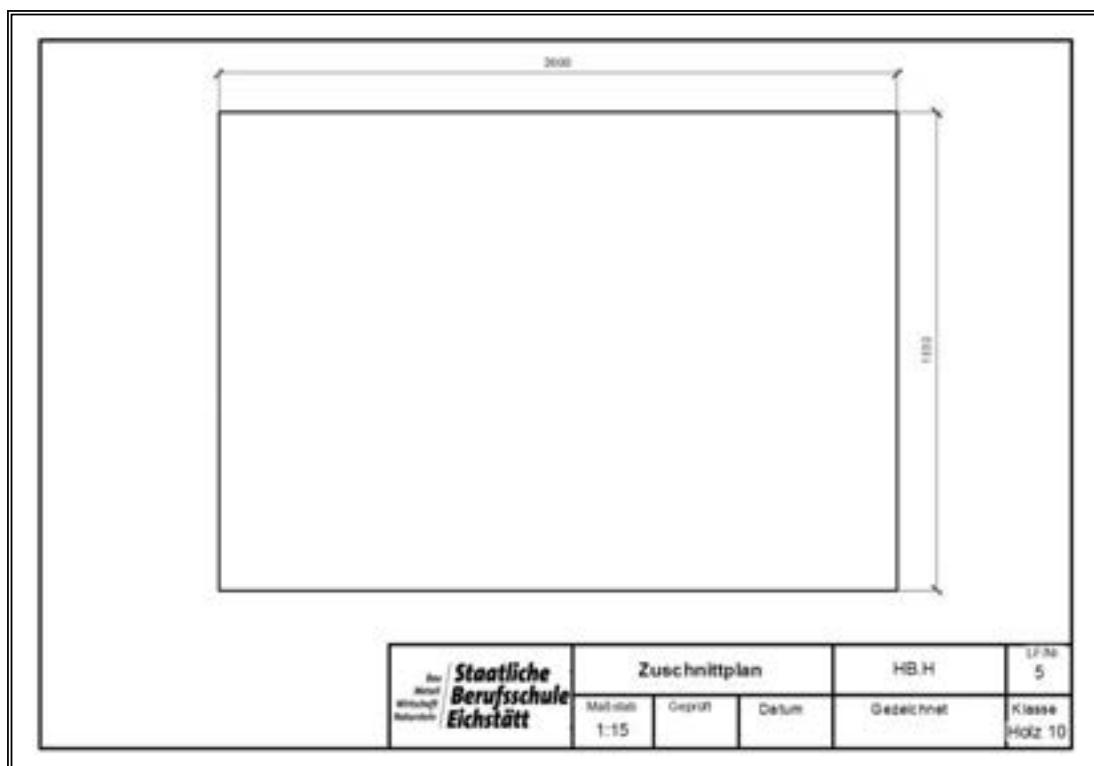
3) Wie viele große Platten müssen Sie für die Klasse bestellen?



4) Kontrollieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe!

Arbeitsblatt

M6



<small>Am Markt 1 8931 Eichstätt</small>	Staatliche Berufsschule Eichstätt	Zuschmittplan		HB.H	Uf-Nr. 5
		Maßstab: 1:15	Gepruft	Datum:	Gedruckt:
					Klasse Holz 10

6 Literatur

Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung 2006.

<http://www.isb.bayern.de/download/8513/e-gesamtdokument.pdf>

(Stand: 07.10.2015)



Aßmann, Konstanze (2011): Methodenprofi – kooperatives Lernen. Finken-Verlag, 3.Auflage

Arnold, Rolf/Dr. Krämer-Stürzl, Antje/Prof. Dr. Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden: Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. Cornelsen

Bayerische Schule, Zeitschrift des BLLV Nummer 3, 2013

Bruhns, Valentina: Classroom Management

https://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1861962-1863242-1-classroom_management.pdf

(Stand 09.12.2015)



Bundesagentur für Arbeit

<https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Ausbildung/FinanzielleHilfen/FoerderungderBerufsausbildung/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI515290> (Stand 26.10.

2015)



Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Empfehlung zur Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen

<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA066.pdf>

(Stand: 08.11.2015)



Büttner, Gerhard/Warwas, Jasmin/Adl-Amini, Katja - Kooperatives Lernen und Peer-Tutoring im inklusiven Unterricht

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>

(Stand: 10.08.2015)



Eichhorn, Christoph (2009): Classroom-Management – Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta, 2. Auflage

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999
<http://www.km.bayern.de/suche.html?u=1&t=9999&m=1&s=f%C3%B6rderung&x=1&y=7&t=9999>
(Stand 07.10.2015)



- Fitzner, Susanne (2015): Hilfe für alle Seiten.
In: Grundschule, Heft 7
- Girg, Ralf/Lichtinger, Ulrike/Müller, Thomas (2012): Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML). Prolog-Verlag
- Görgner, Michael (2015): Klasse Management.
Schneider Verlag Hohengehren, 2. aktualisierte Auflage
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?
In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52, Heft 2, März/April
- Haag, Ludwig (2014): Tutorielles Lernen
In: Interventionen bei Lernstörungen; Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Herausgegeben von Gerhard W. Lauth/Mathias Grünke/Joachim C. Burnstein, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Hogrefe Verlag, S. 462-471
- Höchst, Thomas/Masyk, Thomas (2014): Inklusion ist möglich.
PersenVerlag, 2.Auflage 2014
- Hölscher, Karin (2012): Mit dem eigenen Lernstil auf den Spuren von Deutschlands Küsten – Binnendifferenzierung nach Lernstilen.
In: Manfred Bönsch/Klaus Moegling: Binnendifferenzierung. Teil 2 Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierenden Unterricht. Prolog-Verlag, S. 102 - 114
- Hückelheim, Anna/Post, Frank (2015): An einem Strang ziehen
In: Grundschule, Heft 7, September
- Johnson, David W./Johnson, Roger T./Johnson Holubec, Edythe (2005): Kooperatives Lernen – Kooperative Schule; Tipps – Praxishilfen – Konzepte
Verlag an der Ruhr
- Kirschenfauth, Milna (2014): Schüler helfen Schülern.
Beltz-Verlag
- Knörzer, Maren (2015): Uneinheitlich geregelte Unterstützung
In: Grundschule, Heft 7, September
- Koch, Barbara (2015): Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe für die Berufsbildung.
In: BWP 44, S. 26-29
- Kress, Karin (2012): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch.
Auer Verlag
- Lauth, Gerhard (2014): Selbstinstruktionstraining
In: Gerhard W. Lauth/Mathias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hrsg): Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis. S. 440 - 450, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage
Hogrefe Verlag
- Lauth Gerhard/Brunstein Joachim/Grünke Mathias (2014): Lernstörungen im Überblick: Arten Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven
In: Gerhard W. Lauth/Mathias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hrsg): Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis. S. 17 - 31, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage
Hogrefe Verlag

- Lebens, Morena/Lauth, Gerhard (2014): Direkte Instruktion
In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hrsg): Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis. S. 418 - 428, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Hogrefe Verlag
- Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion.
Haupt Verlag
- Löser, Rainer (2013): Besondere Schüler- was tun? Rund um den Förderschwerpunkt Lernen.
Verlag an der Ruhr
- Meyer, Katrin (2015): Einander unterstützen, aber wie?
In: Grundschule, Heft 7, September
- mittendrin e. v. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe.
Verlag an der Ruhr
- MSD-Rundbrief der Regierung von Oberbayern. Nummer 21, 2013
http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich4-aufgaben/foerderschule/mobiledienste/mobilesonderpaedagogischelehrmittel/msd-rundbrief_21.pdf
(Stand 25.08.2015)



- MSD-Rundbrief der Regierung von Oberbayern. Nummer 24, 2014
http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich4-aufgaben/foerderschule/mobiledienste/mobilesonderpaedagogischelehrmittel/rundbrief_24.pdf
(Stand 25.08.2015)



- Metzig, Werner/Schuster, Martin (2003): Lernen zu lernen – Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen.
6. verbesserte Auflage, Springer-Verlag
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen (2001): Differenzieren im Unterricht.
Cornelsen Verlag
- Prengel, Annedore (2013): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht
In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung.
W. Kohlhammer Verlag, 2. Auflage
- Reich, Kersten (Hg.) (2008 ff.): Methodenpool.
<http://methodenpool.uni-koeln.de>
(Stand: 07.09.2015)



- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule.
Beltz-Verlag
- Schäfer, Holger/Rittmeyer, Christel (2015): Inklusive Diagnostik – Herausforderungen für Regel pädagogik und Sonderpädagogik.
In: PÄDAGOGIK, 67, S. 38 – 41

Seibt, Joachim (2012): Binnendifferenzierung – Anleitung zum individuellen Arbeiten.

In: Manfred Bönsch/Klaus Moegling: Binnendifferenzierung. Teil 2 Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierenden Unterricht. S. 127 – 133, Prolog-Verlag

Senior Expert Service: <http://vera.ses-bonn.de/service/ueber-vera/>

(Stand: 26.10.2015)



Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012): Mit Mut gegen Mobbing.

München. Zu bestellen bei Maristen Druck & Verlag (maristendruck@kmail.de)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015): Sonderpädagogische Förderung in der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung. Empfehlungen – Anregungen – Hilfen.

München

Zum Download hier: <http://www.isb.bayern.de/foerderschulen/uebersicht/foerderung-berufliche-bildung/>



Stein, Roland (2015): Grundwissen Verhaltensstörungen.

Schneider Verlag, 4. neu überarbeitete Auflage

Stein, Roland/Kranert, Hans-Walter/Wagner, Stephanie (2016): Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern, W. Bertelsmann Verlag (wbv)

Vollmer, Kirsten/Frohnberg, Claudia (2014): Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende – Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis.

Bundesinstitut für Berufsbildung

Weidner, Margit (2005): Kooperatives Lernen im Unterricht.

Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, 2. Auflage

Waschke, Natalie (2015): Blackouts, Stress und Angstgedanken.

In: Lernchancen Heft 107

Wember, Franz B.(2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung.

In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 64 (10), S. 380 - 388

Ziegler, Martina/Eser, Karl-Heinz/ Abend Sonja/ Piasecki Peter/ Ziegler, Mechthild (Hrsg) (2015): Einfache Sprache in Bildung und Ausbildung – Herausforderungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten. Bundesverband LERNEN FÖRDERN, Stuttgart

Ziegler Martina(2015): Barrierefreiheit – Einfache Sprache als Grundlage von Partizipation.

In: Lernen Fördern, Heft 4/15, S. 4 - 11

7 Abbildungsverzeichnis

Text	Seite	Abbildungen
Arbeitsblatt mit Handlungssymbolen	28	Abbildungen von oben nach unten und links nach rechts „checkout-1261833_640“ von Das Wortgewand, lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „classroom-1297775_640“ von OpenClipartVectors lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „question-mark-1363011_640“ von Pete Linforth lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „books-683901_640“ von Hermann lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06..2016 „info-symbol-1343394_640“ von digipictures lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „weight-1399281_640“ von Kowen lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „checkered-flag-309862_640“ von ClierFreeVectorl-mages lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „pencil-190586_640“ von nachar lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „man-1295507_640“ von OpenClipartVectors lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016
Vereinfachter Infotext	29	'Abbildungen von oben nach unten „checkout-1261833_640“ von Das Wortgewand, lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „info-symbol-1343394_640“ von digipictures lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016
Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb	33	Abbildungen von links nach rechts „law-447487_640“ von blickpixel lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016 „diploma-152024_640“ von OpenClipartVectors lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016
Die zweite Lehrkraft im Unterricht	43/44	Alle 5 Abbildungen nach Wember, 2013, S384 f.
Lernleiter zum Thema Lagerarten	50/51	Abbildung „man-1295507_640“ von OpenClipartVec-tors lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016
Wir bieten Alternativprodukte an	75	Abbildung „glue-1135242_640“ von JJuni ; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 01.06.2016
M7 – weiteres Übungsbeispiel für leistungsstarke Schüler	83	Abbildungsnachweis von oben nach unten: „Turnschuh“ von ClierFreeVectorlImages; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 04.05.2016 „Coole Person“ von Peggy_Marco; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 04.05.2016 „Sanduhr“ von Nile; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 04.05.2016
M8 – weiteres Übungsbeispiel für leistungsschwache Schüler	84	Abbildungsnachweis von oben nach unten: „Sanduhr“ von Nile; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 04.05.2016 „Coole Person“ von Peggy_Marco; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 04.05.2016 „Partnerarbeit“ von Peggy_Marco; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 06.05.2016
M1 – Lieferschein	93	Abbildung „Skyscraper“ von Moerschy; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 27.05.2016
M 8 – vorstrukturiertes Prüfschema	101	Abbildung „ of-way-eighth-shield“; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixabay, 27.05.2016
M 5 – Arbeitsauftrag	115	Abbildungen von oben nach unten „classroom-1297775_640“ von OpenClipartVectors lizenziert unter Public Domain über pixabay, 29.05.2016 „meeting“; lizenziert unter CC0 Public Domain über pixa-bay, 29.05.2016

Weitere Informationen

► www.km.bayern.de/inklusion



► www.bildungspakt-bayern.de

► www.bildungspakt-bayern.de/modellversuch-ibb-inklusive-berufliche-bildung-in-bayern



„Inklusive berufliche Bildung in Bayern - IBB“ war ein Schulversuch der Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Der Druck dieser Publikation wurde finanziert von der Stiftung Bildungspakt Bayern.



Leitung des Arbeitskreises und Redaktion:

Astrid Gottbrecht, ISB

Stefan Schlögel, ISB

Corina Sperr-Baumgärtner, ISB

Mitglieder des Arbeitskreises 2013–16:

Yvonne Bothner, Private Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung des St. Michaels-Werks e. V., Grafenwöhr

Armin Brata, Staatliche Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, Bayreuth

Anette Derleder, Adolph-Kolping-Schule, Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, Schweinfurt

Kathrin Honold, Staatliche Berufsschule Neu-Ulm

Anton Liedl, Staatliches BSZ Regensburger Land

Andreas Weis, Staatliche Berufsschule Eichstätt, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Abteilung Berufliche Schulen und Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen

Schellingstraße 155

80797 München

Internet: www.isb.bayern.de

Tel.: 089 2170-2216

089 2170-2150

Fax.: 089 2170-2215

089 2170-2815

E-Mail: astrid.gottbrecht@isb.bayern.de

stefan.schloegel@isb.bayern.de

Gestaltung:

PrePress-Salumae.com, Kaisheim

Druck:

Druckerei Joh. Walch, Augsburg, www.walchdruck.de

Hinweis: Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken

und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



BAYERN | DIREKT ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 122220 oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.

